

ISSN 2309-9763

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

*Присвячується 100-річчю заснування
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 24 (1-2018)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2018

Рецензенти:

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

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 6 від 02.04.2018 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 26.04.2018 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

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

Міжнародна наукова рада:

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

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.24 (1-2018). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2018. – 360 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.

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

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

*Dedicated to the 100-th anniversary
of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko
National University.*

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 24 (1-2018)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2018**

Reviewers:

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

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine (Protocol № 6 of 02.04.2018), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 4 of 26.04.2018).

International Editorial Board:

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

International Scientific Council:

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

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 24 (1-2018). – Part 1. – Kamianets-Podilskyi, 2018. – 360 p.

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

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

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P “Collection of research papers ‘Pedagogical Education: Theory and Practice’ of 24.04.2009”.

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА	
<i>Наталія Бахмат</i>	
ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ.....	9
<i>Олена Березкіна, Тетяна Кошельник, Віктор Кошель</i>	
АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	18
<i>Леся Бодак</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О. МАКАРУШКИ.....	23
<i>Дмитро Боднар</i>	
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ О. МАЗУРКЕВИЧЕМ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ПЕРЕДОВИХ ДІЯЧІВ ОСВІТИ, НАУКИ І КУЛЬТУРИ ДОРАДЯНСЬКОЇ ДОБИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ	29
<i>Олена Боровець</i>	
ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	38
<i>Юрій Буклов</i>	
НАРОДОЗНАВЧИЙ ГУРТОК ЯК ФОРМА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	43
<i>Наталія Бхіндер</i>	
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ПРИКОРДОННИКІВ У ВІДОМЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РЕСПУБЛІКИ ІНДІЯ.....	49
<i>Валентина Вонсович</i>	
УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	56
<i>Ірина Герасимова</i>	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ.....	62
<i>Ліна Голуб, Василь Гогоць</i>	
ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ	69
<i>Оксана Горбатюк</i>	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	75
<i>Руслана Даниляк</i>	
ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЧЕСНОТ ЯК СКЛАДОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ПЕРІОДИКИ.....	80
<i>Наталія Дічек</i>	
ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ У СУВЕРЕННІЙ УКРАЇНІ КРИЗЬ ВНЕСОК У ЇЇ ВИРІШЕННЯ В.Г. КРЕМЕНЯ (БІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД)	86
<i>Олена Довгань, Оксана Соколан</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	95
<i>Ольга Ельбрехт</i>	
ПРОБЛЕМИ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	102

<i>Соломія Ілляш</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	109
<i>Ганна Кириленко, Олександр Кириленко, Анатолій Воліченко</i> ЧИННИКИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	114
<i>Юлія Кліна</i> ПЕДАГОГІЧНІ ЕТАПИ ГОТОВНОСТІ ЕКОНОМІСТІВ-ПІДПРИЄМЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	120
<i>Геннадій Ковальчук</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У МІЖШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ КОМБІНАТАХ УКРАЇНИ В 70-80 рр. ХХ ст.....	126
<i>Леся Колток, Ольга Заяць</i> МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	134
<i>Галіна Косарева, Наталія Руденко</i> АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	138
<i>Інна Курлішук, Оксана Алексеева</i> СТУДЕНТСЬКЕ ВОЛОНТЕРСТВО ЯК СУЧАСНИЙ ТРЕНД УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ	143
<i>Ірина Кучинська</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ, ЗАВДАННЯ Й РЕЗУЛЬТАТ	149
<i>Олег Лісовець</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	153
<i>Божена Мажец</i> ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЛЬЩІ	159
<i>Марія Марущак, Інна Криницька, Ірина Бекус, Людмила Мазур, Наталія Петренко</i> ЦІННІСТЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕДИЧНИХ КАДРІВ	164
<i>Олена Муращенко</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ.....	169
<i>Віктор Могорита</i> ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	175
<i>Тетяна Назаренко</i> НАУКОВІ ПОНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	181
<i>Світлана Науменко</i> РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ МОНІТОРИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ).....	186
<i>Надія Олійник</i> МОТИВАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ	193

<i>Ірина Оніщук</i> ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	198
<i>Олена Остапова, Адріан Остапов</i> ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	204
<i>Марек Палюх, Кристиан Шайна</i> НАЦИОНАЛЬНЫЙ РЕЕСТР ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ, СОВЕРШИВШИХ ПРОСТУПКИ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА, КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМОЙ ЗАЩИТЫ ИНТЕРЕСОВ СОЦИУМА	210
<i>Людмила Петришин</i> ПОЗИТИВНІ ДЕВІАЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ	218
<i>Адіна Плетіке</i> ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	224
<i>Віктор Поліщук</i> РЕЛІГІЙНИЙ ТУРИЗМ, ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ТА РОЛЬ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ТА СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ	232
<i>Світлана Поліщук</i> ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ВЧЕНЬ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ-РЕФОРМАТОРІВ..	237
<i>Світлана Поліщук</i> РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В ПЕРІОД НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ (20-ті рр. ХХ ст.)	243
<i>Валентин Савош</i> ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У РАНЗІ СУБ'ЄКТ ОРІЄНТОВАНОГО СКЛАДНИКА СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	248
<i>Оксана Сагач</i> ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЯК СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ	254
<i>Ірина Садова</i> ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	260
<i>Ольга Старокожко</i> ДЕСКРИПТИВНИЙ КОНТИНУУМ СТРУКТУРИ АКСІОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	265
<i>Світлана Трубачева</i> ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАПРЕДМЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	271
<i>Галина Черненко</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ “Я У СВІТІ”	277
<i>Оксана Чорноус</i> ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ У ПЕДАГОГІЧНИЙ ТЕХНОЛОГІЇ З РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	282
<i>Світлана Шевченко</i> РОЗВИТОК ШКІЛ ІЗ ЄВРЕЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991-2010)	287

<i>Інна Шелудько</i>	
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ВИКЛАДАЧІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ	295
<i>Ольга Юхимець</i>	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	300
 РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Вікторія Балакірева</i>	
КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	305
<i>Ольга Гнатенко</i>	
ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ	311
<i>Ольга Грошовенко, Лариса Присяжнюк</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ	317
<i>Олена Комарова</i>	
ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ	324
<i>Олена Максимова</i>	
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ	329
<i>Вікторія Перетяцько</i>	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	335
<i>Інна Стахова</i>	
ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	340
 ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	353
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	357



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 378.147: 373.3

Наталія Бахмат
Nataliia Bakhmat

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS PEDAGOGICAL TRAINING IN CONDITIONS OF THE EDUCATION REFORM

У статті розглянуто понятійно-термінологічний апарат проблеми педагогічної підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти як агента змін. Визначено об'єкт і предмет вивчення педагогіки та виокремлено найважливіші завдання педагогіки початкової школи. Встановлено, що рівень сформованості педагогічної компетентності майбутнього вчителя перебуває у прямій залежності від методичної системи навчання педагогіки у закладі вищої освіти, необхідним новітнім складником якої є інформаційні технології.

Ключові слова: педагогіка, інформаційно-освітнє середовище, хмарні технології, методична системи навчання педагогіки.

Державна політика України щодо інформатизації суспільного життя й освіти, розбудови інформаційного суспільства представлена законодавчою базою, зокрема: Закон України “Про Національну програму інформатизації”, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Закон України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки”, Концепція нової української школи. Ці документи містять положення про актуальність та доцільність упровадження ІТ в освітню галузь, встановлюють провідним напрямом упровадження інноваційних концепцій, які спрямовані на забезпечення різносторонніх освітніх і професійних потреб кожної особистості.

Вимоги до вчителя викладено у низці документів і законів, де передбачено, що “педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти” [8]. Сучасність формує перед учителями ряд вимог до професійно значущих особистісних якостей, які характеризують інтелектуальну й професійну сторони їх особистості, здійснюють вплив на результат фахової діяльності і розкривають індивідуальний стиль кожного з них.

Одним із перших завдань у вивченні проблеми педагогічної підготовки вчителів початкової школи (ПШ) вбачається необхідність розгляду понятійно-термінологічного апарату. Зазначене пояснюється тим, що побутові та наукові педагогічні знання необхідно розрізняти. Як пояснюють науковці, в побутових поняттях відображається повсякденна практика навчання

і виховання, наукові ж поняття віддзеркалюють педагогічний досвід та формулюють педагогічні знання в узагальненій формі [2, с. 56].

В останні роки педагогічна підготовка вчителів ПШ потребує своєчасного та неперервного коригування, яке викликане ще й тим, що саме педагога у галузі початкової освіти вважають первинним реалізатором державної політики в площині розвитку і формування майбутнього покоління. Нова школа потребує нового педагога, який зможе стати агентом змін. Тому від педагогічної підготовки вчителів ПШ у закладах вищої освіти (ЗВО) залежить їхній професіоналізм і якість виробничої діяльності, що, в свою чергу має вплив на формування і розвиток особистості кожного учня. Важливого значення в особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне педагогічна підготовка як основоположний складник усієї системи професійної підготовки.

Аналіз наукових досліджень демонструє, що обґрунтуванню концептуальних засад професійної та педагогічної підготовки вчителів ПШ, формуванню їхніх педагогічних професійно значущих якостей присвячено роботи багатьох науковців (Н. Бібік, В. Бондар, Т. Гуменникова, П. Гусак, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Комар, Ю. Короткова, С. Литвиненко, Л. Макаренко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Пальшкова, Д. Пащенко, Л. Петухова, О. Пехота, О. Савченко, Л. Хомич та ін.).

Разом з тим, аналіз фундаментальних наукових праць з проблеми педагогічної підготовки вчителів ПШ, нормативних документів та сучасного стану інформатизації вищої освіти демонструє, що існує нагальна потреба структуризації компонентів педагогічної підготовки майбутніх учителів ПШ, яка полягає в удосконаленні традиційних форм та засобів. Із зростанням вимог до якості й ефективності педагогічної підготовки вчителів ПШ потребується вдосконалення навчально-дослідницької діяльності студентів і науково-методичної діяльності викладачів ЗВО з урахуванням можливостей ІТ, зокрема хмарних технологій.

Мета статті полягає у розкритті педагогіки як науки з різних підходів і позицій, визначенні її місця в системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, окресленні взаємозв'язків педагогіки та інформаційних технологій.

Для того, щоб результати підготовки вчителів ПШ відповідали означеним вимогам, необхідно активізувати розробку теоретико-методичних засад педагогічної освіти. Початкова школа є першим рівнем у процесі отримання загальної освіти дітьми та в їхньому загальному інтелектуальному, фізичному та соціальному розвитку. Навчання в ПШ дозволяє сформувати навички міжособистісного спілкування між учнями, отримати перші знання про оточуюче середовище та вміння розв'язувати прикладні задачі – формуються загально-навчальні навички та вміння, рівень яких часто визначає успішність подальшого навчання. На цьому етапі життя людини формується особистість, що, в свою чергу, підкреслює важливість отримання початкової освіти як для суспільства, так і для держави.

У всіх країнах світу навчання у ПШ охоплює перші кілька років освіти людини. В деяких державах цей процес розпочинається у віці від 5 до 7 років і займає до семи років. Тепер у світі кількість дітей, які отримують початкову освіту, складає близько 70%. У нашій країні навчання в ПШ є загальнодоступним і обов'язковим для всіх громадян та триває чотири роки. До ПШ приймають дітей, яким станом на 1 вересня виповнилося 6 років та які за результатами відповідних обстежень не мають протипоказань для систематичного навчання.

Освітніми результатами навчання і виховання у початковій школі є [13]: повноцінні мовленнєві, читацькі, обчислювальні та фізкультурно-рухові уміння; узагальнені знання про реальний світ; достатньо розвинені мислення, уява, пам'ять, сенсорні уміння; здатність до творчого самовираження; ціннісне ставлення до праці, мистецтва, здоров'я; уміння виконувати нескладні творчі завдання.

У процесі економічного, технологічного, культурного та духовного розвитку України формуються нові вимоги до системи освіти. Сучасне суспільство встановлює і розкриває нові шляхи і можливості наукових розвідок та відкриттів. Оскільки саме через педагогічну

діяльність здійснюється політика Української держави, вона має бути спрямованою на укріплення та підвищення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розростання вітчизняної науки, збереження і формування культурного спадку. Ключова роль тут відводиться вчителям, зокрема, вчителям ПШ – їм довіряється важлива місія навчання й виховання майбутнього покоління на початковому етапі зазначеного процесу на засадах технологічного підходу.

За твердженням дослідників, “використання сучасних освітніх технологій навчання в інтеграції з ІТ у навчальному процесі забезпечить: ефективність всіх видів навчальної діяльності; якість підготовки фахівців з новим типом мислення відповідно до вимог інформаційного суспільства; якісне формування професійної компетентності, культури та ін.” [4, с. 10].

Адже, як зазначає М. Васильєва: “Загальне падіння духовності й моральності, втрата позитивних ціннісних орієнтацій, падіння престижу педагогічної професії, відсутність автономності сфери освіти від інших соціальних інститутів, високий ступінь індивідуалізації праці педагогів, відсутність чіткої регламентації педагогічної діяльності – все це не може не позначитися на моральному вигляді конкретних педагогічних працівників як членів соціуму.

Проте саме з огляду на вчинки й діяльність конкретного педагога суспільство судить про професійну групу загалом. Педагогічна діяльність виступає як неперервний процес вирішення педагогічних завдань, що в кожному конкретному випадку стикається з неоднозначним педагогічним результатом, коли педагогу доводиться не лише постійно вирішувати проблему вибору, а також оцінювати цей вибір. Тому кожний педагог має бути готовим до самостійної творчої діяльності, постановки й розв’язання нових завдань, які не існували в досвіді минулих поколінь учителів. Сучасній освіті потрібен педагог, здатний прогресивно мислити, тобто породжувати власні змісти педагогічної діяльності в межах гуманістичної педагогіки” [3, с. 15].

Від рівня підготовленості вчителів ПШ до професійної діяльності залежить ступінь їхнього вкладу у формування основ навчання й виховання майбутнього покоління – громадян України – майбутніх політиків, економістів, інженерів, будівельників та інших фахівців.

Фундаментальною наукою, яка вивчає закономірності, форми, методи навчання та виховання, є педагогіка (грецьк. *paidos ago* – “дитя вести”, *paida gogos* – педагог, “той, хто веде дитя”). З середини ХХ ст. педагогіка визначилася як наука про навчання та виховання людини, що досліджує процеси освіти, навчання та виховання, розглядаючи їх тільки в педагогічній площині. Тобто педагогіка вивчає педагогічні засади та засоби навчально-виховної роботи, які потрібно застосовувати в побудові освіти, навчання і виховного процесу в навчальних закладах, установах тощо.

Враховуючи, що педагогіка є гуманітарною наукою, у визначенні педагогічних понять і термінів припускається можливість використання їх великого різноманіття, яке ґрунтується на застосуванні різних наукових підходів і позицій.

Так, наприклад, у педагогічному словнику знаходимо визначення: “педагогіка (*грец.*: *paidagogike*) – наука про виховання, освіту й навчання людини; розкриває суть, цілі завдання та закономірності виховання, його роль у житті суспільства й розвитку особистості, процес освіти і навчання. Охоплює теорію виховання, дидактику і школознавство” [12, с. 356]. Енциклопедія освіти, в свою чергу, дає таке тлумачення: “Педагогіка – соціальна наука, яка об’єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов’язаних з формуванням людини. Термін “педагогіка” вживається в кількох значеннях [7, с. 635]: у розумінні педагогічної науки; мистецтва; системи діяльності, що проектується в навчальних матеріалах, методиках, рекомендаціях, установах; навчальний курс, який вивчається в педагогічних університетах та інших навчальних закладах за профільними програмами.

За твердженням науковців Н. Бордовської та С. Розум, термін “педагогіка” перекладається як “мистецтво виховання”. Як вони пояснюють, за довготривалий термін розвитку навчальної та виховної практики на Русі термін “педагогіка” активно увійшов до російської лексики. В найбільш загальному значенні, “педагогіка” розуміється як різновид знань про педагогічну практику і діяльність, яка спрямована на її вивчення та вдосконалення [2, с. 40].

Здійснена ретроспектива вказує на те, що одним із найперших вчених-педагогів, який запропонував виокремити педагогіку як самостійну галузь, вважається Я. А. Коменський. Один із найвідоміших учителів свого часу, дослідник, вказуючи ненагромадження великих обсягів різноманіття навчального матеріалу, зробив висновок про невизначеність освітніх задач та необхідність відбору відповідних методів навчання, пошуку наукового обґрунтування процесів навчання і виховання. Значним чинником до пошуку нових підходів та шляхів у навчанні була, загалом, епоха Відродження, яка відкрила нові аспекти світового простору: в історичній, природничій та загальносуспільній площині. Необхідність зведення зазначеного в єдину систему і трансформування до предмета вивчення учнів спонукала Я. А. Коменського до виокремлення педагогіки як самостійної галузі.

Отже, загалом, педагогіка вважається складно структурованою наукою, що інтегрує, синтезує та об'єднує атрибути майже всіх природничих і суспільних наук про дитину, закономірності розвитку виховних суспільних взаємовідносин, які впливають на становлення й розвиток людини.

У науковій літературі знаходимо, що педагогіка – це наука [12, с. 356]: про виховання, освіту й навчання людини; яка розкриває цілі, завдання й закономірності виховання, його роль у житті суспільства й розвитку особистості; про процес освіти і навчання; яка охоплює теорію виховання, дидактику, школознавство.

Педагогіка як наука має власний об'єкт і предмет вивчення: об'єктом педагогіки є процес виховання людини. Тобто, об'єктом педагогіки є ті явища об'єктивної дійсності, які обумовлюють розвиток особистості в процесі її цілеспрямованої діяльності в суспільстві.

Щодо виокремлення об'єкта педагогіки можна навести висловлювання А. Макаренка, який стверджував, що є помилковою думка про те, що об'єктом педагогічного дослідження вважається дитина. За його висновками об'єктом дослідження педагогіки є “педагогічний факт (явище)” процесу виховання, система педагогічних явищ, пов'язаних з розвитком особистості. Тобто педагогіка як наукова галузь вивчає діяльність, спрямовану на розвиток і формування людини [11].

Отже, педагогіка торкається сутнісних аспектів освіти, навчання та виховання, які пов'язані з повсякденними процесами формування і розвитку особистісних якостей людини; взаємодією вчителів і учнів у цьому процесі та з відповідною структурою.

У підтвердження зазначеного вище, наведемо визначення І. Зайченка, що педагогіка – наука, яка вивчає сутність, закономірності, тенденції і перспективи розвитку педагогічного процесу як чинника і засобу розвитку людини впродовж усього її життя. На цій основі педагогіка розробляє теорію організації педагогічного процесу, форми і методи вдосконалення діяльності педагога і різноманітні види діяльності учнів, стратегії і способи їхньої взаємодії [8; 9].

За результатами аналізу робіт науковців та дослідників, предметом педагогіки можна визначити: закони певного історичного процесу виховання, які є органічно пов'язаними із законами розвитку суспільних взаємовідносин; особливості й умови організації педагогічного процесу.

Слід зазначити, що М. Ярмаченко окремими галузями педагогіки виділяв: дитячу педагогіку, яка розподіляється на переддошкільну, дошкільну та шкільну; вузівську, військову, професійно-технічну освіту, педагогіку сімейного виховання тощо [12].

Звертаючись до діяльності вчителя ПШ, зазначимо, що вона є процесом, який вершиться в площині шкільної педагогіки та здійснюється в трьох взаємопов'язаних напрямках: навчання – навчальна діяльність; виховання – виховна діяльність; управління – організаційно-управлінська діяльність.

На основі зазначеного вище можна виокремити найважливіші завдання педагогіки ПШ, яка входить до галузі шкільної:

- дослідження закономірностей освітнього процесу ПШ, його структури й механізмів розвитку;
- розроблювання теорії й методики організації освітнього процесу в ПШ;
- формування його змісту навчання та виховання в ПШ, відбір засадничих принципів, пошук організаційних форм, методів та засобів.

Виокремлені об'єкт, предмет і завдання педагогіки ПШ дозволяють зробити висновок, що вони обумовлюють її функції: пізнання законів навчання й виховання учнів ПШ і на цій основі пропонувати педагогічній практиці найбільш оптимальні та ефективні засоби виконання означених завдань.

Успіх педагогічної діяльності вчителя ПШ передбачає спеціальну підготовленість у ЗВО – сформованість знань, умінь та навичок (педагогічних компетентностей), які спрямовані на здійснення професійних функцій у зазначених вище напрямках.

Компетентності, як велику кількість компонентів, що можуть бути відносно незалежними один від одного, описує Дж. Равен (Шотландія). Деякі з них належать скоріше до когнітивної галузі, а інші – до емоційної, однак ці компоненти компетентності можуть значною мірою замінити один одного в якості складників ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значущих для себе цілей, тим більша ймовірність, що вона їх досягне. Науковець приводить аргументи на підтвердження того, що не слід намагатися оцінювати мотивацію або здатність до компетентної поведінки відокремлено від зв'язку із поставленими цілями [14, с. 254].

Компетентність за Дж. Равеном: інтелект; ефективна поведінка, особистісні здібності; сформованість внутрішньої мотивації (визначається цінностями особистості та відіграє вирішальну роль у розвитку компетентності).

Рівнем сформованості педагогічних компетентностей вчителя ПШ визначається рівень його кваліфікації, який дозволить йому успішно вирішувати педагогічні професійні завдання.

У дослідженні, використовуючи поняття “компетентність”, будемо керуватись визначенням: “компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці” [6].

Слід зазначити, що рівень сформованості педагогічних компетентностей перебуває у прямій залежності від методичної системи навчання педагогіки майбутніх вчителів ПШ у ЗВО: поставлених цілей навчання; сформованого змісту навчання; методів, технологій і засобів, які використовуються у навчанні; організаційних форм.

Освітній процес у ЗВО для вчителів ПШ забезпечує можливість [8]:

- здобуття знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній галузях;
- інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості.

Відповідно до загальних цілей, система педагогічної підготовки вчителів ПШ у ЗВО спрямовується на розв'язування таких основних завдань:

1. Визначити та обґрунтувати мету: досягнення найближчих і віддалених цілей його педагогічної діяльності.

2. Розробити найбільш раціональні методи і організаційні форми навчання, спрямовані на досягнення поставленої мети.

3. Розглянути та виокремити засоби навчання, розробити рекомендації щодо їх застосування у навчально-виховному процесі.

Тобто методика навчання педагогіки вчителів ПШ у ЗВО, повинна забезпечувати розв'язування традиційної тріади запитань:

1. Навіщо вивчати педагогіку (мета навчання педагогіки)?

2. Що саме слід вивчати (зміст навчання)?

3. Як треба навчати педагогіки (засоби, методи, організаційні форми навчання, умови)?

Системотвірним фактором методичної системи педагогічної підготовки вчителя ПШ виступає мета: досягнення найближчих і віддалених цілей його педагогічної діяльності. Саме така мета формує єдину спрямованість усіх складників процесу підготовки й саме цим їх поєднує.

Методична система навчання педагогіки вчителів ПШ у ЗВО визначається як система, функціонування якої обумовлюється багатьма чинниками. Головними з них можна

виокремити: цілі навчання та виховання учнів ПШ; зміст навчання педагогіки; характер соціального замовлення на сучасному етапі інформатизації суспільства тощо.

Перші два чинники було детально розглянуто вище. Щодо впливу інформатизації суспільства, то можна зазначити, що поштовхом до виокремлення цього фактору стали: зростаюче впровадження ІТ в освітній процес; потреби у підготовці конкурентоздатних учителів ПШ; доступ через Інтернет до світових електронних ресурсів; зростаюча інформатизація наукових досліджень; комп'ютеризація управління освітнім процесом; підготовка учнів ПШ до життя в інформаційному суспільстві; використання вчителями та учнями персональних комп'ютерів та гаджетів у побуті тощо.

Логічно, виникає питання про можливість та доцільність формування взаємозв'язку педагогіки й ІТ. Тим більше, що в останні роки використання ІТ дозволяє змінити та модифікувати способи і прийоми збирання, зберігання, опрацювання, передавання, подання та використання інформації.

Використовуючи термін ІТ, опираємось на дослідження А. Гуржія, Л. Карташової та В. Лапінського, які, здійснивши ґрунтовний аналіз наукових доробків, пояснюють, що термін “інформаційні технології” до української мови перейшов з англійської – ІТ (*англ.* IT (ай-ті) information technology (technologies)). Він означає, “з одного боку: розроблення, проектування та виробництво комп'ютерів, периферійних пристроїв й елементної бази для них, мережного обладнання і програмного забезпечення, а, з іншого, – їх застосування у системах різного призначення з метою зберігання, перетворення, захисту, опрацювання, передавання й отримання інформації.

Останнім часом в освіті, із широкого різноманіття ІТ, дедалі більшого поширення набувають так звані “хмарні” технології, які надають користувачам мережі Інтернет (зокрема і майбутнім учителям ПШ) доступ до електронних ресурсів та застосування програмного забезпечення в якості on-line сервісів.

Основною ідеєю “хмари”, або “Cloud” (*англ.* “cloud” – “хмара”, походить від власної назви Інтернет-послуги хостингу даних, має інтерфейс зображення хмари) стало збереження медіа-даних користувача в Інтернеті (медіа-сховище) з можливістю отримання доступу до них з будь-якого пристрою в будь-якому місці, або збереження їх на жорсткому диску. Тепер, за допомогою “клауд” сервісів, користувач отримав можливість маніпуляції даними за допомогою кількох пристроїв.

Сутність цього модерного терміну є досить простою: користувачі можуть не витратити кошти на обладнання та програмне забезпечення, а брати його в оренду, сплачуючи лише за час реальної роботи з ним. При цьому програмне забезпечення знаходиться не на ПК користувача, а у “хмарах” – на віддаленому сервері. Тобто, для того, щоб працювати за такою системою, достатньо лише мати доступ до Інтернету. Також слід зазначити, що характеристики ПК, інших пристроїв чи гаджетів, які забезпечують вхід в Інтернет, не мають принципового значення.

Попри все слід відзначити, що за використання хмарних технологій також вирішується проблема синхронізації різноманітних платформ: якщо доводиться часто працювати вдома, в комп'ютерному класі ЗВО, бібліотеці тощо, то, відповідно, доведеться використовувати декілька різних пристроїв, на яких можуть бути встановлені різні версії програмного забезпечення. За використання хмари, де програмне забезпечення та документи зберігаються на віддаленому сервері, вірогідність втрати документа та проблеми, пов'язані з неспівпаданням версій, можна вважати нульовими.

Аналіз публікацій науковців у напрямі вивчення та впровадження хмарних сервісів дозволив розкрити переваги їх використання в навчально-виховному процесі ЗВО (В. Бикова, О. Іваницького, І. Захарової, Л. Карташової, М. Козяра, В. Кухаренка, А. Магамедова, Є. Машбиця, С. Медвецького, В. Монахова, С. Семерікова, В. Сергієнка, Н. Сосницької, О. Співаковського, О. Спіріна, В. Сумського, С. Ракова, О. Поліщука, І. Теплицького, С. Ткаченко Ю. Триуса, А. Хуторського та ін.): безкоштовність використання; доступність з

будь-якого місцезнаходження; відсутність необхідності придбання додаткового програмного та апаратного забезпечення; “зрозумілий” та доступний інтерфейс; економія дискового простору; можливість організації резервного збереження матеріалів; безпека та відкритість освітнього середовища для викладачів і студентів; безпосередня взаємодія: викладач→навчальна група, викладач→студент, студент→навчальна група, студент→студент; особистісний підхід; можливість застосування різноманітних видів навчальної роботи, on-line контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень тощо.

Як свідчать дані статистичних та наукових досліджень, спостерігається значний розрив між процесом педагогічного наукового пошуку та рівнем впровадження його результатів в освітній процес. На жаль, не спостерігається бажаного та очікуваного, відповідно до розвитку науки та техніки, зростання якості освіти, процесу збільшення впровадження інновацій в методичну систему підготовки вчителів ПШ.

Однією з причин, на наш погляд, є те, що освітнє середовище ЗВО значно відстає від рівня ІТ-забезпечення та організації процесу навчання вчителів ПШ у вищій школі, що відповідає сучасним вимогам.

Практичні досвіди ЗВО показують, що ІТ у недостатній мірі є залучені до освітнього середовища в якості складника. Сучасне середовище навчання ЗВО має використовувати переваги доступу до електронних освітніх ресурсів та навчальних матеріалів. Нині сформувалась можливість створення освітнього середовища, яке повною мірою відповідає вимогам інформаційного суспільства до підготовки сучасного, конкурентоздатного вчителя ПШ та потребам кожного студента як особистості. Освітнє середовище повинне надавати можливість кожному студенту використовувати ефективні, в тому числі й електронні, інструменти навчання, сприяти отриманню необхідних знань та мотивації навчання впродовж усього життя.

Відсутність сформованого ІТ-середовища навчання вчителів ПШ стримує розвиток наукових педагогічних досліджень, що могли б призвести до суспільно значущих результатів та їх поширення і впровадження в педагогічну практику як підготовки вчителів ПШ, так і практику їхньої професійної діяльності. Вбачається необхідність формування освітнього педагогічного середовища на базі сучасних ІТ, яке сформує можливість поєднання науки і практики, інтеграції процесу підготовки вчителів ПШ і здійснення наукових досліджень.

Сформованість ІТ-середовища навчального закладу є шляхом для вирішення численних проблем, які виникають. Зокрема – об’єднання інфраструктур ЗВО в єдину мережу, що дає можливість доступу до електронних засобів та ресурсів освітнього призначення тим навчальним закладам, які не мають відповідних сучасних потужних ІТ.

Зазначене повною мірою узгоджується з перспективою створення інтегральних (галузевих та національних) електронних баз, масивів навчальних та навчально-методичних матеріалів, електронних ресурсів, що стають доступними для багатьох ЗВО. Для того, щоб скористатися перевагами таких баз, колекцій та галерей у повному обсязі, також доцільно впровадження хмарних технологій.

Отже, потребує розгляду поняття “інформаційно-освітнього середовища ЗВО”, в якому окремі дидактичні функції, а також деякі принципово важливі функції навчання передбачають доцільне координоване та інтегроване використання сервісів хмарних технологій. Хмарні сервіси застосовують для того, щоб зробити доступним користувачеві електронні освітні ресурси, що складають змістовне наповнення хмароорієнтованого середовища, а також забезпечити процеси створення і постачання освітніх сервісів. Завдяки цьому створюється персоніфіковане інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу – відкрите комп’ютерно-інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, в якому забезпечується налаштування ІТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні ІТ та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу [1].

Серед напрямів розвитку ІТ хмарні технології є одними з найбільш привабливих для освітян. Особливо це стосується самостійної роботи студентів у процесі організації дистанційного (віддаленої форми) навчання та колективних навчальних досліджень, де першочергового

значення набуває можливість постійного контакту студентів між собою, студентів з викладачем чи науковим керівником задля забезпечення моніторингу якості роботи суб'єктів навчання з метою своєчасного коригування їх діяльності.

Враховуючи суттєві зміни, які відбулися останнім часом у галузі ІТ, підвищення їх соціальної значущості, введення в ПШ курсу “Сходинки до інформатики”, використання ІТ у процесі навчання різних навчальних дисциплін та шкільних предметів, можна розглядати ІТ також як необхідний новітній складник методичної системи навчання педагогіки. Нині методичну систему навчання педагогіки в ЗВО розглядаємо як єдину систему цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, перманентно пов'язану з ІТ.

Основною метою педагогічної підготовки вчителя ПШ у ЗВО є підготовка його до здійснення професійної діяльності через надання знань, формування системи ціннісних мотивів, навичок, особистісно значущих якостей і умінь здійснювати рефлексію, тобто – формування педагогічних компетентностей.

Отже, узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що педагогіку в цілому науковці та практики пропонують розглядати як науку і практику навчання і виховання людини на всіх вікових етапах її особистісного та професійного розвитку та формування, оскільки сучасна система освіти стосується практично всіх людей та включає в себе всі ланки – від дошкільних установ до професійної підготовки.

Сучасна початкова школа потребує учителя, котрий здатен до творчого пошуку, креативних шляхів у професійній діяльності, який працює в новому форматі та є конкурентоздатним. Його діяльність повинна ґрунтуватися на досягненнях традиційної педагогіки і включати інноваційні підходи та передбачати пошук нових шляхів, які відповідають неперервному розвитку суспільства. Такий вчитель має бути спрямованим на постійне підвищення свого фахового та особистісного рівня та готовим до педагогічних експериментів, які опираються на проведення досліджень та наукових пошуків.

Таким чином, тенденціями вдосконалення професійної підготовки вчителя ПШ у ЗВО на сучасному етапі є:

- використання інтерактивних форм навчання студентів;
- інтегративність і багатоаспектність змісту навчальних курсів, циклів;
- розробка індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку обдарованих студентів;
- підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів;
- використання практико-орієнтованих форм навчання: семінарів, круглих столів, майстер-класів, тренінгів на базі середніх освітніх установ;
- реформування педагогічної практики;
- вивчення та врахування позитивного досвіду професійної підготовки вчителя ПШ у ЗВО України й за кордоном як перспектива його творчого використання.

Перспективами подальших досліджень вважаємо пошук шляхів забезпечення управління освітньою діяльністю студентів у ЗВО, враховуючи сучасні тенденції інформатизації шкільної освіти, та розроблення інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Биков В. Інформаційні мережі відкритого навчального середовища / В. Биков, В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 54–63.
2. Бордовская Н. В. Психология и педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 624 с.
3. Василенко В. А. Экономика знаний и синергетические основы креативного управления : монография / В. А. Василенко ; Тавр. нац. ун-т им. В. И. Вернадского. – Симферополь : ДИАИПИ, 2013. – 376 с.

4. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. – Вінниця : Фірма Планер, 2012. – 506 с.
5. Гуржій А. М. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології : навч. посіб. / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова, В. В. Лапінський. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 233 с.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/. – Назва з екрану.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Зайченко І. В. Загальні основи педагогіки [Електронний ресурс] : підручник / І. В. Зайченко. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/13130712/pedagogika/zagalni_osnovi_pedagogiki. – Назва з екрану.
9. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів / І. В. Зайченко. – Київ : Освіта України ; КНТ, 2008. – 528 с.
10. Закон України “Про загальну середню освіту” [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. – Назва з екрану.
11. Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко. – Режим доступа : <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>. – Загл. с экрана.
12. Педагогічний словник / АПН України, Ін-т педагогіки ; за ред. М. Ярмаченка. – Київ : Пед. думка, 2001. – 516 с.
13. Початкова середня освіта [Електронний ресурс] : сайт “Національний інформаційний центр академічної мобільності ENIC UKRAINE” Система освіти / Середня освіта / Початкова середня освіта. – Режим доступу : <http://www.enic.in.ua/index.php/ua/systema-osvity/serednia-osvita/pochatkova-osvita>. – Назва з екрану.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. под общ. ред. В. И. Белопольского. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

General secondary education reforming due to the challenges of time requires the implementation of transformational changes in the educational space, improving the quality of the educational process, updating the content, forms, methods and teaching technology. At the same time, the question about the qualitative characteristics of education, the entry into the foreground of the professional training of future teachers of the primary school of pedagogical competence and the methodology of its formation arises.

The article describes the conceptual and terminological apparatus of the of future specialists pedagogical training problem in the field of primary education as an agent of change. Pedagogy is considered as a complex structured science that integrates, synthesizes and consolidates the attributes of almost all natural and social sciences about the child, patterns of the educational social relationships development that influence the formation and development of a person. The object and subject of pedagogical study are determined and the most important tasks of the primary school pedagogy are singled out. It is established that the level of formation of the future teacher is directly dependent on the methodical competence of the pedagogical system at the institution of higher education, the necessary new component of which is information technology, in particular the cloud ones.

The term “informational and educational environment of a higher education establishment” is considered, where the separate didactic functions provide the appropriate coordinated and integrated use of cloud-based services applied to realize the availability of electronic educational resources to users, which constitute the content of the information and educational environment, and ensure the processes of creation and supply of educational services.

The main purpose of the primary school future teacher pedagogical training in higher education is his/her preparation for the professional activity through providing knowledge, forming a system of value

motives, skills, personally significant qualities and the ability to perform reflections, that is the formation of pedagogical competencies with the active use of information technologies.

Key words: *pedagogy, informational and educational environment, cloud technologies, pedagogy teaching methodical systems.*

УДК 159.923

*Олена Березкіна, Тетяна Кошельник, Віктор Кошель
Olena Berezkina, Tetiana Koshelnyk, Viktor Koshel*

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

ACTUALIZATION OF THE PROBLEM OF FORMING PERSONALITY'S CONSCIOUS ATTITUDE TOWARDS HEALTHY LIFESTYLE

У статті обґрунтовано актуальність проблематики формування свідомого ставлення до здорового способу життя в Україні, яка визначається вкрай незадовільними основними соціально-демографічними показниками стану здоров'я населення. Вивчення проблеми здорового способу життя серед учнівської молоді Полтавського коледжу нафти і газу дозволило виявити протиріччя між доступністю інформації про негативний вплив шкідливих звичок і ускладненістю процесу її інтеріоризації.

Ключові слова: *актуальність проблематики, соціально-демократичні показники, пропаганда, здоровий спосіб життя, учнівська молодь.*

У сучасному світі відбувається напружений пошук нових людських орієнтирів, прогресивних шляхів розвитку, переорієнтуванні усієї освіти на розвиток особистості, її можливостей і якостей, у яких здоров'я особистості, як і нації в цілому, були б пріоритетними [10, с. 17-18].

Актуальність проблематики впровадження здорового способу життя (далі – ЗСЖ) в Україні визначається вкрай незадовільними основними соціально-демографічними показниками стану здоров'я населення. В умовах критичного стану здоров'я населення, недостатнього фінансування сфери охорони здоров'я та нераціонального його розподілу (більша частка використовується для лікування хвороб, а не на профілактику), актуалізується значення пропагування ЗСЖ та практичного залучення до нього якомога більшої кількості людей. ЗСЖ не лише сприяє зміцненню фізичного здоров'я, соціального благополуччя, соціально-економічного та гуманітарного потенціалу нації, але й виступає суттєвим чинником соціалізації особистості та підвищення рівня соціального капіталу [5, с. 44].

Постійне зростання актуальності проблеми духовного, фізичного та психічного розвитку молодого покоління української нації справедливо відзначається багатьма сучасними українськими дослідниками. Зумовлено це, з одного боку, такими чинниками як радикальна соціально-політична трансформація суспільства, відновлення державності, відродження багатогранного культурно-історичного досвіду та традицій національного виховання, а з іншого – глобальною екологічною кризою, постійним зростанням захворювань наших співвітчизників, різким зниженням їх працездатності. Особливо виражене погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку і працездатності відзначається у дітей та молоді [1, с. 6].

Загальновідомо, що ефективним засобом збереження і вдосконалення фізичного здоров'я є здоровий спосіб життя (ЗСЖ). Питома вага ЗСЖ в ряді інших факторів, які визначають ризик для здоров'я, складає – 49-53%, зовнішнє середовище – 17-20%, охорона здоров'я, активна

медицина – 8-10%. Різні автори вказують на надзвичайну важливість позитивного впливу чинників ЗСЖ на рівень фізичного стану молоді.

Актуальність пропагування ЗСЖ стає ще більш наочною, якщо зважити на те, що за даними Міністерства охорони здоров'я України, серед школярів спостерігаються: функціональні відхилення в діяльності різних систем організму – у 50%, функціональні відхилення серцево-судинної системи – у 27%, нервово-психічні розлади – у 33%, захворювання органів травлення – у 17%, захворювання ендокринної системи – у 10% школярів. А за даними Міністерства освіти і науки України 36% учнів загальноосвітніх шкіл мають низький рівень фізичного здоров'я, 34% – нижче за середній, 23% – середній, 7% – вище середнього, і лише 1% – високий. Тому закономірно, що відхилення у стані здоров'я мають майже 90% студентів, понад 50% з них – незадовільну фізичну підготовку, близько 70% дорослого населення мають низький та нижчий, ніж середній, рівні фізичної підготовки [2, с. 12].

Причини зростання захворюваності учнів та студентів пов'язують із недоліками в системі шкільної та вищої освіти, з тими факторами навчальної діяльності, які призводять до перенапруження нервової системи й не створюють належних умов для задоволення потреб учнів у самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації [3, с. 33-35]. Відзначається, що нині на здоров'я молоді все помітніше впливають фактори, дія яких раніше була значно меншою. Інтенсивність дії факторів ризику зростає у підлітковому віці, зокрема це стосується зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційного перевантаження, потягу частини підлітків до шкідливих звичок. Недоліки фізичного виховання і валеологічної безпорадності дітей і молоді неможливо подолати лише засобами спорту та фізкультурно-оздоровчої роботи. Економічно доцільніше для держави і людини вживати запобіжних заходів щодо збереження здоров'я за рахунок здорового способу життя [1, с. 19].

Молоді люди не дотримуються здорового способу життя перш за все тому, що не володіють достатніми знаннями і навичками з даного питання. В сім'ї, побуті, навчальних закладах, трудових колективах відсутні подібні добрі традиції, необхідні умови для цього, а найголовніше, що в масштабах країни немає істинного запиту на здорових людей. Зростання захворюваності пояснюється не лише впливом різних негативних чинників, а й недостатньою увагою до питань здорового способу життя дітей і дорослих [4, с. 83-87].

Формулювання цілей статті – обґрунтування актуальності проблематики впровадження ЗСЖ в Україні, яка визначається вкрай незадовільними основними соціально-демографічними показниками стану здоров'я населення.

Аналіз програм із фізичного виховання для загальноосвітніх шкіл та ВНЗ свідчить про те, що вони в цілому спрямовані на вирішення завдань фізичного вдосконалення учнів та студентів. В той же час низький рівень рухової активності, невідповідність рівня їх підготовки контрольним нормативам з фізичного виховання, відсутність інтересу до занять фізичної культури, значні недоліки у створенні педагогічних умов, котрі не враховують специфіку підліткового та юнацького віку, гальмують процес формування здорового способу життя [6, с. 240-243].

Спрямовуючи зусилля на вдосконалення фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів, варто виходити з того, що значущість цієї діяльності визначається не тільки необхідністю вирішення завдань фізичного виховання і зміцнення здоров'я, але й тим впливом, який зазначена діяльність здатна здійснити на моральний розвиток особистості, активізацію процесів самопізнання, самовдосконалення та самореалізації майбутніх фахівців.

Дослідники відзначають, що в Україні, на превеликий жаль, ще немає установки на здоров'я – засоби масової інформації все ще продовжують рекламувати шкідливі звички, мало уваги звертають на формування гармонійної, фізично і духовно розвиненої людини. Мало уваги приділяється питанням формування культури відпочинку і дозвілля, де б особливий наголос робився на його активних формах. Брак такої культури роблять молоду людину заручником непродуманого, не спланованого проведення вільного часу, штовхає до "вбивання" його біля комп'ютера, телевізора, алкоголем. Низька культура в суспільстві є причиною того,

що здоров'я не посідає першої сходинки в ієрархії цінностей наших співвітчизників. У нашій країні ще не виражена достатньою мірою позитивна мотивація здоров'я.

В умовах сьогодення актуалізується проблема формування свідомого ставлення особистості до власного здоров'я [2, с. 12].

Ставлення до здоров'я являє собою сукупність індивідуальних вибіркових зв'язків особистості з різними явищами оточуючої дійсності, які сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю особистості, а також відповідну оцінку індивідом свого фізичного і психічного стану, оптимально організовану самою людиною життєдіяльність, яка сприяє збереженню здоров'я, особистому розвитку, творчому функціонуванню. Підкреслюючи багатоаспектність проблеми здорового способу життя, виокремлюємо два основних вектори її дослідження – особистісний та соціальний. Перший орієнтує на формування установок особистості на здоровий спосіб життя, набуття знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації цих установок; другий – на створення “екології середовища”, зокрема його природної, соціальної, культурної складових [5, с. 77].

Таким чином, очевидно, що заходи пропагування ЗСЖ серед молоді, насамперед, мають бути спрямованими на досягнення цілей особистісного вектору цієї проблеми, а саме – на формування установок особистості на здоровий спосіб життя, набуття знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації цих установок.

Формування здорового способу життя в Полтавському коледжі нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка відноситься до напряму виховної роботи, до проведення якої залучені всі без винятку педагогічні працівники. В ході реалізації планів з виховної роботи регулярно проводяться заходи, спрямовані на популяризацію здорового способу життя серед учнівської молоді. Останнім часом спостерігається тенденція до урізноманітнення форм і методів проведення виховних заходів: поряд з традиційними виховними годинами, лекціями, бесідами все частіше зустрічаються інтерактивні методи [8, с. 20-23].

Сьогодні учні проходять через тяжке випробування абсолютною свободою щодо вибору поведінки і способу життя. Людина завжди опинялася перед вибором поведінки і способу життя, але сьогодні, в умовах вільної пропаганди тютюну, алкоголю, лібералізації сексуальних стосунків, поширення ВІЛ/СНІДу та наркоманії цей вибір часто робиться не на користь здоров'ю [6, с. 242].

Тому такою важливою є ділянка роботи спрямована на пропаганду здорового способу життя. У роботі психологічної служби навчального закладу діагностична робота передуює профілактичній і корекційній. Тому практичним психологом Полтавського коледжу нафти і газу було проведено анкетування для визначання основних факторів, які впливають на формування здорового способу життя учнівської молоді. Оскільки поняття здоровий спосіб життя включає різні аспекти, анкета містила питання, які дозволили дослідити ступінь включеності учнів у ведення здорового способу життя. До змісту анкети ввійшли питання, які стосувались рівня фізичної активності учнів, особистої гігієни, харчування, ставлення до тютюнопаління, алкоголю, наркотиків та готовності зробити особистий внесок в активну пропаганду здорового способу життя.

Зазначена анкета була розроблена нами для даного дослідження, оскільки існуючі методики дозволяють вивчати окремі сторони особистості, причому робити це досить глибоко. Нам же потрібне було загальне бачення факторів, які впливають на здоровий спосіб життя. В анкетуванні взяло участь 56 осіб віком від 16 до 19 років.

Дані, отримані в результаті анкетування, дали підстави сформулювати висновок про те, що проведення соціально-психологічних тренінгів позитивно позначиться на популярності здорового способу життя досліджуваних учнів. Для підтвердження наших висновків було розроблено комплекс тренінгових занять, спрямованих на свідоме формування навичок здорового способу життя.

Комплекс складався з чотирьох тренінгових занять тривалістю 45 хвилин кожне, які проводили куратори навчальних груп за підтримки психолога технікуму. Обмеженість тривалості заняття пояснюється специфікою навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах. Тематика тренінгових занять наступна:

1. Згуртування учнівського колективу (мета: створення атмосфери взаємної довіри, відкритості, толерантності).

2. Формування негативного ставлення до шкідливих звичок (мета: формування усвідомлення цінності здорового способу життя, визначення шкідливих звичок, негативний вплив шкідливих звичок на організм людини).

3. Інфекції, що передаються статевим шляхом (мета: формування навичок відповідальної поведінки).

4. Узагальнююче заняття (мета: узагальнення і систематизація знань, вмінь і навичок щодо ведення здорового способу життя; висновки учнів про переваги, які дає особисто їм здоровий спосіб життя; перспективи популяризації учнями здорового способу життя).

Після проведення комплексу тренінгових занять досліджуваних учнів було повторно проанкетовано. Порівняльний аналіз первинного і повторного анкетувань виявив наступні кількісні і якісні зміни. На запитання про спосіб проведення дозвілля учні в обох анкетах навели практично той же перелік захоплень, однак після проведення комплексу соціально-психологічних тренінгів перші місця учні віддали спорту і спілкуванню з друзями. Зріс відсоток учнів, які стали займатись спортом, причому досліджувані відмітили позитивний вплив занять спортом на стан свого здоров'я. Учні більш чітко виявляють негативне ставлення до алкоголю, тютюну, наркотиків. Зменшилась кількість учнів, які ствердно відповіли на запитання про вживання ними вищезазначених речовин. Серед досліджуваних учнів зросла престижність здорового способу життя.

Щодо джерел інформації, з яких учні беруть відомості про здоровий спосіб життя, то суттєвих змін не відбулося. До переліку найпопулярніших джерел увійшли: спілкування з друзями, Інтернет, виховні заходи, які проводяться в технікумі (дні інформації, виховні години), телебачення.

На запитання "Який із способів пропаганди здорового способу життя ви готові реалізувати особисто?" варіант відповіді "Проведення бесід, лекцій" обрала більша кількість учнів, ніж при первинному опитуванні; варіант відповіді "Участь у спеціалізованих громадських організаціях" обрала більша кількість учнів, ніж при первинному опитуванні; зменшилась кількість учнів, які при повторному опитуванні обрали варіант "Створення спеціалізованих сайтів, демонстрація відеоматеріалів".

Оскільки учні стали надавати перевагу методам пропаганди, які передбачають безпосереднє "живе" спілкування, то можна стверджувати, що, з точки зору досліджуваних, саме таке спілкування дозволяє найкраще усвідомити важливість здорового способу життя. Також на користь цього твердження свідчить характер ранжування відповідей на запитання "Нижче наведено якості активного пропагування здорового способу життя. Пронумеруйте їх в порядку важливості". Якщо при первинному анкетуванні на перше місце учні ставили відповідні знання, а бажанню змінити ситуацію відводили третє місце, то при повторному анкетуванні варіант відповіді "бажання змінити ситуацію" учні поставили на перше місце.

Виходячи з отриманих результатів дослідження, можна стверджувати, що соціально-психологічний тренінг є ефективним для усвідомленого розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів і може успішно використовуватись як основний засіб сприяння формуванню здорового способу життя.

Вивчення проблеми здорового способу життя серед учнівської молоді професійно-технічного навчального закладу дозволило виявити протиріччя між доступністю інформації про негативний вплив шкідливих звичок і ускладненістю процесу її інтеріоризації.

Проведене нами дослідження дозволило встановити, що суперечність між засиллям інформації і проблеми її сприйняття молоддю можна успішно вирішити шляхом проведення комплексу соціально-психологічних тренінгів. Результати дослідження свідчать, що соціально-психологічний тренінг є ефективним для усвідомленого розвитку здоров'язберігаючої компетентності учнів і може використовуватись як основний засіб сприяння формуванню здорового способу життя.

Очевидно, що в рамках обмеженого в часі і проведеного в одному навчальному закладі дослідження, неможливо охопити всі аспекти цієї складної проблеми. Перспективними темами для подальших досліджень можуть стати: вплив ЗМІ та реклами на формування здорового способу життя; роль суб'єктів навчально-виховного процесу у формуванні здорового способу життя учнів; роль окремих навчальних дисциплін у формуванні здоров'язберігаючої компетентності в учнів; підняти питання про введення годин психолога в професійно-технічних навчальних закладах; розробити цільові програми про здоровий спосіб життя; здійснювати моніторинг ведення здорового способу життя учнями професійно-технічних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Безверхня Г.В. Формування мотивації до самовдосконалення учнів загальноосвітніх шкіл засобами фізичної культури і спорту : методичні рекомендації / Г.В. Безверхня. – Умань : Вид-во УДПУ ім. П. Тичини, 2003. – 52 с.
2. Боян І.П. Педагогічні умови формування в школярів інтересу до фізичної культури / І.П. Боян. – К. : Знання, 1977. – 37 с.
3. Ведмеденко Б.Ф. Опыт формирования привычки к занятиям физической культуры / Б.Ф.Ведмеденко // Советская педагогика. – 1982. – № 2. – С. 33-35.
4. Гунько П. Ставлення студентської молоді до фізичної культури і спорту / П. Гунько // Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. з галузі ФКіС. – Львів : НФВ “Українські технології”, 2003. – Вип. 8. – Т. 3. – С. 83-87.
5. Дука А.Я. Воспитание интереса к занятиям физической культуры у подростков как путь формирования здорового образа жизни / А.Я.Дука // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции “Физическая культура и здоровый образ жизни. Социально-экономические и организационно-управленческие проблемы физической культуры и спорта”. – М., 1990. – 124 с.
6. Кутек Т. Формування фізичної культури особистості як складова індивідуальної системи цінностей / Т. Кутек // Молода спортивна наука України. – 2005. – Вип. 9. – Т. 3. – С. 240-243.
7. Нечаев В. Сучасні тенденції у розвитку фізкультурно-оздоровчих технологій / В.Нечаев // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 3. – С. 129-132.
8. Одайник В. Формування здорового способу життя у підлітків / В.Одайник // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 3. – С. 20-23.
9. Підлісна В. Принципи здорового способу життя студентської та учнівської молоді / В. Підлісна, М. Гуска // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 3. – С. 149-153
10. Сорока Г.І. Організація виховної роботи: планування, аналіз, методичне забезпечення / Г.І. Сорока – Х. : Вид. група “Основа”, 2006. – 128 с.

The article grounds the topicality of the problem of forming of conscious attitude towards healthy lifestyle in Ukraine which is determined by extremely unsatisfactory basic socially-demographic indicators of the population's state of health. Under the conditions of critical state of population's health, insufficient financing of the sphere of health care and its inefficient distributing (its greater part is used for treatment of illnesses, but not on the prophylaxis), the value of healthy lifestyle propaganda has been actualized.

The study of the problem of healthy lifestyle among the student youth of the vocational and technical educational establishments allowed to define the contradictions between the availability of the information about negative influence of harmful habits and the complexity of the process of its interiorization.

The conducted research allowed us to determine that the contradiction between the information and the problem of its perception by the youth may be successfully solved by means of the complex of social and psychological trainings. The results of the research prove the effectiveness of social and psychological trainings in conscious development of students' health saving competence, so they can be used as a basic means of forming healthy lifestyle.

Key words: *topicality of the problem, socially-democratic indexes, propaganda, healthy lifestyle, student youth.*

УДК 371(09)(477.8)

Леся Бодак
Lesia Bodak

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О. МАКАРУШКИ

THEORETICAL-METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATION IN O. MAKARUSHKO'S PEDAGOGICAL HERITAGE

У статті висвітлено погляди О. Макарушки (1867 – 1931) на зміст виховання української молоді. Розкрито цінності національного, фізичного та естетичного виховання, формування характеру. Аргументовано важливість проведення народних свят у школі, використання народних елементів з піснями та танцями, організації прогулянок та екскурсій за межами школи.

Ключові слова: *українська молодь, національне виховання, фізичне виховання, естетичне виховання, О. Макарушка.*

Теорія та практика виховання – важлива складова педагогічної освіти. Особливо актуальним є зміст виховання в умовах реформування системи освіти України. Формуючи нову освітню парадигму, важливо використовувати та враховувати історію і традиції української освіти, вітчизняної педагогічної думки. Події в історії України у першій третині ХХ ст. мають певну тотожність та спорідненість із сучасним освітнім процесом. Як тоді, так і сьогодні, гостро стоїть питання модернізації і реформування системи української освіти та виховання. Пріоритетним напрямом є формування громадянина Української держави як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку захисту Батьківщини, її незалежності та територіальної цілісності України [5].

Виховання як педагогічна категорія була предметом дослідження українських педагогів початку ХХ ст. (П. Біланюк, М. Галущинський, В. Ільницький, М. Євшан, В. Кузьмович, О. Макарушка, І. Ющишин, Л. Ясінчук). Їхній педагогічний доробок та творча спадщина у радянську добу були несправедливо забуті. Демократичні перетворення часів незалежності спонукають сучасних дослідників відкривати маловідомі сторінки історії вітчизняної педагогіки початку ХХ ст. Ґрунтовні педагогічні розвідки про встановлення та розвиток шкільництва Галичини, дидактики, теорії і практики формування національної свідомості української молоді знайшли висвітлення у публікаціях Т. Завгородньої [1], І. Курляк [2], В. Стинської [6], Б. Ступарика [7], М. Чепіль [8] та ін. У них педагогічна спадщина О. Макарушки висвітлена

фрагментарно. Л. Левицька розкриває погляди О. Макарушки на виховання характеру [3]. Однак цінності виховання та методичні аспекти виховання української молоді у творчому доробку О. Макарушки (1867 – 1931) не знайшли поки що належного висвітлення.

Мета статті – узагальнити теоретико-методичні засади виховання української молоді, викладені у підручнику “Наука виховання” О. Макарушки.

На початку ХХ ст. когорта українських педагогів у Галичині працювала над створенням методичних посібників, підручників, розробляла дидактичні засади викладання, аргументувала доцільність видання нових, більш досконалих підручників з історії та географії, української мови та літератури. У 1922 р. О. Макарушка видає підручник для вчительських семінарій “Наука виховання” [4]. Це був один із перших підручників з теорії і практики виховання на теренах Західної України, який високо оцінив та пропонував його своїм колегам директор загальноосвітньої гімназії, професор педагогічної школи ім. К.Д. Ушинського у м. Києві М. Ваврисевич.

Серед важливих проблем, піднятих на сторінках підручника, заслуговують на увагу теоретико-методичні засади виховання. О. Макарушка вважає, що немає базового предмета, при викладанні якого реалізується національно-патріотичне виховання, а кожен предмет дає нагоду знайомити дітей з рідною землею і народом; географія, геологія і природничі науки ознайомлюють з природними прикметами вітчизни; наука релігії і мови – з духовним життям народу, а наука історії – з її минувиною і сучасними потребами. Навіть для математичних і геометричних вправ справжній учитель уміє скласти оригінальні завдання. Патріотизмом насичено зміст науки співу, руханки, рисунків і ручних робіт, при викладанні яких вживаємо невичерпного багатства українських узорів і мотивів [4, с. 80].

Національне виховання включає любов до рідної землі, знання історії, популяризацію рідної мови. Воно забезпечує демократизацію освітнього процесу. Адже знаючи власні оригінальні та незабутні національні скарби, учні вчать поважати та шанувати національну спадщину інших народів. Народне виховання, відзначав О. Макарушка, можуть плекати як державницькі, так і недержавницькі народи. Меншу можливість мають українці, які перебували у складі Російської та Австро-Угорської імперії, не краще було становище українців у складі новоутвореної держави Польщі.

О. Макарушка обґрунтував цінності національно-патріотичного виховання. Закладені в молоді патріотичні почуття згодом формують характер молоді особистості, спосіб її думок, впливають на поведінку та вчинки. Майбутнє України залежить від молоді, яка пройнята національною ідеєю, свідомо та горда за героїчне минуле власного народу. Закладені основи сутності та змісту патріотичного виховання допоможуть педагогам навчати і виховувати національно свідомих громадян зі змістовною та осмисленою життєвою позицією. В умовах розбудови Української держави виховання патріота впливає на історію, подальшу долю та місце України у сім’ї європейських народів.

Нагромаджений досвід та традиції українського народу О. Макарушка популяризував і аргументував через активне використання вчителями. Мета організації народних свят – систематичне та цілеспрямоване прищеплення любові до рідної землі, залучення до народних джерел та родинних традицій. Свободолюбивий та працелюбний український народ створив самобутню культуру, закладену у святах, звичаях та фольклорних композиціях. Головними чинниками народної мудрості є її гуманістична спрямованість, що включає виховання в учнів таких рис характеру, як чуйність, повага, людяність, справедливість. Засуджуються та висміюються такі характеристики людей, як лінощі, пияцтво, гордість, зрада, злодійство, байдужість.

Про важливість народних свят у школі О. Макарушка наголошує у підручнику “Наука виховання”. Якщо школа святкує народні свята, то бере участь у житті свого народу, і молодь зростається міцно з тим життям. Бо саме у народних святах досягає школа над молодою душею міць, котра глибоко западає у душу дитини і залишається в її пам’яті назавжди. Виховник разом із дітьми спільно готують і проводять свята, формуючи власну позицію, гідність, святість і

красу. Своїм неудаваним натхненням і зацікавленням підносить у молодій душі благородні думки, не як їх наставник, а як доброзичливий старший приятель і товариш [4, с. 27].

До програми шкільних свят входять промови, спів, музика, декламування, руханка, вправи, а часто сценічні вистави, які повинні враховувати індивідуальні особливості дитини, а їх підготовка не займати багато часу. Роль у сценічних виставах недоцільно давати дітям, що мають нахил до самовихваляння, зарозумілості і гордості [4, с. 126].

О. Макарушка беззастережливо вірить, що у кожної людини є вродженні прагнення пізнавати правду. Проте людина може зустрітись із труднощами: сумніви, невпевненість у собі, нестійка увага, погане запам'ятовування, і як наслідок, відставання у навчанні, загальна неуспішність, пропуск занять, адже кому хочеться бути у числі відстаючих. Саме плекання інтелектуальних почувань розпочинається з рідної домівки, а згодом до цього процесу повинна долучитися школа. Навчання у школі має бути методично аргументованим, що включає в себе врахування вікових особливостей дітей, їх соціальне становище, рівень вільного часу, мотивацію до навчання.

Рекомендуючи вчителям використовувати як наочні приклади історію життя та діяльності відомих людей, О. Макарушка констатував, що добрі приклади спонукають до строгості, злагоджують суперечності, розвивають гармонію, виховують любов та пошану до старших. А навчаємо не лише словами, й добрим прикладом і при звичаяванням. Дитина, що має від природи нахил до наслідування, найчастіше використовує взірць [4, с. 118].

Однією із цілей виховання є формування характеру. Характер належить до якостей особистості, що розвиваються, формуються, трансформуються впродовж усього життя. О. Макарушка дає рекомендації вчителям щодо основних засадничих принципів характеру дитини. Метою доброго виховання є благородний, моральний характер, добре опертий на "здорових" засадах. А щоби засад ніхто не нагинав до своїх практичних потреб, виховання повинно довести людину до того, щоб у своїх бажаннях і діях вона керувалася моральним осудом, що називається совістю [4, с. 100]. Учитель має розуміти, що совість не є вродженою рисою, вона набувається упродовж життя.

Могутній вплив на особистість мають батьки та вчителі. Суттєвим фактором виховання чесних, добрих, ідейних особистостей є християнські засади. "Моральні засади містяться в християнській ідеї і ніяка інша релігія на світі не збирала і не виразила їх так просто і ясно, як Христос. І совість доброго християнина домагається сповнення моральних ідей, які були вже тут попередньо обговорені: ідеї внутрішньої свободи, ідеї доброзичливості і суспільні ідеї [4, с. 100].

Наступним важливим кроком виховання характеру є завдання привчити дитину до послуху. Вчитель має розуміти, що правдивий, не удаваний послух народжується з любові до учня. У цьому контексті О. Макарушка дає поради: "З чого починати?". Совісним і точним виконанням обов'язку розбуджуємо у дітей пошану до себе і відповідну повагу, а кого шанують та поважають, того й слухають [4, с. 108]. "Спершу дитина не є в силі утворити собі з совісті абстрактне поняття, і тому зв'язує свою совість з совістю виховника: що родичі або учителі уважають добрим або злим, те буде уважати добрим або злим також дитина; яку ціну людським поступкам дає перше виховання, таку дає їм й дитина. У багатьох людей совість лишається на тому становищі, яке винесли з виховання в молодих літах" [4, с. 101].

Згодом завданням учителя стає наведення аргументів про важливість виконання обов'язків, законів, шкільних порядків. До послуху привчаємо дітей, вимагаючи точного і совісного сповнення приказів і даючи їм добрий приклад з себе. З цією метою дорослі повинні самі підчинятися тим законам, які на них вкладають обов'язок працювати чесно і ревно. Бо без послуху законам не може "устояти ні родина, ні держава, ні церква" [4, с. 108].

До комплексу виховних здібностей особистості, поряд із відповідальністю, наполегливістю, добросовісністю, О. Макарушка відносить працелюбність, яка вимагає так само призви-

чаєння, як й інші чесноти. Працелюбність є не тільки основою майбутнього добробуту дітей, а й могутньою силою панування над собою і охороною перед спокусами [4, с. 110].

Значну роль у формуванні основних навичок учнів відведено фізичній праці. О. Макарушка аргументував, що розумова зрілість має поєднуватися із фізичним розвитком особистості. Фізична праця має відповідати віковим особливостям учнів, обов'язковою умовою є поєднання різних видів діяльності, допомога педагога при виконанні завдань. “Фізична праця впроваджує різноманітність у заняттях молоді, вироблює силу м'язів, скріплює силу волі, розбуджує підприємливість і самостійність, а забава враховує вік, сили і статі у формі руханки чи спорту й скріплює фізичну силу й формує відвагу” [4, с. 110].

Майбутній педагог, вважав О. Макарушка, має бути добре обізнаним із особливостями фізичного виховання учнів. З метою збереження здоров'я застосовують ігри, вправи на свіжому повітрі, фізичні хвилинки при напруженій розумовій праці, виділення часу в навчально-виховному процесі для уроків на природі. Втоменість і безсилля негативно впливають на розум, почування і волю [4, с. 14]. Завдання педагогічного колективу (дирекції та вчителів) – сприяти фізичному розвитку учнів.

Школа має створити умови, щоб на перервах і прогулянках діти мали змогу займатися відповідними іграми та забавами, в яких усі могли б брати участь. Та окрім старань, досі небагато придумано таких забав, у яких усі учасники рівночасно могли би рухатися. І тим пояснюється твердження, зазначає О. Макарушка, що шкільна молодь найбільше любить невишукані простенькі ігри і забави [4, с. 22].

Продовжуючи тему фізичного виховання, педагог вказує на низку вимог до вихователя. Забави молоді не можуть відбуватися без нагляду старших. Проводарями спортивних прогулянок і вправ можуть бути винятково професійно підготовлені фахівці, обов'язково відповідальні [4, с. 23].

О. Макарушка дає цінні рекомендації вчителям, щодо включення до спортивних змагань та вправ народних елементів з піснями та танцями. До забав дітей треба уводити народні елементи, оскільки саме вони найбільше відповідають їх уподобанням і формують любов до рідного, свого народу і батьківщини. Однак копіювати, сліпо переймати або наслідувати деякі народні забави тільки для того, що вони свої, недоцільно, бо поняття “забава” повинно поєднуватися з поняттями пристойності і краси [4, с. 124]. Рухливі спортивні ігри допомагають розвивати витривалість та гнучкість м'язів, поліпшують самопочуття, загартовують характер, допомагають знайти нових друзів, відволікають від депресивного стану та проблем.

Одним із видів фізичного розвитку є прогулянки на свіжому повітрі, що можуть бути тематичними, цілеспрямованими, оздоровчими, виховними. До їх програми О. Макарушка рекомендує включити спортивні та гімнастичні вправи, співи та танці, можливі елементи уроку малювання, з відтворенням побаченого. Метою прогулянок є розширення кругозору дітей, пізнання невідомих досі назв рослин і дерев. Педагог знайомить з прогулянками екскурсійного плану, які допомагають розвинути спостережливість, зосередження уваги, запам'ятати та згодом відтворити побачене та почуте. Прогулянка є передусім справою молоді: мати рух, пірнути в природу, помічати життя звірятка на свободі і насолоджуватися свободою. Прогулянки повинні враховувати вік, сили і стать дітей. Надмірна утома не скріплює, але вичерпує ніжні, молоді організми. У прогулянках виховник має брати сам участь, що дасть йому змогу краще пізнати характери своїх вихованців. Далекі прогулянки виконуються планово, бувають дуже цінним доповненням шкільної науки. Географія, історія, природа, рисунки, твори мистецтва і природи знаходять для себе багату поживу у нових враженнях, спостереженнях і поясненнях [4, с. 125].

Спільні екскурсії, прогулянки та проведення часу разом розвиває такі товариські риси: чемність, ввічливість, взаємну допомогу, приятельські відносини. Прогулянка є доброю

школою товариськості, приязні, ввічливості, чемності, пристойності, взаємної допомоги, які проявляються тут якнайкраще. Старші учні допомагають молодшим, сильніші слабшим, одні другим роблять дрібні послуги, полегшують зносити прикрості, діти демонструють справами своє добре серце, а самолюби мають гарний приклад для наслідування. Спогади добре використаної далекої прогулянки стають дуже живими в душі вихованця і спонукають до нових прогулянок [4, с. 126].

Окрім пізнавально-психологічних впливів, прогулянки на свіжому повітрі повинні мати практично-теоретичну цінність. Бажано доручити учням зробити коротку замітку чи опис власних вражень, можливо, охарактеризувати гарні будівлі; дозволити учням робити фотографії, запропонувати найбільш здібним до малювання зробити зарисовки побаченого. Під час прогулянок діти мають також збагачувати власною працею свої природничі збірки, записи, альбоми, учителі повинні не тільки до цього заохочувати, але й допомагати [4, с. 80].

Завдання вчителя, підкреслював О. Макарушка, який мав багаторічний досвід викладання української мови та літератури, іноземних мов, педагогіки та історії педагогіка, – формувати естетичні смаки учні. Читання поетичних творів є яскравим засобом для пробудження почуття краси. Учитель має так навчити читати поетичний твір, щоб його гарні прикмети змісту й форми (мова, ритм і римування) як найвиразніше були унаочнені. Аналізуючи твір, доцільно звертати увагу на його естетичні цінності, а не вдаватися у дрібні, сухі, або чисто граматичні пояснення. Саме твори літератури та мистецтва сприяють формуванню смаків. Крім бесід, лекцій та диспутів учитель у школі має також обов'язок різними способами і при різних нагодах розбуджувати почуття до краси. Буває так, що в околицях шкільний будинок є найкрасивішим будинком в селі; учитель тим більше зобов'язаний підтримувати у ньому чистоту і порядок. Старанно плеканий квітник або садок, квіти на вікнах свідчать не тільки про естетичний смак учителя, але й впливають також на виховання дітей [4, с. 60].

Важливим чинником залучення дітей до прекрасного, розвиток почуття любові та пошани, формування поваги до іншої праці є наочність, поєднана з працею дітей у школі. Вона має ще й ту добру сторону, що захоплює дітей фізичною працею відповідно до їх сил, навчає цінити фізичний труд, розвиває почуття краси і любов та пошану до творів природи [4, с. 33]. Педагогічні поради О. Макарушки не втратили актуальності на сучасному етапі розвитку теорії і практики виховання.

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що підручник “Наука виховання” О. Макарушки є цінним джерелом знань для педагога. Він буде корисним у підготовці вчителів та для батьків, дає відповіді на широку палітру питань з теорії і практики виховання української молоді. У ньому на рівні розуміння, застосування й аналізу, висвітлено зміст виховання української молоді: розкрито цінності національного, морального, фізичного та естетичного виховання, формування характеру. Наскрізними у вихованні української молоді є ідеї правди, добра і краси у вихованні української молоді. Проведення народних свят у школі, використання народних елементів з піснями і танцями, організація спортивних свят, змагань, ігор та забав, прогулянок та екскурсій за межами школи – далеко не повний перелік форм виховної роботи у позаурочний час, які методично обґрунтував О. Макарушка.

Подальших досліджень потребують висвітлення маловідомих сторінок життя і діяльності О. Макарушки, його погляди на використання зарубіжного досвіду в освітніх закладах України.

Список використаних джерел

1. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919–1939 роки) : монографія / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 168 с.
2. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 рр.) : монографія. – Львів : Б.В., 1997. – 222 с.

3. Левицька Л.Я. Остап Макарушка про виховання характеру дитини / Л.Я. Левицька // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південного наукового Центру АПН України; Педагогіка і психологія. – Одеса, 2004. – №1. – С. 100-103.
4. Макарушка О. Наука виховання : підручник [для шкіл і родин] / О. Макарушка. – Львів : Друк. Наукового Товариства ім. Шевченка, 1922. – 155 с.
5. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки (Указ Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>.
6. Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): монографія. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. – 180 с.
7. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772 – 1939). – Івано-Франківськ : Б.в., 1994. – 144 с.
8. Чепіль М.М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія / М.М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с.

The article highlights the views of O. Makarushka (1867 – 1931) on the education content of Ukrainian youth. Forming a new educational paradigm, it is important to use and take into account the history and traditions of Ukrainian education, the national pedagogical thought. In 1922 O. Makarushka published a textbook for Teacher Seminars “Science of Education”, which was one of the first textbooks on the theory and practice of education in the territory of West Ukraine.

O. Makarushka substantiated the values of national patriotic education. Laid in youth, patriotic feelings subsequently shape the character of the young person, the way of her thoughts and influence behavior. The values of national, moral, physical and aesthetic upbringing, formation of character, diligence are revealed. The ideas of truth, goodness and beauty are decisive in the content of the education of Ukrainian youth. The formation of intellectual feelings begins with the home, and later the school must be involved in this process. The emphasis is on the formation of responsibility, perseverance, conscientiousness, diligence. The future of Ukraine depends on young people who are imbued with a national idea, conscious and proud of the heroic past of their people.

The methodical foundations of folk festivals at school, use of folk elements with songs and dances, organization of sports holidays, competitions, games and fun, walks and excursions outside the school are grounded by O. Makarushka. The organizational-pedagogical conditions of excursions and walks are investigated. Upbringing and schooling should be methodically substantiated, which includes taking into account the age-specific characteristics of children, their social status, free time, and the motivation to study.

Key words: national education, values of education, physical education, aesthetic education, O. Makarushka.

УДК 37(477) (092)

*Дмитро Боднар
Dmytro Bodnar*

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ О. МАЗУРКЕВИЧЕМ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ПЕРЕДОВИХ ДІЯЧІВ ОСВІТИ, НАУКИ І КУЛЬТУРИ ДОРАДЯНСЬКОЇ ДОБИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

O. MAZURKEVYCH'S HISTORICAL AND PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS OF PEDAGOGICAL VIEWS OF PROGRESSIVE EDUCATORS, SCIENTISTS AND CULTURE FIGURES OF THE PRE-SOVIET EPOCH IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL SCIENCE DEVELOPMENT

У статті йдеться про вивчення та узагальнення академіком О. Мазуркевичем поглядів видатних представників освіти, науки і культури дорадянської доби. Виявлено, що вчений ґрунтовно досліджував педагогічну спадщину С. Васильченка, П. Грабовського, О. Дорошкевича, Я. Коменського, В. Острогорського, М. Пирогова, Г. Сковороди, І. Франка, Лесі Українки, Т. Шевченка. Відзначається всебічність та ретельність аналізу їхніх педагогічних поглядів науковцем з позицій історико-біографічного підходу. З'ясовано, що О. Мазуркевич послідовно розвивав педагогічні ідеї передових діячів освіти, науки і культури у своїх наукових та науково-методичних працях, закликав до використання їхніх кращих педагогічних надбань у практиці роботи школи.

Ключові слова: освіта, педагогіка, методика літератури, принципи навчання, педагогічна спадщина, літературна освіта, недільні школи.

Реформування системи освіти України вимагає пошуку оптимальних шляхів її розвитку з урахуванням найкращих і найрезультативніших доробок вітчизняної освіти, у тому числі цілісного розкриття витоків педагогічної науки. З огляду цього доцільним є розгляд педагогічної спадщини видатних українських учених, серед яких чільне місце займає академік О. Мазуркевич.

Мета цієї статті полягає у науковому аналізі праць О. Мазуркевича, що відтворюють педагогічні пошуки передових діячів освіти, науки і культури дореволюційної доби у контексті розвитку педагогічної науки, та узагальненні його поглядів щодо перспектив використання їхніх надбань у галузі освіти.

Академік О. Мазуркевич як представник свого часу, один із фундаторів методичної науки був добре обізнаним з проблемами тогочасної школи, тому у своїх працях він завжди висвітлював проблемні питання, які стосувалися удосконалення та підвищення ефективності освітнього процесу. Це, в свою чергу, вимагало від нього не тільки створення нових методичних технологій вивчення літератури, а й вивчення та осмислення уже відомих педагогічних та літературознавчих надбань. Учений стверджував, що найповніше критичне використання творчої спадщини передових письменників і педагогів необхідне для того, щоб "...використати все краще з минулого для збагачення сучасного" [5, с. 10]. Саме тому до пріоритетних напрямів його наукових досліджень можна віднести історико-педагогічні дослідження.

Вивчення праць науковця свідчить, що О. Мазуркевич чимало зусиль спрямовував на вивчення педагогічної спадщини відомих діячів у галузі освіти, науки і культури. Завдячуючи

його науковим пошукам, педагогічна спільнота не тільки глибше пізнала педагогічні погляди відомих вчених, педагогів, письменників та філософів, ознайомила з їхніми науковими та педагогічними здобутками.

Упродовж майже п'ятидесяти років він досліджував творчість та педагогічні погляди С. Васильченка, П. Грабовського, О. Дорошкевича, Я. Коменського, В. Острогорського, М. Пирогова, Г. Сковороди, І. Франка, Лесі Українки, Т. Шевченка. Відновив забуті імена Х. Д. і Х. О. Алчевських, І. Прижова, Л. Струніної.

Зрозуміло, що в ті часи, на які припало життя і творчість ученого, існували певні обмеження щодо висвітлення педагогічних ідей передових діячів освіти, науки і культури. Саме тому історики педагогіки присвячували свої дослідження лише “дозволеним” владою персоналіям (В. Ленін, Н. Крупська, А. Макаренко, К. Ушинський, Я. Коменський, Г. Сковорода, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко та інші). Не виключенням був і О. Мазуркевич. Однак у колі його наукових інтересів здебільшого перебували творчі біографії передових діячів освіти і культури дорядянського періоду, які зіграли визначну роль у піднесенні української культури, мистецтва, літератури, освіти і науки. В основу досліджень педагогічних персоналій О. Мазуркевичем був покладений історико-біографічний метод, який дозволив ученому проаналізувати творчість учених з урахуванням історичних умов їхньої життєдіяльності. Основними джерелами дослідження науковцем педагогічних персоналій стали їхні наукові, публіцистичні праці, архівні джерела, що автентично відтворювали досліджувану епоху. При цьому вчений прагнув визначити те нове, прогресивне, що вносилося видатними педагогами до скарбнички педагогічної науки, а також те, що, на його думку, має бути відкинуте. Низка праць, присвячених висвітленню поглядів передових вчених, представників культури і мистецтва й сьогодні представляють інтерес для дослідників. Серед них стаття О. Мазуркевича “Ян Амос Коменский и прогрессивные педагоги Украины”, де на основі ґрунтовного і всебічного порівняльного аналізу праць Я. Коменського, видатних українських педагогів та досвіду роботи українських братських шкіл висвітлено їх взаємовплив і взаємозв'язок, що виявлявся насамперед у вимогах до вчителя та організації навчання [11, с. 104-111].

Учений доводить, що вчителі братських шкіл були послідовниками і популяризаторами педагогічних ідей Я. Коменського, який на той час уже був достатньо відомий серед українців, росіян і білорусів як педагог-просвітитель. Коменського Я. і передових українських педагогів Г. Смотрицького, І. Гізеля об'єднувала ідея загальнодоступних шкіл. Крім того, вони були єдині у вимогах до організації навчального процесу, зокрема вимога Я. Коменського щодо необхідності підтвердження кожного теоретичного положення прикладами знайшла своє відображення у Статуті Львівської братської школи. Спільною була й вимога щодо дотримання систематичності й послідовності у навчанні, необхідності застосування принципу наочності. Сходилися погляди Я. Коменського і частини вчителів братських шкіл й на питання навчання рідною мовою, вивчення та застосування у навчанні поетики, які були відбиті у працях Мелетія Смотрицького “Грамматика словенская правильное синтагма...” (1619), Памви Берінди “Лексикон словеноросский и имен толкование” (1627), Іонікія Галятовського “Ключ разумения” (1659). Вчений доводить, що педагогічні ідеї Я. Коменського знайшли своє відображення й у педагогічних ідеях Григорія Саввича Сковороди. Так, співзвучними він вважає їх погляди щодо навчання на національній основі та запозичень, які пропагував і Т. Шевченко.

Мазуркевич О. упевнено стверджує, що ідеї Я. Коменського щодо нерозривності виховання і освіти, повторне поглиблене проходження наукових циклів на кожній ступені освіти, введення музики як обов'язкового шкільного предмета, навчання дітей рідною мовою, обов'язковості формування в учнів умінь застосовувати знання на практиці мали великий вплив на розвиток педагогічної думки людства та найбільш близьких йому слов'янських народів, що знайшло своє відображення у працях сучасників видатного педагога. “Развивая его традиции, прогрессивная педагогическая мысль на Украине решительно противостояла антинародной иезуитской педагогике и сыграла свою важную роль на одном из важнейших

исторических этапов общественной жизни, когда решалась судьба украинского, как и русского, белорусского и других братских народов нашей страны”, – стверджує вчений [11, с. 111].

У колі інтересів О. Мазуркевича з вивчення педагогічних знахідок у дослідженнях передових діячів освіти і культури були й такі постаті, як: Леся Українка, Г. Сковорода, І. Франко, Т. Шевченко. У статтях, присвячених педагогічним ідеям Л. Українки (Леся Українка в боротьбі за підвищення виховної ролі літератури”, 1966; “Революційний пролетаріат і політична позиція Лесі Українки”, 1971), Г. Сковороди (“Г. С. Сковорода – учитель поетики”, 1972; “Воскресіння нетлінного, відродження заповітного”, 1994), І. Франка (“Вклад І. Франка в методіку української літератури”, 1956; “Іван Франко – дослідник творчості Федьковича” в книзі “Слово про великого Каменяра”, 1956; “Народа сын (И. Я. Франко)”, 1956; “Іван Франко у зв'язках з народними просвітителами Наддніпрянської України: [зокрема, з Х. Д. та Х. О. Алчевськими]”, 1968), Т. Шевченка (“Шевченко і петрашевіці”, 1953, “Творчість Т. Г. Шевченка в педагогічній спадщині передових діячів російської школи”, 1954, “Шевченко в працях передових російських педагогів”, 1955, “Шевченко в оцінці російського революціонера 60-х років І. Г. Прижова”, 1957, “Т. Г. Шевченко в Харківській недільній школі”, 1964, “Великий просвітитель. Т. Г. Шевченко у боротьбі за передову науку і народну освіту”, 1964, “Т. Г. Шевченко в творчій спадщині прогресивних українських педагогів”, 1966), О. Мазуркевич особливу увагу звертав на їхні погляди щодо навчання та виховання підростаючого покоління у школі та сім'ї, а також організації навчання дорослих. Аналізуючи праці вищезазначених освітніх діячів, науковець відзначає їх одностайність у поглядах щодо необхідності і важливості для розвитку дитини навчання рідною мовою.

Висвітленню поглядів видатного українського письменника, філософа і педагога Г. Сковороди присвячений розділ “Гуманістичне спрямування і життєва основа шкільного курсу Г. С. Сковороди” монографії О. Мазуркевича “Нариси з історії методики української літератури”, 1961, статті “Благословенні ви, сліди. До 250-річчя з дня народження Г. С. Сковороди”, 1972; “Живим словом і писанням... (До 250-річчя з дня народження Г. С. Сковороди)”, 1972; “Література як засіб виховання в учительській діяльності і творчій спадщині Г. С. Сковороди”, 1972; “Проблеми словесності у творчій спадщині Г. С. Сковороди”, 1975. Його діяльність науковець пов'язує з одним із етапів історії методики літератури. Аналізуючи праці першого біографа письменника М. Ковалинського, науковець доходить висновку, що уже вчителюючи у Переяславі, Г. Сковорода мав чітку концепцію навчання словесності, свідченням чого була праця філософа “Рассуждение о поэзии и руководство к искусству оной для Переясловской семинарии”, яку він розвинув у подальших працях та поклав в її основу принцип високої ідейності викладання словесності, гуманістичної спрямованості всього навчання.

Ученому близькі погляди письменника щодо необхідності читання класичних і нових творів (у своїх працях О. Мазуркевич неодноразово говорив про важливість ознайомлення школярів як з класичними, так і сучасними творами художньої літератури, зокрема реалізував це положення при укладанні шкільних підручників), причому читання усвідомлене, пережите і засвоєне, читання “со вкусом”; навчання рідною мовою; вмиле поєднання естетичної і пізнавальної функції читання літератури; виховання мислячої, розумної, чуйної людини.

Аналіз творчої спадщини Г. Сковороди дозволив О. Мазуркевичу назвати визначальні, провідні педагогічні ідеї великого мислителя:

- патріотичне виховання, виховання дітей у дусі вірності своєму народові і готовності завжди йти з народом, служити йому;
- гуманістичне виховання, повага до людини;
- демократичне виховання, нерозривний зв'язок з життям, з народом;
- трудове виховання;
- гармонійне виховання, розвиток дітей з урахуванням їх природних нахилів і здібностей;
- свідоме виховання [5, с. 68].

Науковець стверджує, що основним дидактичним принципом у педагогічній концепції Г. Сковороди був зв'язок навчання з реальною дійсністю, підкорення його практичним

потребам і насущним вимогам життя [5, с. 62]. Крім того, він гаряче підтримує принцип ідейності навчання, висунутий Г. Сковородою, розвиває його у багатьох своїх працях.

Важливим науковець вважає міркування Г. Сковороди щодо того, що кожен учень має зайняти в житті місце за своїми здібностями і знаннями, при цьому сам процес навчання не повинен бути стихійним, він має мати активний характер втручання в природний хід розумового і естетичного розвитку дитини [5, с. 66].

Чимало часу учений присвятив вивченню педагогічних поглядів Лесі Українки. Цінним для розвитку педагогічної думки в Україні О. Мазуркевич вважає її думки щодо виховної ролі художньої літератури. Він відзначає подвижницьку діяльність письменниці з укладання першого загальнодоступного підручника українською мовою “Стародавня історія східних народів”, у якому велику увагу вона приділила історії розвитку мистецтва і літератури народів Сходу. Віддає належне турботам поетеси щодо розвитку дитячої книжки, поширенню фольклорного збірника “Дитячі гри, пісні й казки з Ковельщини, Лущини й Звягельщини на Волині”. Науковець підкреслює, що у своїх збірках і творах для дітей, як і у ставленні до них, Леся Українка завжди залишалася справжнім педагогом, дбала, щоб “дитяча душа була до неї довірливо відкрита” [3, с. 48].

Мазуркевич О. постійно працював над удосконаленням змісту шкільної літературної освіти. Тому й близькі вченому були погляди письменниці на питання добору художніх творів для школярів, зокрема для позакласного читання. Особливу увагу дослідника привернули неопубліковані листи поетеси, які, на його думку, мають не тільки літературознавче, а й педагогічне значення і становлять інтерес у зв’язку з історією розвитку методики української літератури [3]. У них вона переймалася народними читаннями, скаржилася на те, що “добрих популярно-наукових книжок” було дуже мало. Відзначаючи багатогранність педагогічних поглядів письменниці, Мазуркевич О. зауважує, що вона піклувалася не тільки проблемами літератури, але й вивченням іноземних мов [3].

Аналіз праць українського поета, лірика, публіциста, перекладача П. Грабовського, зокрема “О развитии школьного образования в Ахтырском уезде Харьковской губернии ” (1885), “Дещо про освіту на Україні” (1897), “Лист до молоді української” (1894), дозволив О. Мазуркевичу зробити висновок, що до кола інтересів П. Грабовського входили питання навчання і виховання підростаючого покоління. Зокрема цінними вчений вважає думки поета про необхідність заохочення учнів до читання, вироблення у них літературних смаків і формування їхніх читацьких інтересів [5, с. 190].

Чимало уваги О. Мазуркевич приділяв вивченню педагогічної спадщини українського поета, революціонера-демократа Т. Шевченка. У своїх працях він підкреслює педагогічне значення творчості Т. Шевченка, ролі його творчості у становленні й розвитку методики української літератури в другій половині XIX століття. Так, у “Нарисах з історії методики української літератури” вчений стверджує, що найбільша заслуга у створенні перших українських шкільних підручників, як і в усій боротьбі за навчання в школах України рідною мовою та вивчення української літератури, належить саме Т. Шевченку [5, с. 81].

Надзвичайно прогресивними та актуальними він вважає ідеї Т. Шевченка щодо створення шкіл для трудового народу. Поет озброював ці школи своїм “Кобзарем” і складав для них підручники, починаючи з “Букваря южнорусского” [7, с. 51]. Зокрема вчений зазначає, що усі передові російські діячі, педагоги з глибоким інтересом та повагою ставилися до цих ідей. Так, ці погляди підтримували видатний учений, педагог і діяч народної освіти М. Пирогов, вчений, літературний критик, публіцист і письменник М. Чернишевський [9, с. 26-37]. Великого значення вивченню творчості Т. Шевченка в дореволюційній російській школі надавав відомий прогресивний діяч у галузі педагогіки, методист російської літератури В. Острогорський. Так, зазначає Мазуркевич О., у посібнику “Русские писатели, как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу” педагог в окремому розділі розглядає творчість Т. Шевченка з погляду її педагогічного значення для виховання народних мас.

Особливо потрібним В. Острогорський вважав вивчення в школі поеми “Катерина”. До списку художніх творів, рекомендованих для самостійного читання учнями, він включає разом з творами О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Гоголя, М. Некрасова й твори Т. Шевченка.

Зазначимо, що до педагогічних поглядів В. Острогорського Олександр Романович ставився з великою пошаною. Неодноразово у своїх працях він апелював до його думки щодо необхідності дослідження історичного розвитку передової методичної думки, викоренення формалізму у викладанні літератури [5, с. 10, 164], про організацію процесу навчання літератури, наприклад, висуваючи тезу щодо необхідності застосування ідейно-естетичного аналізу художнього твору на уроках літератури, подолання перевантаження учнів навчальним матеріалом на уроках літератури [5, с.164, 356]. Цінним у поглядах педагога щодо вивчення літератури він вважав намагання ввести до її шкільного курсу не тільки твори російських, але й окремі твори зарубіжних письменників [5, с. 147].

Вибудовуючи свою методичну систему навчання літератури, О. Мазуркевич орієнтується на методичні праці російського літературного критика, поета, публіциста, революційного демократа М. Добролюбова, який рекомендував використовувати при вивченні літератури аналітичний метод, конкретний розбір художніх творів у єдності їхнього змісту і форми, ідеї та образів твору, історичної обумовленості, що має закріплюватися письмовими роботами аналітичного характеру. Учений зауважує, що сформульовані М. Добролюбовим принципи критичного аналізу художнього твору в школі відстоював видатний педагог другої половини XIX століття В. Стоюнін [5, с. 166]. Слідом за М. Добролюбовим науковець неодноразово у своїх статтях виступає проти “розжовування”, безконечного роз’яснення матеріалу підручника. До речі, ці погляди М. Добролюбова, як зазначає О. Мазуркевич, були розвинуті автором першої післяжовтневої методики української літератури, яка вийшла друком в Києві у 1921 році, Олександр Костянтинівич Дорошкевич, український літературознавець і літературний критик доби Розстріляного відродження, педагог, автор підручників з історії української літератури. Його заслуга, на думку вченого, полягає у тому, що він спростовував практику підміни бесідою з приводу художнього твору знайомства з самим твором [6, с. 26-30].

Одним із невичерпних джерел збагачення педагогіки та методики літератури О. Мазуркевич вважав педагогічні ідеї великого художника і мислителя, поета і вченого Івана Яковича Франка. Критичний аналіз його праць у контексті конкретних історичних умов, за яких розвивалися погляди вченого, а саме: “Ученицька бібліотека в Дрогобичі” (1878), “Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах” (1884), “Тополя Т.Шевченка” (1890), “Таємні товариства молоді” (1890), “Pedagogiczne tumanu” (1891), “Наш театр” (1892), “Леся Українка” (1898), “Із секретів поетичної творчості” (1899), “Нарис історії українсько-руської літератури”, “Метод і задача історії літератури” (1926), оповідання “Борис Граб” тощо дав можливість ученому оцінити внесок великого письменника у розвиток педагогічної науки, викласти його погляди на проблеми навчання літератури, які, на його думку, становлять особливий інтерес для вчителів-словесників.

Він вважає цінним для вивчення вчителями праць І. Франка методичного характеру, у яких той не обмежується постановкою проблем навчання, але й дає цінні вказівки щодо удосконалення процесу навчання. Так, заслугою І. Франка є його боротьба проти схоластики у викладанні літератури, зведення вивчення творів письменників до механічного зубріння, спотвореного трактування найвидатніших явищ української літератури у шкільному курсі, у зв’язку з чим письменник критикував шкільні програми і підручники, зазначаючи, що антинародний напрям, який офіційно надавався шкільному курсу літератури, гімназіальним програмам словесності, є одним із джерел, що породжують антипатріотизм і національний нігілізм [1, с. 26]. Доречними, на думку О. Мазуркевича, є думки І. Франка щодо змісту навчання літератури, зокрема щодо укладання хрестоматій з літератури та принципів їх формування на основі словесних “древностей”, вивчення яких без докладних історичних і порівняльно-літературних пояснень, коментарів тільки шкодитиме формуванню в учнів необхідних уявлень про

багатство української мови та літератури. Актуальним він визнає переконання письменника в тому, що метою викладання літератури в середніх школах має бути ознайомлення учнів з живою мовою і живою літературою, українським фольклором.

Мазуркевич О. гаряче підтримує погляди І. Франка на роль вчителя у викладанні літератури, зокрема щодо живого слова вчителя на уроці.

Цінним у методичній концепції письменника науковець визнає розподіл аналізу художнього твору на дві галузі:

- психологічний аналіз, що дає можливість розкрити творчість художника з внутрішнього, індивідуального боку, оцінити багатство фантазії художнього слова, ясність і пластику його уяви, силу і живість його чуття, склад і широту його пізнань, дозволяє простежити розвиток літературних традицій у творчості художника і зв'язок його з життям;
- історичний аналіз, що розкриває зв'язок художнього твору чи загалом творчості письменника з історією літератури [1, с. 28].

Одним із важливих методологічних принципів, покладених І. Франком в основу методики літератури, О. Мазуркевич вважає принцип інтернаціоналізму. І. Франко закликав при розгляді літературних явищ не замикатися у вузьких національних рамках, не відгороджуватися від здобутків інших народів [1, с.30]. Разом з тим, вчений вітає позицію Франка щодо необхідності відтворення в літературі національних особливостей народу.

Мазуркевич О. упродовж своєї педагогічної діяльності повсякчас опікувався питаннями змісту літературної освіти школярів, зокрема особливу увагу звертав на укладання підручників з літератури. Саме тому йому близькі погляди І. Франка на тогочасні шкільні підручники і посібники та його критичне ставлення до них, рішуче засудження схоластики у викладанні літератури.

Аналізуючи праці О. Мазуркевича, ми бачимо, що саме на думку І. Франка він опирається, доводячи важливість аналізу мовностилістичних засобів художнього тексту у практиці навчання літератури. Співзвучні погляди О. Мазуркевича і І. Франка на питання письмових робіт учнів з літератури, організацію позакласного читання художніх творів.

Протестуючи проти морального виховання учнів на уроках літератури через натаскування “пустопорожніх моральних сентенцій, повчань, пустодзвонних проповідей” та доводячи необхідність у цьому процесі розкриття глибокої внутрішньої ідейності й художньої довершеності, втіленої у всій системі образів художнього твору, О. Мазуркевич посилається на літературно-педагогічні праці І. Франка, у яких той вимагав, щоб при аналізі художнього твору вчитель уникав поверхового моралізаторства, а разом з учнями заглиблювався у зміст твору, розкриваючи ідейно-художню силу його образів [4, с. 215].

Таким чином, глибоке вивчення творчого доробку І. Франка дозволило вченому виокремити основні принципи методики літератури, які проголошував письменник і які й сьогодні не втратили своєї цінності, а саме:

- ґрунтовний аналіз художнього твору після попереднього уважного читання тексту і продумування його змісту;
- оцінка літературних образів і явищ у зв'язку з життям, конкретною історичною обстановкою;
- виявлення в творах живого зв'язку з життям автора, його поглядами і переконаннями;
- принцип інтернаціоналізму;
- аналіз художнього твору у єдності його форми і змісту;
- розгляд художнього твору з погляду загальнонародного і загальнолюдського культурного розвитку;
- розвиток самостійного мислення учнів .

Відзначаючи багатство методичної спадщини І. Франка (досить повна характеристика стану викладання літератури в школах Галичини, глибокий аналіз і критика шкільних програм і підручників з літератури, чітко визначені загальні вимоги до навчання літературі, принципи аналізу художнього твору в школі, розкриття змісту і значення позакласного читання художніх творів), О. Мазуркевич переконливо доводить, що глибокий науковий аналіз творчої спадщини

І. Франка дає можливість не тільки окреслити його педагогічні погляди, але й є дороговказом для вчителів-словесників.

У різні роки своєї наукової діяльності О. Мазуркевич вивчав творчу спадщину видатного вітчизняного педагога Костянтина Дмитровича Ушинського та його вплив на розвиток педагогічної науки (“Творчість Т. Г. Шевченка в педагогічній спадщині передових діячів російської школи”, 1954; “К. Д. Ушинський і Харківська недільна школа Х. Д. Алчевської”, 1974).

Він доводить, що праці К. Ушинського з питань народності громадського виховання, дидактики і психології становили теоретичне підґрунтя для педагогічної діяльності багатьох видатних педагогів. Зокрема зазначає, що яскравим виразником і послідовником поглядів К. Ушинського на функціонування недільних шкіл, в яких він вбачав підтвердження того, що народ розвивається нестримно та потребує знань, була Х. Алчевська [7, с. 51].

Звертає увагу на таку актуальну й нині проблему, якою опікувався К. Ушинський, як підготовка вчителів [2, с. 259]. Учений гаряче підтримує тезу К. Ушинського про величезний виховний потенціал особи викладача [12, с. 123]

На основі аналізу праць К. Ушинського О. Мазуркевич робить висновок, що педагог надавав великого значення творчості Т. Шевченка як невичерпного матеріалу для здійснення виховної роботи в школі, найтоншого розвитку найбагородніших і найніжніших почуттів у серцях молодого покоління [9, с. 26-37].

Особливо прогресивними О. Мазуркевич вважає погляди К. Ушинського на вивчення рідної мови у школах України – мови Т. Шевченка, яка заборонялася царським урядом, виганялася зі школи “як чума” [9, с. 26-37] Серед іншого зазначає, що одним із популяризаторів цих поглядів був його послідовник М. Бунаков, який пропагував твори Т. Шевченка для вивчення у школі, у тому числі розмістив у своїй книзі “Живое слово” поезію Т. Шевченка “Садок вишневий коло хати” у перекладі російського поета Л. Мея.

Увагу О. Мазуркевича привертали педагогічні погляди видатного українського письменника Степана Васильовича Васильченка. Із праць ученого дізнаємося про роль С. Васильченка у розвитку радянської методики літератури в Україні, його внесок у методику літератури у ті часи, особливо в час боротьби проти перекозів у педагогічній науці. На прикладі життя та діяльності С. Васильченка О. Мазуркевич показав типове для тогочасної дійсності як в Україні, та і в Росії ставлення до освіти народу та вчителя з боку правлячих кіл. Дослідник робить висновок, що письменник вів гостру принципову боротьбу проти антинаукової “теорії комплексів”, заборони шкіл з українською мовою навчання і русифікації всієї системи освіти [5, с. 206]. Однак, зауважує науковець, С. Васильченко не був русофобом, не виступав проти вивчення російської мови і літератури, навпаки, пропагував вивчення байок І. Крилова, часто звертався до творів В. Короленка, А. Чехова, М. Горького, але разом з тим слідом за К. Ушинським, М. Чернишевським, М. Добролюбовим висловлював своє переконання щодо необхідності навчання дітей-українців рідною мовою [5, с. 207].

Дослідження діяльності С. Васильченка дозволило вченому висвітлити його погляди на проблеми навчання та виховання на уроках літератури. Однією з важливих методичних вимог С. Васильченка до викладання літератури науковець вважає відчуття педагогом художності твору. Сучасними й для другої половини ХХ століття О. Мазуркевич визнає вимоги С. Васильченка до учителя літератури нерозривно зв’язувати художні твори з життям суспільства, з дійсністю [4, с. 15]. Ученому імпонують й погляди С. Васильченка щодо викладання літератури у єдності ідейності і художності [8, с.25-26]. Мазуркевич О. як активний пропагандист принципу самостійності та розвитку творчого сприйняття учнями художніх творів знаходить підтримку у працях письменника, де педагог підкреслює роль учнівських творів, що допомагає “...розвинути розум у дитини, розбудити в неї думку, зробити їх швидкими та гострими” [5, с. 207].

Учений зазначає, що педагогічні інтереси С. Васильченка концентрувалися не тільки на питаннях освіти дітей, а й їхніх батьків. Мазуркевич О. підкреслює, що навіть після категоричної заборони влади вчителювати С. Васильченко, присвятивши себе літературі, не полишав

педагогічних проблем. Особливе місце в його творчості посідають оповідання, присвячені школі, учителям, дітям. Майже через усі твори С. Васильченка проходить тема праці вчителя, яку він високо поцінував. В основі його оповідань “Вечеря”, “Вова”, “Над Россю”, “З самого початку”, “Гріх” – занедбана сільська школа, важкий матеріальний стан вчителів, їхня праця в умовах моральної ізоляції. Письменник обстоював свій ідеал справді народного вчителя, який, за його словами “...не мусив бути “святим” безсловесним попихачем, учитель повинен бути сильний, незалежний” [т. 3, с. 357].

Увагу вчительства О. Мазуркевич привертає до поглядів С. Васильченка щодо ролі суспільно корисної праці, організованої творчим натхненням учителя, у вихованні школярів, які він найбільш яскраво висвітлює у повісті з життя радянської школи “Авіаційний гурток”.

Прогресивним у діяльності письменника-педагога, як підкреслює науковець, було ознайомлення школярів з усною народною творчістю, яке, на його думку, великою мірою сприяло розвитку в учнів рідної мови, кращими творами російських письменників, у тому числі перекладеними українською мовою особисто ним твори М. Гоголя, В. Короленка, М. Лескова, О. Серафимовича. [10, с.85-88].

З великою повагою ставився О. Мазуркевич до педагогічних поглядів визначного вченого, педагога, діяча народної освіти Миколи Івановича Пирогова. Звертав увагу на його прогресивні думки щодо втілення в життя ідеї недільних шкіл, які, за переконанням М. Пирогова, найбільшою мірою відповідали потребам краю. Актуальною він вважає статтю М. Пирогова “Про недільні школи” (1863), у якій з великою шаною той говорив про таких ентузіастів як Х. Алчевська, які взялися за справу освіти народу [2, с. 269].

Важливим внеском в методіку літератури О. Мазуркевич вважав офіційне затвердження у 50-х рр. ХІХ століття, коли М. Пирогов був попечителем учбового округу, в Одесі і Києві літературних бесід в шкільній практиці [7, с. 49]. За ініціативи М. Пирогова були затверджені спеціальні Правила, в яких вказувалося, що метою запровадження літературних бесід є розвиток самостійної пізнавальної діяльності учнів та формування у них усних та письмових навичок висловлення своїх думок. Дослідник зауважує, що М. Пирогов не розглядав літературну бесіду як метод викладання літератури на уроці, однак вважав її одним із цінних засобів виховання в учнів здібності до самостійної розумової праці та важливою формою позакласної роботи. У вищезазначених правилах також наголошувалося, що теми бесід можуть бути запропоновані не тільки вчителем, але й учнями, а кінцевою метою таких бесід має бути з’ясування істини. Свого часу Х. Алчевська, як зазначає О. Мазуркевич, не тільки запровадила літературні бесіди, але й поклала цей метод в основу всіх занять з літератури.

Отже можемо зробити висновок, що О. Мазуркевич звертався до дослідження надбань педагогічної науки України дорадянської доби, глибоко усвідомлюючи її роль і значення для подальшого розвитку педагогічної думки, важливість і необхідність вивчення здобутків передових педагогів для критичного осмислення і творчого використання кращих з них у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Чимало педагогічних ідей видатних представників освіти, науки і культури отримали розвиток у наукових працях вченого, у тому числі щодо навчання на національній основі, навчання рідною мовою, виховної ролі літератури, нерозривного зв’язку навчання і виховання дотримання принципів систематичності й послідовності у навчанні, обов’язковості формування в учнів умінь застосовувати знання на практиці, необхідності застосування принципу наочності тощо.

Список використаних джерел

1. Мазуркевич О. Р. Вклад І. Франка в методіку української літератури / О. Р. Мазуркевич // Література в школі. – 1956. – № 6. – С. 24-33
2. Мазуркевич О. Р. К. Д. Ушинський і Харківська недільна школа Х. Д. Алчевської / О. Р. Мазуркевич // Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського / О. Р. Мазуркевич. – Київ : Вища школа, 1974. – С. 259-273.

3. Мазуркевич О. Р. Леся Українка в боротьбі за підвищення виховної ролі літератури / О. Р. Мазуркевич // Леся Українка в школі : посібник для вчителя – Київ : Радянська школа, 1966. – 248 с. – С.32-53
4. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування / О. Р. Мазуркевич. – Київ : Радянська школа, 1973. – 254 с.
5. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури / О. Р. Мазуркевич. – Київ : Радянська школа, 1961. – 376 с.
6. Мазуркевич А. Р. Овладение наследием и творческий поиск / А. Р. Мазуркевич // Советская педагогика – 1989 – №7 – С. 26-30
7. Мазуркевич О. Р. Патріотичний вклад у справу народної освіти і педагогічної науки (З нових досліджень неопублікованої спадщини): до 100-річчя Харківської недільної школи / О. Р. Мазуркевич // Радянська школа. – 1962. – № 5. – С. 45-52.
8. Мазуркевич О. Р. П'ятдесятирічний шлях радянської методики літератури на Україні. / О. Р. Мазуркевич // Методика викладання української мови і літератури. Республіканський науково-методичний збірник – Випуск 3. – Київ : Радянська школа, 1967. – С. 18-35
9. Мазуркевич О. Р. Творчість Т. Г. Шевченка в педагогічній спадщині передових діячів російської школи / О. Р. Мазуркевич // Радянська школа. – 1954. – №1 – С. 25-37
10. Мазуркевич О. Р. Учитель і школа в житті письменника-педагога (С. Васильченко) / О. Р. Мазуркевич // Радянська школа. – 1979. – №1. – С. 85-88
11. Мазуркевич А. Р. Ян Амос Коменский и прогрессивные педагоги Украины / А. Р. Мазуркевич // Советская педагогика. – 1970. – №11 – С. 104-111
12. Ушинський К. Д. Три елементи школи // Твори в 6 т. – Київ, 1954-1955, Т.І. – С. 123

The priority lines of school education modernization predetermine innovative processes as well as profound scientific search for regularities and tendencies of pedagogical science development. Studying the achievements of the pedagogical science, the influence of the pedagogical heritage of the progressive educators, scientists and culture figures from the past on the education development is an important factor of modern school education strategy, the condition of scientific cognition. Quite a few scientists dedicated their works to studying the achievements of the pedagogical science, among them the notable place is taken by the academician, doctor of pedagogy, professor O. Mazurkevych.

The article deals with studying and generalizing by O. Mazurkevych the views of outstanding representatives of education, science and culture of the pre-Soviet epoch. It was discovered that the scientist thoroughly investigated the pedagogical heritage by S. Vasylychenko, P. Hrabovskyi, O. Doroshkevych, Ya. Komenskyi, V. Ostrohorskyi, M. Pyrohov, H. Skovoroda, I. Franko, Lesya Ukrainka, T. Shevchenko. It is noticeable that the scientist's analysis of their pedagogical views from the positions of historical and biographical approach is all-round and thorough. It is found out that O. Mazurkevych consistently developed pedagogical ideas of progressive figures of education, science and culture in his scientific and methodological works, appealed to using their best pedagogical achievements in the school work practice. The scientist paid special attention to solving the problems of teaching literature in the works by the above-mentioned educators. On the basis of their works analysis the scientist proves the progressiveness of their views as to teaching on the national ground, following the principles of the systematic character and consistency in teaching, obligation to form pupils' skills in using knowledge on practice, necessity to use the principle of visualization, bringing up a thinking, clever and sensitive person. The scientist proves that pedagogical views of the progressive representatives of education, science and culture of the pre-Soviet epoch must be employed while determining the main foundations of education development.

Key words: education, pedagogy, methodology of literature, principles of teaching, pedagogical heritage, literature education, Sunday schools.

УДК 378.147:373.5.011.3-051

Олена Боровець
Olena Borovets

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

PROJECT TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH TO ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PEDAGOGUES

У статті обґрунтовано значення діяльничого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах реформування системи освіти в Україні. Доведено, що одним із засобів реалізації діяльничого підходу є проектні технології. Проаналізовано зміст поняття “проектні технології”, визначено основні вимоги до їх використання, проаналізовано функції та види діяльності викладача і студентів на різних етапах проектної технології.

Ключові слова: діяльничий підхід, проектні технології, проект, проектна діяльність, професійна підготовка майбутніх педагогів.

В умовах реформування української школи у ХХІ столітті зазнають змін та трансформацій ключові позиції системи шкільної освіти: зміст, методика викладання, освітнє середовище. Усі новації неможливо реалізувати без компетентного педагога, який працюватиме за новими підходами і отримає свободу дій, що потребує “ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання” [2]. Закономірно, що вимоги, які ставляться до вчителя нової української школи, передбачають внесення змін у процес професійної підготовки майбутніх педагогів з метою підвищення його ефективності та результативності у контексті реформ сьогодення.

Підготовці умотивованого, компетентного, креативного вчителя сприяє реалізація діяльничого підходу, який дає змогу створити належні умови для активної пізнавальної діяльності студента, для становлення його творчої особистості, для формування свідомої професійної позиції та індивідуального стилю роботи.

Діяльничий підхід як провідний у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів розглядається у працях І. Зимньої, В. Семиченко, Т. Тихонової та інших. У дослідженнях сучасних учених обґрунтовуються різні інструменти реалізації діяльничого підходу. Аналіз наукових джерел та досвід викладацької роботи дозволяють стверджувати, що ефективним засобом реалізації діяльничого підходу у процесі підготовки майбутніх педагогів є проектні технології.

Вивченню окремих аспектів проектного навчання присвятили праці вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема: В. Гузєєв, Г. Ісаєва, В. Кіпатрик, Н. Любчак, О. Пехота, С. Ящук та інші. Проблема застосування проектних технологій у дидактичному процесі вищої школи розглядається М. Вайнтраубом, О. Воїною, С. Ізбаш, Л. Савченко та іншими. Питання формування проектної культури особистості розкрито у дослідженнях Л. Бережної, В. Сидоренка, Л. Філімонюк, Л. Хоружої та інших. Однак, проблема застосування проектних технологій у дидактичному процесі закладів вищої освіти у контексті реалізації діяльничого підходу висвітлена недостатньо повно.

Мета нашої статті – проаналізувати особливості проектних технологій, які забезпечують реалізацію діяльничого підходу до організації професійної підготовки майбутніх

учителів, з'ясувати функції і види діяльності викладача та студентів у процесі проектної діяльності.

У сучасній науковій літературі діяльнісний підхід розглядається як такий, що дає змогу максимально розкрити неповторність та багатогранність особистості, що у свою чергу надає їй можливості самореалізуватися у змінному соціальному середовищі. Взятися за основу праці О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, сучасні вчені доводять, що діяльність є джерелом і фактором формування свідомості і розвитку властивостей особистості. Принцип "поза діяльністю немає розвитку" є визначальним у процесі професійної підготовки сучасного фахівця [6, с. 199].

На думку М. Уйсімбаєвої, визначення поняття "діяльність" у психолого-педагогічній літературі об'єднує розуміння діяльності як свідомого процесу, який є активною взаємодією людини з навколишньої дійсності, у ході якої людина є суб'єктом, цілеспрямовано впливаючи на об'єкт і задовольняючи таким способом свої потреби; а також діяльність є способом буття людини у світі, її здатністю вносити у дійсність зміни. Результатом діяльності є перетворення як у зовнішньому світі, так і у самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях [7, с. 258].

Діяльнісний підхід до організації навчання майбутніх педагогів передбачає включення студентів у активні форми пізнавальної діяльності, забезпечує умови для самоствердження і самореалізації особистості, дає змогу перебороти авторитарні настрої, перемістити акцент з репродуктивних на творчо-дослідницькі методи, забезпечити комплекс заходів, що сприяють розвитку самостійності, ініціативності, креативності студентів. За умов реалізації цього підходу активізується здатність майбутніх учителів міркувати, спостерігати і аналізувати різноманітні педагогічні явища та процеси, узагальнювати, виділяти головне; формується готовність до самостійної пошукової і творчої діяльності.

Важливим інструментом реалізації діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є проектні технології. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволяє стверджувати, що поняття "проект", "метод проектів", "проектна діяльність", "проектна технологія" є пов'язаними між собою і розглядаються у взаємозв'язку. На думку Н. Любчак, спільним є у всіх поняттях той аспект, що результатом праці студентів стають суттєво нові творчі продукти діяльності, які спрямовані на задоволення потреб та вирішення проблем. Так, поняття "проект" тлумачать як процес творчої пошуково-дослідницької діяльності студентів для досягнення бажаного результату. Метод проектів – це система навчання, за якої студенти здобувають знання і вміння у процесі планування та виконання проектів. Завдання проектної технології – стимулювати інтерес майбутніх учителів до вирішення певних проблем, що передбачають володіння визначеною системою знань; показати способи практичного застосування надбаних знань через проектну діяльність, яка включає розв'язання однієї або цілої низки проблем, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання [4, с. 144-145].

У процесі застосування проектної технології студенти залучаються до проектної діяльності – конструктивної і продуктивної діяльності особистості, спрямованої на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Важливими ознаками проектної діяльності є спрямованість на розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання, що отримані з різних джерел, у процесі навчання [7, с. 260].

Отже, проектна технологія вимагає від студентів застосовувати нові знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи у складі команди; шукати, компонувати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи різні методи, засоби, сучасні технології для виконання конкретних завдань; розвиває критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку; формує бажання і здатність самостійно вчитися. Такі технології роблять процес навчання більш продуктивним,

активізують навчальну діяльність, забезпечують формування різнобічних професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз науково-методичних праць та досвід викладацької роботи доводять, що у процесі підготовки майбутніх педагогів проектні технології можна ефективно застосовувати під час вивчення дисциплін професійного циклу (наприклад, такі курси: “Загальні основи педагогіки”, “Дидактика”, “Теорія і методика виховання”, “Школознавство”, “Педагогічна майстерність”, “Порівняльна педагогіка”, “Інноваційні педагогічні технології” тощо).

Плануючи застосування проектних технологій у дидактичному процесі, викладач повинен проаналізувати рівень готовності (власний та студентів конкретної групи) до виконання проектної діяльності, зробити висновки про відповідність певним вимогам. На основі праць Є. Полат, О. Косович ми визначаємо такі основні вимоги до використання проектних технологій під час вивчення предметів педагогічного циклу: 1) наявність вагомій проблеми, що вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення; 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; 4) використання дослідницьких методів; обговорення способів оформлення кінцевих результатів, їх презентація; підведення підсумків; 5) проекти повинні бути посильні для студентів, але характеризуватися високим рівнем складності, а отриманий продукт (матеріальний чи духовний) повинен бути високої якості; 6) активне застосування теоретичних знань студентами, а також опрацювання додаткової літератури, альтернативних джерел інформації; 7) можливість роботи у групі, а також залучення експертів з певних сфер діяльності (залежно від специфіки, тематики і виду проекту) [3; 4].

Важливою вимогою до використання проектних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів вважаємо впровадження різних видів проектів (класифікація за О. Пехотою): дослідницькі проекти, які повністю підпорядковані логіці наукового дослідження і мають відповідну структуру: вибір теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення об'єкта й предмета, завдань, методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і моделювання способів її розв'язання; творчі проекти, які не мають детально спланованої структури діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, інтересам учасників проекту, які заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення; ігрові (рольові) проекти, які передбачають розподіл між учасниками визначених ролей, обумовлених характером і змістом проекту, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються змодельованими ситуаціями; інформаційні проекти, які спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт, явище з метою ознайомлення учасників з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом; практико-орієнтовані проекти, які передбачають чітко визначений результат діяльності, що орієнтований на соціальні та професійні інтереси студентів [5].

Структура побудови проекту залежить від його виду, специфіки навчального предмета, теми проекту, форми презентації результатів проектної діяльності, рівня підготовленості студентів. Погоджуємося з думкою про те, що проектна технологія не передбачає твердої алгоритмізації дій, а вимагає творчого підходу, і для різних видів проектів може бути різна кількість етапів. Орієнтований алгоритм роботи над проектом передбачає такі етапи: організаційний, планування, аналітико-практичний, результативний [1, с. 82-83].

Кожен етап проектної технології характеризується виконанням певних функцій і видів діяльності викладачем та студентами. На першому етапі здійснюється вибір теми проектів. Тематика може висуватись викладачем з урахуванням специфіки навчальної дисципліни і професійних інтересів майбутніх педагогів, а може бути запропонованою і самими студентами. Їм потрібно надавати можливість не лише вибрати тему, але і організаційну форму виконання (індивідуальну або групову), ступінь складності проектної діяльності. Отримавши проект, студент підходить до етапу реалізації, який включає: проектування, на якому вивчається

сутність питання, аналізуються теоретичні положення та емпіричні факти, розробляється гіпотеза, здійснюється моделювання, відбір і структурування засобів, оформлення результатів.

Важливими є організація координаційної роботи, яка здійснюється у вигляді поетапних обговорень, та презентація одержаних результатів. Викладач може надавати методичні рекомендації, пропонувати інструкції, де вказуються перелік основної та допоміжної літератури, вимоги до якості проекту, форми і критерії оцінювання результатів, алгоритми проектування тощо. Під час роботи студентів над проектом викладач виконує такі функції: допомагає студентам у пошуку джерел інформації; координує процес; підтримує і заохочує студентів; забезпечує зворотній зв'язок [3, с. 77]. Необхідно організувати роботу таким чином, щоб студенти самостійно навчалися визначати кінцеві і проміжні завдання; здійснювати оптимальний вибір способів та засобів їх вирішення; аргументувати свій вибір; передбачати наслідки діяльності; діяти без підказки; порівнювати отриманий результат із очікуваним; об'єктивно оцінювати процес і результат проектування.

Етап презентації результатів проекту може проходити у різних формах, але обов'язковою є підготовка матеріалів, які дозволяють наочно продемонструвати аудиторії хід роботи над проектом та основні його результати. Останній етап – рефлексія – передбачає, що студенти, які працювали над проектом, повинні провести аналіз власної роботи з метою виявлення недоліків, їх причин і пошуку шляхів подальшого вдосконалення дослідницької діяльності.

Участь студентів у проектній діяльності, як наголошує М. Уйсімбаєва, створює умови для самовдосконалення, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин групи учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проекту поєднує усі ролі в одній особі [7, с. 260]. Виконання проектних завдань передбачає досягнення зовнішніх та внутрішніх результатів: зовнішні – це результат проектної діяльності, який можна побачити, застосувати на практиці, щоб перевірити його функціональність; внутрішній – це досвід діяльності, який стане надбанням студента, що об'єднує знання, уміння, цінності, компетентності.

Використання проектних технологій у процесі професійної підготовки педагога виступає не тільки як ефективна форма взаємодії викладача і студента, але і як предмет вивчення засобів професійної діяльності майбутнього вчителя. Тобто, беручи участь у проектній діяльності під час навчання в університеті, студент водночас готується до застосування інноваційних технологій у майбутній педагогічній діяльності.

Таким чином, упровадження проектного навчання забезпечує реалізацію діяльнісного підходу та сприяє формуванню у студентів важливих для майбутньої професії компетентностей і якостей: цілеспрямованість; критичне мислення; уміння самостійно обирати методи, форми і засоби здійснення діяльності; вміння застосовувати інтегровані знання, працювати в команді, моделювати професійні дії; здатність виконувати завдання у нетипових ситуаціях; уміння оцінити процес і результат власної діяльності.

Діяльнісний підхід як провідний в умовах реформування системи освіти в Україні передбачає розробку нового змісту, принципів, форм і засобів професійної підготовки майбутніх учителів, що є перспективними напрямками майбутніх досліджень. Подальшого вивчення потребують організаційні умови та методичні особливості впровадження проектних технологій у дидактичний процес педагогічного закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. Наволокова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2011. – 176 с.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. – Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.

3. Косович О. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання / О. Косович // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка, соціальна робота. – 2011. – Вип. 22. – С. 76-78.
4. Любчак Н. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі / Н. Любчак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 122. – С. 144-149.
5. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін.; За заг. ред. О. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Педагогіка в запитаннях і відповідях: навчальний посібник / Л. Кондрашова, О. Пермяков, Н. Зеленкова, Г. Лаврешина. – К. : Знання, 2006. – 252 с.
7. Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти / М. Уйсімбаєва // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 13. – С. 258-263.

The article substantiates the importance of implementing an activity approach in the process of training future teachers in the context of reforming the educational system in Ukraine. It is noted that the activity approach to the organization of teacher training intends to include students in active forms of cognitive activity, providing conditions for self-assertion and self-realization of personality, changes the focus from reproductive to creative research methods, provides complex of measures, which facilitate the development of autonomy, initiative and creativity of students.

The author proves that one of the means of implementing an activity approach is the project technology. The essence and content of the concepts “project technology”, “project”, “project activity” are analysed. The basic requirements for the usage of project technologies during the study of the subject of the pedagogical cycle are defined, among which are: practical and cognitive value of the efficiency of the results; individual, pair or group activity of students; the usage of research methods, the active use of theoretical knowledge of students, as well as the processing of additional literature, alternative sources of information, etc.

It is noted in the article that in the process of future teachers training different types of projects (research, creative, role, informational, practice-oriented) should be implemented. It is stated that the structure of project building depends on its theme and type, the specifics of the subject, form of presentation of the project activities, the level of preparedness of students. The approximate algorithm for work on the project involves the following stages: organizational, planning, analytical and practical, productive.

Functions and activity types of teachers and students at various stages of project technology are analysed. It is concluded that the teacher in the process of project activity ceases to be the bearer of ready-made knowledge, but acts as a teacher-manager, a consultant, an organizer of active cognitive activity of future pedagogues. Project technology facilitates the formation of students' abilities to apply new knowledge based on the previously acquired material; develops the ability to act and make decisions independently or as part of a team; to search, compile and apply new information from a variety of sources; develops critical thinking and striving for creativity and self-development.

Key words: *activity approach, project technologies, project, project activity, professional training of future pedagogues.*

УДК 373.091.33:39+373.035:172.15

Юрій Буклов
Yurii Buklov

НАРОДОЗНАВЧИЙ ГУРТОК ЯК ФОРМА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

ETHNOLOGICAL WORKSHOP AS A FORM OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS

У статті порушується проблема національно-патріотичного виховання школярів у позакласній роботі, наголошується на важливості військово-патріотичного напрямку в сучасних умовах; зосереджується увага на основних типах народознавчих гуртків (загального або предметного спрямування), розкривається їхній програмний зміст; висвітлюються форми організації діяльності гуртківців.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, позакласна виховна робота, напрями позакласної виховної роботи, виховні заходи, народознавство, народознавчі гуртки.

Фундаментом сучасного виховання майбутнього покоління безсумнівно є національно-патріотичний напрям, в основу якого “покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації” [5]. Його пріоритетами є формування національної свідомості особистості, поваги до держави, рідного народу, його історії та культури, утвердження патріотичних цінностей, толерантного ставлення до представників інших народів. Громадяни України повинні розуміти, що сильна держава є запорукою особистісного розвитку, мати активну життєву позицію, своїми справами та способом життя сприяти покращенню ситуації в країні. Йдеться про духовне оздоровлення українців на ідеях гуманізму, соціального добробуту, демократії, виваженості, відповідальності.

З метою виховання специфічних, притаманних конкретному народу рис необхідні особливі засоби та умови, забезпечення певного національно-культурного середовища, у якому б формувалися світогляд, естетичні, моральні й трудові цінності та національні почуття кожного. Джерелом патріотизму є рідна земля, рідна мова, народні традиції, звичаї, культура. У цьому контексті важливо залучати учнівську молодь до народознавства, відновлення історичної пам’яті про державницькі традиції України, ознайомлювати з характерними ознаками побуту українців (житло, одяг, предмети, народна іграшка), народних ремесел (гончарство, вишивка, килимарство, лозоплетіння тощо), символів (верба, калина, вінок, рушник) тощо. Такі завдання мають виконувати різноманітні заклади освіти.

У шкільній практиці народознавство як навчальний предмет було введено у навчальні плани в 90-х рр. ХХ ст. На думку П. Ігнатенко, Ю. Руденко, народознавство багатогранне й містке слово, що вбирає знання про рідну мову, історію, краєзнавство та етнографію, народну педагогіку, родинну етнопедагогіку, педагогіку народного календаря, народні моральні приписи, фольклор, різні види народного мистецтва, художньої творчості, національні традиції, звичаї і обряди, народні символи та національну символіку [3, с. 4]. Хвиля національно-культурного відродження того часу зумовила підвищений інтерес до українознавства. Програми з народознавства розроблялися науковцями і вчителями-практиками, навчально-методичними осередками закладів освіти, інститутами післядипломної освіти.

Сьогодні у закладах середньої освіти народознавство пропонується в межах варіативного циклу навчальних предметів. Зокрема, використовується програма “Українське народознавство” (1–11 класи) [11], рекомендована Міністерство освіти і науки України (1998). Якщо в школі не вивчається дана дисципліна, реалізують народознавчий підхід в освітньому процесі класні керівники та вчителі-предметники, наповнюючи народознавчим змістом уроки з: української мови та літератури, математики, історії, трудового навчання, образотворчого мистецтва, музики, біології, географії та ін. Народознавчий підхід дає змогу педагогам збагатити навчальний матеріал шкільних предметів та позитивно впливати на національно-патріотичне виховання учнів.

Питання впровадження засобів народознавства у виховний процес висвітлюють І. Бех, С. Гончаренко, В. Кузь [8], А. Погрібний, Р. Скульський, М. Стельмахович [6], Б. Ступарик, Є. Сявавко [11] та ін. Науковці (О. Вишневський, В. Струманський, В. Федоров, М. Чепіль [4], Л. Шинкаренко та ін.) також зосереджують увагу на різних аспектах позакласної виховної роботи та особливостях використання українських традицій, історії, культури у формуванні патріотизму школярів.

Як відомо, розширює виховні можливості закладів середньої освіти позакласна діяльність учнів, яка здійснюється за різними напрямками: художньо-естетичним, мистецьким, туристсько-краєзнавчим, еколого-натуралістичним, науково-технічним, дослідницько-експериментальним, фізкультурно-спортивним, військово-патріотичним, бібліотечно-бібліографічним, соціально-реабілітаційним, оздоровчим, гуманітарним [2]. Об'єднуючим елементом усіх цих напрямів позакласної виховної діяльності, на нашу думку, може бути народознавча гурткова робота. Знання про рідний народ – це пізнання себе, свого родоводу, культури, історії, мистецтва, національної кухні, глибоке усвідомлення нерозривної єдності із попередніми поколіннями, усім народом, його духовним світом. Окрім, поглиблення знань учнів, народознавчі гуртки сприяють вихованню високоморальної особистості, повноправного господаря країни, патріота, громадянина. Важливість організації народознавчих гуртків для національно-патріотичного виховання й визначила мету нашої статті – розкрити зміст та форми цього напрямку роботи.

Народознавчі гуртки як форма позакласної роботи тісно пов'язані з усім навчально-виховним процесом школи. Адже без всебічного теоретичного і практичного оволодіння учнями краєзнавчим, фольклорним, географічним, етнографічним та історичним матеріалом неможливим є національно-патріотичне виховання, завдання якого “формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави” [5].

Зміст роботи народознавчого гуртка (“Берегиня”, “Криниця”, “Ріднокрай”, “Намисто” та ін.) визначається інтересами і підготовкою учнів, заняття проводяться на добровільних засадах, в атмосфері доброзичливості та можливістю самостійного вибору напрямів діяльності задля виявлення та реалізації особистісних особливостей вихованців.

Якщо розглядати українське народознавство як “поліпредметну систему знань і практичної діяльності”, то завдання гуртка повинні презентувати соціально-культурний досвід народу, синтезувати взаємопов'язані блоки знань:

- 1) людина в системі різномасштабних спільнот (знання про сім'ю, родовід, родинні стосунки, громаду, їх функції, націю, громадянство);
- 2) матеріальна культура народу (засоби виробництва, предмети побуту, виробничі відносини, результати виробничого процесу);
- 3) духовна культура народу (релігія, традиції, звичаї, норми, цінності, мистецтво) [10, с. 199].

Органічне поєднання цих знань дасть змогу сформувати цілісне сприйняття і відтворення рідної історії, культури. Наприклад, програма гуртка народознавства [9] передбачає

вивчення таких розділів: для шостого класу – Рід, родина, родовід; Українська хата; Двір, садиба, квітники; 3 історії рідного міста; Родичівство, родинні обряди та свята; Мій рідний край – моя земля; для сьомого – Традиційне хліборобство; Тваринництво та птахівництво. Допоміжні заняття і промисли; Народна кухня. Традиції народного харчування; Промисли й ремесла; Традиційний транспорт. Архітектура. Торгівля.

У цілому програмний зміст народознавчих гуртків зосереджується на таких проблемах: рідна мова та література, усна народна творчість, історія рідного краю, символіка (державна, народна), гра та іграшка в житті дитини, народний календар свят, традиції, звичаї, обряди, народні ремесла і промисли, народна педагогіка, народне мистецтво (декоративне, музичне, танцювальне, кобзарське, сопілярське тощо), театр (вертеп), побут та архітектура, народні символи й національна символіка, рідна природа (рослинний та тваринний світ конкретної місцевості).

Відзначимо, що народознавча гурткова робота, окрім синтезованої, загальної спрямованості на засвоєння системи знань про рідний народ та його культуру, особливості побуту, праці, світогляду, національного характеру, історико-культурного досвіду, способу життя, може мати й конкретно-предметний зміст відповідно до можливостей різних навчальних предметів або напрямів позакласної роботи. Зокрема, у межах предмета “Трудове навчання”, доцільно організовувати народознавчі гуртки: “Народна іграшка”, “Писанкарство”, “Гончарик”, “Художня вишивка”, “Бісероплетіння” тощо, що дасть змогу поглибити знання школярів про народне декоративне мистецтво. Водночас такі гуртки сприяють реалізації завдань художньо-естетичного та мистецького напрямів позакласної роботи. Бібліотечно-бібліографічний та гуманітарний напрями можуть здійснювати вчителі української мови та літератури, влаштовуючи діяльність гуртків “Фольклор народу України”, “Фольклорне краєзнавство”, “Пісні мого регіону”, “Юний журналіст”, “Юні книголюби” тощо. Гуртківці під час фольклорних екскурсій, дослідницької роботи знайомляться з народною творчістю, біографіями авторів, оповідачів художніх творів, національних героїв, збирають забуті оповідання, легенди, казки, байки, анекдоти, пісні, думи, колядки, веснянки, відновлюють старі книги. На основі зроблених фотографій, записів готують фотоальбоми, журнали, мемуари, ведуть літописи, упорядковують пісенні збірники (“Пісні рідного села”), оформляють альманахи “Від роду до роду”, організують свята за участю фольклорних колективів, виставки “Мій рідний край, моя земля”, створюють бібліотеки з народознавства. Власне засоби мови та мовлення зберігають знання про життя і природу, давні культури і вірування, відображають думки, філософію, почуття і переживання українського народу.

Для національно-патріотичного виховання учнівської молоді через народознавчу гурткову діяльність, важливими є, на нашу думку, такі напрями діяльності: туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, військово-патріотичний. Їх можна організовувати окремо та інтегровано (у межах одного народознавчого гуртка).

У позакласній та позашкільній роботі туристсько-краєзнавчий напрям представлений програми гуртків: “Юний історик”, “Літописець”, “Археологічне краєзнавство”, “Гірський туризм”, “Пішохідний туризм” тощо. [7]. Юні туристи-краєзнавці вивчають і досліджують рідний край і регіон, розширюють світогляд, закріплюють і поглиблюють знання про рідний край, що позитивно впливає на формування моральних якостей громадянина України. Участь в гуртках дає можливість ознайомитися з історією Батьківщини (регіону, міста, села вулиці, району), її природними багатствами, звичаями, традиціями, автентичною народною творчістю, мистецтвом, спостерігати за “живим” побутуванням у конкретному районі дослідження; передбачає збір краєзнавчих матеріалів (археологічних, історико-літературних, етнографічних), даних про видатних людей, про сьогодення рідного міста/села, зустрічі із довгожителлями.

Основними формами туристсько-краєзнавчої пошукової роботи є: екскурсії (“Хата моя, біла хата”, “Народний орнамент та його елементи”); етнографічні експедиції історичними місцями, до майстерень художників, народних умільців; огляди-перегуки (“Козацькі клейноди”, “Ой, роде наш красний”); ведення літопису села, героїчних подій на території; оформлення

альманаху (“Рідний край”); краєзнавчий похід (“Стежками козацької слави”, “Національні герої України”, “Краса і біль України”); участь у збереженні та охороні святих свого народу, пам’яток історії та культури; рейди, туристичні походи [4].

Еколого-натуралістичний напрям позакласної роботи презентований народознавчими гуртками “Екологічне краєзнавство”, “Географічне краєзнавство”, “Природа рідного краю”, “Юні рослинники”, “Юні овочівники”, “Юні лісівники”, “Лікарські рослини” та ін. Зміст їхніх програм охоплює знання різних освітніх галузей Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, зокрема “Природознавство”, “Математика”, “Технології”, “Здоров’я і фізична культура”. Наприклад, учні з цікавістю відшукують рослини рідного краю, знайомляться з їхніми цілющими властивостями, збирають гербарії, вивчають символіку квітів, дізнаються про історію вінка (рослини, котрі влітаються до нього, їх кількість, значення та призначення оберегу дівочої краси). Гуртківці-натуралісти досліджують природу рідного краю, зразки порід місцевих копалин, усвідомлюють роль і значення народного господарства, ознайомлюються з народним календарем, засвоюють принципи раціонального природокористування. Опанування цими знаннями впливає на формування екологічної культури, культури здорового і безпечного способу життя, виховання активної життєвої позиції громадянина-патріота, ціннісного ставлення до самого себе та інших, природи, праці.

Значуще місце у національно-патріотичному вихованні молоді сьогодні займає військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування готовності до захисту Вітчизни, бажання здобувати військові професії, проходити службу у Збройних Силах України, активну участь у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози. Цьому можуть сприяти народознавчі гуртки: “Козак”, “Джура”, “Влучний стрілець”, “Сокіл”, “Захисник Батьківщини”, гуртки козацько-лицарського виховання, що поєднують оздоровчий та фізкультурно-спортивний виховні напрями. Гуртківці можуть займатися волонтерською діяльністю, організовуючи конкурси, виставки, майстер-класи за участю дітей та батьків з виготовлення сувенірів для бійців, збирати та поширювати інформацію про героїчні вчинки українських військовослужбовців, бійців добровольчих батальйонів у ході російсько-української війни, волонтерів та інших громадян, брати шефство над родинами учасників АТО, які цього потребують. Народознавчі гуртки військово-патріотичного спрямування дають змогу виховувати в учнів стійку громадянську позицію, ціннісне ставлення до суспільства, держави, вивчати та популяризувати історію українського козацтва, зберігати історико-культурну спадщину українського народу, формувати готовність до захисту Вітчизни.

Відзначимо, що народознавча гурткова робота в школі не обмежується лише оволодінням знаннями, що модифікують той чи інший вид національної культури, національну історію. Вона передбачає також активну участь школярів у різних видах практичної діяльності. У цьому контексті засоби народознавства умовно поділяють на:

- суспільно-корисні (охорона пам’яток історії та культури, екологічні рухи, експедиції, патріотичні акції дитячих, юнацьких та молодіжних організацій, шкільні Козацькі республіки тощо);
- трудові (свята першої борозни, ожинки, прильоту птахів, толоки, археологічні розкопки, освоєння традиційних ремесел народних промислів, шкільні кооперативи тощо);
- пізнавально-розвивальні (вікторини, турніри, диспути, літературні студії, клуби народної творчості, народні університети мистецтв, музейно-етнографічна робота, екскурсії тощо);
- військово-спортивні (спартакіади з народних видів спорту, козацькі забави, естафети національних ігор тощо) [1].

Ефективність виховання національної свідомості та патріотизму значною мірою залежить від реалізації діяльнісного підходу. Тобто, необхідно надавати перевагу активним формам роботи з гуртківцями, що передбачають самостійну або спільну діяльність, набуття соціального досвіду, формування критичного мислення, відповідальності за свої дії та вчинки у громадській, трудовій, спортивній, природоохоронній, волонтерській, пошуковій, дослід-

ницькій, проектній діяльності, організації дозвілля та відпочинку. Гурткова робота передбачає залучення до практичної діяльності, організації народознавчих музеїв, виставок, свят, приготування народних страв, розробку і реалізацію проектів з вивчення родоvodu, складання родинного дерева, виготовлення колажів зі світлин, які відображають найяскравіші і значущі події з життя. Молодь, таким чином, може досягти високого рівня оволодіння практичними вміннями та навичками з народознавства, створюючи на основі народно-традиційного нові зразки фольклору, виробів декоративного мистецтва [11, с. 7–8].

Результатом кропіткої роботи гуртківців можуть бути експозиції, пересувні виставки, кімнати народознавства та етнографічні музеї (народного одягу, побуту, ремесел і промислів, писанок, вишивок, народної казки, української хати тощо), створені на базі школи. Тут, як правило, зберігають речі домашнього вжитку, сімейні реліквії, модель інтер'єру традиційного українського житла, національне вбрання (святкове і буденне), рушники, сорочки, різьблені дерев'яні вироби, вишивки, знаряддя праці тощо. У шкільному народознавчому музеї можна проводити різноманітні виховні заходи: родинні свята, конкурси, екскурсії (оглядові, тематичні), уроки народознавства, тематичні бесіди, Шевченківські читання, зустрічі з видатними людьми тощо.

Загалом, аналіз методичної літератури [3], [4], [8] та практичної діяльності вчителів, дає змогу нам виокремити форми діяльності учнів, що організуються народознавчими гуртками та мають значення для національно-патріотичного виховання:

- конкурси (на найбільше родовідне дерево, на краще виконання колядок та щедрівок, на кращого знавця рідної культури, народних прикмет, конкурс юних господарочок щодо виготовлення національних страв, конкурс українського віночка тощо.);
- фестивалі, свята та розваги, пов'язані з народним календарем (свято Покрови, вечорниці, свято Миколая, Свят-вечір, Великдень, Івана Купала), родинними традиціями, свята мови, української народної пісні, українського гумору тощо;
- змагання (“Козацькі забави”, “Якось на Січі”, брейн-ринги, соціальні ринги, “Народні танцюристи” тощо);
- проекти (“Мій ідеал громадянина-патріота”, “Історія міст і сіл України”, “Пишаюся тобою, рідний краю”, “Хліб – наше багатство”, “Об'єднаймося, брати мої” тощо);
- ігри (вікторини на знання фольклору, про історію козацтва, за творчістю українських митців, інсценування фрагментів народних літературних творів, ділові та рольові ігри, імпровізації тощо);
- екскурсії (на природу, до краєзнавчих музеїв, відвідування визначних місць регіону, області, України);
- походи, експедиції, подорожі екологічними стежками, віртуальні мандрівки;
- бесіди, години громадянськості, дискусії, диспути тощо;
- конференції, семінари, круглі столи, вебінари, вечори-зустрічі із заслуженими, відомими людьми регіону, очевидцями історичних подій, художниками, поетами та письменниками рідного краю тощо;
- творчі майстерні (писанкарство, гончарство, різьблення, вишивка, бісероплетіння, витинанка, в'язання та мереживо, художнє ткацтво, народне малювання тощо) задля відродження традиційних для регіону художніх промислів та ремесел;
- виставки (“Хліб – усьому голова”, стенд-вікторини, “Народні умільці”, виставки-ярмарки тощо);
- волонтерство (допомога українським військовим, збір коштів, шефство над родинами учасників АТО, виготовлення сувенірів для бійців тощо).

Окреслені виховні заходи можуть проводитися спільно школою, сім'єю, громадськими організаціями та іншими соціальними інститутами. При цьому значний виховний ефект має можливість виготовлення гуртківцями власних виробів, створення презентацій, світлин, газет (зокрема, стіннівок у вигляді українського віночка, національних музичних інструментів,

українських рушників, традиційного посуду), обладнання етнографічних куточків, карт, схем, експозицій, моделей тощо.

Отож, народознавчі гуртки сприяють національно-патріотичному вихованню учнівської молоді, дають змогу поглибити знання про культуру, психологію, побут, традиції, звичаї українського народу, виховувати шанобливе ставлення до матеріальних і духовних цінностей українського та інших народів, формувати потреби берегти, продовжувати і примножувати їх, розвивати інтереси, творчі здібності у певних галузях науки, техніки, мистецтва, спорту. Виховний потенціал українського народознавства не вичерпний. Знання про рідний народ трансформуються у внутрішній світ, стають надбанням особистісної культури, освіченості, духовності, мотивують до активної громадянської позиції, патріотизму.

На нашу думку, слід розрізняти два типи народознавчих гуртків: загальної (інтегроване, комплексне вивчення рідного народу, свого краю, побуту, світогляду, історії, фольклору, традицій, звичаїв) та предметної (згідно з навчальними предметами або напрямками позакласної роботи) спрямованості. З метою формування в учнівської молоді високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо рідного народу слід залучати гуртківців до виховних заходів, які сприяють зацікавленню культурною спадщиною, історією та традиціями українського народу, що можуть проводитися у різних формах (конкурси, фестивалі, свята, розваги, змагання, проекти, ігри екскурсії, походи, експедиції, подорожі, віртуальні мандрівки, бесіди, дискусії, диспути, конференції, семінари, круглі столи, вебінари, вечори-зустрічі, творчі майстерні, виставки, волонтерство тощо).

Подальшого дослідження потребують особливості національно-патріотичного виховання учнів через різні форми, методи та засоби позакласної та позашкільної роботи, зокрема діяльність дитячих та молодіжних організацій та об'єднань.

Список використаних джерел

1. Березюк О.С. Організаційно-педагогічні основи використання засобів народознавства в позанавчальному виховному процесі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2570/1/05bosvvp.pdf>.
2. Закон України “Про позашкільну освіту” // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2000. – № 46. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1841-14/page>.
3. Ігнатенко П. Народознавство у школі / П. Ігнатенко, Ю. Руденко – К. : Знання, 1990. – 48 с.
4. Кобрій О.М. Методика позаурочної діяльності / О.М. Кобрій, М.М. Чепіль. – Дрогобич, 1999. – 152 с.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.
6. Методика викладання народознавства в школі : посібник для вчителів, вихователів, студ. і викл. пед. ін-тів та ун-тів / Р.П. Скульський, М.Г. Стельмахович; ред. Р.П. Скульський; АПН України, Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ : [б.в.], 1995. – 176 с.
7. Навчальні програми для гуртківців туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти (спортивно-туристський профіль) // Збірник “Програм”. – К., 2013. – Вип. 2.
8. Основи національного виховання / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін.; За заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ.-вид. центр “Київ”, 1993. – (Ч.1). – 152 с.
9. Програма гуртка народознавства для 6–7 класів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://test.teacherjournal.in.ua/attachments/article/6021/Програма.pdf>.

10. Сележан Й. Основи національного виховання (Українознавство: історичний, філософсько-релігійнознавчий аспекти). Хрестоматія / Й. Сележан. – Чернівці : Книги – XXI, 2006. – 306 с.
11. Українське народознавство (1 – 11 кл.) : програми для середньої загальноосвітньої школи / Г. Горинь, Є.Сявакко та ін.: За заг. ред. С. Павлюка. – К. : Перун, 1998. – 30 с.

The article deals with the problem of national-patriotic education of schoolchildren within the extracurricular work and stresses on the importance of military-patriotic direction in modern terms. The attention is concentrated on the description of ethnological workshop as an organization form of educational work with pupils. Two types of ethnological workshops are described: general (complex study of native people, their way of life, worldview, history, folklore, traditions, customs) and subject-oriented (according to educational objects or extracurricular work assignments).

Ethnological workshops provide national-patriotic education as they give an opportunity to deepen pupils' knowledge about the culture, psychology, way of life, traditions, customs of their native people, to develop valid attitude toward material and spiritual values of Ukrainian and other people, to form the necessity to save, continue and increase them, develop interests, creative abilities in the certain areas of science, technique, art, sport. Knowledge about native people are transformed into personality's inner world, become the acquisition of her culture, spirituality, form the active civil position and patriotism. To develop personal interest of cultural heritage, history and traditions of the Ukrainian people different activities are used: competitions, holidays, entertainments, projects, games, excursions, expeditions, trips, virtual trips, conversations, discussions, disputes, conferences, seminars, round tables, webinars, evenings-meeting, creative workshops, exhibitions, volunteering and others.

To form pupils' patriotic consciousness, sense of loyalty, love to homeland, care of native people, they should take part in the educational events conducted by school, family, public organizations and other social institutes.

Key words: national-patriotic education, extracurricular educational work, directions of extracurricular educational work, educational events, ethnology, ethnological workshop.

УДК 378.095

Наталія Бхіндер
Nataliia Bkhinder

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ПРИКОРДОННИКІВ У ВІДОМЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РЕСПУБЛІКИ ІНДІЯ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING OF BORDER GUARDS IN AGENCY-SPECIFIC EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE REPUBLIC OF INDIA

У статті дано визначення поняття “інтерактивні технології” та визначено їх значення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців прикордонних відомств. Автор детально описує особливості професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія та на основі їх аналізу окреслює методи, які є найбільш ефективними.

Ключові слова: інтерактивні технології, професійна підготовка, прикордонники, дискусія, гра, масштабне інтерактивне середовище

Процес професійної підготовки зазнає значних змін під впливом соціальних, інформаційних та технологічних трансформацій, які вимагають від викладачів використання нових

методів навчання. На сьогодні вкрай необхідною вимогою є перенесення акцентів з викладача як провайдера знань на того, хто навчається, як особу-отримувача знань, вмій та навичок. Слухач не повинен бути пасивним та безініціативним виконавцем завдань, які організовує викладач, а перетворитися на активного учасника та співорганізатора процесу професійної підготовки. На нашу думку саме інтерактивні технології, які передбачають інтерактивну модель освітнього процесу, будуть найбільш ефективними у процесі підготовки майбутніх фахівців, оскільки вони передбачають застосування активних методів навчання, сприяють розкриттю творчого потенціалу тих, хто навчається, стимулюють розумову діяльність, підвищують мотивацію та прагнення до самовдосконалення, а також дають можливість майбутнім фахівцям протестувати якість виконання професійних завдань. В той же час з упевненістю можемо стверджувати, що процес підготовки, під час якого викладач концентрується лише на традиційних методах навчання, втрачає можливість якісно передати знання та навички тим, хто навчається. Варто зазначити, що підготовка військовослужбовців, у тому числі прикордонників, має свої особливості, які вимагають особливого аналізу для ефективної імплементації інноваційних педагогічних технологій. Це стосується і вивчення зарубіжного досвіду, що допоможе усунути труднощі та спростити перехід на нові методи навчання.

Зважаючи на поширення інтерактивних технологій в системі професійної підготовки фахівців, вони стають предметом дослідження багатьох дослідників в Україні і за кордоном. Серед індійських дослідників слід відмітити праці Р. Кумара, Б. Пами, К. Саяні, К. Венката Редді, В. Кандукурі, Дж. Насіні, Н. Раджи, А. Саеда, А. Суджатха Деві, Р. Радхакрішні, Н. Чіктхімаха, С. Аруни, С. Кавітхи, П. Тхенможі та ін., які стали основою нашого дослідження. В той же час варто зазначити, що українські дослідники незаслужено мало приділяють увагу вивченню індійської системи професійної підготовки військовослужбовців. У зв'язку з цим метою статті є проаналізувати інтерактивні технології, які використовуються у професійній підготовці прикордонників у Республіці Індія, пояснити особливості та переваги їх імплементації для підготовки фахівців прикордонних відомств.

Так, Р. Кумар, підтримуючи думку Л. Виготського та М. Вільямса, стверджує, що існує “зона найближчого розвитку”, що фактично означає, що слухачі не можуть вдосконалити знання, вміння та навички, якщо вони працюють з викладачем, бо їхні дії організовані та керовані викладачем, і вони не можуть здійснювати діяльність самостійно на професійному рівні [6; 19]. Вдосконалити навички можна безпосередньо під час професійної діяльності на місцях служби, але у такому випадку процес навчання буде негативно впливати на якість виконання дій, або в класі під час виконання інтерактивних вправ – коли слухачі самостійно продукують алгоритм та виконують завдання.

Поняття “інтерактивне навчання” запозичене з англійської мови і означає взаємодію та активну участь усіх учасників процесу навчання. Принципами інтерактивного навчання є: активність; ігрова (рольова) діяльність; діалогічність; тренінгові організація навчання; впровадження інтегрованого мислення та практичних завдань; методологічно правильне навчання з урахуванням програми підготовки в цілому та кожної окремої дисципліни; когнітивна інтеракція між усіма учасниками навчання; рефлексія та метакогнітивна діяльність; готовність виконати завдання та мотивація до навчання; спостереження за діяльністю слухачів (з боку викладача і з боку самих слухачів) [5], а також два способи комунікації (викладач – слухач, слухач – слухач(i)) [17].

К. Венката Редді стверджує, що інтерактивні технології – стародавня індійська освітня ідея, яку спочатку широко використовували в гурукулах (традиційних індійських школах), а потім пройшла шлях від занепаду до відродження та широкого використання. Сьогодні інтегровані технології означають співпрацю тих, хто навчається, їхню спільну роботу над виконанням завдання у малих групах та отримання загальної оцінку на основі результатів роботи в команді [18]. Крім того, визначено три головні моделі, за допомогою яких в індійських навчальних

закладах імплементовано інтерактивні технології: модель мозаїчного навчання, навчання в малих групах та “групи досягнень”. Всі ці вправи включають спільну діяльність слухачів [18].

“Групи досягнень” – команди, які складаються з 4–5 слухачів, виконують прості завдання, розраховані приблизно на 15 хв. Кількість балів за виконання завдання називають “досягненням групи” і нараховують наступним чином – найактивніші отримують 8 балів, другі в рейтингу – 6 балів і т.д. Бали порівнюються з попереднім виконаним завданням. Якщо бали різняться, то обраховується середня оцінка. Наступний вид – модель мозаїчного навчання – слухачі діляться на групи, як у попередній вправі, а навчальний матеріал – на розділи. Кожна група вивчає свою частину, а після цього презентує її у групі. Таким чином, вся група отримує завершено картину. У свою чергу під час навчання в малих групах слухачі співпрацюють в малих групах та обговорюють визначену проблему. Слухачі об’єднуються в групи за підтемами з загальної теми запропонованої викладачем. Ці групи діляться ще на окремі гуртки чи осіб відповідно до малих завдань, яку виконує кожен гравець. Під час такого завдання дії кожного слухача є дуже незалежними.

А. Суджатха Деві відносить до інтерактивних технологій ігри, дискусійні методи, зокрема метод “дискусійна група, вправи з відео, а також вправи “think-pair-share”, “just a minute” та “навчальна секція” [16].

Професійна підготовка прикордонників у Республіці Індія має свої певні особливості [12; 15], які впливають на вибір інтерактивних технологій, а саме:

- необхідність усвідомлення тими, хто навчається особливого характеру і результатів професійної діяльності;
- статутні відносини, які регулюються законом та іншими нормативно-правовими актами, обов’язковість та відомчі стандарти культури спілкування;
- велика кількість слухачів в навчальних групах;
- потреба отримання негайних та практичних знань;
- різний культурний, релігійний, віковий, кастовий склад навчальних групи та необхідність працювати ефективно в групі для виконання професійного завдання;
- вплив новітніх технологій на професійну підготовку, орієнтація на часткову відмову від паперових носіїв;
- зміна ролей викладача та того, хто навчається, в індійському суспільстві, перехід до суб’єкт-суб’єктних відносин; необхідність для слухачів мати навички презентації та демонстрації навчального матеріалу через виконання ролі інструктора в органах охорони кордону в майбутньому.

Зважаючи на особливості, описані вище, ми можемо стверджувати, що у процесі підготовки прикордонників у Республіці Індія найбільшого поширення набули дискусія, вправи “навчальна секція”, “think-pair-share”, “buzz group” та ігри. Проаналізуємо їх детальніше.

Дискусія – найбільш поширений метод, яка проводиться між слухачами або в онлайн середовищі для обговорення проблемного питання. Дискусія відбувається часто з теми, яку вже опрацювали і яка відома для слухачів. Використання дискусії у процесі навчання змушує слухачів думати критично та використовувати логіку для того, а також дає можливість оцінити свій рівень підготовки серед усієї групи, допомагає слухачам вивчити різні сторони проблеми, підвищує інтелектуальну швидкість, розвиває навички співпраці, допомагає формуванню синтезу та інтеграції.

Дискусії можна проводити у різний спосіб. Викладач може представити тему, дає деякі ідеї та пропонує дискусію. Викладач може також запропонувати слухачам вибрати тему, самостійно дати вказівки і розпочати дискусію. Також викладач і слухач можуть спільно аналізувати дискусію та оцінювати діяльність. Інший метод дискусії – підготовка доповідей слухачами у ролі експертів з визначеної теми. Видами дискусії є такі: групова дискусія, панельна дискусія, круглий стіл, форум та симпозіум. Оскільки кожен вид дискусії є ефективним, то їх можна обирати довільно.

Вибір дискусії залежить від теми. К. Венката Редді вважає, що симпозіум найбільше підходить для підготовки дорослих слухачів під час вивчення складних наукових тем [18].

Так, симпозіум – форма групової дискусії, під час якої слухачі представляють доповіді чи дослідження з різних тем. Основна перевага симпозіуму – слухачі можуть брати участь в обговоренні та виражати свої думки. Мета симпозіуму – доставити конкретну інформацію, яка необхідна для слухачів, щоб вирішити певну проблему чи зрозуміти тему. Тому тему для симпозіуму слід вибирати дуже старанно спільно зі слухачами. Вона повинна бути навчальною та відповідати темі заняття. В кінці вправи викладач спільно зі слухачами оцінює результати симпозіуму, а саме наскільки інформація була розкрита повністю.

Вправа “навчальна секція” означає, що слухачі в парах чи в малих групах вивчають самостійно навчальний матеріал без участі викладача. Головна особливість полягає у тому, що вони проводять взаємне опитування, ставлячи один одному запитання щодо матеріалів, які прочитали, та відповідають на них. Вимогою є, що усі слухачі повинні змінювати ролі через визначений період часу. Очікуваним результатом вправи є вивчення визначеної теми й однаковий обсяг знань в усіх учасників “секції”. Викладач перевіряє матеріал за допомогою тестування чи фронтального опитування.

Вправа “think-pair-share” (у пер. з англійської означає “думай-працюй в парі-ділися”) полягає у тому, що слухачі протягом короткого періоду часу самостійно обмірковують визначену тему, потім обговорюють її в парах чи малих групах, а після цього розповідають усьому класу. Під час такої дискусії викладач повинен виділити неточності та пояснити їх. Така вправа корисна, оскільки слухачі можуть виявити що вони знають у порівнянні з іншими, відбувається фактична економія навчального часу та у слухачів формуються вміння співпраці, спостерігається розвиток критичного мислення, підвищення мотивації, а викладач може легко моніторити діяльність слухачів та їхню активність [13].

Вправа “buzz group” – дискусійна група – спонтанний та швидкий поділ великої групи на підгрупи розміром 4–6 учасників для максимізації діяльності, які повинні виконати певне завдання (відповіді на запитання, міні-проект тощо) за визначений проміжок часу [9]. Е. Бревер стверджує, що вправа “buzz group” означає “поділ великої групи на малі дискусійні групи (2-15 осіб), які обговорюють певну проблему протягом визначеного часу” [2, с. 72].

Такі групи створюють сприятливе середовище, що стимулює незалежне та когнітивне мислення учасників і, таким чином, зменшується залежність від механічного запам’ятовування. Час на виконання вправи може варіюватися – від 2 до 20 хв. залежно від складності завдання. Після завершення часу призначається речник, який буде представляти вирішення проблеми для всього класу, також в групі повинен бути керівник та секретар. Такий метод використовується викладачем для введення в тему перед основною дискусією, він ефективний для збору інформації за короткий проміжок часу. Після такої вправи групова дискусія є набагато ефективнішою та змістовнішою. “Buzz group” дозволяє змінити швидкість заняття і забезпечує активність усіх учасників, стимулює їх ентузіазм та відповідальність, а також тайм-менеджмент, сприяє засвоєнню нового матеріалу та ментальній адаптації до нього, розбиває заняття на менші інформаційні порції, що теж забезпечує легше засвоєння. Для підвищення ефективності викладач може неформально поділити слухачів залежно від їхнього досвіду [9]. Також рекомендовано, щоб кожна “buzz group” обговорила окремі питання з загальної теми, і тоді під час групової дискусії можна розкрити всю тему.

Використовуються такі варіанти “buzz group” [9, с. 7–75]: метод 66 (велику групу ділять на менші у складі 6 осіб і їм дають 6 хвилин на обговорення проблеми); метод 22 (групи з двох осіб обговорюють проблему протягом 2 хвилин); метод “нарада футбольних гравців” (група у складі 5–6 осіб швидко обговорює план дій. В такій грі є капітан та куортербек (гравець-помічник тренера), які керують нарадою. Слід відзначити ефективність такого варіанту через його неформальність.); метод циркулярної реакції (всі учасники сидять в колі під час обгово-

рення); засідання прогресивної дискусійної групи (учасники обговорюють визначену тему протягом певного проміжку часу, а потім міняються записами та матеріалами з іншою групою.)

Вправи з відео набувають все більшої популярності в індійських відомчих навчальних закладах. На основі аналізу наукової літератури [10] можна визначити загальні особливості таких вправ. Так, відео повинно відповідати темі заняття, а викладач повинен поставити запитання до перегляду відео. Після перегляду сюжету слухачі об'єднуються в групи чи пари та виконують різні завдання. А. Муслем, Ф. Мустафа, Б. Усман та А. Рахман пропонують використовувати відео-анотації або відео-кліпи – короткі відео-сюжети для ілюстрації теми та з подальшим виконанням інтерактивних завдань в малих групах. Використання відео має ряд переваг: психологічні (підвищення інтересу до навчання, мотивація, позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, вищі результати навчання, самовпевненість); лінгвістична (підвищення рівня мовної компетентності); культурні (слухачі, переглядаючи відео, переносяться в інші місця, знайомляться з іншими людьми); когнітивні (підвищують рівень допитливості, інформативності, максимізують здатність розуміти контекст, розвиток навичок аналізу, дослідження, комунікації); досвіду (зразок для наслідування на відео) [10, с. 28].

Ефективність навчання відео вища за умови, коли вправи виконуються у невеликих групах. Слухачі беруть участь в дискусіях, продукують аргументи, вдосконалюють навички критичного мислення, формують власні думки, отримують зворотній зв'язок. Чим менша група, тим більше може висловлюватися слухач. Також Н. Паджа та А. Саєд рекомендують комбінувати різні вправи, у тому числі індивідуальну творчу роботу. Необхідно проводити два тести – до обговорення та після [14] для виявлення рівня знань та для перевірки прогресу навчання.

Гра – це особливий вид навчальної діяльності в умовах імітованої професійної ситуації, спрямованої на відтворення і засвоєння практичного досвіду, яка дозволяє поєднати теоретичні знання з навичками. Гра може проходити так: слухачам рекомендується взяти участь у розв'язанні проблемної ситуації (керівництво підрозділом, затримання порушника державного кордону, огляд транспортного засобу, перевірка документів, вирішення конфліктних ситуацій, тощо). Очікуваний результат гри – прийняття правильного обґрунтованого рішення. На основі інформації та дій, які виконували учасники під час гри, вони отримують досвід виконання професійних завдань, вдосконалюють професійні навички на практиці, активізують пізнавальну діяльність.

Дослідники ігрових технологій [11; 20] зазначають, що гра позитивно впливає на самооцінку учасників, оскільки формуються навички креативного аналізу, самостійного (або колективного) прийняття рішень з проблемних питань, вдосконалюється системне та критичне мислення, вміння адекватного сприйняття та оцінки професійної ситуації, слухачі оволодівають методами виконання дій та аналізу наслідків за свої дії, а також спостерігається підвищення мотивації до навчання та професійної діяльності завдяки своїм розважальним характеристикам. Крім того, ігри можуть забезпечувати інтенсивну та смислову практику [20], що важливо у процесі підготовки військовослужбовців. Проте викладачеві важливо пам'ятати про доречне застосування ігрових технологій і не використовувати гру лише заради гри. Кожна гра повинна навчати, а не розважати, тому слід відмовитися від спонтанних ігор на заняттях. Так, Р. Кумар [7] вважає, що викладач повинен визначити заздалегідь тип вправи, яка буде використовуватися, визначити тривалість проведення вправи, фактори, які будуть впливати на перебіг вправи (темперамент слухачів, рівень їх підготовки тощо), описати хід роботи слухачам, підготувати додаткові засоби (ілюстраційний матеріал, програму симуляційного тренажера для комп'ютерної воєнної гри, аудіозапис для супроводу ходу гри тощо). Під час підготовки прикордонників у Республіці Індія гру рекомендовано застосовувати на завершальному етапі вивчення матеріалу, що дає змогу творчо підсумувати матеріал та перевірити свою готовність до виконання практичних завдань.

Окремо слід наголосити на особливостях імплементації інтерактивних методів у великих групах [8]. Для цього використовують метод “запитання – відповіді”, горизонтальне навчання,

короткі презентації на задані теми та їх обговорення, “масштабне інтерактивне середовище” (слухачі спільно вирішують навчальну проблему за короткий час), “масована консультація”, метод “прихована лекція” (викладач пропонує слухачам виконати тест із завданнями майбутньої лекції, який включає дефініції, наукові концепції, теоретичні знання, які можна знайти в посібниках. Під час заняття обговорюються лише ті запитання, на які не відповіли).

Варто зазначити, що важливою особливістю застосування інтерактивних технологій є формування мікронавичок та макронавичок. Е. Міланінгрум стверджує, що макронавички безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю, на розвиток яких спрямована справа, і які є вимогою виконання самої справи (іноземна мова, керування транспортним засобом, застосування положень нормативно-правових актів, які вивчаються, тощо.) Мікронавички – ті, які безпосередньо не пов'язані з темою, яка висвітлюється, але формуються в процесі роботи (креативне мислення, вміння приймати рішення, толерантність, уважність, співпраця, робота в команді тощо) [9].

Таким чином, інтерактивні технології на сьогодні широко впроваджуються в підготовку прикордонників у Республіці Індія. Зважаючи на особливості професійної підготовки індійських прикордонників, найбільшого поширення набули дискусія, справи “навчальна секція”, “think-pair-share”, “buzz group” та ігри. Крім того, специфічними є методи, які застосовуються у великих групах чи під час лекцій для забезпечення активності усіх учасників освітнього процесу. Переваги імплементації інтерактивних технологій є очевидними: формування професійних навичок у цікавій формі, можливість інтенсивної підготовки, формування креативного мислення, вміння приймати рішення та адекватної оцінки професійної ситуації, підвищення мотивації до навчання та професійної діяльності, формування вміння працювати в команді, формування навичок ефективного професійного спілкування в групах, які складаються з представників різних культур, каст, релігій, тощо. В подальшому планується дослідити організаційно-педагогічні технології у процесі підготовки прикордонників у Республіці Індія та можливості їх застосування під час підготовки персоналу Державної прикордонної служби України.

Список використаних джерел

1. Aruna S. Effectiveness of Small Group Learning in Promoting Student Learning / Aruna S., Kavitha S., Thenmozhi P. // IJAICT. – Vol. 1. – Issue 1. – May 2014. – P. 47 – 48. doi:01.0401/ijaict.2014.01.08
2. Brewer E. W. 13 Proven ways to Get Your Message Across. The Essential Reference for Teachers, Trainers, Presenters, and Speakers. – Thousand Oaks: Corwin Press, Inc., 1997. – 128 p.
3. Dechant K. Team learning: A model for effectiveness in high performing teams / Dechant K., Marsick V., Kasl E. // Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams. – Vol. 7. – 2000. – P. 1 – 19.
4. Kandukuri V. Collaborative Team Learning Contributions to the Knowledge Management Process, Leadership, and Culture in a Multinational Indian IT Company / Kandukuri V., Nasina J. // International Journal of Business and Information. – Vol. 12. – No 2. – June 2017. – P. 107 – 122.
5. Khab P. The Learning Styles and the Preferred Teaching–Learning Strategies of First Year Medical Students / P. Kharb, P. P. Samanta, M. Jindal, V. Singh // Journal of Clinical and Diagnostic Research. – June 2013. No 7(6). – P. 1089 – 1092.
6. Kumar R. D. Students' Classroom Participation for Improved Learning in an English Language Skills Course: An Action Research Report. – Working Paper No. 21. – October 2007. – Режим доступу: http://www.crie.org.nz/research-papers/r.d.kumar_wp.pdf
7. Kumar R. Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students / Kumar R., Lightner R. // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – Vol. 19. – No 1. – 2007. – P. 53 – 63.

8. Managing Active Learning Processes in Large First Year Physics Classes: The Advantages of an Integrated Approach / M. J. Drinkwater, D. Gannaway, K. Sheppard, M. J. Davis, M. J. Wegener, W. P. Bowen, J. F. Corney // Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal. – Vol. 2. – No. 2. – 2014. – P. 75 – 90.
9. Milaningrum E. The Effectiveness of Buzz Groups Method to Teach Reading Comprehension Viewed From Students' Learning Motivation: Thesis. – Surakarta: Universitas Negeri Surakarta, 2013. – 111 p.
10. Muslem A. The Application of Video Clips with Small Group and Individual Activities to Improve Young Learners' Speaking Performance / A. Muslem, F. Mustafa, B. Usman, A. Rahman // Teaching English with Technology. – No 17(4). – 2017. – P. 25 – 37.
11. Nemerow L. G. Do classroom games improve motivation and learning? // Teaching and Change. – No 3(4). – 1996. – P. 356 – 366.
12. Pama B. Paradigm Shift in Training in the Army. – New Delhi: KW Publishers Pvt. Ltd, 2008. – 260 p.
13. Radhakrishna R. TPS (Think, Pair and Share) as an Active Learning Strategy / Radhakrishna R., Ewing J., Chikthimmah N. // NACTA Journal. – September 2012. – Режим доступу: https://www.nactateachers.org/images/Sep12_3_TPS_Think_Pair_and_Share_as_an_Active_Learning_Strategy.pdf.
14. Raja N. The effectiveness of group work and pair work for students of English at undergraduate level in public and private sector colleges / Raja N., Saeed A. // Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business. – No 4(5). – 2012. – P. 155 – 163.
15. Saini S. K. Revamping the Military Training System // Journal of Defence Studies. – Vol. 2. – Issue 1. – 2008. – P. 65 – 78. – Режим доступу: https://idsa.in/jds/2_1_2008_RevampingtheMilitaryTrainingSystem_SKSaini.
16. Sujatha Devi A. Active Learning Models for Effective Teaching. – Hyderabad: UGC-Academic Staff College, Jawaharlal Nehru Technological University, 2014. – 19 p. – Режим доступу: <http://jntuhhrdc.in/docs/Mini%20project.pdf>.
17. Tesfaye S. Improving Students' Participation in Active Learning Methods: Group Discussions, Presentations And Demonstrations: A Case of Madda Walabu University Second Year Tourism Management Students of 2014 / S. Tesfaye, K. Berhanu // Journal of Education and Practice. – Vol.6. – No.22. – 2015. – P. 29-32. – Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079478.pdf>.
18. Venkata Reddy K. Changing Attitudes To Education In India. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 2002. – 128 p.
19. William, M. Vygotsky's Social Theory of Mind // Harvard Educational Review. – No 59 (1). - February 1989. – P. 108-126.
20. Wright A. Games for language learning / Wright A., Betteridge D., Buckby M. – New York : Cambridge University Press, 1984. – 193 p.

The article concerns on the analysis of interactive technologies implemented in the process of professional training of border guards in the Republic of India. The author outlines the following purpose of the article – to analyze interactive technologies used to train experts of Indian border agencies and to explain the advantages of their implementation.

The author defines the notion of interactive technologies and describes the peculiarities of their usage in the process of training of future experts. On the basis of scientific literature the author outlines the peculiarities of professional training of border guards in the Republic of India and specifies the methods which are the most effective. They are the following: discussion, games, buzz group, learning cell, think-pair-share. Special attention is drawn towards the methods used in big groups as they still prevail in Indian educational establishments, namely question-answer method, peer learning, short presentations with extensive discussion, massive interactive environment, massive consultation, covered lecture.

The advantages of implementation of interactive technologies in the process of professional training of border guards in the Republic of India are the following: more effective formation of professional skills and ability to test them immediately, formation of creative thinking, ability to make decisions and adequately assess professional situation, enhancing of motivation to learning and professional activity, team building, learning of effective strategies of professional communication in groups consisting of representative of various cultures, religions, castes, age, gender, language communities, etc.

The author was the first to investigate interactive technologies in the process of professional training of border guards in the Republic of India in order to apply some methods while training border guards in Ukraine.

Key words: *interactive technologies, professional training, border guards, discussion, game, massive interactive environment*

УДК378-057.175-051:005.336.2

Валентина Вонсович
Valentyna Vonsovych

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF THE TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Досліджуються педагогічні умови, використання яких забезпечує успішність діяльності викладачів ВНЗ. Умови успішної педагогічної діяльності розуміються як взаємопов'язаність компетентності і активної практичної діяльності, а тому компетентність, як суб'єктивна професійна якість, має вияв тільки в процесі діяльності та за результатами діяльності. Доведено, що педагогічна компетентність викладача – єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Ключові слова: *педагогічна діяльність, компетентність, компетенція, кваліфікаційна характеристика, професіограма особистості, професійна готовність, професійна майстерність.*

Актуальність представленого дослідження полягає в тому, що в умовах гуманізації та демократизації вищої освіти особливого значення набувають питання вдосконалення професійної компетентності викладача ВНЗ. Науковий аналіз поняття “компетентність” засвідчує неоднозначність підходів дослідників щодо означення поняття. Наш підхід базується на з'ясуванні наукових стверджень щодо питань, пов'язаних із професійною компетентністю викладача ВНЗ, умовами його педагогічної діяльності. З цього приводу доцільно звернути увагу і на поняття “компетенція”, що у словниках розглядається як коло питань, у яких певна людина володіє знаннями і досвідом, або в якому будь-хто добре обізнаний. Відтак компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері. За Ф. Харісоном, компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [9, с. 95].

Разом з тим, на думку дослідників, професійна компетентність викладача є формою виконання ним своєї діяльності, зумовленої глибокими знаннями властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив), вільним володінням змістом власної праці, а також її відповідністю професійно важливим якостям викладача, його самооцінці і ставленням до праці. Таким чином, компетентність і активна практична діяльність взаємопов'язані, а тому

компетентність, як суб'єктивна професійна якість, має вияв тільки в процесі діяльності та за результатами діяльності.

Дослідження проблеми компетентності особистості у вітчизняній педагогіці та психології в більшій мірі пов'язані з вивченням професійної компетентності. Аналіз сучасного розуміння професійної компетентності виявив, що вона розглядається як сукупність знань та умінь, котрі визначають результативність професійної праці; комплекс професійних знань і професійних особистісних якостей; прояв єдності професійної та загальної культури.

На думку В. Лозової, компетентність викладача має "інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, і включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси" [5]. Мова йде про те, що компетентність працівників освіти пов'язана з багатоаспектністю їхніх загальноосвітніх знань. Тому аспекти знань доцільно розглядати як змістовну основу, що характеризує їхню професійну компетентність.

Також зазначимо, що у теорії педагогічної освіти професійно обумовлені вимоги до викладача виражаються в різних термінах: "кваліфікаційна характеристика", "професіограма особистості", "професійна готовність", "професійна компетентність", "професійна майстерність" [7, с. 19]. Причому професійна компетентність виражає особисті можливості викладача, що дозволяють йому самостійно і ефективно вирішувати педагогічні завдання. Таким чином, компетентність педагога можна розуміти як єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Серед найважливіших якостей, якими можна охарактеризувати психолого-педагогічну компетентність викладача, зазвичай, виділяють такі уміння: організовувати викладання навчальної дисципліни за принципами проблемного навчання; обирати та реалізувати таку форму навчального процесу, яка відповідає змісту того питання, що вивчається; організувати різні види уваги (довільна, мимовільна); раціонально використовувати види пам'яті студента; формувати вміння студентів працювати в інформаційному середовищі [2]. Наступною важливою компонентою у структурі професійної компетентності викладача є техніка педагогічного спілкування. Вона складається з двох компонентів: вербального і невербального. Вербальний компонент у великій мірі визначається якістю вимови, під якою розуміються реальні властивості її змістовної і формальної сторони: слухність, точність, логічність, ритм, чистота, виразність, багатство і доречність. Невербальна поведінка викладача – процес "слухати-дивитися". Також важливою складовою професійної компетентності визначені якості особистості, що містять три інтегральних блоки "людських" характеристик: уроджені здібності, які знаходяться в генетичному коді людини, соціальний інтелект, що розвивається і авторитет викладача. Домінантою в педагогічній діяльності виступає професійно-освітня компетентність викладача, яка забезпечує її змістовну та технологічну сторони. Саме освітня компетентність включає сформованість ціннісного ставлення до студентів, цілепокладання в діяльності, мотивацію розвитку їхньої креативності. Щодо професійної компетентності викладача, то в значній мірі вона залежить від його ціннісних орієнтацій, мотивів, цілей, тобто, від спрямованості на професійну діяльність, яка є основою саморозвитку та професіоналізму. Окрім того, важливою є і професійна (педагогічна) майстерність, оскільки вона, є "процесом і результатом творчої професійної діяльності, інтеграцією особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрованим показником ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя й вихователя". Також професійна майстерність є метою і результатом професійного становлення, а професійну компетентність часто визначають як рівень майстерності, якого досягає особистість на шляху набуття професіоналізму. На наш погляд, ступінь поєднання вищевказаних компонентів визначає рівень вдосконалення професійної компетентності викладача закладу вищої освіти.

Разом з тим варто зазначити, що рівень вдосконалення професійної компетентності залежить від компонентів, які складатимуть її структуру. На думку вчених, (Н. Кузьміна, В. Сластьонін Л. Карпова), професійну компетентність доцільно розглядати за рівнями: базовий, достатній, креативний, які визначаються для кожного викладача об'єктивно та суб'єктивно і значно впливають на ефективність всього навчального процесу. Креативний рівень педагогічної компетентності вказує на таку систему професійно-педагогічних знань, умінь, якостей, коли викладач бачить суперечності навчального процесу, уміє конструювати шляхи і способи їх вирішення; уміє оптимально визначати триєдину дидактичну мету заняття, зміст, засоби навчання і форми організації навчально-пізнавальної діяльності; ефективно управляє навчальною діяльністю студентів в різних ситуаціях; створює сприятливий мікроклімат на заняттях, виявляє тактовність, відповідальність, доброзичливість, прагне до постійного самовдосконалення, постійно здійснює самоаналіз.

Достатній рівень педагогічної компетентності демонструють викладачі, які уміють проводити неглибокий аналіз проблем організації навчального процесу; достатньо, але не оптимально визначати триєдину дидактичну мету заняття, зміст, засоби навчання і форми організації навчально-пізнавальної діяльності; уміють (не завжди) управляти навчальною діяльністю студентів; прагнуть встановлювати доброзичливі відносини зі студентами.

Базовий рівень педагогічної компетентності мають викладачі, у яких відсутня система професійно-педагогічних знань, умінь та якостей, які утруднюються виділяти суперечності, оскільки не бачать проблеми; утруднюються в визначенні триєдиної дидактичної мети заняття, змісту, засобів навчання і форм організації навчально-пізнавальної діяльності; не вміють управляти діяльністю студентів протягом заняття, вступають у конфлікти зі студентами. Отже, професійна компетентність охоплює всі сфери особистості та є провідною метою, до оволодіння якою повинен прагнути викладач у процесі свого професійного становлення.

Разом з тим, інтегральною є мотиваційна компетентність, котра характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, що складають основу мотивів, тобто все те, що включає поняття "спрямованість особистості". Змістом професійної спрямованості, основою її структури є потреби, інтереси, нахили, ціннісні орієнтації, уявлення про свої соціальні ролі, що визначають мотиви діяльності особистості в професійній сфері [4]. Розглядаючи особливості педагогічної спрямованості викладача, необхідно вказати, що чільне місце в її структурі має пізнавальна спрямованість: наукова ерудиція, пізнавальні потреби та інтереси, інтелектуальність, нестандартність мислення. Розвиненість мотиваційної сфери викладача (мотиви, установки, орієнтації, спрямованість) забезпечує сформованість: загальнокультурної компетентності викладача, що передбачає, перш за все, принцип національного виховання, наповнення виховного процесу національним змістом, формами, спрямованими на формування національної самосвідомості громадянина, характеру, почуття національної гідності, етнічної причетності до свого народу [8, с. 2], знання історії та культури України та світового мистецтва, володіння іноземними мовами, технічними засобами навчання; особистісної компетентності, котра передбачає сформованість ціннісних орієнтацій викладача, установку на особистість студента.

У свою чергу, важливою умовою, що забезпечує успішність діяльності викладача вищого навчального закладу, є педагогічна взаємодія. Вона забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в студентському колективі та дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості викладача, сприяє успішному педагогічному спілкуванню викладача та студента, що створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів і творчого характеру навчальної діяльності, формування особистості фахівця. Оскільки педагогічний процес є багатоплановою сферою взаємодії, то він включає: навчально-педагогічну взаємодію (викладач – студент); взаємодію студентів між собою.

З цього приводу дослідники В. Кан-Калік, Є. Кабанова-Меллер розглядають педагогічну взаємодію як цілісну систему і творчий процес. При цьому підкреслюється необхідність цілеспрямованого формування комунікативних умінь викладача в процесі професійної підготовки. У працях Е. Моносзона розкрито не тільки питання діалогічного спілкування між викладачем і студентами, але і взаємодію студентів між собою і способів виховного впливу на них. Предметна взаємодія породжує комунікативну. У свою чергу остання забезпечує продуктивність першої. Зміст комунікативного педагогічного спілкування полягає в стимуляції позитивної мотивації студентів, інтенсифікації їхнього інтелектуального, емоційного і вольового розвитку.

На думку вчених: І. Зязюна, Г. Лобич, Н. Посталюк, М. Сметанського та ін., вивчаючи творче самопочуття і психологічний стан викладача, доцільно дати йому рекомендації, прийоми і вправи для розвитку вмінь коректної взаємодії зі студентами [3, с. 32].

Отже, високий рівень педагогічного спілкування обумовлений розвитком у викладача 7 таких компонентів (умінь і якостей): уміння управляти своєю поведінкою; спостережливість, перемикає уваги; розуміння психологічного стану студента за зовнішніми ознаками; уміння “подати себе” у спілкуванні зі студентами; уміння встановлення мовного і немовного контакту зі студентами; гностичні уміння. Підкреслимо, що в педагогічному сенсі – це результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики викладача.

Важливу роль у забезпеченні переживання успіху кожним студентом відіграє педагогічна оцінка результату виконаного. Немає необхідності оцінювати вдало виконану роботу в цілому, оцінюванню повинна підлягати тільки одна деталь: цікавий прийом, незвичайний спосіб, оригінальне оформлення, самостійний пошук тощо. У цьому і буде виявлятися реальна заслуга студента.

З цього приводу варто навести думку А. Маркової, О. Бодальова, В. Ляудіс, які дають чотири типи пояснення успіху – неспіху в навчальній діяльності [6]. Це здібності, складність завдання, прикладені зусилля і везіння. Найбільш продуктивним і сприятливим внутрішньому зростанню студента є пояснення успіху-неспіху достатністю або недостатністю його зусиль. Успіх, що пояснюється зовнішніми чинниками (легкість завдання, везіння), викликає, як правило, набагато менше почуттів задоволення і гордості досягнутим, ніж успіх, приписуваний дії внутрішніх чинників (здібностям та зусиллям). При зовнішньому приписуванні неспіху емоційні переживання сорому і каяття зменшуються, а при внутрішньому, навпаки, зростають. Варто викладачам в індивідуальній роботі зі студентами уміло використовувати ці емоційні особливості сприйняття студентами успіху-неспіху.

Проте, для формування і розвитку особистості важливий не тільки успіх – визнання результатів її діяльності, але й успіх – подолання. Успіх – подолання особливо важливий для молоді людини, у даному випадку – студента, є визначним чинником становлення і розвитку особистості. Він виступає не тільки як подолання будь-яких зовнішніх проблем, але і як самоподолання, самостановлення. Тому на рівні взаємодії, який відповідає типові відносин “партнерство”, успіх реалізує функцію подолання труднощів, насамперед, самоподолання і самоствердження.

На четвертому рівні взаємодії викладача і студентів успіх виступає як чинник задоволення самою діяльністю і для студента здобуває форму “успіх – здійснення призначення” (або “успіх – реалізація покликання”). Наприклад, (В. Ляудіс, Л. Макарова), у своїх працях порушують питання про таку форму спільної діяльності, як співробітництво та розглядають її як вищий тип навчальної взаємодії [6, с. 125]. Стратегія співробітництва є найбільш ефективною для створення викладачем кожному студенту ситуації успіху.

Також вченими запропоновано варіанти створення викладачем ситуації успіху в навчальній діяльності студентів.

Підсумком реалізації прийомів щодо створення ситуації успіху в навчальній діяльності буде: на рівні взаємодії “опіка” функція викладача – допомога студентам у знятті почуття страху, пробудження допитливості, розвиток елементарних навичок самостійної роботи і спільної діяльності; на рівні взаємодії “наставництво” функція викладача – допомога студентам

у стабілізованні емоцій, виникненні почуття впевненості у своїх силах, стійкості інтересів, активізації навичок самостійної і колективної роботи; на рівні взаємодії “партнерство” функція викладача – допомога студентам в усвідомленні широти їх інтересів, почутті впевненості у своїх здібностях, стійкості емоційної сфери, удосконаленні умінь і навичок спільної роботи; на рівні взаємодії “співробітництво” функція викладача – допомога студентам у вдосконаленні емоційно-вольової сфери, дієвості інтересів, умінні самостійно організувати умови собі та студентам для успішної діяльності, творчої активності.

Важливим аспектом у прийнятті студентом суб'єктної позиції у взаємодії з викладачем є розвиток його пізнавальної активності, показниками якої виступають: зацікавленість, зосередженість уваги, нестандартне, творче вирішення пізнавального завдання, усвідомленість навчання і прояв вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями.

Формування мотивації спільної діяльності викладача та студента – процес досить складний. Викладач повинен показувати студентам переваги спільної діяльності. По-перше, спільна діяльність, завжди виявляється найбільш успішною і результативною у порівнянні з індивідуальною. По-друге, позиція активного учасника загальної роботи змінює весь тонус переживань студента, він відчуває радість від усвідомлення реального просування вперед і від того, що і він зробив частку своєї праці в загальній справі. По-третє, якщо оцінка знань студента пов'язується з загальною оцінкою, наприклад, групової роботи на занятті, то вона стимулює студентів до більш активної участі в колективній праці. По-четверте, спільне виконання роботи дає вигреш у часі й в умовах.

Для спільної діяльності високого рівня характерна наявність змістовного співробітництва її учасників. Це свідчить про уміння кожного учасника ставити мету спільної діяльності, визначати способи спільного виконання завдань і засобів контролю, перебудовувати свою діяльність у залежності від умов, які змінюються. Таким чином, відносини опіки – це взаємозв'язок, що характеризується низьким рівнем розвитку, однобічним впливом викладача на студентів, нечітким усвідомленням студентами своїх прав і обов'язків, їхньою емоційною нестабільністю, нестійкістю інтересів і недостатністю самоорганізації, відмовленням від спільної діяльності.

Відносини наставництва – це взаємозв'язок, що характеризується початком становлення взаємодії, тобто первинним усвідомленням студентами своїх прав і обов'язків, проявами пізнавальної активності, появою контролю за емоціями, пробудженням допитливості та спробами самоорганізації, бажанням спільно працювати тільки при здійсненні контрольно-оцінних дій.

Відносини партнерства – це взаємозв'язок, який виникає між викладачем і студентами в навчальному процесі, що характеризується оформленістю і стабільністю, усвідомленням ними своїх прав і обов'язків, вдосконаленням контролю за своїми емоціями, стійкістю інтересів, достатнім рівнем самоорганізації, бажанням активно взаємодіяти з викладачем на всіх етапах навчальної діяльності, з іншими студентами – переважно на етапах перевірки й епізодично при виконанні завдання.

Відносини співробітництва – це взаємозв'язок, що характеризується усвідомленням кожним своєї суб'єктної позиції в спільній діяльності, активною змістовною взаємодією з викладачем і іншими студентами на всіх етапах навчальної діяльності.

Таким чином, підсумовуючи результати дослідження, ми дійшли наступних висновків. По-перше, ситуація успіху тільки тоді стає умовою професійної діяльності викладача, коли вона представлена всім розмаїттям прийомів і способів її створення та реалізується на кожному етапі взаємодії викладача і студента, з одного боку, і кожному етапі навчальної діяльності, з іншого. По-друге, ускладнює навчальні та виховні завдання, що є на кожному етапі та реалізується викладачем з урахуванням особливостей і можливостей кожного студента під час організації пізнавальної діяльності. По-третє, ситуація успіху сприяє переходу навчального процесу на рівень особистісної взаємодії, тобто прийняттю студентами суб'єктної позиції в спільній з викладачем діяльності.

Список використаних джерел

1. Бойц Р. Поради викладачам-початківцям: Практичний посібник./ Бойц Р. – К. : навчально-методичний центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 448 с.
2. Єфремов В. Оптимізація ВНЗ в Україні як необхідна умова підвищення їх конкурентоспроможності / В. Єфремов // Вища школа. – 2014. – № 3–4. – С. 73-83
3. Зязюн І.А., Лебедик І.П. Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя/ Зязюн И.А., Лебедик И.П. // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 74-78.
4. Лігум Ю. С. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в Європейський освітній простір / Ю. С. Лігум // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2 (71). – С. 22-27
5. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти // Педагогічна підготовка викладачів ВНЗ / Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. / Лозова В.І. – Харків : ОВС, 2002. – 164 с.
6. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность.– В 2 ч. / Макарова Л.Н – М., – Тамбов, 1999. – 143 с.
7. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. / Огарев Е. – Спб. : РАО ИОВ, 1995. – 85с.
8. Сухомлинська О.В. та ін. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / Сухомлинська О. // Педагогічна газета. – 2000. – № 6.
9. Харисон Ф. Новые методы исследования личности. / Харисон Ф. – М., 1987. – 187 с.

The article deals with the pedagogical conditions, the use of which ensures the success of the teaching staff of higher educational institutions. Conditions of successful pedagogical activity are understood as interconnectivity of competence and active practical activity, and therefore competence as a subjective professional quality, manifested only in the process of activity and its results.

It is proved that pedagogical competence of a teacher is a unity of his / her theoretical and practical readiness to carry out pedagogical activity.

The emphasis is made on the level of professional competence development. It is noted that it depends on the components that make up the structure of professional competence. It is emphasized that professional competence is considered by the levels: basic, sufficient, creative, which is determined for each teacher objectively and subjectively and significantly influences the effectiveness of the entire educational process.

It was investigated that pedagogical interaction is an important condition that ensures the success of a teacher of a higher educational establishment. There are presented variants of the teacher's creation of a situation of success in students' educational activity, offered by the researchers. The result of the implementation of techniques for creating a situation of success in educational activities is determined by the levels of interaction: “ward”, “mentoring”, “partnership”, “cooperation”. An important aspect in the student's acceptance of the subject's position in cooperation with the teacher was the development of his cognitive activity, whose indicators are: interest, concentration of attention, non-standard, creative decision of the cognitive task, awareness of learning and manifestation of volitional efforts in the process of mastering knowledge.

Considering the peculiarities of the pedagogical orientation of the teacher, it is indicated that the prominent place in its structure is cognitive orientation, scientific erudition, cognitive needs and interests, intellectualism, non-standard thinking.

Key words: *pedagogical activity, competency, competence, qualification characteristic, professional personality, professional readiness, professional skills.*

УДК 378

*Ірина Герасимова
Iryna Herasytova***МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ****METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION
OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SPECIALISTS HAVING
HIGHER EDUCATION**

У статті обґрунтовуються методологічні принципи формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою. Їх реалізація у навчально-виховному процесі забезпечує успішність формування професійної мобільності майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: методологічні принципи, професійна підготовка, професійна мобільність.

Проблема покращення якості професійної підготовки фахівців з вищою освітою не втрачає своєї актуальності, оскільки динамічні зміни сучасного світу призводять до суттєвих соціально-економічних трансформацій. Все більшою мірою очевидним стає необхідність постійного оновлення набутих у процесі навчання знань, набуття нових умінь і навичок, гнучке реагування на ситуацію на ринку праці. Виникає нагальна потреба формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою.

Будучи відносно новою, проблема формування професійної мобільності привертає увагу вчених, зокрема, загальні основи професійної мобільності досліджували В. Воронкова, І. Дичківська, Є. Іванченко, З. Курлянд, Є. Сайфутдінова та ін., педагогічні аспекти формування професійної мобільності у процесі професійної підготовки висвітлено в наукових розвідках Л. Амірової, В. Бордовського, Л. Горюнової, Б. Ігошева, Ю. Каліновського, С. Капліної, Н. Кузьміної, Л. Меркулової, Р. Пріми, Л. Сушенцевої, І. Хом'юк та ін.

Потреба підготовки науково-педагогічних працівників до формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою зумовлює необхідність розроблення теоретико-методологічних засад її реалізації у педагогічному процесі ВНЗ.

З числа перших методологічних принципів формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою ми обрали принцип об'єктивності.

На основі аналізу наукових праць таких вчених, як С. Гончаренко [3], І. Кальной [5], Г. Федотова [14] можна дійти висновку, що цей принцип є одним із провідних у гносеології, відповідно до якого об'єкт пізнання існує поза межами і незалежно від суб'єкта пізнання.

Реалізація принципу об'єктивності передбачає перевірку фактів декількома методами вивчення особистості майбутнього фахівця; уточнення отриманого фактичного матеріалу в процесі експериментальної і дослідної роботи; необхідність фіксації всіх проявів особистості, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту; врахування складності і багатосторонності феномену професійної мобільності, за відсутності сподівань на швидкі позитивні результати. Це зумовлює необхідність співставлення результатів, що отримані у процесі власного дослідження, з даними інших дослідників; отримання об'єктивних даних через порівняння думок інших колег, які втілюватимуть у навчально-виховний процес розроблену методику формування професійної мобільності, думок самих студентів. У процесі формування професійної мобільності у дослідника можуть виникати власні переживання як негативного, так і позитивного характеру. Ці емоції, що досить часто є суб'єктивними, не мають впливати на фіксацію фактів, інтерпретацію отриманих результатів.

У процесі розроблення методологічних принципів формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою ми також враховуємо, що будь який феномен пов'язаний з іншими явищами, і його ізольований, однобічний розгляд неминуче призводить до викривлених, помилкових висновків [14]. Це положення зумовлює необхідність використання принципу всебічності, комплексності.

Застосування принципу всебічності, комплексності щодо розроблення методологічних принципів формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою буде зумовлювати її розгляд у взаємозв'язку з іншими явищами, які не є ізольованими. Численні чинники, що виявляються у навчально-виховному процесі, передбачають організацію формування професійної мобільності як явища, що є відносно відокремленим від оточуючого середовища, і водночас пов'язане з іншими чинниками, враховуючи особливості розвитку сучасного ринку праці. Вимога застосування принципу комплексності до формування професійної мобільності фахівця передбачає також і врахування досягнень інших наук, беручи до уваги міждисциплінарність самого феномена.

Застосування принципу системності до формування професійної мобільності фахівців з вищою освітою зумовлюється багатогранністю феномена професійної мобільності, численністю внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають його функціонування. Застосування системності до педагогічних досліджень загалом, відтворює прагнення до цілісного осягнення феномена професійної мобільності, зокрема.

На підставі наукових праць таких учених, як Ю. Бабанський [1], С. Гончаренко [3], В. Шейко [16], можемо констатувати, що реалізація цього принципу орієнтує на розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення множини його зв'язків та об'єднання їх в єдину теоретичну картину.

У контексті визначення методологічних принципів, формування професійної мобільності, застосування принципу системності зумовлює аналіз зв'язків, що існують у структурі навчально-виховного процесу в навчальному закладі, виявлення особливостей змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, особливостей організації навчально-виховного процесу та їх взаємозв'язок з професійною мобільністю майбутнього фахівця. Цей принцип дозволяє розглядати формування професійної мобільності як педагогічну систему, що включає ціль, ідеї, відносини між суб'єктами й об'єктами, середовище, зміст діяльності, результати і ресурси.

Застосування системного аналізу до формування професійної мобільності особистості зумовлює необхідність дотримання принципу цілісності. Згідно з ним, формування професійної мобільності розглядатиметься, як щось розчленоване на окремі частини, що органічно інтегроване в єдине ціле. Проте ціле має першочергову важливість над частинами, що його складають, оскільки функції окремих компонентів і підсистем підпорядковуються функції системи в цілому, її меті. У цьому контексті особливого значення набуває формулювання основної мети процесу, в нашому випадку, – процесу професійної підготовки, реальне досягнення підвищення якості якої може бути здійснено у процесі дослідження професійної мобільності як цілісної структури.

Необхідність дотримання принципу цілісності у процесі формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою виводить нас до аксіологічного принципу, який дозволяє осмислити ціннісні засади професійної мобільності, виявити їх еволюцію у взаємозв'язку зі змінами соціокультурної ситуації.

Характеристика аксіологічного принципу здійснена на підставі робіт таких вчених, як В. Сластенін [12], В. Ядов [17], та полягає у визначенні таких його особливостей, як: опора на гуманізм, соціально-ціннісний комплекс ідей, що стверджує ставлення до людини як до найвищої цінності, суб'єктного начала; а освіту – одним із засобів його розвитку. На особистісному рівні – вплив на аксіологічне Я особистості. Реалізація означеного принципу передбачає опору на такі аксіологічні принципи, як: рівноправність усіх філософських поглядів у

межах гуманістичної системи цінностей; рівнозначність традицій і творчості; екзистенційна рівність людей; діалог.

Збільшення інтенсивності й обсягу інформаційних потоків, розширення діапазону комунікативних процесів, що виявляються в зв'язку з глобалізацією сучасного світу, зумовлюють формування відкритої моделі освітнього простору, що ґрунтується на синергетичних поглядах на природу, суспільство і систему освіти. Цілком закономірним є інтерес, який виявляється представниками гуманітарного знання до методів і принципів самоорганізації.

На основі наукових напрацювань Т. Жидких [4], М. Ковалевич [6], Л. Макарова [7] маємо можливість визначити характерні особливості цього принципу в освітньому процесі.

Посилення педагогічного процесу завдяки синергетиці відбувається через надання закінченості таким педагогічним принципам, як: центром освітнього процесу є особистість, яка самовизначається; суб'єкт навчально-виховного процесу займає активно-творчу позицію; забезпечення свободи самовираження і самореалізації в освітньому процесі; відкритість системи саморегулювання й прагнення до розвитку суб'єктності і суб'єктивності учасників навчально-виховного процесу; домінування в освітній діяльності самоосвіти, самоуправління; стимулюючий вплив з метою самовдосконалення, саморозкриття, самоактуалізації в процесі співробітництва з іншими людьми та собою.

Відповідно до цього принципу, формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою має розглядатися як складна система, тому, що її основні елементи – той, хто навчає, і той, хто навчається, є взаємопов'язаними, взаємозумовленими і взаємодіючими необхідними складовими, що дозволяють системі існувати як цілому. Різноманітність елементів, неможливість звести цілого до жодного з елементів системи. Характерний тип саморегуляції і самоорганізації надають процесу формування професійної мобільності як системі значних складнощів.

Формування професійної мобільності, що здійснюватиметься у взаємодії з соціальним середовищем, має сприймати й інтерпретувати у своїх змінах ті процеси, що відбуваються в ньому. Відкритості формуванню професійної мобільності, як складової процесу професійної підготовки фахівця, надає також і те, що в його межах формуються численні інтереси, що проявляються до нього як з боку ринку праці загалом, так і з боку окремих роботодавців. Разом з тим, формування професійної мобільності має забезпечити формування особистісних якостей фахівця, вимоги до яких не тільки відповідають сьогоденню, але й спрямовані у майбутнє.

Здійснюючи розроблення методологічних засад формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою, маємо передбачити і забезпечити майбутню професійну самореалізацію фахівця. Тому зміни навчально-виховного процесу повинні відображати не тільки актуальний стан суспільства, але й його потенційні перспективи. Таким чином, відповідно до принципу синергетики, майбутнє соціальної системи впливає на сучасний стан освіти і позначається на формуванні професійної мобільності.

Здійснивши екстраполяцію проблеми застосування синергетичного підходу під кутом зору професійної підготовки педагогів [8] на розроблення методологічних принципів формування професійної мобільності майбутніх фахівців, маємо означити значний потенціал синергетики щодо формування багатомірного мислення, який дозволяє вибудовувати навкрути генеральної лінії бокові стежки, що зумовлюють показ ймовірнісного характеру процесів, різноманітність можливостей шляхів розвитку систем і способів управління ними.

Важливе значення для розроблення методологічних засад формування професійної мобільності має також принцип гуманізму, реалізація якого пов'язана з проникненням ідей гуманізації в навчально-виховний процес. Він виявляється у відносинах співробітництва; прийнятті особистості такою, якою вона є; емпатійному розумінні того, хто навчається; відкритості, довіри в спілкуванні; творчому характері розвитку; опорі на суб'єктний досвід життєдіяльності особистості [18].

Важливим положенням реалізації принципу гуманізму є суб'єктність, як інтерпсихічна категорія, що відображає в цілісності спілкування, діяльність, самосвідомість, буття особистості і визначає її як носія активності, який розпоряджається своїми творчими потенціями.

У процесі розроблення методологічних засад формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою необхідно врахувати вплив різних чинників і причин, які виявляються на розвитку педагогічних явищ загалом. За таких умов особливої важливості набуває методологічний принцип детермінізму.

Скориставшись науковими працями таких вчених, як С. Гончаренко [3], С. Головін [13], А. Новіков [9], визначимо його характерні ознаки.

Головна ідея детермінізму полягає у визначенні та обмеженні життя людей спадковістю і попередніми подіями, коли одне явище, процес (причина) за певними умовами з необхідністю породжує, виробляє інше явище, процес (наслідок). Відповідно виокремлюються три підсистеми детермінації поведінки: минуле, сучасне і майбутнє. Методологічна природа детермінізму проявляється у тому, що він виступає не тільки як філософське учіння, але й як конкретно-науковий норматив опису, пояснення універсальної закономірності зв'язків і обумовленості розвитку та функціонування, певним чином організованих об'єктів, у процесі їх взаємодії.

Приймаючи ці положення до розроблення методологічних засад формування професійної мобільності, ми маємо усвідомлювати специфіку способу життя особистості, складовою якої є її життєвий шлях, визначаємо необхідність здійснення акценту на особистісних якостях і моральному обличчі, її ціннісних орієнтирах у контексті усвідомлення досвіду минулого, необхідності розуміння їх соціально-історичної природи.

До цього слід додати, що на розвиток особистості в цілому, формування її професійної мобільності зокрема, впливають цілі діяльності, які спрямовані в майбутнє. Усвідомлення мети діяльності визначає її спосіб і характер, а через це – впливає на розвиток особистості. В такий спосіб виявлятиметься взаємообумовленість минулого, сучасного і майбутнього.

Розробляючи методологічні засади формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою, необхідно спиратися на принцип розвитку, тому що цілком закономірним є виникнення низки суперечностей зовнішнього і внутрішнього характеру, що виникатимуть на його шляху. У контексті розроблення методологічних засад формування професійної мобільності нас цікавить розвиток особистості конкретної людини – фахівця. У зв'язку з цим, для нас важливим стає розуміння принципу розвитку в психології.

Зазначимо, що через принцип розвитку реалізуються детермінація поведінки, зв'язок психіки та діяльності. У процесі становлення людської особистості діалектично переплітаються рівень розвитку організму, рівень індивіда та рівень особистості. Не будучи чимось сталим, психіка є результатом розвитку на різних етапах становлення особистості та її діяльності [2].

Визнаючи важливість соціального в становленні особистості, у процесі розроблення методологічних засад формування професійної мобільності, нас буде цікавити спрямованість студентської молоді. Загальновідомо, що існує безпосередній зв'язок спрямованості з мотивами, оскільки саме вони визначають людську діяльність, що зумовлюється цілями і завданнями [11]. У процесі формування професійної мобільності майбутніх фахівців, особливого значення набуває позбавлення особистості стереотипів свідомості, що набуваються у процесі соціалізації, створення настанови на розвиток і саморозвиток, професійну й особистісну самореалізацію. Ураховуючи, що настанова особистості – це зайнята нею позиція, яка полягає в певному ставленні до цілей і завдань, виражається у вибірковій мобілізованості і готовності до діяльності, спрямованості на їх здійснення. Її утворення передбачає входження суб'єкта в ситуацію і прийняття ним завдань, що виникають. У такий спосіб виявляється залежність від того, що індивід вважає для себе суб'єктивно важливим [11].

У зв'язку з тим, що реалізація розроблених принципів реалізуватиметься в навчально-виховному процесі ВНЗ, нас цікавлять світосприйняттєві погляди особистості, що мають безпосередній вплив на її діяльність, потреби, інтереси, ідеали, що відповідно до принципу розвитку

постійно розвиваються, змінюються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх детермінант. Зазначимо, що діяльність людини носить свідомий характер, а професійна мобільність проявляється саме в діяльності; вона проявляється в поведінці, вчинках, справах особистості.

Саме вчинок є найбільш яскравим способом вираження людської діяльності. Він, з одного боку, включає до свого змісту особливості історичного рівня культури людини, а з іншого – сам визначає цю культуру, будучи виявом суб'єкта історичної діяльності [10].

Ефективність психолого-педагогічного впливу значною мірою залежить від того, наскільки повно, точно враховується розвиток майбутнього фахівця, на якого він діє, наскільки точно враховується розвиток педагогічної системи [14].

Застосовуючи це положення до принципу єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов у процесі розроблення методологічних засад формування професійної мобільності майбутнього фахівця, маємо спрямувати свої зусилля на усвідомлення ним особливостей соціально-економічного розвитку сучасного суспільства, об'єктивних змін ринку праці як зовнішніх вимог до усвідомлення необхідності проявляти професійну мобільність задля здатності реалізувати власний потенціал через саморозвиток, самонавчання і самовиховання задля розвитку країни. Саме професійна мобільність в сучасних умовах стає одним із способів професійної самореалізації особистості.

Науковці [3] сходяться в тому, що реалізація методологічних принципів здійснюється згідно з принципами особистісно-соціально-діяльнісного підходу. В основі цього підходу є орієнтація дослідника у процесі розроблення методологічних засад формування професійної мобільності майбутніх фахівців, яка спрямовується на цілісне вивчення особистості в єдності основних соціальних чинників її розвитку – соціального середовища, виховання, діяльності особистості, внутрішньої активності.

На основі викладеного вище, окреслимо методологічні засади формування професійної мобільності фахівців з вищою освітою:

Ефективність цілеспрямованої діяльності з формування професійної мобільності випускника ВНЗ зумовлюється теоретико-методичною діяльністю викладачів ВНЗ та навчальною діяльністю студентів і залежить від вибору відповідної цілі, змісту, методики та організаційних форм їхньої спільної діяльності.

Формування особистості передбачає розвиток цілеутворення і, відповідно – розвиток дій суб'єкта, відтак формування професійної мобільності розглядається нами як діалектична єдність внутрішньої і зовнішньої практичної діяльності суб'єкта. Внутрішня діяльність забезпечується психічними якостями особистості, формування яких розглядається як важлива передумова професійної мобільності. А зовнішня, її смисл, характер і результат визначаються смисложиттєвими настановами особистості, професійними і життєвими цілями, планами, перспективами, що визначають спосіб життя.

Формування професійної мобільності майбутніх фахівців з вищою освітою має ґрунтуватися на формуванні у них гуманітарної цілісної картини світу, визнанні важливості гуманітарної підготовки у професійному становленні фахівця.

Формування професійної мобільності неможливе без активності суб'єкта навчально-виховної діяльності, що визначає необхідність усвідомлення її важливості задля професійної й особистісної самореалізації в сучасних умовах.

Важливість прояву професійної мобільності зумовлює також необхідність усвідомлення власних психологічних особливостей, прагнення до самовдосконалення через самонавчання і самовиховання з опорою на його неперервність.

Оскільки формування професійної мобільності передбачає активну, цілеспрямовану взаємодію викладачів і студентів, важливою складовою його ефективності стає наявність професійної мобільності у науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Підґрунтям професійної підготовки є гуманітаризація, що являє собою спосіб реалізації ідеї гуманізму у навчально-виховний процес.

Формування професійної мобільності фахівців з вищою освітою зумовлює необхідність розроблення відповідних психолого-педагогічних умов та моделі її реалізації у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К.Бабанский [и др.] ; под ред. В.И. Журавлева. – Москва: Просвещение, 1988. – 239 с.
2. Варій М.Й. Загальна психологія : підруч. для студентів психолог. і пед. спеціальностей / М.Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і допов. – Київ : Центр учбов. літ., 2007. – 968 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічне дослідження : метод. поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко – Київ ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
4. Дворникова Е.В. Личностно-развивающее обучение русскому языку: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Дворникова Елена Викторовна. – Ярославль, 2006. – 25 с.
5. Жидких Т.М. Системно-синергетический подход как педагогическая проблема / Т.М. Жидких // Ярослав. пед. вестн. / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – 2006. – № 4. – Электрон. версия. – Режим доступа: <http://bit.ly/2aXripq> (дата обращения: 18.08.2016). – Заглавие с экрана.
6. Кальной И.И. Философия для аспирантов : ученик / И.И. Кальной, Ю.А. Сандулов ; под ред. И.И. Кальной. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 512 с.
7. Ковалевич М.С. Социально-психологические и педагогические проблемы профессионализации личности: синергетический подход [Электронный ресурс] М.С. Ковалевич // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности : тр. IV Междунар. науч. интернет-конф. – Киев, 2011. – С. 164–177.
8. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность. В 2 ч. Ч 1. : монография : / Л.Н. Макарова – Москва; Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2000. – 243 с.
9. Никитина Е.А. Педагогические условия формирования мобильности будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 180 с.
10. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Изд. 2-е. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.
11. Роменец В.А. Вчинок і світ людини / В.А. Роменец / Основи психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – Київ, 1995. – С. 383-402.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
13. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под. ред. В.А. Слостенина. – Москва : Академия, 2007. – 576 с.
14. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2003. – 800 с.
15. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов психолого-пед. ф-тов высш. учеб. заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород : Новгород. гос. ун-т, 2010 – 114 с.
16. Фирсова С.П. Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства / С.П. Фирсова // Фундаментал. исслед. – 2011. – № 8. – С. 568-571. – Электрон. версия. – Режим доступа: <http://bit.ly/2beqNIP> (дата обращения: 23.08.2016). – Заглавие с экрана.

17. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарєнко. – 6-те вид., перероб. і доповн. – Київ : Знання, 2008. – 310 с.
18. Ядов В.А. Социальная идентичность / В.А. Ядов. – Москва : Наука, 1994. – 312 с.
19. Якиманская И.С. Личностно ориентированное развивающее обучение [Электронный ресурс] / И.С. Якиманская //STUDENT'S SITE / Техн. лицей Сыктывкара. – Электрон. данные и программы. – Режим доступа: <http://thl.narod.ru/3/logo.htm> (дата обращения: 23.08.2016). – Заглавие с экрана.

The article is devoted to the problem of professional training of future specialists having higher education, the quality improvement of which leads to the formation of professional mobility in the educational process of higher educational institutions. Complication and multidimensionality of professional mobility predetermine the necessity of training of scientific and pedagogical staff for the formation of professional mobility of future specialists having higher education, and development of the theoretical and methodological principles for its implementation in pedagogical process, in particular methodological principles.

The principles of: objectivity, complexity, system, integrity, axiological principle, principle of synergetics, humanism, determinism, development, unity of external influences and internal conditions are among the methodological principles of professional mobility formation.

Principle of objectivity must provide verification of the data obtained by means of few methods and to deprive the process of formation from the subjective experience of a researcher. Connection of professional mobility formation with other social phenomena predetermines principle of comprehensiveness, and necessity of taking into account of achievements of other sciences – the principle of complexity. Versatility of professional mobility phenomenon envisages application of systematic principle, which in turn implies the foundation of the principle of integrity. The necessity of comprehension of valued foundation of professional mobility leads to the axiological principle. And necessity of taking into account as changes that take place and will take place in social environment so the necessity of personal self-realization of a specialist determines the foundation on the principle of synergetics. Penetration of humanistic ideas into teaching and educational process envisages application of the principle of humanism. And necessity of taking into account of different factors influences and reasons on the development of pedagogical phenomena envisages application of the principle of determinism. Possibility of emerging of contradictions of both external and internal character in the process of formation of professional mobility of future specialist determines the observance of the principle of development. The dependence of psychological and pedagogical influence from taking into account of the development of future specialist determines observance of the principle of external influences and internal terms.

Foundation on methodological principles mentioned allowed to determine methodological basis of formation of professional mobility of future specialists having higher education.

Key words: professional mobility, specialists having higher education, methodological principles, professional training, formation of professional mobility of future specialists.

УДК 37.025

Ліна Голуб, Василь Гогоць
Lina Holub, Vasyl Hohots

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

RESEARCH OF THE INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT ACTIVITY ON THE FORMATION HEALTHY LIFESTYLE OF PERSONALITY'S

Актуальність проблеми, що розглядається авторами у статті, важко переоцінити. Як зазначають останні, проблема здоров'я людини стала сьогодні однією з найбільш актуальних, оскільки стан громадського здоров'я виступає важливим показником збереження і розвитку людського потенціалу будь-якої країни. В останнє десятиріччя виявляються стійкі негативні зміни в стані здоров'я населення України, особливо яскраво виражені у дітей та підлітків, поширення захворювань серед яких зросла більш ніж в 1,5 рази. Виходячи з визначених авторами статті проблем, виникла необхідність виявлення чинників та вироблення рекомендацій щодо впровадження здорового способу життя в усіх вікових групах населення. Мета дослідження полягала у вивченні проблем формування здорового способу життя серед населення та виявлення основних чинників, які гальмують цей процес.

***Ключові слова:** соціальні чинники, фізкультурно-спортивна діяльність, здоровий спосіб життя, пілотажне дослідження, соціальний ефект, заняття фізкультурою і спортом, різні вікові категорії, респонденти.*

Розвиток фізичної культури і спорту в Україні впродовж останніх років переживає своєрідний нокаут. У нових соціально-політичних умовах ми відмовилися від старої системи фізичного виховання у вищій школі, а натомість розгубилися і заблукали в теренах комп'ютерних технологій, інноваційних тренажерних методик, модних тенденціях діет і раціонального харчування, забуваючи при цьому, що поступово знищуємо засади формування навичок здорового способу життя. Окрім цього, у гонитві за кількісними вимогами, поліпшенням фізичної підготовленості, виконанням нормативів і вимог із дисципліни "Фізичне виховання" ми перестали дбати про якість самого процесу формування культури здоров'я студентів і забули про масову фізичну культуру [1, с. 4-5].

З урахуванням цієї ситуації і сформульовані завдання дослідження: з'ясувати ті проблеми і труднощі, які пов'язані з фізкультурно-спортивною активністю населення, а також із соціальним ефектом занять фізкультурою і спортом.

Зусилля фахівців у галузі фізичної культури і спорту, насамперед спрямовані на залучення людей різної статі і віку, в першу чергу дітей і молоді, до активних занять фізкультурою і спортом. Дослідження показують, що досить значна частина населення, в тому числі дітей та молоді, залишається прилученою до активних занять фізкультурою і спортом. За даними цих досліджень, число молодих людей, що активно займаються фізкультурою і спортом, становить у школі близько 30%, у коледжах – близько 29%, у вузах – дещо більше 18% [3; 4; 7].

У багатьох роботах вітчизняних і зарубіжних вчених зроблена спроба з'ясувати причини низької фізкультурно-спортивної активності різних груп населення, особливо дітей та молоді [6, с. 72-75].

Серед причин низької значущості та привабливості для багатьох з них фізкультурно-спортивної діяльності, ми виділили:

1. Перш за все необхідно враховувати поширені в суспільній свідомості *стереотипи*:

- уявлення про те, що вся цінність занять фізичними вправами і спортом зводиться лише до їх впливу на здоров'я та фізичний розвиток людини;
- думка про негативний вплив спорту на духовну культуру людей;
- вкоренився в суспільній свідомості образ “людини-спортсмена” (фізично міцної, здорової людини з накачаними в результаті занять спортом м'язами, але з обмеженим інтелектом, вузьким культурним світоглядом тощо).

Так, при відповіді на питання анкети про оздоровчу значимість занять фізичними вправами лише 5,8% опитаних студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка вважає, що для збереження хорошого фізичного стану та здоров'я протягом тривалого часу не обов'язково займатися фізичними вправами. Лише 8,3% дотримується думки про те, що ці заняття не потрібні тим людям, які отримують істотне фізичне навантаження на виробництві або в домашніх умовах. Серед осіб, які тривало займаються обраними видами спорту, 78,5% опитаних юних спортсменів включають систематичне використання фізичних вправ до числа найважливіших засобів, які необхідні для збереження і зміцнення здоров'я. 87% юних спортсменів дотримуються думки, що не можна протягом тривалого часу зберігати хорошу фізичну форму, самопочуття і здоров'я, не займаючись фізичними вправами і спортом. Такої ж думки дотримуються 56,4% юнаків і 53,9% дівчат з числа опитаних школярів. Більшість студентів (80,7%), старшокласників (89,7%) і юних спортсменів (91%) визнає можливість істотного позитивного впливу занять фізичними вправами і спортом на фізичний розвиток людини, на її фізичні якості та рухові здібності.

Зовсім інакше молоді люди оцінюють можливості цих занять в плані їх впливу на духовний розвиток людини. Лише 1/4 частина опитаних студентів визнає можливість інтелектуального і морального вдосконалення особистості на основі занять спортом; 1/3 – не впевнена в можливості розвитку інтелектуальних здібностей людини, а 1/5 – в удосконаленні її моральних якостей за допомогою спорту. 15,5% вважає це неможливим стосовно інтелектуальних здібностей, а 26% – до етичних якостей. 15,4% не лише визнає можливість розвитку негативних моральних якостей в результаті занять спортом, але й вважає це неминучим.

Приблизно таким же чином опитані студенти оцінюють потенціал спорту в розвитку загальної культури особистості. 23,4% сумніваються в тому, що спорт має такі можливості. Ще 17,2% упевнені в тому, що на основі активних занять спортом неможливо підвищити загальну культуру людини. 59,5% дотримуються думки про те, що заняття спортом призводять до зниження загальної культури тих, хто включений в ці заняття. 51,6% вважають, що цього негативного впливу занять спортом можна уникнути, а на думку 36,1%, – практично неможливо зробити. Майже половина вважає, що не всі види спорту можуть позитивно впливати на естетичні здібності, а 9% – що спорт взагалі не може чинити такий вплив. Майже половина студентів визнає існування “неестетичних” видів спорту. До їх числа найчастіше включають бокс, жіночий футбол, карате, атлетичну гімнастику.

Аналогічні дані отримані і при опитуванні старшокласників. 56,4% дівчат і 53,9% юнаків не впевнені в можливості за допомогою спорту розвинути інтелектуальні здібності особистості, а 14,5% і 18,4% відповідно вважають це неможливим взагалі. По відношенню до розвитку моральних якостей у процесі спортивних занять і змагань сумнів висловили 50,3% юнаків і 50,8% дівчат, негативну думку – 17,8% юнаків і 23,4% дівчат. Близько 9% старшокласників дотримуються думки про негативний вплив занять спортом на моральність. Аналогічним чином вони оцінюють потенціал спорту в розвитку загальної культури особистості. 34,9% юнаків і 48,6% дівчат сумніваються в наявності у спорту такого потенціалу; ще 24,1% юнаків і 29,6% дівчат впевнені в тому, що засобами спорту неможливо підвищити загальну культуру.

Зазначені вище стереотипи суспільної свідомості певною мірою відображають реальну дійсність, а нерідко є наслідком лише помилкових, обмежених уявлень про цінність і значущість фізкультурно-спортивної діяльності. Але найголовніше полягає в тому, що ці стереотипи істотно знижують привабливість занять фізкультурою і спортом в очах молодих людей. Адже багатьох з них цікавить, в першу чергу, не фізична досконалість і навіть не збереження (зміцнення) здоров'я, а, перш за все, підготовка до майбутньої професії, розвиток культури, інтелектуальних, творчих, естетичних здібностей тощо [5, с. 84-89].

2. Другий фактор, що істотно знижує привабливість фізкультурно-спортивної діяльності в очах людей – *переоцінка стану свого здоров'я і фізичного розвитку*.

Так, за даними анкетування, лише 12% опитаних вважають своє здоров'я слабким, 59% оцінюють його як нормальне для свого віку. 84% молодих фахівців вважають своє здоров'я гарним і відмінним. 61% студентів оцінили своє здоров'я як хороше і відмінне, 22,7% – як задовільне, лише 2,9% – як незадовільне, а 1,9% – як дуже погане. Приблизно таким же чином вони оцінили рівень розвитку своєї статури, своїх фізичних якостей і свою фізичну підготовленість до обраної професії. Лише 3,8%, 3,9%, 1,9% студентів оцінили їх відповідно як незадовільні або зовсім погані.

Важливо відзначити, що ця суб'єктивна оцінка молодими людьми стану свого здоров'я і фізичного розвитку частіше за все не відповідає об'єктивним показникам, оскільки при відповіді на додаткові питання з'ясовується, що вони часто хворіють і недостатньо фізично підготовлені [8, с. 21]. Так, близько половини опитаних студентів, на основі їхніх відповідей, щорічно хворіють (43% студентів хворіли протягом року до 2 тижнів, 16% – від 2 тижнів до 1 місяця, а 4% – до 1,5 місяця; 22,3% студентів досить часто мають головні болі). Серед тих учнів коледжів, хто оцінив своє здоров'я як “загалом гарне”, 71,3% належать до основної, 20,6% – до підготовчої і 6,5% – до спеціальної групи, серед тих, хто оцінив його як “задовільний”, 56,7% належать до основної, 31,7% – до підготовчої, 6,7% – до спеціальної і 4,8% – взагалі звільнені від занять; серед тих, хто оцінив своє здоров'я як “не можу похвалитися”, 48,1% належать до основної, 28,8% – до підготовчої, 11,5% – до спеціальної групи і 11,5% – звільнені від занять фізкультурою. Кожен другий учень пропускав заняття в коледжі через хворобу. З них близько половини – менше тижня, четверта частина – до 2 тижнів, 10% – близько місяця, інші – два і більше місяці. Причому, навіть з тих, хто оцінив стан свого здоров'я як “цілком добре”, лише 66,9% не пропустили жодного дня за станом здоров'я; 21,9% – пропустили менше тижня; 8,5% – близько 2 тижнів; 1,2% – близько місяця і 1,5% – два і більше місяці. Відповідні показники у тих, хто оцінив своє здоров'я як “загалом добре”: 42,1%, 33,9%, 17,6%, 4,5% і 1,9%.

Завищена оцінка людьми стану свого здоров'я і фізичного розвитку обумовлена багатьма причинами (в тому числі чисто психологічними). Перш за все треба враховувати, що багато хто з них мають досить низькі знання про свій організм, навіть про найпростіші показники свого фізичного стану. Так, лише 3/4 опитаних учнів коледжів знали свої зріст і вагу, лише 1/3 – пульс у спокої. Серед студентів пульс у спокої знають лише 37,1%, артеріальний тиск ще менше – 30,5%. 56,5% студентів вказали на те, що вони не в змозі визначити рівень фізичної підготовленості людини. Як відзначило більшість респондентів, вони не отримують від медиків і фахівців в галузі фізичного виховання досить точної і регулярної інформації про стан свого здоров'я та фізичного розвитку. Крім того, як відомо, серед самих фахівців існують серйозні розбіжності щодо критеріїв та показників здоров'я.

3. Для багатьох опитаних осіб, які скептично оцінюють стан свого здоров'я і фізичного розвитку, визнають суттєві вади в своєму фізичному стані, заняття фізкультурою і спортом як один із засобів корекції цих вад в силу ряду причин не виступають достатньо важливими, привабливими і значущими.

Перш за все треба враховувати, що, як вважають багато людей, сама людина навряд чи зможе змінити щось у стані свого здоров'я і фізичного розвитку [4, с. 180].

Так, 15,4% учнів сучасних коледжів сумніваються в можливості таких зміни, а 7,1% не впевнені в тому, що їх спроба змінити що-небудь у цьому напрямі принесе користь, а не шкоду. Такі погляди засновані, насамперед, на помилковій, але широко розповсюдженій думці про те, що стан здоров'я людини залежить не стільки від її власних зусиль – і, зокрема, від її рухової активності, – скільки від інших факторів: *генетичних, екологічних* тощо. Так, наприклад, 71,5% студентів, до числа найбільш шкідливих і небезпечних для здоров'я людини факторів, віднесли зловживання алкоголем, 66,1% – куріння, 34,8% – забруднення навколишнього середовища, 35,2% – неправильне харчування і лише 35,1% – недолік рухової активності. Лише 48,3% студентів віднесли регулярне використання фізичних вправ до числа тих чинників, які, на їхню думку, найбільш важливі для збереження і зміцнення здоров'я.

Багато опитаних респондентів сумніваються в можливості подолати негативний вплив інших факторів на стан здоров'я шляхом занять фізкультурою і спортом. Серед старшокласників, наприклад, таких було 13,8%. 10% студентів дотримуються думки про те, що жодна турбота про своє здоров'я, в тому числі і заняття фізкультурою і спортом не гарантують гарного здоров'я. Такого роду сумніви особливо характерні для дівчат. Причому, з віком вони посилюються.

Сумніви і невпевненість респондентів в оздоровчому ефекті занять фізкультурою і спортом багато в чому також визначаються вкрай низьким рівнем їх фізкультурної грамотності [3, с. 28-30]. Так, близько половини учнів коледжів і 20% студентів не в змозі, за їх власним визнанням, скласти найпростіший комплекс ранкової гімнастики; 31,6% студентів не можуть здійснювати самоконтроль під час занять фізичними вправами тощо.

4. Треба враховувати також впевненість багатьох респондентів в наявності інших чинників впливу на здоров'я і фізичний розвиток людини, які, на їхню думку, з точки зору своєї надійності, ефективності та простоти використання (не вимагають якихось умов, вольових зусиль тощо) не поступаються заняттям фізкультурою і спортом, а на думку деяких, навіть перевершують їх. До числа таких чинників вони відносять пасивний відпочинок, ліки (особливо гомеопатичні), засоби народної медицини, кава, алкоголь, фізичну роботу (на виробництві і вдома) та ін [2, с. 56-59].

У ході пілотажних досліджень, було опитано понад 200 респондентів, що представляють всі основні групи населення. Виявлено, що до ліків для підтримки здоров'я вдаються 22% респондентів, які оцінили здоров'я як “добре” і 53% відзначили позицію “здоров'я погане”.

12,5% старшокласників в ході опитування висловили сумнів в тому, що заняття фізкультурою і спортом потрібні тим людям, які отримують істотне фізичне навантаження на виробництві і вдома. При відповіді на питання: “Яким засобом Ви скористалися б, відчувши втому, головний біль?” – 58,1% вказали прогулянки, 30,3% – пасивний відпочинок, 16,8% – сон, 10,6% – ліки, 8,9% – каву або чай, 8,6% – фізичну роботу і фізичні вправи, 7,4% – куріння і 5,5% – алкоголь. Причому, була виявлена наступна залежність: чим нижче учні оцінюють стан свого здоров'я, тим зменшується число тих, хто волів би використовувати для впливу на свій фізичний стан фізичні вправи і збільшується число тих, хто використовував би інші чинники: ліки, засоби народної медицини, куріння тощо.

5. Значний вплив на ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності респондентів, які очікують від неї оздоровчого ефекту, має і та обставина, що для досягнення даного ефекту необхідні тривалі, регулярні і систематичні заняття фізкультурою і спортом, чітке дотримання режиму дня, відмова від багатьох шкідливих звичок. Для багатьох респондентів це неприпустимо (через те, що у них інша установка на життя) і нездійсненно (через хвороби та інші причини, в силу яких вони змушені хоча б тимчасово переривати свої заняття). Так, 7% учнів коледжів припинили заняття фізкультурою і спортом через те, що їх не влаштовував режим, дисципліна і обмеження, пов'язані із цими заняттями [8, с. 22].

6. Ще один важливий чинник слабкої орієнтації людей в своїй реальній поведінці на фізкультурно-спортивну діяльність як засіб оздоровлення і фізичного вдосконалення – низький статус останніх в загальній системі життєвих цінностей, ціннісних орієнтацій.

При цьому важливо чітко розрізняти декларовані цінності (вони лише проголошуються) та цінності реальні, на які респондент орієнтується в своїй реальній поведінці і, які зачіпають його основні, найбільш важливі інтереси, потреби, стимульовані прийнятною в суспільстві (тією чи іншою соціальною групою) системою норм, правил поведінки, культурних традицій, звичаїв, моральних та матеріальних стимулів [6, с. 74].

У системі декларованих респондентами цінностей різні показники фізичного стану – певні фізичні якості і здібності, постава, рухова культура і особливо здоров'я займають високе місце.

За даними зазначених вище пілотажних досліджень, більшість респондентів в системі проголошуваних ними цінностей ставлять здоров'я на 1-2 місце. Наприклад, як впливає з відповідей студентів, 78% з них надає величезного значення здоров'ю, а 55% – фізичним якостям і поставі.

Більш низьке місце – здоров'я та інші параметри фізичного стану, займають у системі реальних цінностей людей. Так, за даними опитування студентів, про такий показник свого фізичного стану як вага, піклується лише 42%, а про розвиток сили – всього лише 35,5%. У ході опитування учнів коледжів при відповіді на питання “Чи дбаєш ти про свій фізичний стан і його різні показники (вказувалися такі показники, як здоров'я, постава, вага та ін.)”, від 17,6 до 29,0% (в залежності від показників) відповіли “важко сказати”, а від 5,4 до 24% – “ні”.

При порівнянні студентів зі школярами з'ясується, що перші виявляють меншу турботу про свій фізичний стан. Зокрема, за даними опитування школярів, 64% з них піклується про своє здоров'я, майже 70% – про розвиток мускулатури (в основному, зрозуміло, це юнаки; дівчат серед них всього 6%), 58% – про розвиток сили, швидкості, координації рухів (дівчат тут знову в 2 рази менше, ніж юнаків). 42,2% дівчат і 16,6% юнаків піклуються про свою вагу, а 55,4% дівчат і 20,5% юнаків – про красу і виразність рухів.

Про низький статус здоров'я та інших показників фізичного стану в системі реальних цінностей респондентів свідчать й інші дані їх опитування. Так, лише 26% студентів готові все своє життя, всі свої звички підпорядкувати інтересам збереження і зміцнення здоров'я, високої фізичної працездатності. 20% вважають за краще жити в своє задоволення, робити те, що хочеться в даний момент, навіть якщо це може зашкодити їхньому здоров'ю. Так, кожен другий з опитаних учнів коледжів з тією або іншою частотою вживає алкоголь, 1/3 – курить, причому, 1/5 частина – курила і до вступу до коледжу, під час навчання в школі [7, с. 57-63].

Ще один факт, який свідчить про низький статус здоров'я і фізичного розвитку в системі реальних цінностей молодих людей: 21% студентів дали ствердну відповідь на питання про те, чи можна вважати культурною людиною того, хто не дбає про свій фізичний стан і в силу цього слабо фізично розвинений, не вміє плавати, часто хворіє. При цьому ті, хто таким чином відповів на це питання, погодилися з таким аргументом на користь зайнятої ними позиції, що більшість відомих їм культурних людей не особливо піклується про своє фізичне вдосконалення і не відрізняється відмінним здоров'ям, фізичною силою, грацією, поставою тощо 31% студентів не змогли відповісти на зазначене питання. За даними опитування школярів, значна частина (29,5%) респондентів зовсім не хвилює, яку оцінку навколишні дають їх фізичному розвитку та здоров'ю; 45,1% це в якійсь мірі цікавить, але не дуже сильно.

Основна причина слабкої орієнтації респондентів до своєї реальної поведінки щодо здоров'я і високого рівня фізичного розвитку – відсутність досить істотних моральних і матеріальних стимулів, культурних традицій і звичаїв, що підштовхують їх до цього. Опитування студентів показало, що істотні труднощі, незручності через певні недоліки в своїй фізичній підготовленості і стан здоров'я за час навчання у ВНЗ мали лише 5% студентів, під час служби в армії – 2,3%, під час відпочинку, на дозвіллі – 4%, при створенні сім'ї – 4,4%, у сімейному житті – 3,9%.

Таким чином, для залучення більш широких верств населення до активних занять фізкультурою і спортом необхідно вирішити ряд досить складних проблем, що дозволять

усунути перераховані вище чинники, які гальмують процес формування здорового способу життя респондентів.

Список використаних джерел

1. Апанасенко Г.Л. Здоровье: методология и методика количественной оценки / Г.Л.Апанасенко // Здоровье и функциональные возможности человека. – М., 1985. – 21 с.
2. Бальсевич В.К. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Л.Н. Прогонюк // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 4. – С. 56-59.
3. Грушевський В.О. Технологія формування мотиваційних потреб до занять фізичною культурою студентів 1 курсу з урахуванням регіональних особливостей проживання / В.О.Грушевський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 10. – С. 28-30.
4. Заплішний І.І. Шляхи оптимізації формування в студентів здорового способу життя засобами фізичного виховання / І.І. Заплішний, Ф.С. Сипченко, М.П. Бойко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2007. – Вип. 44. – Т. 2. – С. 180-183.
5. Кожевнікова П. Формування здорового способу життя та культури дозвілля студентської молоді засобами фізичного виховання / П. Кожевнікова, З. Дзюба, Н. Вертелецька // Молода спортивна наука України. – Львів, 2009. – Т. 4. – С. 84-89.
6. Козицька А.П. Негативне ставлення студентів до занять з фізичної культури. Причини. Шляхи вирішення проблеми / А.П. Козицька, Л.П. Пшенична // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 10. – С. 72-75.
7. Марченко О.Ю. Вплив спеціально організованої рухової активності на формування цінностей індивідуальної фізичної культури студентів / О.Ю. Марченко // Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 9. – С. 57-63.
8. Раевский Р.Т. Проблемы физической подготовленности современного человека и пути ее решения / Р.Т. Раевский // Материалы международного научного конгресса. – Минск, 1999. – С. 21-24.

The urgency of the problem considered in this article is difficult to overestimate. The rush of the twentieth century ended, the extraordinary thing that mankind, having achieved tremendous technical success, was faced with the fact that it did not become healthier, on the contrary, increased the number of negative factors and increased their negative impact. The problem of human health has become one of the most urgent today as public health is an important indicator of the preservation and development of the human potential of any country. In the last decade, there are steady negative changes in the health of the population of Ukraine, especially observed in children and adolescents, and the spread of diseases among them has increased by more than 1.5 times. Based on the above problems, there was a need to identify factors and develop recommendations for the implementation of healthy lifestyles in all age groups of the population. The purpose of the study was to study the problems of forming a healthy lifestyle among the population and to identify the main factors that inhibit this process.

Key words: social factors, physical culture and sport activity, healthy lifestyle, pilot research, social effect, physical education and sports, different age categories, respondents.

УДК:37.091.21:005.6

*Оксана Горбатюк
Oksana Horbatiuk*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

COMPETENCE APPROACH TO DEVELOPMENT OF MANAGERIAL MASTERY OF MODERN HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

У статті аналізуються теоретико-організаційні аспекти формування та розвитку компетентності керівника в умовах сучасного навчального закладу. Схарактеризовані теоретичні основи управління навчальним закладом як соціально-педагогічною системою.

Ключові слова: компетентнісний підхід, навчальний заклад, майстерність сучасного керівника, професійна компетентність, управлінська компетентність.

Сучасна модернізація системи освіти актуалізує необхідність в управлінських кадрах із високим рівнем професійної компетентності та кваліфікації, інформаційної культури, уміння застосовувати сучасні педагогічні та управлінські технології в професійній діяльності. Керівник навчального закладу відіграє в цьому процесі ключову роль. Він знаходиться в центрі соціально-економічних і педагогічних перетворень, координує, спрямовує працю педагогів. Від його економічної грамотності, ініціативності, уміння приймати самостійні рішення стратегічного й тактичного характеру залежить ступінь успішної роботи закладу в цілому.

У відповідності із вище наведеним рівень якості освіти навчального закладу здебільшого залежить від компетентності керівника, який його очолює. Одним із шляхів оновлення змісту освіти та навчальних технологій керівників навчальних закладів відповідно до сучасної освітньої політики, інтеграції України до європейського та світового освітнього простору є запровадження компетентнісного підходу.

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності фахівців вивчалися такими ученими: Н.В. Кузьміна, Дж. Куллахан, О.І. Пометун, Н.Ф. Тализіна, Р. Уайт (становлення та тлумачення поняття компетентності); Н.В. Бордовська, О.А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, Є.І. Ісаєв, В.В. Радул (компетентність як необхідна складова компонента професіоналізму); Е.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.Ф. Тализіна, А.Ф. Присяжна, С.А. Раков (ключові компетенції спеціалістів); В.А. Адольф, Є.С. Барбіна, Н.В. Бордовська, Т.Г. Браже, О.А. Дубасенюк, М.В. Вачевський, А.О. Вербицький, І. В. Гушлевська, І. А. Зязюн, М. К. Кабардов, Н.Л. Коломінський, С.О. Кубицький, А.К. Маркова, Н.Г. Ничкало, Л.Є. Петухова, С.Є. Шишов (проблеми формування професійної компетентності фахівця); І.Д. Бех, І.М. Богданова, Т.Г. Браже, Л.П. Буева, Б.С. Гершунський, О.О. Заболотська, Н.В. Кічук, В.І. Маслов, О.М. Пехота (розгляд професійної компетентності через призму особистості спеціаліста).

Дослідження потенціалу здібностей керівників освітніх закладів представлені в наукових доробках таких вчених Ю.В. Васильєва, Г.Г. Габдулліна, Ю.О. Конаржевського, В.Ю. Кричевського, В.І. Маслова, М.М. Поташника, Р.Х. Шакурова. Проблеми підготовленості керівника до управлінської майстерності присвячені наукові дослідження В. І. Бондаря, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікової, Л.М. Калініної, В.І. Маслова, В.В. Олійника, О.В. Пічугіної, Т.М. Сорочан. Питаннями компетентнісного підходу, формування педагогічної та професійної компетентності займалися такі дослідники, як В.І. Байденко, Н.М. Бібік, І.А. Зязюн, І.О. Колеснікова, Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова, А.К. Маркова, О.В. Овчарук, Є.І. Рогов, О.Я. Савченко, В.О. Сла-

стьонін, В.В. Сериков, М.Ф. Степко, Л.Л. Хоружа. Однак питання компетентності керівника навчального закладу не можна визначити як всебічно досліджене, оскільки сучасний розвиток освітньої системи держави формує нові умови роботи та професіоналізму.

На сучасному етапі розвитку освіта є однією із найважливіших сфер людської діяльності, що тісно пов'язана із життям суспільства. Здатність системи освіти задовольняти потреби особистості й суспільства у високоякісних освітніх послугах визначає перспективи економічного і духовного поступу країни. Одним із завдань освітньої політики держави сьогодні є формування якісно нової системи навчання та виховання. Закономірною та обов'язковою умовою успішної реалізації цього завдання є забезпечення управлінської майстерності керівника освітнього закладу.

Детермінантою успішної управлінської майстерності є професійна майстерність керівника навчального закладу, що виступає як багатовимірне поняття та є інтегральним утворенням щодо системи професійних знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів та духовно-ціннісних орієнтацій його особистості. У зв'язку з цим важливе місце в організації й становленні ефективного навчально-виховного процесу в навчальному закладі відіграє проблема управлінської майстерності керівника. Адже сьогодні керівники освітніх установ починають відчувати потребу в оволодінні навичками стратегічного проектування, системного моделювання, організації ефективних міжособистісних та професійних комунікацій у педагогічному колективі.

На практиці поняття “компетентність керівника” визначається успішним результатом виконання поставлених перед керівником управлінських завдань й тісно пов'язане із ціннісно-мотиваційними орієнтаціями людини. Директор навчального закладу стає центральною фігурою у здійсненні управлінської майстерності навчально-виховного процесу.

Формування нової управлінської культури керівника починається, насамперед, зі здатності мобільних змін у його особистості, оскільки безпосередньо управлінська компетентність керівника освітнього закладу розвивається і проявляється в процесі конкретної управлінської майстерності. Сучасний керівник навчального закладу виступає трансформатором оновленого змісту освіти, освітніх технологій, форм та методів навчання, виховання та розвитку особистості, піклується про власну управлінську діяльність, про впровадження елементів новизни, оригінальності, тобто всього того, що необхідне для забезпечення реформування навчально-виховного та навчально-виробничого процесу в навчальному закладі та підвищення результативності управлінської майстерності [7].

Використання компетентного підходу ґрунтується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості, що передбачає перехід від поняття “людські ресурси” до концепції “компетентність людини” [6].

На думку В.А. Болотова компетентністний підхід до освіти означає поступове перетворення освітньої парадигми на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості, здатності адаптуватися в умовах багатофакторного соціально-політичного, економічного, інформаційного та комунікаційного простору [1].

Цікавою, на нашу думку, є позиція Г.В. Єльнікової, яка наголошує на специфіці професійної діяльності керівника навчального закладу, зокрема, на характеристиці управлінської майстерності. В основу його (керівника) професійно-кваліфікаційної характеристики, зазначає дослідниця, покладений функціональний управлінський цикл. Якщо визначити основними функціями управління цілепокладання, планування, організацію, координацію, контроль і регулювання й виокремити відповідні знання та уміння, отримаємо основу професійно-кваліфікаційної характеристики керівника. Для розробки цієї характеристики стосовно керівника навчального закладу перелік знань та умінь визначається у контексті змісту його професійної діяльності з управління навчальним закладом [4; 8].

Хуторський А.В. дав таке визначення професійної компетентності керівника навчального закладу: “Це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної

властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу” [9, с. 113].

Іншими словами, майстерність управління полягає в умінні обирати найбільш ефективні методи управління для даного конкретного моменту часу й обставин, що склалися управлінської майстерності. Варто зазначити, що система управлінської компетентності керівника навчального закладу формується і розвивається поетапно:

- аналітично-інноваційний етап передбачає, що керівник усвідомлює необхідність перспектив навчального закладу та аналізує власний професійний досвід із метою забезпечення управління процесом реалізації перспективних завдань;
- професійно-практичний етап полягає у критичному осмисленні управлінської майстерності керівника навчального закладу, відбувається пошук нових можливостей в професійній діяльності завдяки формуванню системи професійної компетентності;
- ціннісно-результативний етап дає можливість керівникові здійснити аналіз результативності компетентнісного підходу в системі управління навчальним закладом, тим самим регулюючи рівень підвищення змістовності компетенцій [3, с. 87].

Такий алгоритм формування професійної компетентності керівника навчального закладу дає змогу оперативно реагувати на зміни у системі освіти як складової економічного розвитку держави. Водночас розгалуження системи управлінської компетентності уможливорює здійснення колегіально-ліберального підходу в керуванні навчальним закладом без негативних наслідків. Саме взаємодія з педагогічним колективом, зокрема через механізм делегування частини управлінських повноважень, допомагає досягти підвищення результатів навчально-виробничого процесу.

Щоб компетентність як потенційна можливість особистості сприяла ефективній професійній діяльності, необхідні певні об’єктивні умови, відповідна мотивація, вольові зусилля та визначена актуалізація одержаних знань. Управлінські функції, знання та уміння можна деталізувати відповідно до завдань конкретного навчального закладу, розробляючи повну професійно-кваліфікаційну характеристику його керівника.

Аналіз актуальних наукових джерел дозволяє сформулювати істотні ознаки поняття “професійна компетентність” керівника навчального закладу:

- здатність до управлінської майстерності;
- готовність до виконання різноманітних управлінських функцій;
- професійно значущі уміння;
- професійно значущі якості особистості, що забезпечують управлінську діяльність [2, с. 34].

Зазначимо, що система професійної компетентності управлінця не є сталою, адже її складові повною мірою можуть бути реалізовані лише за умови їх внутрішнього сприйняття керівником. Тому схема системи управлінської компетентності керівника навчального закладу може складатися з таких компетентностей:

1. Організаційна. Директор – лідер-менеджер, що здійснює і організовує управління педагогічною системою навчального закладу, стимулює рівень професійно-педагогічної кваліфікації й фахової майстерності педагогічних працівників, сприяє формуванню культури організації.

2. Соціальна. Директор здійснює управління начальним закладом як соціальною системою. У зв’язку з цим реалізується ціла низка контактів з іншими суб’єктами навчально-виховного процесу.

3. Освітня. Директор оперує поняттями, знаннями та вміннями теорії управління, здійснює інноваційну діяльність у цій сфері, що формує імідж сучасного керівника та сприяє зміцненню його статусу.

4. Технологічна. Директор має вільно орієнтуватися у виборі інструментарію для якісної результативної організації навчально-виховного процесу.

5. Контрольна. Будь-яка форма діяльності вимагає контролю за станом процесу з метою досягнення кінцевих результатів. Формування систематичності та вибір оптимальної форми контролю у тій чи іншій ситуації покликані забезпечити формування даної компетентності.

6. Мотиваційна. Вміння заохотити учасників навчально-виховного процесу, підтримувати мотивацію впродовж тривалого часу належить до сфери особистісних загальнолюдських якостей, але є невід'ємною складовою управлінської компетентності керівника.

7. Комунікативна. Високий комунікативний рівень керівника навчального закладу дає можливість реалізовувати функції моніторингу, корекції, організації, мотивації тощо.

8. Комунікаційна. Директор здійснює організацію управлінської майстерності через зв'язок з іншими установами та підприємствами, що сприяє підвищенню якості навчально-виробничого процесу та його цілевизначальності.

9. Планувально-прогностична. Ця компетентність допомагає моделювати шляхи розвитку навчально-виробничого процесу в конкретному навчальному закладі та в системі освіти в цілому, а також здійснювати корекційну діяльність на її окремих етапах [10, с. 72].

Система зазначених компетенцій надає можливість здійснювати управлінську діяльність в системі освіти на перспективу, що зможе забезпечити у майбутньому розвиток, а не лише функціонування навчального закладу. Відповідно очікуваними результатами управлінської майстерності під час реалізації компетентнісного підходу в професійно-освітньому менеджменті для керівника є:

- забезпечення підвищення фахової майстерності у педагогів через самостійну самоосвітню діяльність;
- формування в учнів умінь бути самокритичними, готовими до змін;
- усвідомлення значення своєї ролі керівника й організатора;
- визначення життєвого середовища, в якому формується готовність вчитися, творчо працювати, орієнтуватися в ситуаціях, людях і обставинах [7].

Розкриваючи феномен успішної школи, Ш. Хубер стверджує, що в його контексті слід мати на увазі поєднання чотирьох важливих аспектів:

1. Наявність у керівника навчальним закладом управлінської майстерності (управлінських знань, здібностей, навичок (спеціальних, методичних, комунікативних тощо)).

2. Наявність у керівника бажання (мотивації) реалізувати свою управлінську майстерність.

3. Прийнятність рішень керівника для всіх членів як педагогічного колективу, так й учнів та їхніх батьків.

4. Наявність у навчальному закладі необхідних ресурсів (часових, просторових, людських, матеріальних, психологічних тощо) [5].

Отже, компетентність педагога має інтегративну природу тому, що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси. Компетентність включає екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту підготовки та передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що в сучасному європейському освітньому просторі інтенсивно формується новий тип керівника, який досить мобільно й швидко має пристосовуватися до вимог сучасної економіки та виробництва, легко пересуватися, демонструвати гнучкість у контактах з іншими працівниками, обирати найбільш ефективні засоби й способи дій у складних умовах функціонування відкритих соціальних систем. Йдеться про таку особистість менеджера, для якої професійні знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення якості професійної діяльності.

Таким чином, професійну компетентність керівника навчального закладу ми розглядаємо як інтегративну здатність до вирішення виникаючих професійних завдань та проблем, яка передбачає наявність особистісних характеристик фахівця, що визначає готовність та здатність виконувати педагогічні й управлінські функції в нових умовах відповідно до службового статусу.

Список використаних джерел

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентносная модель: от идеи до образовательной программы / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 25.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 384 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Єльнікова Г.В. Деякі питання підготовки керівника навчального закладу на основі розроблення його професійно-кваліфікаційної характеристики / [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/.../gyelnikova.pdf.
5. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу в європейському освітньому просторі / Л. В. Задорожна-Княгницька // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 27. – С. 43-49
6. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О.Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.
7. Сергеева Л. М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу / Л. М. Сергеева // Теорія та методика управління освітою. – № 3. – 2010 – С. 23.
8. Степко М.Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М.Ф. Степко // Педагогіка і психологія. –№ 2(63).– 2009. – С. 42-51.
9. Хуторский А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М. : “ИНЭК”, 2007. – 327 с.
10. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2008. – 472 с.

The article determines the necessity of introducing a competence approach during the preparation of heads of educational institutions. One of the ways to update the content of education and educational technologies of the heads of educational institutions in accordance with the modern educational policy, integration of Ukraine into the European and world educational space is to introduce competence approach.

One of the tasks of the educational policy of the state today is the formation of a qualitatively new system of education and upbringing. A legitimate and compulsory condition for successful implementation of this task is the provision of managerial skills of the head of an educational institution.

The determinant of successful management activity is the professional mastery of the head of the educational institution, which acts as a multidimensional concept and is an integral entity regarding the system of professional knowledge and skills, personal qualities, motives and spiritual and value orientations of his personality. In this regard, the problem of managerial mastery of the head plays an important place in the organization and formation of an effective educational process in a general educational institution.

Theoretical-organizational aspects of forming the competence of the head in the conditions of development of a modern educational institution are analyzed. The theoretical foundations of management of educational institution as a social-pedagogical system are described. It is proved that the professional competence of the head of the educational institution in the education system is a complex characteristic of the manager-professional, which includes both knowledge, skills, and psychological characteristics, and certain personal qualities. It is determined that the expected results of management activity during the implementation of the competence approach in vocational and managerial management for the head is to increase the professional skills of teachers, to realize the importance of their role as a leader, to determine the living environment in which the readiness of teachers to study and work creatively develops among students.

Key words: *competence approach, educational institution, mastery of modern manager, professional competence, managerial competence.*

УДК 373.034(477)(091)19/20”

Руслана Даниляк
Ruslana Danyliak

ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЧЕСНОТ ЯК СКЛАДОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ПЕРІОДИКИ

EDUCATION OF HUMAN VIRTUES AS A COMPONENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S MORAL EDUCATION BY MEANS OF CHILDREN PERIODICALS

У статті обґрунтовано психолого-педагогічні аспекти формування людських чеснот як основи морального виховання молодших школярів, виокремлено загальнолюдську основу проблеми формування людських чеснот у науковій педагогіці та релігійному вихованні, показано ефективність використання виховного потенціалу дитячих періодичних видань.

Ключові слова: моральне виховання, чесноти, моральна культура, молодші школярі, дитяча періодика.

Сучасна цивілізація породжує перед сучасною людиною низку особливо складних викликів. Передовсім вони стосуються моралі та моральності у суспільстві. Сучасне інформатизоване, глобалізоване та матеріалізоване суспільство вступає у суперечність із традиційною моральною культурою українців. З огляду на це, формування у ранньому віці моральної культури, усвідомлення дитиною моральних категорій є особливо важливим завданням сучасної системи освіти.

У концепції освіти останніх десятиліть проблема морального виховання та засобів його реалізації є одним із завдань національного виховання, мета і цілі якого визначені самим життям і низкою освітніх документів, що регулюють нормативно-правове поле виховного процесу в навчально-виховних закладах. Зокрема в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні зазначено: “Морально-духовне становлення дітей та учнівської молоді, їх підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку суспільства та держави. Сучасне виховання має відігравати випереджувальну роль в демократичному процесі, ставати засобом відродження національної культури, припинення морально-духовної деградації” [4].

“Актуальність здійснення морального виховання саме в початковій школі посилюється у зв’язку з тим, що діти є особливо вразливою категорією щодо негативних впливів мас-медіа, значення яких у формуванні внутрішнього світу молодших школярів з кожним роком посилюється”, – вважає О. Янкович [9, с. 18].

Проблема морального виховання особистості на різних етапах онтогенезу досліджувалася у працях українських та зарубіжних учених в минулому та сьогодні. Зокрема, це наукові розвідки Т. Аболіної, Н. Волкової, Дж. Дьюї, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Кононко, М. Красовицького, Л. Кулагіної, І. Лебідя, А. Маслоу, В. Онищенко, Р. Павелківа, М. Пантюка, Е. Помиткіна, К. Роджерса, С. Русової, О. Савченко, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Ушинського, К. Чорної, П. Щербаня, О. Янкович та низки інших. В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, В. Скотний, Н. Скотна, П. Юркевич розглядають ідеї морального виховання і в релігійній педагогіці.

Метою статті є виявити і обґрунтувати психолого-педагогічні аспекти формування людських чеснот як основи морального виховання молодших школярів, показати ефективність використання виховного потенціалу дитячих періодичних видань.

Моральне виховання – це основа сучасної релігійної парадигми виховання. У контексті нашого дослідження важливо розуміти, що релігійні моральні цінності є стійкими, універсальними, непідвладними політичній та ідеологічній кон'юнктурі, мають гуманістичне значення, абсолютний характер і, що найважливіше для виховання, позитивну спрямованість. Безвідносно до історичних епох моральні цінності мають вічний, а не релятивістський характер, а моральні вимоги передаються від покоління до покоління. Це стосується передовсім норм регулювання відносин між людьми: настанов не красти, не вбивати, допомагати один одному, виконувати обіцянки, говорити правду тощо.

Ієрархія релігійних цінностей у християнстві утверджена відповідним кодексом, який носить назву Божих заповідей. У них зібрано та скристалізовано основні моральні імперативи, категорії, дотримання й усвідомлення важливості яких забезпечують моральне здоров'я як окремої особистості, так і народу загалом. Ці заповіді не змінюються впродовж тисячоліть, їх осягнення є складною процедурою для окремої людини, тому прагнення дотримуватися їх схвалюється суспільством, родиною, вихователями, педагогами та ін.

У процесі становлення, розвитку й утвердження ідей морального виховання дитини релігійні моральні цінності латентно присутні і в процесі світського виховання, оскільки не суперечать його загальнолюдським гуманістичним цінностям та ідеалам. Все частіше мова йде про раціональне використання досвіду релігійного (в Україні – передовсім християнського) виховання щодо завдань сучасної педагогіки.

Очевидно, що християнські моральні цінності мають загальнолюдське значення. Це головні людські цінності, що більшою чи меншою мірою визначають всі інші морально-етичні цінності: життя, істина, добро, свобода, краса тощо, а також чесноти: справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довіра, скромність, відданість.

Одним із важливих засобів у досягненні мети морального виховання молодших школярів є дитячі періодичні видання (як світські, так і релігійні), які вводять дитину до світу соціокультурних реалій, що ґрунтуються на морально-етичних нормах і цінностях. Вважаємо, що орієнтація на виховуючий зміст дитячої періодики дає великі можливості зреалізувати мету і завдання морального виховання, враховує вікові психологічні особливості молодшого школяра, визначає результат морального виховання у категоріях етики та моралі, які прийнято означувати поняттям “чесноти”.

Критерієм вихованості в процесі морального виховання постає сформована відповідно до вікових особливостей молодшого школяра моральність, моральна свідомість, що визначається як доброчесність, порядність, людяність. Усі ці означення можемо передати міждисциплінарним поняттям “чеснота” або “людська чеснота”, оскільки його зміст є чинним і використовується як категорія, тобто універсальне поняття у пізнавальному просторі низки наук – філософії, психології, релігієзнавства (християнська етика), педагогіки. Причому кожне із визначень поняття “чеснота” у межах цих галузей наукових знань має свої відтінки, специфіку змістового наповнення.

Поняття “людська чеснота” виступає моральною категорією, яка визначає усі складові процесу морального виховання молодших школярів. У первісному, нейтральному, визначенні чеснота – це позитивна моральна риса у характері людини; доброчесність [8, с. 316]. У філософському визначенні поняття “чеснота”, “людська чеснота” асоціюється зі сферою етики та моралі і, відповідно, набуває значення моральної цінності. Психологічна академічна наука також пов'язує поняття чесноти із сферою моралі – як цінність.

Варто зазначити, що реалії культурно-історичного життя сучасної України і світу (анексія українських територій РФ, втрата дружніх стосунків з цією державою, військово-оборонні дії на східних теренах України з метою їх захисту, нестабільність політичної й економічної ситуації, зміна демографічного, полікультурного показника в регіонах, поява такого феномену,

як “переселенці”, “тимчасово переміщені особи” тощо) створюють особливу потребу в забезпеченні універсальної цінності безпеки, яка пов’язана із гармонією та стабільністю суспільства. Саме тому у процесі морального виховання молодших школярів особлива увага має бути приділена вихованню таких чеснот, як терпимість, толерантність, злагода, віра тощо. Проте вони не повинні вступати в суперечність із національними, громадянськими цінностями, такими як свобода, державність, патріотичність, любов до Батьківщини, усвідомлення цілісності держави тощо.

Не заперечуючи важливість таких чеснот, як терпимість, толерантність і злагода, мусимо наголосити, що в умовах сьогодення виховання міцного характеру й усвідомлення власної гідності українцями є однією з важливих рис, яку потрібно прищеплювати з раннього дитинства. Значний потенціал у цьому сенсі мають періодичні видання, які мають патріотичний, національний характер, що не суперечить загальнолюдським цінностям, й у межах яких моральні категорії мають особливо важливе значення.

У релігійному визначенні чеснота – це схильність постійно чинити добрі справи; позитивна моральна властивість характеру людини, що визначається її волею і вчинками. Існує три теологічні чесноти (Віра, Надія, Любов) і моральні, які стосуються насамперед нас самих і нашого ближнього. Це сім головних чеснот: покора, послух, лагідність, щедрість, поміркованість у споживанні їжі та напоїв, чистота і ревність у доброму. Покора стосується нашої честі, послух – свободи, лагідність (терпеливість) – розуму, щедрість – власності, поміркованість у їжі, як і чистота, стосуються тіла, ревність у доброму – праці. Кожну людину повинні прикрашати лагідність і щедрість. Ці чесноти називають головними, бо кожна з них є джерелом подальших чеснот. Справедливою називаємо таку людину, яка кожному віддає те, що йому належить: Богові – честь, владі – послух, підлеглим – нагороду чи кару, собі рівним – справжню любов ближнього. Стримана людина в усьому дотримується міри, користується земними благами лише настільки, наскільки це необхідно для досягнення вічних благ. Наприклад, їсть і п’є стільки, скільки потрібно для підтримання життя і здоров’я. Вона не виявляє надмірного прагнення до почесностей, слави, розваг чи інших чуттєвих розкошів. Однак, стриманість не полягає у тому, щоб обмежувати себе у найнеобхіднішому, і тим самим ставити під загрозу своє життя, здоров’я, втратити здатність робити добро. Такій стриманості бракує мудрості. Головним чеснотам протистоять сім головних гріхів, негативних рис характеру і вчинків людини, відповідно: Доброчесність – Хтивість, Стриманість – Нестриманість, Щедрість – Захланність, Старанність – Лінощі, Лагідність – Гнів, Добррозичливість – Заздрість, Смирненність – Гординя [7].

Як бачимо, теоретичне визначення й обґрунтування поняття “людські чесноти” має два аспекти: науковий (світський) та релігійний, які загалом не суперечать один одному, а лише доповнюють, залишаючи за людиною право бути віруючою чи атеїстом. Однак усі філософські, психологічні, теологічні, педагогічні визначення людських чеснот можемо звести до основних тез:

1) поняття людських чеснот пов’язане зі сферою визначень моралі, що дає підставу розглядати феномен людських чеснот як педагогічну проблему, моральну цінність, критерій вихованості;

2) смисловими концептами людських чеснот, як і їх протилежностей – гріхів – є, відповідно, поняття “Добро” і “Зло”;

3) незважаючи на різні методологічні підходи у філософії, педагогіці, психології, теології, фіксуємо ідентичність визначень людських чеснот як конструктивних, таких, що покликані вдосконалити людину у її духовній, тілесній та інтелектуальній сутності, у її стосунках з іншими людьми та навколишнім світом – з природним довкіллям та соціальними інститутами – сім’єю, родиною, школою, державою, Церквою, владою;

4) позитивний, конструктивний зміст понять людських чеснот покликаний уберегти людину від руйнування себе і навколишнього світу, занепаду і знищення, що було актуально завжди і особливо в сьогоденні – час технізації та глобалізації, війн та екологічних катастроф.

Як зазначає Е. Манкітайр, чеснота – це набуті людські якості, володіння і вправління в яких робить нас спроможними досягати внутрішніх благ практики і без яких ці внутрішні блага недосяжні [3, с. 284]. Причому джерелом людських чеснот філософ вважає людське серце, діяльність душі та розуму.

Педагогічний аспект проблеми людських чеснот слід розглядати у прикладній перспективі, яка визначена відповідністю змісту поняття “людські чесноти” меті та завданням сучасного виховання, змісту, формам і методам навчання і виховання у загальноосвітній школі, зокрема у початковій ланці шкільної освіти (навчальні курси “Я у світі”, “Я і Україна”, “Основи християнської етики” та ін.), у сімейному вихованні, у т.ч. засобами народної педагогіки, родинно-побутової культури та мас-медіа.

Надзвичайно важливим для реалізації цілей морального виховання молодших школярів засобами дитячої періодики є потенціал народної педагогіки, зосереджений у масиві сімейних стосунків, звичаїв та традицій, усній народній творчості. На сторінках дитячих періодичних видань зустрічаємо чимало вірців усної народної творчості різних жанрів (прислів'їв, приказок, загадок, казок, легенд, скоромовок, лічилок, дражнилок тощо). Наприклад, прислів'я “Бджола мала, а й та працює”, “Без діла жить – тільки небо коптить”, “Без діла слабше сила”, “Без охоти нема роботи”, “Без роботи день роком стає”, “Без сокири не тесляр – без голки не кравець”, “Без труда нема плода”, “Будеш трудиться – будеш кормиться”, “Губами говори, а руками роби”, “Де руки й охота, там скоро робота”, “Для нашого Федота не страшна робота”, “Діло майстра величає”, “Добре діло утіха, коли ділові не поміха”, “Добре роби – добре й буде”, “Добрий початок – половина діла”, “Добра пряжа на скіпку наряде”, “Добре тому ковалеві, що на обидві руки кує”, “За один раз не зітнеш дерева враз”, “Заклопотався, як квочка коло курчат”, “Зароблена копійка краща за крадений карбованець”, “Кожна пташка своїм носиком живе”, “Коли є до чого жагота, то кипить в руках робота”, “Коли почав орати, то у сопілку не грати”, “Лежачого хліба ніде нема”, “Маленька праця краща за велике безділля”, “На дерево дивись, як родить, а на чоловіка, як робить”, “На охочого робочого діло найдеться”, “Не в цім хороша, що чорноброва, а в тім, що діло робить” [5] наповнені змістом морального виховання, потребують інтерпретації в процесі педагогічної взаємодії, є важливою спонукою до певної поведінки та діяльності.

Наприклад, у квітневому номері (2015) журналу “Колобочок. Для розумних діточок” в основу казки Н. Книшової “Детективні пригоди кота Хитроуса” [2, с. 7-9] покладено переказ однієї з “Дев'яти негідних речей, на презирстві до яких будується переконаність і емоційний світ морально порядної, духовно красивої людини”, сформульованих В. Сухомлинським [6, с. 298].

Зміст прислів'я “Від слова до діла важка дорога” вказує на таку людську чесноту як старанність і її протилежну відповідність – лінощі. Метою аналізованого прислів'я є формування у молодшого школяра розуміння про вольовий компонент особистості, про складність зреалізувати задумане, фізичні і духовні зусилля при цьому.

Для вірця інтерпретаційного аналізу в аудиторії молодших школярів оберемо прислів'я “Не поберігши тіла, і душу загубиш” із представленої групи про людську чесноту “про доброту (моральну і тілесну чистоту, добро у всіх його проявах) – хтивість (безладне, непомірне бажання тілесного і морального задоволення)” [1, с. 19]. Основний зміст тексту повчальний – чистота душі і тіла як доброту людини. Метою аналізованого прислів'я є застереження вберегти (зберегти) тіло, щоб не загубити (погубити, довести до погибелі) душу. Текст прислів'я має явний смисл і прихований, і мета прислів'я пов'язана із прихованим смислом. Берегти тіло ми повинні від травмування, хвороби, надмірного голоду, холоду, берегти від лихослів'я (грубих лайливих слів), адже язик є тілесним органом артикуляційного апарату, берегти від гріха блуду (якихось дій з метою тілесного задоволення), ініціатором якого може бути сама дитина чи хтось інший, зокрема дорослий, берегти від звички паління, вживання алкоголю, наркотиків та іншого зла. Наше тіло видиме, але воно є вмістилищем невидимої нашої сутності – душі, з якою пов'язані наші думки, почуття, відчуття, настрої. І ці дві сутності – тілесна (видима) і душевна (невидима) – взаємопов'язані: біль чи якісь інші тілесні незручності, від

яких ми не вберегли наше тіло, породжують поганій настрій, сум, затуманену свідомість, докори сумління. І якщо ми є віруючими людьми, то знаємо і віримо, що є творіннями Бога, Який як подарунок при народженні дав нам наше тіло і душу. І ці подарунки треба берегти і шанувати, не згубити. Причому розуміти, що ми повинні доглядати за тілом, передовсім для того, щоб у ньому дозріла безцінна, безсмертна душа. Адже ми не обирали самі нашу стать, зріст, колір волосся, колір шкіри, очей, вроду тощо, але, чинячи, обираючи добро чи зло для свого тіла, ми чинимо добро чи зло і для душі.

Цей невеличкий текст прислів'я має дві частини. У першій частині вказано на причину нашого негативного, недоброчесного вчинку – “не бережеш тіло”, а в другій сказано, який буде результат, наслідок цього негідного вчинку – “загубиш душу”. Наші предки ще в далекій давнині це зрозуміли і дуже коротко й стисло цю важливу інформацію сформулювали у шістьох словах прислів'я – як застереження, попередження, як те, що важливо знати, особливо дітям і молодим людям. Кожен раз маємо самі вирішувати: слухати чиюсь пораду чи ні. Сучасні школярі дуже часто опиняються у такій ситуації вибору між добром і злом, адже у світі усе має свою протилежність і поруч з добром, правдою, любов'ю завжди ходить зло, кривда, ненависть. Тож потрібно пам'ятати: коли хтось буде намовляти вас, або самі будете мати спокусу зробити щось недобре, неправильне, не нашкодьте ні своєму тілові, ні своїй чистій душі – будьте добродітними.

На сторінках журналу “Водограй” запропоновано перелік чеснот для тіла і душі: голодного нагодувати, спраглого напоїти, нагого одягнути, подорожнього в дім прийняти, ув'язненого утішити, недужого відвідати, померлого похоронити – сім вчинків милосердя для тіла; грішника застерегти, невігласа навчити, в сумніві порадити, сумного потішити, кривду терпеливо зносити, образу щиро прощати, молитися за живих і померлих [1, с. 19].

Дитячі періодичні видання як складова системи медіа функціонують у сучасному інформаційному просторі в друкованому та електронному варіантах, що розширює можливості педагогічної взаємодії процесу виховання у системі його суб'єктів засобами дитячих періодичних видань (творці часопису/автори – учень/читач – вчителі/батьки) з метою морального виховання зокрема.

Моральне виховання молодших школярів здійснюється художньо-естетичними, пізнавальними та розвивальними засобами форми та змісту дитячої періодики, реалізує мету виховання гармонійно розвиненої особистості, уводить дитину до світу соціокультурної дійсності, яка ґрунтується на морально-етичних нормах, цінностях та ідеалах, що є складовою комплексу проблем медіаосвіти в межах сім'ї та школи. Художньо-естетична форма та навчально-пізнавальний, розвивальний зміст кожного номера дитячого періодичного видання забезпечують реалізацію навчальної та виховної мети.

Педагогічне і психологічне визначення моральної цінності (чесноти) виявляє особистісний та соціальний рівень її виникнення і функціонування, що у віці молодшого школяра пов'язано із оточенням, з якого дитина обирає об'єкти наслідування, послуху і поваги. Такий взірець як Абсолют, Ідеал пропонує релігійне виховання, натомість у світському вихованні ідеал є інтегрованим, ним слугує конкретна людина з найближчого оточення дитини або літературний герой, історична особа, персонаж мультфільму, коміксу зі сторінок дитячого періодичного видання.

Ефективність використання виховного потенціалу дитячих періодичних видань полягає у зміні ставлення вчителів/вихователів, батьків до дитячої періодики як до джерела розваг та супроводу щодо проведення дозвілля. Моральне виховання молодших школярів засобами дитячої періодики реалізує у навчально-виховних та розвивальних формах, методах і змісті настанови особистісно орієнтованої, гуманістичної парадигми виховання. При цьому змістовий матеріал дитячого періодичного видання може слугувати як самостійним засобом морального виховання та розвитку молодших школярів, так і використовуватися в інтеграції з іншими.

Список використаних джерел

1. Водограй. Твій журнал. – № 1 – 12. – 2015.
2. Колобочок. Для розумних діточок. Щомісячний пізнавальний журнал для дітей 3–9 років. – № 1 – 12. – 2015. – 24 с.
3. Манкітайр Е. Після чесноти. Дослідження з теорії моралі / Елесдеа Манкітайр. – К. : Дух і Літера, 2002. – 440 с.
4. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – Електронний ресурс. – Режим доступу : [education.km.ua/... /Національна%20програма...](http://education.km.ua/.../Національна%20програма...)
5. Прислів'я та приказки: Взаємини між людьми / уряд. : М.М. Пазяк. – К. : Наукова думка, 1991. – 440 с.
6. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину / В. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – С. 149-416.
7. Християнська праведність: чеснота. Різновидності християнської чесноти [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.traducionalist.info/blog/khristijanska_pravednist_chesnota/2012-03-20-2583.
8. Чеснота // Словник української мови : В 11 томах. – Т. 11. – К. : Наукова думка, 1980. – 700 с. – С. 316.
9. Янкович О. І. Моральне виховання учнів молодшого шкільного віку в процесі реалізації медіаосвіти / Янкович О. І. // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2017. - Випуск 33. – С. 18-24.

Moral education is the basis of a modern religious paradigm of education. In the context of our study it is important to understand that religious moral values are stable, universal, independent of political and ideological conjuncture, they have humanistic meaning, absolute character and positive orientation that is the most important for education.

The hierarchy of religious values in Christianity is established by the relevant code which is called God's commandments. They contain the main moral categories, observance and awareness of their importance provide moral health of an individual and people in general. These commandments are not changed for millennia, their comprehension is a complicated procedure for an individual that's why the desire to follow them is approved by society, family, educators, teachers and others.

During formation, development and approval of the ideas of child's moral education religious moral values are also present in the process of secular education as they do not contradict its universal humanistic values and ideals. Increasingly, they talk about the rational use of the experience of religious (in Ukraine it is primarily Christian one) education about the tasks of modern pedagogy.

The theoretical definition and substantiation of the concept of “human virtues” has two aspects: scientific (secular) and religious ones, they in general do not contradict each other but only complement, leaving a person the right to be a believer or an atheist.

Children periodicals (secular and religious ones) introducing a child to the world of social and cultural realities which are based on moral and ethical norms and values make up one of the important means to achieve the purpose of primary schoolchildren's moral education. We believe that the orientation towards the educational content of children periodicals gives great opportunities to realize the purpose and tasks of moral education, it considers the psychological peculiarities of the junior pupil, it determines the result of moral education in the categories of ethics and morals which are termed the concept “virtues”.

Junior pupils' moral education in educational and developmental forms, methods and content realizes the guidance of a personally oriented, humanistic paradigm of education by means of children periodicals. Furthermore, the content of the children periodicals can serve as an independent means of junior pupils' moral education and development, and can also be used in the integration with others.

Key words: moral education, virtues, morals culture, junior pupils', children periodicals.

УДК 373.3/.5.042 (477) Кремень

Наталія Дічек
Nataliia Dichek**ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ
У СУВЕРЕННІЙ УКРАЇНІ КРІЗЬ ВНЕСОК У ЇЇ ВИРІШЕННЯ
В.Г. КРЕМЕНЯ (БІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД)****THE PROBLEM OF THE INDIVIDUALIZATION
OF SCHOOLCHILDREN'S LEARNING IN SOVEREIGN UKRAINE
AND CONTRIBUTION IN ITS DECISION OF V.H. KREMEN
(BIOGRAPHIC APPROACH)**

У статті висвітлено внесок президента Національної академії педагогічних наук України, доктора філософських наук, професора, у 1999-2005 рр. – міністра освіти України В. Г. Кременя у розвиток філософських, загальнотеоретичних ідей дитиноцентрованої освіти та їх практичне впровадження в освітні реформи, насамперед – у шкільній галузі, у період незалежної України.

Ключові слова: Василь Григорович Кремень, реформування освіти, гуманізація, індивідуалізація навчання, дитиноцентрована парадигма освіти

Відповідно до змісту нового Закону України “Про освіту” (2017), її метою визнано “всесторонній розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей” [7], чим актуалізується продовження особистісно орієнтованого спрямування освіти, зусиль педагогічних працівників на подальшу індивідуалізацію навчання, виховання, соціалізації й розвитку школярів (здобувачів середньої освіти). Доречно нагадати: ще у середині 2000-х років особистісно орієнтована освіта була “новим типом виховання, що розвивається у постіндустріальному суспільстві” (І. Бех, 2008) [6, с. 625], а нині відбувається її поглиблення й розгортання у дусі національних цінностей і “збагачення інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу” [7]. Тому доцільно зазирнути у не таке й далеке минуле, аби у межах біографічного методу висвітлити ще не систематизоване знання про історію розвитку національних освітніх ідей щодо вкорінення особистісно орієнтованої парадигми в освітньому просторі України.

До осіб, які не лише визначали вектор освітніх реформ у добу незалежності й продовжують впливати на трансформаційні процеси в українській освіті, а й генерували ідеї парадигмального рівня щодо оновлення шляхів її розвитку, належить Василь Григорович Кремень.

Починаючи з 1997 р., його здобуткам як державного діяча присвячено чимало публіцистичних статей і нарисів журналістів Т. Мостової, В. Булавко, Ю. Кузнецова, Л. Рапіної, І. Жовтої, Л. Друганової, Л. Куліненко, С. Горської (авторів вказано у хронологічній послідовності їхніх публікацій [28; 29]). Окремо зазначимо вагомий журналістський і науковий внесок Л. Ткаченко (починаючи з 2001 р. і донині) у висвітлення не лише державної та громадської, а й розкриття наукової діяльності В. Г. Кременя. Аналітичні статті про різні аспекти його творчого доробку присвятили такі відомі українські вчені, як академіки С. У. Гончаренко (1997), Н. Г. Ничкало (2004), В. П. Андрущенко (2008, 2017), В. І. Луговий (2017). До аналізу філософських ідей В. Г. Кременя у контексті концептуальних змін в освіті зверталася Л. Куліненко (2012), аксіологічні засади педагогічних інновацій, обґрунтовані у його працях, досліджувала М. Якубовська (2015). Здобутки Василя Григоровича характеризував польський професор Є. Бузек (2014). Особу В. Г. Кременя – державника, освітнього діяча, людини – яскраво відображено у книзі “Шлях до себе – шлях до

людей” (за науковою редакцією академіка С. О. Сисоєвої, 2017), де вміщено спогади, враження від співпраці з ним багатьох українських представників науки й освіти.

Водночас, у зв'язку з багатогранністю і значним обсягом наукових надбань В. Г. Кременя їх осягнення сучасниками знаходиться лише на початковому етапі. Зокрема, не відрефлексованим є розроблення ним і діяльність з реалізації парадигми особистісно орієнтованого поступу української освіти в часи її незалежної розбудови, що вважаємо чи не найбільшим досягненням у напрямі її гуманізації.

Мета статті – розкрити внесок В. Г. Кременя у розвиток філософських, загальнотеоретичних ідей дитиноцентрованої освіти та їх практичне впровадження в освітні реформи (головно – у реформування шкільної освіти) незалежної України.

Витлумачимо поняттєвий апарат розвідки. На основі здійсненого у відділі історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України історико-ретроспективного дослідження розвитку у XIX-XX ст. феномену індивідуалізації й диференціації у вітчизняній шкільній освіті [3; 22] дійшли наступних теоретичних узагальнень. По-перше, індивідуалізацію навчання можна вважати педагогічною екстраполяцією освітньо-філософської парадигми особистісно орієнтованої освіти, центральним поняттям якої є поняття “особистість”. Воно – центральне і в науковому доробку В. Г. Кременя. Концепція особистісно орієнтованого навчання і виховання у середній школі є продовженням, але у ширшому й сучасному діапазоні нових освітніх потреб, ідей про індивідуалізацію та диференціацію освіти, що почали розвиватися у минулому столітті. Тому у статті вживаємо поняття “індивідуалізація” в освіті як конгруентне поняттю “особистісно орієнтована освіта”.

По-друге, ідея дитиноцентрованої освіти є похідною від ідеї людиноцентрованої освіти як більш широкого поняття. Отже, своєю чергою індивідуалізація (у найзагальнішому сенсі) є врахуванням у всіх методах і формах навчально-виховного процесу індивідуальних особливостей дитини, а диференціація – постійне урізноманітнення форм організації освіти відповідно до нахилів, інтересів і здібностей особи [4]. Тобто, вважаємо індивідуалізацію навчання кореневим поняттям по відношенню до поняття “диференціація”. Разом з тим, у процесі суспільного розвитку постають і зовнішні мотиви (чинники) диференціації освіти (глобалізаційні й глокалізаційні виклики, розвиток ІКТ, зміни на ринку праці), що потребують свого освітньо-філософського осмислення для окреслення засад запитуваних новим часом трансформацій в освіті.

Зазначене дає підстави для вибудови логічного ланцюгу розвитку поглядів В. Г. Кременя на шляхи гуманізації (вособистнення) й модернізації концептуального підґрунтя, на якому має оснóвуватися навчання і виховання української памолоді. Філософію освіти розглядаємо у сенсі розроблення й утвердження теоретико-методологічних концептів майбутніх реформ, що визрівають у надрах соціокультурного буття, педагогічної науки й практики.

Біографічний підхід, використаний у статті, є інструментом досягненні її мети й відображення доробку особи у сув'язі зовнішніх чинників впливу й іманентно притаманних суб'єктних якостей, тобто у соціокультурному і персонологічному контекстах.

Історична ретроспектива розвитку української освіти доводить, що історію української освіти, її філософію творили видатні особистості, починаючи з митрополита Іларіона Київського і князя Ярослава Мудрого, продовжуючи Петром Могилою, Григорієм Кониським, Григорієм Сковородою, Памфілом Юркевичем ... Твориться вона й нині. До цього духовного, культурно-просвітницького процесу збереження і продовження розвитку національних традицій осмислення основ природного й соціального світу, пізнання людини та її сутності причетний і Василь Григорович Кремень – відомий сучасний український вчений-філософ, державний і громадський діяч, Президент Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України. Його діяльність на чолі Академії педагогічних наук (з 1997 р. – і донині), Міністерства освіти і науки (1999-2005 рр.), Товариства “Знання” України (з 1998 р.) була і залишається

спрямованою на розбудову української за духом й оновленої за змістом системи освіти. Всі задуми, а головне – їх реалізацію В. Г. Кремень ґрунтує на рефлексії надбань світової педагогічної думки й урахуванні закономірностей розвитку освітнього простору, керуючись обґрунтованою ним новою стратегією поступу не лише української освіти, а й самого українського суспільства – стратегією людиноцентризму [14, с. 5]. Учений-мислитель послідовно обстоює ідею, що “людиновимірність – найважливіший параметр буття” [10, с. 109].

Як учений-філософ, В.Г.Кремень сформувався у дискурсі Київської філософської школи і під безпосереднім впливом її керівника, філософа з європейським ім'ям, дослідника спадщини Г. В. Ф. Гегеля, академіка В. І. Шинкарука. Починаючи з 1970-х років минулого століття у центрі уваги представників Київської філософської школи була проблема “людина-світ”, а В. Г. Кремень розробляв складний контроверсійний її аспект – співвіднесення колективного й індивідуального у суспільній реальності. Його докторська дисертація (1991 р.) відзначалася винятковою злободенністю й відходом від ідеологічних стереотипів, оскільки в ній ще в межах соціалістичної, колективно зорієнтованої дійсності вже піднімалося питання ролі особистості як осердя суспільного життя, вводилося поняття “тоталітаристський колективізм” (!) як характеристика абсолютизації колективного начала, що веде до нівелювання особистісного виміру буття [29, с. 14]. Таким чином, можемо стверджувати, що вже у той час Василь Григорович виношував ідею людиноцентричної побудови соціуму, яку у подальшому плідно розвивав не лише на теоретико-методологічному рівні у численних наукових працях [28], а й безпосередньо втілював її у своїй діяльності державного діяча на відповідальних посадах керівника служби з питань гуманітарної політики Адміністрації Президента України, керівника управління внутрішньої політики Адміністрації Президента України (1994-1998 рр.), депутата Верховної Ради України і голови підкомітету з фахової освіти (1998-2000 рр.), і найбільшою мірою – як міністр освіти і науки України (1999-2005 рр.) [28, с. 22-23].

Ідею людиноцентричного соціуму В. Г. Кремень у своїй діяльності і наукових пошуках поширив на українське “освітньо-педагогічне поле” [5, с. 28]. На цій ділянці розбудови незалежності країни виявився його талант державотворця і будівничого освітньої галузі України, адже за його ініціативи й керування було здійснено такі посутньо важливі практичні кроки з оновлення системи освіти у річищі дитиноцентризму, як активний перехід від суб'єкт-об'єктної моделі навчання і виховання дітей та молоді до суб'єкт-суб'єктної, що сприяло подальшій демократизації не лише школи, а й світогляду українців загалом у сенсі піднесення значущості й шанування унікальності людини; введення 12-бальної шкали оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл; скасування примусового “другорічництва” і складання перевірних іспитів як конкретні вияви боротьби з учнівськими стресами; обґрунтування переходу старшої школи на профільне навчання, що мало б поглибити процеси диференціації й індивідуалізації в середній освіті, а відтак – забезпечити кожній дитині особистісну самореалізацію.

На час роботи В. Г. Кременя – міністра припадає започаткування зовнішнього незалежного оцінювання знань школярів як чинника й індивідуалізованого підходу до учнів; запровадження вивчення у загальноосвітній школі іноземної мови з другого класу, а вивчення української мови як державної стає обов'язковим для всіх учнів країни; розроблення і затвердження першої Державної програми “Вчитель”, покликаної забезпечити “економічні і соціальні гарантії професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердити їхній високий соціальний статус в суспільстві” [24].

У період його керівництва галуззю:

- ініціюється важливий перехід загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання, який з політичних й економічних причин було не здійснено. Він почав реалізовуватися лише з 2016 р.;
- починає виконуватися соціально значуща програма “Шкільний автобус”, покликана забезпечити рівний доступ до освіти сільським школярам;

– виразно набуває практичного втілення інформатизація загальноосвітніх навчальних закладів, з акцентуванням уваги держави на комп'ютеризацію сільських шкіл, що відповідає потребам модернізації й індивідуалізації навчання.

Не менш революційними стали зрушення, запроваджені командою міністерства освіти і науки України за керівництва В. Г. Кременя, у вищій освіті, спрямовані за своєю глибинною суттю на задоволення потреб особи-студента – споживача освітніх послуг. Йдеться про реалізацію європейського вибору нашої держави в освітній галузі шляхом підготовки і приєднання вищих навчальних закладів країни до європейського Болонського процесу (травень 2005 р.).

Наведемо думки про роль В.Г. Кременя у розвитку в Україні вищої освіти, висловлені у вже згадуваній винятково цікавій книзі “Шлях до себе – шлях до людей” (2017), де в автентичних спогадах й враженнях учених, освітян, державних і громадських діячів про співпрацю і спілкування з ним, постає особа вченого, реформатора, людини. Так, на думку відомих українських керівників провідних вишів країни В. Андрущенко, В. Бакірова, Л. Губерського, В. Курила, В. Коцура, А. Мазаракі, В. Огнев'юка, І. Прокопенка, П. Сауха саме у роки діяльності міністра освіти і науки В.Г. Кременя розпочалась трансформація в усвідомленні українським суспільством ролі освіти у процесах державотворення у контексті вибору європейського вектору розвитку, а університети інтенсифікували науковий складник своєї роботи й інтеграцію у світовий дослідницький простір та глобальне університетське середовище [30].

Звертаючись до діяльності Кременя-міністра освіти, не можна обійти увагою його виступ (фактично – програму дій) на II з'їзді працівників освіти України у 2001 р., у якому він стверджував, що “розвиток у національному і світовому контекстах обумовлює зміни в освіті, змінність світу перетворилася на константу історичного процесу [5, с. 8]. В. Г. Кремень наголосив на зміні самої парадигми людського прогресу, основним виміром і важелем якого стає розвиток особистості. Піднімаючи надактуальне для України на початку 2000-х років питання комп'ютеризації школи, він розглядав його не лише як засіб оволодіння комп'ютерною грамотністю, а “як засіб здійснення споконвічної мрії педагогів щодо індивідуалізації навчання” [5, с. 12].

Уже тоді у доповіді В. Г. Кремень зазначив і такий аспект індивідуалізації роботи середньої школи, як розвиток при звичайних загальноосвітніх навчальних закладах мережі “спеціальних та інтегрованих класів” для дітей з особливостями психофізичного розвитку [5, с. 14]. Ця ідея актуалізувалася останніми роками як інклюзивна освіта.

На з'їзді делегати обговорювали стратегічно важливу Національну доктрину розвитку освіти України до 2025 р., спроектовану командою міністра В. Г. Кременя. Зміст цього документа, схвалений делегатами, визначав ключові напрями розвитку освіти відповідно до вимог часу, орієнтуючи її на європейські традиції й гуманістичні цінності. На переконання академіка В. Андрущенко, цей документ і донині не втратив свого значення і заслуговує на осмислення, оскільки “цілком компетентно встановлював правила і норми розвитку освіти у європейському напрямі” [1, с. 105].

Підкреслимо, що вперше в історії української освіти у Доктрині пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти проголошувалися “особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей” [23]. За цими рядками державного документа безперечно стоять і світоглядні переконання ідейного фундатора Доктрини Василя Григоровича, переконаного у тому, що “сьогодні вперше за всю нашу історію відкрилася широка можливість для особистісного самоствердження, і головним каталізатором цього процесу залишається творчість” [10, с. 148]. Зауважимо, що категорії “творча діяльність”, “творче самоствердження” є одними з базових у філософсько-педагогічних розмислах ученого [9; 10; 13].

Якщо погодитися з узагальненням журналістки К. Гічан про те, що “серед змін, котрі втілилися в освіті за роки незалежності України, варто згадати:

- впровадження 12-бальної системи оцінювання в школі і 100-бальної – у вузі;
- перехід до 12-річного навчання в школі;

- кредитно-модульну систему у вузі;
- приєднання до Болонського процесу;
- створення власних центрів атестації та акредитації;
- впровадження приватної освіти та плати за навчання в державних вузах;
- зміну акцентів і змісту шкільних і вузівських програм з гуманітарних дисциплін” [2].

Практично всі вони (окрім п'ятої позиції) припадають на час діяльності міністра В. Г. Кременя. Однак К. Гічан не згадала про запроваджену трансформацію ставлення у суспільстві до освіти і до особистості дитини-учня, що проголошувалися ключовими цінностями. Нагадаємо, що вже у перший рік нового тисячоліття Василь Григорович з трибуни освітянського з'їзду зазначив: "...саме від розвиненості кожної особистості буде залежати доля держави і нації” [5, с. 27]. Пристаємо до визначення К. Гічан періоду діяльності Василя Григоровича як керівника міністерства освіти “періодом зростання”.

На переконання академіка-філософа, щоб раціонально і випереджально трансформувати національну систему освіти, слід насамперед усвідомити, зрозуміти суть сучасних суперечливих цивілізаційних змін, враховуючи і реалії сьогодення, і прогнозовані перспективи руху суспільства: “Глобалізація небезпек і ризику в постіндустріальному світі вимагає посилення педагогічної компоненти цивілізаційного процесу” [10, с. 187]. Як “один з найвидатніших представників гуманістичної педагогічної науки України, що, увібравши найкраще з багатовікової своєї історії, прагне відповідати запитам сьогодення, а ще більше – вимогам майбутнього”, – стверджує академік І. Ф. Прокопенко [27], В. Г. Кремень виступає за принципово важливе осучаснення уявлень про сутність, можливості і призначення освіти.

У перші десятиліття третього тисячоліття Василь Григорович спочатку у виступах і доповідях, а далі – у фундаментальних наукових творах, виклав міркування щодо сучасних засад філософії освіти, котру розглядає як “новий теоретичний дискурс у вітчизняній педагогіці та суспільній науці в цілому” [10, с. 439]. Ключовими концептами філософії освіти за В.Г. Кременем постають людиноцентризм й інноваційна особистість, на яку покладається багато надій в ситуації Постмодерну [10, с. 439] й постпостмодерну, що характеризуються мінливістю та множинністю буття. Розглядаючи проблеми й суперечності глобального світу й інформаційне середовище як умову нового буття особистості, вчений вмотивував стратегію людиноцентризму в освіті як “перенесення центру діяльності на людину – її творчість, розум, уяву, волю <...> на формування в неї здатності до нестандартних, якісно нових рішень та дій” [10, с. 503]. Понад це, він зазначає, що для розвитку всіх сфер соціального простору філософія людиноцентризму – “один з основних способів вирішення складних проблем сьогодення” [10, с. 502].

Усвідомлюючи, що українське суспільство, й освіта зокрема покликані підготувати “особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності”, бо це забезпечить конкурентоспроможність нації, оскільки змінність перестає бути винятком, а стає правилом нової дійсності [15, с. 15], академік В. Г. Кремень увів поняття “інноваційна знаннева людина”, яким характеризував образ індивіда близького майбутнього, підкресливши, що знання мають бути органічною сутнісною складовою такої особистості, визначаючи її поведінку і характер дій [15, с. 13-14]. Сформуванню такої інноваційної людини, наголошує вчений, можливо лише через освіту, пронизану дієвим принципом дитиноцентризму “у значенні уваги до кожної конкретної дитини з її сутнісними характеристиками на всіх етапах освітньої діяльності – від дошкілля, через школу, профтехзаклад й університет” [15, с. 19].

У 2016 р. у виступі на ювілейній сесії Загальних зборів НАН України та національних галузевих академій наук України, присвяченій 25-й річниці незалежності нашої держави, В. Г. Кремень акцентував увагу наукової спільноти на тому, що “сучасна освіта має максимально наблизитися до здібностей кожної конкретної дитини. Це означає, що ми, освітяни, разом з батьками маємо допомогти дитині пізнати свої таланти, допомогти їх розвинути. Тоді, ставши дорослою, ця людина максимально реалізує себе, оскільки вона займатиметься улюбленою

справою і робитиме це фахово. А держава, де мільйони людей займатимуться такою роботою, буде розвиватися несуперечливо і динамічно” [19, с. 22].

У розгортання концептуальних конструктів свого підходу до розвитку сучасної української філософії освіти академіком В. Г. Кременем було запропоновано розгляд проблеми взаємозв'язку і взаємодії сучасної освітньої теорії і синергетики, виходячи з твердження, що навчання – це нелінійний, відкритий діалог людини з самою собою та іншими людьми [16, с. 11, 18]. Він переконливо аргументував, що з синергетичного погляду процес навчання є процесом взаємного конструювання та творення вчителя (викладача) й учня (студента), це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, солідаристичного освітнього процесу, це породження знання самим учнем, його активна і продуктивна творчість, це розвиток педагогічних практик у процесі формування особистості учня й учителя, які завдяки спільній активності починають “жити в одному “темпосвіті” [16, с. 18]. Застосований вченим до розв'язання проблем освіти синергетичний контекст дає можливість одержати не лише системний підхід до освіти, а й системну динаміку і механізми самоорганізації суб'єктів освітнього простору, забезпечити єдність змісту навчання і виховання.

Не зупиняючись у своєму творчому пошуку, В. Г. Кремень на посаді Президента НАПН України розвиває парадигму людиноцентризму у сув'язі з синергією ціннісно-пізнавальних смислів освітнього процесу і в контексті актуальної філософської проблеми “складності” [12]. У своїх філософських обґрунтуваннях нової філософії освіти він наполягає на необхідності подолати спрощені уявлення про людиновимірні вчення в сьогоденних конкретно-історичних умовах невизначеного світу [12, с. 263], стверджує, що синергетика актуалізує антропний принцип, який є принципом існування складного у світі [12, с. 267]. За В. Г. Кременем, у синергетичній освіті знання не просто “накладається” на структури особистості, така освіта “діє “зсередини”, стимулюючи особистісні, приховані лінії розвитку людини” [12, с. 271]. Подальший розвиток освітньої синергетики філософ розглядає як умову “інтеріоризації антропосоціокультурних смислів, що є одним із фундаментальних аспектів освіти” [12, с. 141].

Людиноцентрична філософсько-освітня концепція В. Г. Кременя тісно корельована також із проблемою національної ідеї, вирішення якої учений убачає у єдності історії, філософії та освіти, причому освіта тлумачиться ним як практична “реалізація стратегій поступу української ідеї в європейську цивілізацію” [11]. Концепт національної ідеї в освіті у період так званої “кризи духовності”, пише академік, не лише привертає увагу до негативних сторін сучасного соціокультурного буття, а відроджує надії на майбутнє [11, с. 564], є визначальним чинником суспільного прогресу. Він настійно наголошує, що людина може ствердити себе, “привнести себе у світ” лише завдяки освіті, яка через знання реалізує родову сутність людини, і постає універсальною умовою визначення людської сутності буття, у центрі якого – проблема національної та особистісної самоідентифікації. Визначаючи творення українського світу як творення “простору національної культури”, його збереження й плекання вчений вважає умовою національного буття, бо в ньому знаходить розвиток національна ідея, що концентрує в собі “дух” і “душу” народу, його прагнення, надії на прийдешнє [11, с. 568].

Ще у 2007 р. Василь Григорович, підводячи підсумки роботи НАПН України за 15 років й освітньої галузі у цілому, передбачливо обґрунтував тезу про те, що “в умовах глобалізації громадянська єдність, національне згуртування, а отже, патріотичне виховання молоді не тільки не втрачає актуальність, а навпаки, – є справді стратегічним за значення завданням” [15, с. 23], оскільки патріотичне виховання не лише формує почуття приналежності до нації і держави, а й сприяє реалізації такої надважливої суспільно прикладної мети, як “національне єднання, ефективне відстоювання національних інтересів у взаємовідносинах із іншими державами, що є надзвичайно актуальним” [15, с. 23].

Для формування “глобалістської” людини, яка є патріотом України і водночас цілком конкурентоспроможна у глобальному просторі, необхідно розв'язати багато завдань – від

забезпечення відповідної світоглядної підготовки молоді до знання іноземних мов, але формування системи цінностей, передусім таких, як патріотизм, почуття національної єдності посідає у цьому процесі особливе місце. Як зазначає В. Г. Кремень, “на жаль, деякий час ці проблеми недооцінювали. Сьогодні вони є вкрай актуальними не лише через агресію з боку сусіда, а й тому, що в умовах глобального простору загострюється конкуренція. Вона набуває широких масштабів, охоплюючи, крім економіки, інформаційний і культурний простір. У таких умовах ми маємо докласти всіх зусиль до того, щоб нація була єдиною, бо це не лише самоцінність, а й шлях до кращого життя. Адже єдина, згуртована нація, яка усвідомлює власні інтереси, зможе краще захистити себе як в економічній, так і в будь-якій іншій сфері” [19, с. 22].

У 2017 р. у звітній доповіді про діяльність НАПН України її президент вже мав підстави казати про “запровадження в українській освіті ключового принципу людиноцентризму” й наголошував на нагальності й важливості осучаснення засобів формування національної ідентичності, формування громадян-патріотів [20, с. 5]. Спрямовуючи останніми роками роботу науковців НАПН України на розроблення найбільш гострих проблем національної освіти, В. Г. Кремень до найневідкладніших відносить проблеми якості української освіти в контексті цивілізаційних змін, забезпечення належного теоретико-методологічного і науково-методичного супроводу функціонування і модернізації освітньої сфери. Він зосереджує увагу фахівців на врахуванні того, що нині де-факто відбувається становлення нового типу людини – мережної людини і нового типу відносин у просторі мережного суспільства [18, с. 13]. А тому у визначенні мети і завдань української освіти постає новий виклик – потреба розвивати таку людину, яка б володіла інформаційно-комунікаційними технологіями, англійською мовою, була б мобільною у віртуальному середовищі, демократичною і доступною, інноваційною, компетентною, самодостатньою, здатною навчатися протягом життя [18; 17]. Отже, людиноцентрована якісна сучасна освіта, пише вчений, має формувати в особистості потребу у постійному саморозвитку, і водночас – громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизм [18, с. 8].

Як організатор і реформатор освітньої галузі України, як очільник освітянського наукового загалу і як практикуючий філософ, В. Г. Кремень обґрунтував і запровадив у діяльність всіх ланок освіти на зміну ідеї соціоцентризму, що була ключовою для ХХ ст., ідею людиноцентризму, чим посутньо прислужився Українській державі. “Враховуючи зміни, які відбулися у світі, соціумі, державі, потрібно орієнтувати освіту й виховання на їх вимір людиною, тобто на людиноцентризм, тому завдання національної освіти – характеризувати буття людини в її особистісній унікальності...” – ці слова, написані Василем Григоровичем ще 2006 р. [8, с. 30], мають аксіоматичний, непромінальний сенс.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Високе покликання / В.П. Андрущенко // Шлях до себе – шлях до людей : Привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. Ред. і наук. ред. В.І.Кушерець ; відп. упоряд. С.О.Сисоева. – К.: Знання України, 2017. – С. 102-114.
2. Гічан К. Хто був найкращим міністром освіти в незалежній Україні // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ua.112.ua/statji/khto-buv-naikrashchym-ministrom-osvity-v-nezalezhnii-ukraini-245204.html>
3. Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / [Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антоненко Н. Б., Антоненко М. Я., Філімонова Т. В., Куліш Т. І., Шевченко С. М.] ; НАПН України, Ін-т педагогіки. – Київ : Пед. думка, 2013. – 637 с.
4. Дічек Н.П. Диференційований підхід до навчального процесу: спроба ретроаналізу / Наталія Дічек // Шлях освіти. – 2011. – №4. – С. 28-33.

5. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7-9 жовтня 2001 р.). – К., 2002. – 232 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
7. Закон України “Про освіту” // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 17-30.
9. Кремень В.Г. Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект / В.Г. Кремень // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 9-10. – С. 6-10.
10. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
11. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. / В.Г. Кремень. – Вид. перероб. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.
12. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Пед. думка, 2012. – 368 с.
13. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти : Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект / Василь Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
14. Кремень В.Г. Людиноцентризм – основа Національної доктрини розвитку освіти в Україні / В.Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб.наук. праць / АПН України, Нац. тех. ун-т “ХПІ”. – Харків, 2004. – Вип.5. – С. 3-10.
15. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В.Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб.наук. праць до 15-річчя АПН України. – У 5 томах. – Т.1. : Теорія та історія педагогіки. – К. : “Пед. думка”, 2007. – С. 11-24.
16. Кремень В.Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В.Г. Кремень // Педагогічна і психолог. науки в Україні : зб.наук. праць : в 5 т. – Т.1. : Заг. педагогіка та філософія освіти. – К. : Пед. думка, 2012. – С. 11 – 23.
17. Кремень В.Г. Проект сучасної освіти: інноваційна людина / В.Г. Кремень // Рідна школа. – 2013. – № 8-9. – С. 4– 8.
18. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В.Г. Кремень // УПЖ. – 2015. – № 1. – С. 8-15.
19. Кремень В.Г. Пріоритет освіти і науки / В.Г. Кремень // Вісник НАН України. – 2016. – № 9. – С. 21-23.
20. Кремень В.Г. Особливу увагу – супроводу освітніх реформ / В.Г. Кремень // Освіта. – 2017 (29 бер.-5 квітня). – № 13-14. – С.5.
21. Луговий В. Василь Григорович Кремень: у пошуках філософсько-антропологічних смислів і ціннісних пріоритетів освіти (роздуми з приводу ювілею видатного вченого) / Володимир Луговий, Олег Топузов, Наталія Дічек // УПЖ. – 2017. – № 3. – С. 3-7.
22. Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.) (Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С., Антоненко Н.Б., Куліш Т.І., Пироженко Л.В., Шевченко С.М.; 778 с.) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://undip.org.ua/upload/iblock/3f2/posibnyk_13_07_2017_last.pdf.
23. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf.
24. Про затвердження Державної програми “Вчитель”: Постанова Кабінету міністрів України від 28.03.2002 р. №379 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF>.
25. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб.наук. праць / АПН України, Нац. тех. ун-т “ХПІ”. – Харків, 2004. – Вип.5. – С. 3-10.

26. Прокопенко І.Ф. Академік В.Г. Кремень – постать дюдиноцентрична / І.Ф. Прокопенко // Шлях до себе – шлях до людей : Привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред. і наук. ред. В.І. Кушерець ; відп. упоряд. С.О. Сисоєва. – К. : Знання України, 2017. – С. 200-204.
27. Прокопенко І.Ф. Дитиноцентризм у педагогічній творчості академіка В.Г. Кременя / І.Ф. Прокопенко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.info-library.com.ua/books-text-10289.html.
28. Творчий доробок Василя Григоровича Кременя в інноваційному розвитку освіти України : біобібліограф. покажчик / НАПН України, ДНПБ ім. В.О. Сухомлинського. – 4-те вид., допов. – К. : Знання України, 2017. – 319 с.
29. Ткаченко Л.І. Особистість як чинник цивілізаційних перетворень / Лідія Ткаченко // Творчий доробок Василя Григоровича Кременя в інноваційному розвитку освіти України : біобібліограф. покажчик / НАПН України, ДНПБ ім. В.О. Сухомлинського. – 4-те вид., допов. – К. : Знання України, 2017. – С. 12-21.
30. Шлях до себе – шлях до людей : Привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред. і наук. ред. В.І. Кушерець ; відп. упоряд. С.О. Сисоєва. – К. : Знання України, 2017. – 391 с.

The article highlights the contribution of V.H. Kremen – the President of the National Academy of Educational Sciences (NAES) of Ukraine, PhD, Professor, academician of the NAS of Ukraine. In 1999-2005 being the Minister of Education and Sciences of Ukraine he made a great contribution into the development of philosophical, general theoretical ideas of child-centered education and their practical implementation in educational reforms, primarily in the secondary school area.

The application in the article of the concept of “individualization of teaching” as a pedagogical extrapolation of the educational and philosophical paradigm of a person-centered education is substantiated. Its central concept is the concept of “personality”. It is the central item in the V.H. Kremen’s scientific works too.

The directions of reforming secondary and higher education in sovereign Ukraine, initiated and implemented in practice during V.H. Kremen’s activity as the Minister of Education and Sciences of Ukraine (implementation of the 12-point assessment system in secondary school and 100-point assessment at the universities; transition to 12-year education in secondary school; joining the Bologna educational process; the “School bus” program for students in rural schools; informatization of secondary education schools, focusing on the computerization of rural schools; changing accents and content of secondary school curriculum in the field of humanities programs) are elucidated.

It is shown that V.H. Kremen as the President of the National Academy of Education of Ukraine develops the paradigm of human centeredness in the context of the synergy of the value-cognitive meanings of the educational process and in the context of the actual philosophical problem of “complexity.” In his reasons for the new philosophy of education, he insists on the need to overcome simplified ideas about human-measuring doctrines in the conditions of the modern uncertain world. He argues that synergetic actualizes the antropic principle, which is the principle of existence of the complexity in the world.

As the organizer and reformer of education in Ukraine, as the head of the pedagogical scientific community and as a practicing philosopher, V.H. Kremen substantiated and introduced the idea of human centeredness to replace the idea of socio-centeredness, which was key for the 20th century. The idea of human centeredness updates the multi-faceted individualization of teaching in secondary school.

Key words: *Vasyl H. Kremen, reformation of education, humanization, individualization of education, child-centered education paradigm.*

УДК 37.013.77

Олена Довгань, Оксана Соколан
Olena Dovhan, Oksana Sokolan

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF TEENAGERS' STUDYING

У статті відображені психолого-педагогічні особливості навчання учнів підліткового віку. Проаналізовано літературні джерела з даної проблеми в історично-психологічному ракурсі. Виокремлено з психологічної теорії вікові межі підлітків; вікові особливості та головні риси; названо причини і симптоми "кризи тринадцяти років"; зміни у мотиваційній та емоційній сферах; показано бачення успішної особистості вчителя не лише як педагога, а і психолога; дано рекомендації вчителям щодо подолання неуспішності.

Ключові слова: неуспішність, відставання, підлітки, підлітковий вік, криза підліткового віку.

Серед проблем, що постають перед сучасною освітою, є одна, яка щодня набуває все більшої актуальності. Це проблема невисокої якості знань, неуспішності та відставання школярів.

Неуспішність – невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання (чверть, півріччя, рік).

Відставання – невиконання вимог (або однієї з них) на одному з проміжних етапів того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою межею для визначення успішності.

Діагностика причин неуспішності учнів є необхідністю для шкільної педагогіки та батьків, адже допомогти конкретній дитині неможливо без розуміння тих труднощів, які у неї виникають. Безумовно, у кожному конкретному випадку причини таких ситуацій різні. Проте існують і загальні, типові.

Під час виникнення проблем у навчанні, школярі найчастіше звертаються за допомогою до батьків та до учителів.

Причини відставання та неуспішності поділяються на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх відносяться недоліки психічного розвитку, недоліки вихованості учня, відсутність пізнавального інтересу (мотивації), несформованість навчально-пізнавальних навичок. До зовнішніх – недоліки діяльності школи, негативний вплив однолітків та прогалини у сімейному вихованні.

Ускладнення в психічному розвитку може стати вирішальним чинником у відставанні дитини. Саме недоліки психічного розвитку є суттєвою причиною неуспішності: низький розвиток образного мислення, творчої уяви, нерозвинена пам'ять, слабка зосередженість, розсіяна увага.

Проблема шкільної неуспішності носить багатоплановий характер і має вирішуватися комплексно.

В середині 80-х років учитель фізики середньої школи №45 м. Донецьк Борис Іванович Дегтярев проводив педагогічні дослідження щодо бачення уроку фізики учнями і їх реакції на поведінку вчителів. Вивчивши понад 500 учнів протягом чотирьох років, Б.І. Дегтярев узагальнив причини втомлюваності учнів на уроках фізики (5, с. 111). Найбільший відсоток (58,7%) складало навчання під прямим чи опосередкованим примусом, робота, яка, на думку учнів була їм нецікавою. 22,1% учнів відповіли – фізика – нецікавий предмет. З'ясувалось,

учителі не вимагають роботи в повну силу, а це призводить до того, що частина учнів на уроках просто байдикує. Ще одне дослідження стосувалося поведінки учнів під час опитування учителем інших дітей. 53,8% в цей час займалися довільними справами, 19,4% думали, як би вони відповіли на це запитання і таким чином не слідкували за подіями в класі. Ефективним опитування було для 14,8% учнів, які слідкували за ходом відповіді товариша. Таким чином, Б.І. Дегтярев висунув гіпотезу про зв'язок порушень навчального процесу з неправильно встановленою учителем мотивацією навчальної діяльності. Найчастіше учитель бачить перед собою колектив без урахування індивідуальних особливостей як фізіологічних, так і психологічних. Учитель може до уроку готуватися методично правильно, але, не звертаючи увагу на свою психологічну підготовку і вікові особливості учнів, він не отримує ефективного наслідку уроку.

На прикладі учнів середнього шкільного віку розглянемо проблему в психолого-педагогічному аспекті.

Спочатку розглянемо проблему історично, продемонструємо бачення її психологами, вичленимо із психологічних теорій вікові межі підлітків.

У класичному психоаналізі австрійського лікаря-психіатра, психолога Зигмунда Фрейда (1856–1939 рр.) значна частина робіт присвячена віковим особливостям психології людини. Особистісна структура, за З. Фрейдом, (4) має три інстанції:

- біологічний компонент, інстинкти, задоволення;
- саморегуляція особи, поведінка;
- урахування суспільних норм, цінностей, ідеалів.

Підлітковий вік, за З. Фрейдом, охоплює латентну та генітальну фази. Прояви латентної фази (від шести до дванадцяти років) найбільш чітко виражені у соціалізації особи, формуванні уявлень про правила зовнішнього світу. Генітальна фаза (від дванадцяти до вісімнадцяти років) проявляється у сублимації: підліток прагне до вивільнення від батьківської опіки, формується здатність любити і працювати, активізуються емоції.

Уявлення про людину як свідому істоту, що сама себе визначає у житті і прагне до самореалізації, виклав у своїй концепції індивідуальної психології інший австрійський лікар-психіатр, психолог Альфред Адлер (1870–1937 рр.), який обґрунтував сприйняття світу з позиції “системи відліку” особистості. Він вважав, що кожній особі притаманна “приватна логіка”. Досягнення успіхів – це результат впливу соціального середовища на людину. Індивід виробляє саме йому притаманний шлях розв'язання життєвої ситуації, що призводить до неповторного іншими самоствердження. А. Адлер відзначав, що ще у юному віці формуються когнітивні соціально-орієнтовані допущення: мої права і обов'язки рівні правам і обов'язкам інших, звертайся до інших так, як тобі хотілось, щоби зверталися до тебе. Як ніколи яскраво формується розуміння, що колектив – це життя у взаємозалежності.

Структуру особи розглянув швейцарський психолог, філософ-ідеаліст Карл Густав Юнг (1875–1961 рр.) у своїй аналітичній психології і виділив психологічні типи особи (7). Кожен тип має свої особливості поведінки у зовнішньому світі. Підлітковий вік, за визначенням К.Л. Онга, – це пубертатний період. На даному етапі становлення індивід вирішує проблеми сексуальності і соціального самовизначення та самоствердження. Підліток стикається з протидією дорослих, опиняється перед вибором життєвих шляхів, починає реалізовувати своє “я”.

Теоретична і практична діяльність американського психолога Харрі Стека Саллівана (1892–1949 рр.), уособлена в міжособистісних стосунках, базується на динамізмі фізичному (харчування, сон) та міжособистісному (самооцінка, спілкування). У дитинстві та підлітковому віці виробляється персоналізація особи. Позитивним чинником є формування самоповаги, партнерства, особистої мотивації.

Карен Хорні (1885–1952 рр.), німецький психолог, яка емігрувала до США, в центр своєї концепції поставила поняття самореалізації, розвиток власного потенціалу. Важливим у її роботах є перенесення проблеми психологічної допомоги людям з медичної діяльності до

соціальної. Через порушення міжособистісних стосунків у дитинстві надалі стають нормою поведінки стосунки до людей (пошук допомоги), від людей (уникання інших), проти людей (агресивна орієнтація), ідеалізування свого образу (замкнутість у собі). Тому у разі педагогічної недбалості, неправильного сімейного виховання частина учнів проявляє свою поведінку у формі домагань (завищена самооцінка), повинностей (надмірна вимогливість до себе) чи захисних механізмів (ізоляція, негативне лідерство). Роль педагога повинна бути активною, щоб невротичні симптоми окремих учнів не призвели до їх безнадійності та несміливості, або інших крайностей характеру – мстивості та конфліктності.

Своє бачення психологічної суті людини подав і німецько-американський психолог і соціолог Еріх Фромм (1900–1980 рр.). Кожна людина має творчі задатки, але під дією життєвих протиріч вони проявляються як творчість або руйнуються, особистість виражається у формуванні самосвідомості і вмінні відстоювати власне “я”. В дитинстві формуються вміння долати труднощі, а з віком виробляються міркування щодо шляхів їх подолання. При цьому виникає орієнтація особи. Вона може бути продуктивною (розвиток особистого потенціалу) або непродуктивною (споживацька, аморальна). Головною потребою Е. Фромм вважав визначення сенсу життя (6).

Особистість через аналіз взаємодій показує американський психолог Ерік Берн (1910–1970 рр.). Дитині притаманні спонтанні дії. Підлітковий вік – це перехід до дорослого, коли особа діє розсудливо і врівноважено. При спілкуванні як діти, так і дорослі використовують акценти поведінки, серед яких слід вичленити маніпулятивний, підсилення почуттів, повчання дорослих та негативну реакцію підлітків.

Вік підлітка – це перехідний період від дитинства до ранньої юності. Видатний психолог Л.С. Виготський (1896–1934рр.) наголошував: основна особливість підліткового віку проявляється через неузгодженість процесів статевого дозрівання, загального розвитку та соціального формування. У наш час статево дозрівання значно випереджує два інші процеси завдяки акселерації підлітків.

Розробки науковців розширили уявлення про особливості процесу навчання учнів підліткового віку. Це:

- а) теорія змістовного узагальнення навчального матеріалу з фізико-математичних дисциплін (В.В. Давидов, О.І. Ляшенко, В.Ф. Шаталов);
- б) психолого-педагогічна концепція індивідуалізації та диференціації процесу навчання (Ю.З. Гільбух, О.А. Кірсанов);
- в) концепція розвитку пізнавальних інтересів учнів, мотивації навчання, самостійного пізнання (Г.І. Шукіна, А.К. Маркова, А.К. Громцева, В.К. Буряк, П.І. Підкасистий, С.Я. Дем'янчук);
- г) вікові особливості учнів-підлітків (О.В. Запорожець, Л.С. Виготський, Г.Г. Кравцов, М.П. Задесенець, М.М. Заброцький).

Розглянемо сучасне бачення психологічного портрета учня-підлітка.

Позитивні зміни відбуваються у фізіологічному розвитку: прискорюється розвиток м'язової сили, збільшується вага, маса головного мозку, удосконалюються функції кори головного мозку, завершується статево дозрівання. Проте нервова система залишається легкозбудливою, а це призводить до швидких змін в настрої і поведінці підлітків. У всіх напрямках розвитку підлітка (фізичного, розумового, морального, соціального тощо) відбуваються якісні перетворення внаслідок переходу від дитинства до юності. Засвоюються нові способи соціальної взаємодії, пізнавальної та навчальної діяльності, морально-етичні норми, значно активізується спілкування з однолітками, проявляється рання самостійність. Соціальна активність підліткового віку спрямована в цілому на засвоєння цінностей, характерних для світу дорослих. Головними рисами даного періоду є прискорений процес розвитку дитини, формування самосвідомості, прагнення до незалежності, активність, самоствердження. Значне місце у житті підлітка посідає гра, проте найчастіше вона носить не колективний характер, а прагнення проявити риси лідера: винахідливість, наполегливість, витримку, волю, інтелект.

Розвиток пізнавальних інтересів – захоплення новим, самостійний пошук цікавої інформації, прагнення мати більший об'єм інформації, ніж учитель – це шлях до самореалізації.

Найхарактернішою рисою підлітка стає критичне ставлення до навколишньої дійсності: критика поведінки як однолітків, так і дорослих, перебільшення власних сил і можливостей. Право на самостійність і рівність у взаєминах підлітки ревниво оберігають. Незнання дорослими цих прав часто породжує конфлікти (2, с. 139). Психологи відзначають, що підлітковий вік – це період ламання старих психологічних структур, так звана “криза тринадцяти років”. Основними причинами бурних проявів психіки вчені вважають незмінність поведінки і реакції дорослих у той час, коли підлітки прагнуть до нових форм взаємин. Найчастіше протиріччя з'являються серед стабільних груп людей (сім'я, школа). “Вираженими симптомами” названої кризи є:

1. Зниження продуктивності в навчальній діяльності. Регрес виявляється при виконанні творчих завдань, зберігається здатність виконувати механічні завдання. Зумовлено це переходом від конкретного до логічного мислення.

2. Негативізм. Підліток ніби відштовхується від оточуючого середовища – це схильність до сварок, порушення дисципліни, невдоволення, прагнення до самоізоляції (1, с. 74). Відзначимо, що негативізм може проявлятися як тенденція. Подібні ситуації трапляються приблизно з 20 відсотками підлітків. Ще 60% проявляють негативізм в окремих ситуаціях – сімейний конфлікт, несприйняття особи конкретного учителя. У 20% підлітків негативізм у поведінці не проявляється взагалі. Це дозволяє припустити: негативізм зумовлений недоліками педагогічного підходу, прогалинами сімейного виховання, нерозумінням дорослими поведінки підлітка.

В той же час мотиви навчання старшокласників стають співрозмірними до власної життєвої позиції, бачення світу, визначення подальшої професійної спрямованості. Сприймання навколишнього фізичного і соціального світу суттєво відрізняється від аналогічного в іншому віці. Найперше, це прагнення порівняти. По-друге, співставлення з особистою позицією. Більш глибокими стають спостережливість, узагальнення побаченого, моделювання тощо. При цьому вагомим значення набуває самостійна пошукова робота, перевірка прочитаного на практиці, співставлення з власним досвідом, пошук аналогій в оточуючій природі, техніці, побуті. Матеріал підручника, посібника, додаткової літератури сприймається, осмислюється. Підліток здатний поставити мету, визначити, які властивості досліджуваного явища чи події слід спостерігати. Сприймання стає органічно пов'язаним з уявленням і мисленням. Навіть при відсутності моделей ученя може уявити взаємодії як у мікросвіті, так і мегасвіті. Початкові уявлення можуть бути спотворені фантазією, своїми домислами, проте з накопиченням досвіду надумані деталі зникають, творче уявлення поступово замінюється відтворюючим.

Увага і уважність даного віку є настільки нестійкими, що становлять для вчителя найбільшу проблему. На відміну від молодшого шкільного віку, коли особа вчителя є взірцем і нова інформація сприймається як істинна, у підлітковому віці важливу роль відіграє прагнення співставити нове з власною потребою, особистою позицією, знайти практичне застосування. Увага часто змінюється і навіть абсолютна тиша у класі ще не є показником повної уваги і засвоєння вивченого.

Істотні зміни відбуваються і в процесі запам'ятовування нового матеріалу. Поступово механічне запам'ятовування (заучування) змінюється на осмислене. Слід відзначити, що підлітковий вік – це період найбільш інтенсивного розвитку пам'яті. Саме в цьому віці активно розвивається пам'ять, формується інтелект. Процес запам'ятовування нерозривно пов'язаний з мисленням. Підлітку 12-13 років ще мало доступне логічне мислення, використання узагальнень, абстрактних понять. Мислення найчастіше індуктивне, пов'язане із власним досвідом, побаченим чи почутим особисто. Загальна спрямованість розвитку – це перехід від наочно-образного до абстрактно-понятійного мислення, який відбувається індивідуально. Навчання відіграє роль мотивації до аналітичної розумової діяльності підлітка. Найчастіше це призводить до переходу від констатації окремих фактів до вміння узагальнювати, виділяти

головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Мислення стає рефлексивним: розвивається здатність до розумових експериментів, розв'язання задач на основі припущень, уміння оперувати гіпотезами при вирішенні інтелектуальних задач. “Завдання вчителя – добитись пристосування всіх учнів у розвиткові здібностей, а не рівняти на “середніх” учнів, як це іноді трапляється в практиці. Особливо треба бути уважним до дітей з низьким рівнем здібностей – допомогти їм повірити у свої сили, наполегливо добиватись глибокого і міцного засвоєння знань. Водночас слід приділяти увагу і більш здібним учням класу: забезпечувати їм можливість розвивати свої здібності, добирати для них більш складні завдання, ставити підвищені вимоги. Проте робити це треба непомітно для самих учнів. Тут потрібний педагогічний такт і почуття міри вчителя” (2, с. 161). Окремо слід зазначити, що у підлітковому віці розумова праця є більш стомлюючою, ніж фізична. Тому завдання, пов'язані з інтелектуальним навантаженням, слід готувати різними за формою і недовготривалими в часі. Учні слід вчити раціонально розподіляти час, організовувати своє робоче місце, поєднувати теоретичну роботу з практичними завданнями. Інколи корисними є не лише рухливі ігри на перерві, а й фізкультхвилинка під час уроку.

Особливою ланкою уваги вчителя повинна стати мовна діяльність учнів. Притаманним явищем для учнів-підлітків є відставання розвитку мовлення від загального розумового. Це обмеженість мовних засобів, недостатність термінології. Часто мова учнів засмічена, речення побудовані нелогічно, зустрічаються тавтології. Відповідаючи усно, учні найчастіше говорять швидко, уривками, а це формує відчуття невпевненості у відповіді. Це особливо помітно, коли підліток хвилюється, виступає публічно чи у колі старших за віком. Альтернативою для таких учнів мають стати групові форми роботи (факультативи, гуртки, студії), де слухачів небагато, і вчитель має достатньо часу для аналізу монологічного чи діалогічного мовлення учнів. Завдання учителя на даному етапі – удосконалювати мовлення, формувати здатність адекватно виражати абстрактні думки. Зазначимо, що для більшості учнів підсилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мови, оскільки підліток у цьому вбачає свої інтелектуальні досягнення.

Особливим місцем у розвитку підлітка є прагнення бути дорослим, знати і вміти все. Становлення самосвідомості, відчуття дорослості є найважливішими психологічними новоутвореннями, характерними для підліткового віку. Об'єктивної дорослості у підлітків немає, а суб'єктивно вона проявляється таким чином:

1. Вимога суверенності, незалежності, потреба в повазі до власних таємниць. У вирішенні проблем підлітки орієнтуються на однолітків.
2. Переосмислення ставлення до навчання. Розвивається прагнення до самоосвіти, разом з тим проявляється байдужість до шкільних оцінок, навчальних дисциплін.
3. Прояв романтизму у стосунках з однолітками протилежної статі. Найчастіше це прояв дорослості: побачення, розваги, дозвілля.
4. Зовнішній вигляд. Прагнення визнання проявляється у манерах, поведінці, копіюванні кумирів, в стилі одягу, зачіски.

Ці якості є рушійною силою формування особистості: вони породжують інтерес до себе, оточуючих людей і суспільства в цілому. Часто підлітків цікавлять досить “дорослі” речі: наука, техніка, політика, бізнес тощо. Проста допитливість молодшого шкільного віку змінюється інтересом до окремих сфер життя. Найпершим питанням, на яке учень намагається знайти відповідь особисто, – це внутрішня будова і принцип дії, механізм досліджуваного предмета, явища, події. Нові знання закріплюються, якщо вони стають значимими, мають практичне застосування чи прикладний характер. Для більшості учнів притаманним стає диференціація інтересів, що відображається на рангуванні навчальних предметів на улюблені, цікаві, непотрібні. Часто інтереси учнів виходять за рамки програмованого матеріалу, проявляється інтерес до дисциплін, які будуть вивчатися у наступних класах. На уроках вчителю досить легко визначити таких учнів: вони постійно задають важкі запитання, інколи ставлять учителя

у “глухий кут”. Такі учні самостійно шукають інформацію у додатковій літературі, засобах масової інформації. Відзначимо, що таку допитливість учнів слід не залишати осторонь: при будь-якому варіанті відповіді учителя у підлітка формується враження про компетентність дорослого, власне ставлення до учителя як цікавого співрозмовника чи байдужого дорослого. Слід зацікавити таких учнів написанням пошукових робіт, підготовкою і проведенням вікторин з учнями молодших класів. Тоді вони відчують себе у ролі дорослого.

У поведінці чітко спостерігається прагнення створити враження на інших, імпульсивність та безконтрольність з власного боку. Часто підлітки не схильні до самоаналізу, а тому вони не визнають своїх провин та помилок. Визнати свою провину публічно – це рівноцінно до руйнування власної позиції, власного “я”. Найбільшим стимулом на даному етапі є книга, оскільки учень сам може проконтролювати час активної роботи, повернутись до прочитаного, провести детальніший аналіз. Характерною рисою даного віку є прагнення до наслідування улюблених героїв. Для хлопчиків і мрії, і книги, і гра містять долю військових інтересів, прагнення довести свою перевагу у фізичній силі, витривалості, вправності. Дівчаток більш цікавлять витончені рухи, романтизм стосунків, вміння бути цікавою співрозмовницею.

Одним із важливих факторів формування особистості підлітка є критичне ставлення до себе. А це – формування таких якостей, як самостійність, самосвідомість, самоорганізація. Ці якості характерні старшим підліткам. Вони схильні до самоаналізу, їх цікавить процес творення, духовні та етичні засади поведінки. Засвоєння нових знань призводить до розуміння можливості самопізнання, усвідомлення власної позиції, самооцінки вчинків. Суттєвий вплив тут повинна мати школа. Майстерність та педагогічний талант учителя повинні спрацювати так, щоб учень не відчував повчань, зауважень, потурань, а бачив у вчителів співрозмовника, з яким цікаво спілкуватися, якого можна наслідувати, який через свою особистість зацікавить вивченням однієї зі шкільних дисциплін. Учитель по своїй суті повинен не вчити, а допомагати учням навчитися. Ідея про те, що знання від учителя передаються учням, нераціональна, а відтак і наївна. Досить провести дослідження протягом уроку і в цьому можна легко переконатися. Якщо на початку уроку учитель, як приклад, розв’яже задачу при розгляді нової теми, то під кінець уроку лише одиниці зможуть відтворити її суть чи розв’язок. Механічне переписування учнями з дошки у зошит не матиме успіху. А повчання, що учень нездібний до засвоєння навчального предмета, призводить лише до протесту з боку учня і небажання вчитися. Учитель повинен встановити причини учнівського протесту. Інша крайність – спрощення навчального матеріалу – призводить до відсутності пошуку, творчості, самостійних висновків. Отож мудрість учителя проявляється в його баченні себе як організатора і керівника навчально-виховного процесу, а майстерність – у розумінні, що причини невдач на уроці слід шукати у власному неумінні, прогалинах в методиці, в стосунках з учнями.

У процесі розвитку дитини слід навчитися виділяти типологічну і індивідуальну лінії розвитку. Типологічні характеристики притаманні учням в цілому. Індивідуальна лінія розвитку дитини, вироблена під дією зовнішніх і внутрішніх факторів виховання, визначає особливості характеру. Типологічне та індивідуальне тісно пов’язані між собою. Тому завдання учителя – знати та використовувати у навчальному процесі вікові особливості розвитку учнів, вивчати їх індивідуальні особливості (3).

Найголовнішим фактором розвитку здібностей є емоційне задоволення: радість від досягнутого, творчий підйом, самореалізація. Досягти цього можна лише за умови психологічного забезпечення навчально-виховного процесу: формування у кожного учня мотивації навчання, емоційне насичення діяльності, вироблення потреби у саморозвитку (5, с. 57). Важливим є і той факт, що для учня головними є не лише позитивні емоції. Бачення помилок і прагнення до їх подолання більш цінне для розвитку особистості учня, ніж підхвалювання невеликих успіхів. Учень повинен мати право на помилку, її пошук і виправлення. Докори щодо неувважності чи невміння учня є руйнівним фактором у стосунках вчителя з учнем. “Для дорослих суб’єктивно найскладнішим є період творення, формування нових прогресивних

психологічних структур. Пов'язано це передусім із неефективністю у нових умовах старих виховних підходів та невміння знаходити інші” (1, с. 75).

В цей період інтенсивно формуються здатності. Підліток може ставити мету і знаходити її розв'язок різними шляхами, оцінювати і підбирати необхідні засоби, передбачати вплив своїх дій на інших. Тому педагогічні вимоги такі: засвоєння якомога більшої кількості моторних навичок, оволодіння різноманітними прийомами діяльності – навчання, праця, спорт, спілкування, мистецтво, організація інших людей. “Наголосимо: основу соціальної ситуації розвитку сучасних обставина, що вони є школярами” (1, с. 83). Звідси проблема навчання є найважливішою у підлітковому віці. Ускладнення змісту навчання вимагає від учнів більш досконалих способів здобуття знань: абстрагування, узагальнення, усвідомлення, логічність операцій, міркування. Якісних змін зазнає і мотивація навчальної діяльності підлітків.

Сьогодні результати психолого-педагогічних спостережень набувають широкого використання в педагогічній практиці. Якщо вчитель виступає дослідником і може вловити загальний настрій, емоції, стосунки у класі, то йому буде легко працювати як з окремими учнями, так і з усім класом.

Учителям загальноосвітніх навчальних закладів необхідно:

- формувати у школярів упевненість у своїх силах;
- розвивати кругозір та ерудицію, мислення, пам'ять, увагу;
- підвищувати вимогливість, робити акцент на формуванні в учнів свідомої дисципліни, відповідального ставлення до навчання;
- залучати дітей до самостійної роботи, заохочувати самостійність;
- розвивати творчі здібності учнів, їх образне мислення, творчу уяву;
- формувати пізнавальний інтерес та позитивну мотивацію до пізнавальної діяльності;
- забезпечення психологічного комфорту, задоволення потреби дитини в її прийнятті та визнанні іншими;
- виявляти кращі і сильні сторони кожної дитини і, спираючись на них, разом із учнем боротися з його слабкими якостями;
- вдосконалювати методики викладання предмета;
- доступно розкривати навчальний матеріал;
- повторювати недостатньо засвоєні теми;
- диференціювати завдання з метою усунення прогалин у знаннях;
- розвивати навчально-пізнавальні компетентності учнів.

Практична діяльність учителя сьогодні має стати нерозривною з розумінням вікових психологічних особливостей учнів.

Список використаних джерел

1. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 112 с.
2. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. – Київ : Вища школа, 1978. – 264 с.
3. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии. – Москва, 1978. – 256 с.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – Москва : Наука, 1991. – 456 с.
5. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога : Кн. для учителя. – Москва : Просвещение, 1987. – 224 с.
6. Фромм Е. Психоанализ и этика. – Москва : Республика, 1994. – 415 с.
7. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. Пер. с нем. Предисловие А.В. Брушлинского. – Москва : Издат. Группа “Прогресс”, Университет, 1994. – 336 с.

The article deals with the peculiarities of the process of studying of teenagers. The authors show the interdependence of pupils' failure and their psychological and pedagogical peculiarities.

The researches on this problem in historical perspective are analysed; age boundaries are defined according to the psychological theory; specific features of adolescence period are presented. The main features of this period are outlined: accelerated process of child's development, the formation of her consciousness, the desire for independence, activity, self-affirmation, critical attitude to the surrounding reality. The causes and symptoms of the "crisis of thirteen years" are determined. It is emphasised on the changes in teenagers' motivational and emotional sphere.

The authors prove that the teacher should be successful not only as a teacher but as a psychologist. The recommendations for teachers to overcome teenagers' failure are given: to form pupils' confidence of their abilities; to develop their erudition, thinking, memory, attention; to increase the requirements and to emphasize the formation of teenagers' conscious discipline, responsible attitude to learning; to involve children in independent work, to encourage independence; to develop pupils' creative abilities, their imaginative thinking, creative imagination; to form their cognitive interest and positive motivation for cognitive activity; to provide psychological comfort in class, satisfaction of the needs of the child in its acceptance and recognition by others; to identify the strengths of each child and, based on them, to work with his disciple to deal with his weak qualities; to improve methods of teaching the subject; to differentiate the tasks in order to eliminate gaps in knowledge; to develop pupils' educational and cognitive competencies, etc.

Key words: failure, lag, teenagers, teens age, crisis of adolescence period.

УДК 37: 001.4

Ольга Ельбрехт
Olha Elbrekht

ПРОБЛЕМИ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

PROBLEMS OF TERMINOLOGY IN EDUCATION

Для розвитку вітчизняної системи освіти істотне значення має вивчення досвіду розвинених країн, що реформують свої системи освіти відповідно до нових умов глобалізованого світу. Глибокий аналіз педагогічної теорії і практики можливий лише завдяки чіткому визначенню термінів і з'ясуванню особливостей їх застосування залежно від країни. Зважаючи на це, автор поставив за мету проаналізувати термінологію, прийняту в освіті, особливості її застосування у Сполучених Штатах Америки. У статті розглядається науково-педагогічна література, в якій висвітлюються проблеми термінології, аналізуються терміни, розкривається сутність їх використання. Аналіз наукових праць виявив аспекти проблеми дослідження, що визначили її актуальність, а саме: відсутність єдиного термінологічного поля, різночитання термінів. Становище, яке склалося, спричинює недостатню прозорість принципів функціонування систем освіти, ускладнює вивчення їх досвіду, може створювати деякі труднощі під час його впровадження в українську освітню практику. Автор сподівається, що здійснений аналіз термінології сприятиме усуненню зазначених проблем, вивченню освітнього досвіду Сполучених Штатів Америки, його порівнянню з досвідом України.

Ключові слова: глобалізований світ, вивчення досвіду, термінологія, різночитання термінів, особливості застосування.

Сучасний етап розвитку систем освіти в світі характеризується масштабними перетвореннями, їх залученням в інтеграційні процеси в умовах глобалізації. В такій ситуації істотне значення має вивчення досвіду розвинених країн, що реформують свої системи освіти

відповідно до нових умов глобалізованого світу. Зазначені обставини обумовлюють освітню політику, що спирається на міжнародні механізми регулювання і включає міжнародний глосарій загальноприйнятих понять і термінів, правила їх коректного використання. У зв'язку з цим одним із завдань педагогічної теорії є з'ясування змісту основних термінів, застосовуваних у вітчизняній і зарубіжних системах освіти. У нашому дослідженні це стосується насамперед понять і термінів, що вживаються у США для позначення структурних рівнів освіти і документації навчального процесу.

В цьому контексті плідними виявилися праці американських колег Р. Епплбайя (Robert C. Appleby), А. Крзі-Банкер (Antonella Crsi-Bunker), Дж. Познер (George J. Posner), Р. Сейх (Raymond Sayegh) та ін., в яких аналізуються зазначені терміни, розкривається сутність їх застосування. Інтерес також представили наукові праці вітчизняних дослідників, в яких висвітлюються проблеми термінології і розкриваються поняття щодо американської освіти. Зокрема це дослідження О. Романовського, З. Сайдаметової, М. Сердюк, Л. Ступіна, В. Темненко та ін.

Мета статті: проаналізувати термінологію, прийняту в освіті, особливості її застосування у США, сформулювати сучасні проблеми термінології у сфері освіти.

Термінологія – наука про терміни, складова словникової мови, що охоплює спеціальну лексику, цілісну сукупність позначень і понять [2, с. 10]. У педагогічній практиці поширеною є термінологія, що слугує для позначення елементів системи освіти, серед яких рівні освіти, професійні відносини, документація навчального процесу, методики навчання й оцінювання результатів навчання тощо.

Головною категорією у термінознавстві є поняття “термін”. У визначенні терміна немає цілковитої однозначності. Ми звернули увагу на ті, що, на наш погляд, найбільш відповідають меті нашого дослідження.

В. Прима під терміном (лат. “terminus” – “межа”, “кінець”) розуміє спеціальне слово чи словосполучення, прийняте в певній професійній сфері, що вживається за певних умов. Термін – словесне позначення поняття, що входить у систему понять певної галузі професійних знань [4]. Подібної позиції дотримується Б. Головін, який визначає термін як “слово чи словосполучення, що має професійне поняття і застосовується в процесі (і для) пізнання та освоєння певного кола об'єктів і відношень між ними – під кутом певної професії”. О. Селіванова в термінологічній енциклопедії подає таке визначення: “термін – слово чи словосполука, що позначає поняття спеціальної сфери спілкування в науці, виробництві, техніці, мистецтві, у конкретній галузі знань чи людської діяльності” [4, с. 617].

Узагальнюючи вище наведені визначення, в контексті нашого дослідження ми будемо розуміти термін в освіті як спеціальне слово або словосполучення, яке 1) виконує номінативну функцію, є засобом називання об'єктів пізнання і відношень між ними у сфері освіти; 2) співвідноситься з чітко окресленим спеціальним поняттям; 3) є частиною термінологічної системи в освіті.

Американська освітня термінологія являє собою динамічну, широко розгалужену термінологічну систему, що має свої особливості. На думку Р. Епплбайя, глибокий аналіз теорії можливий лише завдяки чіткому визначенню термінів, багато з яких нині мають кілька значень, причому часто залежно від країни [1, с. 165; 5, с. 4]. Поділяючи цю точку зору, ми розглянемо прийняту у США термінологію у сфері освіти в контексті освітніх традицій в цій країні.

Американська система освіти відрізняється від систем освіти багатьох інших країн. Незважаючи на те, що федеральний уряд США вкладає майже 10% національного бюджету в галузь освіти, освіта в першу чергу є відповідальністю штатів та місцевих органів влади. Кожен штат має свій відділ освіти та закони, що регулюють фінансування, наймання шкільного персоналу, відвідування учнями шкіл та навчальний план. Штати також визначають кількість років обов'язкової освіти: у більшості штатів освіта є обов'язковою від 5-6 до 16 років, у деяких штатах – до 18. У більшості штатів система державної освіти далі поділяється на місцеві шкільні округи, якими керує шкільна рада, яка представляє місцеву громаду. Шкільні округи

можуть бути невеликими, що охоплюють лише невелике містечко чи сільську місцевість, або величезними, що охоплюють велике місто. Відповідно до місцевої політики шкільні округи відповідають за координацію політики в галузі освіти, планування змін у навчально-виховних потребах громади, часто також за створення програм і навчальних планів. Вони делегують різний ступінь свободи чи незалежності кожній окремій школі в межах свого сектора (за деякими винятками, такими як загальні правила щодо охорони здоров'я та безпеки). Державні школи значною мірою спираються на місцеві податки на майно, щоб задовольнити переважну більшість шкільних витрат.

Як бачимо, за такого управління, кожний штат здійснює контроль над тим, що вивчається у школах штату, за вимогами, яким повинен відповідати учень, бере відповідальність за фінансування шкільного навчання. Разом з тим діяльність американських шкіл віддзеркалює освітні цінності та фінансові можливості тих громад, в яких вони знаходяться. Тому серед шкіл існує величезна різниця між курсами, предметами, видами навчальної діяльності – це завжди залежить від розташування школи. Тим не менш, є деякі загальні аспекти, зокрема поділ системи освіти на складові – рівні освіти. Розглянемо ці складові й терміни, що слугують для їх позначення.

Американська система освіти поділяється на три рівні: початкова освіта (*elementary/primary education*), середня освіта (*secondary education*) та післясередня/вища освіта (*postsecondary/higher education*). Формально навчання триває 12 років: у більшості штатів обов'язкове навчання закінчується 16-річним віком, решта штатів вимагають від студентів відвідування школи до 17-18 років. 12 років навчання і більше відповідає міжнародній практиці, як це передбачено у Вашингтонському акті, документах Болонського процесу, проектах взаємного визнання АСЕАН, АТЕС та інших [14, с. 10; 16, с. 2].

Першим рівнем формальної освіти у Сполучених Штатах, яка надається дитині в навчальній аудиторії, є дошкільна освіта (*Pre-School (Pre-K або PK або Pre-Kindergarten)*). Слід мати на увазі, що у США цей термін застосовується дещо інакше, ніж в Україні. У США він слугує для позначення рівня освіти, що починається з 3-х років з метою підготовки до більш інтенсивної програми дитячого садочка (*Kindergarten*), що входить до структури школи, або до традиційного “першого” класу. В Україні дитячий садок відноситься до системи дошкільної освіти. Заклади дошкільної освіти у США диференціюються за спрямуванням діяльності на 1) соціальний розвиток, 2) фізичний розвиток, 3) емоційний розвиток, 4) когнітивний розвиток. У формуванні цілей, навчальних програм, характеру навчальної діяльності вони зазвичай дотримуються набору організаційних стандартів навчання. Деякі дошкільні програми побудовані на застосуванні спеціалізованих технологій і методів навчання, таких як *Montessori, Waldorf, High Reach Learning, High Scope, Creative Curriculum, Reggio Emilia, Bank Street* та інших західних педагогічних технологій, які сприяють засвоєнню освіти. Дошкільні програми, як правило, пропонують дві-три години занять щодня, кілька днів на тиждень. Заняття фінансуються сім'єю. Діти вивчають алфавіт, кольори та інші елементарні основи. Відвідування дошкільного закладу є не обов'язковим.

Всі діти в Сполучених Штатах мають доступ до безкоштовних державних шкіл. Є також приватні школи, але навчання в них платне. Багато штатів і спільнот передбачають школи або спеціальні навчальні заняття для дітей з особливими освітніми потребами (з емоційними та поведінковими проблемами, проблемами спілкування, помірними та важкими труднощами в навчанні, частковим слухом або фізичними вадами). Більшість державних шкіл мають програми для обдарованих і талановитих дітей. Для обдарованих і талановитих дітей є також приватні школи.

Для позначення початкової та середньої освіти (всього 12 рівнів: дитячий садок, перший рівень формального навчання, рівні середньої освіти) у США часто використовують термін “K-12”. Зазвичай переважає одна з наведених нижче чотирьох структурних моделей:

- перша модель (5+3+4) – початкова школа (elementary school (K-5), молодша середня школа (middle school (6-8-й роки навчання), старша середня школа (high school (9-12-й роки навчання));
- друга модель (6+3+3) – початкова школа (elementary school (K-6), молодша середня школа (junior high school (7-9-й роки навчання), старша середня школа (9-12-й роки навчання));
- третя модель (8+4) – початкова школа (elementary school (K-8), середня школа (high school (9-12-й роки навчання));
- четверта модель (6+6) – початкова школа (elementary school (K-6), об'єднані молодша і старша середні школи (7-12-й роки навчання).

Перша модель є найпоширенішою. Учні початкової школи, як правило, більшу частину дня навчаються в одній класній кімнаті з одним і тим же вчителем. Після закінчення початкової школи вони переходять до молодшої середньої школи (middle school, яку також називають junior high school), де зазвичай переходять з класу в клас з новим учителем та новим складом учнів. Учні можуть вибирати з широкого кола академічних занять та факультативних курсів. Навчальні заняття, як у початковій так і в середній школі, зазвичай тривають 6,5-7 годин. У старшій середній школі (high school) навчальні програми передбачають більший вибір предметів, 7,5 навчальних годин і певну кількість кредитів, які учні повинні заробити для успішного завершення школи і отримання диплома. Заключного іспиту немає. Механізми державного управління у США дозволяють їх освіті урізноманітнювати форми навчання та програми базової освіти, встановлювати термін навчання. Так, у деяких штатах структура середньої освіти містить молодшу і старшу середню школи, тоді як в інших такого поділу немає. Терміни обов'язкового навчання в США також варіюються від штату до штату (NCES, 2008) [14; 16, с. 6]. Кількість та комбінація рівнів навчання залежить від шкільного округу та від бажаного виду диплома. Продовжити навчання у вищих навчальних закладах можуть лише учні з дипломом вищого рівня середньої освіти (high school diploma).

Для визначення освіти та навчання, яке здійснюється в університетах, коледжах та інститутах з отриманням ступенів і вищих кваліфікацій застосовується термін “вища освіта” (“higher education”). Для означення цього рівня освіти в зарубіжній науковій літературі і практиці існують й інші терміни. За свідченням Р. Сайгхта, у США часто вживається термін “післясередня освіта” (“post-secondary education”). Також уживається назва “вища освіта”. Крім того, у вжитку термін “третична освіта” (“tertiary education”) [13, с. 18].

В освітянській термінології зазвичай наявний термін “вища школа”. В Україні цей термін часто вживається у значенні “вища освіта”. У США він зазвичай застосовується щодо чотирьох останніх років навчання у закладах системи шкільної освіти, які надають учням середню освіту. Коледжі, університети, професійні школи та інші інститути і заклади післяшкільної освіти американці традиційно відносять до системи вищої освіти і з поняттям “вища школа” в нашому розумінні вони не асоціюються [5, с. 77].

Отже, формування термінологічної системи в освіті в кожній країні відбувається на основі власних мовних традицій. Відтак при здійсненні порівняльних досліджень існують суперечності в перекладі термінів, співвідношенні термінів і сутності понять.

Глобалізаційні процеси, як вважають учені і засвідчує практика, висунули на перше місце в світовій комунікації англійську мову. Тому багато українських дослідників черпають знання з наукової літератури англійською мовою. Здобуваючи знання, вони запозичають мовні форми, іноді забуваючи про те, що пропонований термін має органічно вписуватися за формою і звучанням в українську мову, підлягати внутрішнім її законам [10]. Науковці активно вживають терміни “концепт”, “креативний”, “генерація”, “імплементація” замість відповідних термінів з української мови “поняття”, “творчий”, “покоління”, “впровадження, втілення”. Запозичення (називання поняття іншомовним словом), можливо, і розширює словниковий запас дослідника, але й витісняє з нього важливі слова і словосполучення з рідної мови. В науково-педагогічній літературі часто подається як запозичення термін “курікулум”

“curriculum” (“curricula”). Разом з тим, переклад цього терміна є наявним у сучасних словниках. Зокрема, за словником Collins Gem, “curriculum” (“curricula”) перекладається як навчальний план [3]. Сьогодні пропонуються й інші варіанти інтерпретації цього поняття: навчальна програма, програма навчання, курс навчання, розклад. Приклади: The high school curriculum includes both compulsory and elective subjects. Навчальна програма старшої ступені середньої школи включає як обов'язкові, так і факультативні предмети. The curriculum includes disciplines intended to strengthen the subject. Навчальний план містить дисципліни, спрямовані на розширення знань в цій галузі. Багатозначність слів – ще одна проблема термінології, яка може бути джерелом непорозумінь між фахівцями з різних країн. Усунути повністю цю проблему практично неможливо. Проте частково повнішої передачі сутності поняття сприяє переклад, що обґрунтовується конкретною мовною ситуацією.

У сучасних порівняльних дослідженнях у сфері освіти зустрічаються аббревіатури (скорочення) у вигляді назв установ, асоціацій, рівнів освіти, наукових ступенів і звань тощо. Зокрема, у США часто використовують аббревіатури K-12 (12 років початкової та середньої освіти), РК (дошкільна освіта), B.Sc. (Bachelor of Science) – бакалавр наук; M.A. (Master of Arts) – магістр мистецтв; Ph.D. (Doctor of Philosophy) – кандидат наук та безліч інших. На погляд Т. Сергєєвої, вони акумулюють інформацію в мовному знаку з метою її більш швидкої передачі і засвоєння, підвищують ефективність комунікації, відображають тенденцію до економії мовних зусиль і раціоналізації мови, поповнюють і збагачують словниковий склад, роблять його цікавішим [7]. Разом з тим існування скорочень, справедливо зауважують науковці, децю ускладнює розуміння та переклад текстів. Проте, якщо аббревіатури мають свої відповідні повні форми у конкретному тексті, що перекладається, їх розуміння, звичайно, не викликає труднощів [7; 8; 9].

Сьогодні в науково-педагогічній літературі і в педагогічній практиці часто вживаються скорочення термінології щодо оцінювання навчальних програм і вимірювання навчальних результатів учнів, що застосовується у США. Розглянемо деякі з них.

У США коледжі та університети іноді для вступу вимагають певних результатів кредитів або тестів, відтак учні повинні планувати свою кар'єру в середній школі з урахуванням таких вимог [14]).

Кредит – кількісний показник рівня підготовки студентів, що підтверджує вірогідність досягнення ними певних результатів у навчанні на конкретному освітньому рівні. Система кредитів – формальний механізм присудження кредитів відповідно до досягнень у навчанні. Присудження кредиту – засіб визнання досягнень у навчанні. Кредити мають кількісний вигляд, аби досягнення в різних контекстах навчання можна було порівнювати за двома позиціями – рівнем знань (вимога до базових знань й інтелекту) й обсягом знань (кількість кредитів).

Під час навчання на вищому рівні середньої школи учні отримують оцінки (бали (grades) з усіх дисциплін, про що видається письмовий документ. Наприкінці 12 року навчання (класу) оцінки учнів складаються у “середній бал” (GPA (Grade Point Average), який часто застосовується як критерій відбору при зарахуванні до коледжу або університету [14; 15].

Особливістю американської системи є регулярне тестування. Проте в суспільстві США відбуваються дискусії щодо його доцільності. Противники тестування стверджують, що воно заважає творчості та створює занадто великий тиск на студентів. Крім внутрішнього тестування (у школі) учні 12-го року навчання беруть участь у тестуванні американських вищих навчальних закладів. Зазвичай в психолого-педагогічній літературі тест визначається як набір питань із прийнятим набором, ймовірно, правильних відповідей, призначених для збору інформації про деякі індивідуальні характеристики особи, зокрема її досягнення. Оцінювання за методикою тесту зазвичай вимагає присвоєння оцінки за кількістю правильних відповідей, хоча в певних обставинах застосовуються більш складні методи. Основними тестами, які використовуються як критерій допуску до коледжу чи університету, є стандартизовані тести “SAT's” (Scholastic Aptitude Tests) або “ACTs” (American College Tests). Але вони не є іспитами, як їх європейські або японські еквіваленти, і, як правило, менш вимогливі. Тести

“стандартизовані” тою мірою, яка забезпечує проведення тестування і оцінювання результатів за стандартними або однаковими для всіх умовами та процедурами. Разом з тим зазвичай термін “стандартизований” використовується як синонім “опублікований”. Адміністрація і викладачі шкіл застосовують опубліковані тести для виявлення навчальних досягнень своїх учнів та їх порівняння з результатами учнів інших шкіл [12].

Тест SAT є стандартизованим тестом для прийому в коледжі у США. SAT розроблений і опублікований Комітетом коледжів (College Board) – некомерційною організацією США. Тест спрямований на визначення готовності особи навчатися у коледжі. Процедура SAT триває три години і сорок п'ять хвилин. З моменту введення SAT у 1901 році його назва і система підрахунків змінювалася кілька разів. У 2005 році тест було перейменовано на “SAT Reasoning Test” з можливими показниками від 600 до 2400, що об'єднували результати тестів із трьох розділів (математика, критичне читання, письмо), кожен з 800 пунктів, та інші підрозділи, зараховувані окремо. Тест АСТ – ще один стандартизований тест для прийому в коледжі США. Тест оцінює загальний рівень освітніх досягнень і розвитку учнів середніх шкіл та їхню здатність виконувати навчальну діяльність на рівні коледжу. Він складається з пунктів і різних варіантів відповідей, що охоплюють чотири галузі знань і відповідних умінь (англійська мова, математика, читання, наука). Тест з письма, який є обов'язковим, встановлює рівень вмінь щодо планування та написання короткого твору.

Здійснений аналіз проблеми термінології в освіті дозволяє стверджувати, що:

- термінологія, прийнята в освіті, на глобальному рівні чітко не визначена, часто вживається залежно від країни;
- серед проблем термінології у сфері освіти слід виділити такі: надмірне використання запозичених слів з англійської мови; проблеми перекладу, зокрема через багатозначність слів з англійської мови; наявність термінів-синонімів, тобто позначення одного й того ж поняття різними термінами; наявність термінів-омонімів (тобто позначення одним й тим же терміном різних понять; застосування абревіатур без належного їх роз'яснення;
- становище, яке склалося, спричинює недостатню прозорість принципів функціонування освітніх систем, ускладнює вивчення їх досвіду, може створювати істотні проблеми під час його впровадження в українську освітню практику;
- здійснений аналіз термінології сприяє усвідомленню освітянами значущості професійно-термінологічної грамотності при вивченні освітнього досвіду зарубіжних країн, його порівнянню з досвідом України.

Список використаних джерел

1. Ельбрехт О. Проблеми термінології в менеджерській освіті / Ольга Ельбрехт // Інноваційні процеси у професійній підготовці педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Донецьк, 16 квіт. 2009 р.) – Донецьк: Каштан, 2009. – 460 с. – С. 165-174.
2. Зикун Н.І. Методичні вказівки і матеріали для самостійної роботи з курсу “Основи термінознавства” / Н.І. Зикун. – Ірпінь, 2002. – 51 с.
3. Озиева А., Скотт О. Collins Gem. Словарь русско-английский, англо-русский. – William Collins Sons & Co. Ltd., Harper Collins Publishers, АОЗТ “Издательство ЦентрКом” – 1996. – 735 с.
4. Прима В.В. Лінгвістичні терміни відпочинку англословних туристичних путівників по Україні // Вісник Маріупольського державного університету. Серія: філологія, 2012, вип. 7. – С. 138-143.
5. Романовський О.О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України / Олександр Олександрович Романовський; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Укр.-амер. гуманіт. ін-т “Віскон. міжнар. ун-т (США) в Україні” – К. : Деміур, 2002. – 398 с.

6. Сайдаметова З.С., Темненко В.А. Процедури і соціальна тканина розробки curricula: досвід США // Нові горизонти української освіти. – №2 (79), 2008. – С. 16-21.
7. Сергеева Т.С. Аббревиатура в системе лексических сокращений / Татьяна Сергеевна Сергеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. № 6 (24): в 2-х ч. Ч. II. С. 174-179.
8. Сердюк М. Г. Аббревіатури і співвідносні з ними слова та словосполучення – Українське мовознавство. – К.: Вища шк., 1981.
9. Ступін Л.П. Аббревіатури і проблема їх включення в тлумачні словники. / Л.П. Ступін // Питання теорії і історії мови. – Х., 2003 р.
10. Сукаленко Т.М., Солодка І.В. Проблеми вивчення термінології податківця / Тетяна Миколаївна Сукаленко, І.В. Солодка // Мовні і концептуальні картини світу [зб. наук. пр.]. – Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2014. – Вип. 47, Ч. 2. – С. 360-370.
11. Appleby, Robert C. Modern business administration / Robert C. Appleby. – 6th ed. – London : Pitman, 1994. – 500 p.
12. Posner, George J. Analyzing the curriculum / George J. Posner. – McGraw-Hill, Inc. – 1992. – 290 p.
13. Sayegh, Raymond. The impact of history, geography, and the economy on higher education policy : a comparative survey / Raymond Sayegh // Higher Education in Europe. – 1994. – Vol. 19. – № 4. – P. 18-29.
14. Guide to the education system in the United States by Antonella Crisi-Bunker РЕЖИМ ДОСТУПУ: [<https://iiss.umn.edu/publications/USEducation/2.pdf>] від 29.04. 2017 р.
15. Morrison Nick. The American curriculum – key facts. Winter's International Schools 2017. Company No 9410772. Available from: [<https://www.wintersschoolfinder.com/articles/the-american-curriculum-key-facts/>].
16. Sarmiento, Danilo H., Orale, Ronald L. Senior High School Curriculum in the Philippines, USA, and Japan. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/318494693_Senior_High_School_Curriculum_in_the_Philippines_USA_and_Japan] [accessed Feb 19 2018].

For the development of the domestic system of education, it is essential to study the experience of developed countries that reform their education systems in accordance with the new conditions of the globalized world. A profound analysis of pedagogical theory and practice is possible only through a clear definition of terms and clarification of the peculiarities of their application, depending on the country. Considering this, the author set out to analyze the terminology adopted in education, the peculiarities of its application in the United States of America.

The article deals with the scientific-pedagogical literature, which covers the problems of terminology, analyzes the terms, reveals the essence of their use. The analysis of scientific works revealed aspects of the research problem, which determined its relevance, namely: the absence of a single terminology field, discrepancies in terms. The current situation leads to insufficient transparency of the functioning of educational systems, complicates the study of their experience, may create some difficulties during its introduction into Ukrainian educational practice. The author hopes that the analysis of terminology will help eliminate these problems, study the educational experience of the United States of America, and compare it with the experience of Ukraine.

Key words: *globalized world, study of experience, terminology, discrepancy of terms, peculiarities of application.*

УДК 378.011-051:373.3

Соломія Ілляш
Solomiia Illiash

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE SYSTEM OF PREPARATION FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

У статті досліджено проблему фахової компетентності вчителя початкової школи: проаналізовано загальні підходи до її формування; конкретизовано значення понять “компетенція” і “компетентність”; з’ясовано сутність терміна “професійна компетентність”; розглянуто її компоненти; а також визначено педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна підготовка, самовдосконалення, майбутній педагог, освітній процес, зміст освіти, професійні знання, уміння і навички.

Провідним чинником сучасної вітчизняної системи освіти є її розбудова на компетентнісно орієнтованій основі. Це зумовлено, передовсім, інформаційним розвитком суспільства ХХІ ст., що передбачає не механічне накопичення відповідних знань та предметних умінь і навичок, а опанування мистецтва вчитися впродовж усього життя, постійно оволодівати навичками пошуку потрібної інформації, прагнути до самонавчання упродовж життя. Перелічені компоненти і визначають професійну діяльність будь-якої людини.

Підготовка компетентного фахівця, здатного постійно розвивати власні професійні риси, працювати нестандартно, творчо, відповідально ставитися до своїх обов’язків на робочому місці постає сьогодні одним із головних завдань українських освітян. Важливу роль у зазначеному процесі відіграє вища школа, орієнтована передовсім на забезпечення умов для ефективного формування й розвитку професіоналізму вчителя початкової школи.

Підготовка вчителів до професійної діяльності, як складна проблема, продовжує залишатися об’єктом численних наукових досліджень у галузі філософії, психології та педагогіки.

Суттєве значення для її розв’язання мають фундаментальні теоретико-методологічні напрацювання В. Андрущенко, Г. Васяновича, П. Гальперіна, Б. Гершунського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Серікова, Н. Нічкало, Н. Талізінної та ін.

Питання загальнопедагогічної підготовки ґрунтовно висвітлено у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців: Н. Бібик, В. Болотова, Т. Вороніної, І. Зимньої, Е. Карветі, Ю. Кобюк, В. Коваль, Н. Маркова, О. Овчарук, О. Панфілової, Н. Петрікової, Л. Петухова, О. Пометун, О. Семенов, С. Скворцової, Дж. Равена, А. Хуторського та ін.

Окремі аспекти професійної компетентності вчителя початкової школи проаналізовано дослідниками Н. Кічук, Є. Клімовим, А. Макаровою, Л. Мітіною, Л. Онищук, С. Рубінштейном, С. Смирновою, І. Харламовим та ін.

Специфіка формування особистісно-професійних якостей педагога стала предметом наукового зацікавлення О. Дубасенюк, В. Орлова, Л. Рувинського, В. Семиченко, В. Якуніна. Особливості становлення й розвитку педагогічної майстерності з’ясували Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Тарасевич та ін.

Проблема професійно-педагогічної культури вчителя визначила тематику наукових робіт В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, О. Рудницької, Р. Шакурова.

Підготовці майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми присвятили свої наукові студії О. Антонова, В. Моляко, О. Музика; професійній готовності до педагогічної праці – К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Сластьонін; порівняльному аналізу моделей професійної підготовки освітян – Н. Абашкіна, Л. Пуховська та ін.

Дослідниця І. Багаєва відстежила особливості розвитку професіоналізму педагогічної діяльності, а О. Анісімов та З. Курлянда – зміст формування фахової майстерності майбутнього вчителя.

Мета статті – з'ясувати зміст понять “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність”; визначити складові її структури й умови формування для майбутнього вчителя початкової школи.

У сучасній педагогічній науці широко використовують два поняття: “компетентність” і “компетенція”, проте досі не існує єдиного підходу щодо визначення змісту цих термінів.

“Компетентність” як похідне слово від “компетенції” вказує на суб'єкта як її носія. Компетентність, на відміну від компетенції, передбачає не лише наявність відповідних знань та навичок, а й здатність до їх творчого використання.

На думку С. Рудишина, компетенція – це процедурне вміння (як робити?), а не знання (що робити?). Ядром компетенції є сукупність способів діяльності. А компетентність, як твердить дослідник, включає сукупність кількох компетенцій; наявність знань і досвіду, потрібних для ефективної діяльності в конкретній предметній галузі; особисту здатність фахівця виконувати певний обсяг і рівень професійних завдань [7, с. 71].

Зі свого боку, Н. Ничкало вважає, що компетентність охоплює не лише професійні знання, навички й досвід із конкретної спеціальності, а й ставлення до справи, (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, а також здатність ефективно реалізувати набуті знання, вміння та особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації [1, с. 96].

Тобто, компетентність є фундаментом професійної майстерності, яка формується упродовж конкретної діяльності. Крім того, компетентність також передбачає здатність суб'єкта приймати конкретні рішення у певній галузі діяльності і нести відповідальність за їхні наслідки. Головним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця, зокрема вчителя, визнають його професійну компетентність.

Існують різні підходи до визначення суті і структури професійної компетентності.

Як зазначає Н. Ничкало, пріоритетним завданням професійного навчання на сучасному етапі є підготовка “кваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості” [5, с. 11].

Професійну компетентність тлумачать як підготовку (теоретичну і практичну) до певної спеціальності і здатність фахівця виконувати конкретні завдання й обов'язки як критерій відповідності працівника вимогам професійної діяльності, а також як найвищий рівень фахової майстерності, що уможливує досягнення високих результатів у певній діяльності на благо суспільства.

Педагогічну компетентність Г. Рурик трактує як інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання професійної діяльності й забезпечують високий рівень її самоорганізації [9, с. 348].

Професійна підготовка майбутніх учителів сьогодні – це спрямована, організована, планомірна, змістовна й динамічна система діяльності суб'єктів освітнього процесу у вищому педагогічному закладі, спрямована на формування в майбутніх фахівців усіх видів компетентності, необхідних для успішної роботи у школі

Дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в українській освіті систематизовано у працях О. Пометун. Вони охоплюють як загальні його питання щодо формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку останніх для освітніх галузей. Термін “ключові компетентності” постає в цьому контексті як “вузлове” поняття, оскільки компетентність має інтегрований характер, об’єднуючи професійні знання, інтелектуальні навички, вміння і способи діяльності [6, с. 66].

Отже, під компетентністю педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дають людині можливість визначати, тобто ідентифікувати і розв’язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, характерні для певної сфери її діяльності.

Управління власною діяльністю сприяє підвищенню або модифікації рівня компетентності будь-якої людини. Компетентність відображає рівень професіоналізму особистості, досягти якого можна лише шляхом оволодіння необхідними компетенціями. Це і є метою професійної підготовки фахівців [4, с. 88]. Інше визначення компетентності, крім опанування відповідними компетенціями, передбачає ще й сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, вміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності.

О. Жигайло вважає, що формування професійної компетентності майбутнього вчителя можливе за умов створення компетентнісної моделі фахівця, а також проектування навчальної діяльності студентів, що передбачає розробку компетентнісно-зорієнтованих програм фахових дисциплін [2, с. 81].

Дослідниця Н. Іванцова виокремлює низку компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя:

- 1) знання (логічна інформація про навколишній та внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості);
- 2) вміння (психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навиків діяльності);
- 3) навички (дії, сформовані методом повторень та доведені до автоматизму);
- 4) професійна позиція (система сформованих установок і орієнтацій, відношень та оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, що визначають характер дій, поведінки) [9, с. 20–21].

Як наголошують С. Якименко та П. Якименко, структура професійної компетентності педагога включає такі три чинники:

- а) змістовий (знання теоретичних і методологічних основ предметної галузі освіти, її психолого-педагогічних засад та вимог до сучасного вчителя);
- б) технологічний (методичні, проектувальні, комунікативні, конструктивні, креативні, оцінні, інформаційні вміння);
- в) особистісний (ціннісне ставлення до професії, подій та людей, готовність до прояву особистої ініціативи та подальшого професійного росту) [9, с. 29].

Сучасні дослідники пропонують численні класифікації видів педагогічної компетентності, що відображають її структурність, багатогранність, зв’язок із різними галузями науки.

Зокрема вони виокремлюють компетентності: конкурентоздатну; професійно-правову; соціальну; психологічну; комунікативну; конфліктологічну, пов’язані з вимогами до знань та особливостями професійної діяльності.

На нашу думку, професійна компетентність учителя включає сукупність його моральних якостей, загальної культури, професійних знань, умінь, навичок та майстерності, гармонійне поєднання яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. Пріоритетними є моральні риси педагога, до яких належать гуманістична спрямованість діяльності, інтелігентність, чесність, справедливість, об’єктивність, толерантність, загальна культура, управлінські та організаторські можливості, на другому місці опиняється кваліфікаційна компетентність, що передбачає високі професійні знання, вміння та навички.

Фахова компетентність учителя обумовлює його педагогічну майстерність. Основними структурними елементами першої науковці визначають теоретичні психолого-педагогічні знання, обумовлені навчальними програмами, практичні вміння, а також особистісні якості педагога. Значущість професійної компетентності для діяльності вчителя пояснюється її функціями, а саме: педагогічного самовизначення; самонавчання й самовдосконалення; самореалізації; конкурентоздатності. Урахування перелічених функцій упродовж формування професійної компетентності забезпечить досягнення мети й завдань підготовки майбутніх фахівців.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя здійснюється через зміст освіти, що включає не лише перелік навчальних предметів, а й відповідні професійні навички й уміння, що виробляються під час оволодіння певним навчальним предметом, а також прояви активної позиції студента в соціальному, політичному і культурному житті педагогічного закладу. Усе це в комплексі формує та розвиває особистість майбутнього педагога, його здатність до саморозвитку й самовдосконалення, що уможливить його ефективне професійне функціонування.

Для успішного здійснення освітнього процесу у ВНЗ та підготовки майбутніх фахівців початкової освіти потрібно забезпечити ряд умов, а саме:

1. Організаційно-управлінські (навчальний план, складання розкладу, вироблення критеріїв визначення рівня компетентності, матеріально-технічне оснащення навчального процесу).
2. Навчально-методичні (підбір змісту занять, інтеграція різних курсів, виокремлення провідних ідей).
3. Технологічні (контрольно-оцінні, організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій).
4. Психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання мотивації навчання, визначення критеріїв компетентності).

Саме ці умови сприяють формуванню високопрофесійного фахівця, забезпеченню його теоретичними знаннями, розвитку практичних умінь та навичок, особистісних властивостей та професійних здібностей, необхідних для успішної реалізації педагогічної діяльності.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає вироблення у них гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності (єдність мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, в основі якої – ставлення до людини як найвищої цінності).

Гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя початкових класів визначаємо як професійну властивість, що сприяє проявам поваги до інших, відповідальності, творенню добра. Безперечно, її зумовлюють моральні потреби, які виявляються у прагненні людини надавати допомогу іншим, співпереживати, піклуватися про певний психологічний клімат у колективі тощо. Зазначимо, що основою гуманістичної спрямованості вчителя початкових класів має бути потреба в гуманній діяльності [3, с. 127].

Важливо, що гуманізація педагогічної діяльності може бути реалізована тільки за певних психолого-педагогічних умов (за А. Сущенком) [8, с. 37]:

- створення вчителем ситуацій успіху, зміна негативних емоцій приємними, розширення емоційних вражень;
- безоцінне прийняття педагогом кожної дитини, підхід до учня з оптимістичних позицій;
- урахування особистісних цілей та інтересів дитини;
- “наповнення” шкільних навчальних предметів олюдненим змістом;
- забезпечення полегшення в осягненні навчального матеріалу, організація спільної діяльності вчителя й учнів на засадах партнерства;
- застосування інтерактивних методів і форм навчання, де оволодіння знаннями здійснюється під час спільного з учителем пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, різноманітних можливих розв’язків пізнавально-моральних завдань;
- розвиток самоконтролю й самооцінки учнів, збагачення їх творчого та духовного потенціалу;

- розкриття внутрішніх мотивів самовдосконалення, озброєння учнів засобами організації повноцінного життя, збагачення духовного змісту на кожному віковому етапі.
- Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи буде успішно реалізована за умови забезпечення студентам статусу суб'єкта навчальної діяльності.
- Професійна компетентність охоплює не лише базові знання, вміння та навички, а й ціннісні орієнтації, мотиви діяльності фахівця, ставлення до себе, навколишнього світу та людей, які його оточують, здатність до постійного розвитку власного творчого потенціалу та самовдосконалення. Упродовж формування зазначеної компетентності необхідно акцентувати на стимулюванні професійного самовиховання майбутнього фахівця, ініціативності та самостійності, відповідальності за результати навчання, вироблення професійної майстерності та особистісного стилю навчально-виховної діяльності.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи слід здійснювати шляхом комплексного використання відповідних навчальних методів і засобів, а також індивідуального підходу, згідно з можливостями, здібностями та досягненнями кожного студента.

Список використаних джерел

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : моногр. / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 396 с.
2. Жигайло О. Формування професійної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів / Оксана Жигайло // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал – 2012. – № 6 (89). – С. 78-81.
3. Крамаренко А.М. Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів / А.М.Крамаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / ред. кол. Суценок Т.І. та ін. – Київ – Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 125-129.
4. Максимович О. Компетентнісний підхід при підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності / Ольга Максимович // Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. – 2011 – № 6. – Вип. XL. – Ч. 2. – С. 87-89.
5. Ничкало Н. Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення / Н. Г. Ничкало // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Вип. 15. – К. : ІСДО, 1995. – С. 11.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65-69.
7. Рудишин С. Д. Системний підхід до вищої освіти в Україні: освіченість, компетентність, національні цінності / С. Д. Рудишин // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2013. – № 3 (80). – С. 69-75.
8. Суценок А.В. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес / ред. кол. Суценок Т.І. та ін. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 29. – С. 32-39.
9. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посіб. / за заг. ред. проф. С.І. Якименко. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2011. – 464 с.

The article investigates the problem of primary school teacher's professional competence and analyzes general approaches to its formation. The meaning of the concepts of "competency" and "competence" is concretized. It is ascertained that competence, in contrast to competency, involves not only the presence of relevant knowledge and skills, but also the ability to use them creatively. The article finds out the essence of the term "professional competence", which is interpreted by scientists as the preparation (theoretical and practical) to a certain specialty and the ability of a specialist to perform specific tasks and duties, as the

criterion for employee compliance with the requirements of professional activity and also as the highest level of professional mastery because it makes it possible to achieve high results in certain activity for the benefit of society. Some classifications of the components of pedagogical competence are considered. Modern scientists distinguish its following types: competitive, professional and legal, social, psychological, communicative and conflictual. It is also defined pedagogical conditions promoting the formation of a highly professional specialist, providing him with theoretical knowledge, the development of practical abilities and skills, personal characteristics and professional abilities necessary for the successful realization of pedagogical activity. Among these pedagogical conditions are such ones: organizational and managerial (curriculum, material and technical equipment of the educational process), educational and methodical (selection of classes content, integration of different courses, pointing out leading ideas), technological (control and evaluative, organization of active education forms, use of innovative technologies), psychological and pedagogical (system of stimulation of learning motivation, determination of competence criteria).

Key words: professional competence, professional preparation, self-improvement, future teacher, educational process, education content, professional knowledge, abilities and skills.

УДК 796.015:615.378

Ганна Кириленко, Олександр Кириленко, Анатолій Воліченко
Hanna Kyrylenko, Oleksandr Kyrylenko, Anatolii Volichenko

ЧИННИКИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

FACTORS OF HEALTHCARE-SAVING ACTIVITY OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Проведений авторами системний теоретико-методологічний та імперативний аналіз літературних джерел з проблеми фізичного виховання студентів, що мають низький рівень фізичної підготовленості у вищих закладах освіти України, дає підставу стверджувати, що фізичне виховання традиційно і обґрунтовано визнається найважливішим чинником забезпечення дієдатності студентської молоді, ефективним засобом формування її фізичного здоров'я і підготовки до активної життєдіяльності і майбутньої високопродуктивної праці.

Вивчення залежності стану здоров'я, динаміки біологічного віку студентів відповідно до обсягу фізичного навантаження є надзвичайно актуальними, оскільки науково обґрунтовує зміст не лише навчального процесу з фізичного виховання, але й різноманітних профілактичних фізкультурно-оздоровчих заходів. Фізичне виховання у вищих навчальних закладах, як і уся система вищої освіти України, потребує докорінної перебудови.

Ключові слова: навчальний процес, фізична підготовленість, здоров'я, здоров'язбережувальна діяльність, чинник дієдатності, студенти.

Особливості сучасних умов життя, стрімкий розвиток технічного прогресу, модернізація навчальних і трудових процесів, різке зростання обсягів інформації, надання часу багатогодинним комп'ютерним іграм замість занять фізичними вправами, проблеми з екологією навколишнього середовища, надання переваги шкідливим звичкам на протигагу здоровому способу життя – це ще далеко не усі чинники, що негативно впливають на організм студентської молоді [1, с. 9-17].

Пластичність функціональних систем здорової молоді людини сприяє швидкій її адаптації до різноманітних впливів зовнішнього середовища. У той же час незначні відхилення у стані здоров'я підлітків у період статевого дозрівання й гормональної перебудови призводять до того, що їхній організм не завжди адекватно реагує на навчальні навантаження [2, с. 3-5].

Продовження навчання у вищому закладі освіти – ця тенденція ще більше посилюється внаслідок збільшення розумового навантаження. Недостатня рухова активність зумовлює функціональні розлади, які у подальшому переходять у хронічні захворювання [6, с.45-66].

Фізичне здоров'я та рівень фізичної підготовленості студентів на сучасному етапі набуває все більшого державного, наукового та практичного значення [2; 4; 6 та ін.].

На науково-педагогічних працівників кафедр фізичного виховання вищих закладів освіти покладається велике і відповідальне завдання – допомогти студентській молоді за період навчання у навчальному закладі сформуванню, зберегти і зміцнити здоров'я кожного студента в період навчання у вищому навчальному закладі, на який приходить "пік" функціонального дозрівання організму, стабілізації усіх його систем.

Відсутність певних науково-обґрунтованих даних, які утворюють систему чинників не дають можливості розробити навчальну програму з фізичного виховання для студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості, яка б була ефективною ланкою у системі управління фізичним вихованням студентів даної категорії; різний та суперечливий підхід науково-педагогічних працівників кафедр фізичного виховання ВНЗ в оцінюванні знань, умінь та навичок згідно з вимогами Болонської декларації.

Перебудова вищої освіти в Україні передбачає докорінне і всебічне вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців для народного господарства. Фізичне виховання в навчально-виховному процесі навчального закладу є засіб, який вирішує одну зі сторін такої підготовки, сприяючи індивідуальному розвитку студента, формуванню та вдосконаленню його професійно-важливих навичок і якостей.

Здійснення дієвого фізичного виховання студентської молоді в Україні є актуальною проблемою, вирішення якої має важливе значення для розвитку суспільства, держави, виробництва, фізичного та духовного вдосконалення молодого покоління у теперішній час і в майбутньому [5, с. 107].

Проведений системний теоретико-методологічний та імперативний аналіз літературних джерел з проблеми фізичного виховання студентів, що мають низький рівень фізичної підготовленості у вищих закладах освіти України, дає підставу стверджувати, що фізичне виховання традиційно і обґрунтовано визнається найважливішим чинником забезпечення дієздатності студентської молоді, ефективним засобом формування її фізичного здоров'я і підготовки до активної життєдіяльності і майбутньої високопродуктивної праці [10, с. 49-51].

Зниження рівня життя, порушення екологічної рівноваги та гіподинамія, що спостерігається за останні роки, призвели до значного погіршення фізичного розвитку людей і рівня їх здоров'я. Не задовольняється природна біологічна потреба дітей, учнівської і студентської молоді в руховій активності. Як наслідок – 80 % дітей і підлітків мають різні відхилення у фізичному розвитку.

Формуючи європейське обличчя вищої школи в Україні, необхідно пам'ятати, що фізичне виховання є невід'ємною складовою загальної культури особистості. Разом з тим, в останні роки намітилася тенденція свідомого руйнування сформованої в Україні системи вузівського фізичного виховання.

За даними науковців України [2; 3; 7 та ін.], у багатьох вищих навчальних закладах різко скорочується обсяг навчальних годин на фізичне виховання основного контингенту студентів; відсутнє його необхідне медичне, науково-методичне, матеріально-технічне та фінансове забезпечення; ліквідуються кафедри фізичного виховання; розвиваються процеси комерціалізації фізичного виховання; одержує невиправдане пріоритетне ресурсне забезпечення спортивного вдосконалення невеликих груп студентів-спортсменів на шкоду створенню умов для базового фізичного виховання, що вирішує завдання зміцнення здоров'я основної маси студентів.

В Україні у вищих навчальних закладах щороку відбувається зменшення навчальних годин на фізичне виховання. В інших країнах світу кількість годин, передбачених навчальною

програмою з фізичного виховання вищих навчальних закладів, значно перевищують показники вишів України.

У складному становищі знаходяться студенти, які перенесли те чи інше захворювання, що зазвичай є наслідком обмеженої рухової активності. Ця категорія студентів впродовж кількох тижнів чи й місяців виявляються позбавлені активних занять з фізичного виховання або, в гіршому випадку, отримують невелике за обсягом, однак не задовольняючи потребу організму фізичне навантаження.

Разом з тим, сучасні знання в галузі фізіології людини, гігієни і класичної медицини свідчать про те, що таким студентам особливо необхідна рухова активність, і не тільки для вирішення освітніх завдань – для повноцінного розвитку і оволодіння майбутнім фахом, – але й для вирішення лікувально-профілактичних завдань, для збереження і зміцнення соматичного і психічного здоров'я, порушеного перенесеним захворюванням [1; 8; 9].

Від викладачів вищих навчальних закладів, які здійснюють навчальний процес з фізичного виховання, вимагаються знання особливостей застосування засобів фізичної культури, що дозволяє їм обирати найефективніші з них і розробляти нові відповідно до конкретних педагогічних завдань [9, с. 110-114].

Здійснювати оздоровчо-тренувальний ефект під час занять студентів у сучасних умовах досить проблематично. Адже це пов'язано з різним ступенем фізичної підготовленості, станом соматичного здоров'я і статі студентів. На ефективність оздоровчо-тренувальних занять з фізичного виховання студентів суттєво впливає крім рівня фізичної підготовленості ще й психологічна невідповідність. Здебільшого це виявляється у недовірі, страху перед заняттями, небажанні займатися фізичною культурою. Необхідні нові підходи, які б враховували не лише наявність у студентів певної нозології захворювання, а й рівень адаптаційних можливостей організму, соматичного здоров'я, фізичну підготовленість, яка залежить від багатьох чинників і може бути охарактеризована досягнутим рівнем розвитку фізичних якостей, формування рухових навичок внаслідок практичних оздоровчо-тренувальних занять з фізичного виховання. Застарілі форми і методи організації і проведення навчальних занять з фізичного виховання зі студентами не лише приводять молодь до нервово-психічних перевантажень, але й обмежують її творчий розвиток, нівелюють їхню індивідуальність, необґрунтовано використовують далеко не безмежні ресурси організму [9, с. 112].

На нашу думку і на думку науковців, навчальний процес повинен мати, насамперед, оздоровчо-тренувальну та рекреаційно-відновлювальну спрямованість, що полягає у підвищенні рівня фізичної і розумової працездатності та загартовуванні організму; усуненні функціональних відхилень і недоліків у фізичному розвитку, зменшення впливу залишкових явищ після захворювань; регуляції нервово-психічного напруження; набутті необхідних професійно-прикладних навичок.

Методика регулювання індивідуальних фізичних навантажень під час занять, на наш погляд, повинна базуватися на безперебійному надходженні поточної і періодичної інформації, яка дозволяє контролювати функціональний стан систем організму студента й оптимально планувати подальший навчальний процес. У фізичному вихованні студентів найоптимальнішим підходом вважається поєднання в кожному занятті основних і допоміжних засобів. Крім того, деякі автори не оправдано рекомендують під час проведення навчальних занять з фізичного виховання дотримуватися моторної щільності до 70, % [5, с. 64-67]. На наш погляд, а також інших авторів [3; 10] моторна щільність від 50,0 % до 70,0 % вважається високою. Тому під час проведення навчальних оздоровчо-тренувальних занять з фізичного виховання зі студентами, які мають низьку фізичну підготовленість, моторна щільність не повинна перевищувати 50,0 %.

Вирішення проблеми підвищення рухової активності студентської молоді можливе лише при комплексному підході до вибору раціональних режимів рухової активності. Ефективним засобом для підвищення емоційного тону студентів із низьким рівнем фізичної підготов-

леності вважаються рухливі та спортивні ігри. Ігри сприяють підвищенню інтересу студентської молоді до фізичного виховання взагалі. Використання ігор, естафет, інших вправ, що розвивають швидкість і спритність, визнано доцільним у випадках домінування у студентів іпохондричної і депресивної симптоматики.

Як випливає з вищенаведеного аналізу, запропоновані різними авторами засоби і методи фізичного виховання здійснювали здебільшого оздоровчу спрямованість.

Найбільш широку і доступну групу засобів для розвитку фізичних якостей студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості становлять загальнопідготовчі вправи динамічного характеру, що одночасно охоплюють основні групи м'язів. Це вправи без предметів і з предметами, відносно прості й досить складні, виконувані в змінених умовах, за різних положень тіла або його частин, у різні сторони: елементи акробатики, вправи в рівновазі. Для виховання здатності швидко й доцільно перебудовувати рухову діяльність у зв'язку з раптово мінливою обстановкою вискоєфективними засобами служать рухливі й спортивні ігри, оздоровчий біг, але необхідно враховувати рівень фізичної готовності студента.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що значна кількість наукових розробок присвячена використанню традиційних засобів фізичного виховання студентів означеної групи, однак без їх конкретизації і врахування специфіки захворювання, без урахування їх взаємозв'язків з рівнем фізичної підготовленості, статі, функціонального стану студентів, станом їх здоров'я [4; 5; 7].

Тому проблема використання здоров'язбережувальних технологій під час оздоровчотренувальних занять зі студентами, що мають низький рівень фізичної підготовленості, в процесі фізичного виховання потребує подальшого наукового обґрунтування.

Разом з тим науковці негативним вважають те, що система освіти України недостатньо враховує роль, яку фізичне виховання здатне відігравати у справі зміцнення і збереження здоров'я студентської молоді, профілактиці захворювань, підвищення розумової працездатності, організації дозвілля та формування здорового способу життя. Сучасна орієнтація на творче засвоєння фізичної культури майбутнім фахівцем вимагає впорядкованої системи впливу на його інтелектуальну, емоційно-вольову і практичну діяльність. Це дає змогу говорити про фізичне виховання як важливий засіб формування особистості, громадянина і майбутнього фахівця, цілеспрямований процес, залучення студентської молоді до цінностей загальнолюдської фізичної культури та відродження національних традицій. Поліпшення якості занять із фізичного виховання дає можливість уникнути значних фінансових витрат, пов'язаних із забезпеченням здоров'я та її безпеки.

Опитування, проведене науковцями України керівників трудових, творчих колективів і студентів, показало, що нині діють об'єктивно обумовлені передумови до обов'язкового проведення фізичного виховання студентської молоді і у більш ефективному варіанті, ніж воно здійснюється сьогодні. Про це свідчать такі чинники [5, с. 86-89].

Понад 53,7 % опитаних керівників вважають, що успішне виконання виробничих завдань в галузі залежить від фактора особистості. При цьому доля психофізіологічної надійності і психофізичної готовності для досягнення успіху перевищує 47,6 %.

52,1 % керівників оцінюють в цілому вимоги до психофізіологічної та психофізичної підготовленості з боку життєдіяльності і професійної роботи в умовах ринкової економіки як високі, 39,4 % – як середні і лише 3,9 % вважають їх низькими. До 62,0 % опитаних керівників вважають, що ці вимоги у найближчі 15-20 років будуть неухильно зростати.

Разом з тим більшість керівників затверджують, що більша половина випускників вищих навчальних закладів не готові сьогодні працювати в їхніх галузях виробництва у тому темпі і з такою інтенсивністю, які необхідні нині в умовах сучасного ринкового господарства.

Низький рівень фізичної готовності студентів до життєдіяльності і майбутньої трудової діяльності в сучасних умовах підтверджують і дані, отримані іншими методами. За цих даних, із 10 студентів 9 мають суттєві відхилення у стані здоров'я.

Біологічний вік студентства на 21-30 років перевищують паспортний, понад 61 відсотків мають низький рівень фізичної підготовленості, до 68,0 % випускників вищих навчальних закладів фізично не готові працювати в екстремальних умовах сучасного виробництва. І хоча відомі нині методи визначення біологічного віку не дають можливості виміряти ступінь молекулярно-генетичного “зношення”, викликаного старінням, а відмінності умов та способу життя різних людей “розмивають” взаємні відповідності між маркерами старіння і життєспроможністю, але навіть за цих обмежень біологічний вік є одним із найбільш вірогідних показників життєспроможності організму людини

Знаменно й те, що недостатню фізичну готовність визнають і самі майбутні фахівці. 72,4 % опитаних студентів заявили, що їх нинішня фізична форма не відповідає або відповідає лише частково вимогам, які висуваються до неї з боку їхньої майбутньої активної життєдіяльності і високої професійної працездатності в умовах ринкової економіки.

Найбільш ефективним засобом формування соматичного здоров'я і фізичної готовності до майбутньої професійної діяльності майбутніх фахівців понад 93,0 % опитаних керівників і 58,0 % студентів вважають фізичне виховання, що здійснюється у вищих навчальних закладах [10, с. 50].

Зазвичай цінність здоров'я визнається на усіх рівнях системи вищої освіти, проте визнання здоров'язбережування як педагогічного завдання, як елемента педагогічних технологій, як результату освітньої діяльності надзвичайно рідкісні.

Як вважає С.І. Присяжнюк [8], причиною цього явища є, по-перше, в тому, що турбота про здоров'я шкільної і студентської молоді відомих вчених-педагогів у більшості теоретичних концепцій, а також практиків посідає не першорядне місце у порівнянні з такими завданнями, як навчання, виховання, індивідуальний розвиток тощо. По-друге, гасло “Не нашкодь!” – найважливіший у здоров'язбережувальній педагогіці – нібито присутній у всіх педагогічних концепціях як сама собою розуміюча умова, але це лише декларативно і не конкретизовано. По-третє, визначення цього завдання вимагає необхідність виробити критерії оцінки його рішення, інакше діагностику впливу навчального процесу на здоров'я, що набуває додаткової важко вирішуваної проблеми для розробників педагогічних технологій.

Сьогодні немає єдиного визначення терміну “Здоров'язбережувальні технології”. Кожен автор по-різному дає визначення цього терміну. На наш та інших авторів погляд, головною причиною відсутності чіткого визначення терміну “здоров'язбережувальні” є те, що його монополізувала медицина. У багатьох публікаціях синонімом цієї дефініції у педагогічному контексті вважають терміни “охорона та зміцнення здоров'я”, “збереження здоров'я” тощо.

Отже, здоров'язбережувальні технології під час навчання у вищому навчальному закладі – це педагогічний процес формування, збереження, зміцнення і покращення здоров'я, спрямований на підвищення інтелектуальної і фізичної дієздатності засобами фізичної культури і спорту та виховання мотиваційних здібностей у студентства до свого фізичного самовдосконалення [8, с. 52-56].

Тому є підстава стверджувати: для радикального вирішення усього комплексу питань, пов'язаних зі здоров'ям, необхідний новий, більше витончений і відповідальний підхід, новий напрям, новий шлях. Необхідний загальнолюдський, міжнародний рух до здоров'я через культуру, виховання культури здоров'я як найважливішого важеля оздоровлення та оновлення усіх сфер життя.

Факт існування тісного зв'язку між здоров'ям дітей, підлітків, студентів та організацією і методикою проведення навчального процесу з фізичного виховання не викликає сумніву [1; 2; 3; 8].

Вивчення залежності стану здоров'я, динаміки біологічного віку студентів відносно обсягу фізичного навантаження є надзвичайно актуальними, оскільки науково обґрунтовує зміст не лише навчального процесу з фізичного виховання, але й різноманітних профілактичних фізкультурно-оздоровчих заходів.

Фізичне виховання у вищих навчальних закладах є обов'язковим, спеціально організованим процесом впродовж усього періоду навчання у вищих навчальних закладах, крім останнього семестру, яке сприяє не лише здобуттю студентами фахових знань, а й вирішує оздоровчі завдання щодо зміцнення їх здоров'я. Разом з тим його недосконала організаційна та науково-методична основа, наявність застарілих засад авторитаризму й консерватизму, неможливість здійснювати свободу вибору змісту занять внаслідок відсутності необхідної матеріально-спортивної бази та новітнього комунікаційного забезпечення, є одним із чинників низької мотивації студентської молоді до занять фізичного виховання і самостійних занять масовою фізичною культурою та спортом у вільні від навчання години.

На наш погляд у вирішенні проблеми здоров'язбереження студентської молоді повинні набувати програми з фізичного виховання вищих навчальних закладів. Разом з тим, усі вони нині спрямовані на здачу студентами змістових модулів, але ж крім цього, у програмі повинно бути передбачено завдання про здобуття студентами позитивних емоцій, задоволення їх рухової активності, а також здобуття ними умінь і навичок з організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності майбутнього фахівця.

Фізичне виховання у вищих навчальних закладах, як і уся система вищої освіти України, потребує докорінної перебудови.

Отже, визначне місце в реалізації здоров'язбережувальних технологій належить фізичному вихованню населення, і студентської молоді зокрема. Однак, фізичне виховання у тому вигляді, в якому воно проводиться нині у вищих навчальних закладах України (традиційному), не зовсім відповідає вимогам сьогодення. Для підвищення його ефективності, вдосконалення необхідно шукати нові шляхи, здебільшого нетрадиційні, з урахуванням особистості студента, його заінтересованості тощо

Список використаних джерел

1. Алексеева Т.В. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності в умовах вишу / Т.В. Алексеева // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. 13, ч. 2. – 2011. – С. 9–17.
2. Бондар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук фіз. вихов. і спорту: спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Бондар Іванна Романівна; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 19 с.
3. Виленский М.Я. Повышение воспитательно-образовательного потенциала физической культуры в формировании личности современного специалиста / М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 10. – С. 11-13.
4. Гусева Н.Л. Организация физического воспитания студентов на основе развития общественно-самодеятельной формы физкультурно-спортивной деятельности в вузе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.Л. Гусева. – Москва, 2012. – 23 с.
5. Заплата О.А. Роль физического воспитания в подготовке студентов вуза к будущей профессиональной деятельности : дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А. Заплата. – Кемерово, 2007. – 237 с.
6. Коваленко В.А. Физическая культура в обеспечении здоровья и профессиональной психофизической готовности студентов / В.А. Коваленко // Физическая культура и спорт в Российской Федерации (студенческий спорт). – Москва : Полиграфсервис, 2002. – С. 43-66.
7. Мысина Г.А. Создание условий для обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов в здоровьесберегающей образовательной среде вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.А. Мысина. – Тула, 2011. – 44 с.

8. Присяжнюк С.І. Критерії визначення біологічного віку, самооцінки здоров'я і патологічного індексу студентів НАУ // Фізичне виховання в школі. – 2007. – № 4. – С. 52-56
9. Сокольская М.В. Личностное здоровье специалистов в различных видах профессиональной деятельности / М.В. Сокольская // Сибирский психологический журнал, 2008. – № 30. – С. 110-114.
10. Трефилов В.А. Формирование физической готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности / В.А. Трефилов, А.В. Дубровский // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 7. – С. 49-51.

The authors note that in today's conditions of development of society, which has an inherent man-made load on nature, a global deterioration of the environment, an aggravation of contradictions between the results of human activity and the laws of nature development, the problem of preserving and strengthening the health of younger generations becomes of particular relevance. The systematic theoretical and methodological and imperative analysis of literary sources conducted by the authors on the problem of physical education of students with a low level of physical fitness in higher educational institutions of Ukraine provides grounds for arguing that physical education is traditionally and reasonably recognized as the most important factor in ensuring the capacity of student youth, an effective means of forming their physical health and preparation for active livelihoods and future high-performance work.

Therefore, there is reason to assert that a radical solution to a whole range of issues related to health requires a new, more sophisticated and responsible approach, a new direction, a new way. There is a need for universal, international movement towards health through culture, education of the health culture as the most important lever of recovery and renewal of all spheres of life.

Study of the dependence of the state of health, the dynamics of the biological age of students on the amount of physical activity is extremely relevant, as it gives the scientific substantiation of the content of not only the educational process of physical education, as well as various preventive physical culture and recreational activities.

Physical education in higher educational institutions, as well as the whole system of higher education in Ukraine, requires radical adjustment.

Key words: *educational process, physical preparedness, health, health-saving activity, factor of capacity, students.*

УДК 377.3:33:316.334.23

Юлія Кліна
Yuliia Klina

ПЕДАГОГІЧНІ ЕТАПИ ГОТОВНОСТІ ЕКОНОМІСТІВ-ПІДПРИЄМЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL STAGES OF READINESS OF ECONOMISTS AND ENTREPRENEURS TO PROFESSIONAL EDUCATION

У статті розкрито основні педагогічні етапи підготовки фахівців до підприємницької діяльності: інформаційний, особистісний та контрольний. Подано розроблений міні-опитувальник, який дозволив нам упевнитися у позитивних намірах студентів здобути знання саме з професійної педагогічної освіти. У таблиці наведено результати опитування студентів другого курсу з виявлення знань теорії та методики професійної освіти.

Автор пропонує прослуховування спецкурсу “Професійно-педагогічна освіта підприємців” для студентів четвертого курсу з метою формування позитивної мотивації для підготовки студентів до підприємницької діяльності.

Ключові слова: майбутні економісти-підприємці, студенти-економісти, майбутні фахівці, зміст навчання, педагогічні етапи, професійна освіта, професійна підготовка.

Професійна підготовка майбутніх економістів з точки зору педагогіки обов’язкова умова глобалізаційних процесів у світі. Вона є характеристикою зростання взаємозалежності, а отже і взаємовпливу різних технологій, точніше різних аспектів технологій професійної підготовки.

Сучасний стан розвитку освіти в Україні свідчить про необхідність критичного осмислення вже досягнутих результатів, вирішення проблеми конкурентоспроможності закладів освіти, апробації та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Постає потреба реорганізації системи економічної освіти таким чином, щоб здобуті майбутнім фахівцем в процесі навчання в університеті професійні та комунікативні знання стали орієнтиром в сучасних ринкових тенденціях.

У ході нашого дослідження у професійній освіті з теорії та практики підготовки майбутніх економістів-підприємців, нами були виокремлені педагогічні етапи. Наукові розробки з даного питання представлені у працях І.М. Ковчиної [1], О.С. Падалки [3], Л.М. Степаненко [5] та інших.

Дослідниця з теорії та практики професійної освіти О.Л. Шевнюк у своїй монографії стверджує, підготовка студентів до майбутньої фахової діяльності, має здійснюватися в умовах поетапного навчання [6]. Ми повністю погоджуємося з даною тезою. Тому, на підставі проаналізованого нами матеріалу з підготовки студентів вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності, окреслимо основні педагогічні етапи підготовки фахівців до підприємницької діяльності. Вони складаються з інформаційного, особистісного та контрольного.

Інформаційний етап включає три підетапи, які відповідають наступним видам професійно-педагогічної підготовки – мотивація, діагностика, проекція. Мотивація (а) для обрання майбутньої спеціалізації відіграє величезну роль у навчанні студентів. Студент вступає до університету банківської справи достатньо вмотивованою особою. Як правило, на вибір впливає робота у банківській сфері родичів, знайомих, друзів, близьких. У всіх випадках конкретного вступу до вище зазначених університетів вмотивовували старшокласників батьки. Під час діагностики (б), яка включала інформацію про майбутню роботу, старшокласники ознайомлювались з умовами роботи, зарплатнею, відпустками тощо. Проекційний підетап (в) інформаційного етапу для визначення професійного майбутнього, складався із наступних параметрів дослідження. Студентам-економістам пропонувалося проаналізувати матеріали зі спецкурсу, що вивчатиметься, продумати вимоги до рівня інформації, зокрема професійно-освітньої, з підприємницької діяльності, на основі яких визначиться мета кожного заняття.

Відомо, що основна кінцева ціль студента в аудиторії – отримати знання, які застосуються у майбутньому. Цьому є спонукання у виді обізнаності від працюючих фахівців (мотивація – а). Тобто цілі студента повинні відповідати змісту навчання і бути взаємно адекватними.

Мета статті – розкриття педагогічних етапів готовності економістів-підприємців до професійної освіти.

Готуючи майбутнього економіста-підприємця, ми упевнилися в позитивних намірах студентів здобути знання саме з професійної педагогічної освіти. Розроблений нами міні-опитувальник включав такі незручні для майбутніх фахівців банківської справи питання, як:

– Ким ви плануєте бути через десять років?

- Чи плануєте мати сім'ю?
- Що ви знаєте про виховання дітей?
- Яке майбутнє хотіли б дати своїм дітям?
- Що таке педагогіка?
- Що ви знаєте про професійну освіту?

Для наших респондентів питання з професійної освіти були незручними та й не зрозумілими. Тому на першому опитуванні вони залишили порожні місця для відповідей. Тоді ми попросили їх взяти з собою опитувальник додому і дати відповіді разом з батьками. Обробка результатів дала позитивну інформацію. Респонденти – це студенти третього курсу, бакалаври, зрозуміли, що знання з педагогіки їм необхідні, оскільки всі планують бути керівниками різних ступенів. Дати визначення терміну “професійна освіта” без інтернету ніхто не зміг. Відповіді коливались від “навчання” до “виховання”. Про значущість педагогічних взаємин у колективі як робочому, так і сімейному мало хто здогадувався. Таким чином ми не тільки вмотивували економістів, але й вивчили їхні індивідуальні особливості, що допомогло нам у подальшому проведенні педагогічного експерименту.

Нижче ми наводимо результати опитування студентів другого курсу з виявлення знань теорії та методики професійної освіти.

Таблиця 1

Показники поінформованості студентів-економістів із основ теорії та методики професійної освіти для діяльності у підприємницькій сфері (к-сть осіб/ відсотки)

Запитання	Ун-т банківської справи, м. Київ	Ун-т банківської справи, м. Черкаси	Ун-т банківської справи, м. Харків	Ун-т банківської справи, м. Люблін
Що таке педагогіка ?	2/1	2/1	21/10	0/1
Що таке професійна підготовка?	3/12	5/10	22/100	4/10
Що таке професійна освіта?	22/56	15/14	22/100	24/53
Чи потрібна педагогіка ?	22/81	15/14	22/100	26/55
Ви вмієте керувати людьми?	3/5	2/1	22/100	2/5
Чи хотіли б ви бути професійно підготовлені ?	22/100	15/100	38/100	28/100

Як бачимо, на важливе, останнє питання, всі респонденти відповіді позитивно. Тобто студенти мають бажання бути професійно підготовлені.

Також виявлена нами інформація з основ теорії та методики професійної освіти у підприємницькій діяльності для студентів-економістів банківської справи не подається майбутнім фахівцям.

Тому ми сформували на першому, інформаційному, підетапі позитивну мотивацію для підготовки студентів до підприємницької діяльності шляхом прослуховування спецкурсу “Професійно-педагогічна освіта підприємців”.

Оскільки мета спецкурсу має повністю відповідати процесу навчання, ми ще під час викладання дисциплін на першому, другому та третьому курсах проводили засідання наукових груп студентів, до завдань яких включали і професійно-освітні у вигляді тренінгів, рольових

ігор, міні-вправ з педагогічним спрямуванням та подальшим обговоренням думок і взаємними побажаннями на майбутнє.

На другому та третьому курсах нами проводилися on-line навчання з перевірки індивідуальних та самостійних (домашніх) завдань зі студентами. Наприклад, під час вивчення теми “Історія становлення міжнародного бізнесу в Німеччині” з дисципліни “Професійна іноземна мова та міжнародні бізнес-комунікації” на другому курсі у третьому семестрі у підтемі за пропозицією майбутнього економіста Олександра С. було розглянуто матеріал “Theodor Adorno and Max Horkheimer (1944) The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception” (Просвіта як масовий обман) із книги “Діалектика просвіти”, яка побачила світ у 1947 р. Відбулася жвава дискусія про погляди на професійну освіту, якої ніби-то не існує за рубежом і, зокрема, у Німеччині. Із контексту студентом була вирвана фраза “У технологічних процесах беруть участь мільйони, тому вони вимагають однакових товарів”. Оскільки розглядуваний матеріал був написаний у ХХ ст. після закінчення Другої світової війни, то постає питання, звідки взятися мільйонам людей з економічною освітою, які знають, що таке “державний стандарт”. Вивчаючи статтю, ми прийшли до висновку, що вона була спрямована проти як позитивних, так і негативних культурних надбань того часу, а назва спрямована на критику тогочасного уряду. Автори у своїй передмові вказали, що “ми не маємо сумнівів у тому, що свобода у суспільстві невід’ємна від просвітницького мислення”. Ми зробили висновок щодо необхідності подання інформації та її тлумачення стосовно майбутньої спеціальності та спеціалізації майбутніх економістів-підприємців саме у контексті теорії та методики професійної освіти.

Отже, ще проводячи заняття на другому курсі, ми з’ясували, що сучасні студенти, виконуючи самостійну роботу, знаходять додаткову інформацію й намагаються її переробити під уявлення про майбутню професію. Потрібен результативний контроль за виконаними навчальними завданнями, які ми обробляли та коригували під час on-line роботи.

Аналізуючи досвід колег з підготовки студентів-економістів та удосконалюючи власний досвід, ми бачимо, як змінюються процеси теорії та методики професійної освіти. У недалекому минулому про on-line консультації мова не йшла, потрібен був контакт “викладач-студент” та зворотній зв’язок “студент-викладач”. Тільки так можна було упевнитися у виконанні домашнього завдання кожним студентом окремо.

На сьогодні перед викладачем ставиться мета, яка поєднує у собі: передачу інформації, формування знань, умінь, навичок. Вони об’єднуються у компетенції, яким повинен оволодіти студент на кожному етапі навчання та під час вивчення кожної дисципліни та бути компетентним у фаху.

Особистісний або індивідуальний етап підготовки майбутнього економіста-підприємця. Підготовка майбутнього економіста, як і інших студентів, на нашу думку залежить від особистих якостей випускника-абітурієнта-першокурсника. Наскільки молода людина бажає вчитися, отримати диплом про вищу освіту, настільки ефективною буде її підготовка у вищому навчальному закладі, у нашому випадку – університеті банківської справи. Процес професійної освіти буде ефективним у тому випадку, коли студент психологічно готовий до навчання, усвідомлює власну мету у житті. На сьогодні не всі студенти отримують дипломи, по декілька осіб відраховуються кожного року за різними причинами. Найважча – небажання навчатись важкій професії економіста.

На наш погляд, важливу роль у професійній підготовці відіграють батьки. Вони повинні підтримувати свого нащадка, подавати приклад, надавати умови для навчання. Звісно, навчання у школі і ВНЗ є різними. У вищій навчальній заклад приходять дорослі особи, які усвідомлюють мету та важливість процесу. Але є й важкі моменти – адаптація до нових умов, відповідальність за поступки та власне роботу, бачення результатів навчання та новий колектив, більш різноманітний та характерний.

Цей етап, індивідуально-особистісний є ще важливим, що не всі переходять на другий курс, хтось залишає навчання із-за поганих результатів. Тому психологічно важко не тільки для тих, хто погано навчається, а й для успішних студентів.

Нами було проведено рольову гру з теми “Я – другокурсник”. Участь брали по 5-6 осіб і самі визначали підтеми за напрямками: аудиторне заняття, самостійна навчальна робота, дозвілля, вечірка у гуртожитку. У всіх підгрупах добре виходили ролі в аудиторії, вечірка у гуртожитку. З дозвіллям не могли визначитися (відвідування музеїв, концертів, вечірок), як і з самостійною навчальною роботою (акції, тематичний круглий стіл, інтернет-бібліотека тощо).

Усі взаємини у грі знімались нами на камеру і потім ми передивлялись і окреслювали поведінкові фактори. Була одна умова: заборонено критикувати колег. На жаль, всі майбутні економісти забули термін “побажання”.

Ми проаналізували матеріали з поведінкової психології [2], зокрема її когнітивний аспект і прийшли до висновку, що на другому курсі рано використовувати внутрішній особистісний запас поведінкового ресурсу, студенти малодосвідчені і не можуть управляти поведінковими стратегіями. Як правило, ці молоді люди не вміють використовувати ситуаційні умови як засоби досягнення результату, опиратися на зовнішні норми, правила. Але ми побачили справді позитивний емоційний настрій, який ніхто з економістів-підприємців не отримував під час інших занять. Тому було прийнято рішення і розпочато коригування нашої робочої програмизі спецкурсу, уводячи у практичні заняття поведінкові ігри з педагогічним спрямуванням та з опорою на теорію та практику професійної освіти.

Звертаючись до праць психологічного спрямування Л. В. Помиткіної [4], ми упевнилися, що дійсно достатньо рідко у психологічній літературі наводяться результати досліджень готовності майбутніх фахівців до прийняття професійних рішень. Адже самостійне прийняття будь-яких висновків є мисленневою операцією, яка граничить з педагогікою. Саме у прийнятті висновків-результатів істотно змінюється поведінка індивідуума: від проблемної, невизначеної ситуації до позитивного рішення, позитивного емоційного стану. Навіть, якщо рішення негативне, все одно воно спонукає до подальших дій.

Як указує далі дослідниця, наведений матеріал дозволяє розглядати індивідуальну готовність особи до прийняття важливого, навіть стратегічного, рішення у житті людини. Вона підкреслює, що таке рішення є складним структурним утворенням що складається із мотиваційного, інформаційно-пізнавального та цілеутворюючого показників. Під час проведеного нею дослідження, студенти середнього рівня виявили такі цінності, як професійне життя та освіта, які пов'язані з професійним самовизначенням. Знаходиться на середньому рівні є характерною ознакою, оскільки професійне навчання для студентів – це їх провідна діяльність, яка займає досить великі часові витрати [там само].

Контрольний етап є важливим тому, що він виявляє готовність або неготовність студента з певного набору знань та умінь. Для якісного показника контролю ми використовуємо як традиційні методи, так і спеціально розроблені програмні засоби, наприклад, опитування on-line в позааудиторний час через відповідні елементи Webсторінки навчального курсу (комп'ютерні програми).

Контроль навчальної діяльності студентів показує результати підготовки фахівця, а оцінювання є стимулом для подальшого навчання. Для викладача результати також є показником для роздумів: чи правильно все викладалось, чи успішним було засвоєння матеріалу, чи цікаво було студентам. Для цього ми порівнювали освітньо-педагогічну мету з результатами підготовки студентів, аналізували ефективність системи методів, засобів та форм навчання.

Особливу увагу під час теорії та методики професійної освіти ми приділяємо аналізу результативності знань студентів. Оцінюючи освітньо-професійну підготовку студентів-економістів, враховуючи рівень сформованості економічних знань, а також загальнонаукових

знань та умінь, ми враховуємо ступінь самостійності студентів на заняттях, уміння працювати індивідуально та у групі, ступінь їхньої зацікавленості у разі застосуванні знань. Комплексна оцінка педагогічної діяльності дає можливість виявити недоліки й помилки, допущені при розробці робочої програми, плануванні лекційних та семінарських занять. Це є завершальний крок і іноді він потребує корекції знань студента.

Корекція знань та умінь студентів дає змогу усунути виявлені недоліки. Вона направлена на змістове удосконалення педагогічних механізмів, удосконалення комплексу засобів професійної підготовки, корекцію методики викладання. У результаті ми прийшли до висновків щодо оцінного етапу у тому, що:

- по-перше, мета та результати повинні бути адекватними й взаємно обумовленими;
- по-друге, кількість позитивних оцінок повинна бути не менше 35-40 відсотків на групу;
- по-третє, потрібно застосовувати тільки апробовані навчальні та робочі програми з теорії та методики професійної освіти для студентів-економістів – майбутніх підприємців.

Нами зроблений висновок, що студенти-економісти банківської справи на другому-третьому курсах ще не готові сприймати теорію та методику професійної освіти, тому постає необхідність вводити спецкурс тільки на четвертому курсі.

Список використаних джерел

1. Ковчина І.М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ірина Михайлівна Ковчина; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 42 с. – укр.
2. Надирашвили Ш.А. Фиксированная установка и перцептивно-моторная активность / Ш.А. Надирашвили // Экспериментальные исследования по психологии установки. – Тбилиси : Мецниереба, 1971. – Т. 5. – С. 114-125.
3. Падалка О.С. Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.С. Падалка; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 45 с. – укр.
4. Помиткіна Л.В., Помиткін Д.Е. Психологічна готовність студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення / Естетика і етика педагогічної дії : зб. наукових праць. – Випуск 3. – Київ-Полтава, 2012. – С. 89-98.
5. Степаненко Л.М. Наукові засади професійної підготовки студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами / Л. М. Степаненко. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки [Текст] : науковий журнал. № 3 / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 203 с. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи). – Літ. в кінці кожної статті. – С. 128-132 .
6. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [Монографія]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

The main pedagogical stages of preparing specialists for entrepreneurial activity: informational, personal and examining are revealed. During each of pedagogical stages an experiment with students of banking field is made. A mini-questionnaire was developed which allowed to make sure about students' positive intentions to get knowledge in professional and pedagogical education. The table summarizes the results of a second-level student's survey on the identification of the theory and methodology of professional education. The main aim of the experiment is to create a positive motivation for students' preparation for entrepreneurial activity during all mentioned pedagogical stages.

During the survey the works of outstanding Ukrainian scholars in pedagogy, psychology and professional preparation are deeply studied. On the basis of personal researches the author suggests to attend a special

course “Professional and pedagogical education of entrepreneurs” for students of the fourth year in order to create a positive motivation for preparing students to entrepreneurial activity.

Based on the survey results the conclusion is made. The information about theory and methodology of professional education in entrepreneurial activity for students of economical speciality is not given to future professionals in higher education establishments.

Key words: professional preparation, pedagogical stages, future economist, economist and entrepreneur, professional education, pedagogical education, banking field, methodology of professional education.

УДК 373.5.016:331(477)"197/198"

Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У МІЖШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ КОМБІНАТАХ УКРАЇНИ В 70-80 рр. ХХ ст.

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING IN INTERCURRICULAR EDUCATIONAL-INDUSTRIAL COMBINES OF UKRAINE DURING THE 70-80s OF THE XX-th CENTURY

У статті розкрито досвід організації професійного навчання у навчально-виробничих комбінатах України періоду 70–80-х років ХХ століття. На основі аналізу науково-педагогічної літератури показано процес їх створення та діяльність, у яких старшокласники знайомились з основами виробництва, його структурою, технологічними процесами і здобували робітничу кваліфікацію з врахуванням виробничого оточення і напрямів спеціалізації місцевих господарств, потреби в робітничих кадрах на регіональних рівнях.

Ключові слова: міжшкільні навчально-виробничі комбінати, трудове навчання, трудове виховання, профільна підготовка, професійна орієнтація, продуктивна праця, професійна кваліфікація, технічна творчість, позакласна робота, базові підприємства.

Сучасний етап розвитку суспільства, як зазначається у Законі України “Про освіту” вимагає від випускників загальноосвітніх навчальних закладів не лише глибоких теоретичних знань, але й професійних умінь і навичок, інших компетентностей, необхідних для трудової діяльності за певною професією чи спеціальністю, що завершується здобуттям певної професійної кваліфікації з урахуванням здібностей та потреб кожного з орієнтацією на ринок праці. Однією з причин того, що сучасна молодь найменш підготовлена до свідомого вибору майбутньої професії, є зниження значущості тих освітніх закладів, які безпосередньо готують старшокласників до реальних умов життя і вміння реалізувати себе незалежно від змін, що відбуваються в політичній, економічній та духовній сферах українського суспільства. Тому історичний аналіз досвіду організації педагогічного процесу у навчально-виробничих комбінатах 70-80 років ХХ ст. є актуальною проблемою сьогодення.

Питанням підвищення ролі школи у формуванні особистісної відповідальності, адаптованості до змін, високої мобільності, необхідних для залучення учнів до трудової діяльності в умовах ринкових відносин розглянуто у наукових працях Р. Гуревича, В. Кавецького, В. Кухарського, В. Мадзігона, І. Матюші, С. Мельникова, О. Осипова, Є. Павлютенкова В. Сидоренка, Б. Федоришина, Д. Тарнопольського, В. Тименка, О. Тополь, Д. Тхоржевського, М. Янцури та ін.

Дослідженням проблеми підготовки учнів старших класів до вибору професії в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах займалися М. Домащенко, Д. Закатнов, К. Кікчєєв, В. Кривневич, М. Левітов, В. Мачуський, М. Рибников, О. Стирін, М. Піддячий, З. Тимановська, Л. Шестаковський та ін. Проте наукових досліджень узагальнюючого характеру, у яких розглядалися б особливості організації навчального процесу, спрямованого на здобуття професійної освіти у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах з врахуванням особливостей сучасного розвитку України, поки що недостатньо, зважаючи на те, що в МНВК є всі умови для формування професійних інтересів, намірів та професійної спрямованості як складових самовизначення особистості. Тому звернення до історичного досвіду їх діяльності у 70-80-х роках ХХ століття заслуговує уваги, оскільки такий навчальний заклад забезпечує потреби учнів загальноосвітніх навчальних закладів у профорієнтаційній, допрофесійній та професійній підготовці. В умовах, коли ситуація на ринку праці характеризується невідповідністю між попитом та пропозицією робочої сили, гостро постає питання подолання віддаленості професійного самовизначення учнів від реальних потреб суспільства в кадрах. Через гонитву за так званими престижними професіями сучасні старшокласники зовсім не враховують соціальної та економічної ситуації в Україні. Більшість з них не можуть дати відповідь на питання, яка професія буде потрібна людям і суспільству і водночас забезпечуватиме гідне життя. Тому якісна профорієнтаційна робота, орієнтована як на окрему особистість, так і групу, необхідна для подальшого розвитку профільного навчання в умовах навчально-виробничих комбінатів, що зумовило вибір теми статті “Організація професійної освіти у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах України в 70-80 роках ХХ ст.”

Метою статті є узагальнення досвіду організації системи професійного навчання у міжшкільних навчально-виробничих комбінатів у 70-80-х роках ХХ ст. та розкриття можливостей його застосування в умовах реформування національної освіти України.

Перші міжшкільні навчально-виробничі комбінати були створені в Україні в середині 70-х рр. ХХ ст. 23 серпня 1974 року було прийнято постанову Ради Міністрів СРСР “Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання та професійної орієнтації учнів”. У постанові визначалися їх основні завдання: ознайомлення учнів з трудовими процесами і змістом праці робітників на підприємствах; здійснення професійної орієнтації школярів з метою підготовки їх до свідомого вибору професії; вироблення в учнів початкових навичок праці за обраною професією [9]. Згідно з Постановою Ради Міністрів СРСР, у 1975 році було затверджено “Типове положення про міжшкільні навчально-виробничі комбінати трудового навчання і професійної орієнтації учнів”.

При визначенні профільності трудового навчання у МНВК увага звертається на наступні фактори: виробниче оточення і напрями спеціалізації господарств; перспективи розвитку народногосподарського комплексу; потреби в робітничих кадрах на регіональних рівнях; наявність навчальної матеріально-технічної бази МНВК; укомплектованість інженерно-педагогічними кадрами – фахівцями відповідних галузей і майстрами виробничого навчання; ймовірність працевлаштування та навчання за обраною спеціальністю; відповідність бажань та спроможності старшокласників до оволодіння професіями [4, с. 6]. При цьому підприємства забезпечували необхідні умови для навчання, створювали у своїх структурних підрозділах навчальні цехи, ділянки, кабінети загальнотехнічної підготовки, кабінети професійної орієнтації молоді, лабораторії, допоміжні служби, а також санітарно-побутові приміщення, виділяли обладнання, встановлювали та налагоджували його, оснащували кабінети навчально-наочним посібниками та технічними засобами навчання, постачали необхідні для виконання завдань інструменти, матеріали, комплектуючі вироби та ін.

Відповідно до діючих програм з трудового та виробничого навчання, учні ознайомлювалися з такими питаннями:

1. Основні принципи процесів виробництва, структура та організація, технологічний процес (теоретично і практично) виготовлення продукції, технічна й енергетична база виробництва, його місце та значення в народному господарстві.

2. Матеріально-технічне забезпечення сільського господарства, раціональне використання техніки, засобів механізації та автоматизації.

3. Технічна та технологічна документація (креслення, схеми, технологічні та інструктивні картки).

4. Організація робочого місця, техніка безпеки та культура праці, виробнича гігієна, протипожежні заходи.

5. Організація праці, нормування, економіка та заробітна плата [5, с. 4].

Для всіх без винятку програм обов'язковими були загальні розділи: елементи механізації та автоматизації виробничих процесів (8-10 годин); основи економіки, організації та планування виробництва (8 годин); основи електротехнічного обладнання даного виробництва (10 годин) [4, с. 7-8]. Інженерно-педагогічним колективам комбінатів надавалося право створювати свої програми за окремими профілями, погоджуючи їх з відповідними працівниками базових підприємств та обласних інститутів удосконалення вчителів. На професійне навчання відводилося в старших класах 4 години на тиждень. Зміст трудової практики – двадцять днів по 6 годин відповідно до обраної професії. Для навчання та організації праці учнів з урахуванням їх інтересів та можливостей створювалися навчальні групи у міських комбінатах – чисельністю 25-30, у сільських – 20-25 [7, с. 194].

На початку своєї діяльності у Рівненському державному міжшкільному навчально-виробничому комбінаті, створеному влітку 1974 році, функціонувало 8 профілів трудового навчання: радіомонтажної та електромонтажної справи, слюсарної та швейної справи, автосправи, кулінарії, машинопису, машинобудівного креслення. З року в рік комбінат розвивався і були створені нові профілі згідно з потребами м. Рівного у робітничих професіях.

У Шепетівському міжшкільному навчально-виробничому комбінаті трудового навчання і професійної орієнтації учнів, який було створено згідно з розпорядженням Хмельницького облвиконкому від 29.09.1975 року № 177-р. та рішенням Шепетівського міськвиконкому від 26.05.1976 р. були створені цехи, як структурні підрозділи підприємств міста : 1) токарний цех – завод культиваторів ім. Лепсе; 2) слюсарний цех – ШЗК ім. Лепсе; 3) деревообробний цех – Шепетівський ДОК; 4) швейний цех – комбінат побутового обслуговування населення; 5) кулінарний цех – комбінат громадського харчування; 6) торговельний цех – змішторг; 7) цех машинопису та сучасного діловодства – міський відділ освіти [13].

На базі єдиного центру міжшкільних навчально-виробничих майстерень у 1975 році був створений Гайворонський МНВК, у якому було запроваджено навчання учнів старших класів з автотракторної, слюсарної, швейної справи, домогосподарства, зі спеціальностей хімік-лаборант, молодша медична сестра тощо. Важливим видом діяльності МНВК займало виявлення і розвиток в учнів індивідуальних нахилів, здібностей, а також випробовування власних сил у тій чи іншій професії. Близько тисячі учнів були охоплені роботою у різних гуртках науково-технічного, натуралістичного та спортивно-технічного профілів. Мережа гуртків включала в себе автомобільний, радіотехнічний, авіа- судномодельний, мотоциклетний, фізико-технічний, електроніки і телемеханіки, радіооператорів, електротехнічний, картингістів, юних овочівників, садоводів, квітників, столярної різьби по дереву, юних хіміків, фотолюбителів, кінодемонстраторів, крою та шиття тощо.

Педагогічний колектив МНВК чітко дотримувався принципів наступності та послідовності у навчанні. Під час планування навчальної роботи в десятих класах вивчався зміст трудового навчання у неповній середній школі. Враховувалися набуті учнями знання та вміння в процесі трудового навчання в шкільних майстернях, на пришкільних ділянках, при вивченні металообробки, деревообробки, електротехніки, радіотехніки, швейної справи, рослинництва, тваринництва та механізації сільського господарства [2, с. 346].

У Кривому Розі було відкрито три міжшкільних навчально-виробничих комбінати трудового навчання і професійної орієнтації школярів, у яких навчалось понад 6 тис. учнів старших класів. На великих промислових підприємствах міста були створені профконсультаційні пункти, у яких учні брали необхідну інформацію про спеціальності, які їх цікавили, про вимоги, які вони ставлять до працівника. Місцеві органи влади спільно з адміністрацією підприємств міста подбали про створення необхідної навчально-матеріальної бази для успішного здійснення трудового навчання старшокласників, формування у них стійких інтересів до масових робітничих професій, поширених у місті. Так, на заводах “Криворіжсталь”, гірничого обладнання, Інгулецькому гірничо-збагачувальному комбінаті були створені спеціально обладнанні навчальні цехи, у яких здійснювалось виробниче навчання учнів, а на рудоремонтних заводах старшокласники проходили виробничу практику безпосередньо у цехах, на робочих місцях дорослих [12, с. 69-70].

Важливе місце у роботі Вінницьких міжшкільних навчально-виробничих комбінатів займала організація продуктивної праці старшокласників, що тісно була пов'язана з їх трудовим навчанням і професійною орієнтацією. Для такої праці тут були створені всі необхідні умови. Базові підприємства забезпечили комбінат висококваліфікованими майстрами, устаткуванням, інструментами, матеріалами. Перед початком навчального року учнів ознайомлювали з виробами та деталями, які виготовляються на базових підприємствах, і відбирали з них такі, які можуть стати об'єктами продуктивної праці учнів, що відповідали навчальним програмам, устаткуванню цехів підприємства, можливостям учнів.

Начальники навчально-виробничих цехів МНВК разом з економістами підприємств склали план випуску (у грошовому численні) товарної продукції на рік, який потім розподіляли відповідно до кількості навчальних днів. План погоджувався з адміністрацією базових підприємств і затверджувався директором МНВК. Випуск товарної продукції учнівськими цехами був складовою частиною виробничого плану базових підприємств. Зароблені гроші, за рішенням учнівського колективу, переводили на спецрахунок МНВК. Вони потім використовувались на оформлення приміщень, придбання спецодягу для учнів, проведення екскурсій, туристичних походів та ін. [14, с. 49]. Продуктивна праця значною мірою сприяла розширенню політехнічного кругозору старшокласників, оскільки вони на практиці ознайомлювались з елементами матеріало- і машинознавства, вимірювальною технікою, технічною документацією, економікою сучасного виробництва. Крім того, учні оволодівали певним обсягом професійних знань і умінь, навчались дотримуватись вимог техніки безпеки, виробничої санітарії та особистої гігієни. А спільна праця з кадровими робітниками виховувала в учнів почуття власної гідності від усвідомлення свого особистого вкладу у виконання народногосподарського плану підприємства. У них формувалось шанобливе ставлення до трудових традицій робітничого колективу, бережливе ставлення до державної власності, почуття колективізму і товариської взаємодопомоги, психологічна готовність до праці у сфері матеріального виробництва.

Велику допомогу старшокласникам у виборі професії надавав Чернівецький МНВК. За роки свого існування він здійснював підготовку учнів за 15 спеціальностями. Понад 2,5 тис. старшокласників з 26 шкіл міста, прилучаючись до продуктивної праці, щороку випускали у майстернях МНВК продукції на 60-80 тис. крб. Вони завчасно засвоювали вимоги сучасного виробництва, психологічно готували себе до вибору професії за покликанням і бажанням [3, с. 36]. Навчально-виробничий комбінат був сполучною ланкою між школою і виробництвом, перспективною формою залучення учнів до трудової діяльності, що допомагало їм завчасно ознайомитись, вибрати і впритул підійти до оволодіння однією з професій.

Прикладом тісного співробітництва Чернівецького МНВК з трудовими колективами підприємств міста був його зв'язок з колективами виробничих об'єднань “Восход”, “Електронмаш” та ін. Так, при об'єднанні “Восход” дев'ятикласники вивчали профілі легкої промисловості, безпосередньо на виробництві ознайомлювались з трудовими традиціями підприємства, з особливостями робітничих професій, з людьми, чия праця стала взірцем для наслідування.

Цілеспрямовану роботу щодо підготовки молодшої зміни через МНВК проводило Чернівецьке виробниче об'єднання "Електронмаш". Для потреб учнівської молоді тут було обладнано два класи столами, інструментом і контрольно-вимірювальною апаратурою. Під керівництвом двох досвідчених виробничників-наставників 240 учнів з 22 шкіл оволодівали професіями робітників електронної промисловості – наладчиків і монтажників обчислювальної техніки [3, с. 36].

Таким чином, виробничі колективи міста повсякчас розширювали арсенал педагогічних засобів впливу на учнівську молодь у процесі трудового навчання, широко практикувалось наставництво, що сприяло вибору молоддю робітничих професій, формуванню в неї почуття господаря виробництва.

У грудні 1977 р. була прийнята Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці", у якій основна увага приділялась докорінному поліпшенню трудового навчання і професійній орієнтації учнів, визначалася необхідність зміцнити школи кадрами вчителів трудового навчання, розширити їх підготовку в педагогічних інститутах і училищах, а також організувати систематичне підвищення педагогічної кваліфікації тих працівників народного господарства, які працювали в школах як вчителі праці, майстри виробничого навчання. У розв'язанні цих завдань органи народної освіти, партійні, радянські, профспілкові і комсомольські організації, трудові колективи зобов'язувалися надавати допомогу школі. Випускники середньої школи за період навчання повинні оволодіти глибокими знаннями з основ наук і трудовими навичками для роботи в народному господарстві, впритул підійти до оволодіння певною професією. При цьому навчально-виробничим комбінатам відводилась визначальна роль, які стали центрами профорієнтаційної, методичної та позакласної роботи. Навчаючись у МНВК, учні повинні не тільки теоретично ознайомитися з трудовими процесами і змістом праці робітників, але й брати безпосередню участь у продуктивній праці, оскільки навчальні дільниці комбінатів є виробничими підрозділами базових підприємств.

У 1978 р. в Україні було створено 260 навчально-виробничих комбінатів міського, районного (комбінованого) і сільського типу. До кінця 1982 р. ними вже було охоплено практично всіх старшокласників шкіл республіки. Така форма поєднання трудового навчання з продуктивною працею мала велике виховне й навчальне значення [1, с. 77]. Навчальні заклади такого типу мали наступні особливості: а) заклади створювалися за участю промислових і сільсько-господарських підприємств, державних і кооперативних організацій відповідно до місцевих потреб у кадрах; б) міжшкільні комбінати перебували у віданні органів народної освіти; в) в умовах міжшкільного комбінату можна було акумулювати зусилля багатьох підприємств для створення належної матеріально-технічної бази; г) створювалися передумови для об'єднання зусиль педагогічних і виробничих кадрів для ефективного трудового навчання учнів [4, с. 9; 12-13]. В процесі трудового навчання у комбінаті учні оволодівали практичними вміннями з технології та організації конкретної галузі виробництва, а також елементами культури праці. Крім того, у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах створювались умови для розвитку технічної творчості, дослідницької, культурно-масової та інших видів позашкільної діяльності учнів за їхніми індивідуальними здібностями і нахилами, що сприяло загальному розвитку особистості кожного учня. Важлива увага приділялась самостійності в набуванні знань, пізнавально-трудої діяльності учнів, включення в зміст уроку робіт з конструювання, проектування, учнівського експериментування, вдосконалювалися вміння, набуті в процесі трудового навчання, збагачувалася інформація про основи сучасного виробництва, світ праці і професій [4, с. 62].

Одним із завдань навчально-виробничих комбінатів було проведення профорієнтаційної роботи серед старшокласників. Так, наприклад, у Володимир-Волинському міжшкільному навчально-виробничому комбінаті трудового навчання і професійної орієнтації учнів Волинської області, Гайворонському навчально-виробничому комбінаті Кіровоградської області, Ірпінському МНВК Київської області, Кам'янець-Подільському міжшкільному навчально-

виробничому комбінаті трудового навчання і професійної орієнтації учнів Хмельницької області та ін., профорієнтаційна робота проводилась за наступними напрямками:

- повідомлення учням певного кола знань про найбільш масові професії;
- інформування підлітків про можливості оволодіння тією чи іншою професією;
- формування у школярів позитивного ставлення до професій, які є дефіцитними в даному місці, районі;
- зіставлення стану здоров'я учнів, їхніх інтересів, можливостей з вимогами, які професія висуває до людини;
- виховання у школярів професійних інтересів до тієї чи іншої діяльності [7, с. 195].

Профорієнтаційна робота в комбінатах проводилась в максимально наближених до виробництва умовах на основі вивчення поточних і перспективних потреб народного господарства в кадрах, аналізу його професійної структури та тенденцій до її змін. Така робота органічно пов'язувалась з усім навчально-виховним процесом, спиралась на політехнічну і трудову підготовку, планувалась і була складовою частиною загального плану навчально-виробничого комбінату. При цьому визначалися її головні напрями, єдині вимоги і певна система, завдяки чому кожен працівник комбінату міг чітко усвідомити своє місце в підготовці учнів до свідомого вибору професії. Цим самим профорієнтаційні заходи налагоджували зв'язки комбінатів з виробництвом, з громадськими та державними організаціями, батьківськими комітетами, сім'ями [10, с. 9]. Вибір професій розглядався як довготривалий процес, що проходив в умовах МНВК ряд етапів і передбачав об'єктивну послідовність професійного самовизначення і саморозвитку особистості.

Призначення і зміст професійної орієнтації в МНВК дозволяли розглядати її як цілісну систему, яка складалась із компонентів взаємодії або підсистем: профінформації, профконсультації, профвідбору і профадаптації, об'єднаних загальною метою і єдністю управління [11, с. 16].

Особлива увага у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах приділялась методиці профільного трудового навчання. Вона мала певні особливості, які були зумовлені різним рівнем теоретичної і практичної підготовки старшокласників, які приходили в МНВК з різних шкіл; особливостями їх індивідуального розвитку, що відображалось на формуванні учнівських груп; досконалішою, порівняно з шкільними майстернями, матеріально-технічною базою; залученням старшокласників у сферу матеріального виробництва; своєрідністю структури педагогічних кадрів; відмінностями в організації навчально-виховного процесу тощо [8, с. 229].

У практиці роботи у МНВК при проведенні занять використовувалось два основних типи уроків – урок формування теоретичних знань та урок формування практичних умінь і навичок. Так, при плануванні 6-годинних занять враховувалось, що урок з формування теоретичних знань повинен передувати уроку з формування практичних умінь і навичок, а після них – уроки суспільно корисної чи продуктивної праці. При такому підході забезпечувався логічний перехід від теорії до практики, тісний зв'язок навчання із суспільно корисною і продуктивною працею старшокласників. Використання різнопланових методів навчання сприяло активній пізнавальній діяльності учнів, а процес оволодіння знаннями, умінями і навичками здійснювався як єдине ціле [4, с. 63]. Дидактичні принципи розглядалися як основні положення про процес профільного трудового навчання відповідно до виховної і освітньої мети, організаційних форм, змісту і методів навчально-виховного процесу. Від рівня володіння дидактичними принципами, уміння педагогів застосовувати їх в процесі формування знань і практичних умінь залежала ефективність навчально-виховного процесу.

У міжшкільних навчально-виробничих комбінатах приділялася постійна увага питанням охорони праці на основі "Положення про організацію роботи з охорони праці в системі Міністерства освіти СРСР". Інструктаж на робочому місці супроводжувався показом правильних прийомів роботи індивідуально кожному учневі. Відповідальний за проведення інструктажу знайомив учнів з Інструкцією з техніки безпеки. Дозвіл на самостійне виконання робіт учні одержували тільки після перевірки інструктором отриманих ними знань і засвоєння інструкцій з техніки безпеки. Відповідальність за додержання вимог техніки безпеки, виробничої санітарії, протипожежної

безпеки та гігієни праці учнів покладалася на керівників (директора і його заступників) комбінату, учителів, майстрів виробничого навчання, а також керівників базових підприємств [6].

Отже, зі створенням міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання та професійної орієнтації учнів (МНВК) розпочався новий етап у розвитку всієї системи трудової підготовки старшокласників загальноосвітньої школи. Він став центром методичної роботи вчителів, профорієнтації учнів у районах та містах. Саме в МНВК узагальнюються знання, вміння і навички з техніки, технології, організації і планування виробництва, а також створюються необхідні умови для виховання у школярів життєвої позиції, свідомого ставлення до праці і трудової дисципліни, що сприяє професійному розвитку особистості.

На сучасному етапі розвитку нашої держави, коли народногосподарський комплекс потребує забезпечення висококваліфікованими спеціалістами, формування готовності старшокласників до професійного самовизначення, досвід організації професійної підготовки старшокласників у МНВК у 70-80-х роках ХХ ст. в Україні набуває особливої соціальної та педагогічної значущості, оскільки вона передбачала загальну середню освіту та професійно орієнтований підхід у навчанні з врахуванням виробничого оточення, перспективи розвитку промисловості і сільського господарства, потреби в робітничих кадрах на регіональних рівнях.

Значення історичного досвіду діяльності МНВК зазначеного періоду полягає в тому, що у відповідності з новоприйнятим Законом України “Про освіту”, саме професійна освіта спрямована на формування і розвиток професійних та загальних знань, умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності за певною професією (групою професій) чи спеціальністю, яка завершується зі здобуттям загальної середньої освіти і одночасним отриманням певної робітничої кваліфікації, що було узагальнено в роботі МНВК у 70-80-х роках ХХ ст.

Список використаних джерел

1. Журавель С., Шепотько В. Розвиток трудового навчання у сільських школах України / С. Журавель, В. Шепотько // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 75–79.
2. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів учнів сільської школи в Україні. Друга половина ХІХ-ХХ століття : монографія / Н.А. Калініченко. – Кіровоград : “Імекс-ЛТД”, 2007. – 744 с.
3. Кірсанова О.І. Роль трудових традицій у підготовці робітничої зміни О.І. Кірсанова // Радянська школа. – 1983. – №12. – С. 33-38
4. Мадзігон В.М. та ін. Навчально-виховна робота в міжшкільному навчально-виробничому комбінаті / В.М. Мадзігон, В.З. Моцак, Д.М. Тарнопольський та інші. К.: Радянська школа, 1979. – 175 с.
5. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1975-76 н. рік. – Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР, 1975. – №7. – С. 3-13.
6. Наказ Міністра освіти СРСР №101 від 24 грудня 1971 р. “Про організацію роботи по охороні праці в системі Міністерства освіти СРСР”. – Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР, 1972. – №19, 20.
7. Олеярник О. В. Навчально-виробничі комбінати другої половини ХХ століття, як новаторські заклади в історії розвитку освіти в Україні / О. В. Олеярник // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка / за заг. ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2007. – Вип. 36. – С. 194-196.
8. Піддячий М. І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання : монографія / М.І. Піддячий. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 288 с.
9. Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і профорієнтації учнів. Наказ Міністерства освіти УРСР № 25 від 25 вересня 1974 р. – Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР, 1974, №21.

10. Про стан і заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл. Наказ міністра освіти УРСР №290 від 29 вересня 1976 р. – Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР, 1976. – №21. – С. 5-21.
11. Чистяков Н.Н., Буянова Т.А., Касаткина Т.А. Учителю труда о профессиональной ориентации учащихся / Н.Н. Чистяков, Т.А. Буянова, Т.А. Касаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 175 с.
12. Шевченко П.І. Вплив виробничого оточення на формування професійної спрямованості школярів / П.І. Шевченко // Радянська школа. – 1977. – №12. – С. 69-75.
13. Шепетівський міжшкільний навчально-виробничий комбінат // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mnvk.ucoz.com>.
14. Яковенко А.П. Продуктивна праця учнів у МНВК / А.П. Яковенко // Радянська школа. – 1982. – №2. – С. 48-51.

The article reveals the experience of organization of professional training in educational-industrial combines of Ukraine during the 70-80s of the XXth century. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the process of their creation and activity has shown on the basis of the Decree of the Council of Ministers of the USSR "On the organization of inter-school educational and industrial enterprises of labor training and professional orientation of students" of August 23, 1974, and the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR "On further improvement of education, education of students of secondary schools and preparation for their work dated December 28, 1977.

The article draws attention to the development of the system of labor training of senior pupils of secondary schools in the conditions of MNVK, which combines technical and technological culture with the modern achievements of pedagogical education and science, which became the centers of methodological work of teachers, career guidance of students and their parents in the districts and cities of Ukraine. It is in inter-school combines, where senior students were being acquainted with the production, its structure, technological process of fabrication of products, equipment and machinery, construction and the action of machines, worktables, apparatus, tools and appliances, automation and mechanization tools and their effective using, drawings, technical and instructional cards, organization of work places, accident preventatives and labor culture, industrial hygiene and fire prevention measures, labor organization, economics and wage conditions, etc.

It was also noted that in determining the profile of training in the MNVK factors such as the production environment and areas of specialization of local farms, the needs of workers at the regional levels, the availability of the training and technical base, staffing with engineering and pedagogical personnel, the probability of employment and training for the chosen specialty, correspondence of desires and the ability of senior pupils to master the professions were being taken into account.

An important place in the article is taken by the examples of close cooperation of MNVK with the basic local enterprises, which provided the necessary conditions for training in their structural units, creating training centers, sections, offices of general technical training and professional orientation of students, laboratories, auxiliary services and sanitary facilities premises, allocated equipment, installed and adjusted it, equipped the offices with teaching aids and technical means of training, supplied the tools needed to complete tasks, materials, components and others. In addition, the article shows the work of MNVK as for development of technical creativity of senior pupils, research activities on their individual abilities and inclinations, preparation of their rationalization and invention. The author also notes the ways of activating the cognitive activity of students with the use of diverse teaching methods in the process of mastering the knowledge, skills and techniques of technology, organization and planning of production, which created the necessary conditions for the education of their position, conscious attitude to work and labor discipline.

Key words: *intercurricular educational-industrial combines, labor training, labor education, profile training, professional orientation, productive work, professional qualification, technical creativity, extra-curricular work, basic enterprises.*

УДК 378.111.212 (477)

Леся Колток, Ольга Заяць
Lesia Koltok, Olha Zaiats

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

THE ROLE OF PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL

Стаття присвячена педагогічному дискурсу як одній із складових освітнього процесу у вищій школі. Окреслено основні тактики формування мовної ситуації, доцільність використання педагогічного дискурсу у вищій школі, соціально-психологічні і педагогічні умови для розвитку і вдосконалення педагогічного дискурсу.

Ключові слова: педагогічний дискурс, конфліктна тактика, кооперативна тактика, комунікація, світогляд, проблематизація, дискурсивні трансформації, суб'єкт-суб'єктні відносини.

Сьогодні в системі вищої школи все більше уваги приділяється питанням формування мовного аспекту в руслі інноваційних процесів. Особливо важливий даний аспект професійної підготовки фахівців в галузі соціальної і спеціальної педагогіки, де традиційні моделі спілкування не завжди дієві і механізми взаєморозуміння в процесі педагогічного дискурсу порушуються унаслідок неспівпадання культурних рівнів учасників діалогу.

Спостереження за мовною діяльністю студентів показують, що їх уміння в даній області вимагають значної корекції. Так, синтаксичні конструкції, що традиційно використовуються в мові, відрізняються одноманітністю і граничним лаконізмом. Для монологів – виступів характерний полістилізм, стилістичний еkleктизм, що викликається нечітким знанням специфіки того або іншого стилю.

Тому актуальною стає проблема вироблення навиків самопідготовки до професійної діяльності. Важливим в даному плані є моніторинг мовного спілкування постійних комунікантів в студентській групі, коли виявляються частотні порушення норм з боку окремих носіїв мови на рівні міжособового спілкування, визначається їх характер і шляхи виправлення.

Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні педагогічного дискурсу як інноваційного засобу навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти.

На думку А.К. Михальської, професійна мовна підготовка вчителя покликана не тільки забезпечити володіння мовою як засобом передачі знань, але і представити вищий мовний зразок який формувався у вітчизняній культурі сторіччями, що в кінцевому результаті є одним із проявів педагогічного дискурсу [3, с. 127].

Якщо педагог використовує в своїй професійній практиці спілкування між студентами, то створюються соціально об'єктивні умови для формування кооперативної тактики. Вона представлена наступними типами: пасивно-кооперативним, кооперативно-комфортним та активно-кооперативним.

Кооперативна тактика освітньої практики створюється тоді, коли педагог ставить своєю задачею роботу зі студентськими значеннями навчального предмета. Щоб найбільш об'єктивно описати кооперативну тактику педагогічного спілкування, слід звернутися до понять значення і значення навчального терміну.

В рамках студентської комунікації студенти агрегують значення, тобто суб'єктні значення перекладають на соціальний рівень і фіксують значення терміну в комунікативній системі

студентського середовища. Якщо викладач працює індивідуально з кожним студентом, то він натрапляє на значну різницю між відображеним значенням терміну з навчального предмета в свідомості студента зі значенням даного поняття, носієм якого він є сам. Тому при моноцентричному авторитарному стилі викладання з боку педагога постійно провокуватимуться конфліктні типи мовної поведінки, оскільки викладач самоорієнтований на фіксацію різниці між суб'єктивним значенням поняття студента і значенням терміну відтвореного самим викладачем.

Головна особливість педагогічного дискурсу полягає в тому, що в процесі навчальної діяльності дискурс є основою для формування світогляду. Під політичною соціалізацією розуміється процес освоєння окремою людиною як членом певного суспільства і громадянином держави основних елементів відповідної політичної культури. Освоюючи та інтегруючи в собі пануючу в даному суспільстві політичну культуру, окрема людина включається в багатогранний і динамічний процес владних відносин" [5, с. 23]. На думку Е.І. Шейгала, в системі політичної освіти відбувається формальне навчання в школах та інших навчальних закладах, в системі політичної освіти. Значущість навчального дискурсу у формуванні ідейно-ідеологічної основи інформаційного простору та сутність проблеми полягають в тому, що, незважаючи на тип суспільного пристрою і особливості політичної організації держави, у сфері освіти і виховання домінувала і домінуватиме ієрархічна комунікація. Саме тому в педагогічному дискурсі пріоритетний зв'язок – прямий; роль одержувача інформації – “підлеглий”; провідний вид комунікативної дії – наказ; основний тип комунікації – монолог. Таке положення справ в дискурсивній практиці, що направлене на соціалізацію особи, цілком закономірне і обґрунтоване.

Одним з проявів педагогічного дискурсу є його артикулююча тенденція протистояння реальності. Якби таке виявлялося як реалізація критичної установки, впливової в сучасній філософії і соціології (як би ні – обкреслювати круг репрезентантів цієї установки), це тільки сприяло б відвертості освітнього простору. Але протистояння реальності в сучасному педагогічному дискурсі носить зовсім інший характер. Це спроба відмінити реальність, знецінивши її шляхом реалізації атакуючих дискурсивних стратегій, сконцентрованих на псевдоконцептах “особа”, “гуманізм”, “духовність” тощо, які ніби здатні утворювати паралельну “кризовий” “світлу реальність”.

Не секрет, що чи не найбільшим потенціалом проблематизації реальності зі всіх представлених в сучасній соціогуманітарній науці підходів володіє інституційний підхід. “В історії інституціоналізації освітніх систем і педагогічних технологій виділяються, – відзначає В.Г. Безрогов, – чотири базові парадигмальні традиції в підходах до організації педагогічного простору, кожна з яких, один раз виникнувши, продовжується далі з тими або іншими варіаціями” [1, с. 89]. Це такі традиції, як община, учнівство, сім'я і школа. Плідність побудов В.Г. Безрогова полягає в тому, що він класифікує інститути так, що “варіації” у межах кожного, що можуть бути вельми відмінними один від одного. Це формує вельми відкриту установку розгляду історичної конкретики. Така установка дозволяє:

1) уникати анахронізмів, які неминучі у разі онтологізації, натуралізації “духовності”, “гуманізму” тощо;

2) звільнити думку від жорстких обмежень що накладаються жаргоном, який нічого не повинен залишити в реальності “непросіяним”, щоб заблокувати можливість власної проблематизації.

В свою чергу перехід до відкритого освітнього простору у великій мірі співзвучно надзвичайно відкритому визначенню В.Г. Безроговим інституту “освітнього закладу”, яке абсолютно вільно від “мобілізуючих елементів”. Це визначення структури освітнього закладу як інституту: а) регулярного; б) комунікативного; в) відтворюючого несиметричну комунікацію, де одна сторона представлена груповим об'єктом/суб'єктом; г) припускаючого міжпоколінну передачу досвіду (природно, що без будь-якого з цих елементів “освітній заклад” перестав існувати). От як пише В.Г. Безрогов: “Під традицією в самому широкому значенні слова розуміються

інституційні та програмно певні регулярні взаємостосунки тих, хто навчає та тих, кого навчають, що передаються з покоління в покоління” [1, с. 116].

Освітній заклад не більш і не менше як форма комунікації, що відносно не індивідуалізувалася, з приводу досвіду. І ці ідеї В.Г. Безрогова теж сприяють розумінню освітнього закладу як гранично “відкритого інституту”. В.Г. Безрогов відзначає: “Поява освітньої парадигми в історичному розвитку освіти наряду з дещо більш стародавніми громадською, сімейною парадигмами і парадигмою учнівства пов'язана з виникненням щодо неіндивідуальних групових внутрішньосімейних і внутрішньогромадських форм систематизації, зберігання і передачі досвіду і рекомендацій” [1, с. 189]. Чудово, що думка про функціональність освітнього закладу, яку висловлює В.Г. Безрогов, представляє її як вельми синтетичний, а значить “відкритий інститут”: “Виникнення освітнього закладу пов'язано з професіоналізацією способу життя і спробами як удосконалити професійне навчання, так і зберегти загальну культуру, відкритий освітній простір виникає не тільки внаслідок інституційних трансформацій, але і внаслідок дискурсивних, які в сучасній ситуації не можуть не прийняти характер достатньо рішучого подолання пануючого в педагогічному дискурсі жаргону, який ради самозбереження обвиває реальність мережею непроблематизуючих псевдоконцептів”.

Педагогічний дискурс – це вид інституційного спілкування з регулятивною спрямованістю, метою якого є соціалізація нового члена суспільства, передача йому якихось певних знань, умінь, навиків, соціальних цінностей. В ньому виявляється реалізація соціальних програм взаємодії учасників в умовах ситуації навчального спілкування. Як результат взаємодії партнерів в ситуації навчального спілкування, педагогічний дискурс відноситься до таких типових інституційних форм інтеракції, в яких він реалізується і де, відповідно, закріплюється в соціальних правилах, нормах, специфічних ритуалах і формулах, що мають свій мовний вираз [4, с. 25].

Перед сучасним вчителем стоїть завдання випереджаючого наукового прогнозування тих умов, в яких він може стати справжньою незалежною і відповідальною особою, здатною долати зовнішні впливи і межі заданого та інтегрувати на рівні свого індивідуального стилю діяльності досягнення світової педагогічної науки та практики.

Тривалий час існували відмінності між вітчизняним підходом до проблеми (педагогічного дискурсу) і зарубіжним. Якщо у вітчизняній науці вивчення педагогічного дискурсу проводилося на основі діяльнісного підходу, то в зарубіжній психології це було пов'язано з особовими чинниками в протіканні психічних процесів, що привело до розуміння стилю як властивості особи – особовий підхід.

Таким чином, підсумовуючи вищевикладене та довівши, що навчально-виховний процес розглядається як суб'єкт-суб'єктні відносини педагогічного дискурсу та мають певні проблеми, що включають наступні посилки:

- є стійкі особисті якості, істотні для успіху діяльності, але практично невиховані (оскільки вони обумовлені типологічними властивостями нервової системи);
- існують різні за способами, але рівноцінні по кінцевому ефекту варіанти пристосування діяльності;
- є широкі можливості компенсаторного подолання слабо виражених здібностей;
- формування особи можна вести тільки з урахуванням внутрішніх умов разом із зовнішніми;
- суб'єктивне, будучи віддзеркаленням об'єктивного, володіє власною активністю.

В сучасній освіті існує суперечність між вимогами, що об'єктивно ростуть, до індивідуального педагогічного дискурсу, як показника розвитку творчої індивідуальності, професійності, компетентності вчителя і недостатньою розробленістю науково-теоретичних основ педагогічного дискурсу, відсутністю порівняльного аналізу індивідуального педагогічного дискурсу в різних культурах і системах освіти.

В свою чергу на основі аналізу досліджень і прогресивного досвіду освіти ми припускаємо, що процес розвитку і вдосконалення педагогічного дискурсу буде більш ефективним при реалізації в системі безперервного утворення наступної сукупності соціально-психологічних і педагогічних умов:

- оновлення змісту педагогічної освіти та систематичне вивчення і доцільне застосування прогресивних досліджень, нових інформаційних і педагогічних технологій, що використовуються в освіті;
- розвиток проблемно-педагогічного мислення і критичної свідомості, активної цивільної і педагогічної позиції, професійної відповідальності;
- впровадження технології індивідуально-творчої підготовки фахівців в системі вищої школи за допомогою педагогічного дискурсу, логічне вивірення, доказовість та висока раціональність освіти;
- безперервне вдосконалення методологічної культури, дослідницького стилю діяльності в системі вищої школи;
- розвиток критичної самосвідомості та позиції рефлексії вчителя на основі поліпшення психологічної підготовки вчителів;
- реалізація демократичного управління і самоврядування в системі вищої школи, а також професійної свободи в цілях розвитку педагогічної творчості [6, с. 86].

Подальшими напрямками дослідження цієї проблеми вважаємо: обґрунтування наступності в організації формування культури дискурсу в загальній підготовці майбутніх вчителів.

Список використаної літератури

1. Безрогов В.Г. Сборник произведений / В.Г. Безрогов. – 189 с.
2. Михайлова Є.В. Конститутивні ознаки наукового дискурсу // Є.В. Михайлова. – Языковая личность : проблемы обозначения и понимания. Волгоград, 1997. – С. 65-72.
3. Михальська А.К. Педагогічна риторика : історія і теорія : учеб. посібник для студ. пед. университетов и институтов / А.К. Михальська. – М, 1998. – 243 с.
4. Педагогічна майстерність і педагогічні технології : навчальний посібник / Під ред. Л.К. Гребенкіно, Л.А. Байкової. – 3-е вид., випр. і доп. – М. : Педагогічне суспільство Росії, 2001. – С. 25.
5. Шейгал Е.И. Структура и границы политического дискурса. Филология – Philologica. // Е.И. Шейгал. – Краснодар, – 1998. № 14. – С. 23.
6. Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Р.О. Якобсон

The theoretical generalization and modern decision of scientific problem of theory and methodology of professional education – the students' education of pedagogical discourse as a means of intensification of educational process in the modern higher establishment that lie in determination of theoretical elements and practical base of providing of professional and pedagogical direction, working out and introducing of system of forming of students' preparedness to future professional activity in the educational practice is made.

On the basis of the theoretical analyses of philosophic, philological and pedagogical literature the necessity of the students of humanities' learning of pedagogical discourse is revealed and proved. The main factors of educational intensification are determined: the increasing of purposefulness of professional pedagogical education; intensification of motivation; increasing of informational capaciousness of the content of education, application of active methods and forms of education with the speeding up of the time of educational actions; the development of skills of educational work; using of new information technologies.

Key words: pedagogical discourse, conflict tactics, cooperative tactics, communication, world outlook, problematization, discursive transformations, subject–subject relations.

УДК [378.147:373.2.011.3-051]: 37-056

*Галіна Косарева, Наталія Руденко
Halyna Kosariewa, Nataliia Rudenko*

АНАЛІЗ СФОРМОВАНОСТІ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

ANALYSIS OF THE FORMED LEVEL OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' BEHAVIORAL COMPONENT OF TOLERANT ATTITUDE TO CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

У статті висвітлено аналіз проблеми формування педагогічної толерантності у майбутніх вихователів. Проаналізовано результати діагностики рівня сформованості поведінкового компонента толерантного ставлення студентів до дітей з особливими потребами.

Ключові слова: толерантність, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, гуманність, вихователь.

В умовах інтегрування держави до європейської спільноти, кардинальної перебудови, модернізації та відродження національної системи освіти в Україні, спрямованої на демократизацію, духовність та гуманізацію, особливої актуальності набуває проблема визначення пріоритетів загальнолюдських цінностей, яка вимагає від освіти нового ставлення до дітей з особливими потребами, вирішення питань їх соціалізації та інтеграції.

Переосмислення суспільством ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, визнання їхніх прав на здобуття освіти, визначення цілей, завдань, пріоритетних підходів до інклюзивної освіти зумовлює необхідність підготовки фахівців дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості.

Втілення в життя гуманістичних ідей, моралі, прав людини, людської гідності, чесності, милосердя, доброти й громадянської відповідальності нерозривно пов'язано із розвитком та вихованням толерантної особистості.

Толерантність (від лат.: tolerance – терпіння) розуміється як відсутність або послаблення реагування на який-небудь несприятливий чинник в результаті зниження чутливості до його дії. Поняття толерантності формувалося упродовж багатьох століть. Ідея толерантності виникла ще в глибокій античності і спочатку існувала як рішення проблеми відношення до релігійних меншин. Принципи толерантності, духовного розкріпачення особи поряд з її економічною та політичною свободою відстоювали мислителі минулого, спираючись на вчення про природне право на незалежність [5].

Проблема формування толерантності як у професійному, так і в загальнолюдському масштабах була відображена в “Декларації принципів толерантності”, яка підписана 16 листопада 1995 р. 185 державами – членами ЮНЕСКО, включаючи й Україну. Декларація розглядає виховання в дусі толерантності як невідкладне завдання, яке “повинно розвивати в молоді здібності до незалежного мислення, критичної оцінки та формувати високі моральні критерії” [2].

Теоретичну основу вивчення проблеми педагогічної толерантності склали: особистісно-орієнтований підхід до виховання (І. Бех, Н. Гавриш, О. Коберник, Н. Ничкало, В. Оржеховська, Т. Поніманська, Р. Пріма, О. Савченко, О. Сухомлинська); положення філософської і психолого-педагогічної науки про сутність гуманізму і гуманізацію виховання (Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Бубер, І. Кант, О. Кононко, В. Лекторський, Дж. Локк, А. Маслоу, М. Мчедлов, К. Роджерс,

Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, М. Уолцер); про сучасні концепції дошкільного виховання (Л. Артемова, А. Богущ, Л. Калуська, О. Кононко, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін.); про психологічні закономірності розвитку дітей дошкільного віку (Л. Виготський, Р. Павелків, О. Запорожець, Д. Ельконін, Г. Костюк, Г. Люблінська, В. Мухіна, О. Скрипченко та ін.). Загальні питання педагогіки толерантності вивчали М. Рожков, А. Сиротенко, Г. Солдатова, О. Шарова та ін.

Педагогічна толерантність передбачає установку на прийняття особистості дитини, на розуміння цієї дитини, на відверте спілкування. В основі толерантності є повага до особистості дитини, терпляче ставлення до найрізноманітніших проявів цієї особистості, до її поглядів і навіть помилок та недоліків. Це означає ставлення до дитини з особливими потребами, в якому немає осуду, але є співчуття, співпереживання, розуміння цінності людської особистості та бажання допомогти [4].

Питання формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів досить складне і багатоаспектне, яке вимагає значних зусиль педагогічних колективів вищих навчальних закладів щодо виховання професійної честі сучасного педагога на принципах терпимості до чужих позицій, цінностей, культур, взаєморозуміння, здатності до компромісу. У зв'язку з розвитком інклюзивної освіти, в рамках якої відбувається включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітнє середовище і адаптація в ньому, виховання майбутніх педагогів на ідеях толерантності набуло особливої актуальності [6].

Метою статті є дослідження рівня сформованості поведінкового компонента толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ).

Учені (Б. Вульф, О. Стрельцова, Л. Шкатова та інші) при визначенні сутнісних характеристик толерантності виокремлюють її різноманітні компоненти, зокрема емоційно-мотиваційний, поведінковий, інструментальний, діяльнісний. Незважаючи на те, що в більшості досліджень у структурі толерантності визначається безліч компонентів, більшість авторів пріоритет надають поведінковому компоненту. Саме тому для нашого дослідження важливо було оцінити рівень сформованості поведінкового компонента толерантного ставлення майбутніх вихователів до дітей з особливими потребами. Було виділено наступні критерії діагностики рівня розвитку поведінкового компонента: комунікативна толерантність; умінням будувати взаємини з дітьми з особливими потребами на основі розуміння їх почуттів і бажань; здатність до вияву емпатії у спілкуванні та взаємодії.

У дослідженні брали участь 426 студентів 1-5 курсів Рівненського державного гуманітарного університету за напрямом підготовки "Дошкільна освіта". Було сформовано дві групи обстежуваних: контрольну і експериментальну.

При вивченні поведінкового компонента толерантного ставлення майбутніх вихователів до дітей з особливими потребами застосовувались наступні методи:

1. Методика діагностики загальної комунікативної толерантності (В. Бойко) [1], що дозволяє діагностувати толерантні та інтолерантні установки особистості, які виявляються в процесі спілкування. На думку автора методики, комунікативна толерантність або інтолерантність у спілкуванні поділяється на ситуативну, типологічну, професійну і загальну. Рівень ситуативної толерантності визначається ставленням людини до конкретного партнера спілкування (колеги, випадкового знайомого), типологічної – ставленням до узагальненого типу або групи людей. Професійна комунікативна толерантність вихователя виявляється в педагогічній ситуації, у взаємодії з тими людьми, з якими доводиться мати справу за видом діяльності (колеги, діти). Загальна комунікативна толерантність зумовлена життєвим досвідом, властивостями характеру, етичними принципами і значною мірою обумовлює інші форми комунікативної толерантності.

2. Метод спостереження за допомогою карти, розробленої І. Калістратовою, дає можливість виявити уміння студентів будувати взаємодію з дітьми на засадах толерантності, розуміння їх почуттів і бажань (другий показник поведінкового компонента) у процесі педагогічної практики [3]. Основна увага під час спостереження зосереджувалась на таких особливостях взаємодії студентів з дітьми, як: повага, доброзичливість, заохочення ініціативи, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей при взаємодії з ними, підтримка позитивного самопочуття, невикористання фізичних та дисциплінарних методів впливу на дітей.

3. Методика “Діагностика соціальної емпатії” (Н. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова) [7], яка визначає рівень емпатійності (рису особистості, що дозволяє заглибитись у внутрішній світ іншої людини, зрозуміти її переживання; передбачає збагачення емоційного стану іншої людини, характеризується прагненням взаємодії з нею, спрямованістю уваги, сприйняття та мислення особистості на іншу людину, її проблеми, поведінку, уміння поставити себе на місце іншого на основі співпереживання, здатністю до співчуття).

За результатами методики діагностики загальної комунікативної толерантності (В. Бойка) було встановлено, що у 24,3% майбутніх вихователів експериментальної групи і 24,5% студентів контрольної групи діагностовано інтолерантність (низький рівень розвитку комунікативної толерантності). Більше половини респондентів 57,0% експериментальної групи і 56,9% студентів контрольної групи показали середній рівень. Такі результати свідчать про те, що у більшості майбутніх вихователів ще недостатньо або зовсім нерозвинута комунікативна толерантність аж до проявів інтолерантності. У 18,5% експериментальної групи і 18,6% студентів контрольної групи виявлено високий рівень розвитку комунікативної толерантності, що дає підстави стверджувати про достатньо високу терпимість у сприйнятті вихованців в умовах прямих і непрямих взаємин, здатність вихователів у роботі досягнути соціальної спільності за умови сприйняття та збереження індивідуальності кожної дитини.

Найнижчі показники прояву комунікативної толерантності було зафіксовано за такими шкалами: невміння приховувати або згладжувати неприємні відчуття під час зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів; категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; невміння пробачати іншим помилки; нетерпимість до фізичного чи психологічного дискомфорту, що створюється оточуючими; неприйняття та нерозуміння індивідуальності іншої людини. Натомість найвищі показники толерантності діагностовано за шкалами: сприйняття себе як еталона при оцінці поведінки і змісту думок інших; невміння пристосовуватись до їхнього характеру, звичок і бажань. Якщо ми говоримо про сформованість типологічної комунікативної толерантності, тобто толерантного ставлення до дітей з особливими потребами, то можемо констатувати недостатній її розвиток. Цей факт необхідно буде врахувати в подальшій роботі зі студентами.

Результати спостереження (за І. Калістратовою) за поведінкою студентів під час педагогічної практики в групах, які відвідують діти з особливими потребами, показали певні ознаки авторитарності, надмірну категоричність у сприйманні та оцінюванні дітей, недостатню терпимість у спілкуванні з ними. Інколи від них можна було почути такі вислови: “Відійди, ти мені заважаєш”, “Ти мені набрид”, “Коли ти вже сам навчишся це робити” тощо. Але слід констатувати, що трохи більше половини студентів не завжди виявляють коректне чи толерантне ставлення до людей узагалі (у спілкуванні з однолітками, вихователями, батьками). Це безперечно ускладнює проблему, оскільки толерантне ставлення педагога має стосуватися не лише дітей, а й інших учасників навчально-виховного процесу.

Результати спостереження показують, що в більшості випадків майбутні вихователі неуважні до дитячих проблем та переживань. Зокрема, коли до них звертаються діти, можуть ігнорувати їх, займатися іншими справами, вдавати, що не чують. В окремих випадках студенти під час спілкування з дітьми демонстрували принизливе ставлення до дитини, особливо це стосується тих моментів, коли у дитини щось не виходило, виникали труднощі, порушення

поведінки, вони вдавалися не до оцінки вчинку, а особистості дитини: “Ти безвідповідальний”, “Нестерпна дитина, коли ти заспокоїшся” тощо. Досить часто спостерігалось і застосування дисциплінуючих впливів щодо дітей, особливо у вигляді покарань. В основному вони стосувалися обмеження діяльності дітей і доступу до певних об’єктів. Таким чином, низький рівень толерантності проявили під час взаємодії з дітьми 35,2% студентів експериментальної групи і 33,8% – контрольної групи; середній рівень – 42,8% студентів експериментальної групи і 42,6% – контрольної групи; високий рівень – 22,0% студентів експериментальної групи і 23,6% – контрольної групи. Ці дані свідчать про необхідність формувати педагогічну толерантність, тобто здатність зрозуміти і прийняти дитину такою, якою вона є; бачити в ній носія інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки.

Отримані результати за методикою “Діагностика соціальної емпатії” (Н. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова) показали, що у 26,2% респондентів експериментальної групи (24,1% – контрольної групи) – зафіксовано низький рівень здатності до емпатії, що, на нашу думку, свідчить про труднощі встановлення контактів з людьми. Такі студенти швидше схильні до самостійної роботи, аніж до роботи з дітьми, тим більше з дітьми з особливими потребами. Студенти, які були віднесені до цього рівня розвитку емпатії, у відповідях вказали, що їх дратує, коли люди себе жаліють, неприємно, коли люди не вміють стримуватись і відверто виявляють свої почуття, не переймаються проблемами інших, не звертають уваги на почуття інших. Власними відповідями вони також показали іронічне ставлення і до сентиментальних проявів. Така тенденція безперечно викликає занепокоєння, оскільки це важливі умови роботи з дітьми з особливими потребами, і, якщо не працювати над розвитком емпатії, такі студенти відчуватимуть значні труднощі у встановленні контактів з дітьми.

Більше половини студентів (64,8% в експериментальній групі і 63,4% в контрольній групі), які брали участь у діагностуванні, показали середній рівень розвитку емпатії. Ці студенти виявляють співчуття і співпереживання до оточуючих, однак вони не надто уважні до проблем, почуттів інших людей. Вони не виявляють емоційної розкутості, і, як правило, свої емоції намагаються тримати під контролем, що теж може позначатися на встановленні контактів з дітьми з особливими потребами, яким необхідні взаємини, передусім орієнтовані на чуттєву складову.

9,0% майбутніх вихователів експериментальної групи (12,5% – контрольної групи) віднесено до високого рівня емпатійності. У відповідях вони продемонстрували, що небайдужі до потреб інших, схильні до сприйняття людей такими, якими вони є, легко встановлюють контакти з іншими. А це, на нашу думку, досить важливо для майбутніх вихователів, які працюватимуть з дітьми з особливими потребами. З таким вихователем дитина відчуватиме себе захищеною, знайде підтримку і розуміння.

Результати розвитку емпатії майбутніх вихователів (третій показник поведінкового компонента) засвідчують, що загалом у студентів діагностовано середній рівень. Традиційно вважається, що середній рівень емпатійності притаманний більшості людей. Однак, що стосується педагогічної професії, це не може бути прийняте як норма, особливо якщо ми говоримо про роботу з дітьми з особливими потребами. Ці діти болісно переживають свою “несхожість” з іншими, тому важливо, щоб педагог володів високим рівнем здатності до емпатійних проявів, особливо у формі активного відгуку (співчуття), яке виявляється в готовності зрозуміти дитину, допомогти їй у критичній ситуації.

Варто відзначити, що було помічено позитивну динаміку розвитку емпатійних тенденцій у студентів від першого до п’ятого курсів. Зокрема, на першому та другому курсах жодного студента не було віднесено до високого рівня емпатії, однак тенденція до зростання спостерігалася на подальших курсах.

Аналіз отриманих даних дав можливість виокремити три рівні розвитку педагогічної толерантності. До високого рівня було віднесено 18,7% студентів експериментальної групи

та 18,6% студентів контрольної групи. У таких студентів на належному рівні сформовані комунікативна толерантність, уміння організовувати взаємодію на засадах толерантності та емпатійність. Середній рівень було виявлено у 57,0% студентів експериментальної групи та 57,3% – контрольної. У таких студентів уміння реальної взаємодії з дітьми з особливими потребами на основі толерантного до них ставлення та емпатійність мають ситуативний характер. Відповідно низький рівень продемонстрували 24,3% майбутніх вихователів експериментальної і 24,1% контрольної групи. Для них характерний недостатній рівень розвитку комунікативної толерантності, уміння організовувати толерантну взаємодію з дітьми з особливими потребами та емпатію. Ці прояви характеризуються епізодичністю та вибірковою фрагментарністю.

Таким чином, аналізуючи результати діагностики, можна констатувати невідповідність між знаннями необхідності організації взаємин на засадах гуманізму і реальною практикою спілкування з дітьми. Це свідчить про те, що ідеї гуманного, толерантного ставлення швидше носять декларативний або ситуативний характер, ніж є стилем педагогічного спілкування і взаємодії з дітьми.

Дослідження показало, що за відсутності спеціально організованого формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами, у переважній більшості студентів на пряму “Дошкільна освіта” спостерігається недостатній розвиток поведінкового компонента. На нашу думку, формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у студентів є процесом досить складним і тривалим, зумовленим багатьма чинниками, пов’язаними з різними сферами життєдіяльності майбутнього педагога, його потребами та інтересами.

Подальшим напрямом нашого дослідження буде апробація педагогічних умов формування поведінкового компонента та розробка науково-методичних рекомендацій щодо формування педагогічної толерантності у студентів.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М. : Информ.-издат. дом “Филин”, 1996. – 472 с.
2. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 175-179.
3. Диагностика в детском саду : метод. пособие / под ред. Е. А. Ничипорюк, Г. Д. Посевиной. – Ростов-н/Д, 2003. – 288 с.
4. Косарева Г. М. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Косарева Галина Миколаївна. – Рівне, 2016. – 183 с.
5. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46-55.
6. Руденко Н. М. Аналіз рівня толерантності старшокласників без вад і їх ровесників з особливими потребами / Н. М. Руденко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2014.- С. 29-33.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

The article defines the notions of “tolerance” and “pedagogical tolerance”. It deals with the problem of forming tolerant personality of a future preschool teacher in terms of inclusive education. It is shown that among the components of pedagogical tolerance such as emotional-motivational, behavioral, instrumental,

the most interesting is considered to be behavioral one. The study has analyzed the formed level of behavioral component of future preschool teachers' tolerant attitude to children with special needs. The criteria for diagnostics of the level of behavioral component development are the communicative tolerance; the ability to build relationships with children with special needs on the basis of understanding of their feelings and desires; the ability of empathy in communication and interaction. The study involved 426 students of Rivne State Humanitarian University specializing in preschool education.

The analysis of the obtained data allowed us to identify the three levels of future preschool teachers' skills to build interaction with children on the basis of tolerance. High level was shown by 18.7% of students of the experimental group and 18.6% of students of the control group. These students showed the ability to form communicative tolerance and organize interaction on the basis of tolerance and empathy at the appropriate level. The average level was represented by 57.0% of students of the experimental group and 57.3% of students of the control group. These students' real interaction with children with special needs on the basis of tolerant attitude and empathy to them is situational. The low level was demonstrated by 24.3% of students of the experimental group and 24.1% of students of the control group. They are characterized by underdeveloped communicative tolerance, inability to organize tolerant interaction with children with special needs and low level of empathy. The results of the study prove the necessity of development of the program for students to form their tolerant attitude to children with special needs at inclusive groups in kindergarten.

Key words: tolerance, children with special educational needs, inclusive education, humanity, preschool teacher.

УДК 378.091.8:364-322

Інна Курлішчук, Оксана Алексєєва
Inna Kurlishchuk, Oksana Aleksieieva

UNIVERSITY STUDENT VOLUNTEERING AS A MODERN TREND IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION

СТУДЕНТСЬКЕ ВОЛОНТЕРСТВО ЯК СУЧАСНИЙ ТРЕНД УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

This article reviews the peculiarities of university student volunteering as a modern trend in Ukrainian Higher Education. The authors examine a sample of 187 university students on whether they volunteer, are interested in volunteering, and how they make sense of the impacts that volunteering has on them.

Key words: trend, educational trend, volunteering, university student volunteering, voluntary activities, voluntary work.

The system of Ukrainian Higher Education has changed over the past decade in response to more dynamic social environment, widely spreading world trends of globalization and integration which expect university graduates to have not only more relevant knowledge and professional skills that ensure competitiveness on the world market but a range of social skills and personal qualities that are necessary for modern Ukrainian society growth. The volunteering is reviewed as an essential part of undergraduates' social life and as a resource of positive socialization and better understanding of patterns of modern political, economical and social environment or populations different from the student's own. Furthermore, the volunteering stimulates personal student growth in developing personal qualities and knowledge related to the chosen profession. Students' participation in the volunteer movement gives them the strong opportunity to make a personal contribution to solving social problems and check their own possibilities. Recent targeted universities initiatives have sought to

strengthen the role of social volunteering in education process of Higher Education. There is, therefore, an actual statement that promoting student volunteering is beneficial for students, universities and institutions in which they carry out their volunteer work.

Studying trends of modern Ukrainian higher education it is necessary to emphasize that they reflected not only the specific of teaching process (online education, adaptive learning, new technologies etc.) but the processes of student personal development (developing talents and potentials, forming personal skills such as leadership, self-confidence, communicative skills, emotional intelligence, tolerance, self-actualisation, social-oriented qualities and positive socialization etc.) as well.

Today the problem of modern trends in Ukrainian Higher Education is in the focus of pedagogical researches. Numerous of studies shed on some light on strategies and perspectives in the developing of Ukrainian Higher Education (H. Dmytrenko, 2013; V. Satsyk, 2014); to analyze modern educational reforms (Ye. Nikolaiev, 2017); to describe the role of educational innovations and trends (O. Aleksieieva, 2017; Ye. Sulima, 2013).

“National Strategy of Education Development in Ukraine for 2012–2020” (2012), “The Concept of Life Learning Education” (2013), “The Concept of Development of Education in Ukraine for 2015–2025” (2015) etc. envisage modernization of the system of education, in particular Higher Education. They declare the orientation on update of the accreditation process in accordance with the European standards, creation of higher education standards designed in the needs of students, creation facilities for effective research activities, fostering academic integrity and cooperation with national and international society, government and non-government organizations in the area of higher education. One of the key components of Ukrainian National Education Strategy is the development of the moral and cultural environment in a university and in the country through using educational social-oriented activities to teach students about socially supported norms and types of behavior.

Taking into account all aforementioned information, it is obviously that volunteering work has a great potential for university students’ social growth as well as personal qualities and professional knowledge developing which are necessary under the circumstances of higher education modernization.

In pedagogical, psychological and social theory and practice, a considerable number of researches on the issue of volunteering has been conducted (O. Bezpalko et al., 2001; V. Herasimova, 2013; V. Hodgkinson, 2003; D. Horielov, 2015; T. Liakh et al, 2011; A. Omoto & M. Snyder, 2002; I. Zvereva, 2004) and in particular, students’ volunteering (E. Balashov et al, 2016; Z. Bondarenko, 2007; C. Holdsworth and G. Brewis, 2014; P. MacNeela and N. Gannon, 2014; T. Rudiakevych, 2004).

Analysis of the work above authors shows that they contain a wealth of scientific theoretical and empirical material which is the foundation of the study of sources. Nevertheless, a number of modern aspects of university student volunteering required further study.

The aim of this paper is to review the impacts that volunteer work has on university students and to analyze the main features and reasons for their volunteering; and to emphasize on the necessity of supporting student volunteering as one of the most important trend in the process of innovative Ukrainian Higher Education nowadays.

According to the aim the following tasks are determined: 1) to conduct a theoretical analysis on the issue studied; 2) to characterize peculiarities of modern university student volunteering movement; 3) to provide the students’ questionnaire on the problem of identifying their attitudes toward volunteering and interpret the received empirical data.

Today the term “volunteerism” (from the Latin “voluns” (choose) or “velle” (want)) is used to refer the altruistic activity and providing free services by an individual or group. The definitions of volunteerism also focused on aspects of helping another without financial or material rewards, but emphasized the volunteer’s free will. It is obviously that volunteering has benefits for the volunteer as well as for the person or community who received the volunteering service. It is also renowned for social and professional skill development and is often intended to promote volunteer’s self-realization.

According to Article 1 of the Law of Ukraine “On Volunteering” (2011), volunteer work is voluntary, altruistic, socially oriented nonprofit activity that is carried out by volunteers and volunteer

organizations by way of rendering volunteer aid. Volunteer work is a form of charity. Volunteer work is based on the principles of lawfulness, humanity, equality, voluntariness, freedom of cost, altruism and non-profit nature [9].

S. Ellis and K. Campbell noted that volunteering is the choice “to act in recognition of a need, with an attitude of social responsibility and without concern for monetary profit, going beyond one’s basic obligations” [2, p. 4].

R. Stebbins named a volunteer as “someone who performs, even for a short period of time, volunteer work in either an informal or a formal setting. It is through volunteer work that a person provides a service or benefit to one or more individuals, usually receiving no pay” [8, p. 156].

Often volunteering is considered in terms of altruistic, socially-active and beneficial behaviour in which the subject satisfies both individual and social needs [1; 3; 5].

On a basis of the literature analysis [4; 6; 7] we determined student volunteering as a key component of successful personal, social and professional development. We can understand university student volunteering as different types pro-social activities that students do by their own choice. Practical voluntary work connects students with the community outside the university. Voluntary work offers volunteers the opportunities and skills which will help them in future lives and careers. It is obvious that university student volunteering is an excellent way to develop valuable skills in leadership, teamwork, problem-solving that will be easily transferred to the future workplace.

So, volunteer activity has received wide social dissemination in Ukraine. Volunteer work allows young people, in particular, undergraduates to learn and gain self-realization through assistance to their society. Volunteering is an important part of development of moral and spiritual values, motivation of altruism, formation of such qualities as tolerance, empathy etc.

The author’s empirical research on the issue included the students’ questionnaire on the problem of identifying their attitudes toward volunteerism, as well as determining the main features of modern student volunteering movement. The sample of the study consisted of 187 students. The student participants were selected from two Institutes of Luhansk Taras Shevchenko National University (Luhanska obl., Starobilsk) including Institute of Information Technologies and Institute of Tourism and Technology of Public Service and were at different stages of their studies: 67 of them had been studying for 3 years; 64 of them were the second-year students whereas the remainder (56) was the first-year-students. The questionnaire was conducted during the academic year 2016–2017. The median age of the respondents was 19 years old. Approximately 56 % of the respondents were male. According to the tasks of the study we created the original questionnaire aimed at purposes of our research, standardization of which is described below. The questionnaire was with both closed (answers were previously determined) and open (answers were not previously determined) questions.

The questionnaire starts with demographic question section. It traditionally includes questions about age (an open-ended question), gender (male or female) and student status (1st –year student, 2nd–year student or 3rd year student). The information about students’ answers on this section of the questionnaire is provided above.

Demographic question section was followed by the question “Have you ever been a volunteer?”. (yes- or no-answer). Next, students were asked if they were a current volunteer (yes- or no-answer) and when they volunteered last time (“couple of days ago”, “week ago”, “month ago”, “more than three months ago”, “about six months ago”, “about one year ago”). Students were also asked how often they volunteer an average (“several hours per day”, “several hours per week”, “several hours per month”, “several times per quarter”, “several hours per year”) and how they were involved in volunteer activity (“on their own decision”, “at the recommendation of faculty tutor” and “other” with a write-in text box).

Of course, students were asked whether their volunteer work was related to their future profession (yes or no) and whether they would prefer to work more or less hours (“like to volunteer more hours”, “like to volunteer fewer hours”, “like to continue volunteering the same number of hours”, “like to stop volunteer”, “it is difficult to give an answer”).

Then students were asked to indicate their motivation for volunteering, and given the following response choices: “to meet the need”, “to obtaining real world experience”, “to help future career”, “to understand my future profession”, “to support needs of society”, “university recommends volunteering”, “to make one to feel better”, “to find new friends” and “other” with a write-in text box. It was possible to choose several answers (up to 3).

One of the tasks of the questionnaire was to generalize the information about the most preferable area of volunteering to university students. So, undergraduates were asked about it. They were given the following response choices: “volunteer for helping Ukrainian Armed Forces”, “child/youth educational centres”, “sports activities”, “cultural activities”, “university clubs”, “health services”, “animal services” and “other”.with a write-in text box. It was possible to choose several answers (up to 3).

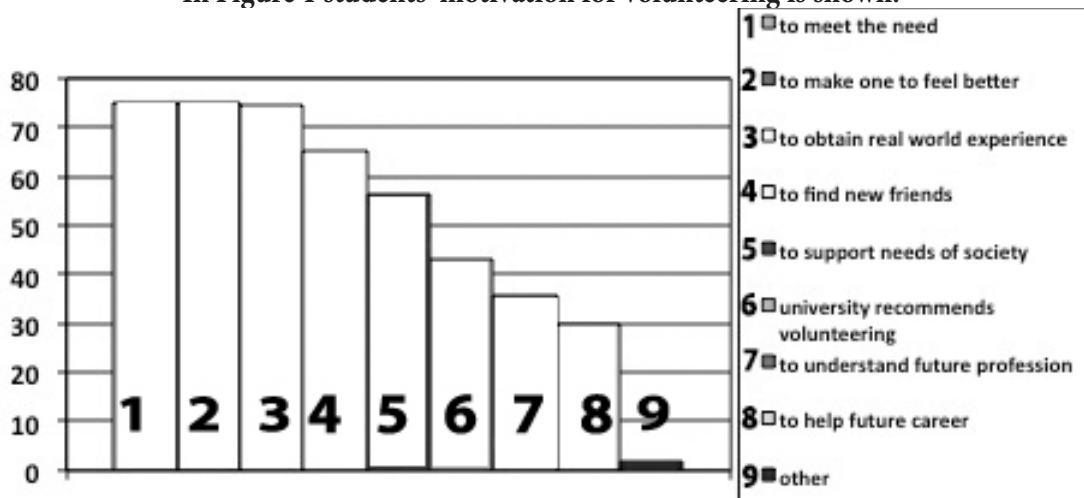
Students were also asked what type of effect volunteering has on their: a) social growth; b) psychological development; c) moral development; d) academic learning (the response choices were “positive effect”, “no effect” or “negative effect”. It was possible to choose only one answer).

In addition, students were asked the following three open-ended questions: “In what ways has volunteering changed your life?”, “How volunteering has affected your academic success?” and “What is the main reason why students aren’t doing volunteer work nowadays?”

The questionnaire showed that 64,7% (n=121) respondents had volunteer experience before and 58,3% (n=109) respondents are current volunteers. The current volunteers reported an average several hours per month 60, 5% (n= 66), but 22,01% (n=24) students said that their volunteer work is occasional (“several hours per year”). 71, 9% (n=87) respondents with volunteer experience said that they do volunteer work on their own decision. And 33,05% (n=40) undergraduates answered that their volunteer work is related to their future profession.

Figure 1. Students’ motivations to volunteer

In Figure 1 students’ motivation for volunteering is shown.



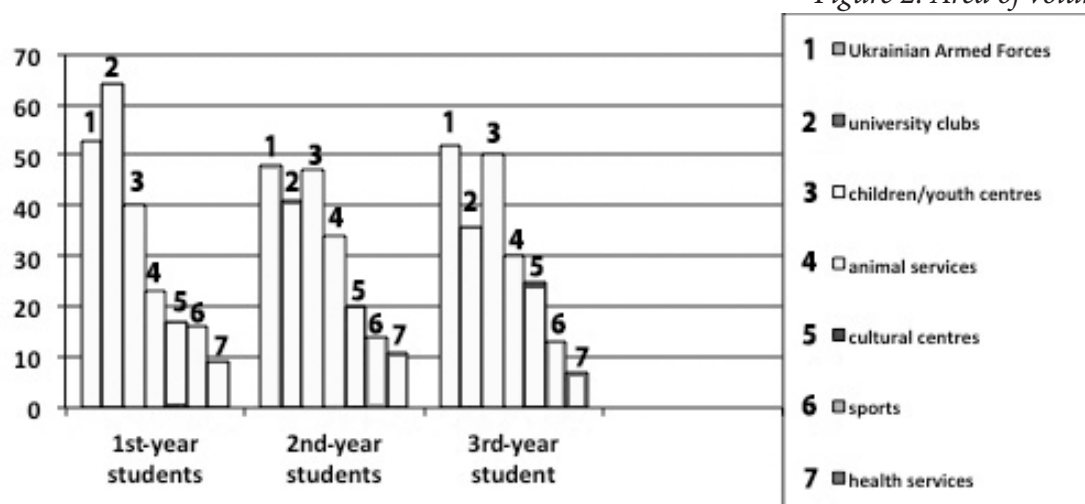
Thus, the main motivation for volunteering was to meet the need, to make one to feel better and to obtain real world experience (approximately 75% (n=90)), followed by desire to find new friend (approximately 64 % (n=78)) and to support needs of society (approximately 56% (n=67)). The received results, however, were not significantly different between 1s –year students, 2nd–year students or 3rd–year students.

Among other motives for voluntary work students named altruistic, education-related and social motives such as the desire to spend time with their friends, to make the advertisement of their university / faculty, to receive academic bonuses, to test themselves in new activity, to understand their own problems, to motivate themselves for the better future, to escape from their own problems and forget about one’s fails, etc.

According to students’ answers we can divide motivation aspects into five main areas: a) social growth; b) moral development; c) professional self-determination and future career support; d) academic success; e) psychological satisfaction.

The most preferable area of volunteering to students (n=187) is voluntary work in Ukrainian Armed Forces (81,8% (n=153)), university clubs (75,9 % (n=142)) and children / youth educational centres (73, 2% (n=137)), followed by voluntary work in animal services (46,5% (n=87)), cultural services (33,1 % (n=62)) and sports (22,9% (n=43)). Health services voluntary work occupied the last position of the list (14,4% (n=27)). This information is presented in Figure 2.

Figure 2. Area of volunteering



In responses to a question about how volunteering has affected their academic success, social growth, psychological and moral development indicated that volunteering raised or maintained their social and learning awareness as well as stimulated psychological and moral development. Only four students mentioned a negative impact of volunteering on their academic success and six students said that volunteering has not affected their academic success or social growth at all.

A number of responses to the last open-ended questions focused on personal benefits of volunteering. These are some of them:

a) “Voluntary work helped me to learn about myself. It has discovered a whole range of personal qualities that I never knew. Volunteering has given me a chance to develop my inner world” (3rd-year-student, male);

b) “Volunteering has allowed me to understand my own strengths. Besides, it has allowed me to develop leadership skills. Finally, I have focused on personal values and empathy” (1st-year-student, female);

c) “Volunteering provided me with the possibility to meet new people that were completely differ from my friends and figure out what I am good or bad at. I became more organized and tolerant” (2nd-year-student, male);

d) “After doing voluntary work I became feel myself more confident. I think my engaging in volunteering led to positive changes of my worldview positions. It gave me the successful experience of teamwork” (2nd year student, female);

e) “Taking part in volunteering helps to develop your character and build your interpersonal skills. I sure, you help yourself at the same time as helping others. Voluntary work has given me an excellent opportunity to develop my personal skills, all of which will be valuable in my future life” (3rd-year-student, female).

Among the main reasons why university students aren't doing volunteer work are lack of time (93,5% (n=175)), lack of interest (82,3% (n=154)) and lack information about where to volunteer (78,6 % (n=147)).

Students also don't volunteer because they have lots of family responsibilities and duties (ones have relatives who need their physical help, others have to earn money to help their families, etc.) – 35,8% (n=67).

Some students say that they are not especially good at something (12,2 % (n=23)) whereas others don't volunteer because they haven't got any experience (10,6% (n=20)).

Other reasons why university students do not volunteer is because they are too lazy (5,5 % (n=10)) or don't believe and understand the purpose of the voluntary project (2,6% (n=5)). Some of them even have a bad experience in their previous voluntary work (1,6% (n=3)), etc.

On a basis of empirical analysis we determined the main features of university student volunteering in Ukraine. Firstly, undergraduates are mostly involved in volunteer activity on their own decision but universities play an active role in this process as well. Secondly, nowadays Ukrainian universities provide different forms of volunteer activities and have special programs that supporting student volunteering movement. Thirdly, university student volunteering is oriented on development of a person: social, cultural, moral and spiritual, psychological, professional, personal, etc. Fourthly, modern students have volunteering experience. And they often start volunteering during their studying at universities. For some of them, voluntary work is a daily routine, for others, it is occasional activity. It is obvious that student volunteering experience is not always positive. There are cases when it is negative. Fifthly, "occasional volunteering" (when a person volunteers from time to time) is a popular trend among Ukrainian university students today. It attracts students due to flexibility of time. However, occasional volunteering is also available.

To summarize, university student volunteering is a modern trend in Ukrainian Higher Education. There are different types of volunteering activities that are spread among university students nowadays. The most preferable area of volunteering to students is voluntary work in Ukrainian Armed Forces, university clubs and children / youth educational centres. University student motives to volunteering are divided into five main areas: a) social growth; b) moral development; c) professional self-determination and future career support; d) academic success; e) psychological satisfaction. The results of the questionnaire showed that voluntary work has affected positively on student social, professional and academic success. It helps in the development of communicative and cultural competence, intellectual activity, and exercises the ability to act in unconventional situations, etc.

References

1. Dekker, P., & Halman, L. (2003). Volunteering and the Values. In P. Dekker & L. Halman (Eds.), *The Values of Volunteering: Cross Cultural Perspectives*, (pp. 1-18). New-York : Plenum Publishers.
2. Ellis, S. J., & Campbell, K. H. (2005). *By the people: A history of Americans as volunteers*. Philadelphia: Energize Inc.
3. Haski-Leventhal, D. (2009). Altruism and Volunteerism: The perceptions of altruism in four disciplines and their impact on the study of volunteerism. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. The Executive Management Committee / Blackwell Publishing Ltd. 200, pp. 271-299.
4. Holdsworth, C. (2010). Why volunteer? Understanding motivations for student volunteering. *British Journal of Education Studies*, Volume 58, Issue 4, pp. 421-437.
5. Kolmogortseva N. N. (2014). Volonterstvo kak sotsialno znachimaya deyatelnost studencheskoy molodezhi [Volunteering as a socially significant activity of student youth]. *Volonter – Volunteer*, 2(10), 35-43 [in Russian].
6. Lyakh, T., Bezpalko, O., Zaveriko, N., Zvereva, I. & Zymivets, N. (2011) *Volonterstvo: porady dlya orhanizatoriv volonterskoho rukhu* [Volunteering. Advises for Organizer of Volunteer Movement] Kyiv: Volonter. [in Ukrainian].
7. Romankova L. (2015). Volonterska diyalnist yak skladova formuvannya moralnykh tsinnostey studentskoyi molodi [Volunteer activity as a component of the formation of moral values of student youth]. *Vyshcha osvita Ukrayiny – Higher Education in Ukraine*, 4, 54-60 [in Ukrainian].
8. Stebbins, R. A. (2009, March). Would you volunteer? *Society*, 46(2), pp. 155-159.

9. Zakon Ukrainy "Pro volontersku diyalnist" [The Law of Ukraine "On Volunteering"]. (n.d). zakon. rada.gov.ua. Retrieved from http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=89904 [in Ukrainian].

Статтю присвячено вивченню проблеми особливостей студентського волонтерства як сучасного тренду української системи вищої освіти. Волонтерська діяльність розглядається як невід'ємна частина соціального життя студентів і як ресурс позитивної соціалізації та кращого розуміння молоддю моделей політичного, економічного і соціального середовищ своєї країни. Мета статті – на засадах теоретичного аналізу й емпіричного дослідження узагальнити визначення поняття "студентське волонтерство" та проаналізувати особливості цього руху, а саме причини і мотивацію студентів до волонтерської роботи, найпоширеніші сфери і форми волонтерства, роль вищих навчальних закладів у цьому процесі тощо. У статті надано результати анкетування студентів 1–3 курсів навчання (2016 – 2017 рр.) щодо визначення їх ставлення до волонтерської роботи. На підставі емпіричного аналізу були виділені наступні риси українського студентського волонтерства, а саме: по-перше, його добровільний характер; по-друге, різноманітність форм і програм волонтерської діяльності, які організуються/підтримуються українськими вищими навчальними закладами; по-третє, позитивний вплив волонтерської роботи на розвиток і становлення особистості студента як майбутнього спеціаліста – професіонала у певній суспільній галузі й активного члена суспільства; по-четверте, наявність багатой волонтерської практики у сучасних студентів. Причому, дуже часто вперше молодь залучається до волонтерства саме під час навчання у вищій школі; по-п'яте, студентська волонтерська діяльність носить як постійний, так і випадковий характер, тобто людина залучається до волонтерських заходів час від часу. Саме таке "випадкове" залучення набуває сьогодні популярності серед студентства. Характеризуючи основні форми і сфери розповсюдження студентського волонтерства, автори підкреслюють його позитивне значення для студентів, вищих навчальних закладів і суспільства в цілому, а також наголошують на необхідності всебічної підтримки цього руху як одного з найважливіших трендів української інноваційної вищої школи.

Ключові слова: тренд, освітній тренд, волонтерство, студентське волонтерство, волонтерська діяльність, волонтерська робота.

УДК 37.091.12:005.962.131.

Ірина Кучинська
Iryna Kuchynska

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ, ЗАВДАННЯ Й РЕЗУЛЬТАТ

PROFESSIONAL COMPETENCY OF THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKER OF HIGHER SCHOOL: KEY GUIDES, TASKS AND RESULTS

В статті акцентується увага на формуванні ключових компетентностей науково-педагогічного працівника сучасного вишу. Підкреслюються характерні ознаки ключових компетентностей: багатofункціональність, багатомірність, надпредметність і міждисциплінарність, динамічність. Актуалізуються загально-професійні компетентності викладача вищої школи.

Ключові слова: компетентність, компетенції, науково-педагогічний працівник, вища школа.

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, зумовлена євроінтеграційними прагненнями України та свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Мова йде про те, що компетентнісний підхід перейшов зі стадії “самовизначення” на якісно новий щабель розвитку – обов’язкової нормативної реалізації. Компетентнісний підхід покладено в основу розроблення галузевих стандартів вищої школи нового покоління (відповідно до листа МОН України, щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої школи). Це означає, що в процесі розробки нових професійних стандартів у системі вищої освіти України, при підготовці майбутніх фахівців, відбувся перехід до компетентної моделі.

Упровадження компетентного підходу у підготовку майбутніх фахівців означає реальний перехід до нової освітньої парадигми, оскільки це вимагатиме істотних змін на всіх ланках педагогічної системи (у змісті освіти; у педагогічній діяльності викладача; у навчально-пізнавальній діяльності студентів; у технологічному забезпеченні освітнього процесу; в якісно вищому рівні фінансового, матеріально-технічного, організаційного та кадрового забезпечення діяльності системи освіти). Тобто компетентно-орієнтована освіта спрямована на підвищення якості навчання, системності професійної підготовки випускників, формування їхньої готовності успішно виконувати основні завдання професійної та соціальної діяльності.

Зауважимо, компетентність – це взаємозв’язок знань, досвіду і здібностей завдяки яким можна обґрунтовано судити про певну сферу, і ефективно діяти в ній. Компетенції – це коло питань, щодо яких людина глибоко обізнана, поінформована, пізнавала їх і має певний досвід.

Підкреслимо, компетентнісний підхід, не тільки включає засвоєння знань, але й і дає можливість оволодіти процесом та засобами діяльності, а також успішно діяти в умовах відсутності готових алгоритмів, проявляючи творчість в нестандартних ситуаціях.

Мета статті – визначити пріоритетні орієнтири формування професійної компетентності сучасного педагогічного працівника.

Необхідність формування та розвитку ключових компетентностей при підготовці майбутнього педагогічного фахівця зумовлена тим, що головними цілеутворювальними чинниками для освітньої системи виступають: 1) сфера праці (тобто підготовка фахівця) та 2) сфера соціальних відносин (тобто формування громадянина).

У запропонованому переліку компетенцій, які містяться у рекомендаціях МОН України для розроблення стандартів, усі компетенції згруповано у чотири групи: 1) соціально-особистісні – це розуміння та сприйняття етичних норм поведінки; дотримання здорового способу життя; здатність учитися; толерантність тощо; 2) загальнонаукові – це базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, історії, економіки і права тощо;

3) інструментальні – це здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання інших мов; навички роботи з комп’ютером; управління інформацією; дослідницькі навички;

4) професійні – це базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідних для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін.

Проблематику підготовки педагогів на основі компетентного підходу розглядали вчені Кремень В.Г., Луговий В.І., Гузій Н., Горб В., Сорочан Т., Рябова З., Бібік Н., Драч І., Єрмаков І. та ін.

Українськими вченими, членами робочої групи спільного проекту МОН, НАПН України та Програми розвитку ООН “Освітня політика та освіта “рівний – рівному” в Україні *ключову компетентність* було визначено як об’єктивну категорію, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння тими, хто навчається не окремих, не пов’язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Вважаємо за доцільне підкреслити *характерні ознаки ключових компетентностей*, а саме:

- *багатофункціональність* (дає змогу людині вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання);
- *багатомірність* (передбачають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння);
- *надпредметність* і *міждисциплінарність* (можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах);
- *динамічність* (залежать від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу).

До ключових компетентностей відносимо: 1) *фахова* (ґрунтується на здатності науково-педагогічного працівника здобувати знання, опановувати професійні уміння, виконувати певні функції в межах професійної діяльності); 2) *соціальна* компетенція (передбачає здатність науково-педагогічного працівника до соціальної взаємодії та роботи в команді); 3) *загальнокультурна* компетенція (вимагає здатності дотримуватися загальнокультурних норм поведінки, проявляючи творчу ініціативу щодо розвитку культури соціуму); 4) *здоров'язберезувальна* компетенція (потребує готовності до здорового способу життя, збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей, дбале ставлення до природних ресурсів); 5) *громадянська* компетенція (передбачає прояв здатності орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, а також захищати власні права і свободи, виконувати громадянські обов'язки); 6) *інформаційна* компетенція (вимагає прояву умінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних обов'язків із застосуванням комп'ютерної техніки).

Зауважимо, ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення. Оволодіння ключовими компетентностями забезпечить, з одного боку, успішне особистісне та соціальне функціонування особистості, а з іншого – задоволення суспільних потреб у людських ресурсах певної якості.

Підсумовуючи вище зазначене, вважаємо за доцільне підкреслити, що сучасний науково-педагогічний працівник вишу повинен бути спрямований на постійний розвиток власної професійної компетентності, він має досконало знати закономірності, закони, концепції, принципи, теорії, категорії, методи, сутність навчально-виховного процесу. А крім того, викладач вишу повинен вміло використовувати знання в практичній діяльності.

Сучасний науково-педагогічний працівник вищої школи повинен володіти загально-професійними компетентностями, а саме: 1) психолого-педагогічною (знання системи нормативних документів сфери освіти; специфіки та психолого-педагогічної сутності навчально-виховного процесу у вищій школі; дидактики вищої освіти; особливостей функціонування педагогічної системи; методів діагностики ефективності навчально-виховного процесу; сучасних тенденцій розвитку вітчизняної, європейської та світової систем вищої освіти); 2) науково-дослідницькою (знання методології наукового пізнання; сучасних наукових категорій та концепцій філософії освіти; сутності та основних вимог до організації та проведення наукового дослідження, оформлення його результатів; методів проведення досліджень, статистичної та математичної обробки їх результатів; особливостей використання експериментальних даних в освітньому процесі; основних напрямів науково-дослідницької діяльності студентів); 3) педагогічного менеджменту (знання наукових основ філософії управління; особливостей управління соціальними системами; наукових основ освітнього менеджменту; психології управління; наукових основ самоменеджменту). Неможливо, у контексті вище зазначеного, не звернути увагу на важливість **професійно-значущих якостей особистості**, а саме:

- *якості професійної спрямованості*: позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; захопленість дисципліною, яка викладається; зацікавленість у результатах

- педагогічної діяльності; прийняття особистості студента; спрямованість на професійно-особистісний розвиток; інноваційність; креативність; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії;
- *педагогічні здібності*: властивості мислення; комунікативні та організаторські здібності. Сьогодні, безперечно важливо звернути увагу і на необхідність грамотного формування **спеціально-професійних компетентностей** викладача вищої школи. Маємо на увазі:
 - *фахово-теоретичну компетентність* (розуміння ролі та місця дисципліни в загальній схемі підготовки майбутнього фахівця; знання змісту дисципліни, що викладається; знання у галузі фундаментальних, природничих, соціально-економічних наук для реалізації міжпредметних зв'язків; умінь аналізувати літературу з конкретної проблеми, трансформувати наукові знання в засіб вирішення педагогічних завдань);
 - *фахово-методичну компетентність* (знання специфічних особливостей навчання з конкретної дисципліни; змісту та основних вимог програми дисципліни; вимог до розроблення методичного супроводу дисципліни; умінь використовувати методи структурування, систематизації та узагальнення наукових та навчальних матеріалів з дисципліни; розробляти та використовувати методики навчання та моніторингу навчальних досягнень студентів; розробляти навчально-методичне забезпечення дисципліни).

Підсумовуючи, вище зазначене, вважаємо за необхідне підкреслити *соціально-значущі якості особистості професійно-грамотного, компетентного педагогічного працівника*: патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, непримиренність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціальнозначущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – С. 5-12.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексійний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 47-52.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
5. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
6. Драч І.І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи // Гуманітарний вісник. – Додаток 1. – Вип. 27. – Том II (35) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К. : Гнозис, 2012. – С. 94-102.
7. Драч І.І. Формування ключових компетентностей як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Імідж сучасного педагога. – 2013.– №2 (131). – С. 7-11.
8. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4-6.

9. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за ред. О.В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 67.
10. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта : світові тенденції і Україна / Т.В. Фініков – К. : Таксон, 2002. – С. 3-11.

The article focuses on the formation of key competencies of a scientific and pedagogical worker of modern high school. The main features of key competencies are highlighted: multifunctionality, multidimensionality, over-dimensionality, interdisciplinarity, dynamism. The general-professional competence of the teacher of higher education is updated. It is stressed that the necessity of forming and developing key competencies in the preparation of the future pedagogical specialist is conditioned by the fact that the main integral factors for the educational system are: 1) the field of labor (i.e., the training of a specialist); and 2) the sphere of social relations (i.e., the formation of a citizen). It is noted that key competences require significant intellectual development: abstract thinking, reflection, determination of one's own position, self-esteem, critical thinking. Mastering key competencies will ensure, on the one hand, the successful personal and social functioning of the individual, on the other hand, the satisfaction of social needs in human resources of a certain quality. The emphasis is placed on the formation of special-professional competencies of the teacher of higher education (professional-theoretical, professional-methodical). The socially significant qualities of the personality of a competent pedagogical worker are highlighted: patriotism; devotion to the ideals of democratic Ukraine; political culture; active life position; awareness of responsibility for the fate of the country; tolerance for the manifestations of differences between people, cultures, and religions; compliance with legislation; moral stability, irreconcilability and counteraction to violations of public morality; the presence of socially significant positive ideals; humanity; respect for personality; the ability to actively defend their beliefs; ability to work together; wide worldview; purposefulness, ability to overcome the obstacles that arise in the process of activity; organization; responsibility; communication.

Key words: competence, competencies, scientific and pedagogical worker, higher school.

УДК 378.016:(304+34)36-05

Олег Лісовець
Oleh Lisovets

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

THE FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

У статті розглядаються методологічні основи організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Визначено сутність компетентнісного підходу, його цілі та зміст, потенціал у побудові університетської системи формування соціально-правової компетентності студентів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, соціально-правова компетентність.

У сучасних умовах значно актуалізується потреба в компетентних фахівцях для професійної соціальної роботи, що зумовлено низкою тенденцій: загостренням соціальних проблем,

трансформацією соціального досвіду, реконструюванням сфери соціальних послуг, розвитком методів соціальної роботи, зростанням рівня вимог соціуму до фахівців. Однією із вимог до соціального працівника є його соціально-правова компетентність, яка дозволяє успішно вирішувати професійні задачі, пов'язані із наданням допомоги клієнтам, захистом їх прав та інтересів, створенням соціально-правового простору у соціумі. Звідси методологічною основою для аналізу освітнього процесу, спрямованого на формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників, оновлення його змісту та орієнтації на інноваційний досвід успішної професійної діяльності у соціально-правовому контексті має виступати, в першу чергу, компетентнісний підхід.

Теоретико-методологічні основи компетентнісного підходу, які закладено в роботах Дж. Константа, Ю. Мозера, Д. Равена, Л. Салганика, Е. Тоффлера, розглядаються і у роботах українських учених (Н. Бібік, П. Бачинського, І. Гудзик, І. Драча, Я. Кодлюк, В. Лугового, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Слюсаренко, Т. Смагіної, Ж. Таланової, Г. Терещук та ін.), що зумовлено факторами, які детермінують необхідність змін в системі освіти. Звертаються науковці і до проблем, пов'язаних із соціально-правовою підготовкою фахівців соціальної сфери (Р. Альберт, К. Белл, С. Брайє, Д. С. Бредвей, С. Вернон, Т. Волох, М. Горбушина, М. Губанов, С. Гурін, Я. Кічук, І. Ковчина, А. Коротун, С. Кожевников, Р. Медден, Ж. Петрочко, М. Престон-Шут, Е. Райхерт, К. Русских, Г. Садрісламов, А. Сафіна та ін.). Але визначення методологічних основ формування соціально-правової компетентності студентів потребує уточнення в межах компетентнісного підходу до професійної підготовки.

А тому *мету статті* ми вбачаємо у характеристиці компетентнісного підходу до університетської освіти у контексті формування соціально-правової компетентності студентів. Відповідно основними завданнями є висвітлення сутності компетентнісного підходу, визначення його цілей і змісту в сучасній університетській освіті, з'ясування компетентнісного потенціалу в побудові університетської системи формування соціально-правової компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників.

Актуалізація компетентнісного підходу є однією з сучасних світових тенденцій, що характеризує й домінуючі вітчизняної освіти в цілому, і професійну підготовку фахівців в умовах вищої освіти зокрема. Незважаючи на полярність поглядів у цьому аспекті, більшість дослідників вважають, що компетентнісний підхід найбільш глибоко відображає ті модернізаційні процеси, які відбуваються у системі вищої освіти: забезпечує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (А. Хуторської); сприяє оновленню змісту освіти відповідно до соціально-економічних змін (І. Фрумін); посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень “зунівського” освітнього простору (А. Андреев); забезпечує спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого “Я” в професії, в соціальній структурі (В. Байденко, А. Субетто); орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (І. Зимняя, Г. Селевко) та ін. Таким чином, фактично ми спостерігаємо за формуванням нової парадигми вищої освіти, яка базується на компетентнісному підході, упровадження якого в систему університетської освіти сприяє покращенню взаємодії з ринком праці, підвищенню конкурентоспроможності фахівців, оновленню змісту, методології та відповідного освітнього середовища. Зазначимо, що домінуючою компетентнісно орієнтованою освіти є розуміння компетентності як певного освітнього результату. Саме у цьому форматі й було започатковано ідею такої освіти у 80-90-х роках ХХ ст., коли вона набула професійного оформлення в американських науковців (Д. Макклелланд, Р. Бояціс, Л. Спенсер, С. Спенсер та ін.). Відмітимо, що у процесі осмислення поняття відбувалося розширення його обсягу і змісту. А на межі століть починають говорити про компетентнісний підхід в освіті (А. Андреев, В. Байденко, В. Болотов, А. Дахин, Е. Зеер, І. Зимняя, Т. Іванова, Т. Ісаєва, В. Краєвський, В. Ландшеер, О. Лебедев, П. Лернер, А. Маркова, Р. Мільруд, А. Новіков, А. Петров, Дж. Равен, В. Рябов, С. Серякова, Ю. Татур, Ю. Фролов, І. Фрумін, А. Хуторської,

В. Шадриков, С. Шишов, Е. Шорт та ін.), при цьому демонструючи різні позиції щодо його розуміння та визначення основних конструктів даного підходу: компетенції та компетентності.

Проведений термінологічний теоретико-науковий аналіз різних психолого-педагогічних підходів (В. Байденко, С. Шишов і В. Кальней, Г. Селевко, А. Хуторської, І. Зимняя, М. Холодна та ін.) дозволяє розставити акценти щодо вживання понять “компетенція” і “компетентність” у контексті нашого дослідження, які ми розрізняємо за наступними характеристиками. У сфері освіти компетенція – це об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; а компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності. Як вказує М. Головань, поняття “компетенція” пов’язане зі змістом сфери діяльності, а “компетентність” – з особистістю, зі здатністю особи ефективно діяти у різних ситуаціях. Поняття “компетентності” відображає внутрішній бік діяльності суб’єкта з реалізації тих цілей, які задані в понятті компетенції. Якщо компетенція є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки особи, необхідної для ефективного здійснення продуктивної діяльності, то компетентність – уже досягнута особистісна якість [2, с. 232].

Виходячи з наведеного вище розуміння понять “компетенція” і “компетентність” розкриємо сутність, цілі і зміст компетентнісного підходу в університетській освіті у контексті формування соціально-правової компетентності студентів. Насамперед, відзначимо, що у сучасній науковій літературі представлено різні аспекти розуміння даного феномену. Так, у найбільш широкому розумінні компетентнісний підхід розглядається як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації навчального процесу та оцінки освітніх результатів. Зокрема, розглядаючи компетентнісний підхід у проектуванні багаторівневої вищої освіти, А. Мітєва дає обґрунтування необхідності переходу вітчизняної освітньої системи в новий якісний стан на основі реалізації компетентнісного підходу як методологічного принципу проектування багатоступеневої освіти [7]. Конкретизує цю позицію Д. Єрмаков, який визначає компетентнісний підхід як метод моделювання цілей і результатів освіти як норм її якості, відображення результату освіти в цілісному вигляді як системи ознак готовності випускника до здійснення тієї чи іншої діяльності [3]. Узагальнюючи різні позиції, ми зупинимось на наступному визначенні: компетентнісний підхід у вищій освіті – це така організація навчального процесу, яка зосереджується на тому, що студенти в результаті навчання виконують чи вміють робити, а не на тому, чого вони мають навчатися. Навчання на основі компетентнісного підходу формує у студентів якості для реалізації професійної діяльності, які необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються і виражаються у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані і враховані у будь-якому освітньому закладі будь-якої країни [4, с. 14]. Слід додати, що модернізація освіти на основі реалізації компетентнісного підходу приводить систему вітчизняної освіти у відповідність із сучасними світовими вимогами та інтеграційними тенденціями. Реалізація компетентнісного підходу, який відповідає вимогам Болонської конвенції (1999), передбачає орієнтацію освіти не тільки на засвоєння певної суми знань, але і на “вільний розвиток людини”. Її самореалізацію, творчу ініціативу, здатність до професійного росту, мобільність. Можна стверджувати, що сучасний стан актуалізації компетентнісного підходу в освіті характеризують такі параметри: визнання його потужності як фактора формування успішної особистості (Л. Львов та ін.), як “ключа” до набуття освітою бажаної результативності (О. Овчарук та ін.), як вияв результативності навчально-пізнавальної діяльності особистості (Н. Бібік та ін.), як умова “людиноцентрованості” неперервної професійної підготовки (Н. Шестак та ін.) тощо. Важливо відмітити, що компетентнісний підхід в університетській освіті передбачає системну трансформацію професійної підготовки, основу якої складає ідея спрямованості освітнього

процесу університету в єдності його цільового, змістовного та технологічного компонентів на кінцевий результат – становлення професійної компетентності майбутнього фахівця (в т. ч. і його соціально-правової компетентності). Тому слід проаналізувати вказані компоненти саме з позицій компетентнісного підходу.

Так, цілями результатів освітнього процесу, у контексті компетентнісного підходу, виступають принципово нові освітні конструкти – компетенції та формування компетентності випускника як інтегральної характеристики особистості. Таким чином, досить чітко визначена головна установка – посилити практичну спрямованість вищої освіти. До моменту завершення навчання у ВНЗ студент повинен бути здатний вирішувати певне коло професійних задач, діяти в ситуаціях, пов'язаних з невизначеністю, використовувати свої теоретичні знання у практичній діяльності, вміти відповісти на питання: чому я навчився? Звертаючись до процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, однією з його невід'ємних складових, а відповідно і метою, ми визначаємо формування соціально-правової компетентності як комплексно-особистісного утворення у межах професійної компетентності. Основні завдання цього процесу включають: забезпечення проектування навчально-виховного процесу на формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; орієнтацію студентів на усвідомлення цінності і важливості нормативно-правових основ соціальної роботи, на вироблення професійного інтересу до соціально-правової діяльності та потреби в розвитку соціально-правової компетентності; забезпечення набуття студентами комплексу соціально-правових компетенцій та здатності до їх компетентного використання у професійній діяльності.

Констатуємо, що найбільш активно на сучасному етапі розробляється компетентнісний підхід до змісту освіти (Д. Єрмаков, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, А. Хуторської та ін.). Відмітимо, що досвід країн, які реалізують компетентний підхід до змісту освіти протягом останніх років, дозволяє спостерігати спільні тенденції, спроби розробити певну систему компетентностей, яка включає: надпредметні (міжпредметні) компетентності – вони можуть бути представлені, як “ключові” “базові” загальнопредметні компетентності (освітні галузі); спеціальнопредметні (стосовно певного предмета). Зазначимо, що усі три види компетентності взаємопов'язані і розвиваються одночасно. Це і формує індивідуальний стиль діяльності, створює цілісний образ фахівця і, в кінцевому підсумку, забезпечує становлення його професійної компетентності як певної цілісності, як інтегративної особистісної характеристики [1, с. 177].

Відповідно, соціально-правова компетентність майбутніх соціальних працівників також може розглядатися і як базова, і як спеціальна. Її структуру ми визначаємо як взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного (соціально-правова спрямованість, професійний інтерес до соціально-правової діяльності, потреба в розвитку соціально-правової компетентності), когнітивного (знання про правові основи соціальної роботи та соціально-правовий захист особистості), функціонально-діяльнісного (соціально-правові уміння і навички, методично-інструментальна готовність до вирішення соціально-правових задач) та рефлексивно-оціночного компонентів (соціально-правовий аналіз професійної діяльності та самооцінка соціально-правової компетентності), які характеризуються як в цілому, так і на рівні окремих компетенцій, виокремлених та об'єднаних нами у блоки, відносно основних напрямів соціально-правової діяльності: охоронно-захисні, координаційні, контрольно-наглядові, профілактичні, інформативно-просвітницькі, правовиховні компетенції.

Вищесказане зумовлює необхідність побудови освітніх програм на засадах компетентнісного підходу, удосконалення відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін з урахуванням формування тих компетентностей, які є актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства і перспективними в найближчому майбутньому. При цьому ключові і загальнопредметні (галузеві) компетентності будуть переважно корегуватися відповідно до специфіки інваріантної складової галузевого стандарту в залежності від спеціальності. Разом

з тим, частково на їх формування буде впливати і зміст варіативної складової. Більшість же спеціальних компетенцій є переважно результатом реалізації варіативної складової навчального плану в межах стандарту вищого навчального закладу [6, с. 160]. Ця теза важлива тим, що у контексті нашого дослідження соціально-правова компетентність формується з урахуванням як дисциплін інваріантної складової (наприклад, формування комунікативної компетенції, ІКТ-компетенції тощо), так і варіативної складової навчального плану.

Далі відмітимо, що згідно з компетентнісним підходом зміст освіти покликаний будуватися також на принципі модульного навчання. Модульний підхід в університетській освіті є концепцією організації навчального процесу, в якій метою навчання виступає сукупність професійних компетенцій студента, а засобом її досягнення – модульна побудова змісту і структури професійного навчання. Головну перевагу цього підходу вбачаємо у можливості варіювати зміст і об'єм модулів як самостійних одиниць навчального процесу в залежності від дидактичних цілей, профільної і рівневої диференціації студентів, індивідуальних графіків навчання тощо. Це важливо і для побудови траєкторії формування соціально-правової компетентності студентів, оскільки дозволяє сформуванню комплекс спеціально відібраних та створених елементів змісту навчання, а також технологічного забезпечення їх реалізації і засвоєння. До речі, останнє також зазнає суттєвих змін в межах компетентнісного підходу, адже найважливіше місце в реалізації мети та змісту розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця належить розвиваючим технологіям професійної освіти, які вдосконалюють функціональну підготовку фахівця. Серед них можемо виділити наступні: діяльнісно-орієнтовані технології (метод проектів; ігрові технології; імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів); когнітивно-орієнтовані технології (методи навчального діалогу і навчальної дискусії; проблемне навчання, задачний метод, контекстне навчання; мозковий штурм); особистісно-орієнтовані технології (технологія суб'єктного розвитку; технологія особистісно-творчого розвитку; тренінг розвитку, тренінг особистісного росту, смислопошуковий діалог).

Як бачимо, компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатності випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [5, с. 31].

У контексті нашого дослідження особливо важливо враховувати, що компетентнісний підхід, будучи орієнтованим, насамперед, на нове бачення цілей та оцінку результатів університетської освіти, висуває свої вимоги і до інших компонентів освітнього процесу – змісту, технологій навчання, які створювали б ситуації включення студентів в різні види діяльності, засобів контролю і оцінки тощо. Це дозволяє розглядати саме компетентнісний підхід базовим для визначення сутнісно-змістовної характеристики дефініції “соціально-правова компетентність”. для виявлення сутності, змісту і специфіки процесу формування соціально-правової компетентності студентів в умовах університетської освіти; для створення системи формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників. При цьому можемо констатувати, що компетентнісний підхід виступає для нашого дослідження:

по-перше, способом високоякісної підготовки майбутніх соціальних працівників, який передбачає не лише оволодіння системою соціально-правових знань та умінь, а й здатності до їх реалізації у професійній діяльності;

по-друге, орієнтиром для визначення пріоритетних напрямів, перспективних ліній та інваріантних складових в організації процесу формування соціально-правової компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників;

по-третє, методологічним регулятивом побудови та впровадження в університетській освіті моделі системи формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників;

по-четверте, теоретичною основою критеріальної бази для оцінки ефективності та результативності запропонованої системи формування соціально-правової компетентності студентів-майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, ми виявили, що компетентнісний підхід лежить в основі формування нової парадигми університетської освіти, забезпечуючи ціннісно-результативну спрямованість професійної підготовки фахівця, що дає підстави розглядати цей підхід як оптимальний методологічний базис для побудови системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти.

Список використаних джерел

1. Витвицкая Л. А. Компетентностный подход в университетском образовании / Л. А. Витвицкая // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №11 (130). – С. 176-182.
2. Головань, М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 8(18). – С. 224-234.
3. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : автореф. дисс. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Дмитрий Сергеевич Ермаков; Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2009. – 39 с.
4. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід / Укл.: Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О., Кулага І. В., Турчанинова В. Є. – К. : КНЕУ, 2016. – 61 с.
5. Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А. Э. Федоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова. – Омск : Изд-во ООО “Омскбланкиздат”. 2012. – 210 с.
6. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Е. Лунячек // Публічне управління: теорія та практика. – 2013. – Вип. 1. – С. 155-162.
7. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров) : дисс. ... док. пед. наук : 13.00.08 / Митяева Анна Михайловна; ГОУВПО “Волгоградский государственный педагогический университет”. – Волгоград, 2007. – 399 с.

In the article methodological basics of the organization of the process of formation of social and legal competence of future social workers are covered. The essence of competence-based approach, its purpose and the contents, potential in creation of university system of formation of social and legal competence of students is defined. It is revealed that competence-based approach is the cornerstone of formation of a new paradigm of university education, provides a valuable and productive orientation of vocational training of the expert. It gives the grounds to consider this approach as optimum methodological basis for creation of system of formation of social and legal competence of future social workers in the conditions of university education. Competence-based approach assumes not only mastering system of social and legal knowledge and abilities, but also abilities to their realization in professional activity. Competence-based approach allows to define the list of social and legal competences (protective competences, coordination competences, controlling competences, preventive competences, information competences, right educational competences) and an optimum trajectory of their formation. Also this approach acts as a theoretical basis of criteria base for an assessment of efficiency and productivity of the offered system of formation of social and legal competence of students – future social workers.

Key words: competence, competent approach, social and legal competence.

УДК 372.3(438)

*Божена Мажец
Bożena Marzec*

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЛЬЩІ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN TEACHERS IN POLAND

У статті розкрито шляхи професійного зростання педагогічних працівників закладів дошкільної освіти Польщі. Акцентовано увагу на розбіжності у трактуванні поняття “професійний розвиток”. Розкрито вимоги щодо ступенів професійного зростання і правила клопотання про них. Представлено зміни, внесені Законом “Статут учителя” з 1 вересня 2018 р. Розкрито шляхи підвищення професійного зростання, які взаємопов’язані з оцінкою роботи педагогів. Висвітлено можливість професійного просування педагога, преміювання вихователів.

Ключові слова: педагог, розвиток, навчання, оцінка роботи, вимоги, Польща.

Професійний розвиток педагогів став предметом правового регулювання у період трансформації в Польщі. Спочатку вчителі могли подати заявку на ступінь професійної спеціалізації, яка в 2000 р. замінила систему професійного зростання. Система не ліквідувала попередніх досягнень педагогів, тому що ступені професійної спеціалізації були важливими для отримання професійного зростання. Проте слід зазначити, що професійне зростання педагога – це не тільки зростання, позаяк завдяки фінансовій мотивації має для нього вирішальне значення. Розвиток – це насамперед процес, спрямований на здатність та готовність постійно підвищувати рівень знань як теоретично, так і практично, а також вдосконалювати і підвищувати професійну кваліфікацію. Це передбачає обмін з педагогами-практиками та використання досвіду інших людей. Створюючи позитивний образ, педагог шукає нові рішення та є відкритим для потреб студентів і батьків. Тому актуальною проблемою є зміна законодавства у дошкільній освіті, її вплив на розвиток вихователів дошкільних установ Польщі, підвищення якості педагогічної діяльності.

Професійну педагогічну освіту Польщі досліджували багато науковців, зокрема, Х. Дей (Ch. Day), Х. Квятковська (H. Kwiatkowska), Б. Клос, Й. Шемпрух (J. Szempruch), А. Май (A. Maj), Б. Сьліверський (B. Śliwerski), М. Чепіль та ін. Усі дослідники звертають увагу на етапи професійного розвитку людини, їх класифікацію та вплив на педагогічну діяльність. Обговорюючи процес навчання вихователів та їх професійний розвиток, Х. Дей представляє теоретичні моделі інших дослідників, які вказують на виникнення п'яти-дев'яти перехідних етапів у професії педагога. Сам автор очікує, що вчителі будуть пристрасними та заохочуватимуть студентів навчатися впродовж усього життя. Найбільш важливим питанням у його праці є розуміння професійного розвитку: педагоги не можуть бути розвинені, тому що вони мають прагнути до саморозвитку [1].

Під час виступу на II з'їзді з управління освіти (2006 р.) Б. Сьліверський підкреслив, що коли педагоги адміністративно керують професійною просвітою, вони втрачають не лише силу й авторитет, але також перестають бути творчими у своїй роботі з дітьми та підлітками [10, с. 7]. Автор звернув увагу на надмірну формалізацію професійного зростання та необхідність її документування.

У статті “Професійний розвиток педагогів дошкільних установ та дитячих садків в Реджо-Емілія в Італії” А. Май відзначає: переглядаючи польську літературу з проблеми професійного

розвитку педагогів, аналізуючи веб-сайти “професійний розвиток” важко заперечувати, що польський вихователь тісно пов'язаний з професійним зростанням. Хоча авторка не ставить знак рівності між розвитком і професійним зростанням, але, беручи до уваги розвиток педагога в контексті професійного зростання, приходиться до висновку, що, здобуваючи чергове звання, педагог отримує привілеї і фінансовий еквівалент [4, с. 79]. При цьому висуває сумніви: чи отримання чергового звання, кар'єрного зростання гарантує підвищення компетентності педагога, його свідомості, або викликає відображення, натхнення переглянути свою педагогічну ідентичність. Чи завдяки отриманню нових ступенів педагог стає більш обізнаним про освітній процес у групі, і, таким чином, стає більш чутливим і уважним дорослим, який супроводжує дитину до відкриття світу? Й. Шемпрух підкреслює, що професійний розвиток педагога обумовлений професійним досвідом, індивідуальним досвідом, зовнішніми умовами, схильністю до рефлексії та емоційними потребами [8; 9].

На підставі аналізу літератури очевидно, що професійний розвиток педагога залежить від факторів, на які він може впливати лише частково. Це – умови навчання, організаційна культура, підтримка директора дошкільної установи, система оцінювання педагога, а також безпосередньо обумовлена схильністю до навичок планування власного розвитку протягом усієї професійної кар'єри.

Мета статті – розкрити шляхи професійного розвитку педагогів Польщі у контексті Закону від 26 січня 1982 р. “Статут учителя” та змін, внесених у цей нормативно-правовий акт, який набирає чинності з вересня 2018 р.

Розгляд кар'єри вихователя розпочнемо з визначення поняття “професійне зростання педагога”. “Статут учителя” не містить визначення цього поняття. У популярному розумінні “зростання” означає винагороду у формі отримання певної посади, передбачає нові обов'язки та вищу оплату праці, підвищення самоповаги та мотивацію до подальшої роботи.

Професійному вдосконаленню педагогів присвячено цілий розділ 3а Закону від 26 січня 1982 р. – “Статуту Учителя” – і наступні положення про отримання професійних категорій підвищення педагогів (постанови Міністра національної освіти “Про отримання рівнів професійного зростання педагогів” від 3.08.2000 р., від 1.12.2004 р., від 1.03.2013 р.). На кар'єру педагога впливають його навички, компетенція, кваліфікація, термін його педагогічної діяльності, позитивно оцінений, а також згода комісії, відповідальної за надання категорії.

Вихователі закладів дошкільної освіти Польщі мають можливість підвищити кваліфікацію не тільки тоді, коли вони працюють у державних установах. Це питання виглядає дещо інакше у недержавних дошкільних установах, хоча загальні правила професійного вдосконалення вчителів дошкільної освіти схожі до тих, що застосовуються у підрозділах, якими керують органи місцевого самоврядування. Вихователі охоче займаються професійним зростанням, оскільки це впливає на підвищення заробітної праці, зміну статусу, можливість займати керівні посади, піклуватися про молодих вихователів, професійне задоволення та мотивацію до роботи. Професійне зростання пов'язане насамперед з необхідністю мати достатньо тривалий стаж роботи. Категорії, які може пройти вихователь, це: вихователь-стажист, вихователь-контрактник, призначений вихователь, сертифікований вихователь.

Якщо вихователь-стажист прагне отримати контракт, то мусить мати стаж роботи не менше 9 місяців. Зміни, внесені в “Статут вчителя” від 1 вересня 2018 р., включатимуть тривалість стажування для осіб з вищою освітою. Для того, щоб отримати вищу педагогічну освіту, стажисту необхідно пройти стажування 1 рік і 9 місяців. Для того, щоб стажування було завершеним, поправка передбачає підписання трудового договору з вихователем на два роки [11, ст. 9, § 1, ст. 10, § 2]. Стажування, розпочате до 1 вересня 2018 р., але не завершене до цієї дати, буде реалізоване на попередніх засадах.

Категорію “вихователь-стажист” отримує вихователь, який працевлаштований директором закладу дошкільної освіти від початку навчального року. Директор призначає опікуна з числа вихователів (кваліфікованих, призначених), який допомагає молодому вихователю

підготувати та впровадити план кар'єрного розвитку, розробити проект оцінки професійних досягнень вихователя протягом періоду стажування.

Щоб отримати категорію вихователь-контрактник, відповідно до положення "Про професійне зростання педагогів" (від 1.03.2013), вихователь повинен: ознайомитися з організацією, завданнями та принципами функціонування дошкільної установи; брати участь у відкритих заняттях (щонайменше одна година на місяць), що проводяться опікуном або іншими вихователями, обговорювати ці заняття з особою, яка їх проводить; проводити заняття з дітьми у присутності керівника або опікуна, принаймні одне заняття на місяць та обговорювати їх з особою, в присутності якої проводилося заняття; брати участь у формах підвищення кваліфікації вихователів у межах дошкільної установи. Окрім цього, вихователь-стажист повинен відповідати чотирьом вимогам, необхідним для отримання категорії вихователя-контрактника [11, § 6].

Після закінчення стажування та подання звіту, директор дошкільної установи оцінює професійні здобутки вихователя. Отримавши позитивну оцінку, упродовж того ж року стажист повинен звернутися до директора з проханням про початок процедури надання категорії. Потім директор призначає кваліфікаційну комісію, яка складається з: директора або заступника директора, який є головою комісії й одночасно головою тематичної групи, опікуном стажиста. Отримавши позитивну характеристику комісії, директор вручає стажисту акт про присвоєння категорії вихователя-контрактника.

З 1 вересня 2018 р. кваліфікаційна розмова буде замінена екзаменом, який проводиться екзаменаційною комісією. Окрім назви, буде змінено її склад. До неї буде введено представника органу, який здійснює педагогічний нагляд, представника керівного органу школи, експерта зі списку експертів, визначеного міністром, відповідальним за освіту та виховання, а також, як і раніше, директора або заступника директора дошкільної установи та практикуючого керівника [11, ст. 9b, § 1, пункт 1].

Через два роки трудової діяльності після отримання категорії вихователь-контрактник, вихователь може почати процедуру подання заявки на наступну категорію. З цією метою він повинен подати директору дошкільної установи заявку про початок стажування разом із проектом плану професійного розвитку. Стажування розпочинається з початку нового навчального року і триває 2 роки і 9 місяців. Директор також призначає вихователеві-контрактнику опікуна.

З 1 вересня 2018 р. буде можливість отримати категорію призначеного вихователя (за аналогією у нас – вчителя вищої категорії) з початком роботи у дошкільній установі для викладачів, які мають науковий ступінь, не менше ніж п'ять років роботи у вищому навчальному закладі [11, ст. 9a, § 5].

Збільшено також стаж роботи у дошкільній установі, необхідний для початку процедури щодо отримання категорій призначених і сертифікованих вихователів. Процедуру отримання можна розпочати після того, як вихователь-контрактник працював у дошкільній установі не менше трьох років у випадку контрактного вчителя та чотири – у випадку призначеного вчителя. Викладачі, які отримують вищу оцінку роботи, зможуть почати стажування раніше – через 2 роки з дати надання попереднього рівня професійної майстерності [11, ст. 9d пара 4 і пар. 4a]. Можливість скоротити шлях просування по службі, залежно від якості роботи викладача, дозволить застосовувати індивідуалізований підхід до його професійного розвитку та стане додатковим елементом для просування найкращих у цій професії.

Відповідно до §7 п. 1, контрактний педагог, який подає заяву про підвищення категорії вихователя, протягом періоду стажування повинен: брати участь у роботі органів дошкільної освіти, пов'язаних з виконанням дидактичних, освітніх, опікунських або інших завдань, що впливають із шкільного статуту, та потреб дошкільної установи і локального середовища; поглиблювати знання та професійні навички самостійно або через участь у різних формах навчання протягом усього життя, дізнаватися про нормативну базу системи освіти. Крім того, він повинен відповідати п'яти вимогам, що впливають із §7.

Після завершення терміну стажування, контрактний педагог подає директорові закладу дошкільної освіти звіт з реалізації плану професійного розвитку. Директор протягом 21 дня оцінює доробок вихователя, і лише після отримання оцінки вихователь повинен подати заяву (до кінця року) про готовність скласти екзамен. Орган, у підпорядкуванні якого перебуває дошкільна установа, визначає склад комісії, до якої входять: представник підрозділу, що керує дошкільною установою і виконує роль голови комісії, директора або заступника директора дошкільної установи, два експерти зі списку експертів, складеного Міністром національної освіти. Якщо контрактний педагог здасть екзамен перед комісією, орган, у підпорядкуванні якого перебуває дошкільна установа, присвоює йому категорію призначеного вчителя. Призначений вчитель складає урочисту клятву і підписується під цим документом.

На даний час, як мінімум через рік після надання категорії призначеного вчителя, вихователь може подати заяву на звання сертифікованого викладача. Він діє як контрактний вчитель: подає заяву до директора дошкільної установи разом із проектом програми професійного розвитку та розпочинає стажування тривалістю два роки і дев'ять місяців на початку нового навчального року. Директор може подати заяву про початок проходження професійного зростання, зокрема категорії кваліфікованого вихователя через чотири роки з моменту надання йому категорії призначеного вчителя.

З 1 вересня 2018 р. директор дошкільної установи, який матиме безперервний стаж роботи на одному місці не менше трьох років і має відмінну оцінку професійної діяльності, зможе подати заявку на отримання категорії кваліфікованого вихователя лише через п'ять років з дати отримання категорії призначеного вихователя, а в ситуації вихователя, який має науковий ступінь доктора (кандидата наук), – через чотири роки [11, ст. 9, § 1]. Сьогодні вони складають чотири і три роки відповідно.

Призначений вихователь, який прагне підвищення категорії ступеня сертифікованого вихователя протягом періоду стажування повинен зокрема: здійснювати заходи, спрямовані на вдосконалення методів роботи, включаючи поліпшення здатності використовувати інформаційні та комунікаційні технології; виконувати завдання щодо підвищення якості освітнього процесу; поглиблення знань та навичок, що забезпечують власний розвиток та підвищення якості роботи дошкільної установи, самостійно або шляхом участі у різних формах навчання протягом усього життя, з урахуванням специфіки виду та типу школи, в якій проходить стажування. Визначено вимоги, необхідні для отримання ступеня кваліфікованого вчителя (§ 8 пункт 2) [11].

Вчитель реалізує план професійного розвитку, звіт про його проходження оцінюється керівником дошкільної установи. Не пізніше, ніж через три роки після отримання позитивної характеристики, вихователь повинен подати заявку про початок процедури кваліфікованого поступу. Інституція педагогічного контролю призначає членів кваліфікаційної комісії: представника установи педагогічного контролю, яка виконує функції голови комісії, директора чи заступника директора дошкільної установи, трьох експертів зі списку експертів Міністерства національної освіти, представника профспілки вихователів – тільки на прохання промоутера.

Успішний результат співбесіди з кваліфікаційною комісією приведе до підвищення категорії сертифікованого вихователя, який надається інституцією педагогічного контролю. Хоча можливість особистого розвитку, задоволення, престиж та авторитет, що виникають внаслідок проходження кар'єрних сходинок до отримання категорії, це перевага, яку не можна переоцінити, однак важлива й інша – фінансова.

Запропоновані зміни і поправки до Закону “Статут учителя” стосуються поєднання шляху просування по службі з оцінкою педагогічної діяльності вихователя та залежністю її тривалості від якості роботи вихователя. Це дозволить винагороду вихователям, які відрізняються якістю роботи. Запропоновано збільшення терміну роботи в освітній установі, необхідні для початку стажування на отримання чергової категорії. Ця зміна дозволить збільшити основний шлях просування по службі з 10 до 15 років, хоча можливий і менший термін. Скорочення шляху

кар'єрного росту залежить від отримання оцінки професійної діяльності на певному рівні. Основний шлях кар'єрного росту враховує тривалість стажування для категорії вихователя-контрактника. Тривалість стажування для цієї категорії вихователів дозволить їм адаптуватися до професії та визнати схильність її виконувати.

Подальшого дослідження потребують проблеми раннього розвитку дітей у Польщі та порівняльного аналізу підходів до виховання і догляду за ранньою дитиною в українській дошкільній системі та Польщі.

Список використаних джерел

1. Day Ch. Rozwoi zawodowy nauczyciela. Od teorii do praktyki (Professional development of the teacher. From theory to practice) / Ch. Day Gdańsk: GWP. – 2008. – p. 334 [in Polish]
2. Klos B. Nauczyciele w zreformowanym systemie edukacji (Teachers in the reformed education system) / B. Klos // Studia BAS Nr 2(22) 2010. – pp. 89-124 [in Polish]
3. Kviatkowska H. Pedeutologia (Pedeutology) / H. Kviatkowska. – Varshava: VAIp. – 2008. – p. 260. [in Polish]
4. Maj A. Rozwoi zawodowy nauczycieli zlobkov i pzhedshkoli w Reggio Emilia ve Vloshch (Professional development of teachers of the poultry and pre-school in Reggio Emilia in Italy) / A. Maj // red. J. Bonar Nauczyciel vchesnej edukacii. Očekivania spolechne i praktyka edukacyina. (Early education teacher. Social expectations and educational practice) – Lodz : Wydawnictwo Uniwersytetu Lodzkiego. – 2011. – pp. 79-89. [in Polish]
5. Rozpozhadzenie Ministra Edukacii Narodovei i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskivania stopni awansu zawodowego pzhcz nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. nr 260, poz. 2593). (The Ordinance of the Minister of National Education and Sport of December 1, 2004 in the sphere of obtaining the professional promotion levels by teachers (Journal of Laws of 2004 No. 260, item 2593) [in Polish]
6. Rozpozhadzenie Ministra Edukacii Narodovei z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskivania stopni awansu zawodowego pzhcz nauczycieli (Dz. U. z 2013 r., poz. 393). (Regulation of the Minister of National Education of March 1, 2013 on getting professional advancement by teachers (Journal of Laws of 2013, item 393)) [in Polish]
7. Rozpozhadzenie Ministra Edukacii Narodovei z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskivania stopni awansu zawodowego pzhcz nauczycieli (Dz. U. nr 70, poz. 825). (Regulation of the Minister of National Education of August 3, 2000 on getting professional advancement by teachers (Journal of Laws No.70, item 825)) [in Polish]
8. Shemprukh J. Kompetencie a rozwoi zawodowy nauczyciela (Competences versus professional development of the teacher) / J. Shemprukh // red. J. Shemprukh, M. Blakchnik-Gesiazh / Adaptacja zawodova nauczyciela. (Adapting a professional teacher) – Chestokhova: Wydawnictwa Wyzshej Shkoly Lingvistichnej “Slask” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukove. – 2009. – pp. 109-118. [in Polish]
9. Shemprukh J. Pedeutologia. Studium teoreticzno-pragmatyczne (Pedeutology. Theoretical and pragmatic study) / J. Shemprukh – Krakov : Oficyna Wydavnicha Impuls, 2013. – s. 384. [in Polish]
10. Sliverski B. Nauczyciel jako przedmiot i podmiot rywalizacii (Teacher as a object and subject of competition) / B. Sliverski // Referat vyghloshony na I Kongresie Zazhadzania Osviata, (Paper presented at the 1st Congress of Education Management) Ogolnopolskie Stovazhyshenie Kadry Kierovnichej Osviaty. – Lodz. – 27–29 vzheshnia 2006 r. – www.oskko.edu.pl [access date: 20.10.2016 r.]. (pdf.). – p. 20. [in Polish]
11. Ustava z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela // Dz. U. z 2017 r., poz. 1189 z późn. zm. (The Act of January 26, 1982. The teacher`s charter. (Journal of Laws of 2017, item 1189 with later changes) [in Polish]

The aim of this article is to show the professional development paths of teachers in Poland in the light of the Act of January 26, 1982 – Teacher's Charter and executive acts to it. The author draws attention to the discrepancies in the meaning of the term professional development, which in most cases is associated with a professional promotion. The author discusses the requirements for particular degrees of career advancement and the rules for applying for them. She draws attention to the differences between professional advancement in self-government and private kindergartens.

The author also presents the changes introduced in the Teacher's Charter from September 1, 2018, regarding professional promotion, which will also include the length of the internship for the contract teacher – 1 year and 9 months, which requires the conclusion of a fixed-term employment contract with the teacher for two years. She writes about replacing the previous interview with an exam carried out by the examination board, in the following composition: a representative of the body exercising pedagogical supervision, a representative of the school's governing body, an expert from the list of experts set by the minister responsible for education and, as before, director or deputy director of the school and internship tutor.

The period of work at school required to start an internship for the degree of nominated and certified teacher will also be extended. The internship can be started after working at least 3 years at school for a contract teacher, and 4 years for an appointed teacher.

In the summary, the author points out that the proposed amendments to the Teachers Charter Act relate to linking the career progression with the assessment of teachers' work and the dependence of its length on the quality of the teacher's work. It will allow teachers to be rewarded because of the quality of their work. Generally, the changes introduced will make the basic career progression path increase from 10 to 15 years, but it will also be possible to shorten it.

Key words: teacher, professional advancement level, development, internship, work evaluation, requirements.

УДК 37.015:378.011.3-051

Марія Марущак, Інна Криницька, Ірина Бекус, Людмила Мазур, Наталія Петренко
Mariia Marushchak, Inna Krynytska, Iryna Bekus, Liudmyla Mazur, Natalia Petrenko

ЦІННІСТЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕДИЧНИХ КАДРІВ

VALUE OF RESEARCH WORK IN UNIVERSITY TRAINING OF MEDICAL STUDENTS

В теперішній час у підготовці мобільних, активних і творчо компетентних майбутніх спеціалістів, яких потребує час і професія, сприяють зміни у вітчизняній вищій освіті.

Метою нашого дослідження був аналіз використання науково-дослідницької роботи як важливої складової у підготовці майбутніх лікарів у закладах вищої освіти.

Проведене анкетування студентів 3 і 6 курсів медичного факультету нашого університету показало малу кількість респондентів, що займаються дослідницькою роботою в університеті, при цьому на 3-му курсі їх практично на 5 % менше, ніж на 6-му. Проте цікавість до науково-дослідницької роботи у студентів молодших курсів значно вища, ніж у випускників. До основних чинників, що мотивують студентів старших курсів до дослідницької роботи, згідно з результатами анкетування, відносять можливість стажування закордоном (12,4 %), продовження навчання у європейських країнах (8,4 %), реалізація амбіцій (17,3 %), перевага для вступу в аспірантуру для здобуття наукового ступеня (4,6 %). Втрата інтересу до дослідницької роботи у старшокурсників, згідно з результатами анкетування, пов'язана з низьким фінансуванням науки в Україні (42,8 %), зростаючими вимогами до науковців (5,8 %),

низькою заробітною платою (58,6 %). Тільки 33 % респондентів, що взяли участь в анкетуванні, вважають престижним займатися наукою (20,6 % студентів 6 курсу і 44,3 – 3 курсу).

Для стимулювання наукової діяльності серед студентів-медиків у нашому університеті розроблений і проходить апробацію курс за вибором “Мистецтво наукового дослідження”.

Формування дослідницької компетентності є потужним чинником підвищення професійної компетентності студента-медика. Створення сприятливих умов для дослідницької діяльності підвищить зацікавленість студентів початкових курсів до наукової роботи, що дозволить їм науково зростати та зорієнтуватися у виборі професійного напрямку, в той час як університет отримує підготовлених і сформованих дослідників.

Ключові слова: науково-дослідницька робота, компетентності, мотивація, студент-медик.

Лікувальна діяльність є однією з найважчих. Щоденно лікарі стають перед вибором діагностичного алгоритму та адекватного лікування, адже зараз є безліч медикаментозних засобів з суперечливою ефективністю. Як не розгубитися і правильно вирішити ці проблеми? З іншого боку, чи достатньо мати добрі знання, щоб будувати успішну кар’єру і бути висококваліфікованим фахівцем?

В теперішній час у підготовці мобільних, активних і творчо компетентних майбутніх спеціалістів, яких потребує час і професія, сприяють зміни у вітчизняній вищій освіті, які наближають її до світового рівня. Нині замало впродовж навчання засвоїти певний об’єм знань та сформувати ряд навичок. Студент зацікавлений засвоїти у період навчання не тільки певні знання та навички, але і розвивати здатність вирішувати типові професійні завдання, працювати над різного роду дослідженнями, накопичувати досвід професійної діяльності, наближеної до майбутньої сфери праці [1]. У цьому ключі одним з пріоритетних напрямів є покращення індивідуального підходу до розвитку творчих здібностей майбутнього спеціаліста [2].

Метою нашого дослідження був аналіз використання науково-дослідницької роботи як важливої складової у підготовці майбутніх лікарів у закладах вищої освіти.

Аналіз наукової літератури по темі дослідження свідчить про великий інтерес вчених до питань організації дослідницької діяльності студентів як суб’єктів навчально-виховного процесу (Н. Амеліна, З. Бакум, І. Каташинська, О. Миргородська, П. Горкуненко, В. Прошкін та ін.), створення умов оволодіння дослідницькими вміннями і навичками (К. Бабенко, О. Ярошенко, О. Горошкіна, А. Алексюк, В. Мілерян, І. Доброскок, В. Буряк, О. Арделян, С. Косилов), формування дослідницьких вмінь і навичок у студентів-медиків (Л. Остапюк, О. Ярошенко, О. Бульвінська, В. Лазоришинець, Н. Банадига, І. Губенко, О. Гуменюк).

Літературні джерела засвідчують, що запорукою успішного функціонування освітньо-наукової системи є не тільки залучення кваліфікованих викладачів і відбір обдарованої молоді для навчання, але й адекватні потребам суспільства навчальні програми та мотивація талановитих та найбільш здібних студентів до академічної та наукової кар’єри [3].

Проведене анкетування студентів 3 і 6 курсів медичного факультету нашого університету показало малу кількість респондентів, що займаються дослідницькою роботою в університеті, при цьому на 3-му курсі їх практично на 5 % менше, ніж на 6-му. Проте цікавість до науково-дослідницької роботи у студентів молодших курсів значно вища, ніж у випускників (рис. 1). На нашу думку, це пов’язано з відсутністю інформації й низькою популяризацією дослідницької роботи на початкових курсах, а також з втратою інтересу через ряд факторів у студентів випускних курсів.

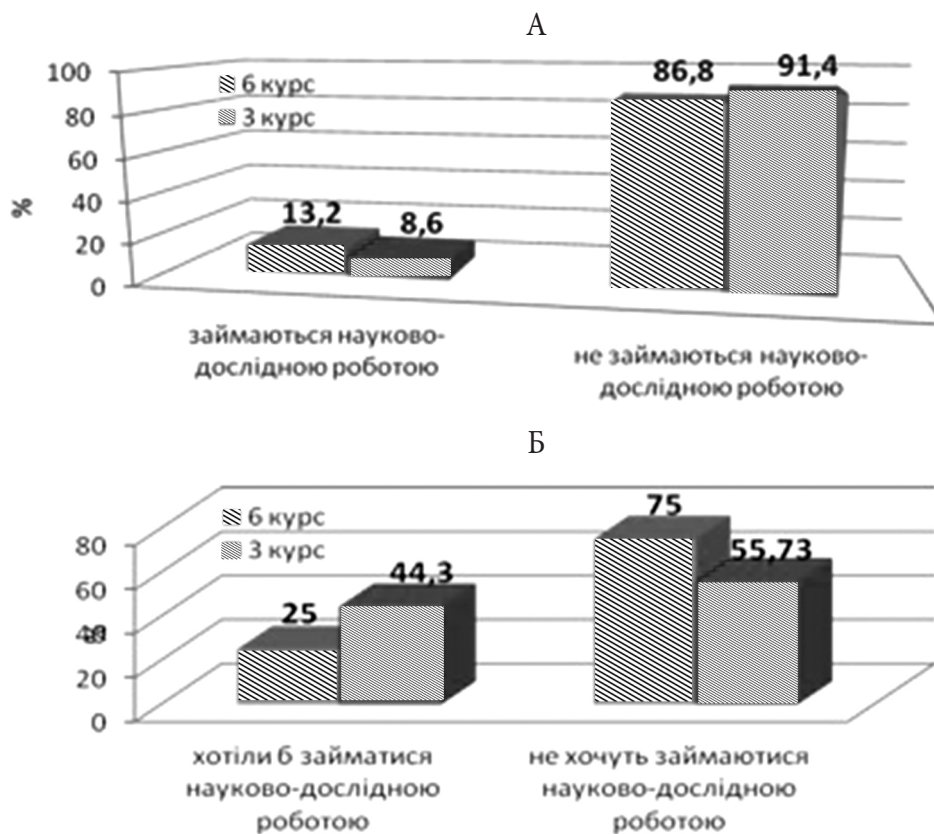


Рис. 1. Розподіл студентів відносно дослідницької діяльності в університеті

До основних факторів, що мотивують студентів старших курсів до дослідницької роботи, згідно з результатами анкетування, відносять можливість стажування закордоном (12,4 %), продовження навчання у європейських країнах (8,4 %), реалізація амбіцій (17,3 %), перевага для вступу в аспірантуру для здобуття наукового ступеня (4,6 %). Втрата інтересу до дослідницької роботи у старшокурсників, згідно з результатами анкетування, пов'язана з низьким фінансуванням науки в Україні (42,8 %), зростаючими вимогами до науковців (5,8 %), низькою заробітною платою (58,6 %). Ряд вчених зазначає, що всі, хто на даний момент причетні до процесу науково-педагогічної атестації, роблять все, щоб ускладнити процес залучення молоді в науку [4]. З отриманих даних можна зробити висновок, що поєднання таких чинників, як заробітна плата, зацікавленість у роботі, зворотний зв'язок щодо результатів виконаної роботи, є ключовим для створення умов, які сприятимуть мотивації займатись науковою діяльністю.

Узагальнюючи різні тлумачення й визначення, основним критерієм дослідницької діяльності студентів є самостійне отримання суб'єктивно нових знань на основі попереднього індивідуального досвіду. При цьому основними завданнями дослідницької роботи є процес створення знаннєвого продукту, починаючи з вибору теми дослідження і аж до отримання нових знань як результату інтелектуальної діяльності, в результаті чого студент набуває дослідницьких умінь і навичок [5]. З якими проблемами зустрічається студент при плануванні і проведенні науково-дослідної роботи? Насамперед, пошук наукового керівника, який повинен навчити студента методології наукового дослідження. По-друге, самостійне фінансування своїх досліджень, а в медицині це реактиви, лабораторні й експериментальні дослідження, участь у конференціях, публікації. Важливим також є низька мотивація до виконання науково-дослідної роботи під час навчання в університеті. Навколишній світ, удосконалюючи себе, вимагає від сучасного випускника-лікаря високого професіоналізму, творчого підходу до вирішення робочих питань, особливо по відношенню до пацієнта, і звичайно, соціальної активності, яка є просто необхідною для роботи з людьми [6]. Це відбувається в умовах повної зневіри держави до системи медичної освіти. На офіційному сайті Міністерства охорони здоров'я зазначено:

“Не викликає сумніву те, що якість української медичної освіти залишається незадовільною. Так само не викликає сумніву існування корупції в медичних університетах. Переконані, що побудова нової української медицини потребує нової медичної освіти” [7]. Все це обумовлює зниження престижу навчання у медичних вишах в Україні, в тому числі ставить під сумнів і якість дослідницької роботи. Тільки 33 % респондентів, що взяли участь в анкетуванні, вважають престижним займатися наукою (20,6 % студентів 6 курсу і 44,3 – 3 курсу) (рис. 2).

Чи вважаєте престижним займатися наукою?

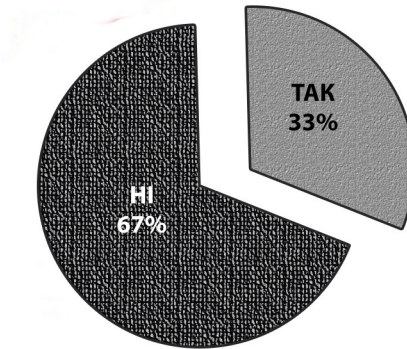


Рис. 2. Розподіл відповідей студентів щодо престижу наукової роботи.

Варто зазначити, що методика дослідницької роботи серед студентів стає і одним з рушійних чинників підвищення професійних навичок. За висновками різних науковців, дослідницька компетентність студентів має позитивні результати при поєднанні теоретичних навичок і практичної роботи, виборі дослідження тільки за власним бажанням студента, тобто виходячи з його зацікавлень, інтересів, поступовому науковому зростанні майбутніх професіоналів від “малої” до “великої” науки; взаємодії індивідуальних та колективних форм дослідницької діяльності; творчо-професійному та особистісно зорієнтованому науковому керівництві та при створенні рефлексивно-діалогічного простору наукового пошуку [8].

Отримані результати свідчать про вагомому цінність науково-дослідницької роботи у підготовці майбутнього фахівця у галузі медицини, що є складовою формування професійної компетентності. Для стимулювання наукової діяльності серед студентів-медиків у нашому університеті розроблений і проходить апробацію курс за вибором “Мистецтво наукового дослідження”.

Формування дослідницької компетентності є потужним чинником підвищення професійної компетентності студента-медика. Створення сприятливих умов для дослідницької діяльності підвищить зацікавленість студентів початкових курсів до наукової роботи, що дозволить їм науково зростати та зорієнтуватися у виборі професійного напрямку, в той час як університет отримає підготовлених і сформованих дослідників.

Список використаних джерел

1. Антонюк О. Вплив дослідницької та пошукової діяльності студентів на формування компетентностей майбутнього вчителя математики / Оксана Антонюк // Всеукраїнська науково-практична конференція “НПК – 2013”. м. Суми. – С. 12-13.
2. Довженко О. М. Особливості та досвід викладання у медичному вузі : бібліограф. покажчик / О. М. Довженко // ЗДМУ, наукова бібліотека. – Запоріжжя, 2015. – 30 с.
3. Поліщук О. П. Чинники мотивації наукової діяльності у студентів 4 року навчання / О. П. Поліщук, Д. Ю. Баталова // Наукові записки НаУКМА. – 2016. – Том 187. – С. 76-81.
4. Гоженко А. И. Письмо пациенту заграничної клініки проф. Б.М. Пухлику [Електронний ресурс] / А. И. Гоженко // “Новости медицины и фармации”. – 2017. – Т. 16

- (635). – Режим доступу: <http://www.mif-ua.com/archive/article/45458> (дата звернення 03.03.2018). – Назва з екрана.
5. Раєвська І. М. Діагностика дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної системи / І. М. Раєвська // Комунальний вищий навчальний заклад “Херсонська академія неперервної освіти”. – 2013. – №10 (54). – С. 162-171.
 6. Тригуб І. П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки [Електронний ресурс] / І. П. Тригуб // Наукові записки [Національного університету “Острозька академія”]. Серія : Філологічна. – 2014. – Вип. 48. – С. 315-318. – Режим доступу: <https://naub.oa.edu.ua/2014/motyvatsiya-studentiv-yak-odyn-iz-osnovnyh-faktoriv-uspishnoji-profesijnoji-pidhotovky> (дата звернення 03.03.2018). – Назва з екрана.
 7. МОЗ України подає апеляцію на ухвалу суду про зупинення дії пункту наказу щодо відсторонення К. М. Амосової з посади ректора НМУ [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ : МОЗ, 2018. – Режим доступу: <http://moz.gov.ua/article/news/moz-ukraini-podaє-apeljaciju-na-uhvalu-sudu-pro-vidnovlennja-km-amosovoi-na-posadi-rektora-nmu> (дата звернення 03.03.2018) – Назва з екрана.
 8. Чернобровкін В. М. Принципи організації науково-дослідницької діяльності студентів у світлі Болонських ініціатив / В. М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 73-77.

Currently, reforming of the national higher education system contribute changes in the training of mobile, active and creative competent future clinicians.

The aim of our study was to analyze the use of research work as an important component in the training of future clinicians in higher educational institutions.

A survey study of 3rd and 6th year students of the medical faculty of our university showed a small number of respondents who are engaged in research work at the university, while at the 3rd year they are practically 5% less than at the 6th year. However, the interest in research work for junior students is much higher than for graduates. According to the results of the survey study, the main factors motivating students of senior courses for research are the possibility of internship abroad (12.4%), continuing education in European countries (8.4%), realization of ambitions (17.3%), preference for admission to graduate school for obtaining a scientific degree (4.6%). Also, according to the results of the survey study, the loss of interest in research work for the senior students is related to low financing of science in Ukraine (42.8%), increasing requirements for scientists (5.8%), low salary (58.6%). Only 33% of respondents who took part in the survey consider it prestigious to engage in research (20.6 % of 6th year and 44.3 % of 3d year students).

In order to stimulate scientific activity among medical students, our university has developed and passed the approbation elective course “The Art of Scientific Research”.

The formation of research competence is a powerful factor in increasing the professional competence of a medical student. Creating favorable conditions for research will increase the interest of undergraduate students in research, which will allow them to grow scientifically and orient themselves in choosing a professional direction, while the university will receive trained and experienced researchers.

Key words: *research work, competence, motivation, medical student.*

УДК 373.3/.5.022-044.247(091)(045)

Олена Муращенко
Olena Murashchenko

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ

THE RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE INTEGRATIVE PROCESSES IN EDUCATION

У статті проаналізовано історію розвитку інтегративних процесів в освіті в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених від XVII століття до сьогодення.

Особливу увагу приділено дослідженням оптимізації й інтенсифікації навчання учнів початкових класів та виборі методів на їх основі.

Ключові слова: ретроспективний аналіз розвитку, інтегративні процеси, інтегративні підходи, міжпредметні зв'язки, інтенсифікація, оптимізація, початкова школа.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким поширенням інформації в галузі знань, розвитком нових наукових напрямів, обумовлених появою нових форм матеріального й духовного світу.

У зв'язку з фундаментальними змінами в суспільстві XXI століття характеризує нові умови життя. Система знань, яку ретельно засвоювали учні в школі, вже в перший рік після її закінчення стає непотрібною випускнику, й за умови високого рівня безробіття в Україні вони не можуть працевлаштуватися. На Всесвітньому економічному форумі в Давосі (Швейцарія) в 2016 році визначено, які саме уміння та навички робітників будуть найбільш потрібними роботодавцям у 2020 році. Серед них – комплексне вирішення проблем, критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, когнітивна гнучкість.

Щоб підготувати людину й суспільство до європейського типу життя, необхідно змінити характер системи освіти на інноваційний. Законом України від 05.09.2017 року № 2145-VIII “Про освіту” [6] та Державним стандартом початкової загальної освіти [8, с. 13] разом із фокусом на формування ключових компетентностей молодших школярів передбачено розвиток наскрізних вмінь та інтеграція змісту як важливий інструмент наближення освітнього процесу до особистості молодшого школяра.

Поняття “інтеграція” в педагогіці не нове для широкої педагогічної громадськості. У традиційному значенні воно передбачає розвиток особистості на комплексному змістовому матеріалі, а її навчання на взаємопов'язаній інформації з різних галузей знань. Таке розуміння педагогічної інтеграції достатньо виправдане, але сьогодні воно не в повною мірою відображає потреби суспільства в компресії знань, у такому процесі їх реконструкції, коли зміст інформації вбирає в себе основні ідеї різних наук, а способи передавання знань більш об'ємні, але не менш ефективні, ніж існували раніше [7, с. 22].

Розглянемо трактування означеного поняття в словниках.

Філософський енциклопедичний словник розглядає інтеграцію як процес розвитку, який зв'язаний з об'єднанням різнорідних частин і елементів в ціле [14, с. 210].

У сучасному словнику іншомовних слів зазначено, що інтеграція – це стан зв'язаних окремих розрізнених частин і функцій системи в ціле, а також процес, який веде до цього стану [13].

Словник-довідник “Педагогіка вищої школи” визначає інтеграцію як доцільне об'єднання та координацію дій різних частин цільної системи [9, с. 130].

Автори соціально-педагогічного словника визначають, що інтеграція – це сторона процесу розвитку, яка пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів, а у ході процесів інтеграції в уже сформованій системі, або у новій системі, яка виникла з раніше незв'язаних елементів, збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління [12, с. 94].

Указаний розрив у розумінні педагогічної інтеграції в її традиційному та сучасному визначенні зумовлений історією розвитку інтегративних процесів у навчанні й вихованні молоді впродовж майже цілого століття.

Ідея єднання наукових знань зустрічається в працях давньогрецьких філософів Платона й Аристотеля знайшла відображення в працях Канта та Гегеля.

Основи інтегративного підходу в освіті покладено великими педагогами XVII-XIX століть Й.Ф. Гербартом, Я.А. Коменським, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Л.М. Толстим, К.Д. Ушинським. Вони розглядали інтеграцію в навчальному процесі як необхідність, яка проявляється у відображенні взаємозв'язків навколишнього світу в освіті, поєднанні явищ і предметів, які вивчаються, для забезпечення гармонійного розвитку особистості. Вперше на процес інтеграції звертає увагу Ж.-Ж. Руссо. Він досліджував засоби для зближення великої кількості уроків, які розсіяні в стількох книгах [4]. Я.А. Коменський підкреслював важливість встановлення міжпредметних зв'язків для забезпечення цілісності процесу навчання.

Й.Ф. Гербарт наголошував, що область інтелектуального зв'язку проявляється в здатності відтворити знання, засвоєні раніше, завдяки методу й системі, приведення їх у взаємозв'язок з тими знаннями, що пізнаються в даний момент через ясність отримання знань і асоціації, які виникають під час встановленню зв'язків [10, с. 50].

Перше теоретичне дослідження аспектів проблеми, що розглядається, дається К.Д. Ушинським. Він обґрунтував психологічні основи взаємозв'язків окремих предметів. Система знань, яка має бути засвоєна учнями, не є арифметичною сумою абстрактних уявлень, а органічно пов'язані між собою єдині знання про об'єктивно існуючий світ. К.Д. Ушинський першим запропонував інтеграцію читання та письма в початковій школі на основі звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Це дозволило пристосувати та з'єднати в єдине ціле окремі елементи двох видів мовленнєвої діяльності для досягнення однієї мети – формування здатності читати й писати на основі тексту.

Досліджуючи історію розвитку інтеграції в освітньому просторі ХХ століття, визначають три етапи.

Перший етап розвитку інтегративних процесів в освіті пов'язаний з реалізацією концепції трудової школи в 1920-1940-і роки, яка була розроблена відомим американським філософом і педагогом Джоном Дьюї. Цей історичний період ознаменувався гострою потребою в людях з трудовими навичками та вміннями їх реалізувати, створенням школи нового типу, в якій предметні й трудові навички формуються в єдиному навчально-виховному процесі. Концепція трудової школи була заснована на ідеї зв'язку освіти з життям за допомогою праці, громадянського виховання, необхідності активізації контактів дитини з навколишнім світом, розвитку її самостійного критичного мислення та стала основним інтегративним фактором навчальних процесів.

У 1923 році під керівництвом П.П. Блонського, Н.К. Крупської, А.В. Луначарського, С.Т. Шацького було розроблено програмно-методичне забезпечення змісту комплексного навчання. Комплексний метод передбачав інтеграцію знань з різних дисциплін навколо конкретної життєвої проблеми. Цей метод був першим практичним досвідом організації навчання на основі інтеграції та став називатися методом проектів.

У зв'язку з упровадженням в освітню практику міжпредметних зв'язків, проектний метод було протиставлено предметному навчанню й переведено на додаткову освіту, комплексне засвоєння знань почало проявлятися лише в позашкільній та позакласній роботі.

Сьогодні проектна діяльність виступає дидактичним засобом у системі виховної роботи для активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності й формування особистісних

якостей учнів та широко використовується в процесі вивчення природознавства в початковій школі, де формуються міжпредметні дослідницькі вміння, зокрема уміння вчитися.

Другий етап розвитку педагогічної інтеграції характеризується практичною та прикладною спрямованістю навчального процесу та міжпредметними й внутрішньопредметними зв'язками в освіті в 1950-1970-х роках. Причому, до 60-х років минулого століття проблема міжпредметних зв'язків як система навчальних предметів практично не досліджувалася, мова йшла про деякі ув'язування різних дисциплін.

Психолого-фізіологічні основи реалізації міжпредметних зв'язків заклав І.П. Павлов, який уважав, що фізіологічним механізмом засвоєння знань є утворення в корі головного мозку систем тимчасових зв'язків – асоціацій. У 1950-ті роки інтегративний процес в освіті Б.Г. Ананьєв розглядав з точки зору системності в роботі мозку дитини. Він досліджував систему відчуттів, яка забезпечує цілісність матеріального світу дитини [1].

Уперше термін “міжпредметні зв'язки” був використаний Ю.О. Самарінім в книзі “Нариси психології розуму” в 1960-і роки [11], автор висловив думку про те, що будь-яке знання є асоціацією, а система знань – це система асоціацій, яка передбачає структурний взаємозв'язок окремих елементів навчального предмета.

У межах цієї системи в 70-80-і роки ХХ століття починають використовувати внутрішньопредметне стиснення навчальної інформації – структурування змісту навчального матеріалу в рамках однієї навчальної дисципліни, починає розвиватися модульне навчання. Стиснення навчальної інформації за умов такого навчання передбачав часовий закид в майбутнє, в зону найближчого розвитку.

Термін “стиснення навчальної інформації” застосовувався В.В. Давидовим для визначення досягнень теорії змістовного узагальнення, в ідеї випередження В.Ф. Шаталовим, який об'єднував в один блок по десять-двадцять уроків, у навчанні на межі труднощів, у посиленні теоретичних узагальнень Л.В. Занковим, в укрупненні дидактичних одиниць П.М. Ерднієвим, в концепції формування системності знань Л.Я. Зоріною, в ідеї опорної схеми Є.М. Ільїнін та С.М. Лисенковою. Отримана дидактична система спрямовувалась на узагальнення й систематизацію знань молодших школярів та скорочення часу для засвоєння навчального предмета.

Продовжуючи дослідження межпредметних зв'язків, П.М. Ерднієв зазначав, що різними дисциплінами найчастіше розглядаються одні й ті ж поняття або ознаки понять. За умови взаємозв'язаного вивчення таких дисциплін між ними можна встановити міжпредметні зв'язки та укрупнити одиниці знань одних навчальних предметів шляхом ознак понять інших предметів [5].

У процесі міжпредметного навчання знання одного предмета вступають у взаємозв'язок зі знаннями іншого предмета, дають початок формуванню нової освіти, нової системи міжпредметних зв'язків навчальних знань, необхідною умовою існування якої є причинно-наслідкові відношення між ними.

Сьогодні відбувається широке впровадження в освітній процес початкової школи інтегративних дидактичних систем. На думку І.Д. Беха, основним шляхом реалізації ідеї інтеграції змісту різноманітних дисциплін і міжпредметних зв'язків є створення інтегрованих курсів, які дозволяють визначити економні в часі навчальні плани, програми й підручники [3, с. 5].

Навчальний план початкової школи визначає освітні області, які вбирають у себе декілька навчальних предметів: мова й література, мистецтво (образотворче, музичне), математика (арифметика, алгебра, геометрія), художня праця (трудове навчання, образотворче мистецтво), система неживої природи (фізика, астрономія, географія, екологія), система живої природи (біологія, анатомія). Інтеграція освітніх галузей стирає межі між предметами, дозволяє розглядати велику кількість зв'язків, устанавлюючи в свідомості дитини єдність і цілісність світу.

У 1970-і роки міжпредметні зв'язки стали трансформуватися в свідомості вчених і практиків як спосіб відображення в навчальному процесі зв'язків реальної дійсності зі способами її пізнання та в силу свого філософського й дидактичного значення визначати зміст,

методи та форми навчання. Міжпредметні зв'язки стали вважати одним з головних принципів дидактики. З позиції філософського аналізу міжпредметні зв'язки виступають як дидактична форма принципу системності.

У педагогічній науці переосмислюється поняття міжпредметних зв'язків, у результаті чого з'являється поняття "інтеграція".

Третій етап інтеграції в освіті називається фундаментальним. Він починається в 1980-1990-і роки. У цей час посилюється тенденція до інтеграції педагогіки в систему інших наук, відбувається диференціація педагогічного мислення за рівнями організації наукових досліджень.

У 70-80-і роки минулого століття багато філософів інтеграцію окремих наук називали революційними ідеями часу. М.Г. Чепіков вважає, що інтеграція наукових знань у сучасних умовах з тенденції перетворилася у закономірність. Учений виділяє дві ознаки інтеграції: наявність взаємозв'язаних компонентів і ущільнення знань в результаті їх взаємодії. Ця вища форма взаємозв'язку виражається в єдності змісту, цілей, принципів, форм, методів організації навчального й виховного процесів, створює умови для укрупнення педагогічних одиниць [2, с. 5-25].

Український філософ С.Ф. Клепко, дослідник методологічних основ педагогічної інтеграції, вважає найбільш реальною формою педагогічної інтеграції форму організації знань, яка веде їх до ущільнення й компресії з метою затрати меншого часу на їх засвоєння [7, с. 22].

У 1980-ті роки вчені і педагоги досліджують проблеми вибору методів підготовки та подачі інформації. Вони віддають перевагу методам оптимального ведення інформаційного процесу, які дають можливість збільшити пропускну здатність каналу сприйняття і фіксування необхідної кількості інформації. Методисти доводять, що методи керування обробкою інформації та розвитком мислення пов'язані з завданнями й командами, які потребують від учнів виконання таких дій, які сприяють формуванню навичок поведінки в заданих ситуаціях, тобто ефективного відтворення й своєчасне застосування інформації. У цей час на перший план виступають методи поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, асоціативна концепція формування розуму, алгоритмізація навчального матеріалу Л.Н. Ланди, Н.Ф. Тализіної, Л.М. Фрідмана, метод програмованого навчання В.П. Беспалка, застосування методу інтелект-карт Тоні Б'юзена та використання комп'ютеру й ресурсів мережі Інтернет у процесі навчання.

Практичне розв'язання задачі ущільнення знань С.Ф. Клепко бачить у застосуванні спеціальних засобів їх наочного уявлення. Вони являються реальними компресорами текстів, правил і поширених пояснень. Ідея технологічного забезпечення візуалізації знань в освіті набуває все більшого значення. Вимоги, у відповідності з якими освіта повинна розглядати знання як реальну частину реального світу, сприймається сьогодні не метафорично, а в прямому значенні слова. Візуалізація інформації – це спосіб заміни довгого пояснення стисло [7, с. 22].

Методологія педагогічної інтеграції досліджується в роботах І.Я. Яковлева, який указує на те, що концепція всебічного та гармонічного розвитку особистості є теорією інтеграції особистості як у плані єдності особистих і суспільних інтересів, так і в аспекті взаємозалежності, єдності всіх її сторін і властивостей, тобто цілісності особистості, під якою він розуміє особистість з високою активністю у всіх видах діяльності та гармонічними відношеннями між ними [15].

У 80-ті роки в системі освіти відбувається зміна цільових установ зі знанневої орієнтації навчання на розвиток цілісної особистості та пріоритет розвивальної функції навчального процесу, на формування творчого потенціалу дитини, її гуманного світогляду. За таких змін відбувається перенесення акцентів зі збільшення обсягу інформації, яку повинні засвоїти учні, на формування вмінь використовувати цю інформацію в своїй самостійній навчальній діяльності.

Методологічні основи досягнення цих ідей сформулював Л.С. Виготський, який підкреслив, що правильно організоване навчання веде за собою розвиток дитячих розумових здібностей, а мета сучасної освіти може бути реалізована лише за умови адекватного її змісту, який охоплює такий компонент, як способи навчальної діяльності для досягнення розвитку.

Ці положення досліджені вченими його психологічної школи В.В. Давидовим, Д.Б. Ельконіним, Л.В. Занковим, А.М. Леонтьєвим, В.В. Репкіним, представлені у вигляді експериментально проведених методичних систем початкової освіти. Інші ідеї ідуть від теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, в якій важливу роль відведено орієнтовній основі діяльності; від концепції розвивального навчання І.С. Якиманської, в якій обґрунтована необхідність цілеспрямованого формування в учнів прийомів навчальної діяльності.

В основі ідей цих учених є підхід до дитини як до особистості зі своїми інтересами, здібностями та творчими можливостями, що потребує створення в навчальному процесі спеціальних умов, розробки нових методів навчання, пов'язаних з розв'язанням проблеми активізації навчального процесу та основаних на дослідженні механізмів діяльності мислення й пам'яті дитини.

Одним з перших методів навчання, який дозволяв проявити дитині активність, став евристичний метод, завдяки якому учитель не повідомляв готові знання учням, а ставив перед ними навчальну проблему, шляхом послідовних навчальних завдань підводив учнів до самостійного її розв'язання.

Подальше вдосконалення евристичного методу в спрямуванні активізації освіти привело до становлення методу самостійної роботи учнів, яку визначають як багатоаспектне явище навчання. Організація самостійної навчальної діяльності є сферою прояву самоорганізації й активності учнів, формування їх психологічних, інтелектуальних якостей в їх органічній єдності.

Вищим рівнем і формою самостійної роботи учнів є творча навчальна діяльність, яка здійснюється не за раніше заданим алгоритмом, а на основі самоорганізації та самостійного планування своєї діяльності.

Другим напрямом розвитку евристичного методу було створення проблемного навчання й розширення ролі навчальних задач. Розвитком цих методів до більш високого рівня стала організація пошуково-дослідницької діяльності учнів, яку вважають однією з форм творчої діяльності.

Логіка нашого дослідження дозволяє виокремити четвертий етап розвитку педагогічної інтеграції від початку ХХІ століття дотепер, який характеризується як інтеграція інноваційних підходів до навчання.

Серед таких підходів є розвиток педагогічного мислення, удосконалення педагогічних систем і технологій, як один із напрямів модернізації освіти визначається системний підхід організації освіти. Інтеграція інноваційних підходів природним чином проявляється під час проектування педагогічних технологій, оскільки майстерний технологічний підхід є одним зі значущих педагогічних інновацій і ґрунтується на досягненнях не тільки психолого-педагогічної теорії, а й технологічного проектування навчального процесу. Проектування технологій навчальної діяльності може здійснюватися як на основі одного підходу, так і завдяки інтеграції декількох інноваційних підходів.

Пріоритетним для початкової освіти є створення базових умов для формування компетентностей учнів початкової школи та реалізації компетентнісного підходу до навчання. Нові соціальні запити визначили цілі сучасної освіти, як от: загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток учнів, які забезпечують ключову компетенцію освіти "вміння вчитися". Нові цільові установи спрямовані на реалізацію творчого потенціалу особистості, формування її гуманного світогляду та складають основу гуманістичного підходу до навчання. Основні ідеї цього підходу полягають в орієнтації навчання на розвиток особистості за індивідуальною навчальною траєкторією і пріоритет його розвивальної функції. Для реалізації цієї вимоги доцільно застосувати диференційований підхід, який дозволить виділити рівень обов'язкової підготовки учнів і рівня, що його перевищує та забезпечить наступність в індивідуальній траєкторії молодшого школяра за цими рівнями.

Орієнтація навчання на самостійну навчальну діяльність дітей реалізується в системі діяльнісного підходу, який інтегрує в собі всі інноваційні підходи сучасної початкової освіти.

Отже, сьогодні спостерігаємо дивертисивність поглядів і підходів до визначення поняття “інтеграція” в системі освіти, яка розкриває аспекти його змісту. Узагальнення різних трактувань дозволяє визначити дефініцію “інтеграція” як вищу форму вираження єдності цілей, принципів, підходів і змісту організації процесу навчання й виховання на інтегративній основі, результатом функціонування яких є формування в учнів якісно нової цілісної системи знань, життєвих компетентностей та вмінь з потоків інформації вибрати потрібну й грамотно оперувати нею.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Теория опущений. – Л. : изд-во ЛДУ, 1961. – 454 с.
2. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция : сущность, состав, механизмы реализации / В. С. Безрукова. – Свердловск, 1990. – С. 5-26.
3. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / Бех І. Д. // Початкова школа. –2002. – № 5. – С. 5-6.
4. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. – 440 с.
5. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Кн. для учит. – М., 1986. – 255 с.
6. Закон України від 05.09.2017 року № 2145-VIII “Про освіту” [Електронний ресурс] – Режим доступу – <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
7. Клепко С. Інтеграція і поліформізм знання у вищій освіті / С. Клепко // Частина III. Філософія освіти. Фундаментальні проблеми філософії освіти. – 2006. – №3 (5). – С. 22-33.
8. Нова українська школа : основи стандарту освіти. Львів, 2016. – 64 с.
9. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упор. О. О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2007. – 404 с.
10. Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981.
11. Пешкова В. Е. Педагогика Ч. 3. Технологии развивающего обучения. Полный курс лекций : учебное пособие. Майкоп. Майкоп, 1998. – 72 с.
12. Соціолого-педагогічний словник / [укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубіна та ін.; за ред. В. В. Радула]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
13. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень [укладачі : О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. К. : Довіра, 2006. 789 с.
14. Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Советская энциклопедия, 1983.
15. Харитонов М. Г. Этнопедагогическая система И.Я. Яковлева. – Чебоксары : КЛИО, 2001. – 66 с.

The article analyzes in a chronological sequence the history of the dynamic development of integrative processes in education, examines different approaches to the definition of the concept of “integration” in the studies of domestic and foreign scientists from the 17th century to the present.

On the basis of the analysis, the author proposed to allocate four stages of the development of integration processes from the creation of a labor complex school, in which substantive and labor skills were formed in a single educational process, and the integrated method was the first practical experience of organizing the educational process on an integration basis to the development of pedagogical integration – integration of innovative approaches to learning.

The essence of the concept of “interdisciplinary connections” is revealed, its distinction and generalization with the definition “integration” and “intra-subject connections” are shown. The comprehensive analysis of the received information allowed the author to illuminate the problem of the need to introduce integrative courses into the educational process of primary school.

Particular attention is paid to research on the optimization and intensification of primary school students' learning and the choice of methods based on them. The necessity of modern use of these methods for the effective organization of the educational process was identified and justified.

Key words: *retrospective analysis of development, integration, integrative processes, integrative approaches, interdisciplinary connections, intensification, optimization, primary school.*

УДК 373.5.091.64:94

Віктор Могорита
Viktor Mohoryta

ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

TRENDS IN THE CREATION OF UKRAINIAN TEXTBOOKS ON HISTORY FOR THE 6TH GRADE OF SECONDARY SCHOOLS

У статті проаналізовано процес підручникотворення з історії для закладів загальної середньої освіти за часів незалежності. Розкрито концептуальні засади підручників, створених в різні періоди часу. На основі дидактично-методичного аналізу обґрунтовано етапи у створенні навчальної книги.

Ключові слова: *підручник, історія, структура підручника, дидактично-методичний аналіз, пізнавальний інтерес.*

Проблема якісного підручника була і залишається предметом пильної уваги науковців та суспільства загалом. Криза традиційної системи освіти, що базується на знаннєвій парадигмі, спричинила переосмислення цілей та завдань, які суспільство ставить перед системою освіти. Сучасний соціум висунув нові вимоги до навчання – зв'язок навчання з життям, підготовка учнів до ефективної самостійної діяльності поза межами навчального закладу. Дані обставини вимагають переосмислення підручника як педагогічного явища, який, попри всі динамічні зміни в освіті як відображенні суспільства, залишається важливим засобом в процесі організації пізнавальної діяльності учнів.

Теорія підручникотворення розглядалася Р. Арцишевським, В. Безпальком, Д. Зуєвим, Ю. Кузнецовим. Питання створення українського підручника є об'єктом наукових пошуків Н. Бібик, М. Бурди, Н. Буринської, Ю. Завалевського, О. Ляшенка, О. Савченко, О. Удода та ін. Дидактичні вимоги до підручника історії та методика роботи з ним висвітлені в працях Н. Гупана, П. Мороза, О. Пометун, С. Трубаčeвої, О. Трухана та ін. Результати проведених досліджень враховані нами при вивченні тенденцій українського підручникотворення з історії.

Разом з тим є низка досі нерозв'язаних проблем, які негативно позначаються на якості навчальної літератури з історії: відсутність чітких критеріїв оцінки підручників; невизначеність зі змістом шкільної історичної освіти (чого і як навчати школярів), що так чи інакше впливає на конструювання підручників.

Метою статті є окреслення тенденційних змін, що супроводжують процес створення української навчальної книги з історії на прикладі підручника для 6 класу закладів загальної середньої освіти на основі дидактично-методичного аналізу його структурних елементів

У 6 класі учні розпочинають вивчати перший систематизований курс історії в середній школі, що передбачає вивчення історичного матеріалу в широких хронологічних межах: від появи первісних людей до падіння Західної Римської імперії. Серед завдань курсу – розвиток пізнавальних інтересів учнів до минулого людства через активну взаємодію між учнем та вчителем. Важливу роль у процесі взаємодії між суб'єктами освітнього процесу відіграє підручник, який будучи джерелом інформації, повинен першочергово забезпечувати засвоєння учнями знань та умінь, що передбачені Держстандартом [8].

В контексті нашого дослідження актуальною є проблема визначення типу структури шкільних підручників історії. Для цього скористаємось класифікацією структурних компонентів підручника, яка запропонована Д. Зуєвим та вдосконалена Л. Алексашкіною, Н. Боголюбовою, Л. Корабльовою. Всі компоненти підручника поділяються на текстові та позатекстові. До текстових компонентів відносять основний, допоміжний та пояснювальний тексти, до позатекстових – апарат організації засвоєння, ілюстрації, апарат орієнтування [1, с. 57].

Першою спробою створення української навчальної книги з історії для учнів 6 класу став пробний підручник Олександри та Бориса Шалагінових “Історія Стародавнього світу” [12] обсягом 208 сторінок не найкращої поліграфічної якості 1994 року видання. Основний текст в підручнику представлений вступом та викладом навчального матеріалу пояснювально-описовим способом у всіх 58 параграфах. Вивчення підручника засвідчило, що він містить також додатковий текст, однак, його частка досить низька. В підручнику вміщено 12 фрагментів писемних джерел (переважно з історії Стародавнього Єгипту), 19 фрагментів літературних надбань періоду, що вивчається, кілька тематичних поезій Лесі Українки та Тараса Шевченка. Додатковий текст міститься тільки в 23 параграфах, що знижує пізнавальний потенціал підручника. Недоліком підручника є повна відсутність взаємозв'язку між додатковим текстом та системою запитань і завдань. Суттєвим недоліком навчальної книги є відсутність ілюстративного матеріалу за виключенням десяти схематичних карт. Слід зазначити, що автори підручника це усвідомлюють, пояснюючи відсутність ілюстрацій в підручнику труднощами, що спіткали видавничу справу [12, с. 203].

Апарат організації засвоєння знань та умінь репрезентований запитаннями та завданнями, що розміщені наприкінці параграфів. Загалом в підручнику 185 запитань і завдань, з яких тільки 5 (2,7%) продуктивного характеру, що свідчить про націленість авторів на репродуктивну навчальну діяльність учнів. Частина запитань, на перший погляд, є проблемними, не являючись такими насправді, до прикладу: “Шумерська поема “Політ Етани на небо” дуже нагадує українську народну казку. Яку саме?” [12, с. 56]. На сторінці 55 підручника знаходимо відповідь: “У багатьох народів, у тому числі й в українців, є казка про те, як герой летить на птахові над землею (казка “Яйце-райце””. Апарат орієнтування авторами представлено загальним змістом, покажчиком дат, бібліографією для рекомендованого читання до розділів. Поділяємо точку зору Н. Бібик, що пізнавальний інтерес відіграє важливу роль в становленні особистості школяра, а певний ефект у появі інтересу до навчання так чи інакше пов'язаний з якістю шкільного підручника [4, с. 48]. Такий підручник, за визначенням В. Безпалька, придатний тільки для домашнього опрацювання учнями, а урок в такому випадку буде заповнений діяльністю тільки самого вчителя [5, с. 139].

Дидактично якісніше навчальне видання для учнів 6 класу побачило світ у видавництві “Либідь” в 1997 році авторів К. Бунятян, В. Зубара, С. Селіцької [6]. Навчальний матеріал підручника структурований авторами в 61 тематичний урок. Інформаційний основний текст цього підручника містить достатню кількість виділень імен, понять з використанням курсивного та напівжирного шрифтів. Автори в кінці кожного пункту подають висновки до нього. Хоча на сьогоднішній день немає єдиної думки щодо доцільності таких висновків, ми ж вважаємо, що їхня наявність в підручниках гальмує розвиток вміння виокремлювати в інформаційному тексті головне. Поділяємо точку зору С. Терно, що для кращого осмислення учнями навчального матеріалу доцільно подавати попередні запитання, короткі огляди на

початку тексту, які активізуватимуть пізнавальну діяльність учнів та сприятимуть кращому осмисленню змісту підручника [11, с. 18]. Для формування вміння робити висновки, доцільніше подавати різноманітні узагальнюючі чи конкретизуючі текстові таблиці.

В аналізованому підручнику авторів К. Бунятян, В. Зубара, С. Селіцької [6] тільки 14 фрагментів писемних джерел та 7 уривків з художніх творів. Слід відмітити, що всі елементи додаткового тексту вміщені у відповідних пунктах параграфів, що, безумовно, сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу, адже теоретичні положення підкріплюються дослідницькою діяльністю учнів. Дане видання добре ілюстроване (15-50% кожної сторінки), автори вдало дібрали як зображувальні, так і умовно-графічні ілюстрації, що перетворило їх на повноцінне джерело інформації. До того ж серед завдань ми виявили завдання, що передбачають аналіз ілюстративного матеріалу. В підручнику багато схем та таблиць, які допомагають учням краще орієнтуватись в історичному часі, зрозуміти суть, причини та наслідки багатьох історичних явищ і процесів. Апарат організації засвоєння знань учнів містить 280 запитань, з яких 16% – завдання продуктивного характеру. Також видання містить словник основних понять, рекомендовану літературу.

У 1998 році видавництвом “Тенеза” видано підручник з історії для учнів 6 класу О. Бандровського [2]. Підручник містить 1-2 історичні джерела до кожного параграфа і цього, на нашу думку, цілком достатньо, враховуючи вікову здатність учнів до опрацювання джерел. Але значним мінусом методичного апарату підручника є відсутність системи запитань і завдань до джерельної бази, алгоритму дій з їхнього опрацювання. І це попри те, що в підручнику, на відміну від двох вже описаних, наявний вступний текст щодо його опрацювання. Більш ґрунтовно автор підійшов до підбору якісного складу запитань і завдань, хоча їхня кількість вкрай мала (212 на увесь підручник). Частка завдань, які можна віднести до продуктивних, у підручнику – 25%.

Підручник [2] містить рубрику для допитливих, що є спробою забезпечення диференціації у навчанні. Цілком поділяємо думку О. Пометун, що такі матеріали повинні також супроводжуватись системою запитань та завдань, інструкціями по опрацюванню [9, с. 5]. Навчальна книга добре ілюстрована, містить пояснення до кожної ілюстрації. Автор подає також висновки до кожного розділу, що допомагає учням систематизувати свої знання та дає можливість вчителю формувати в учнів вміння самостійно робити висновки на кожному уроці.

З 2005 року розпочався поетапний перехід основної школи на 12 – річний термін навчання, в рамках якого розпочався друк нових підручників. У 2006 році на основі результатів конкурсного відбору підручників для 6 класу було обрано кілька підручників. Зміни в конструюванні шкільного підручника покажемо на прикладі двох навчальних видань.

Одним з таких підручників, що отримав гриф “Рекомендовано” Міністерства освіти і науки України, підручник авторів О.Шалагінової та Б.Шалагінова [13]. Автори підручника пропонують систему позначень, за допомогою яких привертається увага учнів до певних завдань чи виду діяльності: “Перевір свою пам’ять”. “Подумай і скажи”. “Віконце допитливих”. “Голос минулого” тощо. Навчальний матеріал кожного параграфа поділено авторами підручника на невеликі смислові частини. Автори вже відмовляються від практики пропонування учням готових висновків в кінці пунктів чи наприкінці параграфа. Навчальна книга має забезпечити формування навичок самостійного навчання. Для цього учень повинен самостійно та осмислено сприймати навчальний текст, вміти систематизувати навчальний матеріал для кращого його запам’ятовування. Як вважає С.Терно, одним зі способів засвоєння навчального матеріалу є резюмування – вилучення основної ідеї цілого тексту або його частини [11, с. 18].

Авторами підручника [13] використано достатню кількість документів, фрагментів художніх текстів, але системи запитань до них не передбачено. Належна увага приділена засвоєнню учнями термінів та понять за допомогою низки запитань, що подаються на полях підручника. Автори використали традиційне розміщення запитань і завдань у кінці підручника, що можуть бути використані для узагальнення, систематизації та контролю знань

учнів. Ці завдання поділені на групи: “Перевір свою пам’ять” (передбачають репродуктивну діяльність), “Подумай і скажи”. “Творче завдання” (завдання, що передбачають продуктивну пізнавальну діяльність учнів). У практиці навчання історії в цей час надійно закріпились уроки узагальнення та систематизації, уроки тематичного оцінювання. Автори пропонують в кінці кожної теми завдання, що можуть бути використані для узагальнення та систематизації знань і тестові завдання для самостійної підготовки до уроку тематичного оцінювання знань та умінь учнів.

Інший підручник, що виданий в 2006 році, створений авторами Г. Головановим та С. Костирко [7]. Підручник містить вступний текст “Подорож в минуле” з інструкцією для роботи з навчальним виданням. На думку В.Безпалька, засвоєння учнями знань забезпечується тільки їхньою самостійною пізнавальною діяльністю [5, с. 111]. Саме наявність у підручнику алгоритму пізнавальної діяльності спроможна забезпечити її результативність. Також активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють вказівки щодо очікуваних знань та умінь, що вміщені на шмуцитулах перед кожною темою. На початку кожного параграфу вміщено завдання на встановлення відповідності між поняттями та поясненнями, що вже відомі учням та будуть використані в ході викладу навчального матеріалу. Також автори використовують поля для посторінкового словника понять і термінів, що, на нашу думку, робить видання більш практичним в плані використання його для повторення. В підручнику є тільки 38 фрагментів писемних джерел та художніх творів, з яких 15 вміщено наприкінці підручника в рубриці “Стародавній світ очима свідків”.

Завдання для узагальнення та систематизації знань авторами підручника [13] згруповано за типом діяльності учнів: “Застосовуємо золотий запас знань” (репродуктивна з відтворення базових понять), “Працюємо з історичними поняттями, термінами, датами і картами” (переважно репродуктивна для перевірки предметних компетентностей), “Поміркуймо разом”. “Працюймо творчо” (продуктивна пізнавальна діяльність). Всього в підручнику 448 запитань та завдань, з яких майже 50% – завдання продуктивного характеру. Для узагальнення та систематизації знань з теми авторами запропоновано наприкінці кожної з них рубрику “Вузлики на пам’ять”, в якій вміщено узагальнюючі та конкретизуючі таблиці. Такі таблиці є хорошим засобом формування культури розумової праці, навичок до аналізу та синтезу. Підручник містить малюнки, репродукції, зображення, карти, схеми, що супроводжуються поясненнями. Погоджуємось з твердженням О. Пометун, що ілюстрації дають учням можливість, працюючи з ними, розвивати навички роботи з візуальною інформацією, а до кожної з них мають бути поставлені відповідні завдання чи запитання, що вчать спостерігати [9, с. 4].

Вагомий вплив на процес підручникотворення мало ухвалення Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [8], впровадження якого в частині базової загальної середньої освіти розпочалось з 1 вересня 2013 року. Держстандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід має забезпечити формування ключових і предметних компетентностей, діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях [8]. На основі Держстандарту розроблено навчальні програми, що містять зміст історичної освіти, який реалізовано в підручниках.

В 2014 році на основі конкурсного відбору для учнів 6 класу віддруковано два підручники. Один з них створений у співавторстві О. Бандровським та В. Власенком [3]. У підручнику наявні чіткі рекомендації по роботі з ним, пояснені учням значення малюнків-схем, які використані авторами, для класифікації пізнавальних завдань. Цікавим дидактичним рішенням є формулювання підпунктів параграфів у формі запитань для додаткової мотивації пізнавальної діяльності.

У підручнику [3] достатня кількість запитань і завдань. Для узагальнення та систематизації знань автори підручника пропонують 197 завдань, більш як 21% з яких – завдання,

що вимагають продуктивної пізнавальної діяльності учнів. В навчальній книзі до кожного параграфу подаються завдання для активізації пізнавальної діяльності учнів. Актуальною в контексті нашого дослідження є міркування О. Савченко про пізнавальний інтерес учнів, який, на думку дослідниці, виникає і зміцнюється в ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження, самостійної діяльності. Тому, якщо перед учнями ставляться лише готові цілі, а знання тільки повідомляються й закріплюються, активність згортається, інтерес згасає [10, с. 90]. Основний текст також супроводжується запитаннями та завданнями, що дає можливість вчителю застосовувати різноманітні технології та методи по його опрацюванню. Всі вони в комплексі забезпечують формування в учнів ключових та предметних компетентностей як це і передбачено Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти [8].

Авторами підручника [3] також запропонована достатня кількість фрагментів писемних джерел із завданнями до них, велика кількість ілюстрацій, що являються самостійними джерелами, а не тільки ілюструють тези основного тексту, на основі комплексу запитань та завдань до них. Шмуцтитуди авторами використано для тезисного викладу змісту теми. Треба врахувати, що в підручнику бракує завдань для узагальнення та систематизації знань по темі, розділу, завдань для самоконтролю в процесі підготовки до уроків тематичного оцінювання.

На основі вищевикладеного спробуємо визначити та обґрунтувати характерні риси етапів українського підручникотворення в шкільному курсі історії в роки незалежності.

Перший період (1991-1996 рр.). Це суперечливий період в українському підручникотворенні, що пояснюється намаганням переосмислити підходи у висвітленні подій та явищ, відійти від догм радянської історіографії, браком коштів, занепадом поліграфічної галузі, що перешкоджало появі повноцінних підручників. Ці підручники характеризуються слабким методичним апаратом, відсутністю ілюстративного матеріалу. Помітним є брак запитань, які передбачали б продуктивну пізнавальну діяльність учнів. За критеріями, визначеними В. Безпальком [5, с. 27], ці підручники можна віднести до підручників монографічного типу, і придатні вони для підготовки учня вдома.

Другий період (1997-2004 рр.). Недоліки підручників першого покоління, що були виявлені під час їхньої апробації, намагались виправити автори підручників другого покоління. Ці підручники відображали засади навчальної програми 1996 року, яка передбачала зміни у змісті історичної освіти. Підручники цього періоду базувалися на цивілізаційному відборі змісту історичної освіти. Також підручники характеризувались якіснішим методичним апаратом, автори ретельно підходили до відбору ілюстративного матеріалу, який перетворився на повноцінне джерело інформації.

Третій період (2005 – 2012 рр.). Підручники цього періоду були видані в рамках переходу української школи на 12-ти річний термін навчання. Мало що змінилось в цей період у відборі змісту історичної освіти, підходах авторів до конструювання підручника. Друк навчальної літератури здійснюється на основі результатів конкурсного відбору, відбулася остаточна відмова від практики “єдиного підручника”, однак вчителі ніяким чином не могли вплинути на те, з яким підручником працюватимуть.

Четвертий період (з 2013 року). З 01.09.2013 року для базової загальної середньої освіти вступив в дію Держстандарт 2011 року, що закріпив вимоги до компетентнісного та діяльнісного підходів в освітньому процесі. В українському підручникотворенні відбулися вагомні зміни, що характеризуються відмовою від “знанневої” парадигми в конструюванні навчальної книги. З’явилися підручники з діалогічною побудовою текстового компонента, більш досконалим методичним апаратом, що базується на активності у пізнавальній діяльності школяра. З 2015 року педагоги отримали можливість обирати навчальну книгу, з якою хочуть працювати.

Подальших наукових досліджень потребує низка проблем, а саме: особливості формування змісту шкільної історичної освіти та її відображення у шкільних підручниках, ефективність поєднання структурних компонентів у навчальній книзі, критеріїв, що є визначальними для педагогів у відборі підручників.

Список використаних джерел

1. Алексашкина Л. Н. Методическое построение учебников истории и географии / Л.Н. Алексашкина, Н. К. Боголюбова, Л. Ю. Кораблева // Проблемы школьного учебника : сборник статей / Л. Н. Алексашкина, Н. К. Боголюбова, Л. Ю. Кораблева. – Москва : Просвещение, 1987.
2. Бандровський О. Г. Історія стародавнього світу : підручн. для 6-го класу середньої школи. / О. Г. Бандровський. – К. : Генеза, 1998. – 320 с.
3. Бандровський О. Г. Історія стародавнього світу : підручн. для 6-го класу загальносвіт. навч. закл. / О. Г. Бандровський, В. С. Власов. – К. : Генеза, 2014. – 272 с. : іл., карти.
4. Бібік Н. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникомтворенні / Надія Бібік. // Підручник ХХІ століття. Науково-педагогічний журнал. – 2003. – №1 – 4. – С. 48–52.
5. Безпалько В. П. Теория учебника : дидактический аспект. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
6. Бунятян К. П. Історія Стародавнього світу : пробн. підр. для 6 кл. серед. загальноосвіт. шкіл. / К. П. Бунятян, В. М. Зубар, С. І. Селіцька. – К. : Либідь, 1997. – 240 с. : іл.
7. Голованов С. О. Історія Стародавнього світу : підруч. для 6-го кл. / С. О. Голованов, С. В. Костирко. – К. : Грамота, 2006. – 296 с.
8. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
9. Пометун О. І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? [Електронний ресурс] / О. І. Пометун – Режим доступу до ресурсу: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/36e/36e61744363e09d2f108507f8c8b2930.pdf>.
10. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися / О. Я. Савченко // Український педагогічний журнал. – 2015. – №1. – С. 85–98.
11. Терно С. Методичний апарат підручника: який він має бути? / Сергій Терно. // Історія в школах України. – 2004. – №7. – С. 17–20.
12. Шалагінова О. І. Історія стародавнього світу : пробн. підручн. для 6 кл. 11-річн. середн. шк. / О. І. Шалагінова, Б. Б. Шалагінов. – Київ : Зодіак-ЕКО, 1994. – 208 с.
13. Шалагінова О. І. Історія стародавнього світу : підручн. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів. / О. І. Шалагінова, Б. Б. Шалагінов. – Київ: Пед. преса, 2006. – 288 с.: іл., карти.

The article analyzes the process of creating textbooks on History for comprehensive schools. It is indicated that the textbook provides the process of interaction between the subjects of the educational process. The concept of textbooks created in different periods of time is described. Also, the textbook should promote the cognitive activity of students. The analysis of textbooks which were published in different years is executed; specific features of the structure of textbooks are shown on concrete examples. The article analyzes the content of school education on History, its reflection in textbooks. According to the results of the research, the low methodological and polygraphic quality of the first textbooks is pointed.

The analysis shows that subsequent editions have more qualitative methodical content. The authors turned illustrations into a valuable source of information. The article analyzes the complexity of questions and tasks and their place as the main text. The role of the textbook tables for activating cognitive activity of students is summed up. Also, the article analyzes the availability of written sources and their role in the educational activities of students. On the basis of analysis four stages of creation of textbooks on History are allocated.

Each of them has its didactic-methodical characteristics of the selection of the contents for the textbook. A number of problems require further scientific researches. The problems are: peculiarities of the formation of the content of school historical education and its reflection in school textbooks, the effectiveness of the combination of structural components in the textbook, and the features of the selection of textbooks.

Key words: *textbook, history, structure of the textbook, didactic-methodical analysis, cognitive interest.*

УДК 372.891

Тетяна Назаренко
Tetiana Nazarenko

НАУКОВІ ПОНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

SCIENTIFIC NOTIONS AS A MEANS OF FORMING LYCEUM STUDENTS' SUBJECT COMPETENCE

У статті розглядаються проблеми, пов'язані з процесом формування ключових та предметних компетентностей через змістове значення наукових понять. Автором зроблено глибокий дослідний аналіз методики використання картографічних матеріалів у навчанні географії. На підставі чого зроблені висновки, про те, що найбільш актуальною є орієнтація на інформаційно-телекомунікаційні технології, у тому числі на ГІС-технології, а широкий діапазон навчально-програмованих засобів, що з'явилися останнім часом, мають заохочувати розвиток предметних компетентностей в учнів ліцею.

Ключові слова: предметні та ключові компетентності, учні ліцею, методика навчання, картографія, картознавство, картографічні поняття.

Формування предметних компетентностей в учнів ліцею неможливе без змістовного компонента географічної науки – картографії, складовою якої є картографічна грамотність. Це поняття, за визначенням С. Буланова, має об'єднувати наявність теоретичних знань в учнів про специфічні властивості основних видів географічних зображень, вміння отримувати від них географічну інформацію, а також знання про розташування, відносні розміри, про форми найважливіших об'єктів на земній поверхні і вміння створювати найпростішу картографічну продукцію. Навчальні вимоги до картографічної грамотності в учнів під час навчання неодноразово трансформувалися. Ці трансформації були обумовлені, в основному, змінами соціального замовлення суспільства по відношенню до картографічних знань учнів [3, с. 48].

Окремим великим блоком у науково-методичних дослідженнях вирізняються питання впровадження в шкільне картознавство досягнень геоінформаційних технологій. Методику роботи з картами в Україні розробляють Д. Ляшенко [9, с. 12], В. Кудирко [6, с. 197], Т. Назаренко [10, с. 7], Л. Даценко та В. Остроух [4, с. 17], а також багато інших науковців.

Роботу з картографічними матеріалами на уроках географії в методичних рекомендаціях висвітив П. С. Скавронській [11, с. 32]. Процесом формування умінь і навичок, учнів для використання картографічних матеріалів займався О. Я. Скуратович. Дослідник розділив цей процес на три етапи, запропонувавши до кожного з них ряд завдань [12, с. 13]. Як одна з головних вимог до організації навчально-виховного процесу з географії, О. Я. Скуратович пропонує комплексне використання картографічних матеріалів (географічних атласів, контурних і настінних карт, іншої картографічної продукції) на кожному уроці. Окремою методичною темою автор виділяє методичні вимоги до роботи з настінними картами. Приклади картографічних завдань для всіх шкільних курсів географії створюють базу для творчої діяльності вчителя по створенню власних збірників задач і вправ для самостійних і практичних робіт з картографічними роботами.

Вчителями географії та методистами вже накопичено певний критичний матеріал з навчання географії за новими підручниками і навчальними програмами. Сьогодні розпочато широке обговорення всіх питань і аспектів подальшого вдосконалення викладання шкільної географії, в тому числі і щодо збалансування кількісних і якісних показників картографічного

змісту в географічній освіті. Таким чином, в значній мірі від оптимального поєднання вимог навчальної програми, з одного боку, і запитів і можливостей учнів з іншого, залежить навчальний авторитет картографічної складової географічної освіти.

Зміст, структура і обсяг картографічного матеріалу в шкільному курсі географії визначається нормативно-правовими документами і, насамперед Державним стандартом базової і повної середньої освіти [5]. Вимоги до рівня знань учнів у Державному стандарті представлені в семи освітніх галузях, в тому числі й природознавстві. Зміст географічної компоненти галузі природознавства забезпечує формування просторового уявлення про Землю [5, с. 3]. Державні вимоги до рівня географічної підготовки учнів передбачають вміння користуватися планами, картами та іншими джерелами географічної інформації. Саме на вимогах цього документа побудовані нині діючі навчальні програми з географії. На наш погляд, на ефективність формування картографічних понять великий вплив чинить зміст навчального матеріалу, послідовність вивчення, його розподіл за темами і окремими курсами в навчальних програмах з географії. Певний базовий картографічний рівень повинен бути сформований на початку вивчення курсу географії, але на це потрібен додатковий час та різноманітні методичні підходи.

Одним з визначальних чинників якісного формування картографічних знань є підручник. Наслідком змін до державних вимог до географічної підготовки учнів через навчальні програми, є нові українські шкільні підручники з географії. Нами детально проаналізовано зміст картографічної складової географічної освіти школярів за діючими підручниками з географії для основної школи. Вважаємо, що це питання є одним з ключових в курсі географії. Безпосередньо з картою учні знайомляться в 6-му класі, коли ними вперше починає вивчатися такий навчальний предмет, як географія. Але порушення логіки подання навчального матеріалу призводить до неефективного засвоєння картографічних понять, наприклад: дається навчальна інформація про кругосвітню подорож, перетин нульового меридіану, екватора, материків тощо, а самі наукові географічні поняття “материк”, “океан”, “меридіан”, “екватор”, “широта”, “довгота”, “глобус”, “карта” вводяться через місяці навчального року, тобто вимоги до картографічної підготовки, які задають навчальні програми з географії для школи, не можуть бути реалізовані без спеціальної підготовки учнів.

Навчальні досягнення школярів залежать від багатьох чинників, однак, на наш погляд, одним з головних є наявність якісного шкільного підручника. Географія не є винятком. Як би ідеально не було виписано в навчальній програмі зміст того чи іншого географічного курсу, відсутність підручника (або його низька якість) зведе нанівець зусилля й авторів і вчителів. В окремих підручниках, таку важливу властивість карти, як генералізація зображення, подається занадто спрощено [2].

У відповідному параграфі учням розповідають про неможливість зображення всіх об'єктів на карті, а значить, виникає необхідність зображення узагальнити. Далі висновок: “Чим дрібніше масштаб карти, тим більше узагальнень”. На наш погляд, таке тлумачення наукового поняття є одностороннім і неповним. Учні повинні знати не тільки про чисто механічний, пов'язаний з розміром об'єкта і зменшенням масштабу, відбір, але і географічну генералізацію, коли зображувані об'єкти відбираються відповідно до призначення карти.

На наш погляд, в шкільних географічних курсах червоною ниткою має проходити й картографічна складова, особливо це стосується картографічних понять, що є постійними в картографічній науці. Результати дослідження та аналізу картографічної складової змісту підручників для шкільних курсів географії, дозволяють стверджувати, що сучасні підручники дають ґрунтовні дидактичні та методичні можливості для оволодіння учнями елементами картографії. Разом з тим зміст і структура, як навчальної програми, так і підручників потребують удосконалення на основі висновків і пропозицій вчителів, методистів, науковців, зокрема пропозицій і зауважень, які сформульовані автором статті.

Однією з важливих складових географічної освіти на сучасному етапі розвитку української школи є впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчально-

виховний процес. Вже минуло десятиліття, як учні отримали перші, хай прості і примітивні за сучасними мірками, педагогічні програмні продукти. Наступним кроком в комп'ютерній підтримці викладання географії стали конструктори уроків з функціями застосування різних мультимедійних додатків [14], розширювалися можливості застосування у навчально-виховному процесі Інтернет-ресурсів.

В шкільну географію активно впроваджені ІКТ (інформаційно-комп'ютерні технології), зокрема створенні нові картографічні засоби навчання для учнів на електронних носіях. Потребує оновлення методика вивчення основ картографії в шкільних курсах географії. Ще в 1997 році, на 18 конференції Міжнародної картографічної асоціації (МКА) в Стокгольмі, акцент робився на проблемах впровадження в картографію засобів телекомунікацій та поєднання ГІС-технологій з Інтернетом. На сучасному етапі в картографії сформувалося кілька теоретичних концепцій. Поряд з іншими, в 90-х роках минулого століття почала формуватися нова геоінформаційна концепція. Відповідно до неї картографія розглядається як наука про системне інформаційно-картографічне моделювання та пізнання геосистем. Якщо розглянути сучасну структуру картографії, то слід зазначити, що вона не є чимось застиглим і незмінним.

З'являються нові галузі. З розвитком електронно-обчислювальної техніки пошук нових картографічних проекцій "взяли на себе" машини. Поява глобальних систем (GPS – в українському варіанті – ГІС) призвело до утворення нового напрямку в математичній картографії – супутникового позиціонування. За останні роки Інтернет-картографування стало звичною справою. На ринку комп'ютерних технологій з'явилося нове апаратно-програмне забезпечення для картографічних Інтернет-серверів та Інтернет-ГІС, а засоби мультимедіа увійшли в повсякденну практику життя, коли за допомогою смартфона можна вирахувати місцеположення об'єкта пошуку за географічними координатами.

Кардинальні зміни відбулися в геодезичному забезпеченні картографування: глобальні системи, що позиціонуються стали основним засобом прив'язки і наземних спостережень, і аерокосмічних зйомок. Високоточні цифрові технології виявилися найбільш ефективними для створення топографічних, тематичних карт і цифрових моделей місцевості. Таким чином, ці зміни торкнулися основних компонентів картографування: способу збору даних, методів проектування, складання, утворення, подання та розповсюдження карт.

Відомий вчений-методист, картограф А. Берлянт навіть ввів термін "докомп'ютерний етап розвитку картографії" [1, с. 38], підкреслюючи тим самим входження картографії в якісно новий період розвитку, що пов'язаний з ІКТ. Всі ці зміни повинні знайти широке відображення й в шкільному картознавстві, в тому числі й в методиці навчання географії в школі. Навчально-виховний процес з географії в школі вимагає нових картографічних засобів за змістом, формам, навчальними можливостями.

Сьогодні картографи-геоінформатики все частіше замислюються над створенням картографічних засобів, які суттєво відрізнялися б від традиційних карт і атласів. Відомо, що сьогодні тривимірне цифрове моделювання дозволяє будувати об'ємне зображення, а анімація надає картам динамічний аспект, і такі зображення вже набули широкого поширення. Однак є питання, на які сьогодні немає однозначної відповіді. Чи повинен читач карти завжди бути над картою, бачити її зверху, чи є сенс розмістити його на карті? Або правильною є часткова або повна відмова від символного зображення і перехід до фотокарток? Вважаємо, що на ці питання знайдеться відповідь, коли вчителі-практики масово зможуть проводити апробацію принципово нових електронних картографічних продуктів на уроках.

Наші дослідження показують, що проблемні питання, які десятиліттями переслідують шкільну географію, залишаються і в сучасній школі. І якщо питання про включення відповідних тем і розділів шкільної картографії в навчальні програми сьогодні вирішено більш-менш задовільно, то науково-методичний супровід вивчення картографії в школі залишається недостатнім. Результати вивчення практичної діяльності вчителів географії висвітлили ще одну важливу проблему шкільної картографії. Виявилось, що в значній мірі недоліки у формуванні картографічних понять посилюються тим, що протягом багатьох десятиліть для

навчальних цілей в державі не видаються топографічні карти і плани місцевості, що оточують школу. Практично всі відомі методисти підкреслюють надзвичайно велике значення таких карт (планів) для вивчення географії. Вони набагато зрозуміліше учням, ніж дрібномасштабні карти, оскільки є менш генералізованими, мають більшість масштабних умовних знаків, на них відсутні спотворення, характерні для дрібномасштабних карт. Яскравим підтвердженням значення такого підходу у вивченні карт є вираз вченого-методиста В. П. Буданова: “Починати відразу з такого складного символічного зображення країни, яким є дрібномасштабна географічна карта, так само неправильно, як примушувати дітей вчитися по книгах, призначеними для вищих навчальних закладів” [13].

Важко не погодитися і з висловлюванням Р. Земледуха: “Картографію неможливо викладати словесними (вербальними) методами. Потрібно постійно застосовувати наочність, вправи з самими картами та іншими посібниками” [8, с. 17].

У монографії, присвяченій питанням теорії та методології розробки засобів навчання регіональної географії, автор Л. Зеленська розкриває питання актуальності створення регіональної картографічної продукції, доводячи її ефективність при формуванні географічного образу території [7, с. 112]. Поряд з технічними і фінансовими причинами, які викликали таку ситуацію, слід зазначити і певну недооцінку навчального значення таких топографічних карт у вітчизняній методиці географії.

Ми переконані, що сьогодні недостатньо мати в школах навчальні топографічні карти або плани неіснуючих територій. Наші дослідження показали, що ефективність вивчення картографії на місцевому матеріалі, з використанням топографічних карт і планів населених пунктів, де розташована школа, набагато вища, ніж у школах, де використовували традиційні навчальні карти. Наявність таких карт і планів (зазвичай саморобних) стала істотним мотиваційним чинником, додатковим стимулом до вивчення географії і, врешті-решт, мотивом щодо вибору саме географічного профілю навчання у старшій школі. Таку ситуацію в наших школах намагаються виправити через спонукання вчителів та учнів до самостійного створення планів своєї місцевості, зокрема через окомірні зйомки місцевості. На наш погляд, такі види практичних робіт можуть мати місце в основній школі, але для виготовлення учнями придатних для використання в навчальному процесі карт і планів потрібні і відповідні спецкурси, факультативи й відповідна підготовка вчителя географії.

Навчальні програми ставлять перед учнем завдання не тільки вміти читати карти і плани, а й застосовувати їх у реальній практичній діяльності, вирішувати конкретні завдання. Наприклад: картографування екологічної ситуації в своєму населеному пункті і його околицях, підготовка туристичних походів тощо. Разом з тим, без відповідних карт цих завдань школі не реалізувати. Як результат наших досліджень можна сформулювати основні вимоги до властивостей і можливостей майбутніх електронних топографічних карт і планів для навчально-виховних закладів: масштаб карт, планів повинен бути не менше 1: 10000; картографічне зображення можна редагувати, змінювати, доповнювати через прості програми; карти і плани повинні мати можливість періодичного оновлення через Інтернет; створення тематичних карт на основі електронної топографічної контурної карти; передбачити можливість ступеневої зміни масштабу карти або плану, заклавши в їх зміст різну ступінь генералізації, залежно від обраного користувачем масштабу.

Таким чином, розглядаючи зміни у змісті та структурі географічної картографічної освіти в Україні за останні роки, ми прийшли до висновку, що найбільш актуальним напрямом розвитку шкільного картознавства на перспективу стане широке впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій і, перш за все, ГІС-технологій. Поява нової електронної картографічної продукції, на основі якої створюються програмні педагогічні засоби буде стимулювати подальший розвиток методики шкільної географії, в зміст якої входить й картографія, оскільки через створення нових методичних прийомів та організаційних форм шкільна географія через карту набуває просторової образності, адже відомо, що без карти неможливо вивчити географію.

Список використаних джерел

1. Берлянт А. М. Картография : учебник для вузов [Текст] / А. М. Берлянт. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 336 с.
2. Буланов С. В. Проблемы совершенствования системы картографических знаний и умений в школьной географии [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Буланов Сергей Владимирович – М. 2003. – 151 с. (Из фондов Российской государственной библиотеки).
3. Гільберг Т. Г., Паламарчук Л.Б., Географія.: підручник для 6 кл. загальноосвітніх навчальних закладів [Текст] / Т. Г. Гільберг, Л. Б. Паламарчук. – К. : – Грамота, 2014. – 240 с.: іл..
4. Даценко Л., Остроух В. Програма курсу за вибором “Основи Геоінформаційної системи”. [Текст] / Л. Даценко, В. Остроух // Географія та основи економіки в школі. – 2011. – № 2. – С. 14-19.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти”. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
6. Кудирко В. І. Картографічні поняття про умовність карт в шкільному курсі загальної географії / В. І. Кудирко // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 195-199.
7. Зеленська Л. І. Теоретичні і методологічні основи створення засобів навчання географії (регіональний компонент) [Текст] / Л. І. Зеленська. – М. : Вид-во Дніпропетр. ун-та, 1998. – 244 с. – Рос. – Табл. 40, ил .. 49.
8. Земледух Р. М. Картография с основами топографии : учеб. пособие [Текст] / Р. М. Земледух. – М. : Высшая школа, 1993. – 456 с.: ил.
9. Ляшенко Д. Сучасні проблеми викладання картографії в школі [Текст] / Д. Ляшенко // Географія і основи економіки в школі. – 2002. – № 3. – С.11-17.
10. Назаренко Т. Г. Формування картографічної грамотності в учнів основної школи на уроках географії / Т. Г. Назаренко // Український педагогічний журнал – № 3, 2015 – С. 126-136.
11. Скавронский П. Зміст і структура поняття “картографічна компетенція” [Текст] / П. Скавронский // Географія і основи економіки в школі. – 2009. – № 6 – С. 32-37.
12. Скуратович Я. Робота з картографічними матеріалами на уроках географії в загальноосвітніх навчальних закладах [Текст] / Я. Скуратович. Методичні рекомендації – НПП “Картографія”. Київ, 2000. 16 с.
13. Теоретические основы методики обучения географии. /Под ред. А. Е. Бибик и др. [Текст]: М., “Просвещение”. 1968 г. – 243 с.
14. Топузов О. Бібліотека електронних наочностей “Географія, 7-11 класи”. Для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. Топузов, А. Кохан. ДП “Інститут педагогічних інформаційних технологій”. Київ, 2008.

The article deals with the problems connected with the process of formation of key and substantive competencies through the content significance of scientific concepts. The author carried out a deep exploratory analysis of the methodology of the use of cartographic materials in the study of geography. Based on the conclusions drawn, the most relevant is the focus on information and telecommunication technologies, including on GIS technology, and a wide range of newly developed educational tools, which have recently appeared, should encourage the development of subject competences in student's lyceum.

Teachers of geography and methodologists have already accumulated some critical material on the study of geography through new textbooks and curricula. Today wide discussion of all issues and aspects of further improvement of teaching of school geography, including the balancing of quantitative and qualitative indicators of cartographic content in geographic education, has begun. Thus, largely from the optimal combination of the requirements of the curriculum, on the one hand, and the requests and

capabilities of students on the other, the educational authority of the cartographic component of geographic education depends.

We have analyzed in detail the content of the cartographic component of geographic education of schoolchildren by acting textbooks on geography for the main school. We believe that this issue is one of the key topics in geography.

In our view, in school geographic courses, a mapping component must also be carried out with a red thread, especially in cartographic concepts that are permanent in cartographic science. The results of the study and analysis of the cartographic component of the content of textbooks for school geography courses allow us to state that modern textbooks provide solid educational and methodological possibilities for mastering students with cartographic elements. However, the content and structure of both the curriculum and the textbooks need to be improved on the basis of the conclusions and suggestions of teachers, methodologists, scholars, in particular the suggestions and comments that are formulated by the author of the article.

Key words: secondary school, methodic of geography teaching in schools, cartography, mapping, cartographic concepts.

УДК 373.5.091.26-048.24:5]-047.36

Світлана Науменко
Svitlana Naumenko

РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ МОНІТОРИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ)

RESULTS OF APPROBATION OF THE MONITORING SYSTEM FOR ASSESSING OF THE NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF PUPILS OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION (USING THE TEST TECHNOLOGIES)

У статті представлено авторську модель моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій) та результати апробації цієї моніторингової системи. Подано досвід використання тестів для учнів разом з анкетами для учнів щодо виявлення чинників, які впливають на рівень навчальних досягнень і компетентностей учнів закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: моніторингова система; компетентність; тест для учнів; анкета; коефіцієнт кореляції.

Сьогодні у світі науковців, освітян, батьків учнів цікавить не лише питання рівня навчальних досягнень або компетентностей учнів певного рівня освіти (початкової, базової середньої або профільної середньої освіти) в певному закладі загальної середньої освіти або в країні в цілому, а й чинники, які впливають на цей рівень. Так, наприклад, метою міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти, таких як TIMSS, PISA, PIRLS тощо, які є моніторинговими, є не лише оцінити рівень загальноосвітньої підготовки учнів (їхні навчальні досягнення і компетентності), а також виявити чинники, які впливають на рівень цієї підготовки. Адже, виявлення зв'язку між результатами тестування й певним чинником дає можливість сформулювати гіпотезу, що пояснює отримані результати, а також

згодом у інших дослідженнях прогнозувати результати учнів відповідно до різних чинників. Знаючи чинник (або чинники), який впливає на рівень загальноосвітньої підготовки учнів, можна за допомогою управлінських рішень коригувати рівень навчальних досягнень і компетентностей учнів, підвищуючи його. Саме тому, у міжнародних порівняльних дослідженнях разом із тестами для учнів використовуються анкети для учнів, їхніх батьків, учителів закладів загальної середньої освіти тощо.

Мета, інструментарій, особливості, переваги й основні результати міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти, зокрема результати використання тестів для учнів разом з анкетами у цих дослідженнях та опис чинників, які впливають на рівень загальноосвітньої підготовки учнів в тій чи іншій країні, представлено в працях Н. Бобак, О. Мартинюк, Н. Марочко; М. Головка; Г. Ковалевої, М. Демидової, Н. Кошеленко, К. Краснянської; С. Оксамитної, А. Васильченко; Г. Мурніної; Н. Прокопенко; Т. Хорошковської та ін. Окремі аспекти означеної проблеми розглянуто й у роботах автора статті, зокрема, описано тестові технології, які використовуються у міжнародних дослідженнях за програмою PISA і за проектом TIMSS [5], представлено використання зарубіжного досвіду моніторингу якості загальної середньої освіти в Україні [4], проаналізовано основні етапи та особливості проведення Міжнародного дослідження якості освіти PISA, його мету і завдання та окреслено перспективи участі України у цьому дослідженні [1]. Проте, досі усі праці, в яких описувалися результати використання тестів для учнів разом з анкетами, присвячені лише аналізу міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти.

Мета статті – представити результати дослідження проблеми створення моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій).

У ході дослідження проблеми створення моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій) нами була створена модель цієї системи (рис. 1).

В основу створення цієї моделі було покладено авторську схему міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти [3].

Мета авторської моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій) – отримання інформації про рівень природничо-наукової компетентності учнів у закладі загальної середньої освіти та в країні в цілому та виявлення чинників, які впливають на рівень природничо-наукової компетентності учнів (див. рис. 1).

Інструментарієм є: тести для учнів, річні оцінки учнів та анкета (анкети) для учнів.

Результатами – рівень природничо-наукової компетентності учнів, який охоплює їхній рівень загальноосвітньої підготовки і показники, які характеризують учня, та показники, що характеризують заклад загальної середньої освіти, освітній процес і систему освіти (див. рис. 1).

Аналіз результатів дасть можливість виявити чинники, які впливають на рівень природничо-наукової компетентності учнів. Знаючи ці чинники, можна виробити управлінські рішення, наприклад, рішення директора закладу загальної середньої освіти, щодо поліпшення рівня природничо-наукової компетентності учнів та у подальших дослідженнях прогнозувати результати учнів.

Для апробування авторської моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій) ми використали:

1) тести для учнів, які ми створили у двох варіантах. В основу їх створення були покладені тестові завдання Міжнародних досліджень PISA і TIMSS. Кожен варіант тесту містив 10 тестових завдань, з яких три завдання були з біології, по два завдання – з фізики, хімії і географії та одне завдання – з астрономії;

2) річні оцінки учнів з предметів природничо-математичного циклу (алгебра, геометрія, фізика, хімія, біологія, географія);

3) Диференційно-діагностичний опитувальник (автор – Клімов Є.) [2], який був нашою Анкетною для учнів.



Рис. 1. Авторська модель моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій).

Адже, мета опитувальника – діагностика схильностей і професійних інтересів учнів. Тобто, згідно з опитувальником існує п'ять типів людей (“людина-природа”, “людина-техніка”, “людина-людина”, “людина-знакова система”, “людина-художній образ”, залежно від видів діяльності, яким вони надають перевагу. При цьому, кожному типу людей притаманні й свої психологічні особливості. Так, наприклад, “людина-природа” має гарно розвинену увагу, наочно-образне мислення, хорошу зорову пам'ять, вміє спостерігати та володіє терпінням і

наполегливістю; “людина-техніка”, – має зорове, слухове, вібраційне і кінестетичне сприйняття, розвинене технічне і творче мислення й уяву, спостережливість, вміє концентрувати увагу; “людина-людина”, – володіє мовою, мімікою, жестами, має розвинену мову й здатна знаходити спільну мову з різними людьми, легко вступає в контакт з незнайомими людьми, здатна аналізувати поведінку оточуючих і свою власну; “людина-знакова система”.– має хорошу оперативну й механічну пам'ять, логічне мислення, терпіння, здатна переключати увагу та концентрувати її на знаковому матеріалі, вміє бачити те, що стоїть за умовними знаками; “людина-художній образ”, – має художні здібності, розвинене зорове сприйняття, спостережливість, зорову пам'ять, наочно-образне мислення й творчу уяву, знає психологічні закони емоційного впливу на людей [2].

Під час апробування авторської моніторингової системи було виявлено рівень загальноосвітньої підготовки учнів з предметів природничо-математичного циклу (результати тесту й річні оцінки) та “тип учня” (згідно з Диференційно-діагностичним опитувальником Є. Клімова).

У ході дослідження за допомогою коефіцієнтів кореляції Пірсона і Спірмена було перевірено існування зв'язків між інструментарієм авторської моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій), зокрема між такими показниками учнів як: їхня стать, річні оцінки з предметів природничо-математичного циклу, результати анкети щодо типів людей (“людина-природа”, “людина-техніка”, “людина-людина”, “людина-знакова система”, “людина-художній образ”, а також результати тесту для учнів.

Зауважимо, що коефіцієнти кореляції Пірсона і Спірмена можуть мати значення від -1 до 1. Інтерпретацію значення коефіцієнтів подано в табл. 1.

Таблиця 1 [6, с. 44]

Інтерпретація значення коефіцієнтів кореляції Пірсона і Спірмена

Значення (по модулю)	Інтерпретація
до 0,2	дуже слабка кореляція
від 0,2 до 0,5	слабка кореляція
від 0,5 до 0,7	середня кореляція
від 0,7 до 0,9	висока кореляція
понад 0,9	дуже висока кореляція

При цьому додатне значення коефіцієнта кореляції означає прямий зв'язок між показниками, а від'ємне значення – обернений (зворотній) зв'язок.

В тестуванні взяли участь учні 8-10 класів.

Під час апробації авторської моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій) не було виявлено зв'язку між результатами учнів за тестові завдання тесту і їхніми річними оцінками з предметів природничо-математичного циклу. На нашу думку, є кілька причин цього: 1) наш тест є недосконалим, тобто він не виконує поставлену перед ним мету (оцінити рівень природничо-наукової компетентності учнів); 2) завдання тесту – це тестові завдання Міжнародних досліджень PISA і TIMSS, в яких перевіряються не знання, вміння і навички учнів, а їхні вміння застосовувати отримані навчальні досягнення і свій власний досвід у новій і зміненій ситуаціях. Такі завдання, на наш погляд, мали краще виконати учні, які навчаються за навчальними програмами, розробленими за Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), в основу яких покладено компетентнісний підхід. (У нашому випадку – це учні 8 класу). Щоб правильно відповісти на тестові завдання нашого тесту, можливо, їм і не вистачило саме знань, вмінь і навичок з предметів освітньої галузі “Природознавство”. на відміну від учнів 9-10 класів, які мають навчальні досягнення, але,

можливо, не змогли застосовувати їх у новій і зміненій ситуаціях (бо навчаються за навчальними програмами, розробленими за старим Державним стандартом).

Взагалі, результати тестування учнів показали, що найкраще завдання тесту виконали учні 9 класу (середня оцінка за тест – 8 балів). (В учнів 8 класу – 7,7 балів; 10 класу – 7,3 бали.) При цьому, учні 9 класу найкраще виконали також і завдання з біології, географії, фізики і хімії (табл. 2). Лише завдання з астрономії найкраще виконали учні 10 класу (див. табл. 2), що, можливо, пояснюється вивченням в старшій школі навчального предмета “Астрономія”.

Таблиця 2

Середні оцінки учнів за тестові завдання тесту
(за предметами освітньої галузі “Природознавство”).

Клас	Навчальні предмети				
	біологія	географія	фізика	хімія	астрономія
8	5,7	7,75	6	7,25	6,5
9	7,8	8,5	6,25	7,75	6,5
10	6	7	5,25	6,5	7,5

Стосовно існування зв'язків між інструментарієм авторської моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій), зокрема: між статтю учнів, класом, в якому вони навчаються, річними оцінками учнів з предметів природничо-математичного циклу, результатами анкети щодо типів людей та результатами тесту для учнів, то було виявлено:

1) дуже сильний зв'язок (дуже висока кореляція) між річними оцінками учнів з алгебри і геометрії (коефіцієнт кореляції Пірсона (далі – ККП) = 0,955; коефіцієнт кореляції Спірмена (далі – ККС) = 0,952) та сильний зв'язок (висока кореляція) між усіма іншими річними оцінками учнів з предметів природничо-математичного циклу (ККП від 0,793 до 0,885);

2) обернений середній зв'язок (обернена середня кореляція) між статтю і річними оцінками учнів з фізики (ККП = -0,517), алгебри (ККП = -0,526), геометрії (ККП = -0,549), хімії (ККП = -0,567) і географії (ККП = -0,599). Учениці (дівчатка) 8-10 класів, які взяли участь у дослідженні й відповідали на завдання тестів, мали в середньому вищі річні оцінки з цих предметів, ніж учні (хлопчики);

3) обернений середній зв'язок (обернена середня кореляція) між класом і річними оцінками учнів з хімії (ККП = -0,549). Тобто, в учнів 8 класу, які взяли участь у дослідженні й відповідали на завдання тестів, були найвищі річні оцінки з хімії, а в учнів 10 класу – найнижчі. (Середні річні оцінки учнів 8 класу з хімії – 8 балів; 9 класу – 7 балів; 10 класу – 6 балів);

4) середній зв'язок (середня кореляція) між статтю і типом учня “людина-техніка” (ККП = 0,541; ККС = 0,532) (переважно хлопчики увійшли до цього типу учня) та між типами учнів “людина-техніка” і “людина-художній образ” (ККП = 0,577; ККС = 0,578);

5) обернений середній зв'язок (обернена середня кореляція) між типами учнів “людина-природа” і “людина-техніка” (ККП = -0,5286), між типом учня “людина-техніка” і річними оцінками учнів з біології і географії (відповідно ККП = -0,547 і -0,583) та середній зв'язок (середня кореляція) між типом учня “людина-природа” і річними оцінками учнів з біології і географії (відповідно ККП = 0,540 і 0,513). Дівчатка, на відміну від хлопчиків, мали вищі середні річні оцінки з біології і географії та переважно дівчатка за результатами анкетування увійшли до типу “людина-природа”. натомість до типу “людина-техніка” увійшли здебільшого хлопчики;

6) обернений середній зв'язок (обернена середня кореляція) між типами учнів “людина-людина” і “людина-знакова система” (ККП = -0,632). Якщо учень мав високий бал в типі “людина-людина”. то в нього був низький бал в типі “людина-знакова система” і навпаки;

7) обернений середній зв'язок (обернена середня кореляція) між статтю і відповіддю учнів на тестове завдання тесту (з біології) про будову рослини (ККП=-0,519). Переважна більшість хлопчиків, які взяли участь у дослідженні й відповідали на це тестове завдання, його не виконали;

8) середній зв'язок (середня кореляція) між тестовим завданням тесту (з біології) про будову рослини і річними оцінками учнів з біології, алгебри, геометрії і фізики (відповідно ККП=0,625, 0,632, 0,650 та 0,517).

Отже, під час апробації авторської моніторингової системи оцінювання природничо-наукової компетентності учнів закладу загальної середньої освіти (із застосуванням тестових технологій) не було виявлено зв'язку між результатами учнів за тестові завдання тесту і їхніми річними оцінками з предметів природничо-математичного циклу. Проте, було встановлено існування зв'язків (середніх і сильних, прямих і зворотніх) між такими показниками:

- річні оцінки учнів з предметів природничо-математичного циклу;
- стать і річні оцінки учнів з алгебри, геометрії, фізики, хімії і географії;
- стать і тип учня “людина-техніка”;
- стать і відповіді учнів на деякі тестові завдання;
- типи учнів “людина-техніка” і “людина-природа” та їхні річні оцінки з біології і географії;
- типи учнів “людина-людина” і “людина-знакова система” та “людина-техніка” і “людина-художній образ”.

Стосовно використання Диференційно діагностичного опитувальника автора Є. Клімова, який ми використали як анкету для учнів, то, в нашому випадку, він не виконав своєї мети: не було виявлено зв'язку між типами учнів і їхніми річними оцінками з певних навчальних предметів. Можливо, якби ми охопили більше навчальних предметів, додавши, наприклад, українську мову, результати були б іншими.

Отже, використання анкет разом із тестовим завданнями для учнів допомагають виявити чинники, які впливають на рівень навчальних досягнень і компетентностей учнів. А, знаючи чинники, можна здійснювати вплив, в тому числі й управлінськими рішеннями, на рівень загальноосвітньої підготовки учнів, підвищуючи його.

Перспективними напрямками подальших досліджень можуть стати авторські моделі моніторингової системи оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів закладу загальної середньої освіти та апробація застосування тестів для учнів разом із анкетами.

Список використаних джерел

1. Головка М. В. PISA-2018 як індикатор стану загальної середньої освіти в Україні / М. В. Головка, С. О. Науменко // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 2. – С. 8-20.
2. Дифференциально диагностический опросник (ДДО; Е. А. Климов) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gurutestov.ru/test/128/>.
3. Науменко С. Модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти / Науменко Світлана // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка; Ін-т педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. – Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2016. – Вип. 21 (2-2016). – Ч. 1. – С. 250–258.
4. Науменко С. Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні / Світлана Науменко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : [зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини] / [ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 53. – С. 398-407.
5. Науменко С. О. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : міжнародний досвід / Науменко С. О. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 6 (40). – С. 19-30.

6. Ромакин В. В. Комп'ютерний аналіз даних : навч. посіб. з дисципліни "Інформатика-2" [Електронний ресурс] / В. В. Ромакин // МОН України, Миколаївський держ. гум. ун-т імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 140 с. – Режим доступу до посіб: <http://lib.chmnu.edu.ua/index.php?m=2&b=210>.

The article presents the results of research related to the problem of creating of a monitoring system for assessing of the natural and scientific competence of pupils in the institution of general secondary education (using the test technologies). In particular, the author's model of this monitoring system is presented and the results of testing the monitoring system are revealed.

The purpose of the author's monitoring system for assessing the natural and scientific competence of pupils of the institution of general secondary education (using the test technologies) is to obtain information about the level of natural and scientific competence of pupils in the institution of general secondary education and in the country on the whole and in identifying factors that affect the level of a natural and scientific competence of pupils.

The tools are as follows: tests for pupils, yearly rating of pupils and questionnaire (questionnaires) for pupils. The results are as follows: the level of natural and scientific competence of pupils, which covers their level of general education, and indicators that characterize the pupil, as well the indicators characterizing the institution of general secondary education, educational process and education system. The analysis of the results will enable to identify the factors that affect the level of natural and scientific competence of pupils. Knowing these factors, you can develop managerial decisions, for example, the decision of the director of the institution of general secondary education, to improve the level of natural and scientific competence of pupils and in further studies to predict the results of pupils.

To test the author's monitoring system for assessing the natural and scientific competence of pupils of the institution of general secondary education (using the test technologies), we applied: 1) tests for pupils; 2) annual assessment of pupils on the subjects of the natural-mathematical cycle (algebra, geometry, physics, chemistry, biology, geography); 3) differential diagnostic questionnaire by author E. Klimov, which was our "Questionnaire for pupils".

In the course of the study, using the correlation coefficients of Pearson and Spirman, the existence of connections between the tools of the author's monitoring system was checked. Thus, during the testing, there was no relationship between the results of the pupils for the test assignments of this test and their annual assessment as to the subjects of the natural and mathematical cycle. However, there was established the existence of links (middle and strong, direct and reciprocal) between such pupils' indexes as follows: their annual grades on the subjects of the natural and mathematical cycle; gender and annual evaluations of algebra, geometry, physics, chemistry and geography; gender and type of pupil "man-technique"; gender and pupils' answers on some assignments of test; types of pupils "man-technique" and "man-nature" and their annual evaluations on biology and geography; types of pupils "man-man" and "man-sign system", "man-technique" and "man-artistic image".

Thus, the use of questionnaires together with test assignments for pupils helps to identify the factors that affect the level of academic achievement and competencies of pupils. On the face of it, as our case shows us, these factors are not related to the level of general education of pupils. But, knowing the factors, it is possible to influence, including managerial decisions, the level of general education of pupils and increase it.

Key words: *monitoring system; competence; test for pupils; questionnaire; correlation coefficient.*

УДК 373.5.015.3:005.32

Надія Олійник
Nadiia Oliinuk

МОТИВАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

MOTIVATION PROCESS AND ITS REALIZATION IN APPLICATION OF TEACHING METHODS

У науковій статті розглянуто особливості мотиваційного процесу навчальної діяльності учнів. Охарактеризовано методи навчання, їх значення та ефективність використання у формуванні мотивації пізнавальної діяльності старшокласників. Проаналізовано фактори, що впливають на формування внутрішніх та зовнішніх мотивів, а також їх форми виявлення. Розглянуто основні вимоги використанні методів навчання для формування мотивів пізнавальної діяльності школярів.

Ключові слова: мотивація, мотиваційний процес, рівні навчальної мотивації школярів, внутрішні та зовнішні мотиви, методи навчання.

Сьогодення – це час суттєвих змін у науці, техніці, інформаційному середовищі, освіті. Відповідно у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежить від результативності мотиваційного процесу навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях. Такі підходи розвивають діяльнісний підхід до навчання і надають можливість учням активізувати та спрямувати власні зусилля для набуття знань, а також формування вмій об'єктивного та творчого мислення.

Економічні ринкові відносини, виникнення нових суспільних перетворень передбачають істотні зміни в системі освіти, що спонукає до формування раціональних моделей професійної освіти на основі соціального, колективного чи індивідуального замовлення освітніх послуг. Одним із шляхів формування позитивного ставлення учнів до навчання є створення системи мотивів пізнавальної діяльності особистості, які забезпечують визначення поведінки учнів і їх ставлення до вивчення економічних дисциплін. Важливо зауважити, що поєднання найбільш ефективних методів навчання для розвитку пізнавального інтересу в учнів спонукає до навчання та формує відповідну практичну активність школярів. Важливим структурним елементом цієї активності є мотивація, в якій виявляється ставлення школярів до навчання.

Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації в учнів до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. Актуальність зазначеної проблеми обумовлена оновленням змісту навчання, постановою завдань формування у школярів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, життєвих компетенцій, активної життєвої позиції, здійснення в єдності трудового, морального виховання учнів.

Вивченню проблем формування мотивів навчання у шкільному віці та системи навчальної мотивації присвячені роботи А. К. Маркова, Л. І. Божович, С. М. Бондаренко, Д. Карнегі, В. Г. Асеева. Аспекти наукових підходів до мотивації навчальної діяльності представлено у дослідженнях О. В. Аксьонової, О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. М. Пехоти, П. М. Щербань та інших вчених, які спрямовували свою наукову діяльність на розкриття теоретичних та методичних засад процесу навчання та мотивації, як обов'язкового елемента сучасного уроку.

Також наукові праці Б. Ананьєва, А. Асмолова, В. Давидова, О. Леонтєва, А. Маркової, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін. є теоретичною основою дослідження мотиваційної навчання школярів, що утворюють концептуальні положення про навчальну діяльність, її механізм і мотиваційні компоненти.

Проблема класифікації методів навчання обумовлена наявністю в дидактичній теорії різноманітних підходів щодо виявлення сутності методів навчання, структури та їх класифікацій. Значний внесок у розвиток теорії методів навчання на сучасному етапі зробили А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, Є. Голант, М. Данилов, М. Лернер, В. Паламарчук, М. Скаткін та інші науковці.

Важливими компонентами пізнавальної діяльності старшокласників є мотивація учіння. Ефективності успішної діяльності сприяють сформовані позитивне ставлення учня до навчання, пізнавальний інтерес, потреба в одержанні знань, почуття обов'язку і відповідальності. Ефективність мотивації навчальної діяльності школярів залежить від єдності дій учителя та учнів, а саме: стимулів учителя і формування мотивації учнів.

Для формування мотивів навчальної діяльності учнів старших класів важливо використовувати такі методи навчання: словесні, наочні і практичні, репродуктивні і пошукові, індуктивні і дедуктивні тощо. Особливої уваги заслуговують методи, які спеціально спрямовані на формування позитивних мотивів учіння школярів, стимулюють пізнавальну активність і водночас сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією. Саме наявність певних груп мотивів є основою для виділення методів стимулювання і мотивації учіння.

Під мотивацією розуміють систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності, поведінки [3, с. 217]. Основними мотивами навчання у школярів є: особистісний розвиток, інтерес, результат діяльності, бажання у майбутньому стати кваліфікованим спеціалістом, потреба у пізнанні нового.

Вивчення мотивації і її формування – це дві сторони того самого процесу виховання мотиваційної сфери цілісної особистості учня. Вивчення мотивації – це виявлення її реального рівня і можливих перспектив, зони її найближчого розвитку в кожного учня і класу в цілому. Результати вивчення стають основою для планування процесу формування.

Формування мотивації навчання неможливо здійснити без урахування вікових особливостей учнів та їх індивідуальних психологічних характеристик. Це означає, що педагог повинен організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб вирішувалися завдання розвитку мотиваційної сфери на певному віковому етапі та підготовки учнів до наступного етапу розвитку особистості. У зв'язку з розкриттям резервів вікового розвитку мотивації здійснюється особистісно-орієнтований підхід до навчання. Навчання як процес мислення передбачає розумову діяльність вчителя з передачі знань і видів діяльності та пізнавальну діяльність студентів. Мотивація навчання вчителем та активність учнів у навчанні є каталізаторами процесу навчання, стимулами та умовою його ефективності.

При цьому, нами розглянуто п'ять рівнів навчальної мотивації, які виділяють психологи та педагоги, а саме [4]:

- 1) високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності; на цьому рівні в учнів є пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно виконувати всі запропоновані шкільні вимоги; сумлінно і відповідально виконувати усі вказівки вчителя;
- 2) гарна шкільна мотивація, учні успішно справляються з навчальною діяльністю;
- 3) позитивне відношення до школи, але школа приваблює учнів позанавчальною діяльністю; школярі досить сприятливо почувають себе в школі, щоб спілкуватися з друзями, з учителями;
- 4) низька шкільна мотивація, яка притаманна таким учням, що відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття, на уроках часто займаються сторонніми справами, іграми, також мають проблеми в навчальній діяльності;

5) негативне відношення до школи, шкільна дезадаптація; учні мають труднощі в навчанні: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчувають проблеми в спілкуванні з однокласниками, у взаєминах із учителем.

Для вивчення проблем мотивації на уроці економіки, необхідно розглянути дві основні групи навчальних мотивів, які виділяє М. В. Матюгіна. (Див. табл. 1). Критерієм поділу мотивів на внутрішні і зовнішні є ставлення до навчальної діяльності. Якщо мотивом навчання є процес і результат здобування знань чи засобів здобуття знань, він є внутрішнім. Якщо навчання є засобом для досягнення іншої мети, окрім пізнавальної, то це є зовнішній мотив [1].

Таблиця 1.

Групи навчальних мотивів

Групи мотивів	Характеристика мотиву	Форми виявлення	Мета навчання	Характер учіння
Зовнішні	Є засобом для задоволення інших, не навчальних потреб чи досягнення інших цілей	Покарання, погроза, вимога, матеріальне заохочення чи винагорода, тиск групи	Байдужа чи неприваблива; знання та вміння є засобом досягнення інших основних цілей	Примусове
Внутрішні	Стимулюють людину до учіння як до власної мети	Зацікавленість у знаннях, допитливість, потреба в активній та новій інформації, наявність пізнавального інтересу	Особистісно значуща; учіння є самоцінною метою (учні отримують задоволення як від процесу, так і від результату учіння)	Добровільне

Аналізуючи педагогічні теорії мотивів учіння школярів, їх поділяються на групи:

Внутрішні мотиви пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання (пізнавальний інтерес, потреба в інтелектуальній активності, прагнення досягти кращого результату), що обумовлюють прагнення до самоудосконалення і самореалізації в навчальній діяльності.

Зовнішні мотиви характеризуються взаємодією особистості із навколишнім середовищем (вимоги, правила, вказівки тощо). До зовнішніх джерел навчальної мотивації також відносять умови життєдіяльності учня (дотримання норм поведінки, особливості спілкування й діяльності, очікування) та можливості (об'єктивні умови, необхідні для подальшої навчальної діяльності) [5].

Відповідно до зазначеної класифікації мотивів важливим є застосування, зокрема, таких методів стимулювання навчальної діяльності учнів: методи формування пізнавального інтересу (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, методи емоційного стимулювання та інші); методи формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні (навчальне заохочення, похвала, критика, пред'явлення навчальних вимог та інші).

Зазначимо, що дидактичні методи навчання – це теоретичні настанови і принципи навчання. Залежно від специфіки конкретних економічних дисциплін і стилю викладання кожного вчителя вони стають методикою викладання – поєднанням методичних прийомів і засобів економічної інформації та її засвоєнням учнями.

При цьому розглянемо фактори, що сприяють формуванню внутрішньої мотивації навчальної діяльності, такими є: позитивний емоційний настрій; вивчення мотиваційної сфери учнів, її кореляція; ситуація успіху; наявність свободи вибору; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; диференціація, індивідуалізація опора на типологічні

особливості учнів; використання різноманітних прийомів і методів інноваційних технологій метод-проектів, дослідницько-пошукових та інші; організація ігрової діяльності та колективної діяльності на уроках; формування мотивації на кожному етапі уроку.

Мотивація учіння школярів здійснюється також з урахуванням дидактичної мети та логіки процесу засвоєння знань: усвідомленості практичного значення знань, використання цікавих прикладів, створення ситуацій успіху, емоційна насиченість навчального матеріалу, бачення перспектив майбутньої професійної діяльності. При цьому важливо зазначити, що в навчанні необхідна не тільки система знань та навичок, а й певний досвід творчої діяльності, соціального спілкування. У комплексі це стимулює спрямованість особистості на самоосвіту та вміння використовувати нові знання в різних ситуаціях.

У використанні методів навчання для формування мотивів пізнавальної діяльності школярів необхідно врахувати такі основні вимоги:

- відповідність методів принципам навчання;
- відповідність методів цілям і завданням навчання;
- відповідність методів змісту даної теми;
- відповідність методів навчальним можливостям учнів: індивідуальним, віковим, особливостям класного колективу;
- відповідність методів можливостям учителя (визначається досвідом, рівнем теоретичної і практичної підготовки, особистісними якостями і професійними вміннями).

Важливим стимулюванням інтересу до навчання є створення ситуації успіху в учнів, які відчувають труднощі в навчанні. Це досягається доступністю на даному етапі завдань, що підтримує впевненість у собі; повагою та визнанням учня як особистості; забезпеченням сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання завдань; евристичним та креативним підходом до організації навчання; диференціацією навчальних завдань.

З метою ефективності процесу формування мотивації учіння важливо вчасно виявляти ознаки відставання у навчальній діяльності школяра. Визначені методи навчання, спрямовані на виявлення відставання у навчанні, а саме: спостереження; зворотній зв'язок у процесі навчання; компетентна та раціональна робота вчителя на уроці; спілкування з учнями у позаурочний час; використання інноваційних методів навчання, що дають можливість розкрити потенційні можливості кожного учня.

Досліджуючи проблему, варто зауважити, що повноцінна навчальна мотивація повинна включати і пізнавальні мотиви, і широкі соціальні мотиви учіння, і мотиви досягнення, але індивідуальність кожного учня виявляється в домінуванні якогось із вказаних мотивів усередині учбової діяльності. Саме поєднання декількох потреб дозволяє особистості включитися в учбовий процес як суб'єкту діяльності, що виражається у свідомому формуванні її намірів і цілей.

Під управлінням *мотиваційними процесами* у навчанні розуміють цілеспрямоване забезпечення педагогами достатньої активності тих, хто навчається. Серед стратегій забезпечення мотивації виокремлюють негативну (ґрунтується на застосуванні методів тиску і буває доцільною у виняткових ситуаціях) та позитивну (ґрунтується на внутрішніх потребах тих, хто навчається, на узгодженні мотивації суб'єктів навчання).

Можна вирізнити такі види мотиваційного впливу, як прямий і непрямий. Прямий – це чітке, зрозуміле повідомлення про необхідність засвоєння навчального матеріалу. Непрямий вплив являє собою натяк на необхідність засвоєння навчального матеріалу, за якого учні самі доходять до такого висновку, або створення специфічних умов автоматичного включення тих, хто навчається, до виконання навчальних завдань.

Процес мотивації, як і всі процеси – є циклічним. Поняття “цикл” (від грецького – коло) в своєму основному значенні розкривається як сукупність явищ, процесів, що становлять кругообіг упродовж відомого часу. Під *циклом навчання* слід розуміти всю сукупність дій викладача та тих, хто навчається, що призводять останніх до засвоєння певного фрагмента змісту освіти із заданими показниками, тобто досягнення поставленої мети (це може бути

і окреме навчальне заняття, і вивчення теми чи тематичного блоку, і вивчення навчального предмета загалом) [6, с. 115].

Мотиваційний цикл утворюється системою всіх заходів щодо управління мотиваційними процесами. Повноцінний мотиваційний цикл складається з таких етапів:

1. *Вступно-мотиваційного* (викликання похідної мотивації). Методи: комунікативна атака – це метод швидкого включення, мобілізації, зацікавлення аудиторії у процесі навчання; доведення та переконування; навіювання – цей метод полягає в опосередкованому формуванні думки про необхідність навчання через апеляцію до підсвідомості учнів.

2. *Підтримувального* (підтримка та підсилення мотивів, що виникли). Методи: долання перешкод – створення спеціальних умов виконання завдань; делегування – залучення учнів до управління процесом навчання.

3. *Завершального*. Метод закріплення позитивного враження – спосіб мотивації й стимулювання подальшої самостійної роботи учнів, підтримки їхнього позитивного враження від заняття, теми, дисципліни, викладача.

Мотивами є конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, здійснювати певні вчинки. Мотиви навчання можна розглядати як ставлення тих, хто навчається, до предмета діяльності, їхню спрямованість на цю діяльність.

Важливо зауважити, що вчитель повинен керуватися такими основними принципами:

- організувати навчання, щоб учень діяв активно, залучався до процесу самостійного пошуку та набуття нових знань, вирішував питання проблемного характеру;
- зробити навчальну працю цікавою, корисною та різноманітною;
- чітко пояснити учню користь знання, його доцільність;
- якомога більше зв'язувати новий матеріал з уже засвоєними знаннями, оскільки він буде в такий спосіб цікавішим і таким, що легше засвоюватиметься;
- зробити навчання важким, але підсильним;
- частіше перевіряти та оцінювати роботу школяра, збільшуючи в такий спосіб його мотивацію до праці;
- зробити яскравим, емоційним, актуальним навчальний матеріал.

Основним завданням вчителя є створення комфортних умов навчання, спрямування діяльності школярів на вміння створювати і вирішувати проблемні ситуації, розвивати вміння слухати, сприймати і відтворювати інформацію, спрямувати діяльність школярів на уміння переконувати і відстоювати свою точку зору. Потреби у самовдосконаленні учня для мотивації навчання – означає відкрити шлях до підвищення якості шкільної освіти. Основними серед стимулювання завдань навчання є стимулювання навчально-пізнавальної активності учнів та формування пізнавальних потреб.

У навчальному процесі важливим є доцільне використання різних методів навчання, що стимулюють активізацію пізнавальної діяльності учнів. Майстерність учителя полягає в тому, щоб вибрати оптимальне поєднання методів, засобів навчання, методичних прийомів, які забезпечують пізнавальний інтерес до економічних дисциплін, формування і розвиток сучасної економічної культури особистості, здатності до свідомого суспільного вибору.

Отже, мотивація є особливо важливим і специфічним компонентом навчальної діяльності, через реалізацію і за допомогою якого формується позитивне ставлення учнів до навчального предмета і усвідомлення його ціннісної значимості для особистісного та інтелектуального розвитку особистості старшокласника, готовності діяти компетентно в умовах ринкових відносин.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. / Олена Валентинівна Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – Київ: Академія, 2006. – 256 с. (Альма-матер).

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Канюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. / Сергій Степанович Канюк – К. : Либідь, 2002 – 350 с.
5. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 542 с.
6. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін. ; За заг. ред. М. В. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.

Motivation to study as one of the main conditions for the implementation of the educational process is reviewed in a scientific article. The effectiveness of successful activities is facilitated by the positive attitude of the student towards learning, cognitive interest, the need for knowledge, a sense of responsibility and responsibility.

It is important to use different teaching methods to form the motives of learning activities of upper-grade students. Particular attention deserves the methods, which are specifically aimed at the formation of positive motives of schooling students, stimulate cognitive activity and at the same time contribute to the enrichment of students with learning information. The very existence of certain groups of motives is the basis for the allocation of methods for stimulating and motivating learning.

The levels of educational motivation of students, as well as the main groups of educational motives are analyzed: internal motives connected with the content of educational activity and the process of its implementation; external motives are characterized by the interaction of the individual with the environment. In this case, the factors contributing to the formation of educational activities of schoolchildren are summarized. In the complex, it stimulates the orientation of the individual to self-education and the ability to use new knowledge in different situations.

The motivational process of purposeful provision of activity of schoolchildren is characterized. The motivational cycle created by the system of all measures of control of motivational processes is considered. A complete motivation cycle consists of the following stages: introductory-motivational, supporting, final. Therefore, motivation is an especially important and specific component of educational activity, through the implementation of which the positive attitude of students to the subject and the recognition of its value are formed.

Key words: *motivation, motivational process, levels of educational motivation of schoolchildren, internal and external motives, teaching methods.*

УДК 378.13:81'243(811)

Ірина Оніщук
Irina Onishchuk

ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AS AN INEVITABLE PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE

Освіта є однією з найважливіших підсистем соціально-культурної сфери держави, що забезпечує отримання людиною знань, умінь і навичок з метою їх ефективного використання в професійній діяльності. Педагогіка як наука відштовхується від розуміння освіти як самодостатнього феномену. Довгий час у педагогіці не було чіткого визначення іношомовної освіти. Оскільки іноземні мови

належать до сфери лінгвістики, багато вчених визначають іншомовну освіту як “лінгвістичну освіту”. У статті розглядається доцільність даного співставлення понять.

Ключові слова: іншомовна освіта, міжкультурне спілкування, компетенція, компетентність.

Терміни “зміст іншомовної освіти” та “іншомовна культура” введені в обіг у зв'язку з визнанням культурологічного характеру отримання освіти. Якщо змістом освіти в цілому є культура, то змістом іншомовної освіти є іншомовна культура, безпосередньо спрямована на досягнення іншого менталітету, системи загальнолюдських цінностей і, відповідно, на формування тих якостей особистості, котрі мають попит: взаєморозуміння, толерантність, здатність до самоідентифікації у полікультурному світі.

Вихід в область культури у мовній освіті пояснюється тим, що культура є середовищем, котре породжує і живить особистість. Культурні цінності є загальнозначущими та мають загальнолюдський характер. Освоюючи їх, людина розвивається як особистість.

У цьому сенсі гуманізація іншомовної освіти є процесом прилучення до світової культури, формування на цій основі духовності, моральності, міжкультурних відносин, що забезпечують стабільність розвитку суспільства.

Іноземна мова як ніяка інша освітня дисципліна, має величезні можливості розвитку особистості в заданому напрямі. У наш час навчання іншомовній культурі вирішується шляхом наповнення лінгвокультурним змістом навчальних матеріалів з іноземної мови й розподілом у ньому лінгвокультурних компонентів. Це здійснюється двома способами. У закладах вищої освіти з великою кількістю годин культурологічна складова виділяється в окремий навчальний модуль та викладається поряд з іншими мовними курсами.

Філологія – сукупність гуманітарних наукових дисциплін, які вивчають культуру народу, нації, суспільства, відображаючись в мові та літературній творчості. Сутністю філології є робота з текстовими джерелами, їх аналіз. Лінгвістика ж – наука про мову, мовознавство. Лінгвістика концентрується на розгляді та вивченні сучасних мов. Зважаючи на це, ми вважаємо, що термін “філологічна освіта” не зображає специфіки іншомовної освіти. Деякі вчені, розглядаючи вивчення іноземних мов, вдаються до терміну “мовна освіта”. Інші дещо розширюють це поняття і застосовують саме визначення “іншомовна освіта” [3, с. 88-90].

Однак даний термін не відбиває процес оволодіння іноземною мовою – входження в іншу мовну структуру, практичне оволодіння мовою як засобом спілкування і передачу вербальної інформації.

Вища освіта являє собою оволодіння студентами сукупністю систематизованих знань і практичних навичок, що дозволяють вирішувати теоретичні й практичні завдання за профілем підготовки, використовуючи творчі та розвивальні сучасні досягнення науки, техніки та культури. Іншомовна лінгвістична освіта у вищих закладах освіти – підготовка фахівців зі знанням іноземної мови для педагогічної, перекладацької, дипломатичної та іншої діяльності, що вимагає знання іноземної мови. Підготовка кваліфікованих фахівців іншомовного лінгвістичного профілю здійснюється в системі професійної освіти в університетах іноземних мов, або на спеціалізованих лінгвістичних факультетах.

Під іншомовною освітою ми розуміємо процес і результат підготовки фахівців вищої кваліфікації в сфері іноземних мов, що володіють сукупністю компетенцій, систематизованих знань і практичних навичок, що дозволяють вирішувати теоретичні й практичні завдання за профілем іншомовної підготовки. З концептуальної точки зору, іншомовна освіта – це формування конкурентоспроможної та професійно-мобільної особистості, здатної до ефективної самореалізації в сфері іноземних мов, до здійснення всіх компонентів освітнього процесу, особистості, яка володіє високими професійними компетенціями та навичками саморозвитку [5, с. 184].

Сьогодні в Європі, не в останню чергу завдяки глобалізації та інтернаціоналізації, все більша увага приділяється навчання кільком іноземним мовам і розробці методики іншомовної освіти. У системі професійної підготовки викладачів іншомовних мов і перекла-

дачів навчання другої іноземної мови відіграє важливу роль. Одним з основних завдань по реалізації фундаментальності професійної лінгвістичної освіти є формування розширеного поля мовної компетентності. Крім цього, враховуються зміни на міжнародному ринку праці, що відбуваються в останні десятиліття, і у зв'язку з цим перехід на дворівневу систему навчання: бакалаврат і магістратуру.

У сучасному світі залежимо від того, наскільки ми здатні до міжкультурного спілкування, тому особливого значення набуває володіння декількома іноземними мовами. Так, Європейська Рада та Європейський Союз висувають вимогу – кожен громадянин Європи повинен володіти, не враховуючи свою, щонайменше ще двома іноземними мовами [6, с. 118].

Справжнє багатомовство починається з вивчення другої іноземної мови. Під другою іноземною мовою розуміється будь-яка іноземна мова, що вивчається хронологічно слідом за першою. Ключова роль при цьому належить принципам і методам навчання другої іноземної мови – успішність навчання другої іноземної мови та її індивідуального вивчення залежить від того, наскільки ця методика орієнтується на специфіку навчання саме другої іноземної мови. Ця методика враховує послідовність досліджуваних мов, регіональну специфіку, а також індивідуальний досвід того, хто вивчає дану мову [7, с. 18].

Дослідниками проблем освіти визнається, що протягом останніх років вона переживає стан кризи, який проявляється у невідповідності результатів освіти запитам суспільства і конкретних особистостей. Дедалі більшого поширення набуває думка про необхідність модернізації освіти на основі гуманізації та інноваційних технологій. Значна роль в гуманізації вищої освіти, у формуванні фахівця нової формації належить іншомовній освіті. Провідні фахівці в області мови та міжкультурної комунікації розглядають мовну освіту як важливий резерв соціальних перетворень в країні; основний інструмент успішної життєдіяльності людини в полікультурному та мультилінгвальному товаристві, чинник культурного та інтелектуального розвитку та виховання особистості; наголошують на необхідності приведення мовної політики до нових реалій суспільства, важливість розробки нової освітньої технології.

У зв'язку з цим, особливий інтерес представляє проблема підвищення якості викладання іноземної мови в освітній системі. Сьогодні сформувалось соціальне замовлення на ґрунтовне знання іноземної мови, у якому спостерігаються такі яскраво виражені тенденції іншомовної освіти, як: зростання статусу іноземної мови (в першу чергу англійської), посилення мотивації її вивчення, функціональна спрямованість навчання мовам. Проте, вивчення мови, з урахуванням професійної спрямованості, досі залишається незадовільним, а рівень професійної іншомовної компетентності випускників – невисоким, що не відповідає сучасним вимогам і ринку праці [1, с. 38-40].

Державна освітня політика в галузі навчання іноземних мов ґрунтується на рівноправ'ї всіх мов і прагненні створити необхідні умови для розвитку двомовності та багатомовності. Суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення сприяють потребі в сучасному суспільстві знання іноземних мов. Практика показує, що друга іноземна мова засвоюється швидше і легше, якщо студенти досить ґрунтовно володіють першою. В європейських країнах студенти вивчають не менше двох іноземних мов. Існує думка, що сучасна освічена молода людина повинна прагнути до оволодіння 3-4 іноземними мовами. Така перспектива обговорювалася на міжнародному конгресі в Швеції. ЮНЕСКО проголосило XXI століття – століттям поліглотів.

Введення другої іноземної мови обґрунтовано тим, що в сучасних умовах необхідно забезпечити готовність випускників до адаптації та самореалізації в умовах ринку праці сучасного інформаційного суспільства. Ефективне навчання іноземних мов у закладах вищої освіти набуває на сьогодні особливої актуальності у зв'язку з процесами інтеграції в сучасному світі. Який би рід занять не обрав студент для себе в майбутньому, незнання іноземних мов істотно збіднить його освітні та самоосвітні можливості, перспективи у виборі професії та кар'єри.

Процес навчання другої іноземної мови будується на наступних основних принципах:

- навчання другої іноземної мови має яскраво виражену особистісно орієнтовану спрямованість. Це означає, що форми, способи, засоби навчання, які використовуються в навчальному процесі повинні сприяти активізації та розвитку партнерських відносин між викладачем та студентами;
- навчання другої іноземної мови є когнітивним процесом. Реалізація даного принципу передбачає не тільки та не стільки набуття студентами нового мовного знання, скільки формування цілісної картини світу;
- навчання другої іноземної мови будується як творчий процес. У студентів повинна бути можливість, в ході вирішення тих чи інших комунікативних завдань, реалізувати власні наміри;
- навчання носить діяльнісний характер, який виражається в зовнішній і внутрішній (розумовій) активності студентів;
- навчання спрямоване на формування автономії студента в навчальній діяльності та в міжкультурній комунікації;
- навчання має яскраво виражену комунікативну спрямованість;
- навчання має послідовну орієнтацію на мовний, навчальний, культурний досвід студентів, сформований в процесі осягнення їм рідної культури та осмислення рідної, а також першої іноземної мови та культури її носія.

Навчання другої іноземної мови пов'язане з вирішенням таких проблем, як:

- економічність організації процесу, яка здійснюється шляхом використання накопиченого мовного досвіду;
- мінімізація предметного змісту, яка передбачає формування мінімального рівня комунікативної компетенції, достатньої для подальшого самостійного вивчення мови на основі відібраного мовного матеріалу;
- вибір оптимальної технології навчання, яка враховує взаємодію нового іншомовного механізму з механізмом рідної та першої іноземної мови в період його становлення та функціонування [8, с. 17].

Зміст навчання іноземної мови як другої включає:

- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний) і способи його вживання в різних ситуаціях;
- теми та ситуації соціокультурної та побутової проблематики;
- відомості про національно-культурні особливості та реалії мови країни, що вивчається.

Ще у 80-і рр. ХХ ст., були запропоновані концепції “мовної особистості” (Г. І. Богиня), “вторинної мовної особистості” (І.І. Халеева), рівнева модель мовної особистості (Ю.М. Караулов), в центрі яких знаходилися поняття людини як соціального явища – суб'єкта соціокультурного діалогового спілкування і носія культури, як національно-специфічної системи координат соціальної поведінки, яка формує мовну особистість.

Так, дослідження в Європі, проведені в листопаді-грудні 2005 р. під егідою Дирекції з питань освіти та культури Європейської комісії, засвідчили, що серед жителів 25 країн ЄС, в яких проживають 450 мільйонів осіб, а також Болгарії, Румунії, Хорватії та Туреччини, 56% населення можуть спілкуватися іншою мовою, крім своєї рідної; в т.ч. 28% володіють трьома мовами, а 11% знають чотири мови. Тільки в 6 державах-членах ЄС більшість населення не володіє іншою мовою, крім рідної (в Ірландії 66%, у Великобританії 62%, в Італії 59%, в Португалії та Угорщині 58%, в Іспанії-56%) [4, с. 320].

Таким чином, мультилінгвальність є сьогодні ключовою рисою Європейської спільноти як в сенсі використання декількох мов в певному географічному регіоні (територіальна характеристика), так і в сенсі мовного потенціалу окремої людини (особистісна характеристика).

У Загальноєвропейських рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти (2001 р.) підкреслюється, що сучасна людина, що вивчає іншу мову, повинна бути готова виконувати роль “культурного посередника” між своїми національно-культурними особливостями та

іншомовною культурою та ефективно вирішувати міжкультурні непорозуміння і конфліктні ситуації. Таким чином, знайомство з іншими культурами через мову розширює ціннісні горизонти особистості та наближає її до таких цінностей, як визнання права іншої людини на культурну своєрідність, толерантне ставлення до різномаяття, повагу до цінностей іншої людини, готовність прийняти іншу людину такою, якою вона є, здатність піддавати сумнівам національно-культурні стереотипи, які склалися у соціумі.

Продовження думки В. Гумбольдта про те, що кордони мови нації означають кордони світогляду цієї нації, в сьогоdnішньому світі передбачає мультилінгвальність як засіб розширення світогляду особистості та формування критичності її мислення через спостереження, розуміння, аналіз, порівняння, оцінювання різних явищ як в різних культурах, так і всередині своєї культури. А вивчення мови може розглядатися як ключ до культури носіїв цієї мови.

Як цілком справедливо зазначає В.А. Маслоу, мовна особистість існує в просторі культури, відбитої в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях (науковому, побутовому тощо), в поведінкових стереотипах і нормах, у предметах матеріальної культури [2, с. 117-130].

Отже, у сучасній іншомовній освіті простір мови та простір культури утворюють єдиний смисловий простір. Вивчення рідної мови сприяє формуванню смислів, що відповідають за культурну самоідентифікацію особистості. При оволодінні іноземними мовами відбувається знайомство зі смислами, що відбивають матеріальну та духовну культуру, цінності, вірування, стиль життя громадян країни, що вивчається. Однак така традиційна освітня практика іншомовної освіти виявляється невідповідною в разі вивчення мови глобального міжнародного спілкування (*lingua franca*) – як, наприклад, англійської.

Оскільки англійська мова сьогодні використовується як засіб спілкування представниками різних культур, а не тільки британської чи американської, більш логічним є створення мультикультурного контексту навчання мови. Тобто учасниками комунікативних ситуацій, на основі яких може відбуватися діалог культур, будуть не тільки носії англійської мови, а й представники інших національно-специфічних груп, які, тим не менш, використовують англійську мову в цілях комунікації один з одним. Тому більш адекватним в такому навчальному контексті є ознайомлення тих, хто вивчає англійську або іншу мову міжнародного спілкування з культурними особливостями різних комунікантів, що утворюють так звану “спільноту користувачів” цієї мови. Подібний термін – “community of practice” – був недавно введений в західну наукову термінологію [7, с. 14]. Він був створений для користувачів англійської мови, як мови міжнародного спілкування в спільних цілях, наприклад, участі в міжнародних проектах і конференціях, незалежно від їх лінгвальної та культурної приналежності.

Популярність в Україні англійської мови, як першої іноземної мови, що викладається в вищих навчальних закладах незаперечна. Роль англійської мови, як світової мови міжнародного спілкування, не тільки означає, що вона виступає як загальновизнаний засіб досягнення взаєморозуміння між носіями різних національних мов, які можуть вивчати та використовувати його як вдома, так і за кордоном. Вона також тягне за собою нові виклики, що вимагають зміни традиційної культурологічної моделі навчання англійської мови.

По-перше, виникає проблема ментальної переорієнтації викладачів із позиціонування місця англійської мови виключно як культурної прерогативи найбільших англійськомовних країн (Великобританії, США, Канади, Австралії) на сприйняття його як ключа до інших, неанглійськомовних, культур. По-друге, міжкультурна парадигма навчання англійської мови передбачає включення в зміст його навчання інформації про інші культури – як носіїв англійської мови, так і носіїв інших мов. По-третє, для усвідомлення студентами культурної різноманітності англійськомовного спілкування важливо пропонувати їм інтерактивні ситуації, які б ілюстрували реальність використання англійської мови як засобу спілкування між носіями інших національних мов.

Демонстрація фільмів або відеофрагментів, в яких представники різних культур намагаються за допомогою англійської мови вирішити комунікативні проблеми, слід пропонувати студентам для формування комунікативних стратегій, які допомагають досягти мети передачі

інформації партнеру по комунікації. Окрім того, міжкультурна парадигма навчання англійської мови має не менш важливе значення для формування культурної саморефлексії користувачів цієї мови, їх критичне ставлення як до інших, так і до своєї національної культури, або іншими словами – до розвитку критичної культурологічної свідомості [3, с. 88].

Таким чином, пропонована реаліями сучасного світу міжкультурна парадигма іншомовної освіти з'єднує воедино проблеми освіти і культури, освіти та міжнародної комунікації, освіти та психологічної готовності і ставить поки що більше запитань, ніж відповідей.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. Психологічне обґрунтування раннього білінгвізму // Іноземні мови и сучасній школі. – 2012. – № 1. – С. 38-40.
2. Гайдегер М. Філософія освіти ХХІ століття. М., 1992. С. 117-130.
3. Дейкова Л.А. Глобальное образование через призму европейского мультилингвизма. Вестник УлГПУ. 2008. С. 88-90.
4. Маслова В.А. Лінгвокультурологія: посібник для студентів вищих навчальних закладів. – М. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 208с.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
6. Developing intercultural competence through English: focus on Ukrainian and Polish cultures / Nizegorodcew A., Bystrov Y., Kleban M. (eds.) – Kraków : Jagiellonian University Press, 2011. – 152 p.
7. Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 243. 2006. Retrieved from: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.
8. Young R. Discursive practice in language learning and teaching. – Chichester : Wiley-Blackwell 2009.

One of the strategic directions in modern education is the overcoming of reproductive mass education and the passing to a new educational paradigm, which provides cognitive activity and autonomy of thinking of those who is taught.

The current situation associated with the massive study of foreign languages requires the revision, rethinking and qualitative updating of all parts of the mastering of this subject at higher educational establishments as a significant component of the self-development of each person.

Today the term “education” is introduced by the “cultural component”, which is associated with the cultural orientation of the development of pedagogical thoughts. The general goal of education is culture as a set of material and spiritual values, as well as ways of their creation, the ability to use them for the progress of mankind, to pass them from generation to generation. The essence of education at the present stage is the transfer of culture in the form of social experience of people from one generation to another, the culture that provides diverse qualities and orientation of the person, its intellectual, ethical, emotional and physical development. Many educators, understanding the significance of culture and ethical guidelines for the activities and human behavior, include it in the essence of the notion of “education”.

Education in general, and the system of higher education in particular, contributes not only to the preservation and transfer of cultural heritage of society from generation to generation, but also designed to act as “generative creative basis and culture, and society itself”.

Education is one of the most important parts of the social and cultural spheres of the country, which provide the exception of knowledge, skills and abilities by a person with the purpose of their effective using in professional activities. Pedagogic as a science offers the understanding of education as a self-sufficient phenomenon.

For a long time there was not clear definition of foreign language education in pedagogy. As foreign languages belong to the linguistic field, many scholars define foreign language education as “linguistic education”. In this article the expediency of this comparison is observed.

Key words: foreign language education, intercultural communication, competence.

УДК 371.134

Олена Остапова, Адріан Остапов
Olena Ostapova, Adrian Ostapov

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

PHYSICAL CULTURE OF THE PROFESSIONALLY-APPLIED ORIENTATION AS AN INEVITABLE CONSTITUENT OF GENERAL CULTURE OF MODERN SPECIALIST'S PERSONALITY

Автори статті зазначають, що у сучасних умовах реформування українського суспільства вища школа має забезпечити такий процес професійної підготовки, в якому майбутній фахівець, пізнаючи багатогранність своєї діяльності, постійно відчував би себе причетним до загально-людських цінностей і потреб, здатним забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, гармонізувати міжособистісні стосунки і відносини. Важливим аспектом досліджуваної авторами статті проблеми є розробка певної системи для досягнення якісно нового рівня професійно-практичної підготовленості спеціалістів.

Ключові слова: фізична культура, професійно-прикладна спрямованість, загальна культура, система освіти, особистість фахівця, рівень фізичної підготовленості.

Перед сучасною системою педагогічної та професійної освіти ставиться завдання збереження і розвитку психічного, фізичного, етичного і морального, естетичного здоров'я підростаючого покоління. Підготовка людини до високопродуктивної діяльності є найважливішим завданням і одним із головних напрямів системи фізичного виховання населення. Рівень розвитку сучасного виробництва вимагає постійного вдосконалення системи професійної підготовки.

Важливу роль у процесі підготовки молоді до продуктивної діяльності відіграє фізичне виховання із професійною спрямованістю, що слід вважати одним з ефективних засобів розвитку та вдосконалення певних фізичних якостей, рухових навичок і вмінь, а також здібностей адаптуватись до складних виробничих умов. Останнім часом цей напрям системи фізичного виховання знову привертає підвищену увагу з боку науковців, майстрів виробничого навчання, інструкторів, викладачів фізичного виховання, керівників підприємств, широко вивчається та одержує певне визначення [1, с. 34-36].

У навчальних закладах перед фізичною культурою висувається одне з основних завдань, реалізацію якого спрямовано на переважний розвиток і вдосконалення фізичних якостей, рухових навичок і психофізіологічних функцій організму, до яких у процесі конкретної трудової діяльності висуваються певні вимоги. У зв'язку із цим, розробку спрямовано діючих специфічних засобів слід віднести до однієї з актуальних проблем теорії і методики фізичного виховання.

Впродовж років проводяться дослідження, направлені на профілізацію фізичного виховання, різноманітні засоби якого сприяють розвитку специфічних рухових здібностей відповідно до особливостей майбутнього фаху [5, с. 126-132]. При цьому особлива увага приділяється тому, що розв'язання завдань професійно-прикладної підготовки повинне передбачати формування та вдосконалення професійно важливих рухових навичок, психофізіологічних функцій, фізичних і морально-вольових якостей особистості сучасного фахівця.

В умовах подальшого вдосконалення системи освіти головною метою залишається формування соціально активної, творчої, компетентної особистості, яка володіє достатнім рівнем

знань про загальну культуру людини та має потребу використовувати ціннісні орієнтації культури фізичної для вдосконалення своєї професійної діяльності.

У системі освіти діяльною частиною фізичної культури є процес фізичного виховання, що розуміється як педагогічний процес, направлений на формування здорового, фізично й духовно розвиненого, морально стійкого підростаючого покоління та спрямованого на зміцнення здоров'я, підвищення працездатності, на досягнення творчого професійного довголіття людини.

Однією зі специфічних особливостей процесу фізичного виховання в навчальному закладі є його прикладний характер, який визначається, в тому числі й природними біологічними передумовами, насамперед ефектом “перенесення тренуваності”. Цей процес полягає у формуванні тих потреб і здібностей особистості, засвоєнні того суспільного досвіду й соціальних цінностей, які мають найбільшу практичну значимість для майбутнього фаху та повинні знайти своє відображення у професійно-прикладній фізичній підготовці [2, с. 17-21].

Проте, з розвитком теорії й практики фізичної культури, з переглядом її ціннісних орієнтирів та з ухваленням особистісно зорієнтованої парадигми освіти, процес ППФП не може обмежуватись лише формуванням професійно значущих рухових умінь, навичок і здібностей. У той же час, перехід до нових цінностей системи фізичного виховання в цілому, та ППФП зокрема, потребує подальшого вдосконалення. Доводиться констатувати, що процес ППФП у навчальних закладах асоціюється з дієвим компонентом фізичної культури, ігноруючими мотиваційно-ціннісними й соціально-духовними орієнтирами, тоді, як ППФП, є раціонально організована професійно-прикладна форма навчальної діяльності, спрямована на оволодіння матеріальними та духовними цінностями, необхідними в соціальному й особистісному аспектах у зв'язку із професійною освітою. Серед важливих елементів формування готовності до подальшої професійної діяльності є професійна самосвідомість і професійно-педагогічне середовище. Професійна самосвідомість спрямована на формування стійкої схильності до самоаналізу і самооцінки своїх професійних дій і якостей. Саме тому професійну самосвідомість ми розглядаємо як фактор, що впливає на самовиховання і навчання, реальну професійну діяльність і ступінь її ефективності [7, с. 120-123].

Таким чином, ППФП – це компонент системи фізичного виховання, провідною метою якого є формування не лише специфічної рухової підготовленості, але й фізичної культури особистості. Отже, вона повинна бути направлена як на підвищення якості загальної й спеціальної підготовленості випускника до майбутньої діяльності, так і на формування високого рівня сформованості фізичної досконалості, мотиваційних орієнтацій, соціально-духовних цінностей, професійної самосвідомості. Це дає можливість створювати передумови для формування культури способу життя, духовного, психічного й фізичного здоров'я людини.

Результати наукових досліджень, аналіз практичного досвіду роботи з організації ППФП в Україні свідчать про її позитивну роль у справі підготовки працездатних фахівців різних галузей промислового виробництва. Однак, проблема якості організації ППФП школярів і студентів залишається предметом багатьох наукових досліджень. Так, експериментальна перевірка якості організації та методики проведення занять із фізичного виховання професійно-прикладної спрямованості в групах основного навчального відділення студентів факультету технології і дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка показала перевагу у фізичній і психофізичній підготовленості тих, що займаються за цілеспрямованою програмою порівняно із загальноприйнятою методикою. Крім того, мотивація студентів до здорового способу життя та фізичного вдосконалення виявилась у них сформованою вище, що доведено результатами аналізу відвідування занять та більш активною участю їх у фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходах (в тому числі й професійно-прикладної спрямованості) навчального закладу.

Таким чином, фізична культура виступає як необхідна частина забезпечення здорового способу життя студентів. Фізична культура є сферою масової самодіяльності, важливим

фактором встановлення активної життєвої позиції, оскільки *соціальна активність*, яка розвивається на її основі, переноситься на інші сфери життєдіяльності – *соціально-політичну, учбову, трудову*. Входячи в фізкультурно-спортивну діяльність, студент накопичує соціальний досвід, що призводить до підвищення його соціальної активності [8, с. 42].

В ряді досліджень встановлено, що у студентів, які систематично займаються фізичною культурою і спортом, формується певний стереотип режиму дня, більш висока емоційна стійкість, витримка, оптимізм, енергія. Цій групі студентів властиві відчуття обов'язку, вони успішно взаємодіють в роботі, яка вимагає послідовності та напруження, вільно вступають у контакти, більш винахідливі тощо. У даному аспекті мова йде про різні форми адаптації студентів у процесі професійного становлення майбутнього фахівця. *Соціально-психологічна адаптація* означає інтеграцію особистості в студентське середовище, прийняття його цінностей, норм, стандартів поведінки. Дидактична адаптація розглядається як підвищення рівня логічної й інтелектуальної готовності студента до особливостей навчання. Низький рівень цієї готовності на початку призводить до психічної втоми, ослаблення пам'яті, мислення. Цю думку підтвердили дані опитування студентів першокурсників факультету технології й дизайну, які характеризують основні причини проблем навчання: необхідність організації самостійної роботи – 27% опитаних, зміна у контролі за успішністю – 31,2%, зміна системи навчання – 13%, перехід на лекційні форми навчання – 12,3% , необхідність конспектування лекції – 14,7%, тощо. Професійна адаптація включає ідентифікацію самого студента з обраною спеціальністю, з соціальним запитом та завданням.

Серед засобів адаптації до умов навчання у вищій школі значне місце належить фізичній культурі, зокрема прикладній спрямованості. Успішність дидактичної адаптації через фізичні вправи забезпечується такою організацією життєдіяльності, яка сприяє встановленню здорового способу життя, збереженню фізичного та соціального здоров'я. В повній мірі це належить і до формування професійної працездатності студентів, оздоровленню умов навчальної праці, регулюванню психоемоційного стану, керування ним. Пізнавальна активність студентів розвивається засобами фізичної культури через вдосконалення відчуття, сприйняття інформації, уваги, пам'яті [4, с. 6-10].

Отже, слід зазначити, що ППФП є важливою складовою професійно-прикладної фізичної культури (ППФК) – цього порівняно нового напрямку в галузі фізичної культури, який уже зараз претендує на статус самостійного компонента. Професійно-прикладна фізична культура є видом фізичної культури, безпосередньо й органічно пов'язаного із професійною підготовкою кадрів, особливостями їх майбутньої професійної діяльності. ППФК, будучи складовою частиною загальної культури, переважно спрямована на виховання цілісного комплексу розвитку особистості в духовному, психічному та фізичному аспектах впродовж усього періоду творчої активності, починаючи зі студентського віку (школа, ліцей, професійно-технічні навчальні заклади) і закінчуючи всім періодом трудової діяльності людини.

Спеціалізована ППФП із конкретного виду професійної підготовки студентів різних факультетів носить диференційований характер. За даними експериментальних досліджень встановлено, що рівень загальної фізичної підготовленості не знаходить безпосереднього застосування в процесі виробничих дій, а лише створює передумови для успішної професійної діяльності, опосередковано виявляючись у ній через такі чинники, як стан здоров'я, ступінь фізичної тренуваності, адаптації до умов праці [6, с. 22-27].

Не викликає сумнівів той факт, що кожна професія має свою рухову специфіку, яка відрізняється умовами праці, психофізіологічними характеристиками, ступенем вимог до рівня розвитку специфічних фізичних якостей, психофізіологічних функцій, психічних властивостей і рис характеру особистості. Відомо, що адаптація людини до умов виробництва без спеціальної психофізичної підготовки може тривати від 1 року до 5-7 років. У зв'язку із цим, програми навчальних закладів (внз, професійно-технічні навчальні заклади, спеціалізовані ліцеї) для підвищення якості підготовки фахівців повинні передбачати розвиток насамперед

тих специфічних здібностей, які будуть визначати успішність в оволодінні майбутньою професійною діяльністю.

Як своєрідним різновидом фізичного виховання – професійно-прикладна фізична підготовка є педагогічно спрямованим процесом забезпечення спеціалізованої фізичної підготовленості до обраної професійної діяльності. Тобто, це у своїй основі процес навчання, що збагачує індивідуальний фонд професійно корисних рухових умінь і навичок, сприяє розвитку фізичних і безпосередньо пов'язаних із ними здібностей, від яких прямо або посередньо залежить якість майбутньої професійної дієздатності [10, с.44-48].

Науковці констатують, що результативність багатьох видів професійних дій істотно залежить від спеціальної фізичної підготовленості та реалізується шляхом систематичних занять фізичними вправами, адекватними в певному відношенні вимогам, що висувуються до функціональних можливостей організму професійною діяльністю та її умовами. Така залежність пояснюється закономірностями взаємодії різних сторін фізичного та загального розвитку індивіда в процесі життєдіяльності (зокрема, механізмами взаємовпливу пристосувальних ефектів у процесі адаптації до тих або інших видів діяльності, ефектом перенесення тренуваності, взаємодією рухових умінь і навичок, що набуваються та вдосконалюються в процесі навчання). Досвід практичного використання названих закономірностей і привів свого часу до становлення особливого різновиду фізичного виховання – професійно-прикладної фізичної підготовки [9, с. 76-81].

Таким чином, прикладну спрямованість фізичної культури до сфер життєдіяльності людини й суспільства слід розуміти в широкому й вузькому значенні. Так, у широкому сенсі, вона визначається як рівень розвитку соціально сформованих фізичних здібностей, що проявляються в життєвому досвіді людини щодо обраного виду діяльності. У такому випадку ППФК визначається в аспекті взаємодії процесу розвитку фізичних здібностей із потребнісно-мотиваційною сферою особистості та її фізичною актуальністю. Тобто, основу такої прикладної спрямованості складає дієвість факторів фізичної культури (фізичних вправ, санітарно-гігієнічних вимог, природних умов) як засобів інтегрального підвищення функціональних можливостей організму та розвитку індивідуального фонду життєво важливих рухових умінь і навичок.

У вузькому розумінні, прикладна спрямованість фізичної культури є відображенням практики вибірково направленої використання її визначених дієвих факторів у процесі спеціальної підготовки, адекватної до обраної професійної діяльності з метою оптимізації працездатності та зниження негативних впливів виробництва (виробнича фізична культура) [8, с. 43].

У зв'язку із цим, у процесі накопичення позитивного практичного досвіду та науководослідних даних сформувалась профільована галузь фізичної культури – *професійно-прикладна фізична культура*, а педагогічно спрямований процес використання її чинників зайняв важливе місце в загальній системі виховання підростаючого покоління, а також підготовці професійних кадрів у формі професійно прикладної фізичної підготовки (ППФП).

Професійно-прикладна фізична культура повинна задовольняти суспільні та особистісні потреби у забезпеченні сформованості, по-перше, особистості – з визначеним набором як загальних, так і професійно-прикладних особистісних властивостей, якостей і функцій; по-друге, комплексу прикладних фізичних, психофізіологічних якостей і функцій, рухових умінь і навичок, що необхідні для оволодіння фахом на всіх етапах підготовки та подальшого вдосконалення в професійній діяльності [8, с. 44].

Системний підхід у розумінні сутності *професійно-прикладної фізичної культури* (ППФК), як специфічного виду діяльності людини, передбачає визначення її одного з найважливішого методологічного елементу – функцій, як об'єктивно властивих можливостей у вихованні особистості [8, с. 45].

При визначенні функцій ППФК слід виходити з того, що функції є відображенням видів діяльності, які характеризують сутність форм та забезпечують послідовну реалізацію основної

мети й провідних завдань неперервної системи освіти. У структурі змісту ППФК виділяють загальнокультурні та специфічні функції, яким властиві високі дидактичні можливості.

До загальнокультурних функцій ППФК, що відображають взаємозв'язок із суспільними явищами, слід віднести морально-світоглядні, культурологічні, професіографічні, ціннісно-орієнтаційні, спортивні (рухові).

Під специфічними функціями ППФК розуміють ті, що властиві їй як специфічній галузі загальної фізичної культури. У цілому вони визначаються наявністю тих властивостей, які на різних етапах освіти задовольняють суспільні потреби в прикладній спрямованості фізичної культури (освітні); в оптимізації фізичного стану (оздоровчі); у повноцінній професійній адекватності (орієнтаційні) та професійній адаптації (мотиваційні) [8, с.46].

Реалізація даних функцій здійснюється переважно в процесі профільованого фізичного виховання – як спеціалізованого педагогічного процесу з використанням спеціально підібраних форм, засобів і методів, за допомогою яких забезпечується формування відповідних знань, прикладних рухових здібностей для вдосконалення професійно-прикладної підготовленості на всіх етапах освіти, а також реалізації заходів професійно-прикладного фізкультурно-рекреативного, реабілітаційного характеру.

Освітні функції ППФК знаходять свою реалізацію в систематичному формуванні комплексу професійно-прикладних рухових умінь і навичок, вихованні прикладних фізичних й особистісних якостей та пов'язаних з ними здібностей; в оволодінні знаннями професіографічного характеру, основ теорії і методики фізичного виховання.

Реалізація оздоровчих функцій спрямована на забезпечення заходів щодо загартування організму та підвищення опірності до несприятливих факторів зовнішнього середовища й характерним умовам виробництва; залучення підростаючого покоління до здорового способу життя; на розвиток умінь з використання оздоровчих методик і заходів професійно-прикладного й фізкультурно-гігієнічного характеру.

Відомо, що для успішної виробничої діяльності потрібні високий рівень загальної силової витривалості, сили, спритності, координації рухів, стійкість до несприятливих умов виробництва й середовища, обсяг уваги й оперативне мислення. Такі актуальні здібності ефективно розвиваються різноманітними засобами професійно-прикладної фізичної підготовки. Але дослідженнями встановлено, що понад 30% людей різних професій мають рівень фізичного і психічного стану нижче за середній, 90% – наприкінці робочого дня відчувають сильну або помірну втому, а на передодні закінчення робочого тижня понад 95% відмічають стан своєї професійної працездатності як нижче за середній [8, с. 47].

У зв'язку із цим, важливим аспектом для реалізації оздоровчої функції слід вважати формування знань у майбутнього фахівця щодо значущості позитивного впливу засобів професійно-прикладної фізичної підготовки та оптимальної рухової активності на продуктивну довготривалу професійну діяльність.

Сучасний фахівець повинен розуміти, що здоров'я – це не тільки відсутність хвороби, але й достатній рівень фізичної тренуваності, підготовленості функціонального стану організму, які є фізіологічною основою фізичного й психічного благополуччя.

На практичних заняттях, і не лише з фізичного виховання, слід постійно формувати знання про те, що рухова активність, фізичні вправи, навички гігієни й здорового способу життя є ефективними засобами профілактики захворювань, зміцнення здоров'я й гармонійного розвитку особистості. Слід розуміти, що найважливішим завданням оздоровчої фізичної культури є також цілеспрямоване управління цим процесом за допомогою використання новітніх оздоровчих технологій, популярних видів спорту, які насамперед мали б конкретну спрямованість (для різних контингентів і вікових груп із різним функціональним станом та особливостями майбутнього фаху) [3, с. 84-88].

Для нормального функціонування організму, підтримання оптимального рівня фізичної працездатності та збереження здоров'я в цілому необхідно визначати індивідуальний обсяг рухової активності кожного учня або студента.

Важливим аспектом реалізації оздоровчої спрямованості ППФК слід вважати кількісний підхід до оцінки стану здоров'я, який забезпечуватиме диференціювання тренувальних навантажень та дотримання принципу індивідуалізації. Важлива й інша спрямованість цього процесу в аспекті здійснення комплексу заходів щодо змінення ступеня фізичного статусу людини у відповідності до обраного фаху. Це, власне, і буде сприяти підвищенню якості адекватного вибору в процесі професійно спрямованого фізичного виховання й ППФП.

Підвищення якості роботи із професійної орієнтації залишається однією з нагальних проблем сучасної системи неперервної освіти в Україні, активізувати розв'язання якої можливо також за допомогою продуманого й конструктивного використання засобів ППФП. Так, відомо, що не існує людей, які б за своїми психофізіологічними особливостями відповідали будь-якій професії, так само як і не вірно було б вважати, що людина призначена лише для визначеної конкретної галузі діяльності [6, с. 27].

Таким чином, суспільна та особистісна потреба, накопичення теоретичного й практичного досвіду про значний потенціал фізичної культури в становленні особистості людини обумовили виокремлення специфічної й профільованої ланки – професійно-прикладної фізичної культури.

Список використаних джерел

1. Ангеловский А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ангеловский Алексей Анатольевич. – Магнитогорск, 2004. – 193 с.
2. Волков В.Л. Основи професійно-прикладної підготовки студентської молоді / В.Л. Волков. – К. : Знання України, 2004. – 82 с.
3. Волынская Е.В. Воспитание культуры здоровья в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Владимировна Волынская. – Липецк, 2004. – 164 с.
4. Глагощук О.Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)” / О.Г. Глагощук. – К., 2008. – 24 с.
5. Григоренко В.Г. Системний підхід в організації професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів / В.Г. Григоренко // Науковий вісник ПУДПУ (м. Одеса) ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. Вип. 8 – 9. – Одеса : ПУДПУ, 2002. – С. 126-132.
6. Зорій Я.Б. Підвищення професійно прикладної дієвості фізичного виховання у ВНЗ через формування у студентів мотивації до самостійних занять / Я.Б. Зорій // Фізична культура і спорт у навчальних закладах східноєвропейських країн : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., (Чернівці 22–23 травня 2013 р.). – Чернівці, 2013. – С. 22-25.
7. Маляр Е.І. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів у системі вищої професійної освіти / Е.І. Маляр, В.Є. Будний // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 12. – С. 120-123.
8. Матвеев Л.П. Прикладность физической культуры: понятийные основы и их конкретизация в современных условиях / Л.П. Матвеев, В.П. Полянский // Теор. и практ. физ. культ., 1996. – № 7. – С. 42-47
9. Назарук В.Л. Навчально-методичні комплекси професійно-прикладних фізичних вправ / В.Л. Назарук. – Тернопіль : Вектор, 2013. – 24 с.

10. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов. – М. : Высш. шк., 1985. – 108 с.

The authors of the article note that in today's conditions of reforming Ukrainian society, the higher school should provide such a process of professional training, in which a future specialist, knowing the versatility of his activity, would constantly feel involved with the general human values and needs that can provide a creative positive transformation of life environment, harmonize interpersonal relationships.

An important aspect of the problem studied by the authors of the article is the development of a certain system for achieving a qualitatively new level of professional and practical training of specialists. According to the authors of the article, among the important elements of formation of readiness for further professional activity, there is a professional self-awareness and a professional-pedagogical environment. Professional self-awareness is aimed at forming a stable tendency to self-analysis and self-assessment of their professional actions and qualities. That is why professional self-consciousness is considered by the authors as a factor influencing self-education and training, real professional activity and the degree of its effectiveness – the components of professional and applied physical culture of the future specialist.

Key words: *physical culture, professional-applied orientation, general culture, system of education, personality of a specialist, level of physical preparedness.*

УДК 343.982.33:343.91-055.3:343.311.3

Марек Палюх, Кристиан Шайна
Marek Paluch, Christian Shina

НАЦИОНАЛЬНЫЙ РЕЕСТР ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ, СОВЕРШИВШИХ ПРОСТУПКИ СЕКСУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА, КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМНОЙ ЗАЩИТЫ ИНТЕРЕСОВ СОЦИУМА

NATIONAL REGISTER OF LAW-BREAKERS IN THE SPHERE OF SEXUAL CRIMES AS IN IMPORTANT ELEMENT OF SYSTEMIC PROTECTION OF SOCIETY'S INTERESTS

Нынешние изменения правовых норм в сфере преступлений сексуального характера являются объективным и ожидаемым следствием предыдущих поправок к законам в контексте нормативного обращения и поведения с людьми с психическими расстройствами, которые представляют угрозу для жизни, здоровья или сексуальной свободы других людей [7]. Практическая дифференциация превентивных мер включает в себя расширение возможностей практического вмешательства, разработку профилактических действий для нормализации поведения в постпенальный период ввиду широчайшей проблематики уголовных дисциплин.

Изменения системной сферы – это результат подхода, который определяется принципом защиты социального интереса, ставящего на первое место потребности и права человечества в целом, а не индивидуальный интерес.

Необходимость структурно-системных изменений является результатом существующих формальных условий и последующих поправок предпринятых решений. Системная децентрализация превентивных методов – это форма практического внедрения инструментов социальной профилактики.

Реституция в сфере верховенства общих законов, глобальной законодательной структуры – это широко обсуждаемые проблемы, которые являются эталоном постулируемых системных изменений.

Ключевые слова: *социальная защита, сексуальные правонарушения, системная трансформация, социально зависимое переопределение, правовая поправка, профилактика/превенция, социальная профилактика.*

Формирование и внедрение реестра лиц, совершивших преступления против сексуальной свободы и порядочности, представляет собой последующую форму реализации постулата о защите социального интереса в соответствии с национальным законодательством. Анализ упомянутой проблемы оправдывает утверждение о том, что представленная форма надзорного контроля имеет огромное профилактическое и превентивное значение. Такое институциональное воздействие и сфера правовых норм, классифицируются как репрессивное влияние, и в то же время, ввиду социальных постулатов, потребностей и требования в защите социального интереса, его следует рассматривать как инструмент превентивного надзора. Актуальным остается принцип превосходства коллективного социального интереса над индивидуальными нуждами человека, контекстуально – над определением социальной группы как активной и самоидентифицирующейся формации.

Предыдущее системное накопление ресурсов, объективно является формой структур, сформированных после принятия решений в социальной сфере. Изменения в законодательстве должны формировать опыт, содействовать анализу предыдущих формальных структур, классификации и оценке последующих результатов. Такие определяющие решения охватывают контекстуальную сферу, функцию и оперативный анализ последующих изменений и трансформаций.

Следует отметить, что существующие правовые решения не являются причинным совпадением с предыдущими нормами, и должны объективно классифицироваться как общий результат предыдущих методолого-сравнительных анализов на пути к научному познанию. Вторичный фактор трансформаций предыдущих решений и правовых норм является формальной субдисциплиной и представляет собой постулат переопределения ретроспективной структуры, неподходящей к текущим социальным тенденциям и уровню научного познания, а также классификации структурных коррелятов, анализу и операционализации современных утверждений.

Упомянутая познавательная сфера представляет собой линейную систему законодательных следствий и последствий, учитывающих начальную степень правовых анализов, социальных контекстов, выполняя переориентации в сфере прежних, дисфункциональных правовых решений, и в настоящее время принимая во внимание принцип защиты социального интереса в глобальном измерении.

Предлагаемая система социального права является результатом обширных теоретически-практических исследований и определяется с помощью основного диапазона анализа глобального эталона в социальном контексте, учитывая область социального злодеяния.

Принцип институциональной связи учитывает прежнюю идентификацию и последующее удовлетворение социально обоснованных потребностей, остается в пространственной позиции междисциплинарной интерпретации и классифицируется как интегрированная надзирательно-контрольная инфраструктура. Парадигма институционального наблюдения, представляет собой инструментарий контроля в междисциплинарной перспективе, с учетом директивы относительно защиты социального интереса, утверждая институт социальной ответственности. Ранее упомянутая область социального злодеяния в законодательном свете остается в области социальной стратегии.

Определенные рамки проблемы включают в себя стохастические переменные, классифицируя переориентацию права как равнодействующую плановых законодательных намерений. Важным остается тот факт, что общество представляет собой динамичный организм, зависящий от внешней среды, а плоскость потребностей, взглядов и поведения отдельных индивидов должна определяться через призму единичных и нестабильных факторов.

Соціальний індивід не може определяться только предсказуемостью. Активность субъекта является функцией сложных зависимостей, а патологическая область должна оставаться под внешним, временным контролем уполномоченного органа, мотивируя вышеуказанные преобладания защиты социального интереса, который аргументируется в глобальном масштабе.

Предварительное диагностирование включает в себя широкую вариацию усвоения трансформаций законодательной сферы начальных прогнозов и анализов, будучи одновременно следствием объективной социальной адаптации, учитывающей изменчивость форм и внешних культурных и правовых условий. Диагностика и классификация социальных структур, связей и социальных зависимостей является основой для формирования модели юридических норм – в отношении исследуемых систем. Обновления права должны являть собой межтекстуальную активность, как необходимость пересмотра патологических системных форм.

Следует указать на то, что упомянутая аксиома, базируясь на прошлых и последующих юридически-законодательных решениях, должна классифицироваться как промежуточная переменная, которая упреждает поправку путем применения надлежащих инструментов познания, которое является предварительной формой активизации субъекта, учитывая цель и плановый характер запланированной деятельности. Следующее определение заранее должно обосновывать контекст и необходимость проводимых анализов, методично аргументируя необходимость изменения и структурной трансформации. Юридические поправки – системные переориентации в определенном социальном контексте, а необходимость принятия изменений обосновывается связями и зависимостями, патологическим, ненадлежащим и неэффективным характером существующих норм. Важным остается тот факт, что законотворческая деятельность должна быть объективной равнодействующей социально обоснованных потребностей, учитывающей контекст сверхиндивидуальных форм и социальных системных аргументов.

Поправки в законы не следует классифицировать как специфические обновления принципов и норм права. Всякая деятельность направляется на исправление прежних, дефектных изменений, а система нормализованных правил должна иметь черты практической верификации и углубленного глобального анализа проблемных пунктов, учитывая необходимость теоретически-познавательной интерпретации, предметной полемика относительно ранее действующих юридически санкционированных систем. Следует указать на то, что аргументированные изменения юридических норм должны учитывать и требования в охвате как можно более широкой, оптимальной защиты социальных интересов через призму нынешнего социума.

Автор статьи придерживается мнения о необходимости разработки и рассмотрения теоретических основ глобальной защиты социальных интересов, учитывая проблематику преступлений на сексуальной почве в сфере национального права. Упомянутая проблема, при когнитивно-оперативном подходе, должна учитывать определенный диапазон изменчивости, описывая распределение общих правовых санкций, текущую сферу законодательства в отношении социальной функции, определяющейся как проблема глобальных интерпретаций, учитывающих требования социальной защиты и поддержки в постпенальный период. Анализируемая плоскость поправок и изменчивости, имея некое распределение, частоту использования и силу воздействия, косвенно формирует перспективы для дальнейших законодательных трансформаций, как причинный фактор основной выборки. Предлагаемая концепция должна классифицироваться как социально целесообразный эквивалент, учитывающий диапазон изменений и поправок, часто ограничения или трансформации имеющихся субъективных прав – аналогично в отношении роста уровня социальной стабилизации, понятия социально утверждающихся глобальных прав. Излагаемая парадигма является сутью социальной методики, направленной против популяризации общего интереса, глобальных прав в отношении индивидуальных потребностей субъекта. Другой аксиологический аргумент обосновывающий превосходство сверхиндивидуального в призме настоящей работы, также поясняется, определяя мотив защиты социальных потребностей. Нормализация

области оперативного обеспечения социальных зависимостей является результатом широко обоснованных потребностей через сложную совокупность зависимостей, определяя приоритет защиты социального интереса и постулата о социальной защите населения.

Следует указать на то, что предложенные решения обосновывают и санкционируют лишь специальную форму наблюдательного контроля, порицающего косвенное влияние социального осуждения. Направленность против институционального наблюдательного контроля является постулатом для профессионализации предлагаемых системных решений. Определение крайней специализации указывает всего лишь на контрольную сферу, форму и специфику реализуемого аудита/инспекции, отмечая группу отнесения и допустимую возможность аудита/инспекции.

Предлагаемая рабочая парадигма обосновывает необходимость изменения существующих моделей обсуждаемых проблем. Отсутствие операционализации нормативных форм защиты социального интереса в постпенитенциарной сфере является важным фактором против изменений правовой природы. Дефицит комплексных правовых решений, дополняющих кодификаций, классифицированных как сфера наблюдательного контроля в отношении сексуальных преступников является важной социальной проблемой. Следует отметить, что нормативная дисфункция в контексте координации определенных задач госорганов и учреждений социальной поддержки должна находиться в рамках необходимых системных изменений, как в области контроля и управления, так в области социальной поддержки, однозначно намечая необходимое количество общественных субъектов – центров социальной помощи, кураторских судебных служб, бирж труда, органов местного самоуправления, неправительственных организаций, сфера влияния которых охватывает широкую постепенную область. Важным остается тот факт, что профилактический наблюдательный контроль/проверка [9] представляет собой лишь суррогат полной целенаправленной деятельности относительно защиты социального интереса, а реальный объем интервенции должен учитывать и глубину социальной поддержки и социального вмешательства.

Методика осуществления упомянутой деятельности должна учитывать определенную фиксацию и рассматриваться в качестве спланированной, целенаправленной и прозрачной активности, предметно указывая на способ реализации общественных задач, осуществляемых специализированным, уполномоченным государственным органом на основе установленных законом правил поведения. Государственный реестр представляет собой закрытую и ограниченную, согласно закону, информацию, которая предоставляется определенным общественным органом. Принятие, фиксация, и в последующем, раскрытие определенных информационных ресурсов формирует совокупность определенных правил поведения, принципов инспекции/учета, представляя собой некий правовой результат, как в субъектной, так и в предметной плоскостях, а также учитывая диспозицию гласности на пути определенных правил и распоряжений [5, 28-29]. Важным остается тот факт, что указанные правовые решения должны представлять собой точный, закрытый некий инструментарий надзора [3], указывающий на временный и официальный/формальный [4] характер осуществляемого институционального контроля [9].

Контекст данной проблематики требует упоминания о том, что правовая охрана общества представляет собой объективную публично-правовую структуру. Социальный потенциал – это сложный механизм, учитывающий определенный социальный императив, раскрывающий диапазон противоречивых решений в отношении необходимости удовлетворения упомянутых общественных диспозиций.

Упомянутое социальное понятие учитывает контекст предметной реализации постулата относительно защиты социального интереса, как основной глобальной ценности, ключевой по отношению к потребностям и индивидуальным требованиям. Упоминаемые изменения в сфере обязательного учета преступников, совершивших преступления сексуального характера, в глобальном плане являются существенной адаптивной выгодой в социальном контексте и определяются как поправки и регулирование законодательных норм в отношении конкретизированных общественных, культурных и экологических требований. Излагаемая

проблематика указывает на определенный социальный механизм, как равнодействующую мотива защиты социального интереса, определяющего функционального индикатора. В качестве результата указанной диспозиции следует отметить направленную деформацию системы социально-правовых условий.

Изменения на законодательном уровне являются следующим элементом адаптации, который классифицируется как средняя переориентации в сфере правовой санкции и пересмотра пределов действия норм права. Первоначальные значения учитывают определенную, существовавшую ранее область, и текущую реальность, а вторичная трансформация социального пространства – формирует задатки широкого спектра влияний – внешних отношений, связей и зависимостей, а также внеструктурных. Постулат о своеобразной социально-правовой макроэволюции остается результатом обоснованных потребностей в защите социального интереса в глобальном масштабе.

Познавательная идеализация общих формальных условий и дисфункциональных факторов является противопоставлением контекстуально прообщественным нормативным структурам, подлежащим внесению поправок – обновлению. Важным остается тот факт, что деятельность, направленная против прежних изменений и дисфункциональных правовых форм в широком смысле, представляет собой практический результат решения задач и проблем со сферы социальной компенсации, определяющейся как целенаправленное действие в отношении реституции недостатков окружения, снижения негативных факторов социума и нормативно-культурных факторов, определяемых как патогенные в плоскости правильного функционирования групп и индивидов – отдельных социально-зависимых элементов. Социум должен характеризоваться через призму постоянных изменений, определяющихся как результирующая необходимости укрепления доверия в отношении абстрактных систем, распространенных форм риска, непрозрачности, изменчивости социальных ситуаций [6, 27-28]. Социальный организм представляет собой нестабильную совокупность/группу взаимозависимых факторов, пересматривающийся ввиду динамизма глобальных нормативных, культурных и внутрисистемных групп.

Принцип социального солидаризма – неотъемлемый ресурс общинных интересов различных групп и слоев общества, отдельно зависящих в отношении индивидуальных потребностей – учитывает необходимость удовлетворения глобального императива в социальной и культурной плоскостях через призму общих норм стандартизации. Учитывая социокультурный, этический и правовой аспект полученного результата, в рамках указанной проблематики, следует рассматривать обоснованность формального контроля. Сегодня общество является дихотомической системой событий и происшествий. Защита социального интереса – своеобразный компонент социальной динамики. Указанный ресурс изменений упомянутой области, объективно является как результатом влияния разнообразных сил общего характера, так и различных сообществ. Далее указанные расстройства и системная дисфункция приобретают черты адаптации, а норма общих процессов, в конце концов, должна представлять собой анализ социальных издержек и выгод, с учетом проведения социального анализа действий и прагматического постулата полезности пересмотренных системных решений.

Следует отметить, что упоминаемая правовая реформа является, своего рода, формированием прогностических суждений в сфере права – объективно она представляет собой материальное обоснование для проведения указанных реформ путем предварительного формального анализа, операционализации условных зависимостей, ссылок на реальные системы, формирования связей между теоретическими результатами и объективной практикой, осуществляемых на основе научного познания.

Учитывать следует и то, что отсутствие удовлетворения социальных потребностей – глобальных стандартов регулирования, приводит к нарушениям функционирования государственного учреждения, задержке развития, дезинтеграции в социальном измерении. Упоминаемая система событий является, своего рода, хищением социального доверия из-за

объективного отсутствия соблюдения численности населения мира, определяемой путем популяризации положительных решений в сфере регулирования принципов социального обеспечения в плоскости общественной безопасности.

Принимая во внимание авторское мнение относительно удовлетворения интересов населения, объективный анализ предмета должен учитывать понятие социальной саморегуляции, социального самоконтроля и временно допускать обоснованную необходимость в институциональном управлении. Прежний правовой статус следует классифицировать как эксплуататорскую совокупность определений и принципов, отдельно зависящих от социальных требований. Отрицательное соотношение удовлетворения потребности в защите социального интереса представляет собой главную переменную ввиду упоминаемых поправок и изменений.

Необходимость структурных изменений и системной переориентации должна учитывать прежние социальные условия в контексте гарантирования стабильности и общественной безопасности. Исключение необходимости дерегулирования учитывает сферу надлежащих ранее действующих решений, однако, следует осуществлять общую оценку через постоянное оценивание риска и выявление потенциально патогенных переменных факторов.

Системная централизация ресурсов, как форма сформированных после принятия решений структур ввиду социального, представляет собой остаточное явление прежних условий и формального регулирования. Текущие решения должны учитывать объективную ретроспективную и кодифицированную связь, как результирующую ранее реализованных и осуществленных мер и познавательных действий в широком смысле установленного правила, методологической нормы, законодательной прагматики, учитывая общую сферу социальных, культурных и аксиолого-нормативных установок и предположений. Обсуждаемое решение является этическим императивом необходимости удовлетворения потребности в защите социального интереса. С учетом общественных ожиданий, в призме общности социального окружения, следует указать на значение ухудшения эффективности восприятия социальной реальности и нравственных норм. Фактор социального восприятия – ложное предположение, абсолютный консенсус, несомненные убеждения, иллюзия безопасности, рационализация – определяет временный диагноз проблемы.

Внимания требует и тот факт, что значительная склонность к наказанию, чрезмерный ригоризм относительно общих принципов и требований, практически является противоположностью ранее утверждаемых изменений, социальных последствий в призме социальной девиантности. Кризис правовых концепций и пенальных систем требует разработки новых, более эффективных форм воздействия для ресоциализации, ныне меры пробации не создаются в соответствии с правилами социальной опеки, поэтому целесообразно сосредоточить внимание на возможностях развития социально неприспособленных людей [1, 222]. Контекст преступлений с высоким уровнем социальной зловредности, требует применения наказания в виде лишения свободы различной степени тяжести [2, 176-178], указывая на приоритет функции наказания в виде изоляции. Прагматика ресоциализации оправдывает мнение о росте значения ресурсов пробации и свобод, учитывая важную роль наблюдательной превенции, общественного и институционального контроля.

Профилактический контроль следует характеризовать через общее требование относительно прозрачности процесса, как деятельность, направленную против запланированной и целенаправленной цензуры конкретных типов потенциально рискованного поведения, как проявление явного, объективно обусловленного, своеобразного постоянного социального контроля. Широкое обоснование положений статьи требует использования явления конфронтации в сфере догматических взглядов, которые определяют приоритет индивидуальных прав относительно общих потребностей сообщества, фактов явных зависимостей, формальных обоснований, необходимости во временном контроле постпенального периода через призму преступлений сексуального характера и необходимой государственно-правовой защиты.

Діагностика упомянутой проблемы исключает возникновение формальных недостатков и актуальных процессуальных правовых решений, указывая на аксиологически-нормативное измерение, в качестве необходимого результата реализованных договоренностей. Теоретический анализ указывает на точное регулирование поведения, которое является сферой эффективного контроля и надзора.

Полемика относительно дальнейшей ситуации указывает на необходимость защиты общественных потребностей, в оппозиции к популяризации ограниченных индивидуальных нужд, учитывая широкие рамки демократических систем. Согласованность и последовательность в сфере практики формирования и применения права учитывает область социально-общественных консультаций, как необходимого элемента в процессе ведения дела. Определенная правовая кодификация должна иметь четкие социально-общественные коннотации. Практический аспект правовых систем, как правило, имеет характер оценки, а анализ событий требует точных организационных решений с учетом гражданской активности и позиции. Анализ затронутой проблематики и нынешнего состояния права обосновывает необходимость роста значения гражданского фактора в процессе творения законов, как субъекта объективно уполномоченного на реализацию общих социальных и общественных нужд. Глобальные методы социального воздействия должны учитывать необходимость диверсификации рисков, классифицируя указанный антагонизм в сфере установленных прав и доктринального превосходства индивидуальных крайностей. Противопоставление рассматриваемых сфер дезинтегрирует общее мнение в отношении норм, предпосылок и стандартов формирования права. Автор статьи указывает на необходимость демаркации упомянутых областей, указывая на потребность учета сферы инструментально-функциональной активности в законотворческом процессе, выражая отношение свободного скептицизма к текущим решениям. Исходная связь – этическая, экзистенциальная, социальная – выражает эклектическое разнообразие общего законотворческого процесса.

В затронутый диапазон проблем выбранных пенальных дисциплин и поправок в законы должна входить и виктимология, как сфера рефлексии в отношении жертв преступлений, контекстуально социальной реакции и воспринимаемых ориентаций в системе правосудия.

Механизм внесения поправок в законы, должен представлять собой реальное отражение, объективное воплощение принципа социальной защиты, в качестве одной из сторон процесса создания закона. Принцип полезности права и законодательного утилитаризма должны восприниматься в области правового сознания общества и практике становления права как нормы общего процесса.

Источник трансформации эмпирически-теоретической трактовки постепенно учитывает условно уничтожительные культурно-социальные признаки относительно прагматического пересмотра функциональных решений. Адаптивная характеристика поправок на почве общей популяции должна учитывать необходимость защиты социального интереса, учитывая просоциальный и прообщественный стиль функционирования. Проведенные научные анализы оправдывают утверждение о том, что общественный интерес является высшей ценностью относительно контекста индивидуальных потребностей, равноценно учитывающим должную социальную динамику. Следует упомянуть о том, что изложенные инструкции не являются кумулятивной предпосылкой относительно определения обсуждаемых зависимостей, а упомянутая классификация должна представлять собой сочетание комплексных анализов. Механизм социальной абсорбции посредством определенных, объективных социально-культурных предрасположенностей определяет изменения и трансформации в сфере правового регулирования. Интерпретация законодательной сферы должна учитывать просоциальную функцию, выкрывая область индивидуальной профилактики. Рационально мотивированное требование относительно защиты социального интереса, в контексте последующих законодательных решений, следует классифицировать через обязательную предпосылку правовой сферы,

учитывая факультативный характер упомянутого регулирования в соответствии с общими положениями и принципами прежних социальных договоренностей.

Список использованных источников

1. Ambrozik W. Pedagogiczna wizja postępowania probacyjnego // Prawda dobro piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny. – Warszawa : Difin, 2015. – S. 111-120.
2. Ciosek M. Psychologia sądowa i penitencjarna / M. Ciosek. – Warszawa : Prawnicze LexisNexis, 2001. – 340 s.
3. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 29 sierpnia 2017 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu sporządzania i przekazywania do Krajowego Rejestru Karnego kart rejestracyjnych i zawiadomień w postaci papierowej oraz szczegółowości umieszczania w nich informacji [Електронний ресурс] / Dz. U. 2017, poz. 1745. – Режим доступу: <https://goo.gl/WoB8g7>
4. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 2 lutego 2017 r., w sprawie określenie trybu i sposobu przekazywania danych do Rejestru Sprawców Przestępstw na Tle Seksualnym [Електронний ресурс] / Dz. U. 2017, poz. 238. – Режим доступу: <https://goo.gl/f5zd5u>
5. Stawecki T. Rejestry publiczne. Funkcje instytucji / T. Stawecki. – Warszawa : LexisNexis, 2005. – 452 s.
6. Urban B. Resocjalizacja jako przedmiot badań interdyscyplinarnych / Urban B., Stanik J. M. – Warszawa : PWZ, 2007. – 432 s.
7. Ustawa z dnia 13 maja 2016 r., o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym [Електронний ресурс] / Dz. U. 2016, poz. 862. – Режим доступу: <https://goo.gl/QCEJUR>.
8. Ustawa z dnia 22 listopada 2013 r., o postępowaniu wobec osób z zaburzeniami psychicznymi stwarzających zagrożenie życia, zdrowia lub wolności innych osób [Електронний ресурс] / Dz. U. 2014, poz. 24. – Режим доступу: <https://goo.gl/oSnVnm>.
9. Ustawa z dnia 24 maja 2000 r., o Krajowym Rejestrze Karnym. – Dz. U. 2000 nr 50 poz. 580. – Режим доступу: <https://goo.gl/TEsXpf>.

Нинішні зміни правових норм у сфері злочинів сексуального характеру є об'єктивним і очікуваним наслідком попередніх поправок до законів в контексті нормативного відношення і поведінки щодо людей з психічними розладами, які становлять загрозу для життя, здоров'я або сексуальної свободи інших людей. Практична диференціація превентивних заходів включає в себе розширення можливостей практичного втручання, розробку профілактичних дій для нормалізації поведінки в постпенальний період з огляду на проблематику кримінальних дисциплін.

Зміни системної сфери – це результат підходу, який визначається принципом захисту соціального інтересу, що ставить на перше місце потреби і права людства в цілому, а не індивідуальний інтерес.

Необхідність структурно-системних змін є результатом існуючих формальних умов і наступних поправок вжитих рішень. Системна децентралізація превентивних методів – це форма практичного впровадження інструментів соціальної профілактики.

Реституція в сфері верховенства загальних законів, глобальної законодавчої структури – це широко обговорювані проблеми, які є еталоном системних змін.

Ключові слова: соціальний захист, сексуальні правопорушення, системна трансформація, соціально залежне перевизначення, правова поправка, профілактика/превенція, соціальна профілактика.

The research is an attempt to outline today's legal rule (standards) changes in the sphere of sexual crimes. This problem is considered to be an objective and anticipating amendment to the laws within the context of normative attitude and behavior to people with psychological derangements that constitute a threat

to life, health and sexual freedom of other people. The practical differentiation of preventive measures includes widening (enlargement) of possibilities of practical intrusion, an elaboration of prophylactic and preventive measures for behavior normalization in the post penal period with taking into consideration the problems of criminal disciplines.

Changes in the systemic sphere constitute the result of an approach which is defined by the defensive principle of the social interest that adjusts firstly needs and rights of humankind in general, not an individual interest.

The necessity of systemic and structural changes is a result of existing formal conditions and the succeeding amendments of applied resolutions. The systemic decentralization of preventive measures may be identified as the form of practical implementation instruments of social prophylaxis.

Restitution in the sphere of general rule laws and global legislative structure constitutes widely discussed problems which can be defined as standards of systemic changes.

Key words: social defence, sexual infringement, systemic transformation, socially depended over determination, legal amendment, prophylaxis / prevention, social prophylaxis.

УДК 37.036+37.013

Людмила Петришин
Liudmyla Petryshyn

ПОЗИТИВНІ ДЕВІАЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

POSITIVE DEVIATION AS SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON OF PERSONAL DEVELOPMENT

У статті схарактерезовано теоретичні аспекти прояву позитивних девіацій; зацентовано увагу на тому, що позитивними девіаціями називають ті відхилення, які носять позитивний життєтворчий характер: креативність, талант, геніальність, соціальна творчість, героїчні вчинки; розкрито та проаналізовано деякі аспекти проявів творчих можливостей, потенціалу, здібностей та креативності та геніальності як вияву позитивних девіацій та чинника відхилення від соціальної норми та їх видозміни.

Ключові слова: позитивні девіації, особистість, особистісний розвиток, соціальна норма, феномен, творчість, креативність, геніальність, професіоналізм.

В умовах соціальної нестабільності поведінка людини часто знаходиться за межами звичних соціальних норм, тому на сучасному етапі суспільного розвитку наявна тенденція у поширенні відхилень від стандартів, а будь-яке відхилення від встановленої норми загрожує стабільності суспільства. Такі відхилення називаються девіацією.

У свою чергу соціальна норма – це необхідний і відносно стійкий елемент соціальної практики, що виконує роль інструменту соціального регулювання і контролю. “Соціальна норма, – відзначає Я. Гілінський, – визначає історично сформовану в конкретному суспільстві межу, міру, інтервал припустимої (дозволеної чи обов’язкової) поведінки, діяльності людей, соціальних груп, соціальних організацій” [5, с. 72]. Соціальна норма знаходить своє втілення (підтримку) у законах, традиціях, звичаях, тобто у всьому тому, що стало звичкою, міцно ввійшло в побут, у спосіб життя більшості населення, підтримується суспільною думкою, відіграє роль “природного регулятора” суспільних і міжособистісних відносин.

Певним чинником відхилення від загальноприйнятих та соціальних норм і ціннісних орієнтацій є девіантна поведінка (від лат. *Deviatio* – відхилення, ухилення поведінки). Дана

проблема є фундаментальною для багатьох галузей соціальної науки і практики (соціології, антропології, психології, економіки, педагогіки). А в таких сферах професійної діяльності, як соціальна робота і соціальна педагогіка, девіантна поведінка виступає в якості однієї з ключових проблем, від адекватного розуміння і вирішення яких залежить успішність найважливіших напрямів соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи, пов'язаних з ресоціалізацією особистості. Ряд авторів вважає, що позитивна девіація – це ненормативне відхилення у поведінці особистості, яке хоч і сприймається багатьма як незвичайне, дивне, нестандартне, але у тій чи іншій мірі не викликає засудження чи несхвалення.

Межі між позитивним і негативним у девіантній поведінці рухливі в часі та просторі соціумів. Найбільш прийнятним при розмежуванні норми і девіації вважається так званий статистично-адаптаційний підхід, при якому “норма” являє собою: щось середнє, усталене, що не виділяється з загалу; щось найбільш пристосоване до навколишнього середовища. Відповідно під соціальним підходом до девіантної поведінки, слід розуміти відхилення у поведінці, небезпечні для суспільства, громад та людей. У даному контексті етичною “нормою-ідеалом”, не завжди вважається, що солідарність людей – норма, а класова боротьба – відхилення від неї. Таким чином, проблема норми є міждисциплінарною проблемою, коріння якої лежать в загальнобіологічних закономірностях психічного розвитку людини та її психосоціальних особливостях, а також в етико-філософських нормах.

Здебільшого, девіації відносять до різних соціальних паталогій, та як правило, у свідомості людей вони мають стійке негативне значення і розуміння. При цьому наявний беззаперечний факт, що відхилення від норми можливі як “вниз” так і “вгору”. З цього випливає, що девіація може бути як негативною, так і позитивною. До негативних девіацій відносять такі явища та поведінку, які носять деструктивний характер як для самої особистості, так і для суспільства в цілому. Позитивними девіаціями називають ті відхилення, які носять позитивний життєтворчий характер: креативність, талант, геніальність, соціальна творчість, героїчні вчинки, самопожертву, надмірну старанність та відданість, загострене почуття жалю (співчуття).

У даному контексті девіантна поведінка особистості і виступає феноменом соціальної реальності, та разом з тим є недостатньо вивченою в науковому контексті. Я. Гілінський першим з вітчизняних дослідників звернув увагу на творчий, позитивний характер девіації. “Девіації (флуктуації в неживій природі, мутації – в живій) є загальною формою, механізмом, способом мінливості, а отже, і життєдіяльності, розвитку кожної системи” [5, с. 73].

Вивчення девіантних явищ в рамках численних наукових підходів і теорій переважно присвячено характеру і особливостям негативних девіацій. У зарубіжній науці психологія девіантної поведінки склалася як самостійна наукова дисципліна, але в нашій країні знаходиться на шляху розвитку. В.А. Пятунін зробив спробу систематизувати різнопланові дослідження девіантної поведінки. Цікавим є положення: “Якщо є суспільство зі своїми законами і мораллю, то обов'язково повинні бути люди, які їх порушують, інакше таке суспільство перестане розвиватися, а то і зовсім існувати” [11, с. 124].

Дослідження проблеми позитивних девіацій особистості, таких як творчість і креативність, талант і геніальність, життєвий шлях і свобода творчої особистості, висвітлені в численних працях зарубіжних (Ф. Ніцше, А. Шопенгауер, О. Вейнінгер) і вітчизняних філософів (Н. Бердяєв, В. Соловйов, П. Флоренський, В. Розанов, Б. Вишеславцев, Н. Хамітов).

Дослідженням різних аспектів позитивної девіації зайняті філософи, соціологи, психологи, історики, педагоги, письменники: В. Ключевський, П. Ганнушкін, Т. Рібо, Дж. Беккер, Ф. Гальтон, Дж. Холтон, Л. Фейхтвангер та інші. Різні аспекти творчості досліджували такі українські науковці як А. Канарський, В. Моляко, В. Николко, Р. Позінкевіч і ін.

Мета статті: схарактеризувати позитивні девіації як соціально-культурний феномен особистісного розвитку, фактор відхилення від соціальних норм та інтеграційну складову соціального життя суспільства.

Позитивні девіації є постійним супутником прогресивних змін соціальних систем. Творчість, креативність, новаторство – позитивні девіації, що забезпечують розвиток сучасного соціуму. Позитивні девіації мотивують і направляють творчу поведінку особистості. Сукупність певних факторів, що впливають на особистість, з одного боку, можуть сприяти повній реалізації її творчого потенціалу, однак, з іншого – на кожному кроці виникають непередбачені перешкоди, здатні порушити, загальмувати придушити розвиток креативності особистості, як прояв позитивної девіантності. У даний час не викликає сумніву твердження, що позитивні девіації – провідна сила соціального прогресу та особистісного зростання кожної людини, адже фактично без позитивних проявів девіантної поведінки соціальні структури можуть прийти в занепад, саме тому творчість окремих особистостей можна розглядати як позитивну девіантність (Григорій Сковорода, Альберт Ейнштейн, Сальвадор Далі, Жан-Поль Сартр). Позитивні девіації також є невід’ємною частиною людської духовності і умовою особистої свободи людини, виступаючи тим самим як соціальний механізм, що протистоїть регресивності в розвитку суспільства [13].

Розуміння значущості позитивних девіацій для суспільного розвитку підкреслює необхідність всебічного вивчення особливостей і специфіки даної категорії. У цьому контексті багато вчених вважають, що девіантна поведінка вносить у розвиток суспільства як дисонанс, так і підтримує прогресивні дії: творчість, креативність, жертвовність, працелюбність, щирість, прагнення висловити правду, – усіх їх відносяться до прикладів позитивних девіацій, а поведінку, що виходить за рамки здорового глузду і навіть закону, до негативних.

Аналізуючи форми девіантної поведінки з точки зору філософії, соціології, психології, хотілося б звернути увагу на тому, що як позитивні девіації, так і негативні потребують широкого наукового осмислення і трактування, так як особистість більш схильна поводитись конформно “як всі”, у рамках загальноприйнятих стандартів, так як вона зацікавлена в позитивній оцінці соціумом своєї поведінки. Позитивні девіації завжди стоять біля витоків чогось абсолютно творчого і нового, унікально і самобутнього, креативного. А це, в свою чергу спонукає людину породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилитися від традиційних схем мислення і поведінки, загалом бути творчою, креативною, геніальною, і як результат – виявляти позитивні девіанції.

Розглянемо деякі аспекти проявів творчих можливостей, потенціалу, здібностей, креативності та геніальності як вияву позитивних девіацій та фактору відхилення від соціальної норми.

Дослідження проблеми творчості вимагає чіткої диференціації аспектів вивчення особистості та глибокого опрацювання теоретичних основ побудови структури особистості, що є одним із найактуальніших завдань сучасної психології творчості. Ці міркування зафіксовано в дослідженнях В. Давидова. Визначальним критерієм особистості вчений вважає наявність в суспільного індивіда творчих можливостей. Такий же висновок сформував вітчизняний психолог О. Ткаченко.

Людина, що має творчий потенціал, вже є особистістю. Так вважає й В. Давидова, зазначаючи, що характерною психологічною рисою є показник рівня розвитку індивіда, його потреба в активному творенні. Ця потреба зумовлює інші потреби предметно-речового характеру, спрямовані на споживання. Експериментальні дані психології творчості підтверджують це положення. В. Давидов стверджує, що створення картини взаємопов’язаних психологічних рис “ідеальної” особистості є одним із основних завдань досліджень. Необхідність структуризації творчих якостей, здібностей індивіда усвідомили й у загальнопсихологічному напрямі вивчення девіантності особистості як суб’єкта творчої діяльності.

Спеціалісти намагаються розв’язати завдання щодо структурування якостей творчої особистості. Дослідники все більше погоджуються з думкою, що здатність до творчості властива не лише видатним діячам науки, техніки та культури, а й іншим людям, що її можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продук-

тивної діяльності людини в різних галузях, повною мірою використовуючи творчий потенціал та як результат виявляти поцитивну девіантність у професійній та науковій діяльності.

Сучасна наука, як зазначає М. Ярошевський, у ХХ столітті відмовилася від твердження про унікальність творчого акту й творчої особистості. Науковці переконані, що здатність до творчості та креативності закладена в кожній людині, яка реалізує її неоднаковою мірою в різних умовах.

У психології поняття “креативність” найчастіше пов’язують із поняттям “творчість” і розглядаються як особистісну характеристику. Л. Виготський зазначає, що розвиток особистості відбувається упродовж життя людини, а творчість є одним із найважливіших критеріїв особистості, оскільки в процесі життя розвивається уява як внутрішній механізм, що забезпечує вияв творчості. Креативність – характеристика особистості, що свідчить про здібність до творчості. Науковець, досліджуючи психологію творчості, вказує на необхідність вияву й розвитку здібності до створення нового, незважаючи на те, чи буде це створене якою-небудь річчю зовнішнього світу, чи відомим настроєм розуму або відчуттям.

Відмітні міркування має С. Рубінштейн, який трактує творчість як діяльність: “творити щось нове, оригінальне, що до того входить не лише в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки, мистецтва тощо” [12, с. 106].

Глибина усвідомлення людиною багатообразних наочних, соціокультурних та інших контекстів дає їй змогу пізнати “побічні” інноваційні продукти свого творчого пошуку. З огляду на це, у нашому дослідженні вартий уваги й той факт, що вчені виділяють такі чинники, що забезпечують творчу активність людини: креативність; творчий потенціал; інтелектуальну активність; надситуативну активність.

Зокрема, В. Петровський для характеристики механізму творчої активності застосував принцип надситуативної активності. Науковець визнав здатність суб’єкта підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, надлишкові з погляду вихідного завдання. За допомогою цього суб’єкт долає зовнішні й внутрішні обмеження, так звані “бар’єри” діяльності. Таким чином, творчу активність В. Петровський витлумачує як діяльність надлишкову щодо стимулу, яка характеризується самостійністю вибору об’єкта мислення, виходом за межі завдання, перетворенням завдання й стимулу, тобто творчість є не стимульованою ззовні, перетворювальною й пошуковою активністю.

Д. Богоявленська також визначає креативність як ситуативно-нестимульовану активність, що виявляється в прагненні вийти за норми, межі окресленої проблеми. Дослідниця стверджує, що креативний тип особистості властивий усім новаторам, які мають займатися різними видами діяльності. Д. Богоявленська пропонує в ролі системноутворювального чинника творчості інтелектуальну активність, яка є інтегральною освітою, властивістю цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в їхній єдності й забезпечує здатність особистості до продуктивної діяльності, що ситуативно не стимулюється [2].

У своїх емпіричних дослідженнях творчої активності Л. Єрмолаєва-Томіна визначила вибірковість її вияву, що залежить від форм, змісту завдання, від його труднощі й провокації на самостійність рішення. Під час спроби виділити “креативогенні” риси характеру, порівнюючи дві групи з високим і низьким рівнями творчої активності, а одже і проявів позитивної девіантності. У даному контексті було з’ясовано, що перша група має значно вищу варіативність і неповторність у поєднанні індивідуальних особистісних якостей, ніж друга. У дослідженні когнітивних процесів обох випробовуваних груп була виявлена вища перцептивна активність особистостей із вищою творчою активністю. Оптимальними для розвитку творчого мислення є, з одного боку, конкретність і повнота сприйняття, а з іншого – бачення можливих трансформацій об’єкта й внесення творчого початку в акт сприйняття. У результаті комплексних досліджень не вдалося визначити “генеральний” чинник, що визначає міру творчої активності [6].

Таким чином, вияв творчої активності та креативності особистості не пов'язаний із соціальними умовами її виховання, не має детермінації й не залежить від типовості чи нетиповості особистісних рис та виявів девіантності. Єдиними загальними межами творчо активних людей та їхньої креативності є яскраво виражена індивідуальність та емоційна гнучкість.

Представники гуманістичної психології звертали увагу на креативність як на альтернативну діяльність особистості, що є відхиленням від норми та виступає в свою чергу виявом позитивної девіантності. А. Адлер пропонував розглядати креативність “Я” у свободі вибору між альтернативними життєвими стилями й цілями. Хоч цілі можуть ініціюватися спадковістю й культурними чинниками, мета виникає все ж завдяки креативній силі індивідуальності.

А. Маслоу вважав, що за допомогою самоактуалізації особистість виявляє інтегрованість і долає розщепленість. Епізоди самоактуалізації особистості зумовлюють її відкритість суспільству, досконалість і спонтанність, гумористичність, трансцендентність. Креативність є однією з важливих характеристик самоактуалізації і разом з тим виявом позитивної девіантної поведінки. Науковець розуміє креативність як якість, що може бути застосована в будь-якій життєвій ситуації. Згідно з його міркуваннями, креативність – якість, що властива всім від народження, але яку втрачають під впливом середовища, соціуму, норм та правил. Окрім цього, А. Маслоу стверджував, що інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою для креативності. Головну роль у детермінації креативної поведінки, на думку А. Маслоу, відіграють мотивації, цінності, особистісні риси. Основними ознаками творчої особистості науковець уважав когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність думок.

Натомість представники психоаналізу наголошували, що в основі творчості лежить процес індивідуалізації, тобто поступового відокремлення індивідуальної свідомості від колективного несвідомого. З. Фрейд стверджував, що креативність базується на процесі сублімації, який спричинений сильним сексуальним збудженням, що з'являється від джерел сексуальності, знаходить вихід і використання в інших ділянках, зокрема у творчості. Е. Фромм трактує поняття “креативність” як здатність дивуватися й пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового й здібність до глибокого усвідомлення свого досвіду [14, с. 154].

Креативність пов'язана з позитивним афектом, а тому ми можемо стверджувати, і є виявом позитивної девіантності. Установлено, що його причиною є підвищення рівня дофаміна, що підсилює в поясній звивині когнітивну гнучкість і полегшує вибір різних когнітивних позицій. Це дає змогу людині поглянути на ситуацію з різних боків. Творчість часто розглядають як ігрову діяльність, у якій ми уможливуємо створення нового порядку або нового поєднання різних речей. Учені, що досліджують цю проблему, відзначають, що творчі люди поводяться так, як діти, і саме діти є в свою чергу девіантносхильними.

Геніальність (від лат. *genius*-дух) – вища міра творчих проявів особистості, що виражається в творчості, і має вагоме значення для суспільства. Ці прояви можуть мати різні міри відхилення, як в позитивну, так і негативну сторону. Поняття девіантності обіймає відхилення від існуючих соціальних норм, а розуміння генієм, його таланту – це поєднання різних психічних станів особи і його творчих переконань та прагнень, що породжуються у процес відхилення від ustalених норм та правил.

Американський соціолог Дж. Беккер, досліджуючи проблему геніальності та творчих здібностей особистості, визначає генія, як “людину, обдаровану від народження надзвичайними здібностями творчої уяви, оригінального мислення, винахідливістю, здатністю відкривати нове, і ці погляди затверджують уявлення про генія як про особистість, що протистоїть нормам, правилам, традиціям, наслідуванням встановленого порядку. Геній, на відміну від талановитої людини, не задовольняється повторенням і синтезом існуючих знань, але, рухомий таємничою і незборимою потребою, прагне до оригінальності” [3, с. 115].

Категорії творчості, креативності та геніальності поступово стають ключовими для розуміння та розкриття сутності позитивної девіанції, як чинника відхилення від соціальних норм.

Кордони творчості особистості та її креативності, геніальності, охоплюють дії від нестандартного вирішення простого завдання до створення об'єктивно нового в певній діяльності – це говорить про специфічні індивідуальні якості особистості. Сама природа творчості спонукає особистість до девіантних форм поведінки в житті. Межа між позитивною і негативною девіантністю проходить через особистість, дотримання або відхилення нею суспільних правил та соціальних норм; у нашому випадку відхилення від норм і породжує творчість, креативність, і як результат геніальність [4]. У свою чергу на творчість, креативність та геніальність, як вияв позитивних девіацій, впливають соціальні фактори, серед яких ми виокремлюємо суспільно-культурні, традиційно-ментальні, освітньо-родинні, які об'єднують суспільні норми та стандарти, звичаї й традиції, навчально виховне та родинно-сімейне середовище [9]. З огляду на це, ми можемо зауважити, що вияв творчо-креативної дії особистості обумовлює її позитивну девіантність, що в свою чергу виступає відхиленням від соціальних норм. Девіантність творчо обдарованих, креативних і геніальних особистостей, допомагає зрозуміти себе і навколишній світ, насолоджуватися життям; змінювати соціальні норми, формувати нові суспільні устрої, а наукові відкриття сприяють прогресу різних суспільних сфер життєдіяльності та життєтворчості.

Теоретичний аналіз проблеми прояву позитивних девіацій як чинника відхилення від соціальної норми, засвідчує, що позитивні девіації особистості необхідно розуміти як соціально-духовний феномен, що суперечить суспільним нормам та в певній мірі, потребує корекції і профілактики. Окрім того, позитивні девіації особистості можуть мати інтеграційні наслідки для соціального життя суспільства, і саме вони здатні стати прикладом групової солідарності, катализатором суспільних змін, видозміною соціальних норм.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы / Д. Б. Богоявленская // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Мол. гвардия, 1997. – 416 с.
2. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 115-123.
3. Гальтон Ф. Наследственность таланта: законы и последствия. – М. : Мысль, 1996. – С. 115.
4. Гишинский Я. И. Творчество как позитивная девиантность / Под общ. ред. д.ю.н., проф. Я. И. Гишинского и д.ю.н., проф. Н. А. Исаева. – СПб. : ООО Издательский Дом “Алеф-Пресс”, 2015. – 279 с.
5. Гишинский Я. И. Социология девиантности (новеллы и перспективы) / Я.И.Гишинский // Социологические исследования, 2009. – № 8. – С. 70-73.
6. Ермолаева-Томина Л. Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности / Л. Б. Ермолаева-Томина // Психология творчества. – 1990. – № 2 – С. 117–130.
7. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов. – М. : ТЦ Сфера, “Юрайт-М”, 2001. – 160 с.
8. Осипова О. С. Девиантное поведение: благо или зло? / О. С. Осипова // Социологические исследования, 1998. – № 9. – С. 106-109.
9. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект : монографія / Л. Й. Петришин. – Т. : Астон, 2014. – 400 с.
10. Поклад В. Позитивные социальные девиации: проблема критериев // Социология та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II конгрес САУ: тези доповідей. – Харків, ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – С. 240-241.
11. Пятунин В. А. Девиантное поведение несовершеннолетних : современные тенденции. – М. : РОО “Центр содействия реформе уголовного правосудия”, 2010. – С. 124.

12. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
13. Сминщикова Э. В. Позитивные девиации как фактор прогрессивного развития личности в современном социуме : Дисс. ... канд. юрид. наук. – Краснодар. – 2012. – С. 5.
14. Фромм Е. Революція надії / Е. Фромм // Сучасна зарубіжна соціальна філософія : хрестоматія / [упоряд. В. Лях ; пер. С. Кошарний та ін.]. – К., 1996. – С. 135–192.
15. Shapinskiy V. A., Mareev V. I. Deviantnoe povedenie i sotsial'niy kontrol': Textbook / Sci. ed. A. A. Grekov; Rost. gos. ped. un-t. Rostov n/D: Izd-vo Rost. gos. ped. in-ta, 1997. 98 p.

The article describes the theoretical aspects of the manifestation of positive deviations; the focus is on the fact that positive deviations are those deviations that have a positive life-giving character: creativity, talent, genius, social creativity, heroic deeds; some aspects of manifestations of creative possibilities, potential, abilities and creativity and genius are revealed and analyzed as a manifestation of positive deviations and a factor of deviation from the social norm and its modification.

The boundaries between positive and negative in deviant behavior are mobile in time and space of societies. The most appropriate for the demarcation of norms and deviations is the so-called statistically-adaptive approach, in which the "norm" is: something average, established, not allocated from the general; something is most adapted to the environment. Accordingly, under the social approach to deviant behavior, we must understand deviations in behavior that are dangerous to society, communities and people. In this context, the ethical "norm-ideal" does not always consider that solidarity of people is a norm, and class struggle is a deviation from it. Thus, the problem of norm is an interdisciplinary problem, the roots of which lie in the general biological laws of human mental development and its psychosocial features, as well as in ethical-philosophical norms.

For the most part, deviation refers to various social pathologies, and as a rule, in the minds of people they have sustained negative meaning and understanding. In this case, there is an undeniable fact that deviations from the norm are possible both "down" and "up". From this it follows that deviation can be both negative and positive. Negative deviations include such phenomena and behavior that are destructive in nature, both for the person as well as for society as a whole. Positive deviations are those deviations that have a positive life-giving character: creativity, talent, genius, social creativity, heroic deeds, self-sacrifice, excessive zeal and devotion, a sharpened sense of pity (compassion).

Key words: positive deviation, personality, personal development, social norm, phenomenon, creativity, genius, professionalism.

УДК 376

Адіна Плетіке
Adina Platică

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

PECULIARITIES OF RELATIONS AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF TEENAGERS HAVING HEARING DISORDER

The paper analyzes the interpersonal relations of hard of hearing children with the members of their family. Using the test of Rene Gille the authors observe differences between the hard of hearing children studying at a general school, the hard of hearing children in the class of deaf children and the hard of

hearing children in the class for hard of hearing ones. The differences in the attitude to a mother, a father, parents, a brother, a sister, a grandfather, teachers and friends are traced.

Key words: *hard of hearing children, interpersonal relations, general school, relations.*

The problem of children having Special Educational Needs, including those with hearing disability, is today's priority tasks of educational policy of the Republic of Moldova. According to the survey of the National Bureau of Statistics of Moldova, giving information on a number of disabled pupils with limited health potentialities, who have been enrolled into specialized schools in 2010-2011 academic year, the children having hearing disability comprise 7,5 %, and in 2014-2015, their number increased to 12,1 % [5].

1. The children with hearing disorder are lack of sources of information, while their peers with typical development have full access to these sources. Being restricted in auditory canal apply, children cannot learn all variety of human experience. Hence, majority of social and personal resources are still not accessible to them [Attitude to a mother.

2. Attitude to a father.

3. Attitude to a father and a mother as a family couple.

4. Attitude to brothers and sisters.

5. Attitude to grandfathers and grandmothers.

6. Attitude to friends.

7. Attitude to teachers.

Stating experiment has been made on the selection. It has consisted of 180 younger teenagers: 50 younger teenagers, having hearing disorder (the average hard of hearing) from specialized school for deaf and children with hearing disability from the town of Kahul, and specialized school №12 for deaf and children with hearing disability from the city of Chisinau (an experimental group GE1). There were 130 younger teenagers with typical development from gymnasium №1, the town of Taraclia and gymnasium №3 from the city of Chisinau (an experimental group GE2). The age of respondents has been from 10 to 14 years old.

The analysis of the data, given in Table 1 and based on the comparative perspective, singles out the lower indices of all the parameters in the group GE1 in comparison to the group GE2. The lower indices, showing the relations of a younger teenager having hearing disability with members of a family, friends and teachers display the low level of choices, weak effort to establish social contacts.

Table 1. Indices of attitude and preferences in formation of interpersonal relationships of younger teenagers (on percentage)

Group	Parameters						
	Attitude to a mother	Attitude to a father	Attitude to a mother and a father	Attitude to brothers and sisters	Attitude to a grandmother and a grandfather	Attitude to friends	Attitude to a teacher
	I	II	III	IV	V	VI	VII
GE1*	24,1	12,8	48,6	35,9	8,4	23,2	23,7
GE2 **	34,5	17,4	49,1	39,3	11,9	42,6	27
Average index	29,3	15,1	48,8	37,6	10,1	32,9	25,3
Dynamics	-10,4	-4,6	-0,5	-3,4	-3,5	-19,4	-3,3

* GE1 – 50 respondents ** GE2 – 130 respondents

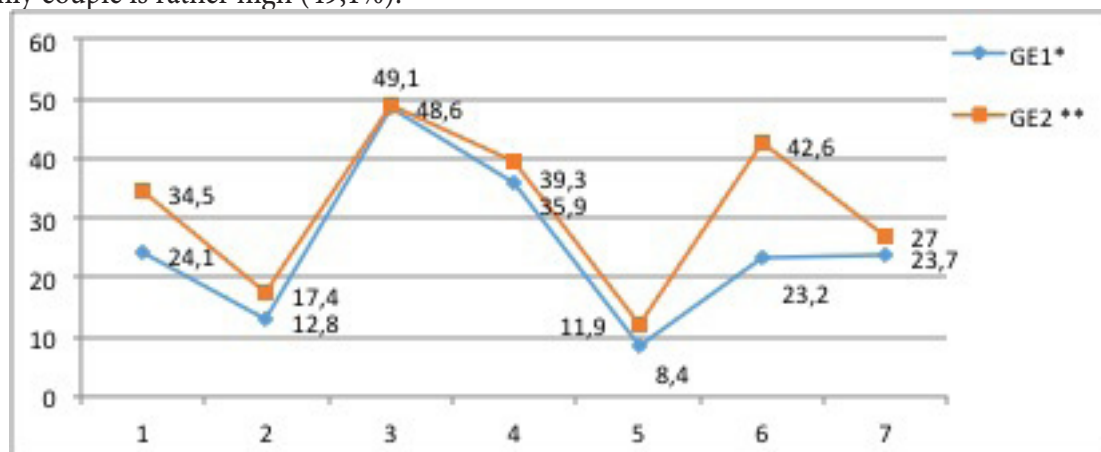
Investigating the data in the Table 1, we can distinguish tendencies of attitude differentiation to various persons' categories, present in the group GE1 as well as in GE2. So, one can make a conclusion that all the younger teenagers mostly prefer a mother (29,3% from 180 respondents) than a father, who has stored the lowest percent among all the rest categories (15,1%). On the whole, the positive attitude to parents as a family couple (48,8%) has been registered.

The data showing attitude to brothers and sisters (37,6%) was higher than average received data, concerning attitude to a mother. Attitude to a grandfather and a grandmother (10,1%) is a little lower than the average index "Attitude to a Father". The data on attitude to friends (32,9%) is more manifested than the data on attitude to teachers (25,3%).

If to write the data in decrease answer, what people younger teenagers prefer for communication, the first place is given to parents as a family couple, then to brothers and sisters, and finally to a mother. After that, they choose friends and teachers, closer to the end, a father, a grandmother and a grandfather are placed.

Comparing the data of the group GE1 (Picture 1), it shows that attitude to parents (48,6% from 50 respondents) is higher than attitude to a father (12,8%), almost 2 times lower than the index of attitude to a mother (24,1%). Moreover, in this group, attitude to teachers (23,7%) has a minimal difference from attitude to friends (23,2%). Minimal percentage, concerning attitude to a grandfather and a grandmother (8,4%), can be explained by rare interaction with them.

In Table 1, we can notice that in the group GE2, attitude to a friend (42,6% from 130 respondents) are more preferable than attitude to a mother (34,5%). Also attitude to a mother, in its turn, demonstrates the duel index, comparing to attitude to a father (17,4%). Attitude to brothers and sisters (39,3%) is close to the data "Attitude to Friends". The average index showing attitude to parents as a family couple is rather high (49,1%).



Picture 1. Correlation among indices of attitudes in groups

Picture 1 singles out a number of indices, which are similar in the groups. We can notice the same data in the groups GE1 and GE2 according to parameter III – attitude to a mother and a father, and according to parameter IV – attitude to brothers and sisters. In both groups of younger teenagers, attitude to a mother has received a higher point than attitude to a father. The lowest point is got in parameter V – attitude to a grandfather and a grandmother. Evident differences between the groups in parameter I – attitude to a mother, and parameter VI – attitude to a friend arouse a certain interest. In the above graph, we see that respondents in the group GE1 and GE2 display differences in attitude to different members of the family. Average indices are similar or close, concerning attitude to parents in the group GE1 (48,6%) and in the group GE2 (49,1%). The group GE2 stored 39,3%, but the group GE1 stored 35,9% in the parameter of attitude to brothers and sisters. The parameter of attitude to parents in the group GE2 are 10,4 points higher than the ones in the group GE1.

We have singled out low preference of a father as a family member in the groups of younger teenagers. They have shown a small number of choices, which can be compared with attitude to a

grandmother and a grandfather. In the group GE1, attitude to a father (12,8%) is more vividly expressed than attitude to a grandmother and a grandfather (8,4%), as well as attitude to a father (17,4%) in the group GE2 is higher than to a grandmother and a grandfather (11,9%). The representatives of the group GE2 have mentioned a father 1,33 times more often than in the group GE1 and grandmothers and grandfathers 1,4 times less. We can suppose that a father, grandmothers and grandfathers are less present in the life of younger teenagers from the group GE1 and indices of attitude to them have gathered the minimum average ones in both groups, participating in the experiment.

If one rests on age peculiarities of a younger teenager, concerning creation and support of interpersonal relationships and his belonging to the group of peers, one can notice that attitude to friends is displayed weaker than attitude to the members of a family (a mother, brothers and sisters) in the group GE1, and average index in the group is 23,2%. In the group GE2, the average index has comprised averagely 42,6% which is greater than average index of attitude to a mother, brothers and sisters.

The difference in attitude to friends in the groups GE2 and GE1 is 19,4 points. They choose one another 1,83 times more frequently than younger teenagers having hearing disability. Concerning attitude to teachers the group GE2 has 3,3 points higher than the group GE1.

We have applied the test by Mann-Whitney to determine the importance of differences between the group GE2 and the group GE1. There are considerable differences between indices, received from respondents of the groups GE1 and GE2, according to the point of attitude to a mother ($p = 0,0001$, $U = 1970,5$), attitude to a father ($p = 0,00086$, $U = 2225$), attitude to brothers and sisters ($p = 0,0734$, $U = 2710$), attitude to a grandmother and a grandfather ($p = 0,0073$, $U = 2428,5$), attitude to friends ($p = 0,0001$, $U = 1064$) and attitude to teachers ($p = 0,0455$, $U = 2645,5$).

Judging by the results of the investigation, one can make the following conclusions on peculiarities of attitude of younger teenagers having hearing disorder to other people:

1. In interaction with the members of a family, a younger teenager having hearing disability prefers more a mother, brothers and sisters and less communicates with a father, a grandfather and a grandmother. Younger teenagers have positive attitude to a family, parents as a family couple, but they are less attached to a father as an individual person.

2. As to the relationships in the learning process of younger teenagers having hearing disorder with their peers having the same disorder, their relationships are limited. This tendency is seen, concerning teachers, and it proves small difference between attitude to teachers (23,7%) and friends (23,2%). The average choice of a friend is 2 times less among disabled children than among younger teenagers with typical development (42,6%).

While working out the Programme on Psychological Interference, we have held the training called the Programme on Psychological Interference for successful integration among peers with typical development and development of relationships and behavioral peculiarities. We have been guarded by the fact that a younger teenager having hearing disability has already had the communicative experience and created a specific style of communication with a younger teenager having a typical development.

The peculiarities of negative attitude can be explained by a number of various reasons: they can occur during both positive and negative events. In these conditions, we have not had the purpose, completely to change events in the course of investigation and give solution of personal problems. Our attention has been focused on relations and interpersonal relationships. The aim has been to help younger teenagers improve psychological knowledge, make them perceive themselves and surrounding people from different angles. The final purpose of the Programme on Psychological Interference has been to establish challenges in relationships in such a way that they could positively influence on the development of interpersonal relationships among younger teenagers having participated in the experiment.

The aims of the experiment have been:

1. Development of elementary notion about a personality, a personality's components, conditions of his / her development; acquaintance with principal peculiarities of relations with peers and instructions on constructive communication.

2. Learning of some simple methods of self-analysis and self-cognition, studying of a new person, acquiring basic skills, rules necessary for communication with a strange person, active listening, empathetic understanding, development of communicative skills.

The Programme on Psychological Interference has been worked out on laws of emergence, development and challenge of relationships, created in accordance with psychological and psycho-social theories. The essence of psycho-social relations, their structures, conditions of changes in relationships, the role of communication and mutual activity, self-cognition and learning others have been taken into consideration.

The applied methods for realization of this process have been chosen in accordance with the principles of group psychotherapy. С. Крахотвил [apud 8] has pointed out that, realizing group therapy, the implementation of the process of group dynamic vertically (a child and a psychologist) and horizontally (among children) can be successfully used. In this case, the term "vertically" and "horizontally" are not used in the same way as in management (a boss and a subordinate), because group therapy is conducted on the basis of a beneficial atmosphere, created between a younger teenager and a psychologist, which A. Adler has called equal in rights partnership [1]. N. Lipgart and S. Ledar stress that the principal value of the method is creation of combined working atmosphere and solidarity in communication between a child and a psychologist as well as between a child and a child. These aims have been directed to working out the programme, containing information on general, social, special and age psychology. We have introduced younger teenagers with the minimum of information about a personality and his / her structure, about awareness, lack of awareness, the role of younger teenagers' life [apud 7].

Necessity to be introduced to the bases of psychology of interaction and methods of communication has been stipulated by the fundamental role in the development and realization of interpersonal relationships. The received information has been processed, systematized and joined into wider topics such as "Personality and Its Structure", "This is I", "Wish to Meet", "I Want to Be Attentive", "I Control My Emotions", "Cooperation Leads to Friendship", "We Listen to Each Other When Communicating", "Trying to Understand", and "I Want to Befriend" [4].

Every session, younger teenagers have been offered to view various aspects of one of these topics. Specific work with children having hearing disorder has been taken into account at the trainings. 90-minute training studies have been conducted once a day. On the whole, there were nine lessons, conducted at the summer camp "Nadezhda" in Kahul district, where younger teenagers having hearing disorder could communicate with teenagers having typical development not only at the lessons but also during all the stay at the camp.

20 younger teenagers have been taken part in training: 10 younger teenagers with hearing disability and 10 younger teenagers with typical development. The teenagers with typical development have been involved in training, because our purpose appeals to establishment of interpersonal relationships not only among younger teenagers with hearing disorder but also among teenagers with typical development. Thus, children's communication has been realized in real life conditions, being the model of everyday social environment.

The testing, based on the method by Rene Gille, has been repeated to see the effect of the Programme of Psychological Interference, concerning relations and creation of interpersonal relationships. 30 respondents have participated in the control experiment: 10 younger teenagers with hearing disorder (average hard of hearing) have participated in the forming experiment and made up the first experimental group Gr.I, 10 younger teenagers with hearing disorder (average hard of hearing) have become the Control Group and 10 younger teenagers with typical development, who have participated in the forming experiment – an experimental group II (Gr. II). The repeated implementation of the method by Rene Gille has allowed to extract changes in the interpersonal

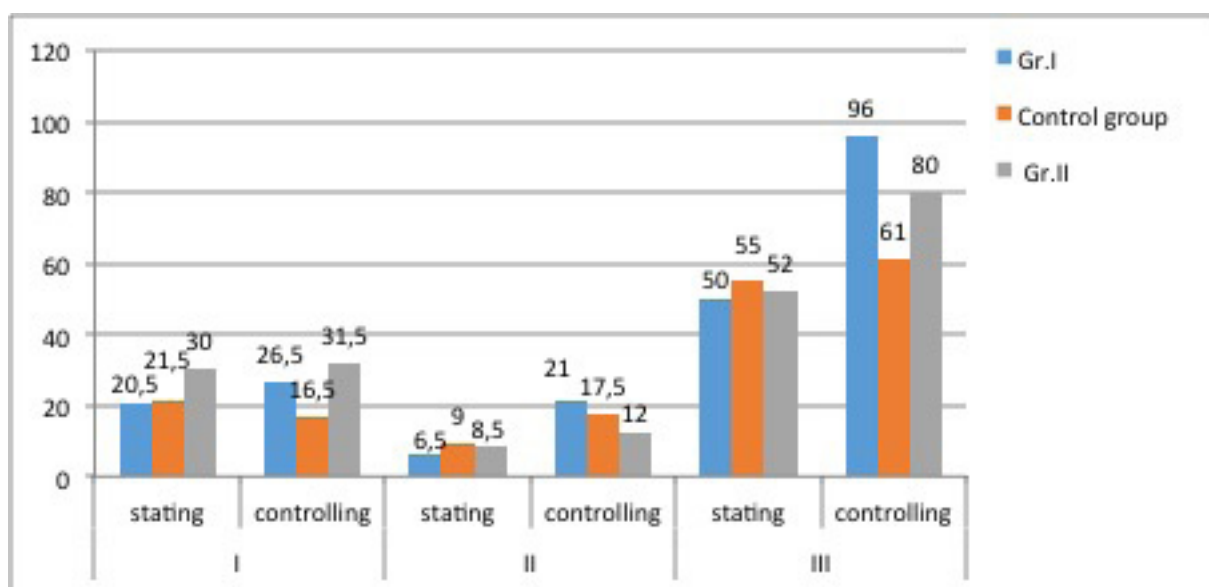
relationships of a younger teenager with various categories of people or groups (a mother, a father, brothers and sisters, grandmothers and grandfathers, and teachers).

Table 2. Indices of attitude and preferences in establishing of interpersonal attitude of younger teenagers (the method by Rene Gille) in stating and control experiment (in percentage)

Groups	Parameters													
	Attitude to a mother		Attitude to a father		Attitude to a mother and a father		Attitude to brothers and sisters		Attitude to a grandmother and grandfather		Attitude to friends		Attitude to a teacher	
	stating	controlling	stating	controlling	stating	controlling	stating	controlling	stating	controlling	stating	controlling	stating	controlling
Gr.I	20,5	26,5	6,5	21	50	96	34,5	30	11,8	13,2	25	44	27	30
Control group	21,5	16,5	9	17,5	55	61	44	37	9,24	9,24	28,5	16	27	19,1
Gr.II	30	31,5	8,5	12	52	80	34	40,5	16,5	17,8	41,5	48	27,7	29,7

Examining the results presented in Table 2, we see the tendency of attitude changes among younger teenagers after the forming experiment. In the experimental group Gr. I, the most vivid difference in communication with a mother (from 4,1 to 5,3 average choice within the group) has been registered. In the group of younger teenagers with typical development (Gr. II), the difference is 0,3 points between average choice within the group, but in the group Gr. Control decrease concerning the given points (from 4,3 to 3,3 of the average choice within the group) has been registered. We should point out the considerable difference between experimental Gr. I and Control Gr. ($p = 0,0232$, $U = 19,5$, according to the test by Mann – Whitney), but also the group Control Gr. and Gr. II ($p = 0,04136$, $U = 22,5$).

Picture 2 singles out the positive dynamics of attitude to a father in the control experiment in comparison to the stating experiment in all the three groups, though average index of this attitude is less than all the rest in attitude to parents. According to this parameter, there is more vivid result in the group Gr. I – it is 3,2 times more within the group ($p = 0,00652$, $U = 13,5$).

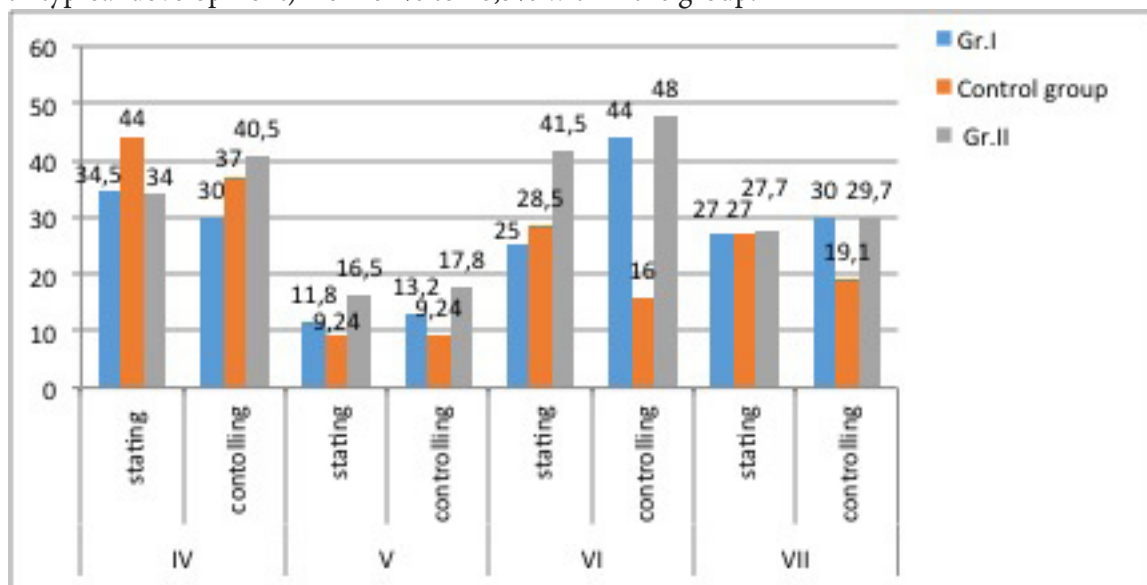


Picture 2. Indices of preferences in formation of interpersonal relations with parents (stating and control experiment)

In the Control Group, duplicate values observed within the group, but an average of 1,2 times lower than in the experimental group Gr. I. In Group II index increases 1,41 times, though average index in the group remains minimal comparing to other groups.

Attitude to parents as a family couple increases in the experimental group Gr. I 1,92 times ($p = 0,0022$, $U = 9$). The positive dynamics is also registered in the group Gr. II, increasing 1,53 times ($p = 0,01552$, $U = 17,5$). In the Control Group average indices within the group comprises only 6,1 points. It is minimal, comparing to other groups. Considerable differences are marked between experimental groups Gr. I and Control Group ($p = 0,00736$, $U = 14$), also between experimental groups Gr. I and Gr. II ($p = 0,0455$, $U = 23$).

The data in Picture 3 and Table 2 demonstrate decrease in the position “Attitude to Brothers and Sisters” in the experimental group Gr. I from 34,5% to 30% within the group, in the Control Group from 44% to 37% within the group. Small changes are noticed in the group Gr. II (younger teenagers with typical development) from 34% to 40,5% within the group.



Picture 3. Indices of preferences in establishment of interpersonal relations with brothers, sisters, grandmothers and grandfathers, friends and teachers (in stating and control experiments)

Examining of the results, demonstrated in Picture 1 and Table 2, allows to mark the tendency of increasing attitude parameter to a grandfather and grandmother, though it has the lowest indices within the group, comparing to other types of relations. According to the given parameter, the most considerable difference is registered in the experimental group Gr. I, it increases 1,11 times within the group, an average index in the control experiment is 1,42 times greater concerning the Control Group and 1,34 times less in comparison to the group of younger teenagers having typical development (Gr. II). The control group remains with the same average indices 9,24 points in the group.

The positive vector of changes can be singled out in the parameter of attitude to friends in Gr. I (from 25 points to 44 points). The great indices of differences are proved in the test by Mann-Whitney ($p = 0,02574$, $U = 20$). The average index in the group Gr. I is 2,57 times greater than the registered data in the Control Group ($p = 0,00028$, $U = 1,5$).

The Control Group has demonstrated negative dynamics of attitude to friends, showing decrease from 28,5 to 16 points ($p = 0,034$, $U = 21,5$). Gr. II has shown less vivid increase from 41,5% to 48%.

Attitude to teachers in Gr. I also has changed to the best, but showing insignificant intensity, comparing to other parameters: 3 points increase within the group. But there exists considerable increase in the Control Group ($p = 0,03752$, $U = 22$), and in the group of younger teenagers with typical development (Gr. II) increase is 1,01 times. In the Control Group, decrease concerning attitude

to teachers is marked 1,41 times within the group and 3 times in comparison to the group Gr. II ($p = 0,0232$, $U = 19,5$). Gr. II registers the minimal positive dynamic – 1,07 times.

The analysis of differences in attitude of younger teenagers having hearing disability between received data on the stage of stating and control experiments has revealed changes (after the forming experiment):

1. The number of choices, concerning parents, especially parents being a couple, as a communicative partners, has increased comparing to attitude to a mother and a father as individual personalities.

2. Attitude to grandfathers and grandmothers has altered considerably. The interest in them as communication partners has increased.

3. The interest in attitude to peers has also increased. The registered changes after the forming experiment are much higher than in attitude to a mother and a father as individual personalities.

4. The interest to teachers as communication partners and subjects of interpersonal relationships has increased, though to a smaller extent than attitude to friends and parents as a family couple.

As such, changes had not been watched in the Control Group before. We can say that changes have occurred due to the training, organized by us in the forming experiment. We would like to point out that the positive effect in establishing relations has been demonstrated by the respondents not only to other groups of people but also to children themselves.

References

1. Adler A. Cunoaşterea omului. Bucureşti: IRI, 1996. – 268 p.
2. Anca Maria. Psihologia deficienţilor de auz. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001. – 282 p.
3. Dumitrana M. Fundamente psihosociale ale dezvoltării limbajului verbal la copilul neauzitor. Chişinău, 1996. – 118 p.
4. Plătică A., Bolboceanu A. Particularităţi ale relaţiilor interpersonale ale copiilor hipoacuzici. În: Revista ştiinţifică "Studia universitatis". – Nr. 5. – 2007. – p. 224-227.
5. Situaţia persoanelor cu dizabilităţi în Republica Moldova. <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=4976> (vizitat 07.12.15).
6. Гильяшева И. Методика исследования межличностных отношений ребёнка. Методическое пособие / И. Гильяшева, Н. Игнатъева. – М. : Фолиум, 1994. – 115 с.
7. Кондрашенко В. Общая психотерапия: учебное пособие / В. Кондрашенко, Д. Донской, С. Игумнов. – М. : Высшая школа, 1997. – 322 с.
8. Спиваковская А. Комплексная психологическая коррекция в целях профилактики неврозов у дошкольников / А. Спиваковская // Семья в психологической консультации. – М. : Педагогика, 1988. – 120 с.

У статті наведено статистику з педагогічного навчання дітей з порушенням слуху в Республіці Молдова. Описано психологічні особливості таких дітей і їх вплив на формування ставлення до оточуючих. Для виявлення ставлення підлітків з порушенням слуху до мами, тата, батьків як до сім'ї, братів і сестер, бабусь і дідусів, друзів і вчителів використовується проєктивний тест Рене Жіля. Такий тест був адаптований І. Гільяшевою і Н. Ігнатъевою для дітей з інтелектуальними, емоційними та іншими порушеннями. У констатувальному експерименті взяли участь 180 підлітків. З них 50 – з порушенням слуху (експериментальна група GE1) і 130 – з типовим розвитком (експериментальна група GE2). На підставі отриманих даних при тестуванні були виявлені відмінності між групами. Створено змішану групу, що складається з 20 підлітків, які набрали найменшу кількість балів, у порівнянні з іншими учасниками експерименту. З них 10 – з порушенням слуху і 10 – з типовим розвитком. Вони спільно брали участь у формуальному експерименті, проходячи створену Програму психологічного втручання. Для виявлення ефективності окресленої програми було проведено повторне тестування, у якому взяли участь 10 підлітків із типовим розвитком, які брали

участь у формувальному експерименті (Gr. II), 10 підлітків із порушенням слуху (Gr. I), які брали участь у формувальному експерименті і 10 підлітків із ослабленим слухом, що не брали участь у формувальному експерименті (Gr. de control). Аналізуючи відмінності між трьома групами були зроблені відповідні висновки.

Ключові слова: діти з порушенням слуху, міжособистісні стосунки, загальноосвітня школа, підлітки.

УДК: 338.48-6:2:337.017

Віктор Поліщук
Viktor Polishchuk

РЕЛІГІЙНИЙ ТУРИЗМ, ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ТА РОЛЬ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ТА СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

RELIGIOUS TOURISM, ITS IMPORTANCE AND ROLE IN EDUCATIONAL PROCESS AND PERSONALITY FORMATION

На основі проведених досліджень і аналізу ряду наукових праць з проблем розвитку і впливу релігії на виховний процес і становлення особистості учнівської молоді, автор звертає увагу на доцільність залучення до цього процесу релігійного туризму. Оскільки саме він являється могутнім важелем духовного виховання високоморальної особистості.

Автор підкреслює, що, залучаючи туриста до духовних цінностей, релігійний туризм пробуджує в ньому високі почуття і бажання до самовдосконалення. При цьому, автор звертає увагу на те, що виховання високоморального підростаючого покоління в сучасний період є надзвичайно важливим завданням, на успішне вирішення якого повинні бути направлені зусилля всіх інституцій.

Автор звертає увагу на ряд сакральних пам'яток, які належать до об'єктів релігійного туризму, і які в тій чи в іншій мірі впливають на виховний процес підростаючого покоління.

В статті виокремлено також важливість розвитку релігійного туризму і його виховне та пізнавальне значення, зроблене організацією UNWTO, яка вказує можливості його потенційного розвитку. Автор, поряд із великим значенням, яке несе в собі релігійний туризм через виховний вплив на підростаючу молодь, зосереджує увагу на економічній стороні розвитку та становленні релігійного туризму.

Заслужовує на увагу висновок, зроблений автором про те, що релігійний туризм, зважаючи на його велике пізнавальне і виховне значення, а також на його економічну ефективність, має високий потенціал для його розвитку.

Ключові слова: виховання, туризм, релігія, розвиток, пам'ятки, вплив, духовність, завдання, цінності, роль, значення.

Індустрія туризму, будучи виявом і чинником глобалізації, а у певному розумінні ще і її втіленням, все більше впливає на соціальне, економічне і політичне життя Української держави.

На тлі великого урізноманітнення функцій туризму, перетворення його на недооцінену складову соціально-економічного і культурного життя, очевидно є його концептуальна трансформація на якісно новий рівень розвитку [5, с. 51]. Роль і значення туризму нині важко переоцінити. Він є не лише об'єктом пізнання, але і могутнім важелем становлення особистості, засобом її духовного відродження і виховання. Особлива важлива в цьому роль відводиться релігійному туризму. Якщо говорити науковою мовою, то ми можемо відмітити, що нині відбувається формування нової парадигми сфери його пізнання.

Нині вона акумулює не тільки пізнавальний характер, але у великій мірі залучає туриста до духовних цінностей, пробуджуючи в ньому високі моральні цінності і бажання до самовдосконалення. Як відмічає вчений А.Ю. Парфіненко: “Реалії постіндустриалізму продукують зміну мотиваційної структури і формування нового типу особистості, для якої як першочергові пріоритети постають накопичення інтелектуального і творчого потенціалу та можливості самореалізації. Як наслідок, покоління людей постіндустриального суспільства стає мобільною соціальною групою, що завдяки туристичним практикам демонструє екстравертне сприймання світу” [9, с. 52].

Зауважимо, що виховання високоморального підростаючого покоління в сучасний період є надзвичайно важливим завданням, на успішне вирішення якого повинні бути направлені зусилля всіх інституцій. Адже без перебільшення можна стверджувати, що моральне розтління сучасного молодого покоління набрало загрозливих масштабів. Втрата таких духовних чеснот як: доброта, любов до ближніх і до Батьківщини, чуйність, співчуття, повага, щирість і інші несе в собі соціальну небезпеку. Ці та інші християнські чесноти витісняються такими духовно-небезпечними явищами як: користолюбство, жорстокість, п'янство, наркоманія, статева розбещеність, нав'язування гендерної політики, при якій розвивається інститут сім'ї, призводить до деградації особистості і повного духовного зубожіння. Те, що не так давно вважалося святинею, нині відверто зневажається.

Повернути майбутнє нашої держави – завдання кожної чесною людини. Для цього необхідно використати всі можливості і засоби. Інакше Українську державу чекає повний духовний занепад і крах. Адже з втратою християнських чеснот, ми втрачаємо все.

Тому, виходячи із вище сказаного, ми з впевненістю можемо стверджувати, що актуальність вибраної нами теми не викликає сумніву.

Слід відмітити, що релігійному туризму як одному із головних елементів духовного відродження і виховання підростаючого покоління приділяють увагу ряд провідних вчених-педагогів: С.Е. Баженова, Б.О. Опря, Ю.Й. Сіцінський, О.В. Лесик, О.В. Жукова, А.М. Рудницький, В.В. Фенцур, С.К. Гуменюк, Н.М. Майнгард, О.В. Рашівський, М.Д. Войтюк, І.М. Дида.

Метою статті є розкриття значущості розвитку релігійного туризму для духовного відродження нації і виховання високоморального підростаючого покоління на основі християнської моралі.

Ознайомлення з напрацюваннями таких сучасних науковців як: І.О. Будзей, М. Грушевський, Є.В. Жудинова, А. Задорожнюк, Ю. Кадацька, В.Ф. Кифяк, А.С. Ковальчук, В.І. Лубський, О.О. Любіцев, О.І. Мілашовська, О. Пламенецька, З.П. Сапелкіна, В. Столяренко, Є. Франкевич, Т.Т. Христов переконує у важливості розвитку релігійного туризму.

Предметом дослідження релігійного туризму, як засобу духовного відродження і виховання, виступають особливості організації та здійснення туристичних подорожей до релігійних об'єктів з метою пізнання історичної правди і духовного збагачення.

Об'єктом дослідження релігійного туризму як елемента духовного виховання є культові споруди. У цьому відношенні Хмельниччина є унікальним регіоном. Упродовж багатьох століть цей регіон знаходився під владою різних країн з відмінними релігійними вченнями, культурами, традиціями. Поступово тут сформувалась специфічна поліконфесійна культура, за якої навіть у невеличкому селі можуть мирно співіснувати релігійні громади різних конфесій [5].

На території Хмельницької області є ряд сакральних пам'яток, які у тій чи іншій мірі приваблюють туристів і є явним виховним засобом для підростаючого покоління. Найбільш яскравими серед них є Вірменська апостольська церква (яку називають також Григорянською). Улюбленим об'єктом усіх туристів Хмельниччини є перший костел Кам'янця – кафедральний св. Петра і Павла – пам'ятка архітектури XV століття. В середині XVII століття під час турецького загарбання костел був перетворений на головну мечеть міста і округи,

перед західним фасадом побудований 36-метровий мінарет. Всередині XVII ст. на мінареті було поставлено позолочену скульптуру Богородиці. Невід'ємним елементом кафедрального костелу є дзвіниця, збудована в кількох метрах від костелу у 1646-1648 роках [5].

На сьогоднішній день кафедральний костел св. Петра і Павла є центром римо-католицької громади міста та району, тож він виступає водночас релігійним, культурним та туристичним осередком історико-архітектурного заповідника “Кам'янець”.

Великий інтерес у туристів викликає ще одна сакральна пам'ятка Хмельниччини – Тринітарський костел, котрий був побудований у 1750-1765 рр. з каменю у стилі бароко.

Унікальною православною пам'яткою Хмельниччини є Хрестовоздвижинська церква.

На території Хмельниччини є і ряд інших релігійних пам'яток, які приваблюють туристів, викликають в них позитивні емоції та почуття. Всі вони мають велике виховне і пізнавальне значення для підростаючого покоління. Їх багата історія здійснює безпосередній вплив на виховання учнівської (і не тільки) молоді.

Слід відмітити, що духовному відродженню і вихованню сучасної молоді приділяють увагу ряд провідних вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів. Серед них найбільш відомими є: М. Фіцула, В. Кравець, Г. Ващенко, І. Зайченко, В. Чудновський, В. Юркевич, В. Лихачов, Ю. Гульбах, І. Подласий і ряд інших.

Вони зосереджують увагу на домінуючу роль церкви у виховному процесі. Зокрема М. Фіцула відмічає: “Церква є педагогічною установою – колективною інституцією, що ставить за мету виховання людського життя” [10, с. 411]. Розвиваючи свою думку далі, М. Фіцула звертає нашу увагу на те, що значний вплив релігії на виховання дітей у сім'ї пояснюються тим, що вона опікується кожною людиною від її народження до смерті.

Давньогрецький філософ і вчений Платон підкреслював: “Невизнання Бога є для держави найбільшим лихом, хто відриває релігію, той відриває водночас і основи суспільства”.

Сучасний педагог П. Щербань відмічає: “Є Бог чи його нема – це не проблема педагогіки. Бог існує для тих, хто вірить у Нього. Головне призначення наукового світогляду – відповідати на запитання: “Який є світ?”, а релігійного – “Як жити у світі?”. Тож краще було б, якби вони не ворогували між собою. Релігія звертається до почуттів людей і в цьому подібна до мистецтва. А тому слід позбутися зневажливого становлення до релігії...”. Викликають увагу зроблені в цьому контексті ним висновки, які доцільно на нашу думку взяти на замітку педагогам:

- учитель, має бути людиною високої культури, знати історію, світову літературу, мистецтво, Біблію;
- учитель має спиратися на принцип релігійного плюралізму і віротерпимості, які ґрунтуються на тому, що всі люди віруючі: тільки одні вірять у те, що Бог є, а інші, що його немає. Головне – прищепити дитині доброту, чесність, здатність на благородний вчинок, уміння мислити і обстоювати свої переконання. А віра чи невіра – цей вибір має бути самоусвідомленим [11].

У релігії є що перейняти педагогам [10], а саме – програму морального самоочищення, самовдосконалення людини, “наука життя”, яка впродовж століть формувала істину людяність.

Виходячи із вище сказаного, ми можемо зробити висновок про те, наскільки велику роль може відігравати розвиток релігійного туризму у становленні високоморальної особистості і у формуванні національної свідомості.

Релігійний туризм несе в собі конкретні поведінкові парадигми. Тобто релігійний туризм є одним із ключових факторів у формуванні світогляду людей. Відмічаючи роль релігії взагалі, вчені-педагоги В.А. Гурський і В.В. Присакар підкреслюють важливість впливу релігії на виховний процес підростаючого покоління. Зокрема вони відмічають: “У релігії є чого повчитися. Так, у християнстві це:

- постать Спасителя – ідеал безсмертної, мужньої, вольової, морально-стійкої особистості. Він любить народ, і народ любить його. Він приймає смерть в ім'я життя людей, в ім'я їх спасіння. Ідеал Боголюдини пережив віки й тисячоліття;
- програма морального самоочищення, самовдосконалення людини, “наука життя, яка упродовж століть формувала і продовжує формувати істинну людяність, високу духовність, чистоту потаємних почуттів, роздумів і справ;
- професійно-педагогічна майстерність релігійних діячів, їх уміння щоразу знаходити шляхи до людської душі, переконувати, ненав'язливо та делікатно “лікувати” духовність;
- релігійна культура та глибоке розуміння і знання людини, повага до неї, бажання допомогти не лише словом, а й конкретною справою [2].

Виходячи із вище сказаного, можна зробити висновок про те, на скільки важливим на сьогоднішній день є розбудова ринку туристичних послуг. Одним із найактивніших сегментів ринку туристичних послуг, за даними UNWTO, є індустрія релігійних подорожей, що має потужні потенційні можливості для подальшого розвитку. Нагадаємо, що більшість жителів Землі, приблизно 90% так або інакше пов'язанні з релігією (до найпоширеніших, так би мовити, “світових” релігій належать: буддизм, християнство, іслам). Всупереч багатьом прогнозам про неминуче відмирання релігії під впливом науково-технічного прогресу, з останньої чверті ХХ століття й дотепер у світі спостерігається небувалий “релігійний Ренесанс”, чимраз множиться кількість релігійних організацій різних напрямів та кількість людей, які вважають себе віруючими [9].

Про важливість релігійного туризму свідчить і його економічна сторона. Так за даними Американської асоціації індустрії туризму, останнім часом до 25% туристів зізнаються у тому, що так чи інакше зацікавлені у “духовних канікулах”. На нещодавній Міжнародній конференції з проблем релігійного туризму, що проходила на Кіпрі, було підраховано загальний бюджет релігійних подорожей, який склав 18 млрд. доларів. Такий розвиток подій було прогнозовано ще 1998 року представниками організації “Всесвітній ринок туризму” у Лондоні, які назвали релігійний туризм однією з найперспективніших галузей ХХІ століття.

Нині релігійний туризм підтверджує свою прибутковість. У відповідь на зростаючий попит на релігійний туризм та кількість організацій, що надають подібні послуги, для його організації було створено Всесвітню релігійну асоціацію туризму (WRATA). До асоціації увійшли туроператори, круїзні компанії, туристичні агентства, і консорціуми, церкви і духовні організації, представники духовенства і медіа. Передбачається, що Асоціація зосередить свої зусилля на розвитку, просуванні, збагаченні і розширенні глобальної індустрії релігійного туризму. Серед основних завдань WRATA відзначається інформування та допомога індустрії релігійного туризму, розвиток і продаж відповідного туристичного продукту, а також налагодження зв'язків із представниками туристичного ринку. На найближчий час до планів WRATA входить проведення першої в історії церемонії нагород представників релігійного туризму та організацій щорічної виставки, присвяченої релігійному туризмі.

Звідси ми можемо зробити висновок про те, що релігійний туризм, зважаючи на його велике виховне і пізнавальне значення, а також на його високу економічну ефективність, має високий потенціал для розвитку.

Список використаних джерел

1. Бабкин А.В. Специальные виды туризма. Религиозный туризм / [Электронный ресурс] / А.В. Бабкин. – Режим доступа: http://toulib.net/books_tourism/bbkin02.htm.
2. Гурський В.А., Присакар В.В. Педагогіка. У двох книгах. Книга II. Теорія виховання. Управління навчально-виховним процесом. Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – 190 с.

3. Зайченко І. Історія педагогіки: у 2 кн.: навч. посіб. для вищ. навч. закл. / І. В. Зайченко. – К. : Вид. Дім “Слово”, 2010. – Кн. I : Історія зарубіжної педагогіки. – 624 с.
4. Зеленюк Ю.О. Релігійний туризм як комунікаційний засіб виховання людської особистості / Ю.О. Зеленюк // Наукові записки. – 2013. – Вип. 23. – С. 85-95.
5. Історико-культурні, географічні та економічні аспекти розвитку на Хмельниччині : колективна монографія / [кол. авторів ; за ред.: С.А. Копилов (гол. ред.), С.Е. Баженова (наук. ред.)]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017, 168 с.
6. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / М. В. Левківський. – Вид. 2-е, доп. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 376 с.
7. Любіцева О.О. Паломництво та релігійний туризм / О.О. Любіцева, С.П. Романчук. – К. : Альтерпрес, 2011. – 416 с.
8. Памятники истории и культуры Хмельницкой области : научно-вспомогательный библиографический указатель. – Хмельницкий, 1986. – 128 с.
9. Парфіненко А.Ю. Туристичне країнознавство / Навчальний посібник // А.Ю. Парфіненко. – Харків : “Бурун книга”, 2009. – 228 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. – К. : “Академвидав”, 2007. – 560 с.
11. Щербань П. Формування духовної культури особистості // Рідна школа. – 1999. – №7-8

Based on the conducted researches and plenty of analyzed scientific works devoted to the problems of development and influence of the religion on the educational process and personality formation of the youth, the author of the article brings our attention to feasibility to include religious tourism to this process. That's because it actually appears to be the key to the religious education of high ethical personality.

The author underlines, that bringing the tourist to the spiritual values religious tourism encourages the noble feelings to self-development. Although, the author brings our attention to the fact that rising of the moral (high-ethical) young generation becomes very important mission nowadays, and all the institutions efforts should be involved to achieve it.

The author of the article draws attention to the sacral monuments that belong to religious tourism's sites and influence the development of the rising generation in a certain way.

In the article it is also highlighted the importance of development of the religious tourism and its educational and cognitive significance, made by the UNWTO organization that identifies possibilities of its further development. The author of the article focuses on the economic site of the development and formation of the religious tourism along with the high importance that religious tourism includes.

Deserving to be taken into consideration the conclusion the author has made shows that religious tourism, taking into account its educational and cognitive significance and high economic efficiency, has high potential for its further development.

Key words: *education, tourism, religion, development, sites, influence, spirituality, mission, values, role, importance.*

УДК: 37.091.4

Світлана Поліщук
Svitlana PolishchukВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ВЧЕНЬ ЗАРУБІЖНИХ
ПЕДАГОГІВ-РЕФОРМАТОРІВEDUCATION OF CHILDREN IN THE CONTEXT
OF FOREIGN TEACHERS-REFORMERS' STUDIES

Автор актуалізує значення виховання дітей у формуванні людської особистості. При цьому звертається увага на те, що в процесі виховання формується внутрішній світ дитини, оскільки цілеспрямований виховний вплив на неї передбачає формування в ній позитивних якостей і подолання наслідків впливу на неї негативних об'єктивних чинників.

У цьому контексті автор звертає увагу на процес виховання учнівської молоді в наукових доробках зарубіжних педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX століття. Автор підкреслює безпосередній вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на зростання активності педагогічного руху в Україні в найбільш драматичний для Української держави період, якими являються 20-30-ті роки XX століття. Саме зміни в суспільному житті, за словами автора, з усією гостротою поставили питання про перегляд педагогічного ідеалу і пошук шляхів виховання активної, ініціативної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності. Це і стало головною причиною і поштовхом до вивчення використання реформаторських ідей зарубіжної педагогіки.

Автор підкреслює, що найбільший вплив на формування тогочасної освітньої системи, а отже і на виховний процес учнівської молоді здійснили такі зарубіжні теорії: експериментальна педагогіка, теорія вільного виховання, педагогіка позитивізму, соціальна педагогіка, концепція трудової школи.

Позитивним моментом є те, що зміст статті має певний науковий характер, оскільки в ній досліджено і вперше систематизовано раніше неопубліковані матеріали вчень зарубіжних педагогів-реформаторів.

Ключові слова: реформування, вчення, виховання, зростання, поштовх, використання, розвиток, процес, напрям, становлення.

Розбудова незалежної Української держави вимагає виховання нового покоління, яке б, увібравши все найбільш прогресивне із здобутків минулого, змогло здійснити велику місію: підняти державу на більш високий економічний і соціальний рівень її розвитку, відродити її духовність, виховати в ній найкращі моральні цінності тощо. В цьому контексті ми можемо беззаперечно стверджувати, що у процесі виховання формується внутрішній світ дитини. Тобто виховання формує дитину як особистість, оскільки цілеспрямований виховний вплив на неї передбачає формування в ній позитивних якостей і подолання наслідків впливу на неї негативних об'єктивних чинників.

Особлива роль у формуванні людської особистості належить шкільному вихованню, оскільки саме від педагога в значній мірі залежить формування світогляду дитини. Це актуалізує, як відмічає вчений-педагог М.М. Фіцула, необхідність методик, які давали б змогу виявляти погляди, переконання і почуття кожного вихованця, щоб збагачувати внутрішній світ особистості й вносити в нього певні корективи [13, с. 238].

Процес виховання переслідує різні завдання, розгортається за різними напрямками. Його ефективність значною мірою залежить від того, на скільки виховання здатне передбачити необхідність розв'язання конкретних виховних завдань. Цей процес є непевним, у ньому немає канікул. Вільний від навчання час заповнюють корисні справи, які сприяють формуванню

позитивних рис особистості. Це особливо стосується виховної роботи з педагогічно занедбаними учнями, неповнолітніми правопорушниками. Виховання є тривалим процесом. Людина виховується з дитинства до зрілості. “Я продовжую ще вчитися, – писав Клод-Адріан Гельвенцій (1715-1771), – моє виховання ще не завершено. Коли ж воно закінчиться? Коли я не буду здатним до нього: після моєї смерті. Все моє життя і є, власне, тривалим вихованням” [13, с. 238].

В цьому контексті багато цінного в процес виховання підростаючого покоління, на наш погляд, внесли зарубіжні педагоги-реформатори. Дослідження їх педагогічної спадщини може послужити могутнім імпульсом для підняття ролі і значення виховного процесу і становленню дитини як особистості в нашій країні.

Тому актуальність вибраної нами теми не викликає сумніву.

Дослідженню теми виховання дітей і молоді приділяють увагу ряд провідних вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів, а саме: М.М. Фіцула, І.В. Зайченко, Г. Ващенко, Л.Ц. Ваховський, В.А. Гурський, В.В. Присакар, Н.П. Волокова, О.І. Оржеховська, А.І. Кузмінський, В.Л. Омеляненко, І.А. Іванов, С.Г. Карпенчук, Н.Є. Мойсеюк, В.В. Ягупов, С.В. Поліщук, І.Д. Бех, Е.І. Федорчук, В.В. Федорчук, С.Г. Карпенчук, В.А. Омеляненко і ряд інших.

При цьому дуже важливим моментом є дослідження доробку не тільки вітчизняних, але й зарубіжних педагогів-реформаторів, оскільки їх вчення мало безпосередній вплив на виховний процес учнівської молоді в період становлення Української держава, якими були 20-30-ті рр. ХХ століття. Зазначимо, що інтерес до прогресивних ідей зарубіжних педагогів в українському суспільстві особливо помітний після революції 1917 року, яка призвела до зростання активності педагогічного руху. Саме з поваленням російського самодержавства в Україні виникла реальна можливість реформувати імперську й створити національну систему освіти [1, с. 51-53]. Зміни в суспільному житті з усією гостротою поставили питання про перегляд педагогічного ідеалу і пошук шляхів виховання активної, ініціативної особистості здатної до самостійної творчої діяльності [9, с. 16]. Це стало головною причиною і поштовхом до вивчення і практичного використання реформаторських ідей зарубіжної педагогіки для розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики.

Метою написання статті є дослідження тієї наукової спадщини зарубіжних педагогів-реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ століття, яка була направлена на виховання учнівської молоді і ідеї якої широко розглядалися вітчизняними вченими педагогами того часу.

Зміст статті має певний науковий характер, оскільки в ній досліджено і вперше систематизовано раніше неопубліковані матеріали вчень зарубіжних педагогів-реформаторів.

Джерельну базу дослідження становлять різноманітні за характером та змістом опубліковані та неопубліковані джерела, а саме: наукові праці зарубіжних педагогів-реформаторів (В.А. Лая, Е. Меймана, С. Холла, Е. Торндайка, А. Біне, Л. Гурлітта, Г. Шаррельмана, Ф. Гансберга, М. Монтезорі і ряду інших); матеріали офіційного характеру (закони, постанови, накази, розпорядження тощо); публікації в педагогічній періодиці 20-х рр. ХХ ст. (“Радянська освіта”, “Радянська школа”, “Шлях освіти”, “Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки” тощо); роботи окремих українських педагогів та діячів освіти, які були сучасниками досліджуваного періоду (Г. Гринько, Я. Ряппо, О. Попів, А. Макаренко, С. Сірополко, Г. Ващенко, Г. Зінковський, Я. Чепіга та інші).

Зазначимо, що інтерес до прогресивних ідей зарубіжних педагогів в українському суспільстві, особливо що стосується процесу виховання дітей і підростаючого покоління надзвичайно зріс після революції 1905 р., яка зумовила послаблення репресивного характеру політики царату в Україні й призвела до зростання активності педагогічного руху. Прагнення прогресивних діячів педагогічного руху до відродження національної школи віддзеркалились у їхніх працях. Так, національний характер освіти обґрунтував у статті відомий педагог-вчений Я. Чепіга у статті “Національність і національна школа”, опублікованій в 1910 році в педагогічному журналі “Світло”. В цьому ж році була надрукована стаття Г. Шерстюка “Б. Грінченко і українська школа”. В 1911 році вийшла у світ стаття С. Русової “Українські земства в справі завдання

народної освіти”, про роль земств у становленні й розвитку вітчизняної педагогічної думки [10, с. 39-44]. До 1912 року статтю “З історії народної освіти на Україні” опублікував К. Корж. У 1913 році в цьому ж журналі С. Русова надрукувала статтю “Ідейні підвалини школи”. У наступні роки виходять її наукові праці, направлені на розбудову вітчизняної школи: “Нова школа” (1914, 1917рр.), “Націоналізація школи” (1917 р.), “Нова школа соціального виховання”. Українські вчені-педагоги сходяться на необхідності створення національної школи на основі власних духовних і педагогічних здобутків, а також на вивченні та використанні передового світового досвіду.

Особливо велику увагу на зарубіжну реформаторську педагогіку звертала визначний педагог і громадський діяч Н. Лубенець. Її праці щодо теорії і практики дошкільного виховання за рубежом, які були опубліковані ще в дорадянські часи, в значній мірі вплинули на формування вітчизняної педагогічної думки. Статті “На батьківщині Фребеля” (1911 р.), “Біля життєдайного джерела” (1912 р.), “Дошкільне виховання та народна школа” (1913 р.) мали не тільки пізнавальний характер, а й певну практичну цінність, оскільки Н. Лубенець переконувала, що застосування зарубіжних ідей і вчень сприятимуть становленню і вдосконаленню вітчизняної дошкільної освіти.

Новим періодом розбудови вітчизняної освіти і школи стали 1917–1920 роки – період визвольних змагань українського народу. З поваленням російського самодержавства в Україні виникла реальна можливість реформувати імперську й створити національну систему освіти [1, с. 51-55]. Зміни в суспільному житті з усією гостротою поставили питання про перегляд педагогічного ідеалу і пошук шляхів виховання активної, ініціативної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності [9, с. 16]. Це і стало головною причиною і поштовхом до вивчення й використання реформаторських ідей зарубіжної педагогіки для розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики.

Особливий інтерес в цьому контексті викликала експериментальна педагогіка, найбільш яскравими представниками якої були німецькі психологи і педагоги В.А. Лай та Е. Мейман і американські психологи і педагоги С. Холл та Е. Торндайк, французький психолог А. Біне та інші. Вони вважали, що прогрес як у діяльності школи, так і в науках про дитину, її розвиток, навчання й виховання може бути досягнутий не завдяки абстрактним теоріям, а лише на основі достовірних фактів, які перевіряються упродовж педагогічного експерименту. Важливою складовою їхнього вчення було положення про необхідність вивчення дитини на різних етапах її фізичного, психологічного і розумового розвитку, яке повинне досягатись шляхом здійснення тривалих спостережень за педагогічним процесом. Так, Е. Мейман в своїй праці “Нарис експериментальної педагогіки” відзначав: “Експериментальна педагогіка торкається всіх часткових галузей педагогіки, оскільки всі проблеми, які охоплює педагогічна система, повинні в будь-якій формі поєднуватися з предметом виховання – з підростаючою людиною. Адже вся ця система і створена на інтересах дітей та молоді, тому вона в усіх своїх аспектах повинна пристосовуватися до розвитку підростаючої людини і підпорядковуватись їм. А це пристосування бере на себе саме експериментальна педагогіка, оскільки є емпіричним і експериментальним юнацтвознавством” [8, с. 42-43].

Викликає певний інтерес також вчення фундатора експериментальної педагогіки Е. Торндайка в тій частині, де він підкреслював значення спадковості як чинника розвитку особистості, що безпосередньо впливає на виховний процес дитини. Е. Торндайк обґрунтував загальні принципи виховання: самодіяльність, апперцепція, асоціація, кореляція та інші.

Значний внесок в розвиток експериментальної педагогіки зробив французький психолог А. Біне. Згідно з його вченням, виховання є лише засобом удосконалення пристосування індивіда до навколишнього середовища. Розкриваючи суть свого вчення, вчений підкреслював, що, будучи засобом, виховання повинно змінюватись відповідно до особистостей, темпераментів, економічних умов, в яких буде здійснюватись боротьба індивіда за існування.

Ще одним яскравим прихильником і теоретиком експериментальної педагогіки був німецький психолог і педагог В.А. Лай, концепція якого отримала назви “педагогіка дії”. Її сутність віддзеркалилася в такому положенні: “Якщо педагогіка хоче бути наукою, то вона повинна розглядати кожне педагогічне явище як дію ...” [7, с. 13]. Стверджуючи так, В.А. Лай виходив з того, що в основі дитячих вчинків лежать вроджені або придбані рефлекси, які необхідно вивчати як у лабораторних, так і в звичайних умовах. На думку В.А. Лая, дитячі інтереси також формуються на основі спонтанних рефлексів. Відповідно до цього центр виховного процесу необхідно змінити до сфери діяльності самої дитини, яку він розглядав як активну силу природного й соціального середовища, оскільки її діяльність є реакцією на навколишній світ. Цю діяльність і необхідно організовувати, враховуючи особливості, рефлекси, потреби фізіології й психології дітей [2, с. 226-227].

В.А. Лай був впевнений, що традиційну школу необхідно замінити “школою дії”, яка буде спроможна розв’язувати завдання соціального виховання дітей, готуючи з них достойних громадян своєї країни.

Тобто, ми бачимо, що виховний процес із застосуванням елементів експериментальної педагогіки в досліджуваній період набув досить великої популярності, що було викликано найперше розвитком і значними успіхами позитивістської психології. Вона досить широко пропагувалася у багатьох країнах Західної Європи і Америки. Наприклад, в Італії за впливу експериментальної педагогіки широко відомий педагог і практик у галузі дошкільного виховання М. Монтесорі в процесі методичного експерименту виявила особливо чутливі до зовнішніх впливів вікові етапи розвитку дитини, так звані сензитивні періоди. Саме використання елементів експериментальної педагогіки дало змогу М. Монтесорі розробити програму сенсорного виховання дітей дошкільного віку.

Крім експериментальної педагогіки велику популярність на зламі XIX і XX століть набула теорія вільного виховання, яскравими представниками якої були шведська письменниця і громадська діячка Е. Кейн, німецькі дослідники Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, італійський педагог М. Монтесорі, французький вчений П. Лакомб і інші. В основу цього вчення була покладена ідея вільного, нескутого ніякими обмеженнями розвитку і розумових здібностей кожної дитини. Така свобода на думку авторів висунутої теорії, повинна була сприяти повному розкриттю індивіда.

Викликає певний інтерес і педагогічне вчення видатного французького філософа і педагога Жан-Жака Руссо, який розробив концепцію природного, вільного виховання. Руссо вважав, що різноманітність умов і обдарувань створено самою природою і змінити природний склад людини надзвичайно важко. Тому не слід змінювати характер дитини чи пригнічувати її природні якості, а навпаки розвивати їх і не давати їм вироджуватись. Саме таким шляхом людина досягає всього “і справа природи завершується вихованням” [11, с. 492-493].

Представники реформаторської педагогіки продовжили розробку теорії вільного виховання спираючись на досягнення тогочасної науки й запити тогочасної практики. Видатна шведська письменниця Е. Кей дійшла висновку, що суспільний прогрес визначається не зростанням матеріального виробництва та вдосконаленням соціальних структур, а головним чином змінами у ставленні до людини, до людської природи. Виховання повинне стати головним, центральним завданням суспільного життя, вихідною точкою зору, з якої будуть розглядатися всі інші питання й ухвалюватися рішення [6].

Ще одним представником теорії вільного виховання був німецький педагог Л. Гурлітт. Він наполягав на тому, що виховання не повинно переслідувати практичних цілей. Тому традиційний зміст навчальних програм він пропонував замінити естетичним вихованням, яке трактував гранично широко [5, с. 378].

Великий резонанс поміж вченими Західної Європи наприкінці XIX ст. викликала і педагогіка позитивізму, засновником якої був англійський філософ і соціолог Г. Спенсер. Суть і головний зміст педагогічної концепції Г. Спенсера полягали у використанні в наукових дослідженнях

точних фактів. Г. Спенсер розглянув програму змісту освіти розумового, морального і фізичного виховання. Він наголосив на тому, що, говорячи про майбутнє дитини, про її виховання, необхідно найперше звернути увагу на життєві явища, які можна і треба знати – анатомію і фізіологію людини, зміни, що відбуваються з нею в процесі індивідуального розвитку [12, с. 32-33].

На позиціях позитивізму стояв також американський філософ, педагог та соціолог Дж. Дьюї. В своєму науковому доробку Дж. Дьюї підкреслював важливість фізичної праці у формуванні особистості: “Продуктивна праця дає дитині невідому спонукальну причину для пізнання. Вона дає їй досвід з перших рук, вона приводить її до зіткнення з дійсністю. З розвитком дитини і нагромадженням знань продуктивна праця перестає бути тільки цікавим заняттям. Вона все більше і більше стає виховним середовищем, прекрасним засобом для освіти” [3, с. 18].

Важливе місце у реформаторській педагогіці відводиться “соціальній педагогіці”, фундатором якої був німецький педагог П. Наторп. Найбільш відомим її представником був французький соціолог Е. Дюркгейм, який розглядав процес виховання, як залучення кожного члена суспільства до “колективних уявлень” свого часу (виховання – методична соціалізація). Діяльність школи повинна бути направлена на розвиток у дитини певної системи, інтелектуальних, моральних і фізичних якостей, яких потребує суспільство і середовище. Результатом цієї діяльності повинно стати досягнення індивідуальної соціалізації.

Свої висновки Е. Дюркгейм зробив на основі історичного аналізу, який дозволив йому стверджувати, що в кожен момент історичного часу існує домінуючий, спрямований тип виховання, від якого ми не можемо відійти, не наткнувшись на сильний опір. Саме тому не можна створити суспільство з системою виховання, яка б відрізнялась від тієї, що закладена в його структурі. Неправильно вважати, що ми виховуємо своїх дітей, як хочемо. Ми дотримуємося тих правил, що є панівними в соціальному середовищі, в якому ми живемо [4, с. 7-8].

На основі вище аналізованих наукових праць зарубіжних педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX ст., ми можемо зробити висновок про те, що вони збагатили педагогічну науку новими ідеями і доктринами, які сприяли удосконаленню як навчального, так і виховного процесів. Кожне із цих вчень має свої особливості, свої точки дотику і розбіжності, але їх всіх об'єднує одна мета – вдосконалити навчальний і виховний процеси в тогочасній школі. При цьому слід зауважити, що елементи новизни цих вчень можуть бути успішно використані і в наші дні. Особливо, на наш погляд, великий інтерес освітян викликають теорії, направлені на розв'язання проблем, пов'язаних з питаннями виховання високоморальної особистості. Це є: експериментальна педагогіка, теорія вільного виховання, педагогіка позитивізму, соціальна педагогіка, концепція трудової школи.

Саме ці напрями зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. вважались особливо актуальними й цінними і використовувались вітчизняними педагогами для обґрунтування нових педагогічних парадигм й створення нової школи впродовж ряду років її становлення і розвитку.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Проблема реформування системи освіти в Україні на сторінках журналу “Вільна українська школа” (1917–1920) / Л. Д. Березівська // Зб. наук. праць / ред. В. Г. Кузь [та ін.]. – К., 2002. – С. 51-55. – (Спец. вип.: До витоків становлення української педагогічної науки).
2. Джури́нский А. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов / А. Н. Джури́нский. – М. : Форум, 1998. – 272 с.
3. Дьюи Дж. Школа и общество: пер. с англ. / Дьюи Дж. – М. : Тип. торгового дома А. Печковского, 1907. – 172 с.
4. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М. : Директ-Медиа, 2007. – 115 с.

5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
6. Кей Э. Век ребенка / Э. Кей. – М. : В. М. Саблин, 1906. – 303 с.
7. Лай В. Экспериментальная педагогика / В.А. Лай; пер. Е. И. Воскресенской ; под. ред. д-ра медицины В. Е. Игнатъева. – (2-е изд.). – М. : Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1912. – 172 с.
8. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики / Э. Мейман; авториз. пер. с нем. А. П. Болтунова. – Изд. т-ва “Мир”. – М. : Знаменка, 9, 1922. – 462 с.
9. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ–початку ХХ ст.: автореф. дис. на здоб. наук.ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки / Растригіна Алла Миколаївна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 41 с.
10. Русова С. Українські земства в справі завдання народної освіти / С. Русова. – Світло. – 1911. – № 2/3. – С. 39-44.
11. Руссо Ж.-Ж. Юлия или новая Элоиза / Ж.-Ж. Руссо // Руссо Ж.-Ж Избранные сочинения : в 3 т. – М., 1961. – Т. 2. – С. 492–493.
12. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер // Спенсер Г. Сочинения. – СПб., 1899. – 327 с.
13. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., доп. – К. : Академ-видав, 2007. – 560 с.

The author of the article highlights the value of children education in human personality formation. In addition, attention here draws to the fact that inner world of the child is being formed in the process of education, because purposeful influence provides establishing of the positive qualities and overcoming the results under the influence of negative objective factors.

In this context, the author brings to our attention the educational process of the students' youth in the scientific works of the foreign pedagogues-reformers of the end of the XIXth - beginning of the XXth centuries. The author underlines the influence of foreign reformers' pedagogy on the increase of the pedagogical movement in Ukraine in the most dramatic period for the Ukrainian state – the 20-30s of the XXth century. According to the author, changes in civil life have formed the need of revising the pedagogical ideal and search the ways to educate active, initiative personality capable for self-reliant creative activity. This itself has become the main reason and impetus to study the reformers' ideas of the foreign pedagogy.

The author of the article emphasizes that such theories as: experimental pedagogy, the theory of free education (independent education), pedagogy of positivizes, social pedagogy, the concept of vocational education (labor school) influenced the formation of the educational system of that time as well as on the educational process of the youth.

As positive aspect here is the fact that the article has scientific background because it contains the research and the first summary of non-published works of foreign pedagogues-reformers.

Key words: reformation, studies, science, increase, push (impetus), use, development, process, direction, formation.

УДК: 37014(477")192

*Світлана Поліщук
Svitlana Polishchuk*

РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В ПЕРІОД НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ (20-ті рр. ХХ ст.)

REFORMATION OF HOME EDUCATIONAL SYSTEM IN THE PERIOD OF NATIONAL-LIBERATION COMPETITIONS (20-s OF THE XX-th CENTURY)

Автор статті на основі проведених досліджень, висвітлює основні аспекти розбудови національної школи і освітньої системи в найбільш драматичний період становлення Української держави, якими є для неї 20-ті роки ХХ століття.

Джерельну базу проведених автором досліджень становлять нормативні акти тогочасного періоду, а також роботи прогресивних українських педагогів та діячів освіти.

Автор зосереджує увагу на тогочасних проблемах, які мали місце у вітчизняній школі в 20-х роках ХХ століття, які стали предметом дискусій і фактично послужили поштовхом негайного реформування освітньої системи.

Звертається увага на педагогічні форуми, які приймали важливі рішення з питань реформування вітчизняної школи.

Автор статті підкреслює важливість введення обов'язкового вивчення предметів українознавства в середніх навчальних закладах.

На основі проведених досліджень, в статті робиться висновок про те, що 20-ті рр. ХХ ст., попри складність і суперечливість політичної ситуації, прорахунки в галузі розбудови національної освіти і українізації, стала для України періодом небаченого розвитку української культури, національного відродження в усіх сферах суспільного життя. Особливо цінним у вітчизняній освітній системі було ухвалення наркомосом України "Декларації про соціальне виховання дітей".

Автор статті звертає увагу на те, що введена система освіти в 20-ті рр. ХХ ст. охоплювала всі аспекти життя дитини (здоров'я, освіту, виховання), що є досить цінним і повчальним для вдосконалення сучасної освітньої системи.

Ключові слова: *система, освіта, розбудова, концепція, форми, навчання, виховання, реформування, аналіз, школа.*

Відтворення цілісної картини, становлення та розвитку вітчизняної педагогічної думки у 20-х рр. ХХ ст., виявлення в ній провідних тенденцій, визначення перспективних напрямів подальшої наукової роботи в галузі історії освіти й шкільництва є досить важливими для модернізації сучасної освітньої системи. Саме Закон України "Про освіту", "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті" наголошують на актуальності збагачення власного досвіду становлення системи освіти досягненнями педагогів-попередників.

У цьому контексті надзвичайно великий інтерес викликають 20-ті рр. ХХ століття. Тобто в період становлення і розбудови незалежної демократичної держави, якою була Україна в після революційний період. Саме в цей період українська освітня система мала певну автономію й специфіку, а педагогічна наука широко використовувала здобутки західноєвропейської та північноамериканської шкіл, розробляла власні підходи, концепції освіти й виховання молодого покоління.

Метою написання статті є висвітлення основних аспектів розбудови національної школи і освітньої системи в найбільш драматичний період становлення Української держави, якими є для неї 20-ті роки ХХ століття.

Джерельну базу наших досліджень становлять нормативні акти тогочасного періоду (закони, постанови, накази, розпорядження, рішення з'їздів тощо) видані Наркомосом України, радянським урядом. Комуністичною партією в періодичних виданнях; роботи окремих українських педагогів та діячів освіти, які були учасниками досліджуваного періоду (І. Передрій, Г. Іваниця, Г. Гринько, Я. Ряппо, І. Ющишин, О. Попів, Ф. Сушицький, С. Русова, С. Сірополко, А. Ананьїн, Г. Ващенко, Я. Момонтов, Я. Чепіга та інші); наукові праці сучасних вчених педагогів, які в тій чи в іншій мірі займались дослідженням даного питання (В. Ягупов, Е. Федорчук, В. Федорчук, М. Фіцула, А. Кузмінський, В. Вихрущ, В. Омеляненко, М. Левківський, О. Сухомлинська, Б. Ступарик, С. Стельмах, В. Галузинський, М. Євтух та інші).

Дослідження вище наведених джерел і аналіз педагогічної спадщин провідних наукових діячів тогочасного періоду з питань становлення і реформування вітчизняної системи освіти в період визвольних змагань може послужити могутнім імпульсом для вдосконалення освітньої системи і в наші дні.

Виходячи із вище сказаного, ми можемо з впевненістю стверджувати, що актуальність вибраної нами теми написання статті не викликає сумніву.

Зазначимо, що внаслідок перемоги Жовтневої революції в 1917 році більшовики проголосили створення Радянської Української Республіки. Однак завдяки зусиллям Центральної Ради Україна здобула автономію, що дало їй змогу перевести освітню політику в русло національних інтересів. Процеси, що відбувались у державі та в освітній галузі в 1917 – 1920-х роках, безумовно, позначились на розвитку шкільництва й педагогічної думки в 20-ті роки. Тому коротко зупинимось на реформуванні освіти в період визвольних змагань українського народу.

Передові політичні діячі, представники української інтелігенції, стурбовані низьким рівнем вітчизняної освіти і шкільництва, заговорили про необхідність розбудови національної школи. Проблема розвитку системи освіти в Україні стала предметом дискусій педагогів на різних зібраннях (з'їздах, нарадах, засіданнях товариств) і на сторінках часописів [3, с. 51].

Уже з перших днів революції свідоме українське громадянство береться до справи відродження рідної школи. На чолі практичної реалізації цієї справи, як стверджує І. Передрій, стають громадські організації, просвітні товариства, кооперативи та органи місцевого самоврядування, здебільшого земства [10, с. 85].

Особливо гостро в цей період постало питання реформування вітчизняної освіти, оскільки в часи російського самодержавства українське шкільництво практично було знищене. Про це свідчить той факт, що до революції згідно зі статистикою українське населення віком від дев'яти до сорока двох років (72%) було неписьменне [9, с. 3]. Тому недаремно з перших днів створення української республіки так гостро постало питання про негайне реформування школи, про те, якою повинна бути українська школа. 22 березня 1917 року Центральна Рада у Відозві до українського народу та у резолюції Українського національного конгресу (квітень 1917 року) першочерговими поставила питання про відродження української мови і створення національних освітніх закладів.

Розпочався активний пошук шляхів реформування і відродження національної школи. Процес реформування системи освіти в Україні в період з 1917 по 1920 рр. знайшов найбільше й найповніше віддзеркалення в журналі "Вільна українська школа", який у 1917 році був заснований Всеукраїнською вчительською спілкою на чолі з С. Русовою. Журнал користувався великим попитом учителів (друкований обсяг 5 тис. примірників). На його сторінках педагоги аналізували стан освіти в дореволюційний час, висвітлювали зміни, що відбулися в сучасний їм період, а також розробляли основи майбутньої системи освіти. [2].

Часопис друкує дуже важливі й потрібні для розбудови вітчизняної школи праці відомих педагогів-просвітителів цієї доби. Г. Іваниця в статті "На порозі нової школи" (1918) зробив глибокий аналіз стану реформування освіти в Україні. До того ж він не тільки висвітлив принципи здійснення реформи, а й дав конкретні рекомендації для реформування та запропонував свою модель втілення її в життя [6, с. 92].

Заслугове на увагу викладена на сторінках часопису рубрика “Про нижчу школу на Україні”, в якій відомий вчений-педагог І. Ющишин, аналізуючи стан початкової освіти в Україні у 1917 році, констатував, що на з’їзді “Просвіт” (скликаний відділом позашкільної освіти при Генеральному секретаріаті 20 вересня 1917 року) визнали за необхідне українізувати всі школи із забезпеченням прав меншостей. [16, с. 94]. Викликає певний інтерес і науковий доробок О. Дорошкевича, який у рубриці “Огляд життя середньої школи” вказує на необхідність реформування системи управління освітою і впровадження в школи українознавства [5, с. 98].

Про необхідність реформування вітчизняної школи і здійснення українізації говорив у рубриці “Про вищі українські школи на Україні” відомий педагог того часу Ф. Сушицький. Він звертав увагу на необхідність впровадження у вищі навчальні заклади викладової української мови та українознавства [12, с. 108-109].

5-6 квітня 1917 року в Києві (за ініціативи голови Центральної Ради М. Грушевського) на Першому українському педагогічному з’їзді ухвалили резолюцію щодо розвитку українського шкільництва. Висловлювалась також думка про необхідність організації українського народного університету [1, с. 121-122].

У постанові Першого всеукраїнського професійного учительського з’їзду йшлося про підготовку вчительських кадрів, відкриття курсів для вчителів із загальноосвітніх та педагогічних предметів, відрядження малодосвідчених учителів до шкіл з добре налагодженим навчально-виховним процесом, створення педагогічних виставок, педагогічних музеїв, бібліотек, улаштування науково-педагогічних екскурсій, відкриття учительських семінарій та інститутів, підвищення кваліфікації учителів [7].

На II Всеукраїнському учительському з’їзді, який відбувся 13-15 серпня 1917 року в Києві, ухвалили розпочати українізацію початкових шкіл [1, с. 411]. Учительський форум проголошував, що школа в Україні має бути національно-демократичною, а мовою навчання і виховання, мовою науки мусить бути українська. Для завершення розвитку української науки українською мовою має бути створена Українська академія наук. Проголошувалось також право всіх громадян України на нижчу, середню і вищу освіту, вказувалось, що держава повинна забезпечувати освіту й виховання національних меншин України їхньою рідною мовою через відкриття шкіл чи класів для них [Теж саме, с. 344].

Відтак всеукраїнські з’їзди фактично завершили роботу зі створення плану розбудови національної освіти та організації українського вчительства. Нова школа мала стати демократичною і українізованою, передбачалось ліквідувати багатоступеневість та створити єдину початкову школу з обов’язковим безкоштовним в ній навчанням та з наступним продовженням навчання у середніх, середніх спеціальних та вищих навчальних закладах. Складовою частиною побудови нової національної школи вважалось створення мережі навчальних закладів для підготовки та перепідготовки вчителів і ліквідації неписьменності дорослого населення. Для цього пропонувалось відкрити кафедри, курси української мови у педагогічних інститутах, нові гуманітарні вищі навчальні заклади і педагогічні училища, створити Педагогічну академію та Українську академію наук, заснувати педагогічний журнал, реорганізувати наявні й відкрити нові публічні бібліотеки та інше [2, с. 267-268].

Попри труднощі (як фінансові, так організаційні і політичні), до осені 1917 року відкрили 53 українські гімназії, загальна кількість на той час становила 800, а на кінець 1918 року – 828 [15].

Чітко було сформульоване питання про ліквідацію безграмотності і про необхідність навчання всіх дітей шкільного віку. В зв’язку з цим 28 січня 1918 року була прийнята відповідна постанова Міністерства народної освіти УНР “Про всенародне навчання”, в якій зазначалось, що в Українській Народній Республіці всім дітям шкільного віку повинна бути забезпечена можливість отримати безплатну освіту в добре зорганізованій загальноосвітній школі [7].

Важливим кроком на шляху побудови національної школи стало введення обов’язкового вивчення предметів українознавства в середніх навчальних закладах. Закон “Про обов’язкове навчання української мови і літератури, а також історії та географії України по всіх середніх

школах“ (1 серпня 1918 р.) вводив з 1918/19 навчального року в усіх загальноосвітніх середніх, професійних, комерційних та інших школах, учительських семінаріях та інститутах, духовних семінаріях обов'язкове викладення кожного з навчальних предметів не менше двох годин на тиждень [8, с. 56].

Доба визвольних змагань, попри складність і суперечливість політичної ситуації, прорухи в галузі розбудови національної освіти і українізації, стала для України періодом небаченого розвитку української культури, національного відродження в усіх сферах суспільного життя. І хоча в постановах з'їздів та інших нормативних документах щодо організації освітньої галузі в Україні йшлося переважно про українізацію школи й не було рекомендацій про використання зарубіжного педагогічного досвіду, можна помітити, що багато положень (демократизація управління освітою, розширення повноважень педагогічних рад, до складу яких включались учні, створення органів учнівського самоврядування) приймалися саме під впливом ідей зарубіжної реформаторської педагогіки.

Починаючи з грудня 1919 року, в Україні остаточно утвердилась радянська влада. Спершу українські більшовики, як відзначає М. Фіцула, не мали чіткого плану розбудови системи освіти в Україні й усю свою діяльність спрямували на ліквідацію старої системи освіти, відокремлення школи від церкви, формування нового апарату управління освіти. Нову українську систему освіти вони намагалися будувати за російським зразком. У зв'язку з цим у травні 1919 року видали “Положення про єдину трудову школу УРСР”, в основу якого поклали чинне в Радянській Росії” Положення про єдину трудову школу”, що передбачало запровадження безкоштовного і спільного навчання дітей обох статей з восьми років, загальноосвітній і політехнічний характер освіти, заборону релігійного виховання, запровадження продуктивної праці дітей. Скасовувалися перевідні та випускні іспити, домашні завдання, п'ятибальна система оцінювання знань [14, с. 540].

Як бачимо, в Україні після встановлення радянської влади вибудовувалась принципово нова система народної освіти і виховання дітей і молоді. Її зміст, завдання, організаційні форми визначалися партійними та урядовими постановами. Водночас на початку 20-х років освіта в Україні формувалася в умовах певної самостійності й творчості щодо розв'язання освітянських питань, а тому мала свою специфіку. Народний комісар освіти Г. Гринько, призначений на цю посаду в 1920 році, єдино правильною за тих умов вважав систему “соціального виховання”.

Характеризуючи сутність соціального виховання, Г. Гринько підкреслював, що таке виховання є всезагальною організацією дитинства, створенням колективного життя всього дитячого населення, не вихідною точкою, а кінцевою метою розвитку соціуму, оскільки воно передбачає повне скасування розпорошеності дітей між індивідуалістичними сім'ями, а це неможливо зробити без організації соціалістичного господарства та зміни всього устрою життя [2, с. 287].

Не випадково в липні 1920 року наркомос України ухвалив “Декларацію про соціальне виховання дітей”, у якій пропонувалась концепція соціального захисту дитячого населення, оскільки в умовах розрухи, голоду, громадянської війни дітей потрібно було не тільки навчати й виховувати, а й рятувати. Для практичної реалізації цієї концепції в країні й запроваджувалася система соціального виховання, яка охоплювала дітей від народження до 15 років. [4, с. 9-11].

Отже, турботу про дитину повинно взяти на себе суспільство, держава. Виходячи із цього, декларація й висунула ідею так званого “захисту дитинства”, завданням якого було: взяти на облік всіх дітей до 15-ти років, які вже ввійшли до системи соціального виховання, і тих, що не відвідують жодної освітньо-виховної установи; використати всі засоби для забезпечення кожній дитині усіх її прав на матеріальне утримання, виховання, освіти, охорону здоров'я; вилучити дитину “з вулиці”, передати через колектор або розподільник до виховного закладу (боротьба з безпритульністю); захистити права і тієї дитини, що живе в сім'ї, але потребує певної соціальної допомоги [13, с. 116].

Досить цінним, на наш погляд, в українській системі освіти було те, що вона охоплювала всі аспекти життя дитини (здоров'я, освіту, виховання). Наркомос України здійснив реформування вітчизняної загальноосвітньої школи, у зв'язку з чим нарком Г. Гринько 4 липня 1920 року видає постанову "Про переведення в життя семирічної єдиної Трудової школи", згідно з якою всі три- і чотирирічні початкові школи перетворюються в семирічні трудові школи [11, с. 509-512].

Такі уявлення про сутність навчання, безумовно, вимагали перегляду критеріїв формування змісту шкільної освіти, а також застосування нових форм і методів навчання. Ці питання знайшли досить повне відображення в радянській історико-педагогічній літературі, присвяченій дослідженню особливостей розвитку школи і педагогічній думки в досліджуваній період.

З вище сказаного ми можемо зробити висновок про те, що вітчизняні педагоги й організатори освіти 20-х років гостро критикували стару школу. Вони були майже одноставні в тому, що головними пережитками минулого є класно-урочна система і предметні програми. Вважалось, що саме класно-урочна система з предметним викладанням обумовлюють пасивний характер навчання та відрив школи від життя, створюють умови для прояву деспотизму й формалізму. Новому суспільству потрібна була нова школа, яка ґрунтується на демократичних засадах й використовує, перш за все, розроблені нею оригінальні форми, методи й прийоми навчання.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ., аспіранта та молодих викладачів навч. закл. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Артемова Л. Історія педагогіки України : підручник / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
3. Березівська Л. Проблема реформування системи освіти в Україні на сторінках журналу "Вільна українська школа" (1917–1920) / Л. Д. Березівська // Зб. наук. праць / ред. В. Г. Кузь [та ін.]. – К., 2002. – С. 51-55. – (Спец. вип.: До витоків становлення української педагогічної науки).
4. Декларація Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей // Вісн. Нар. комісаріату освіти УСРР. – 1920. – № 1. – С. 9-11.
5. Дорошкевич О. Огляд життя середньої школи / О. Дорошкевич // Вільна укр. шк. – 1917. – № 2. – С. 98-108.
6. Іваниця Г. На порозі нової школи / Г. Іваниця // Вільна укр. шк., 1917. – № 2. – С. 92.
7. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / за ред. д-ра філос. наук В.Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 346 с.
8. Мацейків Т. Українізація шкільної освіти в добу визвольних змагань (1917–1919 рр.) // Зб. наук. праць; спец. випуск "До витоків становлення укр. пед. думки". – К. : Наук. світ, 2002. – С. 55–59.
9. Народна освіта, наука і культура в Українській РСР: статист. зб. / Центральне статистичне управління УРСР. – К. : Статистика, 1973. – 316 с.
10. Передрій І. Розбудова національної системи освіти в Україні за доби Центральної Ради: історичний аспект : монографія / І. Передрій. – Полтава : Вид-во Полтав. НТУ, 2009. – 160 с.
11. Про переведення в життя семирічної єдиної Трудової школи / Зб. Законів і Розпоряджень робітничо-селянського Уряду України і Уповноважених РСФРР. – 1920. – № 18/23, № 26/28. – С. 24-25.
12. Сушицький Ф. Про вищі українські школи на Україні / Ф. Сушицький // Вільна укр. шк. – 1917. – № 2. – С. 108-109.
13. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., доп. – К.: Академ-видав, 2007. – 560 с.

14. Хайт І. Про знахарів, які претендували на роль вчених / І. А. Хайт // Комуністична освіта. – 1936. – № 7. – С. 63-68.
15. Шевельов Ю. Українська мова в 1-й половині ХХ століття / Ю. Шевельов. – К. : Сутність, 1987. – 121 с.
16. Ющишин І. Про нижчу школу на Україні / І. Ющишин // Вільна Українська школа. – 1917. – № 2. – С. 94-98.

Based on the conducted researches the author of the article explains the main aspects of building up of the national Ukrainian schooling system in the most dramatic period for the Ukrainian state, the 20-30s of the XXth century.

The source for the conducted researches by the author are statutory acts of that period as well as the works of progressive Ukrainian pedagogues and educators.

The author draws the attention to the problems of that time that took place in National school of 20s of the XXth century, became the subject of the discussion, and practically became the impetus for the immediate reformation of the National school.

Pedagogical forums that made the important decisions about reformation of the National school are highlighted in the article.

The author of the article emphasizes on the importance of introducing the subjects of Ukrainian study in secondary schools.

Based on the conducted researches, the conclusion is made that despite the difficulties and contradictions of the political situation, faults in the building up of the National education and Ukrainization of the 20s of the XXth century became the period of rapid development of Ukrainian culture, national revival in all the spheres of social life. The most valuable for the National Educational system was accepting of the "Declaration about social education of children" by Narkomos of Ukraine.

The author of the article emphasizes that the system of education accepted in the 20s of the XXth century involved all the aspects of children's life (health care, education, upbringing), that is deductive and of high value for optimizing of the modern educational system

Key words: *system, education, building up, concept, forms, learning, upbringing, reformation, analysis, school.*

УДК 37.013.09+37.018-044.75

Валентин Савош
Valentyn Savosh

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У РАНЗІ СУБ'ЄКТ ОРІЄНТОВАНОГО СКЛАДНИКА СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

EDUCATION OF ADULTS IN THE RANGE OF THE SUBJECT ORIENTED COMPONENT IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

У статті презентовано власний підхід до визначення складників системи неперервної освіти. Розвиток освіти дорослих розглянуто на прикладі започаткування, становлення та розвитку післядипломної освіти. Упорядковане за роками висвітлення подій сприяє створенню уявлення про масштабність та поетапність процесів, які було реалізовано з метою вибудовування системи неперервної освіти.

Ключові слова: *система неперервної освіти, освіта дорослих, післядипломна освіта, генеза.*

Відповідно до наших поглядів, система неперервної освіти містить суб'єкт-орієнтовані та засобово-орієнтовані складники. До суб'єкт-орієнтованих складників системи неперервної освіти нами віднесено дитячо-юнацьку освіту та освіту дорослих, а до засобово-орієнтованих складників – формальну, інформальну та неформальну освіту.

Акцентування уваги на освіті дорослих спричинено, в першу чергу, чотирма чинниками: 1) відмінностями між освітою дорослих та дитячо-юнацькою освітою; 2) розширенням смислового поля поняття “вища освіта”; 3) поступовим формуванням феномену “освіта дорослих”; 4) використанням сукупності засобово-орієнтованих складників, а саме: формальної, інформальної та неформальної освіти для вибудовування освіти людини впродовж її життя.

Мета статті полягає в: акцентуванні уваги на суттєвих відмінностях між освітою дорослих та дитячо-юнацькою освітою; розкритті генези освіти дорослих як суб'єкт-орієнтованого складника системи неперервної освіти в цілому та генези становлення й розвитку післядипломної освіти зокрема; розгляді суті поняття “освіта дорослих” та тенденцій її розвитку в Україні на рівні феномену.

Для розгляду відмінностей між освітою дорослих та дитячо-юнацькою освітою, скористаємося напрацюваннями С. Гончаренка, який до головних особливостей відносить [1, с. 68]: 1) специфіку контингенту – суб'єктами навчальної діяльності є особи, залучені до сфери професійної праці, які мають досвід такого роду зайнятості або потенціально здатні до участі в ній; 2) своєрідність освітніх установ, форм і методів їх діяльності – їхня орієнтація на освітні потреби осіб, які є суб'єктами різних видів практичної діяльності, і на режим їхнього соціального життя; 3) зміст мети і завдань освітнього процесу, особливості форм і методів педагогічної роботи з суб'єктами навчальної діяльності, використання активних форм і методів навчання.

Аналізуючи розширення смислового поля поняття “вища освіта”, звернемося до видання “Енциклопедія освіти”, у якому зазначається, що тривалий час це поняття ототожнювалося лише з навчанням в університетах. Сучасне розуміння поширилося з середини ХІХ століття після створення в індустріальних державах повнорівневих систем освіти (йдеться про три рівні освіти: початкова освіта (І рівень), середня освіта (ІІ рівень) та вища освіта (ІІІ рівень)) та формування загального уявлення про вищу освіту як вершинну стадію багаторічного формування працівника-професіонала й вибудовування цього процесу таким чином, щоб забезпечити подальше його самовдосконалення та безперервну його освіту.

У словникових та енциклопедичних джерелах ХІХ століття та початку ХХ століття поняття “вища освіта” тлумачиться як “процес і результат поєднання навчання та професійної підготовки, що спирається на попереднє отримання атестата чи іншого кваліфікаційного документа про завершення програми середніх освітніх закладів; передбачає на основі ознайомлення з найновішими досягненнями науки і практики засвоєння такої великої кількості систематизованих знань, умінь і навичок фахової діяльності, що це забезпечує особі з вищою освітою спроможність самостійно й відповідально виконувати службові чи виробничі функції, творчо використовуючи і розвиваючи досягнення науки, техніки та культури; містить розвиток особистості людини, її інтелектуальних і моральних якостей, *формування гармонійної індивідуальності, потреб і навичок подальшого самовдосконалення та безперервної освіти*” [3, с. 98].

Сучасне трактування поняття “вища освіта” зафіксовано у Законі України “Про вищу освіту” в такій редакції: “вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти” (стаття 1 “Основні терміни та їх визначення”). Аналіз зазначеного трактування засвідчує вибудовування його змістового контенту на основі характеристики результату, а не характеристики процесу.

Стосовно розкриття вищої освіти як процесу значущим є:

По-перше, виокремлення серед принципів державної політики у сфері вищої освіти таких принципів, як: 1) принцип сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для його освіти впродовж життя; 2) принцип наступності у процесі здобуття вищої освіти.

По-друге, законодавче унормування: 1) складників системи вищої освіти (вищі навчальні заклади всіх форм власності; рівні та ступені (кваліфікації) вищої освіти; галузі знань і спеціальності; освітні та наукові програми; стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти; органи, що здійснюють управління у сфері вищої освіти; учасники освітнього процесу); 2) вищих навчальних закладів (університет, академія, інститут, коледж); 3) ступенів вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук); 5) рівнів вищої освіти (початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій); перший (бакалаврський) рівень відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій); другий (магістерський) рівень відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій); третій (освітньо-науковий) рівень відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій); науковий рівень вищої освіти відповідає дев'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій).

По-третє, визначення освітніх рівнів, зокрема й освітнього рівня “вища освіта” (стаття 1 Закону України “Про вищу освіту”). Освітня діяльність провадиться вищими навчальними закладами з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти і задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти та інших осіб, які навчаються впродовж життя.

На нашу думку, генезу феномену “освіта дорослих” найбільш ёмко представлено в доробку Л. Сігаєвої [10, с. 294]. Зокрема дослідниця визначає передумови розвитку освіти дорослих, які відповідно до матеріалів її доробку беруть свій початок з епохи розвитку російського просвітництва XVIII століття, набувають розгортання в другій половині XIX століття після відміни кріпацтва на тлі усвідомленої необхідності в освіті народу, виявляються у бурхливому розквіті різних форм освіти дорослих. Також супроводжуються зародженням андрагогічних ідей, появою в 1833 році терміна “андрагогіка” на позначення науки про закономірності освіти дорослих. В Україні інтенсивний розвиток освіти дорослих зафіксовано в 20-х роках XX століття у зв'язку з ліквідацією масової неписьменності народу. У 30-х роках XX століття розвиток освіти дорослих виявлявся у: розширенні спеціалізації навчальних закладів; організації заочного та вечірнього навчання у вишах і технікумах без відриву працівників від виробництва; підтримці масового руху за здобуття середньої освіти без відриву від виробництва; поширенні заочної форми освіти для дорослих.

У другій половині XX століття та на початку XXI століття в Україні розпочалося формування теорії освіти дорослих. Цей процес розгортався в контексті аналізу перших вітчизняних здобутків шкільної педагогіки; на основі вивчення досвіду європейських закладів позашкільної освіти; дослідження педагогічної думки Т. Шевченка, К. Ушинського, М. Пирогова, М. Драгоманова, Х. Алчевської, Б. Грінченка, Т. Лубенця, С. Русової. Освіту дорослих визнано “суспільно значущою на рівні зі шкільною освітою” [7, с. 50].

Розглянемо значущі події становлення освіти дорослих на прикладі післядипломної освіти. Виокремлені нами події упорядковано за роками їх розгортання.

По-перше, це започаткування в 1938 році в усіх республіках колишнього СРСР діяльності Інститутів удосконалення учителів як закладів неперервної освіти педагогічних працівників.

По-друге, заснування в 1946 році Інституту педагогічної освіти РРФСР, діяльність якого було спрямовано на розробку основних принципів побудови системи підвищення кваліфікації (це принцип диференціації, принцип перспективності, принцип орієнтації на кінцеві результати, принцип плановості й послідовності в роботі, принцип єдності змісту і методів підвищення кваліфікації, принцип самостійності й активності вчителя, принцип єдності теорії і практики).

По-третє, спрямування в 1970 році діяльності лабораторії підвищення кваліфікації педагогічних кадрів НДІ загальної педагогіки АПН СРСР на розробку принципів організації самоосвіти вчителів у міжкурсовий період, зокрема це такі принципи: принцип обумовленості змісту самоосвіти потребам педагогічної практики, принцип комплексності, принцип відповідності змісту самоосвіти рівню підготовки педагога, принцип поєднання самоосвіти і колективних форм підвищення кваліфікації, принцип взаємозв'язку самоосвіти з творчими пошуками педагогічних працівників.

По-четверте, запровадження в 1975 році процедури атестації вчителів як державно-громадської комплексної оцінки рівня їх фахового професіоналізму, якості педагогічної діяльності, внеску в досягнення результатів навчального закладу, результатів неперервної освіти; сприяння цілеспрямованому неперервному зростанню педагогічної компетентності кожного вчителя.

По-п'яте, впродовж 80-90-х років ХХ століття науково-педагогічними працівниками різних освітніх установ розроблялися концептуальні моделі навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

По-шосте, у 1993 році розроблено Типове положення про атестацію педагогічних працівників України та внесено зміни і доповнення до його змістового контенту в 1998 році.

По-сьоме, у 1993 році створено Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України та визначено основними напрямками його діяльності розробку психолого-педагогічних засад технологій навчання у неперервній професійній освіті, становлення особистості фахівця в системі неперервної професійної освіти та здійснення неперервної професійно-мистецької освіти.

По-восьме, на початку ХХІ століття здійснюється проектування нової стратегії функціонування й розвитку післядипломної педагогічної освіти з метою сприяння професійному й особистісному розвитку, створення мотивуючого ефекту для навчання впродовж життя, приведення неперервної освіти дорослих у відповідність зі змінами, спричиненими суспільними трансформаційними процесами глобального та локального характеру.

Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку ХХІ століття сформульовано Л. Сігаєвою таким контекстом: "реалізація системного підходу до розвитку освіти дорослих; розвиток освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; зв'язок пріоритетних завдань освіти дорослих з процесами глобалізації та інформатизації суспільства; використання української системи вищої освіти для розбудови фундаменту освіти дорослих; навчання безробітних; розвиток міжнародного співробітництва; вплив соціально-економічних трансформацій на структуру, завдання та зміст освіти дорослих; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; створення громадських об'єднань та визначення їх ролі у формуванні політичної свідомості громадян України; посилення функції соціального захисту людини" [11, с. 132].

Також важливо наголосити на законодавчому утвердженні:

1) освіти дорослих як складової освіти впродовж життя, спрямованої на реалізацію права кожного громадянина України на безперервне навчання; органічно поєднуваної з усіма іншими ланками неперервної освіти з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку, особистісних потреб та потреб економіки (стаття 18 "Освіта дорослих" Закону України "Про освіту");

2) післядипломної освіти у складі освіти дорослих, що передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої освіти (спеціальності) або професійної освіти (професії) та практичного досвіду (стаття 18 "Освіта дорослих" Закону України "Про освіту");

3) напрямів освітньої діяльності в післядипломній освіті: спеціалізація (профільна спеціалізована підготовка з метою набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності); перепідготовка (професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну підготовку); підвищення кваліфікації (підвищення рівня готовності особи до

виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань); стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної професійної діяльності або галузі знань) (стаття 18 “Освіта дорослих” Закону України “Про освіту”);

- форм післядипломної освіти: професійне навчання працівників робітничим професіям; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; курси підвищення кваліфікації проводяться для набуття здобувачем освіти нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань (стаття 18 “Освіта дорослих” Закону України “Про освіту”);
- здобуття післядипломної освіти в закладах післядипломної, вищої та професійної освіти, інших закладах освіти, наукових установах у порядку, затвердженому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки, або шляхом інформальної освіти (стаття 18 “Освіта дорослих” Закону України “Про освіту”).

Отже, сучасна освіта дорослих як невід'ємна складова неперервної системи освіти слугує задоволенню різноманітних освітніх потреб та перетворюється на: “динамічну, гнучку мережу освітніх послуг” (О. Огієнко) [9, с. 105]; “визначальний соціальний інститут з розв'язання важливих соціальних, економічних, політичних, освітніх, морально-виховних проблем сучасного суспільства” (С. Нікітчина) [8, с. 40].

Процес становлення й розвитку освіти дорослих супроводжувався й супроводжується формуванням його термінологічного поля. Аналіз наукових джерел засвідчив, що у визначенні поняття “освіта дорослих” не існує єдиного підходу. У трактуванні С. Гончаренка освіта дорослих постає як “органічна складова системи освіти країни, соціальний інститут, який продовжує процес перетворення наявного в суспільстві соціально-культурного досвіду в надбання всіх його членів і внаслідок цього забезпечує позиттєве збагачення потенціалу особистості” [1, с. 68]. В. Буренко тлумачить цей феномен як “цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти” (цит. за : [6, с. 64]). Л. Лук'янова трактує освіту дорослих як “відносно самостійний соціальний інститут, який маючи свій власний вектор розвитку, тісно взаємопов'язаний з іншими інститутами суспільства й здійснює випереджувальний вплив на всі інші сфери (економіку, політику, науку, право, безпеку, ідеологію тощо)” [5, с. 9]. У тлумаченні А. Литвина, Л. Руденко освіта дорослих постає як “продовжений процес розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), який відбувається протягом усього життя” [4, с. 46].

За Т. Десятовим, освіта дорослих – це “процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, як необхідна умова підготовки людини до життя і праці, як система цілеспрямованої дії на особистість з метою її адаптації до потреб суспільства. Потреби суспільства часто співвідносять з потребами держави, що призводить до ототожнення соціального замовлення з державним замовленням [2, с. 186].

Основну мету освіти дорослих як соціального інституту в умовах кризової ситуації С. Гончаренко вбачає у “наданні соціально-освітньої допомоги особистості в адаптації до нових умов існування, у визначенні її участі у виробничому, соціальному і культурному житті суспільства, у виробленні соціального імунітету, адекватного поведінці в екстремальних умовах” [1, с. 69].

Освіта дорослих, маючи наскрізний характер, здійснюється, на переконання Л. Лук'янової, “у межах загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти. Освіта дорослих є чинником, який забезпечує безпосередній процес розвитку особистості й визначає шляхи реалізації та оновлення цього процесу. Її сутність передбачає не лише наявність економічного підґрунтя, а й реалізацію морально-розвивальної функції, що уможлиблює всебічний розвиток особистості шляхом поступового збагачення попередньо набутих знань і вмінь” [5, с. 9].

Освіта дорослих – це процес, що розгортається на основі поєднання професійної діяльності з особистісно затребуваним навчанням і самонавчанням, вихованням і самовихованням, розвитком і саморозвитком. Будучи органічною складовою системи неперервної освіти, освіта дорослих сприяє постійному збагаченню потенціалу кожної людини, адаптації до нових умов життєдіяльності, активній участі у виробничому, соціальному і культурному житті суспільства на основі постійного навчання і самонавчання, виховання і самовиховання.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С.У. Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2009. – Вип. 1. – С. 68-69.
2. Десятов Т. Тенденції розвитку освіти дорослих: Європейський досвід / Т. Десятов // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 1(8). – С. 186.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Литвин А. Освіта дорослих у контексті акмеологічного підходу / А. Литвин, Л. Руденко // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 46.
5. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих в Україні / Л. Лук'янова // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 9.
6. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. – К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. – С. 64.
7. Никитин Э. М. Андрагогика : история и современность : учеб. пособие / А. П. Ситник, И. Э. Савенков, И. В. Крупина. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 50.
8. Нікітчина С. Освіта дорослих як соціально-економічна та педагогічна проблема / С. Нікітчина // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2011. – Вип. 3 (I частина). – С. 40.
9. Огієнко О.І. Дослідження структури та функцій освіти дорослих // Педагогічні науки. Збірник наукових праць (частина перша). – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – С. 105.
10. Сігаєва Л. Ретроспективний аналіз розвитку освіти дорослих у другій половині XIX століття / Л. Сігаєва // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 294.
11. Сігаєва Л. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI століття / Л. Сігаєва // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2011. – Вип. 3 (II частина). – С. 132.

The article presents the own approaches to the definition of the components of the system of continuous education, in particular, the entity-oriented and tool-oriented components are identified. As the subject of the focused components of the system of continuous education, we refer to the children's and youth education, and the education of adults focuses on the consideration of differences between them, the expansion of the semantic field of the concept of "higher education", as well as on the characteristics of higher education in the context of the legislative framework and enriched in the essential content of the term "higher education".

The coverage of the genesis of the phenomenon of "adult education" from the 18th century to the present has been made in order to reveal the peculiarities of the deployment of this process on the basis of the dynamics of social development, which, on the one hand, constantly "certifies" the society's formulation of new requirements for the development of its members, and, on the other, serves as an impetus for the development of the system of education itself, as a socio-cultural entity, the functioning of which contributes to the constant updating of the intellectual potential of every person at any age.

The development of adult education is considered on an example of starting and developing postgraduate education. The years of events coverage helps to create an idea of the scale and stage of the processes

that have been implemented to build a system of lifelong learning. A holistic view of the essence of the phenomenon of “Adult Education” contributes to the analysis of the essential content of the concept of “Adult Education”, accentuation of attention on its main goal and its “cross-cutting nature”.

Key words: continuing education system, adult education, postgraduate education, genesis.

УДК 371.123.37

Оксана Сагач
Oksana Sahach

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЯК СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AS AN ASPECT OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION IN SCANDINAVIAN COUNTRIES

У представленому матеріалі проаналізовано процес професійного зростання вчителів у скандинавських країнах. Охарактеризовано різні форми професійного розвитку вчителів у Фінляндії, Норвегії, Швеції та Данії. Визначено методи організації роботи з педагогами, роль шкіл та ВИШів щодо їх неперервної професійної освіти.

Ключові слова: неперервний професійний розвиток, професійне зростання, вчитель, школа, університет, педагогічний досвід.

Потреба у навчанні та постійному професійному зростанні супроводжує вчителя впродовж його життя. В умовах динамічних змін, які відбуваються в українській освіті сьогодні, неперервний професійний розвиток педагога є об'єктивною вимогою. Реалізуючи реформаторські зрушення та дискутуючи їх подальший напрям, слід звернути увагу на ті процеси, що відбуваються в інших країнах, оскільки розгляд проблематики функціонування системи неперервної педагогічної освіти вчителя за кордоном може надати відповідь на питання щодо подальших перетворень у системі української педагогічної освіти.

Популяризація навчання впродовж життя є однією з характерних рис скандинавської освіти. Для визначення неперервної освіти тут використовується термін “recurrent education”, що перекладається як освіта яка поновлюється. Скандинавські країни вважаються лідерами щодо неперервної освіти, оскільки, у порівнянні з іншими країнами Європи кількість осіб, що навчаються впродовж життя тут найвища. За останніми даними Eurostat, по результатах досягнень у цій сфері, у світовому рейтингу, перше місце у світі займає Данія, слідом за нею йде Фінляндія, четверте місце займає Швеція. Як і у більшості країн Європи постійний професійний розвиток вчителя тут є одним з важливих критеріїв його професійної діяльності. Важливою вимогою до вчителя є здатність до інноваційної діяльності, нестандартне мислення, прагнення до постійного особистісного та професійного розвитку [13].

Аналізуючи наукові джерела щодо досліджуваної проблематики, можна зазначити, що різні аспекти педагогічної освіти провідних країн світового співтовариства вивчались низкою науковців. Так, формування та особливості педагогічної майстерності, окремі аспекти професійної підготовки, професійного розвитку, підвищення кваліфікації вчителів США, Німеччини, Великобританії висвітлювались у студіях М. Красовицького, А. Парінова, В. Гаргай, Т. Кошманової, Ю. Кіщенко, Н. Абашкіної, Т. Вакуленко, О. Леонтьєва, М. Лещенко, Л. Пуховської, О. Сухомлинської, І. Тараненко. Дослідженням функціонування системи вищої

освіти за кордоном займались Г. Лещук, М. Бершадська, І. Козубовська, Н. Гайдук, О. Карпенко, М. Дмитриченко, Н. Ничкало, В. Зубко, К. Корсак. Систему вищої освіти скандинавських країн вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, а саме: П. Шернквіст, А. Кулікова, Е. Коккерсволд, О. Огієнко, Р. Лунгстад. Систему освіти скандинавських країн, з огляду на окремі аспекти її функціонування досліджували Л. Шкоркіна, Е. Сугрובה, В. Ісаєв, Б. Йордан, Л. Песохіна. Неперервну освіту скандинавських країн вивчали Т. Пломп, Л. Скоу, Б. Елле, Л. Сігаєва, Л. Набока, Н. Ничкало, Т. Малишевски, Х. Солярчик-Швец, П. Салберг. Однак, слід зауважити, що проблематика неперервного професійного зростання вчителів у скандинавських країнах потребує додаткового вивчення.

Метою статті є загальна характеристика досвіду функціонування системи неперервної освіти вчителя, у межах якої відбувається його професійний розвиток, у скандинавських країнах, оскільки, його вивчення може надати уявлення щодо бажаних перетворень освітньої сфери в Україні.

Система неперервної освіти у Фінляндії складається з формальної освіти, професійного навчання та перепідготовки. До цієї системи належить і ліберальна освіта, яка надає можливість підвищувати рівень освіти та практичних знань. Отже у країні успішно реалізується концепція освіти впродовж життя. Щодо освітньої сфери, то вчителі постійно підвищують свій професійний рівень. Їх професійний розвиток має різні форми, до яких належать курси підвищення кваліфікації, семінари та конференції. Загалом підготовка педагогічних кадрів один з найважливіших напрямів соціально-економічного розвитку і здебільшого фінансується державою. Працювати на посаді вчителя має право тільки випускник, який отримав диплом магістра. Професійний розвиток педагога тут заохочується та мотивується на всіх рівнях управління освітою. Кожен вчитель повинен присвячувати власному професійному розвитку не менше, ніж три дні на рік, що прописується у його трудовому договорі. Кількість днів, наданих для підвищення кваліфікації, може збільшуватись [2; 7, с. 166-189]. Як зазначає П. Сальберг, професійний розвиток вчителів шляхом проходження різноманітних університетських курсів та через навчання, що організовується на робочому місці, фінансується з Фінського федерального бюджету. Курси, які фінансуються Федеральним бюджетом, проводяться за контрактом на конкурсній основі. Тематика курсів визначається державою. Щорічне фінансування професійного розвитку місцевими органами управління освітою, дорівнює щорічному фінансуванню національним урядом. Розподіл шкільних бюджетів найчастіше належить до компетенції муніципалітету, рідше школі. Управління школами у країні здійснюється по-різному, а отже різні школи мають різний ступінь автономії. Саме від цього залежить форма професійного розвитку вчителя, яка найчастіше визначається самою школою. Іноді муніципалітети самі пропонують програми підвищення кваліфікації вчителям та школам, що знаходяться у їх підпорядкуванні. З 2010 р. на перший план, щодо професійного розвитку вчителів, вийшли спільні програми шкіл та муніципалітетів [9, с. 87-92].

Щорічно працедавці організовують для фінських вчителів навчання на робочому місці. Така форма професійного розвитку є частиною трудового договору і вважається привілеєм, а отже педагоги беруть в ній активну участь. Організатори навчання мають можливість надавати заявки щодо фінансування підвищення професійних компетенцій своїх працівників. Програми навчання на робочому місці, що пропонуються державою, найчастіше стосуються сфери проведення політики та реформ освіти. З метою обміну професійним педагогічним досвідом, обговорення питань розвитку системи освіти, організовуються професійні педагогічні співтовариства. Крім того, наприкінці кожного навчального року, у кожній школі, проводяться засідання педагогічних рад, де обговорюються результати проведеної роботи та відбувається планування, у тому числі і щодо підвищення кваліфікації та професійного розвитку.

Фінські вчителі мають значно більше часу для професійного розвитку та самоаналізу, який вчені відносять до професійного розвитку, адже їх навантаження значно менше, ніж навантаження вчителів у більшості країн Європи та США. Крім того, вчитель повинен

знаходитись у школі в позаурочний час, тільки у тих випадках, коли виконує доручення директора за додаткову оплату. Кожен педагог має дві додаткові оплачувані години щотижня, які використовуються для спільного з іншими вчителями планування. У Фінляндії не існує детально прописаних шкільних стандартів, а муніципалітети, школи та самі вчителі розробляють програми навчання самостійно. Можна зробити висновок, що завдяки такій організації роботи професійний розвиток кожного вчителя є постійним, неперервним. Планування і покращення роботи школи, з метою отримання якнайкращого освітнього результату і є завданням цього розвитку.

Швеція є країною, яка, починаючи з 1960-х рр. ХХ ст., має високі рейтинги серед країн заходу щодо визнання освіти впродовж життя. Концепція неперервної освіти тут тісно пов'язана з системою вищої освіти. Великого значення набуває необхідність особистісного розвитку, а участь у неперервному професійному розвитку веде до набуття професійної гнучкості. Система підготовки педагогічних кадрів "Teachertraining" – "Освіта для учителів" складається з кількох рівнів, які мусить пройти педагог. Перший рівень, це рівень підготовки вчителів для дитячих садочків. Навчання на цьому рівні становить 3,5 роки. Другий рівень – базовий або основний. Навчання вчителя 1 – 3 класів триває 4 роки, 4 – 6 класів також 4 роки, а 7 – 9 класів – 4,5 роки. Для того щоб отримати рівень вчителя гімназії необхідно провчитись 4,5 роки [4, с. 21-24; 5, с. 192-200]. У рамках шведської педагогічної освіти функціонує система підтримки молодих спеціалістів, адже випускник педагогічного коледжу або ж університету не вважається повноцінним спеціалістом. Отже, вчитель-початківець може брати участь у програмі щодо підтримки спеціалістів, які працюють перший рік, йому надається право отримувати професійну підтримку від куратора. Подібні програми розробляються на муніципальному рівні, кожним муніципалітетом окремо. Задля постійного професійного зростання вчителя у Швеції функціонує система підвищення їхньої кваліфікації. Уряд та парламент країни визначають пріоритетні напрями щодо неперервного професійного розвитку педагогічного працівника. Для вчителів, що працюють, організовуються курси при університетах, проводяться семінари за участі університетських викладачів. До організації неперервного професійного розвитку на місцях долучаються органи місцевого врядування, яким підпорядковуються школи. За договором з Союзом вчителів Швеції також організовуються курси для вчителів. Відповідно до цього договору кожен педагог, що працює на повну ставку, повинен виділяти на подібні курси 27 годин зі 104, які загалом відводяться на його професійний розвиток. Слід зауважити, що педагогічна освіта у країні повністю відповідає потребам суспільства щодо кваліфікаційного рівня педагогів, адже кожен спеціаліст має можливість постійного професійного розвитку та набуття нових знань впродовж всього життя [8].

У Королівстві Норвегія неперервна освіта є частиною державної політики у сфері освіти, яка, як її частина, інтегрована у систему вищої освіти. Значна кількість населення бере участь у неперервному навчанні, відвідуючи різноманітні курси без відриву від виробництва. Норвегія, першою серед країн світового співтовариства, на законодавчому рівні затвердила неперервну освіту як важливу складову національної системи освіти. Акт про університети та коледжі, що був затверджений у 1995 р., закріпив за університетами відповідальність щодо пропозиції або організації курсів підвищення кваліфікації. Слід зауважити, що освітня сфера Норвегії має високий рівень місцевої автономії на всіх владних рівнях. Разом з тим органи влади тісно співпрацюють з постачальниками освіти – навчальними закладами. Муніципалітети тут несуть відповідальність за початкову та середню освіту; регіональна влада відповідає за суспільні гімназії, у тому числі і за кадрову політику шкіл; Міністерство освіти і науки відповідає за національну освітню політику загалом, здійснює керівництво освітою та професійною підготовкою на всіх рівнях, включаючи неперервну освіту [10, с. 163-170].

Загалом, для системи освіти Королівства Норвегія, особливого значення набуло створення умов щодо отримання, впродовж всього життя, нових знань, з метою успішного виконання

професійних обов'язків. Пріоритетними принципами неперервної педагогічної освіти тут є повага до особистості та надання цій особистості можливості пошуку шляху щодо власного самовираження. Сьогодні, коли під впливом соціально-економічних умов та вимог, що диктуються життям, зміст педагогічної освіти постійно змінюється, однією з її детермінант, у Норвегії, є потреба у постійному професійному розвитку вчителів. Отже, неперервна освіта тут спрямовується на оволодіння вчителями провідними педагогічними технологіями сьогодення, що відбувається як на базі шкіл так і на базі ВИШів. Тісна співпраця щодо неперервного професійного зростання вчителів є важливою складовою роботи урядових організацій та профсоюзів педагогічних організацій. Так, завдяки співробітництву норвезького Міністерства освіти, місцевих та регіональних органів влади, установ педагогічної освіти, Союзу освіти Норвегії у 2008 р. для педагогічних працівників було запроваджено систему навчання на робочому місці, у коледжах та університетах було створено навчальні місця як на стаціонарній, так і на інших формах навчання. Крім того, функції щодо неперервного професійного розвитку вчителів здійснює Центр освіти вчителів, у структурі якого об'єднуються шкільні служби з точних, гуманітарних та суспільних наук та курси або семінари, які постійно працюють у таких містах як Осло, Берген та Трондхайм. Програми професійного розвитку спрямовані на вдосконалення та отримання нових компетенцій, що необхідні для професійної діяльності та подальшого професійного розвитку; отримання вищого рівня кваліфікації, оновлення професійних знань і навичок. Вчитель, який бере участь у вказаних програмах, отримує заробітну платню у повному обсязі, за умови виконання 80% навчального навантаження. Не зважаючи на угоду, з реалізації ініціатив щодо неперервного професійного розвитку, між центральними органами влади та іншими вказаними організаціями, конкретні питання вирішуються на місцевому рівні – муніципалітетами та округами. Таким чином, можна стверджувати, що неперервна педагогічна освіта у Норвегії, відповідає викликам сьогодення та активно розвивається, а особливе значення тут мають умови які створюються для набуття знань [12, с. 17-30].

У Королівстві Данія, ґрунтом щодо появи концепції неперервної освіти, був розвиток у позашкільному середовищі, освіти для дорослих. Ідеологом датської моделі освіти дорослих став Н. Грундтвіг, який розвинув ідею народної вищої школи. Метою цих шкіл стала допомога особистості у тому, щоб стати активним членом суспільства. Однією з головних умов навчання тут стала взаємоповага між викладачами та студентами. Загалом, в умовах сьогодення, залишаються актуальними ідеї Грундтвіга щодо освіти дорослих та її значущості. Професійна підготовка вчителів, зокрема і неперервна, у межах якої відбувається професійне вдосконалення, оснований на таких принципах як, автономія особистості, визнання її прав, релігійна і культурна свобода, вільний вибір у процесі навчання. Звертаючись до історії розвитку педагогічної освіти у Данії, слід зауважити, що у 70-х рр. ХХ ст., тут відбуваються значні зміни. Так, у цей період у багатопрофільні педагогічні навчальні заклади перетворюються коледжі. На їх базі починають організовувати курси підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. У 1980–1990 рр., коли у більшості країн Європи починається перебудова освіти, система освіти Данії приєднується до загальноєвропейських освітніх процесів у тому числі і щодо неперервної освіти та професійного розвитку вчителів. Вважається, що знання повинні постійно оновлюватись, не бути ізольованими, фрагментарними. Існує різниця між тими вчителями які мають університетський ступінь та тими, хто його не отримав. Випускники університетів працюють у гімназіях та приватних школах, коледжах, педагогічних радах, асоціаціях та центрах. Це спеціалісти високого профілю, яких цілеспрямовано готують до наукової діяльності. Випускники коледжів працюють виключно у середніх школах [6, с. 11].

Модель професійного вдосконалення педагогічних працівників у країні дещо відрізняється від моделей професійного вдосконалення в інших країнах Європи, оскільки данські вчителі належать до державних службовців. Продовження їхньої професійної підготовки, а отже і професійне зростання, вважається професійним обов'язком та закріплене на законодавчому рівні. Програма професійного вдосконалення може обиратись або школою, або

муніципалітетом. Муніципалітети, виходячи з локальних потреб із забезпечення професійної компетентності педагогів, можуть самостійно визначати стратегію підготовки. Плани професійного розвитку можуть розроблятися безпосередньо у школі або ж на локальному рівні у відповідності до національної освітньої стратегії. До планів можуть входити обов'язкові тренувальні модулі. У зв'язку з недостатньою кількістю вчителів, задля отримання професії вчителя, фахівці з непедагогічною освітою мають можливість відвідувати довгострокові курси. Можливості щодо перепідготовки вчителів надає Данська королівська вища педагогічна школа, яка відповідає за її організацію. На професійний розвиток щорічно відводиться мінімум 30 годин. Не менше 3% з фонду заробітної плати вчителів, школи мають надавати для професійного розвитку педагогів у вигляді тренувань. Щодо місцевих органів влади, то вони також можуть виділяти додаткові кошти. Крім того, вчитель, може отримати додаткове фінансування від соціальних фондів. Один раз на три роки, у разі погодження з адміністрацією школи, педагог має можливість проходження безкоштовних програм професійного вдосконалення та розвитку у закладах, які мають відповідну, щодо підготовки або перепідготовки вчителів, акредитацію. Такими навчальними закладами є університети та педагогічні коледжі, а кошти для вказаних програм виділяються урядом. Вчитель самостійно визначає яка саме із запропонованих програм підходить йому найбільше та, найчастіше, сам оплачує своє навчання, як правило, витрачаючи на нього частину своєї відпустки. Вибір програми залежить від освітніх пріоритетів педагога. Після закінчення навчання він повинен надати документ про підвищення кваліфікації. Педагоги-початківці, поряд із досвідченими вчителями, зобов'язані професійно розвиватись та вдосконалюватись. Для них передбачається можливість професійного зростання за програмою розвитку кар'єри, під керівництвом наставників-менторів, за системою накопичувальних кредитів. Подібні програми розробляються Вищими навчальними закладами, зокрема університетами, які надають інформаційний пакет. Пакет містить мету, зміст та структуру програми, а також шкалу підрахунку кредитів [2, с. 101-107; 3, с. 36-45].

Отже, можна зробити висновок про те, що у Королівстві Данія вчитель, починаючи з навчання у ВИШі, залучається до неперервної педагогічної освіти. За висновками данських дослідників знання вчителя у країні, збільшуються у три, чотири рази, а процес пізнання продовжується неперервно, впродовж усього життя.

Таким чином, неперервне професійне зростання вчителя у скандинавських країнах визначається варіативністю, гнучкістю своєї структури, наявністю у вчителя можливості проектувати такий маршрут свого розвитку, який відповідає його професійним потребам та інтересам. Вчителів надається можливість професійно розвиватись та корегувати свій педагогічний профіль постійно, впродовж усього життя. Суть доктрини неперервної освіти вчителя, яка реалізується у скандинавських країнах полягає у тісній співпраці шкіл та університетів, що закріплюється на законодавчому рівні. Модель неперервного професійного розвитку, яка реалізується є поєднанням концепції неперервної освіти з системою вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Гриценко Н. Н. Подготовка кадров с учетом потребностей рынка труда (опыт стран Европейского союза) [Электронный ресурс] / Н.Н. Гриценко // *Alma mater*. – 2012. – № 2. – С. 65–69. – Режим доступа : <https://almavest.ru/ru/archive/765>. – Название с экрана.
2. Жидкова И. Е. Непрерывное образование учителей: российская и европейская модели / И. Е. Жидкова // *Научно-теоретический журнал “Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров”*. – 2016 – №1(26). – 124 с.
3. Заир-Бек Е. С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете / Е. С. Заир-Бек // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2011. – № 9 (95). – 82 с.

4. Ленская Е. А. Спрос и предложения в системе повышения квалификации педагогических кадров / Е. А. Ленская. – М., 2015. – 103 с.
5. Малишевски Т., Солярчик-Швец Х. Внедрение концепции обучения в течение всей жизни в системах профессионального образования в вузах Германии и Швеции / Т. Малишевски Х. Солярчик-Швец // “Модернизация профессионального образования: история, проблемы, современное состояние и прогноз развития” : материалы международной научно-практической конференции, (Москва, 26 мая 2016 г.) / Сост. Болдовская Т. В. – М. : ФГБНУ Институт стратегии развития образования, 2016. – 212 с.
6. Матіюк Д. В. Генеза концепції неперервної освіти та її основні положення / Д. В. Матіюк [Електронний ресурс] // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2016. – Вип. 46. – С. 261-264. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2016_46_67. – Назва з екрана.
7. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. Серия: Актуальные вопросы развития образования / Всемирный банк Национальный фонд подготовки кадров. Центр мониторинга человеческих ресурсов. Академии народного хозяйства; гл. ред. Карпухина Е. А. – М. : Алекс, 2006. – 264 с.
8. Орлова Л. В., Печинкина О. В. Современное педагогическое образование в Финляндии и Швеции: структура и содержание / Л. В. Орлова, О. В. Печинкина [Электронный ресурс] // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия “Гуманитарные и социальные науки”. – 2015. – Вип.3. – С. 149 – 157. – Режим доступа : http://vestnik.narfu.ru/upload/iblock/9d3/149_157.pdf. – Название с экрана.
9. Салберг П. Фінські уроки 2.0. Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії / П. Салберг; [пер. з англ. А. Р. Шиян]. – Харків : Ранок, 2017. – 240 с.
10. Ситдикова Г. Р. Об основных направлениях реформирования системы повышения квалификации / Г. Р. Ситдикова // Казанский педагогический журнал. – 2014. – №2(103). – 188 с.
11. Bjerg J. Reflections on Danish Comprehensive Education, 1903 – 1990 / J. Bjerg // European Journal of Education. – 1991. – Vol.26. – №2. – P. 133–150. – Access mode : <https://www.wiley.com/en-us/European+Journal+of+Education-p-9780JRN159552>.
12. Schleicher A. Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world / A. Schleicher. – OECD Publishing, 2011. – 97 p. – Access mode : www.oecd.org/historic/formaciondocente/materials/INFORMES/2011_OCDE.
13. Your key to European statistics [Electronic resource]. – Access mode : <http://ec.europa.eu/eurostat/web/conferences>.

The presented material analyzes the process of professional growth of teachers in Scandinavian countries. Various forms of professional development of teachers in Finland, Norway, Sweden and Denmark are described. The methods of organizing work with teachers, the role of schools and higher educational establishments in relation to their continuing professional education are determined. In Finland, forms of professional development of teachers include in-service training courses, seminars and conferences. Continuing projection training of teaching staff is mostly financed by the state. In Sweden, the concept of continuing education is closely linked to the system of higher education. Courses are organized at universities and seminars with the participation of university teachers are held for the purpose of professional development of teachers. There is a system of support for young specialists. Priority development fields concerning the continuing professional development of a teacher are determined by the government and the parliament of the country. In Norway, lifelong education as a part of the state policy in the field of education is integrated into the system of higher education. An important component of the work of governmental organizations and trade unions of pedagogical organizations is cooperation on the continuing professional growth of teachers. Authorities work closely with education providers – educational institutions. A system of training in the workplace and in colleges and universities has been established both in in-person and

other modes of study. In Denmark, teachers belong to civil servants, so the model of their professional development is somewhat different from the models of professional development in other European countries. In order to receive a profession of a teacher, specialists with non-pedagogical education have the opportunity to do long-term courses. For beginner teachers the possibility of professional growth is provided under the observation of mentors. There are various programs of professional development among which the teachers choose by themselves. Once every three years the teacher has the opportunity to attend free programs of professional improvement and development at universities and colleges which have appropriate accreditation.

Key words: continuous professional development, professional growth, teacher, school, university, pedagogical experience.

УДК 37.04+37.06+373+376+304(477)

Ірина Садова
Iryna Sadova

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

THE FORMATION OF TOLERANCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

У статті проаналізовано теоретичні основи формування толерантності молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. Визначено сутність толерантності і розкрито педагогічні умови її виховання в учнів початкової школи.

Ключові слова: толерантність, дитина з особливими освітніми потребами, молодший школяр.

Метою соціалізації осіб з особливими освітніми потребами(ООП) є інтеграція їх у суспільство. Для цього необхідно створити середовище, в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися і розвиватися відповідно до своїх можливостей. Оптимальними в цьому сенсі є інклюзивні школи, які, на думку фахівців, є “школами для всіх”. Науковцями обґрунтовано, що інклюзивне навчання уможливорює не лише освіту дітей з особливими потребами, а й сприяє розвитку в їхніх однолітків емпатії, толерантності, формуванню реалістичного світогляду [Єжова, 2012]. Звідси постає актуальність виховання толерантності молодших школярів до дітей з ООП. Адже від взаємин у класному колективі залежить не тільки їх соціалізація, а й адаптація всіх учнів початкової школи до освітнього закладу, а також якості їхньої освіти. Сьогодні формування толерантності у молодших школярів особливо на часі, адже власне в початковій ланці освіти закладаються основи спілкування в колективі упродовж спільного виконання завдань, обговорення і прийняття рішень тощо. Таким чином, спільне навчання цих двох категорій учнів виховує в них взаємну повагу і здатність ефективно взаємодіяти на засадах толерантності.

При цьому залишаються без достатньої уваги питання адекватних засобів, методів і умов педагогічного впливу для усунення інтолерантності відносин у шкільному колективі. Це й зумовлює пріоритетність розв’язання проблеми толерантності молодших школярів до дітей з ООП у сучасному суспільстві.

Вітчизняні дослідники В. Бондар, О. Безпалько, Т. Євтухова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, І. Луценко, Є. Мартинова, О. Полякова, О. Савченко, В. Синьов, О. Столяренко, А. Шевчук зазначають, що упродовж спільного навчання діти усвідомлюють власні особливості і вчать

враховувати специфічні риси інших людей, взаємодіяти один з одним. Усе це позитивно впливає не тільки на учнів з ООП, а й на всіх молодших школярів.

Виховання толерантності стало об'єктом досліджень А. Асмолова, Г. Балла, І. Беха, О. Бодальова, М. Боритко, Л. Виготського, І. Валеєва, Г. Волкова, М. Євтуха, І. Зверевої, В. Калошина, А. Капської, Л. Коваль, Г. Лактіонової, О. Мудрика, В. Семиченко, В. Сухомлинського, П. Степанова, К. Чорної, В. Шаліна та інших.

Разом з тим науковці констатують відсутність цілісної системи знань про сутність і зміст виховання толерантності молодших школярів до дітей з ООП, що в сучасних умовах пріоритету доступної освіти забезпечує актуальність зазначеної проблеми.

Метою статті є висвітлення педагогічних умов ефективного виховання толерантності молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами.

Уведення поняття “толерантність стосовно дітей з ООП” до наукового обігу і наповнення його новим змістом сьогодні обумовлено, на наш погляд, кількома чинниками: 1) численністю і поліваріантністю трактування терміна “толерантність” у фаховій літературі; 2) специфікою міжособистісних відносин у колективі, де присутні діти з ООП; 3) необхідністю виховання толерантних взаємин в умовах інклюзії [Асмолов, 2000].

Оскільки проблема толерантності має глибокі філософські, культурологічні та психолого-педагогічні засади, про що свідчать її історичний розвиток і становлення, то впродовж тривалого часу були вироблені загальнотеоретичні підходи до її вивчення. Сучасні науковці по-різному тлумачать значення феномену толерантності. Скажімо, у педагогічному аспекті О. Гусейнов, Ю. Іщенко, А. Реан, П. Степанов та ін. розглядають толерантність як сформовану моральну якість, моральну чесноту, умову успішної соціалізації, що виявляється в соціальних відносинах. Головною ознакою толерантності перелічені дослідники називають повагу до права іншого на відмінність.

Однак у науковій літературі недостатньо висвітлено питання про виявлення толерантності молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, простежуються суперечливі трактування терміна “толерантність”, що призводить до змішання семантично близьких понять, відсутності чіткого розуміння його суті. Виховання толерантних міжособистісних відносин в інклюзивному колективі увиразнює необхідність їх конкретизації стосовно дітей з особливими освітніми потребами для відображення специфіки аналізованих взаємин.

Власне поняття “толерантність” має безліч різних значень. З'ясовуючи трактування цієї лексеми в іноземних мовах, Н.Плаксіна виокремила такі з них: а) в англійській мові “tolerance, to tolerance” – готовність до поблажливості, терпимості, відсутності дискримінації, прийняття будь-чого без протесту; б) у німецькій – терпимість, допустиме відхилення від чого-небудь; в) у французькій – терпимість, потурання, дозвіл на відхилення; г) в іспанській – здатність приймати ідеї або думки, відмінні від власних. Як бачимо, у всіх цих мовах здебільшого поняття “толерантність” передбачає терпимість, відсутність відкритого протесту, іноді навіть байдуже ставлення [Плаксина, 2016].

У нашій статті термін “толерантність до дітей з ООП” не є синонімом терпимості і має свою специфіку. Аби чітко розрізнити поняття “толерантність” і “терпимість”, звернемося до монографії Е. Клепцовой. Авторка визначає толерантність як властивість особистості виражати власне ставлення до світу загалом, до речей, явищ, інших осіб, самої себе. Ця риса особливо яскраво виявляється у вигляді підвищення сенситивності до об'єкта в ситуаціях розбіжності поглядів, цінностей, думок, поведінки людей. Так, провідним механізмом толерантності постає терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль), а вторинним – прийняття. Провідним механізмом терпимості, на думку Є. Клепцовой, навпаки, стає прийняття чого-небудь як даності (розуміння, емпатія) з активним застосуванням терпіння [Клепцова, 2007]. Таким чином, дослідниця розмежовує ці поняття.

У контексті нашої розвідки толерантність до дітей з ООП виражається, передовсім, у їх прийнятті, визнанні їхніх рівних прав. До речі, поняття “толерантність” включає спірні

тлумачення в педагогіці. Сприйняття його винятково як терпимого ставлення спричиняє звуження його розуміння і спотворення цільових орієнтирів у вихованні толерантності як особистісної характеристики.

Дослідник А. Асмолов у ролі ключових слів для з'ясування сутності толерантності пропонує “визнання”, “прийняття”, “розуміння”. Власне вони й розкривають толерантне ставлення до дітей з особливими потребами, що передбачає визнання права іншого на відмінності, прийняття його як рівного (незалежно від зовнішніх відмінностей і стану здоров'я), а також бажання зрозуміти його потреби [Асмолов, 2012].

Зі свого боку В. Лекторський виокремлює чотири варіанти розуміння толерантності: 1) байдужість; 2) можливість взаєморозуміння; 3) поблажливість; 4) розширення власного досвіду і критичний діалог. Останній уможливує не тільки повагу до думки іншого, а й зміну власної позиції в результаті критичного діалогу [Лекторський, 1997].

Ще одне визначення толерантності наводить О. Швачко: “новий напрям, який формує сьогодні загальну педагогічну теорію і практику й завдання якого передбачають створення умов для саморозкриття й самореалізації особистості; формування особистої відповідальності кожного за свої дії та вчинки” [Швачко, 2000].

Для П. Степанова толерантність – це ціннісне ставлення особи до людей, що виражається у визнанні та прийнятті представників інших культур [Степанова, 2001]. Проаналізувавши таке визначення, вважаємо за потрібне виділити ще один критерій сформованості толерантності молодших школярів до дітей з ООП, а саме ціннісні орієнтації, які виражаються у прийнятті себе й іншого, чуйності в поведінці.

Особлива роль у формуванні толерантності належить педагогу. Від його особистісного потенціалу, професійних знань та навичок, переконань і поглядів залежать ефективність і продуктивність спілкування та спільної діяльності. Школярі переймають від учителя не тільки його манеру поведінки, а й уявлення про цінності, ідеали, переконання, філософію життя. Сьогодні необхідні педагоги, здатні реалізувати особливі освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я й налагодити морально здорову атмосферу, в якій “особлива” дитина перестане відчувати себе не такою, як усі. Тоді масова школа стане місцем, де учень з ООП зможе реалізувати своє право не тільки на освіту, а й на гідне соціальне життя серед ровесників. Педагогові початкової школи необхідно використовувати й апробувати спеціальні підходи до навчання з метою залучення до освітнього процесу всіх дітей; регулювати поведінку учнів для налагодження безпечного освітнього середовища; формувати толерантні навички поведінки; допомагати школярам, які опинилися в конфліктній ситуації або несприятливих умовах; а також розробляти програми профілактики різних форм насильства в школі. Таким чином, умовою ефективного виховання толерантності молодших школярів до дітей з особливими потребами ми вважаємо особливу компетентність педагога у сфері толерантності. Вона визначається готовністю і здатністю вчителя до активної професійної діяльності з дітьми, які мають ООП, на засадах подолання соціальної дистанції, визнання універсальних прав і основних свобод таких учнів, знань про інвалідність, володіння теорією, методикою і практикою в галузі педагогічної роботи з означеною категорією дітей [Асмолов, 2012]. Тільки толерантний педагог здатний виховати толерантність в учнів.

Система професійної підготовки вчителя в сучасних умовах має відповідати вимогам гуманізації освіти, формування толерантної свідомості та поведінки самого педагога як важливих чинників його фахової компетентності. На наш погляд, педагогічна толерантність включає три аспекти: 1) особистість викладача, який володіє толерантними якостями; 2) прояв толерантності у його професійній діяльності; 3) реалізація принципів толерантності у внутрішньому спілкуванні. Єдність цих трьох перелічених чинників є передумовою, засобом та результатом формування толерантності у молодого покоління.

Як наголошує П. Степанов, удосконалення особистості не відбувається саме собою. Потрібний цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на неї через зміст відповідних

навчальних предметів і адекватних технологій та методик [Степанов, 2001]. Ми, зі свого боку, вважаємо, що здійснити такий вплив може лише вчитель, компетентний у питаннях толерантності. Сучасний педагог має володіти мистецтвом толерантного спілкування, яке полягає у спроможності на підставі зовнішніх проявів зрозуміти психічний стан дитини, ініціювати ефективні методи спілкування і на цій підставі організувати ділову взаємодію. Особистий приклад та сприятливе оточення зумовлюватимуть утвердження і практичне втілення принципів толерантності.

У дослідженні А. Колупаєвої доведено, що саме собою спільне навчання дітей здорових і “особливих” не розв’язує всіх проблем їхньої взаємодії; оскільки без відповідних педагогічних зусиль сфера дитячих стосунків може залишатися деформованою, неповноцінною [Колупаєва, 2009]. Тому здатність до регулювання взаємин між дітьми є надзвичайно важливою у професійній діяльності вчителя. Успішність розв’язання означеного завдання багато в чому залежить від характеру спілкування учнів та їхньої психологічної схильності до міжособистісних контактів. При цьому потрібно враховувати особливості розвитку осіб із психофізичними порушеннями.

Отже, толерантність молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами є моральною якістю особистості, що характеризується такими ознаками: а) прийняттям та шанобливим ставленням до людини, незалежно від стану її здоров’я; б) прагненням і готовністю до взаємодії з іншими; в) бажанням та здатністю надавати допомогу тією мірою, яка необхідна дитині з ООП; г) вибором такого способу взаємодії, котрий не обмежує її гідності, а навпаки, підкреслює можливості і визнає самодостатність особистості.

На думку фахівців ефективному вихованню толерантності молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами сприятимуть такі педагогічні умови:

- підтримка вчителем активної співпраці сім’ї та школи у вихованні толерантності на основі взаємодопомоги;
- розширення уявлень про категорії осіб з ООП, способи взаємодії з ними й надання допомоги, а також про основні складові толерантності;
- включення до освітнього процесу системи занять із виховання толерантності до осіб з особливими освітніми потребами та набуття досвіду толерантної поведінки [Плаксина, 2016].

Як же конкретно проводити необхідну роботу з розширення уявлень про категорії осіб з ООП та відпрацювання “толерантної” термінології? До речі, всі молодші школярі переконані, що до таких людей потрібно ставитися “добре”. А на питання: “Чи хотів би ти спілкуватися з такими дітьми?” в повному обсязі учні відповідають позитивно. Стосовно питання “Якими якостями нам слід володіти, щоб з нами захотіла спілкуватися людина з особливими потребами?”, більшість дітей називали ті риси, що прийняті і для них самих. Коли уточнювали, де можна зустріти осіб з ООП, багато школярів говорили: “По телевізору їх показують”. Отримані дані свідчать про необхідність розширення уявлень молодших школярів про дітей з особливими потребами та формування знань про складові толерантності.

Для кращого розуміння людей з ООП доцільно ознайомити молодших школярів із приладом для письма Брайлем та запропонувати їм надрукувати за допомогою спеціального штифта на щільному папері прості слова “мама”, “тато”; з дактильним алфавітом, яким користуються особи з вадами слуху, а також із простими жестами. Попередньо слід провести бесіду про те, де й коли застосовуються жести у звичайному житті, та ігрову вправу “За склом”, що передбачає передачу інформації партнерові без слів. Вправи “Закрий очі” і “Кораблі та острови” мають допомогти дітям, по-перше, відчувати труднощі, яких зазнають особи з обмеженими можливостями, а по-друге, налагодити позитивну й доброзичливу атмосферу в класі. Цікавою є гра “Упізнай однокласника”, під час якої із зав’язаними очима визначають, хто перед ними; інший варіант – упізнати “по голосу”. Упродовж гри “Чарівний мішечок” молодші школярі за допомогою дотику мають угадати прості предмети. Після цього необхідно провести бесіду про те, як поводитися з людьми, які мають вади; запропонувати завдання в групах “Як я

можу гратися з дітьми, у яких ООП?”. Доведено, що учні, зазнавши численних незручностей, змінюють своє ставлення до осіб з ООП.

Для ефективного виховання толерантності молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами необхідно дотримуватися такої логіки педагогічного процесу, де перший етап сприяє формуванню мотивації учнів до отримання глибшої інформації про толерантність та її складові, про осіб з ООП, другий етап орієнтований на вироблення толерантного ставлення до них, а третій націлений на виховання толерантної поведінки у взаєминах з означеною категорією людей [Плаксина, 2016].

Отже, організація активної взаємодії між здоровими дітьми й дітьми з обмеженими можливостями украй необхідна, оскільки сприяє подоланню дефіциту спілкування між ними, а також навчає толерантного ставлення до інших, формує терпимість, милосердя та гуманність, які уможливають зміну ставлення суспільства до людей з інвалідністю і полегшують соціалізацію останніх.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии – к реальности / А.Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
2. Єжова Т.Є. Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи [Електронний ресурс] / Т.Є. Єжова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. / Відкрит. міжнар. ун-т розвитку людини “Україна”. – К., 2012. – № 9. – С. 66-75. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2012_9_9.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : “Саміт-Книга”, 2009. – 272 с.
4. Клепцова Е.Ю. Влияние индивидуальнотипических особенностей педагога на процесс адаптации школьника / Е.Ю. Клепцова // Начальная школа. – 2007. – № 4. – С. 3-8.
5. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46-54.
6. Плаксина Н. А. Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Плаксина Надежда Александровна. – Волгоград, 2016. – 28 с.
7. Степанов П. Як виховувати толерантність? / П. Степанов // Народна освіта. – 2001. – № 9. – С. 91-97.
8. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен / О. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 2. – С. 154-163.
9. Nicholson P. Toleration as a Moral Ideal // Aspects of Toleration. / Eds. / Horton, S. Mendus. London, New York : Mthnen and Co. ltd, 1985. – 255 с.

The purpose of the socialization of children with special educational needs is their integration into the society. To achieve this goal, it is necessary to create an environment in which children can interact, communicate and develop according to their capabilities. Inclusive schools, which are by definition “schools for everyone”, are optimal in this sense. It has been substantiated that inclusive education is useful not only for children with special needs, but also for their coevals, as it promotes the development of empathy, tolerance, and the formation of a realistic outlook. That is why we consider it relevant to educate tolerance of primary pupils for children with special educational needs, since the relationships between the classroom not only affect the socialization of children, but also the adaptation of all primary pupils to school, as well as the quality of education of those and others as a whole. The problem of education of the tolerance of primary school pupils is especially relevant, since the foundations of communication in the team have been laid in primary school in the process of performing common tasks, discussing and making joint decisions, etc. Thus, the joint education of these two categories of pupils brings them respect for each other and the ability to interact effectively on the basis of tolerance.

At the same time, the issues of adequate means, methods and conditions of pedagogical influence to eliminate the intolerance of relations in the team remain without sufficient attention, which makes the problem of tolerance of pupils of primary school for children with SEN in modern society relevant, and its decision is of primary importance.

In the article it has been analyzed the theoretical foundations for the education of tolerance of pupils of primary school for children with special educational needs. The essence of tolerance in the general and pedagogical sense has been determined, the main areas of it have been considered and the pedagogical conditions of the progress of the process of educating of tolerance of pupils have been revealed. On the basis of the analysis of foreign and native literature, the general components of tolerance-behavioral, emotional, personal and cognitive components have been determined. The main functions and levels of tolerance have been highlighted, which determine the degree of personal perception of inclusive education of children with special educational needs by teachers and healthy children.

Key words: *tolerance, a child with special educational needs, a pupil of primary school.*

УДК 378:0052]-021.414

Ольга Старокошко
Olha Starokozhko

ДЕСКРИПТИВНИЙ КОНТИНУУМ СТРУКТУРИ АКСІОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

DESCRIPTIVE CONTINUUM OF THE STRUCTURE OF AXIOLOGICAL PARADIGM OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Досліджено структуру аксіологічної парадигми управління освітою, запропоновано її графічну модель. Уточнено зміст ключових понять (сміслових повідомлень) цієї парадигми. Побудовано ієрархічний таксономічний ряд опису аксіологічної парадигми. Обґрунтовано аксіологічну парадигму як провідний чинник конституювання м'якої сили в управлінні освітою.

Ключові слова: *аксіологічна ситуація, аксіологічний погляд, ціннісна установка, аксіологічна логіка, аксіологічна компетентність, аксіологічне мислення, аксіологічний підхід, аксіологічні принципи, аксіологічна парадигма, ціннісне управління, аксіологічний поворот, аксіологічна інверсія, цінність освіти.*

Процеси глобалізації та євроінтеграції України, демократичні перетворення в соціально-політичному і економічному житті детермінують масштабні трансформації в сучасному освітньому просторі. Освіта покликана забезпечити реалізацію не лише виховної та розвивальної функції педагогічного процесу, а й соціокультурної. В умовах розбудови держави, національної освіти суттєво підвищуються соціально-педагогічні вимоги щодо рівня готовності випускників до професійної діяльності. Шлях України до вимог сучасної глобальної цивілізації є шляхом утвердження людських цінностей – гуманітарних пріоритетів сталого розвитку людства.

Завдання: 1. Інституювати дескрипцію “аксіологічна парадигма управління освітою”. 2. Визначити структурний контент аксіологічної парадигми управління освітою. 3. Дослідити зміст та супідрядність основних структурних компонентів (на рівні визначення) аксіологічної парадигми.

Метою статті є спроба визначення змістовності ключових понять, що утворюють структуру аксіологічної парадигми та встановлення їх таксономічної і смислової ієрархії в континуумі управління сучасною освітою на різних рівнях (від школи до державного управління).

Різні аспекти аксіологічної проблематики в освіті досліджують В. Андрущенко, С. Вітвицька, Г. Балл, І. Бех, В. Огнев'юк, М. Михальченко, І. Зязюн, С. Клепка, В. Кремень,

В. Кушерець, М. Култаєва, Л. Левчук, І. Надольний, І. Предборська, І. Радіонова, І. Степаненко, Т. Іванова, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та інші. Найбільш ґрунтовно ідея аксіологічної парадигми в управлінні освітою розкрита в працях В. Крижка [7] та Н. Ткачової [11].

Як теоретичну базу дослідження, ми використали посилання про те, що “Нинішні тенденції розвитку науки, вказують, насамперед, на необхідність вироблення нових теоретичних методологічних підходів. Методологічний підхід є одним із головних компонентів парадигми і розглядається як “ансамбль” взаємозалежних наукових методів. Методологічний підхід містить у собі різноманітні взаємозалежні методи, певним чином пов'язані між собою, серед яких один або декілька є головними, а всі інші підпорядковані їм, залежні від них, мають допоміжний характер. У контексті даного дослідження під підходом розумітимемо комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та механізмів в пізнанні і практиці, що характеризують стратегії і програми в життєдіяльності людини. Зазвичай до аналізу категорії “підхід” звертаються в особливі періоди розвитку тієї або іншої діяльності, коли фіксуються принципові зміни чи виникають такі, що не можуть бути розв'язані наявними засобами проблеми [4].

Цінність управлінської діяльності в освіті залежить від багатьох складових, а саме: 1) соціальна престижність виконуваної роботи; 2) реалізація здібностей особистості: організаторських, конструктивних, перцептивних, експресивних, комунікативних, психомоторних тощо; 3) можливості самовираження особистості; 4) реалізація творчого потенціалу; 5) актуальність життєвого світу.

Під структурою ми розуміємо сукупність стійких зв'язків, що утворюють цілісність аксіологічної парадигми та її тотожність стосовно самої себе. Основними компонентами парадигми є: 1) символічні повідомлення; 2) метафізичні частини парадигми (допустимі аналогії та метафори); 3) цінності; 4) загально визнані зразки.

Т. Кун вважає цінності надзвичайно важливою категорією науки, яка повинна бути корисною для суспільства. Питання, в яких застосовуються цінності, постійно є питаннями, для вирішення яких необхідно ризикувати. Він детально визначив зміст поняття “структура парадигми”. На його думку її утворюють закони та визначення найбільш вживаних термінів [8].

Аксіологічні засади стали надбанням філософії освіти, едукології, державного управління та педагогічного менеджменту.

Ціннісний пріоритет освіти зафіксовано в Законі України “Про освіту” який визначає, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства.

Аксіологічна функція управління полягає в тому, щоб спрямувати освітні процеси в рамки загальнолюдських цінностей, коли мир і злагода у суспільстві, чесна праця, соціальна справедливість, людська і національна гідність, громадянська відповідальність і патріотизм стануть власними переконаннями кожної особи.

Формат статті визначає стислий характер основних компонентів структури аксіологічної парадигми в царині освіти. Спираємося на ідею Т. Куна, що будь-яке розширення поняття робить неточним його звичайне вживання. Поняття він називав “символічними узагальненнями” маючи на увазі ті вирази, які використовуються членами наукової групи, що можуть бути без особливих зусиль вибудовані в логічну форму [8]. При відборі компонентів, що входять до аксіологічної парадигми, ми керуємося наступними критеріями: 1) обраний компонент повинен бути присутнім у всіх парадигмах; 2) системний зв'язок між компонентами повинен простежуватися досить точно стосовно освітнього середовища; 3) компонент повинен бути репрезентативним, тобто в достатній і необхідній спосіб відображає специфіку аксіологічної парадигми; 4) деякі компоненти аксіологічної парадигми можуть номінально відповідати складовим дисциплінарної матриці, але не є прямою аналогією останніх; 5) компоненти повинні мати специфічні конотації, обумовлені особливістю аксіології як галузі гуманітарного знання.

Виходячи з мети та завдань дослідження, ми визначаємо основною одиницею аксіологічної парадигми управління освітою її аксіологічний компонент, імпліцитно присутній.

Загалом, на нашу думку аксіологічну парадигму вибудовують такі її структурні компоненти:

Аксіологічна ситуація (одноактність і неповторність настання безлічі подій, збігу всіх життєвих обставин і положень, що відкриваються сприйняттю і діяльності людини) - пізнавальний акт, що передбачає наявність трьох необхідних компонентів: суб'єкта (в даному випадку "оцінюючого"), об'єкта (в даному випадку "оцінюваного") і деякого відношення між ними (в даному випадку "оцінювання"). Онтологічний статус цінності залежить від тієї ролі, яка відводиться одному з даних компонентів в "ціннісній ситуації". Тобто, визначається локалізація цінностей: 1) переважно в оцінюючому суб'єкті; 2) переважно в оцінюваному об'єкті; 3) у тому і іншому; 4) за межами і того, і іншого. Позитивно цінною буде така ситуація, якою вона повинна бути відповідно до існуючого зразка, або стандарту, об'єктів даного роду або відповідно до уявлень суб'єкта про досконалість таких об'єктів. Ціннісна ситуація є окремим випадком інтенційного відношення.

Аксіологічний погляд 1) спрямованість, скерованість зору на кого-небудь, що-небудь; 2) думка, судження про що-небудь. Система переконань, уявлень; світогляд, світосприймання); "ціннісний погляд" на світ затвердився у вітчизняній науці настільки широко і ґрунтовно, що його можна вважати одним з домінуючих у тематиці дослідницьких проектів гуманітарних наук (М. Вебер, Ф. Ніцше, М. Шеллер, В. Берко).

Ціннісна установка можна представити у вигляді ствердження: знання, ідеї та концепції, які на сьогоднішній день мають більшу важливість для суспільства, виступають як педагогічні цінності. Ціннісне відношення виступає необхідним компонентом у формуванні ціннісної орієнтації, діяльності та відносин, що виражаються в ціннісній установці управління. Ціннісна установка є своєрідною програмою діяльності, що випереджає спілкування, яке зв'язане з можливістю вибору варіантів діяльності та спілкування, що являє собою соціально детерміновану схильність соціального суб'єкта до заздалегідь визначеного відношення до даного об'єкта, речі, людини, явища, події тощо. Ціннісні установки виробляються суспільством у процесі суспільно-історичної діяльності і передаються індивідами і наступними поколіннями в процесі соціалізації: навчання, виховання тощо. Ціннісні установки орієнтують людину в соціальній дійсності, направляють і стимулюють її діяльність. Усвідомлення індивідами змісту ціннісних установок утворює мотив діяльності. В освітньому середовищі України всі ціннісні установки мають гуманний характер.

Аксіологічна логіка (логіка оцінок) – має справу з поняттями типу "гірше", "добре", "краще", "погано", "байдуже" тощо. Аксіологічна логіка досліджує аксіологічні модальності: "добре", "погано", "краще", "гірше" тощо. До модальних суджень відносяться і аксіологічні судження, в них дається характеристика об'єкта через призму певної системи цінностей з допомогою таких понять як "гарно", "погано", "байдуже", "гірше", "краще" тощо.

Особливістю логіки оцінок є те, що позитивно ціннісне (добре) та негативно ціннісне (погане) визначають одне одного. Те, що не є ні добрим, ні поганим, визначається як індиферентне щодо оцінки управління. У такому разі суб'єкт виключає предмет зі сфери своїх інтересів і приписує йому нульову цінність. У короткому словнику з логіки [3] подані такі основні положення законів логіки оцінок:

- ніщо не може бути одночасно добрим і індиферентним щодо оцінки, індиферентним до оцінки і поганим;
- якщо що-небудь є індиферентним щодо оцінки, то й протилежне так само;
- добре перше, добре і друге, тільки якщо добре разом перше і друге.

Аксіологічна компетентність. В Доповіді Ж. Делора (V Міжнародна конференція ЮНЕСКО, Гамбург, 1997) наголошувалося на необхідності проводити таку освітню політику, реалізація якої сприятиме формуванню чотирьох ключових компетенцій людини XXI ст.: вміти жити; вміти жити разом; вміти вчитися; вміти творити [5]. Освіта виступає цариною формування визначених ключових та ситуативних ціннісних компетентностей. Реалізація

цих цілей можлива в контексті комплексної теорії освітніх процесів – едукології (Е. Штайнер, О. Прикот, В. Огнев'юк, С. Сисоева). Її принциповою основою є розгляд освітнього процесу як центру, в якому інтегруються знання, накопичені іншими науками. Освіта – об'єкт едукології, розглядається як суспільна і особиста цінність; як система різних вищих навчальних закладів; як особливий процес; як різнорівневий результат організації та управління (М. Міцкевич).

Щоб компетенція стала ключовою, на думку експертів DeSeCo, вона повинна відповідати трьом критеріям: 1) вона повинна мати цінність для особистості і суспільства; 2) вона повинна допомагати індивідууму вбудовуватися в різні контексти; 3) вона повинна мати цінність не тільки в професійному сенсі, але і в особистісному [1].

Аксіологічне мислення. У центрі аксіологічного мислення перебуває концепція взаємозалежного світу (Дж. Фудлер, Дж. Розенау). Вона стверджує, що наш світ – це світ цілісної людини, тому важливо навчитися в управлінні бачити те загальне, що не лише поєднує людство, але й характеризує кожну окрему людину і виконує найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтира при формуванні людиною рішення про ту або іншу поведінку (В. Сластьонін). Тому важливо навчитися бачити те спільне, що не тільки об'єднує людство, а й характеризує кожну окрему людину. Цінності – це перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Як приклад – революційна ідея І. Беха замінити вираз “чужа думка” на “інша думка”. В. Василенко цінність визначає передусім як потенційно-диспозиційна форму мислення, що фіксує значущість однієї сторони взаємодії для іншої [2].

Аксіологічний підхід трактується як своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства. Аксіологічний підхід вважається методологічною основою гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, оскільки він спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій вчителя у процесі її здійснення (Т. Варенко, О. Рогова, В. Огнев'юк, Н. Ткачова, В. Крижко). Він виконує роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним підходами, виступає своєрідним містком між теорією і практикою. Смысл аксіологічного підходу може бути розкритим через систему аксіологічних принципів, до яких належать: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

Аксіологічна парадигма – механізм конституювання людини як вищої цінності буття; розробка і запровадження філософських, соціальних та галузевих морально-правових схем гарантій неухильності людської цінності за будь-яких умов (В. Крижко). Аксіологічна парадигма є найбільш загальною світоглядно-теоретичною моделлю, що в своїй основі має широкий спектр ціннісних підходів та визначається широким визнанням у сучасному науковому дискурсі (А. Фальковський).

Ціннісне управління. Цей підхід до управління базується на поєднанні зусиль усіх працівників підприємства за допомогою загальних і значущих цінностей. Ціннісне управління дозволяє узгодити взаємодію підрозділів, розставляє перед кожним із них свої пріоритети, перебудовує мотивацію працівників таким чином, що в роботі їх цікавлять не тільки гроші. Воно також впливає на інші аспекти діяльності працівників: лояльність, міцність команди, почуття персональної відповідальності, оптимізацію зусиль і збільшення їх ефективності, динаміку розвитку підприємства тощо.

Ціннісне управління ґрунтується на гуманістичних засадах і визнанні людини вищою цінністю. Визнання самоцінності особистості, її права на саморозвиток і на виявлення індиві-

дуальних якостей – все це і є основою ціннісного управління, заснованого на “ненауковій” категорії “людяності”.

Для формування оптимального ціннісного управління важливо розуміти як пріоритетність цінностей педагогічних працівників, так і мотивацію їх зміни [6].

На нашу думку основна ідея ціннісного управління полягає в беззастережному прийнятті концепції “м'якої сили” (Дж.Най) [12]. Вона базується на трьох основних ресурсах: культура, цінності та організаційна політика і визначається як стратегія, що припускає здатність домагатися бажаних результатів на основі добровільної участі, причетності, симпатії і привабливості.

Аксіологічний поворот (поворот – рух, при якому принаймні одна точка площини (освітнього простору) залишається нерухомою). Сучасну ситуацію у філософії освіти можна визначити як “аксіологічний поворот”. Його лейтмотив можна визначити обґрунтуванням можливості (чи неможливості) пошуку консенсусу між різними наборами цінностей та консенсусу щодо пріоритету і важливості проблем, спричинених сучасним станом наукової або соціокультурної сфери. Цьому етапу відповідає новий підхід до істини, який К. Апель визначив як “консенсусну” концепцію істини.

Аксіологічна інверсія (порушення звичного порядку розвитку освітніх явищ, подій) полягає в розриві традицій, руйнуванні ціннісної ієрархії, що супроводжується кардинальною зміною комбінаторики поведінки, коли “нижчі цінності” починають домінувати в корпоративній культурі та відігравати роль домінантних цінностей, а цінності справжні, перевірені часом, абсолютні відтісняються на культурну периферію. Цінність освіти. Французький філософ Жак Марітен “Головною цінністю освіти є можливість завоювання внутрішньої духовної свободи окремою людиною” [9, с. 106-117]. Виділяють чотири типи якісних цінностей в освіті, які конкурують між собою: “академічні”, тобто традиційні цінності, сфокусовані на відповідній галузі з якісними критеріями, ранжовані згідно з параметрами дисципліни; “управлінські” цінності, які зосереджені на політиці і процедурах; “педагогічні” цінності, що фокусуються на навичках і компетенції; цінності, “сконцентровані на зайнятості” (випускників) із виділенням ієрархічно структурованих стандартів і вивчення остаточних параметрів (Б. Гершунський).

Цінність освіти полягає в тому, що вона, з одного боку, готує людину до життя у наявному суспільстві, а з іншого – формує у людини здатність приймати незалежні, автентичні рішення, щоб позитивно змінювати себе та суспільство, в якому живе. Основні ціннісні орієнтири європейської освіти проголошені у Болонській декларації – це якість, справедливе оцінюванні, відповідність, мобільність, привабливість. Ціннісна характеристика освіти передбачає розгляд трьох взаємопов'язаних блоків: освіта як цінність державна; освіта як цінність громадська; освіта як цінність особистісна [10, с. 189].

Запропонована нами ієрархія ключових змістовних понять (смислових повідомлень) аксіологічної парадигми вибудована виходячи з логіки смислової супідрядності та їх зумовленості попереднім рядом цих смислів. Це не догматична схема, її динаміка визначається управлінською ситуацією та обраними методами її реалізації.

Список використаних джерел

1. Бобаль, Н.Р. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Робертівна Бобаль . – Вінниця : Б.в., 2013 . – 20 с.
2. Василенко В.О. Цінність і оцінка / Володимир Олександрович Василенко, Інститут філософії АН УРСР . – Київ : Наукова думка, 1964 . – 160 с.
3. Горский Д.П. и др. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров / Под ред. Д.П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
4. Гусарев С.Д., Тихомиров О.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності): навч. посіб. – К. : Знання, 2005. – 655 с.
5. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.

6. Дослідження ціннісних орієнтацій студентів / М. Волобуєв // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. – 2010. – № 6. – С. 116-122
7. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник. – К. : Освіта України, 2005, – 440 с.
8. Кун Т. Структура наукових революцій. – К., 2001. – 226 с.
9. Маритен, Ж. О. человеческом знании / Предисловие к публикации А. В. Апполонова // Вопросы философии. – 1995. – № 5. – С. 106–117
10. Молодиченко В.В. Освіта, як цінність: зміна пріоритетів в епоху глобалізації / В.В. Молодиченко // Гілея. Збірник наукових праць. – 2009. – №25 – С. 185-191.
11. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007
12. Nye J. S. Soft power: The mean to success in world politics / Joseph S. Nye. – New York : Public Affairs, 2004. – 191 p.

The processes of globalization and European integration of Ukraine, democratic transformation in social-political and economic life determine large-scale transformations in modern educational space. The main purpose of education is to provide the realization of not only educational and developing functions of pedagogical process but also sociocultural. In conditions of development of state and national education the great attention is paid to improvement of social-pedagogical requirements as for the level of graduates' readiness to professional activity. The way of Ukraine to the requirements of modern global civilization is the way of establishment of human values – the humanitarian priorities of sustainable development of mankind.

The progress of society depends on the state of the development of education. The purpose of changes in the activity of educational system must be establishment of education as a national terminal value and it is expedient to start with formulation and establishment of the main instrumental values of educational training.

The main value landmarks of European education are declared in Bologna declaration: quality, fair evaluation, responsibility, mobility and attractiveness.

The value of managerial activity in education depends on many parts: 1) social prestige of the work; 2) realization of personality's abilities: organizational, constructive, perceptive, expressive, communicative, psychomotor and others; 3) possibilities of personality's self-expression; 4) realization of creative potential; 5) actuality of life world.

The suggested hierarchy of key content notions (semantic messages) of axiological paradigm has been built according to logics of semantic subordination and their predetermination by the previous series of these meanings. It is not a dogmatic scheme, its dynamics is determined by managerial situation and chosen methods of its realization. There have been researched the structure of axiological paradigm of educational management and also there have been suggested its graphical model. The author has defined the content of key notions of this paradigm. The hierarchical taxonomic series of axiological paradigm's descriptions has been built. There have been defined connotations with synergetic paradigm. The axiological paradigm as a main factor of constitution of soft power in educational management has been grounded.

Key words: *axiological situation, axiological view, value system, axiological logics, axiological competence, axiological thinking, axiological approach, axiological principles, axiological paradigm, value management, axiological turn, axiological inversion, value of education.*

УДК 373.5.091

*Світлана Трубачева
Svitlana Trubacheva*

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАПРЕДМЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

DIDACTIC FEATURES OF METASUBJECT PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF PROFILE TRAINING

Стаття присвячена висвітленню дидактичних особливостей педагогічних технологій профільного навчання, зокрема метапредметних технологій. Проаналізовано відмінності у технологіях, які застосовуються в умовах профільного навчання та наведено приклади найбільш ефективних метапредметних педагогічних технологій.

Ключові слова: педагогічні технології, профільне навчання, метапредметне навчання.

Модель старшої школи передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів, що сприяє забезпеченню гнучкості системи профільного навчання. Ця система має включати в себе базові загальноосвітні, профільні навчальні предмети, навчальні предмети за вибором, обов'язкові спеціальні навчальні курси та курси за вибором. Відповідно, технології навчання мають свої особливості застосування залежно від типу навчального предмета або курсу, в якому вони використовуються. Ці особливості полягають не стільки в зміні алгоритму або організаційних компонентів, скільки в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, сучасному інструментарії та способах реалізації. Так, базові загальноосвітні предмети – становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним стандартом повної загальної середньої освіти. Відповідно технології навчання мають носити більш традиційний характер та унормовану тематику.

Профільні загальноосвітні предмети – це предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено і передбачають більш повне опанування понять, законів, теорій; використання інноваційних технологій навчання; організації дослідницької, проектної діяльності; профільної навчальної практики учнів тощо. Профільні предмети забезпечують також прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, у тому числі і професійній, яка визначається специфікою профілю навчання. Реалізація технологій профільного навчання тут також є залежною від внутрішньої шкільної форми його організації – профільні класи в однопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; профільні групи в багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; класи з поглибленим вивченням предметів; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (в тому числі різновікові).

Тематика технологій з професійною орієнтацією старшокласників частіше знаходить місце в процесі викладання курсів за вибором. Їх завдання – орієнтувати у світі професій на стику різних предметів у межах природничо-наукового, соціально-економічного, фізико-математичного профілів. Зміст такого курсу має виходити за межі одного предмета і розв'язувати проблеми, що вимагають синтезу знань з кількох предметів. Вони покликані забезпечити варіативність у середині школи, паралелі, класу, тобто індивідуалізацію та актуалізацію навчання.

Технологічний підхід в освіті сьогодні активно розробляється, йому присвячено роботи М. Бершадського, В. Беспалька, В. Гузєєва, І. Дичківської, М. Кларина, Г. Селевка, А. Умана, А. Хуторського та ін. Педагогічна технологія – це система функціонування всіх компонентів освітнього процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі і в просторі, і веде до намічених результатів. Педагогічна технологія характеризується чіткістю, послідовністю у розробці цілей навчання, виховання; структурування, впорядкування, ущільнення інформації, яка підлягає засвоєнню; комплексним застосуванням дидактичних, технічних, в тому числі і комп'ютерних, засобів навчання і контролю; дотримання діагностувальних функцій навчання і виховання з гарантуванням достатньо високого рівня якості навчання [1].

Подальшого дослідження потребують педагогічні технології профільного навчання. *Мета статті* полягає у висвітленні дидактичних особливостей педагогічних технологій профільного навчання зокрема метапредметних.

Сучасні технології профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями у відповідності з обраною проблематикою. Подібна взаємодія, що забезпечує продуктивну співпрацю учасників навчально-виховного процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних тощо. Така робота спонукатиме учнів до актуалізації наявних і активного пошуку відсутніх знань, використання для цього найрізноманітніших видів діяльності і різних джерел інформації. Також зумовлюється необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, розуміння багатозначності інформації, орієнтування в світі інформаційних потоків, що мають значення в загальнокультурному розвитку особистості.

Метапредметні технології розглядаються як педагогічні способи роботи з мисленням, комунікацією, дією, розумінням і рефлексією учнів. Використання метапредметних технологій у викладанні традиційних навчальних предметів дає змогу демонструвати учням процеси становлення наукових і практичних знань, переорганізовувати навчальні курси, включаючи в них сучасні питання, завдання і проблеми, значимі для молоді. Метапредметні технології спрямовані на організацію метапредметної діяльності учнів, тобто: стратегічної (мотив, мета, план, засоби, організація, дії, результат, аналіз); дослідницької (факт, проблема, гіпотеза, перевірка-збір нових фактів, висновок); проектувальної (задум, реалізація, рефлексія); постановної (вибудовування варіантів сценарію розгортання подій); моделювальної (побудова за допомогою знакових систем розумових аналогів – логічних конструктів досліджуваних систем); конструювальної (вибудовування системи розумових операцій, виконання ескізів, малюнків, креслень, що дають змогу конкретизувати і деталізувати проект); прогнозувальної (уявне конструювання майбутнього стану об'єкта на основі передбачення).

Сучасні освітні метапредметні технології ще на етапі їх розроблення програмують актуалізацію різноманітних мисленневих стратегій, освоєння культурних зразків мислення, розвиток якостей проблемного, креативного мислення. Вони більше за інші дидактичні засоби сприятимуть розвитку здібностей до самоосвіти, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, вимагають використання таких надпредметних умінь як узагальнення, аналіз, синтез, порівняння, знаходження подібності й відмінності тощо. З цієї точки зору однією з цільових орієнтацій метапредметних технологій можна назвати розвиток когнітивних особистісних якостей: мислення, пам'яті, уваги, потреби в постійній самоосвіті, саморозвитку. Принцип "метапредметності" полягає також у навчанні школярів загальним прийомам, технікам, схемами, зразкам розумової роботи, які лежать над предметами, але відтворюються при роботі з будь-яким предметним матеріалом. Це складання ментальних карт, дерев понять, кластерів, денотатні граfi, схем "фішбоун" (риб'ячі кісточки – технологія "за і проти"), різні техніки граfiчних моделей знання, прийоми згортання інформації (конспект, таблиця, схема) тощо [4].

До найвідоміших технологій, орієнтованих на метапредметний результат в умовах профільного навчання, можна віднести технологію розвитку критичного мислення, технологію метапроектного навчання, евристичного навчання, дослідницькі технології, ТРВЗ тощо.

Щодо технології розвитку критичного мислення, то її основною метою є розширення розумових компетентностей старших школярів і студентів, а також дорослих, які не мають стійких навичок мислити творчо, для ефективного розв'язання соціальних, наукових і практичних проблем. При навчанні старшокласників викладачі висувають такі завдання: засвоєння учнями знань про закони і методи логічного та критичного мислення; оволодіння гіпотетико-дедуктивною логікою мислення з елементами критичності; навчання умінню розуміти логічні процедури: пояснення та передбачення, доказу і спростування, аргументації, оцінки і самооцінки. Розвиток критичного мислення розглядається як засіб самореалізації особистості в умовах демократичного суспільства. Технологія розроблена на інтерактивній основі, її прийнято розглядати як модель локальних стратегій (кубування, гронування, щоденник подвійних нотаток, мозковий штурм, сенкан, підсилена лекція, передбачення за допомогою ключових виразів, дискусійна сітка тощо). Цілісна модель технології представлена технологічним уроком. Останній прийнято розмежовувати на три фази:

1. Актуалізація. Формується учнівська позиція щодо прийняття мети подальшої діяльності, усвідомлюється значущість власних знань. Важливу роль відіграє розвиток пізнавального інтересу та мотивів до навчання.

2. Усвідомлення змісту. Домінує самостійно-пошуковий спосіб здобуття нових знань. Для нього характерне опертя на особистісний досвід учнів, залучення їх до формулювання та перевірки власних гіпотез. Як результат, у свідомості дитини встановлюються зв'язки між відомим і невідомим, щойно здобутим знанням. Тож реалізується процес розуміння як включення невідомого у цілісність (у власний контекст знань).

3. Рефлексія. Передбачає творче й критичне перетворення здобутих знань на власні, їх технологізацію. На цьому етапі важливо, щоб засвоєні знання були емоційно підкріплені.

Прогнозованими результатами при цьому можна вважати: формування інтелектуальних умінь та навичок; розвиток критичного мислення.

Критичне мислення старшокласника починається з запитань і проблем, а не з відповідей на запитання вчителя. Основу моделі складає трифазовий процес: виклик (актуалізація) – реалізація сенсу (осмислення змісту) – рефлексія (роздум) [3].

Однією з широко відомих метапредметних технологій є технологія евристичного навчання. Найбільш повно ця технологія представлена в роботах А. Хуторського [6]. Вона передбачає перестановку акцентів із змісту навчання на цілі пізнавальної діяльності. У традиційному навчанні організаційні форми конструюються на основі встановленого змісту освіти. При конструюванні занять евристичного типу пріоритет віддається цілям творчої самореалізації дітей, потім – формам і методам навчання і лише потім – змісту навчального матеріалу. Організаційні форми і методи евристичного навчання мають пріоритет перед змістом навчального матеріалу, активно впливають на нього, можуть його видозмінювати і трансформувати. Технологія евристичного навчання А. Хуторського характеризується певними особливостями.

1. Усі питання теми вивчаються послідовно відповідно до порядку, запропонованого навчальною програмою або підручником. Матеріал творчо переробляється і засвоюється учнями поступово, крок за кроком. В ході занять учні виконують і обговорюють творчі роботи за досліджуваними питаннями. Ця структура оптимальна для традиційної класно-урочної форми навчання.

2. Матеріал теми розглядається відразу як єдиний логічний блок, який потім опрацьовується на окремих заняттях. Учні складають і захищають власні концепти теми на початку і в кінці її вивчення. Діагностиці й оцінці підлягають зміни в учнівських концептах. Реалізація даної структури занять ефективна як у класно-урочній формі навчання, так і у формі евристичного занурення.

3. Послідовно розглядаються різні концепти теми – історичний, методологічний, екологічний, технічний тощо, які мають знакову, образну або символічну форму подання інформації по темі. Концепти пропонуються вчителем або складаються учнями. Така система занять ефективна в метапредметному навчанні, оскільки розвиває різнонауковий підхід до вивчення єдиних освітніх об'єктів.

4. Навчальні заняття з теми проводяться переважно одного типу, наприклад, організується практикум з експерименту чи розв'язання задач, тобто вся тема вивчається на основі дослідів або за допомогою завдань. Відбувається занурення учнів у певний вид діяльності. Освітньою домінантою виступає діяльність учнів, а зміст матеріалу виявляється вторинним і варіативним.

5. Тема вивчається диференційовано. Для цього учні діляться на групи за цілями, схильностям або бажанням, наприклад, “теоретики”, “експериментатори”, “історики”. Всі групи займаються одночасно, кожна за своїм планом, розробляючи тему за своїм аспектом. Періодично проводяться колективні уроки, де групи обмінюються здобутими результатами, обговорюють проблеми, що виникли, коректують подальшу роботу. Для позначення загального зв'язку в роботі застосовуються лекції вчителя. Ця система занять більш варіативна, ніж попередня, оскільки передбачає вибір учнями домінуючих видів їх діяльності.

6. Структура занять спирається на технологічні етапи створення й розвитку евристичної освітньої ситуації. На перших заняттях відбувається забезпечення мотивації діяльності, постановка проблеми. Потім організується індивідуальне або колективне рішення проблеми, демонстрація та обговорення здобутих результатів. Після цього вивчаються культурно-історичні аналоги, формулюються результати, проводяться рефлексія та оцінка діяльності.

7. Учні групами і (або) індивідуально вибирають творчі завдання за загальною темою, над якими працюють за індивідуальними програмами як у школі (в лабораторії, майстерні), так і поза школою (вдома, в бібліотеці). Учні пишуть твори, виконують дослідження, виготовляють технічні конструкції. Регулярно за загальним розкладом проводяться колективні заняття, на яких розглядаються основи теми, заслуховуються звіти про виконання програми.

Механізмом розвитку метадіяльності також може стати система інноваційних творчих проєктів. При їх створенні в учнів формуються поняття, факти, ідеї, закони, загальні для всіх наук, розвивається спосіб, дії, які вони набувають в процесі навчання, з'являється звичка мислити і діяти відповідно до принципів метапредметності, тобто відбувається інтеграція знань, набувається досвід творчої діяльності.

Останніми роками в дидактиці з'явився новий напрям: метапроєктне навчання [2], які мають можливості для забезпечення ретрансляції, відтворення соціального досвіду, його творчого освоєння, збагачення. К. Колесіна розглядає навчальний метапроєкт як самостійну, дослідницьку, творчу, інформаційно-пізнавальну, практико і соціально орієнтовану діяльність учнів, реалізовану відповідно до програми та етапів проєктної діяльності, починаючи з формулювання проблеми і завершуючи презентацією результатів проєктування. Найважливішим результатом стає усвідомлення учнями значущості спілкування і спільної діяльності, оволодіння умінням встановлювати контакти, вислуховувати і розуміти інші точки зору, узгоджувати свої дії, вступати в дискусію. Метапроєкти, на відміну від короткотермінових і навіть міжпредметних проєктів, завжди мають соціальну складову. Соціально орієнтовані метапроєкти допомагають старшокласникам зрозуміти і прийняти наявну в суспільстві систему моральних цінностей; проєктування як таке вже є соціально значущим процесом, оскільки формує вміння розв'язувати найрізноманітніші проблеми, закладені у метапроєкті, або ті, що виникають у процесі проєктної діяльності.

Засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту профільного навчання є також технології дослідницького навчання, методи й прийоми організації яких йдуть шляхом раціоналізації і зростання ефективності процесу навчання. Основна особливість дослідження в освітньому процесі – те, що воно є навчальним. Це означає, що його головною метою є розвиток особистості, а не отримання об'єктивно нового результату. Якщо в науці

головною метою є здобуття нових знань, то в освіті мета дослідницької діяльності – у набутті учнями функціональної навички дослідження як метапредметного універсального способу освоєння дійсності, розвитку мета здатності до дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції учня в освітньому процесі на основі здобуття суб'єктивно нових знань (тобто самостійно здобутих знань, які є новими і особистісно значущими для конкретного учня). Педагог у цьому разі виступає як організатор форми та умов дослідницької діяльності, завдяки яким в учня формується внутрішня мотивація підходити до будь-якої наукової або життєвої проблеми, яка виникає перед ним, з дослідницької, творчої позиції. Ці технології дають змогу органічно інтегрувати знання на основі змісту, пов'язаного з розумінням дослідницької діяльності як інструмента формування ключових компетентностей [5].

Дослідницьке навчання спрямоване на розвиток в учня умінь і навичок наукового пошуку, на вдосконалення власної освіти в процесі, який максимально нагадує науковий пошук. Основними етапами організації навчальної діяльності при використанні дослідницького методу є: 1. Визначення загальної теми дослідження, предмета і об'єкта дослідження; 2. Виявлення і формулювання загальної проблеми; 3. Формулювання гіпотез; 4. Визначення методів збору та обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез; 5. Збір даних; 6. Обговорення отриманих даних.

До дослідницьких робіт відносять: проблемно-реферативні роботи, експериментальні роботи, натуралістичні і описові роботи, науково-дослідні роботи. Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки. Для успішного здійснення дослідницької діяльності суб'єкту потрібні дослідницькі здібності – володіння способами і прийомами, необхідними при здійсненні дослідницької діяльності, такими, як: уміння бачити проблеми; уміння виробляти гіпотези; уміння спостерігати; уміння проводити експерименти; уміння давати визначення поняттям тощо.

У висновку слід зазначити, що вчитель сьогодні, особливо в умовах профільного навчання, має стати конструктором нових педагогічних ситуацій, нових завдань, спрямованих на використання узагальнених способів діяльності і створення учнями власних продуктів в освоєнні знань та професійному самовизначенні. Тому сьогодні важливо не стільки дати дитині якомога більший багаж знань, скільки забезпечити його загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток. Метапредметні освітні результати передбачають, що в учнів будуть розвинені: впевнена орієнтація в різних предметних областях за рахунок усвідомленого використання при вивченні шкільних дисциплін філософських і загальнопредметних знань; володіння основними загальнонавчальними вміннями інформаційно-логічного характеру, вміннями організації власної навчальної діяльності, основними універсальними вміннями інформаційного характеру, інформаційним моделюванням як основним методом набуття знань, широким спектром умінь і навичок використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій для збору, збереження, перетворення і передачі різних видів інформації, базовими навичками дослідницької діяльності, проведення віртуальних експериментів, способами і методами освоєння нових інструментальних засобів, основами продуктивної взаємодії і співпраці з однолітками і дорослими.

Підготовка учня до дорослого життя, розвиток у нього тих або інших навичок, здобуття певних спеціальних знань мають виступати в основному бажаним результатом за успішного розв'язанні першої задачі – щирої зацікавленості у власній освітній діяльності, коли мотив її здійснення є внутрішньою потребою учня, а проблема, яку він розкриває, суб'єктивно цікава й значуща для нього. Педагогічні технології профільного навчання мають бути побудовані на природному прагненні дитини до самостійного вивчення того, що оточує на основі готовності і здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності у будь-якій сфері людської культури.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Колесина К. Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. / К. Ю. Колесина – Ростов-на-Дону : Изд-во “Старые русские”, 2008, – 250,[2] с.
3. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер / [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во “Плеяди”, 2006. – 220 с.
4. Трубачева С. Е. Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання / С. Е. Трубачева, О. В. Черноус // Науковий вісник Ужгородського університету. – 2016. – Вип. 1 (38). – С. 298–302. – (Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”).
5. Трубачева С. Е. Дослідницькі технології як засіб реалізації метапредметного підходу в навчанні / С. Е. Трубачева // Біологія і хімія в рідній школі. – 2015. – №3. – С. 34–38.
6. Хуторской А. В. Технология эвристического обучения / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 1998. – №4. – С. 55–75.

The article deals with the didactic features of pedagogical technologies, in particular metasubject technologies. The article analyzes the differences in the technologies applied in the conditions of profile education and the examples of the most effective metasubject pedagogical technologies. Learning technologies have their own particular use depending on the type of the subject or course in which they are used. These features include the relevance of the chosen subject and its substantive content, modern tools and methods of implementation. Modern technologies of specialized education must be based on dialogue, creative collaboration using design and research methods, to provide mutual assistance and exchange of cultural information, moral, emotional and value flows between the performers in accordance with the chosen issues. Metasubject technology is aimed at the organization of student's metasubject activities: strategic, research, design, modelling, construable, prediction. One of the target orientations of metasubject technologies also include the development of cognitive personal qualities: thinking, memory, imagination, attention, need for constant self-education and self-development.

The most famous technology-oriented metasubject result in conditions of profile training, can be attributed to the technology of critical thinking development, technology of metapackage learning, heuristic learning, research etc.

Educational technology of specialized learning should be built on the natural desire of the child to independent study ambient on the basis of willingness and ability of independent and creative development rebuilding of new ways of working in any field of human culture. The use of technologies in specialized education should facilitate the formation of the experience of high school students in the area of national, universal culture, cultural foundations of family, social traditions.

Key words: *pedagogical technologies, core education, metapragmatic training.*

УДК 316.61-053.5:37.091.32

*Галина Черненко
Halyna Chernenko*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ “Я У СВІТІ”

SOCIALIZATION OF JUNIOR PUPIL'S PERSONALITY AT THE LESSONS OF “I AM IN THE WORLD”

У статті розкрито проблему соціалізації особистості молодшого школяра на уроках “Я у світі”. Обґрунтовано поняття “соціалізація” та “соціалізація особистості”. Визначено основні завдання та чинники соціалізації особистості молодшого школяра. Досліджено, що соціалізація особистості – це соціально-педагогічне поняття, яке відображає хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі.

Доведено, що процес соціалізації особистості молодшого школяра найефективніше здійснюється на уроках “Я у світі”, адже зміст навчального предмета спрямований на соціалізацію особистості молодшого школяра, зокрема його громадянське і патріотичне виховання. Здійснено аналіз навчальної програми “Я у світі” для початкових класів. Досліджено, що на кожному етапі розвитку суспільства соціалізація особистості молодшого школяра має певні тенденції, тому початкова освіта покликана в процесі навчання використовувати найефективніші.

Ключові слова: молодші школярі, початкова освіта, соціалізація, соціалізація особистості, освітній процес, уроки “Я у світі”.

З розвитком суспільства проблема активного входження особистості в суспільство не втратила своєї актуальності, а навпаки, стала більш різноплановою, набула глибшого змісту. Актуальною є проблема соціалізації особистості, яка на сучасному етапі розглядається як процес формування особистості, де здійснюється засвоєння національних традицій, звичаїв, норм моралі свого народу, виробляється здатність виконувати функції громадянина держави. Процес формування направлений на використання засвоєного соціального досвіду в своїй практичній діяльності з врахуванням свого власного “Я”.

Сьогодні Україна прагне сформувати європейський стиль соціалізації, відповідно до якого: особистість повинна бути відкритою; мати набір ціннісних орієнтацій; дотримуватися такої життєвої позиції та світобачення, які б дозволяли крокувати в ногу з часом; здатна реалізувати свій творчий потенціал і отримувати задоволення від життя в суспільстві [1, с. 836].

Проблема соціалізації досліджується як наукова категорія представниками широкого спектра наук – філософії, соціології, психології, політології, педагогіки тощо. Аналіз наукової літератури стверджує, що наприкінці ХХ ст. сформувались три напрями досліджень проблеми соціалізації особистості: соціально-філософський, соціально-психологічний та соціально-педагогічний.

Соціально-філософський напрям досліджували С. Батеніна, В. Москаленка, П. Паригіна. У дослідженнях Г. Андреевої, С. Белічевої, Я. Коломінського, О. Леонтьєва, М. Лукашевича, А. Петровського представлено дану проблему як соціально-психологічну. Соціально-педагогічний напрям проблеми соціалізації розкрито в працях О. Белінської, В. Бочарової, О. Газмана, В. Горенка, Ю. Загороднього, О. Куща, Н. Лавриченко, Л. Міщик, А. Капської, І. Ковальчук, А. Мудрика, А. Рижанової, С. Савченка, Т. Стефаненко.

Переконуємося, що проблема соціалізації є актуальною і значимою на сьогодні. У наукових доробках вчених з'являється чимало різних підходів і тверджень щодо понять “соціалізація” та “соціалізація особистості”. Так, значний внесок у розвиток уявлення про

дефініцію “соціалізація особистості” зробили Г. Тард, Т. Парсонс, Ч. Кулі та ін. Даній проблемі на сучасному етапі присвятили свої праці Є. Кузьмін, Б. Ломов, Г. Андреева, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Мудрик, С. Савченко.

Проблемі соціалізації та соціального виховання молодших школярів присвячено роботи Р. Бернса, Ю. Богінської, Л. Варяниці, Н. Гавриш, Н. Головіної, В. Давидова, І. Кона, С. Курінної, О. Малахової, І. Печенко, С. Хлебик, Т. Шибутані. У наукових доробках К. Волкова, О. Киричука, О. Леонтьєва, О. Лутошкіна, С. Максименко, К. Платонова розкрито проблему соціалізації і формування особистості молодшого школяра.

На початку ХХІ ст. почали з’являтися наукові доробки, що розкривають проблему соціалізації молодшого школяра. Так, у 2009 р. вийшла в світ монографія Т. Кравченко “Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи” [3]. У праці Г. Кoberник (стаття “Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах навчального середовища”) розкрито навчальну взаємодію школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності [2]. І. Шимко у статті “Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах колективу і навчального середовища” розкриває сутність та особливості соціалізації молодшого школяра в умовах колективу [5].

Водночас, незважаючи на досить значну кількість наукових досліджень у галузі соціалізації, дана проблема є актуальною. Потребує уваги проблема розробленості умов соціально-педагогічного впливу на особистість молодшого школяра. На нашу думку, однією із таких умов є навчальна взаємодія школярів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, безпосередньо на уроках “Я у світі”.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності здійснення процесу соціалізації особистості молодшого школяра на уроках “Я у світі”.

Як показують результати наукових досліджень, інтерес до проблеми соціалізації у сучасних умовах викликаний глобальними суспільно-політичними і соціально-економічними трансформаціями, що активно впливають на соціально-психологічну адаптацію школярів. Соціалізація – це процес і результат засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування і відносин, обов’язковий фактор розвитку особистості [1, с. 834]. Сутність соціалізації зводиться до поєднання в її процесі адаптації й уособлення, збереження суб’єктивності людини в умовах певного суспільства [1, с. 834].

Основними завданнями соціалізації є: забезпечення рівних можливостей для всіх учнів в оволодінні надбанями культури; створення умов для виявлення і розвитку творчої обдарованості дитини; захист прав та інтересів соціально неадаптованих школярів, попередження і подолання проявів бездоглядності і правопорушень; забезпечення системи гарантій для дітей з особливими потребами; здійснення соціальної реабілітації дітей, які потрапили в складні життєві ситуації [1, с. 834].

Соціалізація відбувається під впливом виховання і зовнішнього середовища, визначається специфікою соціально-економічної структури і спрямованістю суспільства, але здійснюється через індивідуальний світ особистості, шляхом спілкування та діяльності суб’єкта з метою набуття соціального досвіду [1, с. 834].

Можна стверджувати, що соціалізація – це поступове набуття особистістю соціального досвіду, розширення сфери її спілкування і діяльності, становлення самосвідомості, активної життєвої позиції, культури і багатства людських відносин [1, с. 835]. На основі цього й формується особистість, що являє собою динамічну, відносно стабільну, цілісну систему інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини [1, с. 628].

Іншими словами, особистість – це конкретна, жива людина, яка як член суспільства перебуває у певних відношеннях з іншими людьми. Щоб стати особистістю, людина повинна досягти певного рівня психологічного розвитку і бути спроможною сприймати себе як єдине ціле, відмінне від інших людей.

Як зазначено в “Енциклопедії освіти”, соціалізацію особистості розглядають як:

- багатофакторний процес набуття індивідом якостей, направленість яких визначається конкретною соціальною ситуацією;
- як явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб’єкт-суб’єктну єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні і відтворенні соціальних цінностей і норм;
- як соціокультурний феномен, який має незмінність психологічних механізмів і їх неповторність у контексті становлення конкретної особистості;
- як рушійну силу, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на фоні змін соціокультурного середовища;
- як соціально-педагогічне поняття, яке відображає хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі тощо [1, с. 835].

Головним завданням соціалізації особистості є забезпечення входження індивіда в суспільство, внаслідок чого формується його соціальний статус та позиція, самосвідомість, відповідальність, ставлення до світу. Саме молодший шкільний вік визначається найважливішою частиною у житті дитини – її вступом до школи. На даному етапі соціального розвитку формуються ті психологічні структури суб’єкта навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують ефективність процесу навчання.

Основним завданням шкільної соціалізації є утвердження, коригування та розвиток системи життєвих відносин та орієнтацій, інтелекту та волі, формування нахилів та вподобань, утвердження соціальної форми сприйняття, переживання, усвідомлення та задоволення потреб і інтересів. У цей період дитина набуває значного обсягу знань, умінь та навичок, збагачує досвід своєї соціальної поведінки, формуються стійкі ціннісні орієнтації, відбувається бурхливий розвиток почуттів: моральних, інтелектуальних, етичних.

Соціалізація дитини передбачає набуття нею досвіду співжиття в суспільстві з іншими людьми. Процес формування особистості молодшого школяра невід’ємний від соціального середовища, в якому вона живе та діє, і відбувається цей процес у взаємодії дитини з соціальними інститутами у процесі набуття знань та досвіду соціально позитивної поведінки.

Як зазначає Г. Коберник, школа на даний час все-таки основну свою увагу концентрує на наданні учневі необхідних знань, виробленні вмінь та навичок, але недостатньо навчає школярів приймати відповідальні рішення, критично мислити, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, вирішувати конфлікти. Мова йде про вміння відповідно самостійно діяти в конкретних ситуаціях, що чекають на людину в соціумі [2].

На нашу думку, вирішення даної проблеми, а саме процес соціалізації особистості молодшого школяра в освітньому процесі найефективніше здійснюватиметься на уроках “Я у світі”. Адже й у пояснювальній записці до навчальної програми “Я у світі” зазначено, що даний навчальний предмет спрямовується на соціалізацію особистості молодшого школяра, зокрема його громадянське і патріотичне виховання. Основною метою предмета є формування здатності дитини на саморозвиток відповідно до своїх здібностей, інтересів і потреб; виховання молодшого школяра як громадянина України – вільної, демократичної, освіченої людини, здатної до незалежних моральних дій; формування навчальних вмінь і навичок та потреби в навчанні, а також здатності до практичного і творчого використання набутих знань; сприяння збагаченню духовного світу та моральної культури дитини, становленню її світогляду [4].

Завдання курсу “Я у світі” спрямовані на соціалізацію молодшого школяра, серед них: формування у дітей уявлень про себе як особистість, розуміння своєї неповторності, цінності для людини життя і здоров’я, сім’ї та родини, рідної мови, народних традицій і звичаїв, позитивного ставлення до національних цінностей українського народу та інших етносів і націй; виникнення в учнів стійкого відчуття належності до шкільної та місцевої громад, українського народу, європейської цивілізації та людства, позитивного ставлення до законів і атрибутів Української держави, почуття гордості за українців, які зробили вагомий внесок у розвиток української та світової спільнот; виховання гуманної, соціально активної особистості,

здатної усвідомлювати переваги чеснот, норм, установок та якостей, притаманних громадянину демократичного суспільства; оволодіння способами діяльності і моделями поведінки, що відповідають чинному законодавству України, враховують інтереси і потреби громадян, передбачають повагу і взаєморозуміння між людьми; розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві через активне спілкування з соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, толерантної поведінки, співпереживання і солідарності з іншими людьми; формування вміння самостійно приймати відповідальні рішення щодо власної моральної поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях (уміння зробити вибір і прийняти рішення в конкретній ситуації, знайти вихід із складної соціальної проблеми); випробування учнями себе у ролях громадянина України, члена шкільної громади, дитячого колективу, грамотного споживача та природокористувача, активного учасника соціальних, культурних, природо-захисних акцій, становлення навичок бажаної поведінки; утвердження ціннісного ставлення до навколишнього світу та тривких мотивацій для здійснення позитивних вчинків [4].

Зміст навчальної програми підкреслює важливість набуття молодшими школярами життєвих компетентностей, необхідних для життя в соціумі та швидкозмінному світі, спрямовує на особистісно орієнтований (перетворення змісту навчання з моделі для “всіх” на суб’єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти) і діяльнісний (може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій) підхід до навчання. Особливо важливого значення надається зв’язку змісту навчання з життям, оскільки відсутність відповідного досвіду учнів потребує постійного залучення їх до аналізу життєвих ситуацій [4].

Урок “Я у світі” сприяє формуванню у молодших школярів цілого ряду ключових компетентностей, серед яких є соціальна, що уособлює в собі здатність налагоджувати взаємодію з іншими дітьми та дорослими, працювати в команді, знаходити порозуміння, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, відповідати за їх наслідки для оточення, ціннісно ставитися до довкілля та своєї особистості.

Процес соціалізації молодших школярів здійснюється на уроках “Я у світі” при вивченні таких змістових ліній:

- Я – людина (школярі знайомляться з людиною як частиною природи і суспільства, вивчають складові свого внутрішнього “Я”, розуміють поняття “світосприймання”, “успіх”, “людські чесноти” (3 кл.); розвивається у школярів уявлення про неповторність кожної людини, формуються поняття “життя”, “освіта”, “досягнення” (4 кл.));
- Я – та інші (вивчають про сім’ю, школу, права і обов’язки в сім’ї та школі, формуються поняття “учнівська громада”, “колектив”, “самоврядування” (3 кл.); знайомляться з поняттями “бюджет”, “економія”, вчать дбати про майно та ощадливе використання сімейного бюджету, дотримуються етикетних норм спілкування, ввічливого поведіння, подільчivosti, доброти, працьовитості (4 кл.));
- Я – українець (розуміють поняття “суспільство”, “громадянин”, знайомляться з суспільством як єдністю людських спільнот, державою, символікою держави, усвідомлюють свою належність до українського суспільства (3 кл.); вивчають незалежну, демократичну та правову державу, знають свої права і обов’язки, історію та культуру України, вчать моделювати правомірні способи поведінки та толерантне ставлення до людей (4 кл.));
- Я – європеєць (у школярів формуються поняття “Європейська держава”, “Європейський Союз”, “спільнота”; мають уявлення про різноманітність народів Європи, їхніх культур і звичаїв (3 кл.); вивчають Україну на карті світу, здійснюють пошук потрібної інформації з різних інформаційних джерел, обмінюються інформацією; висловлюють емоційно-оцінні судження, обґрунтовують свою думку та міркування однокласників (4 кл.)).

На нашу думку, ефективними є запропоновані навчальною програмою “Я у світі” *практичні роботи* (Наприклад: “Моделювання способів поведінки”, “Складання і застосування узагальнених правил поведінки, пов’язаних з виконанням соціальних ролей пішохода,

пасажира, покупця, відвідувача бібліотеки, кінотеатру тощо”, “Розв’язування прогностичних завдань” і ін.); *соціальні акції* (Наприклад: “Ми споживачі”, “Чому виникають конфлікти”, “Як налагодити хороші взаємини” і ін.); *навчальні проекти* (Наприклад: “Чому так важливо бути господарем свого слова?”, “Чим славиться Україна”, “Досягнення людства” і ін.) [4].

Переконуємося, що змістове наповнення програми “Я у світі” сприяє ефективному здійсненню процесу формування особистості молодшого школяра, а саме формування базових життєвих концепцій, становлення світогляду та стійкої самосвідомості, концептуалізації природної, соціальної та особистісної реальності, утвердження інтелектуально-вольового, етичного та естетичного змісту та спрямованості особистості, освоєння та вибір системи життєвих орієнтацій, соціальне самовизначення.

Таким чином переконуємося, що на уроках “Я у світі” здійснюється процес соціалізації молодшого школяра. Ознайомившись з темами програми, учні оволодівають уміннями й навичками практичної й теоретичної діяльності, а саме: засвоюють досвід суспільного життя і суспільних відносин, адже дитина вчиться жити з членами сім’ї, однолітками, іншими дітьми, дорослими в колективі, соціумі та ефективно взаємодіяти з іншими. Результатом цього є усвідомлення і прийняття молодшими школярами власних життєвих перспектив, визначення своїх покликань, місця і ролі їх у суспільному житті.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Коберник Г. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах навчального середовища / [Електронний ресурс] / Г. Коберник. – Режим доступу: http://gkobernik.at.ua/load/socializacijaosobistosti_molodshogo_shkoljara_v_umovakh_navchalnogo_seredovishha/1-1-0-14.
3. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи: [монографія] / Т. В. Кравченко. Київ : Фенікс, 2009. – 416 с.
4. Навчальні програми для початкової школи (1-4 класи). Я у світі : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 3-4 класи. 2016 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/program/8793>.
5. Шимко І. М. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах колективу і навчального середовища / І. М. Шимко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 241–244.

The article deals with the problem of socializing of the personality of a junior pupil at the lessons “I am in the world”. On the basis of the analysis of literary sources, the concepts of “socialization” and “socialization of personality” are defined.

It is proved that socialization is a process and the result of the assimilation and active reproduction of socio-cultural experience by a person, namely: knowledge, values, norms, and traditions. The compulsory factors of personality development are his or her activities, communication and relations. The main tasks of socialization are described: ensuring equal opportunities for all pupils in mastering the cultural heritage; creation of the conditions for the discovery and development of creative talent of a child; protection of socially unadapted schoolchildren's rights and interests, prevention and overcoming the manifestations of neglect and offenses; provision of a system of guarantees for children with special needs; realization of social rehabilitation of children who have fallen into difficult life situations.

The definition of “socialization of personality” is given. It is investigated that the socialization of the individual is a socio-pedagogical concept, which reflects the course of social formation of the individual in a particular socio-cultural environment.

It is established that the process of socialization of a junior pupil's personality is most effectively carried out at “I am in the world” lessons. In the process of the study it is determined that the course “I am in the world” aims at the socialization of a junior pupil's personality, in particular his civil and patriotic

education. The main task of the subject is the formation of a child's ability to self-development in accordance with his or her capabilities, interests and needs; education of a junior schoolboy as a citizen of Ukraine – a free, democratic, educated person capable of independent moral action; the formation of educational skills and learning needs, as well as the practical and creative use of acquired knowledge; promoting the enrichment of the spiritual world and the moral culture of the child, the formation of his or her outlook.

It is investigated that the substantive content of the program "I am in the world" contributes to the effective implementation of the process of forming the junior pupil's personality, namely the formation of basic life concepts, the formation of the worldview and sustainable self-awareness, the conceptualization of the natural, social and personal reality, the establishment of intellectual-volitional, ethical and aesthetic content and the orientation of a person, the development and choice of the system of life orientations and social self-determination.

Key words: junior pupils, primary education, socialization, personality's socialization, educational process, "I am in the world" lessons.

УДК 373.5:(37.025.7+37.04)

Оксана Чорноус
Oksana Chornous

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ З РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

DIDACTIC FEATURES OF THE MULTIMEDIA COMPONENT IN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Стаття присвячена аналізу дидактичних особливостей застосування мультимедійних презентацій в процесі реалізації сучасних педагогічних технологій, зокрема педагогічних технологій з розвитку критичного мислення старшокласників в умовах профільного навчання. У статті подано характеристику уроків з використання мультимедійних презентацій та висвітлено основні вимоги до створення слайдів, презентацій.

Ключові слова: мультимедійні технології, профільне навчання, педагогічні технології.

Науково-технічний і соціально-культурний прогрес суспільства має тенденцію до його прискорення, що потребує планування використання мультимедійних презентацій на уроках в процесі реалізації сучасних педагогічних технологій, зокрема педагогічних технологій з розвитку критичного мислення старшокласників в умовах профільного навчання.

Мультимедійний візуально-звуковий образ – це демонстраційна комп'ютерна модель, яка є заміником оригіналу (об'єкта, поняття, процесу, явища), відображає його важливі властивості, слугує для передачі знань про оригінал, пізнання його структури, властивостей, особливостей тощо. Візуально-звуковий образ у контексті його конструювання включає два етапи – розробку прототипів візуальних образів і комп'ютерну реалізацію.

Мультимедіа-візуалізація передбачає реалізацію дидактичного потенціалу мультимедіа-технологій, які значною мірою сприяють забезпеченню єдності інваріантного та варіативного компонентів у процесі реалізації завдань профільного навчання. [1; 2; 4; 5; 6]. Передусім, вона забезпечує дотримання принципу наочності на якісно новому рівні завдяки єдності понятійного і чуттєвого, логічного і емоційного, конкретного і абстрактного під час навчання. Власне

мультимедіа-наочність – це змодельована з навчальною метою інтерактивна композиція із мультимедіа-образів та гіпертексту. Основними її властивостями є: гнучкість, адаптивність до користувача, інтерактивність, когнітивність, інсценоване подання інформації, синтезоване середовище і головне – це його сучасність, яка підвищує інтерес старшокласників до такого виду діяльності, що є важливим у процесі метапредметного навчання. Переваги, пов'язані із застосуванням мультимедійних технологій в освітньому середовищі в умовах профільного навчання старшокласників, дають змогу підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих старшокласників за рахунок певних компонентів. Розрізняють такі компоненти мультимедіа-візуалізації: візуальний ряд, звуковий ряд, комп'ютерне відео.

Наразі уроки з використанням мультимедійних презентацій все ширше застосовуються в практиці, оскільки це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. На етапі створення мультимедійної презентації необхідно враховувати наступні моменти: психологічні особливості учнів певного класу; цілі та результати навчання; структуру пізнавального простору; розташування учнів.

Проблемі застосування мультимедійних технологій навчання присвячено роботи В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука, О. І. Іваницького, В. Г. Петрук, Ю. А. Пасічника (інформаційна компетентність та технології навчання); А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, А. П. Кудін, О. І. Машбиць, Н. В. Морзе, С. А. Раков, Ю. С. Рамський, Ю. А. Пасічник, В. І. Сумський (принципи використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі); В. Ф. Заболотний, Н. С. Пуришевої, В. О. Ільїна, П. І. Самойленка (використання мультимедіа-візуалізації презентаційного характеру, організація мультимедійних лекцій). Проте дослідженню дидактичних особливостей мультимедійної складової педагогічних технологій профільного навчання приділено уваги недостатньо.

Мета даної статті полягає у висвітленні даних аспектів та розгляду конкретних практичних прикладів застосування мультимедійних візуалізацій в складі педагогічної технології з розвитку критичного мислення старшокласників.

Уроки з використанням мультимедійних презентацій – це система комплексних, багатосторонніх, навчально-творчих контактів усіх учасників освітньої діяльності в єдності інваріантної і варіативної складових в умовах профільного навчання. Навчальна мультимедіа-презентація – це цифрове представлення навчального матеріалу, в якому зміст навчальної інформації подається у вигляді слайдів в інтерактивній мультимедіа-формі, які об'єднані певною темою і єдиним дизайном; темпом демонстрації яких керує педагог, супроводжуючи відеослайди коментарями, поясненнями тощо. Навчальний матеріал у мультимедіа-презентації подається в формі мультимедіа-представлення, яке розраховане на інтелектуальне й емоційне сприйняття [1; 2; 4; 5; 6].

У процесі роботи з мультимедійними презентаціями на уроках необхідно насамперед ураховувати психофізіологічні закономірності сприйняття інформації з екрану комп'ютера, телевізора, проєкційного екрану. Робота з візуальною інформацією, яка подається з екрана, має свої особливості, оскільки при тривалій роботі викликає стомлення, зниження гостроти зору. Особливо трудомісткою для людського зору є робота з текстами.

При створенні слайдів необхідно врахувати низку основних вимог. Слайд має містити мінімально можливу кількість слів. Для написів і заголовків потрібно вживати чіткий великий шрифт, обмежити використання просто тексту.

Краще виносити на слайд пропозиції, визначення, слова, терміни, які старшокласники записуватимуть у зошити, читати їх уголос під час демонстрації презентації. Розмір букв, цифр, знаків, їх контрастність визначається необхідністю їх чіткого розгляду з останнього ряду парт.

Заливка фону, букв, ліній краща спокійного, “неотруйного” кольору, що не викликає подразнень і втоми очей. Креслення, малюнки, фотографії та інші ілюстраційні матеріали мають, за можливості, бути максимального розміру та рівномірно заповнювати все екранне поле. Не можна перевантажувати слайди зоровою інформацією. На перегляд одного слайду слід відводити достатній час (не менше 2–3 хв.), щоб учні могли сконцентрувати увагу на

екранному зображенні, простежити послідовність дій, розглянути всі елементи слайда, зафіксувати кінцевий результат, зробити записи в робочому зошиті. Звуковий супровід слайдів не має бути різким, відтяжним, подразливим.

Для забезпечення ефективності навчального процесу необхідно уникати монотонності, враховувати зміну діяльності старшокласників за її рівнями: сприйняття, відтворення, творчого перетворення, застосування на практиці. Орієнтуватися треба на розвиток розумових (мовних) здібностей дитини, тобто розвиток спостережливості, асоціативності, порівняння, аналогії, виділення головного, узагальнення, уяви тощо. Давати можливість успішно працювати на уроці із застосуванням комп'ютерних технологій учням зі слабкими навчальними досягненнями, із середніми і з високими [1; 2; 4; 5; 6].

Розглянемо можливості використання аудіовізуальних мультимедійних засобів навчання в структурі технології розвитку критичного мислення. Істотною перевагою технології є її відкритість відносно інших педагогічних підходів і технологій, орієнтованих на розвиток учня й учителя.

Коректне та послідовне запровадження цієї технології передбачає: чітке знання та дотримання особливостей організації діяльності учнів за цієї технології, її структуру, прийоми і правильне їх застосування. Кожен прийом, стратегія в критичному мисленні має на меті розкрити творчий потенціал старшокласників для професійного самовизначення в умовах профільного навчання. Свідоме використання вчителем запропонованих технологією розвитку критичного мислення прийомів і методів дає високі результати, за свідченням педагогів, які працюють у цій технології, у розвитку самостійного мислення школярів та підвищенні рівня їх навчальних досягнень, що важливо для забезпечення професійно орієнтованих видів навчальної діяльності старшокласників в умовах метапредметного навчання [3].

Як було зазначено, цілісна модель технології представлена трьома частинами. Актуалізація. Формується учнівська позиція щодо прийняття мети подальшої діяльності, усвідомлюється значущість власних знань. Важливу роль відіграє розвиток пізнавального інтересу та мотивів до навчання. Усвідомлення змісту. Домінує самостійно-пошуковий спосіб здобуття нових знань. Для нього характерне опертя на особистісний досвід старшокласників, залучення їх до формулювання та перевірки власних гіпотез. Як результат, у свідомості дитини встановлюються зв'язки між відомим і невідомим, щойно набутих знанням. Отож реалізується процес розуміння як включення невідомого у цілісність (у власний контекст знань). Рефлексія. Передбачає творче й критичне перетворення набутих знань на власні, їхню технологізацію. На цьому етапі важливо, щоб засвоєні знання були емоційно підкріплені.

Основними етапами уроку з використанням мультимедійної презентації є вступна, основна та підсумкова частини. Розглянемо їх детальніше з акцентуванням уваги на використанні мультимедійної презентації. Вступна частина уроку (зазвичай перші 5–7 хв), яку в технології розвитку критичного мислення називають викликом, є етапом актуалізації та мотивації навчання.

На цьому етапі завдання, які пропонуються старшокласникам, сприяють тому, щоб вони разом з учителем: освіжили наявні в них знання, уявлення, уміння, пов'язані з опрацьованою темою; провели інвентаризацію цих знань і уявлень (у тому числі, помилкових); зосередили увагу на новій темі; створили контекст для сприйняття нових ідей. Під час цього етапу, як і впродовж усього уроку, важливо, щоб учитель говорив якомога менше, а надавав слово учням – роль учителя полягає в тому, щоб виступати провідником, стимулюючи старшокласників до роздумів, уважно вислуховуючи їх міркування. Для цього доцільно застосувати презентацію з відповідними актуалізуючими запитаннями, наприклад, питання, що активізують процес критичного мислення:

Чи вмієте ви аналізувати висловлення відомих постатей? Ви піддаєтесь впливу авторитетного слова, чи піддаєте його сумніву? Що, на вашу думку, буде правильнішим: сумніватись чи погоджуватися без сумнівів? Що ви про це знаєте? Якою буде мета читання? Що важливого можна знайти, на що звернути увагу? Як зміст джерела пов'язаний з тим, що вивчається?

У цей час учні мають опанувати (вдосконалити) кілька важливих способів пізнавальної діяльності (умінь). Оскільки старшокласники залучаються до процесу активного згадування того, що вони знають з опрацьовуваної теми, це змушує їх аналізувати власні знання та уявлення. Через цю первинну діяльність вони визначають рівень власних знань і уявлень, до яких можуть бути долучені нові. Отже, здобуті раніше знання виводимо на рівень усвідомлення. Тепер вони можуть стати підвалиною для засвоєння нових знань. Це дуже важливо з психологічного погляду, оскільки знання стають міцнішими та осмисленішими, якщо вони здобуваються у контексті того, що людина вже знає та розуміє. І навпаки, інформацію буде швидко втрачено, якщо вона запропонована учневі без контексту або без зв'язку з тими знаннями, які в нього вже були. Крім того, таке звернення до вже засвоєного матеріалу підвищує увагу старшокласників до теми, проблеми, збуджує їхню зацікавленість, тобто виконує мотиваційну функцію для професійного самовизначення в умовах профільного навчання. Далі вчитель оголошує тему уроку і його передбачувані результати, прагнучи, щоб старшокласники усвідомили свої власні цілі навчання. Після такого початку уроку учитель організовує активну діяльність учнів з дослідження, з осмислення матеріалу, з пошуку відповідей на вже поставлені питання, з постановки нових запитань і пошуку відповідей на них, що складає основну частину уроку (до 27–35 хв із 45-хвилинного уроку). На цьому етапі учні за допомоги вчителя: порівнюють свої очікування з тим, що їм реально пропонують вивчити; експериментують, пробують зробити що-небудь з того, чого навчаються, на практиці, виходячи з наявних уявлень, знань, умінь незалежно від того, чи є вони достатніми; аналізують отриманий досвід; переглядають свої очікування й висловлюють нові; виявляють головне, осмислюють теоретичні ідеї, концепції; відстежують хід власних думок; роблять висновки про матеріал; пов'язують зміст уроку з особистим досвідом; переймаються питаннями про зміст уроку; відпрацьовують уміння і стратегії мислення.

На етапі осмислення (усвідомлення) – це основна частина технологічного уроку з використанням мультимедійних технологій, коли учень долучається до нової інформації або ідей у процесі читання тексту, перегляду фільму, прослуховування лекції, він вчиться відстежувати своє розуміння нового й не ігнорувати прогалини в ньому, записуючи у вигляді запитань те, що не зрозумів, аби з'ясувати в майбутньому. Учням варто час від часу пропонувати висловлюватися про те, як вони розуміють ті чи інші значення слів, що їм зрозуміло, а що – ні. На цьому етапі доцільно запропонувати презентацію з певними орієнтовними запитаннями.

Питання для організації основного етапу технології критичного мислення: Які смислові частини тексту? Що нового ви дізнались? Про що можемо дізнатись потім? Чому? Як це пов'язано? Встановлюєте зв'язки? Які запитання у вас виникли? Чому? Як? Навіщо? Які умовиводи та висновки? Чи погоджуєтесь із запропонованим висловом? Якщо ні, то чому? Які асоціації, пов'язані з сучасністю, воно викликає? Чи залишається це висловлювання актуальним сьогодні?

Слід поступово навчити дітей такого самоаналізу. Подальше відпрацювання й закріплення учнями нових знань і способів діяльності на цьому етапі уроку відбувається за допомогою різноманітних методів і прийомів організації їх активної самостійної роботи. Обов'язковими є два елементи – індивідуальний пошук учнів і обмін ідеями в групах чи загальному колі, причому особистий пошук мусить неодмінно передувати обміну думками. До кінця уроку, коли учні зрозуміли ідеї уроку й виконали вправи для формування вмінь, слід перейти до підсумкової частини уроку, якою є рефлексія.

Третій етап уроку (підсумкова частина) – найважливіша фаза для розвитку критичного мислення, що є рефлексійним за своєю природою. Важливою складовою критичного мислення є мотивація учнів до навчання. Рефлексія після заняття стимулює виникнення в школярів мотивації вищого рівня – внутрішньої мотивації – на відміну від початку уроку, коли вона є зовнішньою, такою, що ініціюється вчителем. Адже ситуація, що виникає на занятті, допомагає старшокласникам усвідомити власні успіхи й недопрацювання. Внутрішня мотивація сильніша

за мотивацію зовнішню, бо це усвідомлене прагнення до успіху, бажання виправити помилки, пошук адекватних методів і прийомів для професійного самовизначення старшокласників. На цьому етапі пропонується мультимедійна презентація з певними запитаннями.

Запитання для організації етапу рефлексії: Які утруднення у вас виникли у процесі сприйняття запропонованих висловлювань? Які були головні положення змісту? Які були основні поняття та ідеї? Чому? Як? Навіщо? Які запитання ви поставили б? У чому суперечність? Чи задоволені ви отриманим результатом? Чого вам не вистачило в процесі обговорення або розмірковування?

Рівень рефлексії завжди впливає на рівень мотивації. На цьому етапі старшокласники разом з учителем: узагальнюють основні ідеї уроку; інтерпретують та апробують ці ідеї; обмінюються думками й висловлюють особисте ставлення до них; оцінюють здобуті знання та набуті вміння; ставлять перед собою додаткові запитання. На цьому етапі важливо, щоб учні обмірковували те, про що вони дізналися, чого навчилися, запитали себе, що це для них означає, як це змінює їхні уявлення і як вони можуть це використовувати. Цей етап дає змогу учням цілісно осмислити, узагальнити отриману на уроці інформацію.

Як висновок слід зазначити, що використання мультимедійних презентацій в процесі реалізації сучасних педагогічних технологій, зокрема педагогічних технологій з розвитку критичного мислення старшокласників в умовах профільного навчання спряють підвищенню ефективності навчальних занять, перш за все, через дотримання принципу наочності на якісно новому рівні завдяки єдності понятійного і чуттєвого, логічного і емоційного, конкретного і абстрактного.

Список використаних джерел

1. Волинський В. П., Черноус О. В., Якушина Т. В., Красовський О. С. Дидактичні основи створення аудіовізуальних електронних засобів для середньої загальноосвітньої школи: монографія / . – К. : Пед. думка, 2013. – 320 с.
2. Заболотний В. Ф. Впровадження мультимедіа під час вивчення методики навчання фізики / В. Ф. Заболотний // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 43. – С. 392–399.
3. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во “Плеяди”, 2006. – 220 с.
4. Черноус О. Дидактичні особливості мультимедійних технологій в освітньому середовищі / Оксана Черноус // Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи : матеріали Першої Міжнар. Інтернет-конф., м. Умань, 6 квіт. 2017 р. // FOLIACOMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / [гол. ред. Осадченко І. І.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. – Ч. І. – 113 с.
5. Черноус О. Мультимедійна візуалізація у реалізації метапредметних технологій профільного навчання / Світлана Трубочева, Оксана Черноус // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 64–70.
6. Черноус О. Мультимедійні технології як засіб активізації пізнавальної діяльності в освітньому середовищі / Оксана Черноус // Актуальні проблеми сучасної психодидактики: Філософські, психологічні та педагогічні аспекти : матеріали Першої Міжнар. Інтернет-конф., м. Умань, 27 квіт. 2017 р. // FOLIACOMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / [гол. ред. Осадченко І. І.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. – С. 81–85.

The article is devoted to the analysis of didactic features of the use of multimedia presentations in the process of implementation of modern pedagogical technologies, in particular pedagogical technologies for the development of critical thinking of senior pupils in the conditions of profile training. The article gives the characteristics of lessons with the use of multimedia presentations and highlights the key requirements

for creating slides and presentations. Educational multimedia presentation is a digital representation of the educational material in which the content of the educational information is supplied in the form of slides in the interactive media form that combines a particular theme and a single design; pace demonstrations which are conducted by the teacher, accompanying video by the comments, explanations, etc.

Educational material in multimedia presentations is served in the form of a multimedia presentation, which is designed for intellectual and emotional perception. In the process of work with multimedia presentations at the lessons one must take into account the physiological patterns of perception of information from the computer screen, TV, projection screen.

The article considers the possibilities of the use of audiovisual multimedia training in the structure of the technology of critical thinking development.

Correct and consistent implementation of this technology requires precise knowledge and observance of the peculiarities of the organization of students' activity on this technology, its structure, techniques and their proper application. Every technique, strategy, critical thinking aim to develop the creative potential of pupils to professional self-determination in the conditions of profile training. The conscious use of the proposed technology of critical thinking development gives good results: it provides, the development of independent thinking of students and improves their educational achievements the author proves that. It is important to provide professionally oriented types of educational activity of senior pupils in the conditions of subject training.

Key words: multimedia technology, vocational training, pedagogical technology.

УДК 930.2:304.4(477) "1991/2010"

Світлана Шевченко
Svitlana Shevchenko

РОЗВИТОК ШКІЛ ІЗ ЄВРЕЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991-2010)

DEVELOPMENT OF SCHOOL WITH THE JEWISH LANGUAGE OF TRAINING UNDER THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE AS THE REFLECTION OF EXTERNAL DIFFERENTIATION IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION (1991-2010)

У статті проаналізовано організацію навчального процесу у школах з єврейською мовою навчання у контексті диференціації загальної середньої освіти в умовах незалежної України (1991–2010); встановлено, що в досліджуваний період відроджувалася система освіти єврейських меншин; з'ясовано, що єврейська освіта декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов та культур.

Ключові слова: незалежна Україна, розвиток, навчальні плани, диференціація, школи з єврейською мовою навчання, курси, факультативи.

На сучасному етапі розбудови України як багатонаціональної й полікультурної держави спостерігається посилення інтересу суспільства та історико-педагогічної науки до вивчення розвитку етнонаціональної освіти й виховання в різних поліетнічних регіонах України. Про це

свідчить низка чинних нормативно-правових актів, пов'язаних із питаннями історії національної освіти (Конституція України (1996), закони України “Про освіту” (2001, 2017), “Про національні меншини в Україні” (1992), Декларація про державний суверенітет України (1990), Декларація прав національностей України (1991), Рамкова конвенція про захист національних меншин (1997), “Про Державну національну програму “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1993) та ін.). Ст. 11 основного Закону України визначає, що держава сприяє консолідації і розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної й релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [10, с. 141].

Реформа освіти 2018 р. передбачає обов'язкове ведення навчального процесу тільки державною мовою, незалежно від статусу школи. Особи, які належать до національних меншин і до корінних народів, можуть здобувати освіту рідною мовою в спеціальних групах і класах поряд із українською. Мовами національних меншин, згідно з законом в Україні є: білоруська, болгарська, гагаузька, грецька, єврейська, кримськотатарська, молдавська, німецька, польська, російська, румунська, словацька й угорська. Учні, представникам нацменшин або корінних народів, які проживають на території України і на даний час (до 1 вересня 2018 р.) знаходяться на навчанні, продовжуватимуть вчитися за затвердженою раніше програмою до отримання свідоцтва про закінчення 9 кл. або атестата зрілості. Ці документи не лише гарантують національним меншинам право на користування рідною мовою та її вивчення, але й дослідження, збереження й розвиток етнокультурних, освітніх і виховних традицій усіх українських регіонів [1].

Перші систематизовані дослідження з проблем розвитку національної освіти в Україні з'явилися з другої половини XIX ст. у працях М. Барсова, І. Малишевського, М. Петрова, Н. Мукалова та ін. Проблеми становлення та розвитку єврейської освіти в Україні порушено в наукових розвідках сучасних дослідників (Н. Кротік, О. Овчаренко, В. Орлянського, А. Наймана, та Я. Хонігсмана та ін.). Упродовж останніх десятиріч значно зріс інтерес науковців до вивчення проблем регіональної освіти й виховання, зокрема історико-педагогічних досліджень, які певною мірою висвітлювали процес розвитку національного єврейського шкільництва в Україні: Ю. Агапова, Н. Бовсунівської, О. Борейка, С. Бричок, Т. Джаман, С. Коляденко, О. Костюк, І. Можарівської, В. Омельчука, В. Павленко та ін. Проте в історико-педагогічній теорії практично відсутні роботи, які б комплексно досліджували процес становлення й розвитку єврейського шкільництва на Україні кінця XX – початку XXI ст. Необхідність вивчення єврейського шкільництва зумовили вибір теми нашого дослідження: “Розвиток шкіл з єврейською мовою навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991-2010)”.

З початку років незалежності відновилося культурне і релігійне життя єврейської меншини. По всій Україні (це переважно великі міста Правобережжя і Західної України: Харків, Київ, Одеса та Чернівці) почали відкриватися різні типи навчальних закладів для єврейських дітей: державні (загальноосвітні), приватні, недільні (релігійні) школи; гімназії; дитячі садочки; організації; товариства; культурні центри тощо; стала розвиватися єврейська освіта [4]. Передбачалися належні форми, засоби викладання і вивчення рідної й державної мов. Під час визначення політики щодо мов національних меншин, міністерство й органи управління освітою враховували потреби та побажання тих груп населення етноменшин, які користувались тими чи іншими мовами учнів і їх батьків [18, с. 1].

Система освіти національних меншин ставала мовно різнобічнішою. За мовною ознакою на початок 90-х рр. в Україні діяло 21.044 шкіл, з них 15.538 – українських, 3.364 – російських, 97 – румунських, 59 – угорських, 13 – молдавських, 9 – єврейських, 3 – польських, 2 – татарська та понад 130 шкіл з двома-трьома мовами навчання (українська і російська, угорська і російська, молдовська і російська та ін.); вивчалися мови національних меншин. Серед них 5 мов: румунська, російська, німецька, іврит, польська вивчалися у Чернівецькій обл. [14, арк. 63].

У 1991 р. працювало понад 21.000 закладів освіти з них шкіл: російською, єврейською, польською, молдовською, угорською мовами навчання [11, с. 22]. У кінці 1991 р. діяло 2 школи

єврейською мовою навчання і 19 недільних, а також відкрито факультативи з рідної мови. Факультативно вивчалися такі мови: кримськотатарська, угорська, польська, румунська, турецька, єврейська, болгарська, гагаузька, новогрецька, словацька, чеська, німецька та інші мови. Наводимо відомості про єврейські факультативи в 1991/92 н. р. (див. табл. 1). [9, с. 23].

Таблиця 1

Мови чи предмет	Область	Шкіл	Груп	В них учнів
Єврейська	Вінницька	1	1	13
	Житомирська	1	2	20
	Львівська	1	1	20
	Одеська	2	3	45
	Черкаська	2	3	60
	м. Київ	1	3	60
Усього:		8	12	218

Аналіз відомостей про єврейські факультативи у 1991/92 н. р. показав, що у цей рік працювало 8 шкіл з єврейською мовою навчання, факультативно – 12 груп і 218 учнів.

У цілому у 503 школах України (1992) здійснювалося факультативне навчання (20203 учнів), працювало 1400 груп (120 тис. учнів), у тому числі з вивчення єврейської (38) та ін. мов. [7, с. 57].

Крім того, з 1991/92 н. р. діяли школи, де викладалася російська мова: з українською мовою навчання, (російська мова як окремий предмет); з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин; спеціалізовані школи з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин. Їх налічувалося 3 364 (15,9% загальної кількості шкіл) [6, с. 130]. Серед них була відкрита у м. Харкові єврейська середня школа “Ор Авнер” №170 для навчання єврейських дітей.

З історії школи відомо, що на початку її існування працювало всього три класи. У кінці 90-рр. стало 11 кл. і навчалося близько 200 учнів, а на початку 2000-х рр. понад 500 школярів [5]. Згодом ця школа була перейменована на Харківську спеціалізовану школу з російською мовою навчання №170 для єврейських дітей.

Аналіз Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів №170 з російською мовою навчання для єврейських дітей показав, що це державна школа з поглибленим вивченням єврейської культури і традиції та мови іврит. Спеціалізація освітнього закладу – етнокультурний єврейський компонент освіти. Відбувалося вивчення мов: іврит та англійської. Мова навчання у школі російська. Предмети російська, ідиш та українська читалися з 1 кл. Працювала група продовженого дня з 1 по 7 кл. до 18 год. Режим роботи школи однозмінний, п'ятиденний. У школі для всіх учнів був безкоштовний сніданок та обід. До їх раціону входили також вітаміни: фрукти та овочеві салати.

Провідним фактором школи було залучення школярів до єврейської культури і традицій. Етнокультурний компонент змісту освіти в школі включав знання мови іврит, літератури, історії єврейського народу, його традицій, звичаїв, особливостей єврейської культури (святкові традиції, традиції оформлення помешкань, одягу, поведінки в сім'ї, тощо), а також культури інших народів оскільки у школі навчалися діти різних національностей [5].

Національне самовизначення школи відображало національні елементи у її виховній роботі. Учні залучалися до збереження й охорони святинь свого народу, пам'яток історії, культури. Школярі вивчали курс з єврейських предметів, а також історію свого народу, яка сягає у глибоку давнину, багату славними сторінками і видатними представниками. Після закінчення школи діти отримували диплом державного зразка. У післяурочний час та вихідні учні вивчали єврейську віру (Тору) [13].

Аналіз звіту Одеської школи навчання для єврейських дітей (приватної) показав, що у цій та Харківській школах використовувалися однакові навчальні програми. Різниця була в тому, що у державних школах велося світське навчання, а в приватних – релігійне. У релігійних – більше уваги приділялося вивченню юдаїзму й дотриманню єврейських традицій.

У державних школах було введено спільне навчання хлопців і дівчат. У приватних – зберігалося роздільне навчання. У деяких середніх школах крім загальноосвітньої програми було введено спеціальні програми з професійною орієнтацією. Працювали групи з різною наповнюваністю дітей, які займалися факультативно, та були відкриті класи з різними мовами навчання [13]. Також різниця була в тому, що у приватних педагоги мали можливість самі обирати програму навчання, пропонувану Міністерством освіти. До обов'язкових предметів, яким приділялося більшість навчальних годин, додавалися із третього класу додаткові. Головним завданням шкіл було надати знання з рідної мови. Цікавим було те, що діти вивчали історію свого краю: Слобожанщини, Буковини, Поділля чи Закарпаття, їх специфічну мовну культуру краю, мистецтво, звичаї. Наприклад, як у Харківській школі читався предмет “Харківщинознавство” [5].

У молодшій школі було від двох до чотирьох предметів на тиждень, а в середній і старшій – від шести до восьми з єврейських дисциплін. Половина з тих годин ішла на вивчення рідної мови (іврит), а інші – присвячені ознайомленню з єврейською традицією, історією та культурою. У школах дотримувалися єврейських свят, особливо шанували 21 лютого – Міжнародний день рідної мови. В місцевих центрах відпочинку проводилися освітньо-інформаційні заходи або програми для учнів та батьків, які розпочиналися з п'ятниці і завершувалися в неділю [13].

За рахунок підготовки викладачів єврейських шкіл у Київському педагогічному інституті ім. М. П. Драгоманова (з 1992) та Міжнародному Соломоновому університеті (1993) у 1993/94 н. р. працювало 14 шкіл єврейською мовою навчання і 68 недільних (найбільші з них знаходилися в Дніпропетровську (більше 700 учнів), Запорозжжі та Києві). У навчальних закладах нараховувалося більше як 20 тис. школярів, працювало понад 500 педагогів (з них 300 викладачів із єврейських дисциплін). В цілому в областях України в 1995 р. повних середніх єврейських шкіл було 15 (а в 1989 р. – 3) [2, с. 218].

Аналіз звіту шкіл Чернівецької обл. 1995 р. показав, що ній вивчалось 5 мов національних меншин, серед них 280 школярів вивчало іврит [14, арк. 24].

У 1997 р. в Чернівцях почала працювати українсько-єврейська школа з 2-ма мовами навчання і з наповнюваністю – 304 учня. У ній з першого класу вивчалася ідиш, а з п'ятого вводився предмет “Історія єврейського народу” та “Єврейські традиції”. У цілому в Україні (1997) мову етноменшин як окремий предмет вивчали 55,5 тис. школярів (кримськотатарську, угорську, польську, молдавську, єврейську, новогрецьку, румунську, гагаузьку та ін.) [3, с. 100].

Впродовж 1992-1999 рр. кількість денних єврейських шкіл зросла з 9 до 17 [3, с. 30]. У 1999/2000 н. р. діяло 5 шкіл з єврейською мовою навчання. Поширеним явищем була діяльність факультативів та гуртків з вивчення рідної мови. Викладання здійснювалося рідною мовою [11]. У 2005/2006 н. р. в Україні, як окремий предмет у середніх школах вивчалися такі мови: українська (1 135290 учнів); болгарська (9 816 учнів); єврейська – мова (ідиш) (1816 учнів); словацька (179 учнів); грецька (141 учень) та ін. У 2008/2009 н. р. зменшилася кількість учнів, які вивчали мови: українську (829 601 учень); болгарську (9 592 учні); єврейську (1 292 учні); словацьку (224 учні); 117 новогрецьку (3 073 учні) та ін. Факультативно вивчалися єврейська, чеська, вірменська та караїмська мови [11, с. 116–117].

Аналіз звіту Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів №170 станом на 2010/2011 н. р. свідчить, що з 1 по 11 кл. був поділ класів за мовами навчання [5]; вивчалися російська і єврейська мови (іврит); з 5 по 11 кл. – англійська. Відмінність була в тому, що іврит діти вивчали поглиблено, а англійська була як друга іноземна мова (додаткова) [5].

У школі вивчалися рідна мова, література, історія “Етика, традиції й звичаї єврейського народу”, “Іноземна мова (іврит)”, “Історія єврейського народу”, а також “Українська мова”, “Українська література”, “Література”, “Я у світі”, “Історія України”, (Громадянська освіта), “Хаківщинознавство”. Було відкрито факультативні групи, спецкурси: “Етика, традиції й звичаї єврейського народу”, “Історія єврейського народу”, “Харківщинознавство”, “Естетична культура”, “Рідний край”, “Народознавство”, “Етнографія та фольклор України”, “Культура та мистецтво України”.

У 1 кл. вивчалася рідна, українська і російська мови. Розглянемо робочі навчальні плани для 1-4 і 10-11 кл. складений відповідно до Типового плану Міністерства освіти і науки України Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів №170 з російською мовою навчання для єврейських дітей на 2010/11 н. р. [5].

Таблиця 2

Робочий навчальний план 1-4-х спеціалізованих класів із російською мовою навчання

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах			
		1-А	2-А	3-А	4-А
Інваріантна складова					
Мови і літератури	Українська мова	3	3	2	2
	Російська мова	-	3	2,5	2,5
	Іноземна мова (іврит)	3	3	3	4
	Літературне читання	-	-	2	2
	Російська мова. Навчання грамоти	6	-	-	-
	Літературне читання (російське)	-	3+0,5	2,5+0,5	2,5
Суспільствознавство	Я у світі	-	-	1	1
Мистецтво	Музичне мистецтво	0,5	0,5+0,5	0,5+0,5	0,5
	Образотворче мистецтво	0,5	0,5	0,5	0,5
Математика	Математика	4	4	4	4
Природознавство	Природознавство	1	1	1	1
Технології	Трудове навчання	1	1	1	1
	Інформатика	-	1	1	1
Здоров'я і фізична культура	Основи здоров'я	1	1	1	1
	Фізична культура	3	3	3	3
Разом:		23	24+1	25+1	26
Гранично допустиме навчальне навантаження (ГДНН) (без фізк.)		20	22	23	23
Варіативна складова (ліміт годин)		0	1	1	0
Всього (без урахування поділу класу на групи)		23	25	26	26

Таблиця 3

Робочий навчальний план 10-11-х спеціалізованих класів із російською мовою навчання

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах	
		10-А	11-А
Інваріантна складова			
Мови і літератури	Російська мова	1	1
	Іноземна мова (іврит)	3	3
	Друга іноземна мова (англійська)	3	3
	Українська література	2	2
	Інтегрований курс "Література"	2	2
Суспільствознавство	Історія України	1,5	1,5
	Всесвітня історія	1	1
	Правознавство	1	-
	Людина і світ	-	0,5
Мистецтво	Художня культура	0,5	0,5

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах	
		10-А	11-А
Інваріантна складова			
Математика	Геометрія	1,5	1,5
	Алгебра і початки аналізу	1,5	1,5
Природознавство	Астрономія	-	0,5
	Біологія	1,5	1,5
	Географія	1,5	-
	Фізика	3	2
	Хімія	1	2
	Екологія	-	0,5
Технології	Технології	1	1
	Інформатика	1	1
Здоров'я і фізична культура	Фізична культура	2	2
	Захист Вітчизни	2	2
не визначено	Українська мова	2	2
	Економіка	-	1
Разом:		32	32
Варіативна складова. Входить в ГДНН			
Етика, традиції й звичаї єврейського народу (спецкурс)		1	1
Єврейська література (спецкурс)		1	1
Історія єврейського народу (спецкурс)		1	1
Разом:		3	3
Варіативна складова. Не входить в ГДНН			
Індивідуальні та групові заняття і консультації (алгебра і початки аналізу)		1	1
Індивідуальні та групові заняття і консультації (біологія)		-	0,5
Індивідуальні та групові заняття і консультації (друга іноземна мова (англ.))		-	0,5
Індивідуальні та групові заняття і консультації (етика, традиції й звичаї єврейського народу)		1	-
Індивідуальні та групові заняття і консультації (інформатика)		1	-
Індивідуальні та групові заняття і консультації (українська мова)		-	1
Разом:		3	3
Гранично допустиме навчальне навантаження (ГДНН) (без Фізк.)		33	33
Варіативна складова (ліміт годин)		6	6
Всього (без урахування поділу класу на групи)		38	38

Аналіз робочих навчальних планів для 1-4 і 10-11 кл. свідчить, що вивчалися з 1 по 4 кл. рідна, українська і російська мови. У 1-му кл. було виділено 3 год. на рідну, українську та 6 на російську. У 2-му кл. по 3 год. на рідну, українську і російську; 3 кл. – 2 год. на українську, 2,5 – російську і 3 год. – рідну; 4 кл. – 2 год. на українську, 2,5 – російську і 4 – на рідну мови. Також з 3 кл. вивчалось літературне читання з мови ідиш, на цей предмет у 3 і 4 кл. було виділено по 2 год на тиждень. З 2 кл. по 4 кл. читалось літературне читання (російське) від 3 до 2,5 год на тиждень;

був предмет “Інформатика” – 1 год. Крім того, з 3 по 4 кл. була галузь “Суспільствознавство” і читався предмет “Я у світі” по 1 год на тиждень.

У 5-7 і 10-11 кл. з’явилися нові освітні галузі: “Суспільствознавство” і “Природознавство” і предмети: “Харківщинознавство” і “Історія, традиції й звичаї єврейського народу”, “Хімія” “Єврейська література”, “Технології”, “Захист Вітчизни”, “Художня культура”, “Правознавство”, “Економіка”, “Астрономія”, “Екологія” і “Людина і світ”. Рідна мова (ідиш) вивчалася не лише предметно, але й факультативно. Крім загальноосвітніх предметів, спецкурсів: “Етика, традиції й звичаї єврейського народу”, “Історія єврейського народу”; працювали індивідуальні, групові заняття і консультації: “Етика, традиції й звичаї єврейського народу”, “Друга іноземна мова (англ.)”, “Українська мова”, “Інформатика” і “Алгебра і початки аналізу”, “Біологія”.

Проведений аналіз робочих навчальних планів свідчить, що вивчалися не лише загальноосвітні предмети, але й рідна мова як предмет; факультативно і додатково; працювали класи з російською, українською і англійською мовами; передбачалося вивчення єврейських традицій, єврейської історії предметно і спецкурсами та факультативно. Протягом всього навчання відбувалося проведення позакласних уроків, присвячених національним героям, відомим людям тієї чи іншої національності.

Таким чином, вивчення розвитку шкіл з єврейською мовою навчання свідчить, що помітними темпами збільшувалася їхня кількість. Школи з єврейською мовою навчання відкривалися по всій Україні, але здебільшого функціонували там, де проживала найбільша етнічна група. У навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин створювалися умови для опанування не лише рідної але й державної мови. Результати проведеного дослідження свідчать, що незалежна держава в контексті суспільно-політичних подій змінила систему навчання дітей національних меншин у розглядуваний період.

Протягом 1991–2010 рр. відроджувалася системи освіти національних меншин. У навчально-виховному процесі державна освітня політика спрямовувалася на те, щоб враховувалися не лише мовні потреби, а й зміст і стан роботи початкової та середньої освіти шкіл етноменшин.

Аналіз навчальних програм, планів, звітів шкіл з єврейською мовою навчання, архівних джерел та історичної літератури показав, що етномовна політика позитивно вплинула на формування змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема на диференціацію у викладанні таких предметів, як рідна мова, література, історія України, суспільствознавство; запроваджених факультативів, курсів: “Рідний край”, “Народознавство”, “Етнографія та фольклор України”, “Культура та мистецтво України”, “Естетична культура” тощо; відкриття спеціальних класів для проведення факультативів та читання курсів рідної мови (ідиш).

Отже, освіта національних меншин у цей час декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку єврейської національної мови, культури й традицій; забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною й методичною літературою та створення відповідної ланки у ВНЗ наукових підрозділів, де готували фахівців для шкіл з єврейською, мовою навчання.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх питань означеної проблеми, а спрямовує на вивчення розвитку внутрішньої диференціації організації шкільної освіти єврейської національної меншини.

Список використаних джерел

1. Гриневич Л. [Електронний ресурс] // Реформа шкільної освіти 2018: що зміниться в освіті після її введення? – Режим доступу: <http://tvoymalysh.com.ua/uk/children/learning/9165-reforma-shkilnoi-osviti-2018-shto-zmynitsya-v-osviti-pislya-ii-vvedennya.html>.
2. Горовский Ф. Я., Хнигман Я. С., Найман А. Я., Елисаветский С. Я. Евреи Украины (краткий очерк истории). – Ч. 2. К., 1995. – С. 218.
3. Етнологічні процеси в Україні: історія та счасність / заг. ред. В. І. Наулка. – К. : Голов. спеціалізм. ред. літ. мовами нац. меншин України, 2001. – 424 с.

4. Евреи в независимой Украине (с 1991) // Электронная еврейская энциклопедия. – Режим доступа : eleven.co.il/diaspora/regions-and-countries/14209/.
5. Еврейская средняя школа “Ор Авнер” № 170. – Режим доступа : http://www.jewishkharkov.org/templates/articlecco_cdo/aid/789380.
6. Зеркаль М. М. Місце і роль недільних шкіл та факультативного навчання в системі освіти етноменшин України (1991–2011 рр.) / М. М. Зеркаль // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Історичні науки. – 2012. – Вип. 3. 33. – С. 54-59.
7. Здійснення мовної політики в освіті, навчання мовами національних меншин України та вивчення цих мов. – Режим доступа : nauka.in.ua
8. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханова І. Г. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – 32 с.
9. Конституція України. Відомості Верховної Ради України, 1996 р., № 30. – С. 141. – Режим доступа : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254>.
10. Мельник С. Етнічне та мовне розмаїття України. Монографія / С. Мельник, С. Черничко // Ужгород : ПоліПрінт, 2010. – 164 с.
11. Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи / Т. Пилипенко // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду ; під заг. ред. Ю. Тищенко. – К. : Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. – 312 с.
12. Привалко Д. Звіт Інститут єврейських політичних досліджень (JPR) вересень 2014 р. Єврейське життя в Україні: досягнення, складнощі та пріоритети після падіння комуністичного режиму до 2013 р. – Режим доступа : www.jpr.org.uk/.../Ukraine_report_final_Ukrainian_version.
13. Центральний Державний Архів Вищих Органів України. – ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 49. – Арк. 170.

The article is dedicated to the problem of educational process organization at schools with the Jewish language of training under the differentiation of general secondary school education in independent Ukraine (1991–2010). It shows the development of the network of schools with the teaching of the Jewish language on the territory of Ukraine. There was set that the educational system of Jewish groups has found its rebirth in an investigated period. It was found out that during realization of governmental politics ethnic groups education has declared the balance of knowledge and skills, free development of national languages and cultures and supporting Jewish groups needs of educational and methodical literature in ethnic languages which paid attention to certain historical events version for other ethnic groups representatives in Ukraine.

It was discovered, that foundation and development of ethnic schools is in a great measure related to national politics that assists their further development and functioning; so, the state assures all ethnic groups right to national and cultural autonomy, in partly the use and education in mother tongue or study of the mother tongue in state educational establishments, the creation of national cultural establishments. There were the changes of curricula for schools with Jewish languages of education highlighted and there were elective and optional courses implementation emphasized. The acted at schools of ethnic groups and at cultural societies, where the mother tongue of ethnic groups was studied; a transition from the optional study of the mother tongue to the introduction of it as an educational subject and the creation of corresponding classes and schools is traced. It was set that under independent Ukraine (1991–2010) the government created the best facilities for mother tongue education at schools of ethnic groups, and also it was investigated, that ethnic groups which lived on territory of Ukraine in order of having cultural and common differences, and forms of mentality diversity in their correlation acquire the system unity transforming into a certain organizational cohesion.

Key words: independent Ukraine, development, curricula, differentiation, schools with the Jewish language of teaching, schools with teaching children in their mother-tongue, courses and optional classes.

УДК 378

Інна Шелудько
Inna Sheludko

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

FORMATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEER-TEACHERS OF THE SEWING PROFILE

У статті розглянуто та проаналізовано педагогічні умови використання інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-викладачів швейного профілю. Здійснено аналіз терміну “педагогічні умови”. Педагогічні умови – це цілісна та системна організація навчального процесу, яка створює сприятливі умови до зворотньої інтегральної взаємодії між викладачами, студентами та іншими суб'єктами освітнього процесу. Виокремлено педагогічні умови використання інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-викладачів швейного профілю: належний рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, що визначається дидактичними можливостями ІТ, їх технічними характеристиками, надійністю у роботі, зручністю в експлуатації; розробка і впровадження педагогічних програмних засобів, які відповідають психолого-педагогічним, дидактичним та техніко-технологічним вимогам; комплексне, систематичне та послідовне використання ІТ на всіх етапах професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю; психолого-педагогічна готовність викладачів до використання в педагогічній практиці усіх доступних сучасних засобів ІТ.

Ключові слова: формування, педагогічні умови, інформаційні технології, професійна підготовка, інженери-викладачі швейного профілю.

У системі підготовки інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) швейного профілю проектування одягу засобами інформаційних технологій (ІТ) як сучасна форма творчої проектно-конструкторської діяльності сприяє набуттю студентами професійно важливих компетенцій і якостей. Це вимагає розвитку педагогічних систем навчання студентів сучасним методикам проектування одягу, а також створення у вищому навчальному закладі (ВНЗ) професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища й адекватних йому педагогічних умов, спрямованих на вдосконалення процесу фахової підготовки студентів, підвищення її якості та ефективності [2].

Дослідження процесу фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в умовах модернізації національної системи вищої педагогічної освіти потребувало вивчення широкого кола актуальних проблем, зокрема: методології неперервної освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); теоретико-методичних засад професійної підготовки фахівців (С. Батишев, В. Беспалько, А. Верхола, Б. Гершунський, А. Киверялг, І. Каньковський, М. Козяр, П. Лузан, А. Нісімчук, В. Петрук, А. Хуторський); психологічних аспектів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (А. Брушлинський, Л. Виготський, Л. Запорожець, В. Крутецький, Т. Кудрявцев, Б. Ломов, Є. Мілерян, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, В. Чебишева та ін.); шляхів інформатизації професійної освіти (Д. Белл, В. Глушков, Р. Горбатюк, Р. Гуревич, М. Жалдак,

Г. Козлакова, А. Коломієць, Т. Конлон, Ю. Машбиць, Н. Морзе, С. Паперт, Ф. Уебстер, В. Шолохович та ін.).

Незважаючи на те, що впродовж останнього десятиліття опубліковано численні результати досліджень учених-педагогів, присвячених комп'ютеризації та інформатизації вищої школи, в цих працях не розглянуто специфічні аспекти вирішення проблеми вдосконалення проектної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю на основі використання функціонального і дидактичного потенціалів сучасних ІТ. Це дозволило зробити припущення про необхідність дослідження цієї актуальної проблеми, пов'язаної з реалізацією інноваційних методик професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до проектування одягу засобами ІТ, яка набуває пріоритетного статусу в інженерно-педагогічній освіті [3].

Метою статті є розкриття питання формування педагогічних умов використання інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-викладачів швейного профілю.

Тлумачний словник української мови надає декілька тлумачень поняття “умова”, а саме: 1) філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує; 2) існуючий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого випливає існування даного; 3) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чогось нового; 4) обставини, особливості реальної діяльності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь.

У педагогічному словнику термін “педагогічна умова” визначається як певна обставина чи обстановка, яка впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості.

Учений-педагог Ю. Бабанський розглядає педагогічні умови як складову педагогічної системи й виділяє дві групи умов: зовнішні (суспільні, виробничі, культурні) та внутрішні (навчально-матеріальні, навчально-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні).

На нашу думку, педагогічні умови – це цілісна та системна організація навчального процесу, яка створює сприятливі умови до зворотньої інтегральної взаємодії між викладачами, студентами та іншими суб'єктами освітнього процесу.

Приймаючи за основу означене формулювання, необхідно виявити, дослідити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови використання інформаційних технологій у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю.

Використання інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів безпосередньо пов'язане з інформатизацією сучасного суспільства, найважливішою умовою якої є підготовка людини до повноцінного життя та діяльності в глобалізованому інформаційному середовищі [3].

Як зазначалося у попередньому підрозділі, реалізація соціального замовлення суспільства на підготовку майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю потребує розв'язання низки актуальних завдань, важливим серед яких є максимальне використання можливостей новітніх засобів навчання, зокрема, інформаційних технологій [2].

Необхідно зазначити, що в концепції інформатизації освіти визначені головні цілі та напрями науково-практичної роботи, пов'язаної з ефективним використанням ІТ у навчальному процесі:

- 1) освоєння й впровадження нових ІТ в процес навчання, виховання та управління освітою на основі дослідницьких робіт з дидактики, інформатики та методики її викладання;
- 2) формування інформаційної культури, тобто системи інформаційних знань, умінь вчитися за допомогою ІТ, елементарних умінь програмувати;
- 3) зміна методів, форм і змісту навчання у зв'язку із проникненням у навчальний процес ІТ;
- 4) підготовка фахівців до здійснення навчання в умовах роботи з ІТ [4].

Сучасний стан розвитку освітніх технологій, який ґрунтується на розвиненій комп'ютерній базі, а також Інтернет-технологіях, дозволяє ставити питання про повне забезпечення

навчальних дисциплін, напрямів і спеціальностей електронними навчальними посібниками. Для цього у багатьох навчальних закладах створюються центри, відділи, які здійснюють розробку електронних видань, необхідних для підготовки фахівців, і впроваджують їх у навчальний процес [8].

У своїх численних працях М. Згуровський зазначає, що відсутність сучасної, постійно обновлюваної матеріально-технічної бази закладів освіти гальмує процес використання новітніх ІТ у навчальних цілях [6; 7; 8].

Отже, інформатизація інженерно-педагогічної освіти полягає у створенні умов студентам і викладачам для вільного доступу до значних обсягів інформації у базах даних, електронних архівах, довідниках, підручниках, енциклопедіях тощо. Успішна реалізація можливостей використання ІТ у галузі інженерно-педагогічної освіти імовірна лише на основі відповідної комп'ютеризації навчального процесу. Тому вважаємо, що першою педагогічною умовою ефективного використання ІТ у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю є належний рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, що визначається дидактичними можливостями ІТ, їх технічними характеристиками, надійністю у роботі, зручністю в експлуатації [9].

Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, на думку Н. Гафурової, має бути дидактично обґрунтованим. Якщо вдається скоротити час навчання або збільшити обсяг навчального матеріалу без зниження якості на 30 %, таке впровадження вважається обґрунтованим. Якщо аналогічний показник не перевищує 10 %, то мультимедійний засіб (педагогічний програмний продукт) не заслуговує уваги у сенсі його використання для підвищення ефективності навчання [4].

Подання навчальної інформації в мультимедійних засобах має відповідати низці вимог щодо колірнього оформлення елементів; розбірливості, чіткості та контрастності зображень; ефективності зображення і зчитування знаково-символьної інформації, просторового розміщення навчальних відомостей на екрані тощо. Викладач повинен мати можливість контролювати роботу мультимедійних засобів, усувати результати помилкових або некоректних дій студентів, забезпечувати захист програмного засобу від несанкціонованих дій користувача, ефективно управляти використанням технічних ресурсів тощо.

Основним показником високої якості мультимедійних засобів є ефективність процесу навчання. Потужні демонстраційні можливості та високий ступінь інтерактивності не можуть бути основним критерієм продуктивності мультимедійних засобів.

У процесі створення мультимедійних засобів необхідно передбачити їх відповідність основним дидактичним принципам навчання і специфічним вимогам. Будь-який мультимедійний засіб має обов'язково відповідати загальним дидактичним вимогам, які стосуються і традиційних навчальних видань на паперових носіях (підручників, навчальних та методичних посібників): науковість викладу навчального матеріалу; спрямованість на формування світогляду та нових знань; виховний потенціал і розвивальний ефект навчального матеріалу; дидактична досконалість (доступність, наочність, системність і логічність викладу тощо); методична забезпеченість; ергономічність; інтерактивність діалогу тощо [2; 5]. Ці дидактичні вимоги відповідають специфічним закономірностям начального процесу і, відповідно, дидактичним принципам навчання.

Необхідно наголосити й на специфічних вимогах до мультимедійних засобів, які залежать від їх призначення. Так, мультимедійні засоби, що використовуються на лекціях, повинні забезпечувати можливість ілюстрування викладеного матеріалу за допомогою динамічних і статичних зображень, анімаційних роликів з аудіосупроводом; надавати викладачу можливість демонстрування складних явищ і процесів. Мультимедійні засоби, що застосовуються на лабораторних заняттях, повинні містити засоби автоматизації підготовки студента до лабораторної роботи, здійснювати допуск до виконання завдання (експерименту), обробку експериментальних даних, оформлення отриманих студентом

результатів та можливість їх узагальнення та захисту. Таким чином, усе вище зазначене дає підстави для висновку, що другою педагогічною умовою ефективного застосування ІТ у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю є розробка і впровадження педагогічних програмних засобів, які відповідають психолого-педагогічним, дидактичним та техніко-технологічним вимогам.

На думку Б. Гершунського, в галузі освіти ІТ можуть використовуватися в різних цілях: адміністративних, для інформаційного пошуку, безпосередньо для навчання тощо. [4]. Основні можливості комп'ютерної техніки та інформатики у галузі навчання диференціюються за такими основними напрямками: об'єкти вивчення; засоби навчально-пізнавального і виховного процесу; компоненти системи педагогічного управління; засоби підвищення ефективності науково-педагогічних досліджень.

Нам імпонує думка Є. Полат щодо важливості комп'ютерної підтримки навчального процесу та комплексного використання ІТ в таких педагогічних цілях: отримання необхідних даних як з локальних носіїв інформації, так і з всесвітньої глобальної мережі Internet; комп'ютерний супровід занять з використанням навчальних мультимедійних матеріалів, інтерактивних підручників, електронних навчально-методичних комплексів тощо. Отже, зважаючи на думку вчених-педагогів і освітянську практику, професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю буде ефективною лише у випадку комплексного, систематичного і послідовного використання ІТ на усіх етапах навчання студентів. Це забезпечить випускникам педагогічних ВНЗ високий рівень готовності до використання сучасних засобів ІТ як в інженерній, так і в педагогічній галузях. Зважаючи на все вищезазначене, вважаємо, що третьою педагогічною умовою має стати комплексне, систематичне та послідовне використання ІТ на всіх етапах професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю.

Використання ІТ у системі вищої освіти ставить певні вимоги до якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Уміння працювати з текстовими і графічними редакторами, системами управління базами даних, редакторами електронних таблиць, готувати і друкувати документи, використовувати телекомунікаційні технології, організувати пошук необхідної інформації, потрібної для успішного виконання будь-якого виду науково-педагогічної роботи [3].

Практика професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю свідчить про недостатню підготовленість педагогічних кадрів у галузі ІТ і, як наслідок, складність їх впровадження у навчальний процес. Використання ІТ вимагає обов'язкової та хоча б мінімальної комп'ютерної грамотності викладача, що, своєю чергою, на переконання М. Жалдака, передбачає набуття ним знань "основних понять інформатики та обчислювальної техніки, сучасних операційних систем, програмних оболонок, володіння текстовим редактором, первинне уявлення про алгоритми, мови, пакети програмування та ін." [4].

Для успішного розв'язання цього завдання у плани підвищення кваліфікації викладачів необхідно вводити спецкурси, зорієнтовані на теоретичну і практичну підготовку до використання основних засобів і методів сучасних ІТ. Це уможливіє підвищення комп'ютерної грамотності викладачів і сприяє активному застосуванню сучасних програмних засобів у професійній підготовці студентів, підвищуючи ефективність навчально-пізнавального процесу. Підсумовуючи вищезазначене, вважаємо, що четвертою педагогічною умовою є психолого-педагогічна готовність викладачів до використання в педагогічній практиці усіх доступних сучасних засобів ІТ.

Підводячи підсумок, зазначимо, що ефективна професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю засобами ІТ можлива при забезпеченні таких педагогічних умов: 1) належний рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, що визначається дидактичними можливостями ІТ, їх технічними характеристиками, надійністю у роботі, зручністю в експлуатації; 2) розробка і впровадження педагогічних програмних засобів, які відповідають психолого-педагогічним, дидактичним та технікотехнологічним вимогам;

3) комплексне, систематичне та послідовне використання ІТ на всіх етапах професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю; 4) психолого-педагогічна готовність викладачів до використання в педагогічній практиці усіх доступних сучасних засобів ІТ.

Слід наголосити, що визначені педагогічні умови повинні реалізуватися у навчальному процесі лише комплексно, адже недотримання хоча б однієї з них унеможливило ефективну професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю до проектування одягу засобами ІТ.

Список використаних джерел

1. Амирова Э. К. Конструирование одежды / Э. К. Амирова, О. В. Сакулина. – М. : Академия, 2005. – 495 с.
2. Біляковська О. О. Дидактика вищої школи : навч. посіб. / О. О. Біляковська, І. Я. Мицишин, С. Б. Цюра ; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Л. : ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. – 358 с.
3. Бондар В. І. Дидактика : підручник [для студ. вищих пед. навч. закл.] / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
4. Гафурова Н. В. Педагогическое применение мультимедийных средств : учеб. пособ. / Н. В. Гафурова, Е. Ю. Чурилова. – Красноярск, 2008. – 145 с.
5. Закон України “Про Концепцію Національної програми інформатизації” від 4.02.1998 № 75/98 – ВР : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Згуровський М. З. Вступ до комп'ютерних інформаційних технологій : навч. посіб. [для студ. екон. спец. вищ. навч. закл.] / М. З. Згуровський [та ін.] ; Національний технічний ун-т України “КПІ”, Європейський ун-т. – 2. вид. – К. : Вид. Європейського університету, 2006. – 265 с.
7. Згуровський М. З. Розвиток інформаційного суспільства в Україні : правове регулювання у сфері інформаційних відносин / М. З. Згуровський [та ін.] ; Національний технічний ун-т України “КПІ”. – К. : НТУУ “КПІ”, 2006. – 544 с.
8. Згуровський М. З. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій : перший досвід технічного університету / М. З. Згуровський, С. І. Сидоренко, Г. Д. Холмська. – К. : Наукова думка, 2003. – 172 с.
9. Яшанов С. М. Система інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : монографія / С. М. Яшанов. – К. : Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 486 с.

In the article the pedagogical conditions of use of information technologies in the process of training future engineers-teachers of the sewing profile are considered and analyzed. The analysis of the term “pedagogical conditions” is carried out. Pedagogical conditions are a holistic and systematic organization of the educational process, which creates favorable conditions for the reverse of integrated interaction between the teachers, students and other subjects of the educational process. The pedagogical conditions of use of information technologies in the process of training future engineers-teachers of the sewing profile are outlined: the appropriate level of material and technical provision of the educational process, determined by the didactic capabilities of IT, their technical characteristics, reliability in work, ease of use; development and introduction of pedagogical software that corresponds to psychological and pedagogical, didactic and techno-technological requirements; comprehensive, systematic and consistent use of IT at all stages of professional training of engineer educators in the sewing profile; psychological and pedagogical readiness of teachers to use all available modern IT tools in their pedagogical practice.

Key words: formation, pedagogical conditions, information technologies, professional training, engineers-teachers of the sewing profile.

УДК 37.014.12 (044.247)

*Ольга Юхимець
Olha Yukhymets*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВознавців В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN CONDITIONS OF INTEGRATION PROCESSES

У статті визначено, що формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців одне з першочергових завдань сучасної вищої юридичної освіти в Україні, виділено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутні правознавці, організаційно-педагогічні умови, інтеграційні процеси, суб'єкт-суб'єктні відносини, мотивація, діагностика.

Вимоги до мовної досконалості закону, максимальної точності та логічності у викладі правових приписів, однозначності тлумачення й розуміння правових норм, суворості нормативності та стилістичної довершеності зумовлюють надзвичайну увагу (і повагу) всього суспільства до мови законодавства, яка завжди має бути еталоном, бездоганим зразком. Тому формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців одне з першочергових завдань сучасної вищої юридичної освіти в Україні.

Комунікативна компетентність неодноразово була предметом дослідження вітчизняних науковців, а саме М. Василенко (готовність студентів-юристів до професійної діяльності), М. Криськів (формування професійного мовлення майбутніх юристів), Л. Насіленко (риторична культура як невід'ємна складова мовно-професійної підготовки майбутніх юристів), О. Федорчук (формування у майбутніх правознавців професійного застосування інформаційно-комунікаційних технологій), Б. Чупринський (формування професійної культури майбутніх юристів), Г. Яворська (формування соціально-професійної зрілості курсантів ВНЗ МВС України), В. Василик (професійна підготовка молодших спеціалістів з правознавства), В. Гришко (формування базових професійних компетентностей майбутніх правознавців), О. Калита (формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій) та ін.

Системний аналіз наукових праць щодо проблем підготовки майбутніх правознавців, змісту й особливостей правової діяльності, сутності комунікативної компетентності фахівців різних галузей сприяв визначенню суті комунікативної компетентності майбутнього правознавця як інтегративних професійно обумовлених і особистісно-значущих цінностей, знань, умінь і якостей особистості правознавця, які забезпечують ефективну взаємодію у професійній діяльності та найбільш повну самореалізацію в ній.

Аналіз публікацій також свідчить, що головним завданням вищої освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, зокрема комунікативної, тому назріла необхідність визначення умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів, оскільки основним засобом її формування є інтеграція навчальних дисциплін.

Будь-яка система може успішно функціонувати і розвиватися лише при дотриманні певних умов. Тому результат освітнього процесу залежить від створення спеціальних педагогічних умов. З огляду на значущість комунікативної діяльності в професії правників, система правової освіти повинна забезпечити умови для теоретичного і практичного засвоєння та формування комунікативної компетентності своїх випускників.

О. Калита обґрунтовує педагогічні умови, за яких формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій набуває ефективності, а саме: реалізація моделі формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій; високий рівень комунікативної компетентності викладачів ВНЗ, їх майстерність у реалізації проектних технологій та гармонійне поєднання (інтеграції) проектної діяльності у навчальній та позанавчальній роботі студентів; діалогізація спілкування в системі “студент–студент”, “студент–викладач” та забезпечення його педагогічної підтримки [2, с. 11].

Педагогічні умови О. Семенов та Л. Насіленко визначають як суттєві внутрішні і зовнішні впливи, чинники, обставини, органічно взаємопов’язані між собою практичні дії суб’єктів учіння, від наявності яких, їхньої реалізації значною мірою залежить ефективність формування комунікативної компетентності майбутніх юристів [5, с. 108]. Це система органічно взаємопов’язаних психолого-педагогічних і практичних дій, спрямованих на розв’язання конкретних педагогічних завдань навчального процесу [4, с. 72].

До педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців ОКР “молодший спеціаліст” з правознавства Н.В. Кожем’яко відносить:

- моделювання процесу формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін – забезпечує скоординовану педагогічну діяльність, спрямовану на формування у майбутніх фахівців з правознавства комунікативної компетентності, встановлення чітких системних зв’язків, логічну послідовність і взаємозалежність між компонентами.
- упровадження методики формування комунікативної компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з правознавства в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, яка спрямована на формування і розвиток комунікативних знань, вмінь і навичок спілкування відповідно до посадових обов’язків ОКР “Молодший спеціаліст” з правознавства, підвищення рівня комунікативної компетентності.
- удосконалення критеріїв і показників оцінювання сформованості комунікативної компетентності майбутнього молодшого спеціаліста з правознавства у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін – забезпечує своєчасне вивчення, визначення оптимальних методів, засобів формування комунікативної компетентності [3, с. 63-64].

На основі досліджень професійної підготовки майбутніх юристів та проведеної дослідно-експериментальної роботи з-поміж педагогічних умов О. Семенов та Л. Насіленко виділяють такі:

- вивчення спеціальних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції;
- інтерактивне навчання, яке активізує діалогову взаємодію учасників комунікативної діяльності на основі суб’єкт-суб’єктних відносин;
- моделювання професійних умов спілкування з метою залучення кожного студента до правової консультативної роботи з різними категоріями громадян [5, с. 111].

На основі здійсненого аналізу нами були виділені такі організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів:

1. Встановлення суб’єкт-суб’єктних відносин і діалогічний стиль спілкування між студентами і педагогами. Суб’єкт-суб’єктні відносини передбачають налагодження логічного, психологічного та морального контакту педагога і студентів. Логічний контакт – це контакт думки педагога і студентів. Психологічний контакт забезпечує увагу аудиторії, сприйняття і розуміння матеріалу, що викладається, і проявляється у внутрішній розумовій та емоційній активності студентів у відповідь на дії викладача і інформацію, що надходить від нього. Моральний контакт забезпечує співдружність викладача і студентів. Діалогічний стиль

спілкування сприяє творчій самореалізації студентів, спільній діяльності, а також розподілу та зміні ролей в процесі вирішення конфліктних ситуацій.

2. Інтегративні зв'язки між юридичними, філологічними та іншими дисциплінами в процесі формування комунікативної компетентності студентів-правознавців дозволяють формувати у студентів цілісну систему знань, оскільки межі між курсами і дисциплінами стають більш гнучкими і рухливими. Реалізація міжпредметних зв'язків у процесі формування комунікативної компетентності студентів-правознавців в рамках філологічних дисциплін має на увазі використання матеріалів психолого-педагогічних і юридичних дисциплін, їх інтеграцію. Адже, між спеціальними дисциплінами, зокрема між правовими, мовно-мовленнєвими, психолого-педагогічними недостатньою мірою виражені міжпредметні та внутрішньопредметні (між правовими (юридичною деонтологією, юридичною психологією, логікою, теорією і історією держави і права, кримінальним, цивільним процесом), мовленнєво-правовими (української мовою (за професійним спрямуванням) логічні зв'язки.

Для формування системних знань важливо навчити студентів не тільки здобувати знання, а й застосовувати попередньо засвоєні. Виникає потреба в міждисциплінарній інтеграції змісту спеціальних дисциплін, що створює умови для максимальної професіоналізації навчання і здійснення професійної комунікативної підготовки майбутніх юристів упродовж усіх чотирьох років навчання на етапі ступеня вищої освіти "бакалавр". Такі зв'язки відображають комплексний підхід до виховання і навчання, який дає можливість виділити головні елементи змісту освіти та взаємозв'язки між навчальними предметами. Інтегративний підхід у навчанні – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Освітня функція міжпредметних зв'язків полягає у формуванні цілісної системи знань, розвивальна і виховна функції забезпечують самостійність, пізнавальну активність, різноманітність і глибину інтересів.

Це дає змогу формувати у свідомості студентів не уривки знань про професійну комунікацію, а цілісні професійні комунікативні знання, комунікативні уміння, що сприяє засвоєнню різних видів професійної комунікативної діяльності, забезпечує системний рівень мислення майбутнього фахівця, який зможе застосовувати набуті знання в єдності їхніх зв'язків, мобільно реагувати у складних професійних ситуаціях [5 с. 113].

3. Розробка і реалізація програми формування комунікативної компетентності студентів-правознавців, яка передбачає активні та інтерактивні форми, методи, прийоми і засоби організації освітнього процесу.

Розкриваючи і обґрунтовуючи визначену педагогічну умову, підкреслимо, що педагогічна взаємодія в інтерактивних методах навчання – це обмін не лише інформацією, цінностями, а й обмін діяльністю між викладачами, студентами, при якому діяльність одного обумовлює діяльність інших, формуючи професійну позицію, модель професійної поведінки. Педагогічна взаємодія обумовлює рефлексію учасників освітнього процесу. Організація взаємодії в інтерактивних методах під час формування комунікативної компетентності передбачає розподіл, зміну ролей викладача і студентів, взаємний вплив суб'єктів освітнього процесу один на одного. Взаємодія суб'єктів в навчальному процесі дозволяє формувати продуктивну комунікацію. Під час зміни характеру взаємодії між суб'єктами освітнього процесу розширюється спектр вирішуваних завдань на занятті, а також система оцінки якості навчальних досягнень студентів. При цьому кожен учасник групи прагне до такого результату, який буде корисний для всіх членів групи. Іншими словами, всі члени групи мають одну і ту ж мету і можуть досягти її тільки разом.

Інтерактивні методи навчання можна розглядати як найсучаснішу форму активних методів, засновану на комунікації. Саме під час використання інтерактивних методів, заснованих на навчанні професійним комунікативним навичкам через дію, відтворюються ситуації, взаємини, завдання, характерні для повсякденної роботи юриста. Інтерактивні

методи створюють певне правове середовище для демонстрації навичок і прояву професійних якостей у студентів-правознавців.

Таким чином, реалізація цієї педагогічної умови забезпечує в процесі формування комунікативної компетентності на основі використання інтерактивних методів навчання нове розуміння комунікації – “продуктивну комунікацію”. На основі реалізації цієї умови засвоюються професійні та соціальні комунікативні норми, рольова поведінка в професійному середовищі, здійснюється “обмін діяльностями” всередині групи.

4. Залучення студентів у самостійну творчу діяльність, в процесі якої відбувається оволодіння знаннями, вміннями і навичками, досвідом комунікативної діяльності і рефлексії, складовими комунікативної компетентності студентів-правознавців, які є наслідком правильно організованої навчальної діяльності і мотивує прагнення до самостійного її розвитку. Самостійна робота виникає тоді, коли у студентів формуються мотиви дізнатися, освоїти щось нове, невідоме, потрібне, важливе для себе і передбачає цілеспрямовану роботу педагога на створення передумов виникнення таких мотивів.

Процес розвитку професійних мотивів відбувається безпосередньо в навчальній діяльності з виникненням інтересів. Світовий досвід пропонує концептуальні засади підсилення мотивації прийомами стимулювання, що базуються в студентів, на таких положеннях: 1) потреба в знаннях, але на основі власної “вигоди” від засвоєння матеріалу; 2) потреба повністю розпоряджатися собою, що сприяє відповідальності за власне навчання; 3) багатий і різноманітний життєвий досвід, що спричиняє вимогу індивідуалізації навчання; 4) знання і досвід є джерелом знань для студентів; 5) готовність до вивчення будь-якого матеріалу з’являється тільки за умови усвідомлення того, що предмет, який вивчається, буде використаний у майбутній професійній діяльності та стане запорукою успіху; 6) має місце переорієнтація від принципу акумулювання знань (предметне навчання) до підвищення рівня компетентності (проблемне навчання) як набуття здатності до ефективних дій під час розв’язання конкретних життєвих ситуацій [1, с. 106].

5. Високий рівень мовної та педагогічної культури викладача, який здійснює підготовку студентів-правознавців. Сучасному викладачу ВНЗ необхідно не тільки знання у галузі дисципліни викладання, педагогіки і психології, але і володіння грамотною виразною мовою і здатність формувати у майбутніх фахівців зразкову мовну поведінку. Професійне мовлення педагога має відповідати вимогам культури мови. Це важливий показник рівня його інтелектуальності, освіченості, загальної культури. Його передумовою є знання мови, адже мовлення є засобом існування, використання мови.

6. Систематична діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності студентів-правознавців. Систематична діагностика спрятиме визначенню індивідуального рівня сформованості комунікативної компетентності студентів-правознавців, що передбачає можливість індивідуального підбору комплексу завдань, який сприяє успішному її формуванню. Необхідно враховувати, що початковий рівень комунікативної компетентності у студентів різний. Це залежить від таких факторів, як індивідуальний соціальний досвід і індивідуальні особливості студента. Їх облік дозволяє визначити індивідуальний рівень комунікативної компетентності кожного студента.

Систематична діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності студентів-правознавців сприяє своєчасному виявленню прогалин у знаннях і їх подальшій ліквідації; визначенню типу помилок і їх корекції; виявлення та усунення причин появи помилок; визначення ступеня готовності студентів до вивчення наступних тем, до засвоєння знань. Її здійснюють на поточних та підсумкових лекційних, практичних, семінарських заняттях.

Отже, у процесі дослідження нами було виділено та обґрунтовано такі організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів: встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин і діалогічний стиль спілкування між студентами і педагогами; інтегративні зв'язки між юридичними, філологічними та іншими дисциплінами; розробка і реалізація програми формування комунікативної

компетентності студентів-правознавців, яка передбачає активні та інтерактивні форми, методи, прийоми і засоби організації освітнього процесу; залучення студентів до самостійної творчої діяльності; розробка і реалізація програми формування комунікативної компетентності студентів-правознавців; високий рівень мовної та педагогічної культури викладача, який здійснює підготовку майбутніх правознавців; систематична діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності студентів-правознавців. Представляється доцільною апробація запропонованих педагогічних умов для виявлення їх результативності та корекції отриманих результатів.

Список використаних джерел

1. Ганніченко Т.А. Мотиви навчальної діяльності студентів-нефілологів у процесі мовної освіти / Т.А. Ганніченко // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 9. – С. 103-108.
2. Калита О.П. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.П. Калита. – К., 2011. – 20 с.
3. Кожем’яко Н.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / Н.В. Кожем’яко // дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук за спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 2015. – 250 с.
4. Насіленко Л.А. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі вивчення спеціальних дисциплін. / Л.А. Насіленко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С. 71-74.
5. Семенов О.М. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів : теорія і практика : [монографія] / О.М. Семенов, Л.А. Насіленко – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 324 с.

The article states that any system can operate successfully and develop only under certain conditions. Therefore, the result of the educational process depends on the creation of special pedagogical conditions. Taking into account the importance of communicative activities in the profession of lawyers, the system of legal education should provide the conditions for theoretical and practical learning and the formation of the communicative competence of their graduates.

Scientists define pedagogical conditions as essential internal and external influences, factors, circumstances, organically interconnected practical actions of the subjects of education, from the presence of which and their implementation the effectiveness of the formation of communicative competence of future lawyers depends. This is a system of organically interrelated psycho-pedagogical and practical actions aimed at solving specific pedagogical tasks of the educational process.

In the process of the research, we identified and substantiated the following organizational and pedagogical conditions for the formation of the communicative competence of future lawyers in the conditions of integration processes: the establishment of subject-subject relations and the dialogic style of communication between the students and the teachers; integrative connections between legal, philological and other disciplines; development and implementation of the program of formation of communicative competence of law students, which is provided by active and interactive forms, methods and means of organization of educational process; involvement of students in independent creative activity; development and implementation of the program of forming the communicative competence of law students; high level of language and pedagogical culture of the teacher preparing future lawyers; systematic diagnosis of the level of formation of communicative competence of law students. It seems advisable to approbate the proposed pedagogical conditions to identify their effectiveness and to correct the results.

Key words: *communicative competence, future lawyers, organizational and pedagogical conditions, integration processes, subject-subject relations, motivation, diagnostics.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК: 378.1+37.01+371

Вікторія Балакірева
Victoriia Balakirieva

КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

COMPONENTS OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO THE ORGANIZATION OF LABOUR TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

У статті за результатами аналізу наукових джерел обґрунтовано компоненти підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи; обрано методики для визначення наявності показників та для вимірювання ступеня їхнього прояву; розроблено комплекс критеріїв оцінювання ефективності підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Ключові слова: *підготовка майбутніх учителів, трудове навчання, молодші школярі.*

Для з'ясування ступеня підготовки студентів до організації трудового навчання молодших школярів передусім необхідні знання з теорій вимірювання, оцінювання, педагогічної експертизи, елементів теорій моделювання й ухвалення рішень, методів індивідуального та групового оцінювання, а також умінь відбирати змінні норми, формувати системи показників і критеріїв, аргументувати вибір процедур, будувати системи алгоритмів, моделювати прогностичні результати, тобто формулювати гіпотезу, робити вибірку.

Критеріальний підхід у системі оцінювання навчальних досягнень студентів подає інформацію викладачам, студентам, деканатам, ректорату про те, як іде процес навчання. Застосування критеріального підходу формує у студентів усвідомлене засвоєння знань, надає впевненість у собі, у своїх вміннях. Розроблені критерії, співвідносять оцінку з самооцінкою. Це дає можливість без конфліктів вирішувати об'єктивність оцінювання знань студентів.

Передумовами теоретичного обґрунтування проблеми організації продуктивної праці учнів слугували роботи класиків зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки Т. Кампанелли, Д. Локка, Т. Мора, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Г. Сковороди, Ш. Фур'є, а також О. Духновича, Д. Дьюї, Г. Кершенштейнера, Р. Оуена, К. Ушинського та ін. Особливості продуктивної праці як необхідного складника виховного процесу доведено в роботах С. Ананьєва, П. Блонського, І. Гессена, О. Захаренка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сипченка, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, С. Шацького та ін. Наукового обґрунтування організація продуктивної праці набула в роботах Б. Бухалова, В. Казакевич, К. Катханова, В. Корольського, А. Ктіторова, В. Мадзігона, М. Пальянова, В. Полякова, В. Симоненка, М. Скаткіна, Д. Тхоржевського, І. Чернишенко, Л. Шило та ін.

Особливості загальнопедагогічної підготовки вчителя досліджують О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, А. Кузьмінський, І. Пальшкова, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Хомич та ін. У галузі

педагогіки початкових класів фундаментальне значення мають роботи Н. Бібік, О. Біди, А. Богуш, В. Бондаря, І. Шапошнікової, М. Скаткіна та ін.

На етапі нашого дослідження метою роботи стала розробка компонентів підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

За результатами аналізу наукових джерел нами було розроблено основні компоненти підготовки до організації трудової діяльності учнів у навчально-виховному процесі початкової школи.

Мотиваційно-вольовий компонент. В якості першого компонента підготовки студентів до організації трудового навчання молодших школярів було виділено мотиваційно-вольовий компонент, що включає в себе визначення мети та конкретних задач. Ми поділяємо мотиваційно-вольовий компонент на мотиви та волю.

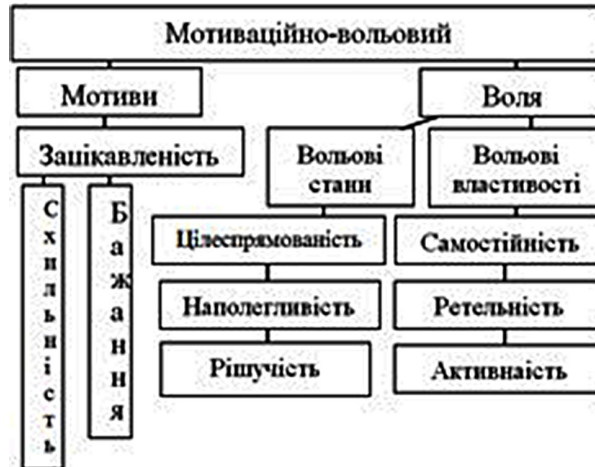


Рис. 1. Структура мотиваційно-вольового компонента

Серед мотивів провідними є бажання, схильність та зацікавленість. Студент, який має схильність до певної діяльності, в нашому випадку навчальної, буде зацікавлений у розвитку та бажатиме досягти певних результатів. При цьому важливими виступають вольові стани: цілеспрямованість, наполегливість та рішучість, тому що якщо б схильність до організації трудової діяльності студент не мав, він мусить проявити рішучість у досягненні результатів, цілеспрямовано та наполегливо йти до поставленої мети. Ми також виділяємо ті вольові властивості, які на нашу думку, мусить продемонструвати студент на шляху до отримання знань, а саме: самостійність, ретельність та активність. Демократизація процесу освіти сприяє: розвитку в учнів бажання вчитися; формуванню і розвитку у них позитивно спрямованої мотивації навчально-пізнавальної діяльності; формуванню відповідального ставлення до процесу та результатів власної трудової діяльності; розвитку творчих здібностей; зміцнює зв'язки між суб'єктами та об'єктами навчання; формує всебічно гармонійно розвинуті особистості, які знають, чого бажають у житті, та намагаються повноцінно реалізуватися в суспільному житті.

Когнітивний компонент. Процес досягнення мети розкривається через конкретно пізнавальний зміст, тобто ті знання, які вже має особистість і те, що пізнається. Наявність змісту у процесі пізнавальної активності студентів дає підстави виділення у її структурі когнітивного компонента. Студент повинен отримати глибокі загальні та спеціальні знання навчального матеріалу та вміти застосовувати їх у своїй практичній, трудовій діяльності.



Рис. 2. Структура когнітивного компонента

Процесуально-операційний компонент. У структурі підготовки студентів до організації трудового навчання молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи, виділяється процесуально-операційний компонент. У цьому компоненті хотілось би особливу увагу звернути на вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати інформацію. Крім того, важливу роль відіграє адаптація та швидке включення в роботу (система базових знань та способів учіння, всі мислительні операції, здатність до самостійної перетворювальної діяльності: передбачення, домислювання, переконструювання, перенесення знань в інші умови, встановлення внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків, узагальнення).



Рис.3. Структура процесуально-операційного компонента

Контрольно-оцінний компонент. Умовою досягнення позитивного результату будь-якої діяльності є здійснення контролю за її ходом та оцінка здобутого результату. Контроль і оцінка є необхідною умовою коригування процесу активності студентів у організації трудової діяльності з метою досягнення результату. Це є підставою для виділення у структурі організації трудової діяльності студентів контрольно-оцінного компонента. Контроль повинен здійснюватися не лише з боку викладача, але важливим є також самооцінка та самоконтроль самого студента та взаємоконтроль і взаємооцінка з боку його одногрупників. Це допомагає дисциплінувати самих студентів та зробити процес навчання більш ефективним.

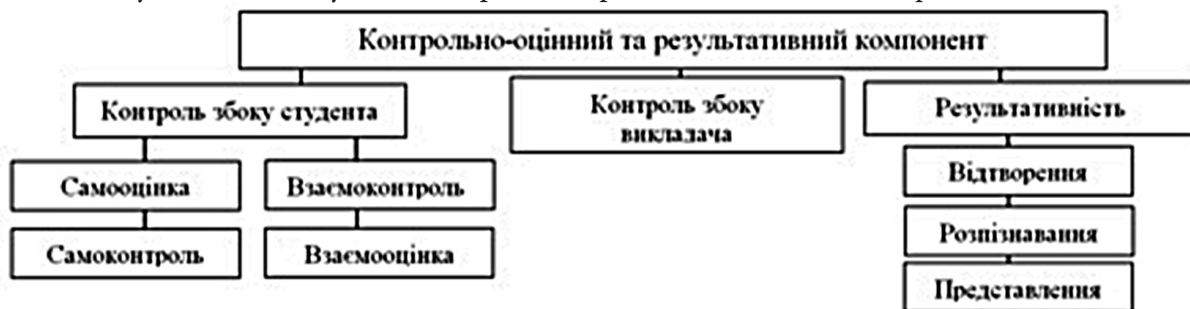


Рис.3.4. Структура контрольно-оцінного та результативного компонента

Організація трудової діяльності учнів є ефективною за умови досягнення студентом передбачуваного результату. Результат – остаточний, кінцевий підсумок діяльності. Результативність трудової діяльності студента – це засвоєні знання, сформовані уміння та навички активного здійснення пізнавальної діяльності, досвід емоційно-позитивного ставлення до процесу пізнання. Результативність є необхідним компонентом організації трудової діяльності студентів. До результативного компонента було виділено творче відтворення, що є процесом реконструкції актуалізованого змісту в тій чи іншій формі. Студент розробляє конспекти уроків початкової школи; студентові цікаві заняття з курсів професійно-предметної підготовки, він постійно їх відвідує й виконує всі завдання, запропоновані викладачем; вміння самостійно розробляти діагностичні завдання з виявлення якості освіти з трудової діяльності молодших школярів; вміння оцінювати успішність у навчанні молодших школярів.

Отже, наявність показників і критеріїв дозволяє визначити рівні організації трудової діяльності майбутніх учителів початкової школи і схарактеризувати шкалу оцінювання їх рівня.

Перед тим, як переходити до шкали оцінювання організації трудової діяльності майбутніх учителів початкової школи, обрано методики для визначення наявності показників та для вимірювання ступеня їхнього прояву.

До переліку тестів увійшли:

1. Тест “Яка у вас мотивація до успіху?” (В. Пугачов).
2. Анкета для виявлення ступеня самостійності (А. Карелін).
3. Анкета для діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова).
4. Методика діагностики здатності майбутнього викладача вищої школи до саморозвитку (модифікована на основі опитувальника Т. Шамової).
5. Методика “Діагностика знань студентів щодо сутності професійної майстерності” (авторська).
6. Анкета для оцінки рівня комунікативних здібностей (В. Ряховський).
7. Експрес-діагностика організаторських здібностей (Н. Фетискін).
8. Анкета для оцінки комунікативних та організаторських схильностей (Б. Федоришин).
9. Тест “Чи сильний Ваш характер?” (І. Кучерявий, О. Клепиков).
10. Тест для виявлення здатності домагатися успіху (І. Кучерявий, О. Клепиков).
11. Методика “Діагностика вмінь застосовувати інноваційні технології” (авторська).
12. Анкета для виявлення емоційної стабільності (Г. Айзенк).
13. Тест “Ваш творчий потенціал” (Н.Фетискін).
14. Анкета для діагностики інтерактивної спрямованості особистості (Н. Щуркова в модифікації Н. Фетискіна).
15. Методика діагностики орієнтування майбутнього викладача ВНЗ на навчально-дисциплінарну чи особистісну модель взаємодії (модифікована на основі опитувальника В. Маралова).

Для визначення рівня підготовки студентів до організації трудового навчання молодших школярів була розроблена чотирьохрівнева шкала, яка відображає специфіку діяльності студентів.

Необхідним аспектом у підготовці студентів до організації трудового навчання молодших школярів є визначення критеріїв у навчально-виховному процесі початкової школи. У психолого-педагогічній літературі поняття “критерій” характеризується як засіб, за допомогою якого вимірюються, або вибираються альтернативи, тобто, “критерій” – це об’єктивна ознака, на основі якого відбувається порівняльна оцінка або класифікація досліджуваних психічних процесів.

Таблиця 1.

Характеристика рівнів підготовки студентів до організації трудового навчання молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи

Рівень	Характеристика рівня
Низький рівень Репродуктивно-копіюючий	Дії студента лише по зразку. Зв’язок між системою знань та вмінь слабкий, практично відсутній. Студент знає матеріал на рівні фактів, відсутній зв’язок між теоретичними та практичними положеннями. Пізнавальний інтерес існує на рівні конкретних фактів. Мотивація низька та нестійка. Студент фрагментарно відтворює певну елементарну частину матеріалу, виявляє здатність формулювати свою думку, оперуючи базовими поняттями курсу, практичні завдання та самостійну роботу виконує зі сторонньою допомогою, накопичення знань – кількісне. Студент розрізняє елементарні поняття, але може ними оперувати тільки за допомогою викладача, практичні завдання та самостійні роботи виконує фрагментарно, його навчання лише репродуктивне.

Рівень	Характеристика рівня
Середній рівень Процесуально-змістовний	Зв'язок між системою знань і вмінь слабкий, але іноді буває стійкий. Знання теоретичних положень неповні, зв'язок між теоретичними і практичними положеннями нестійкі. Аналіз фактів відбувається за рахунок конкретних запитань. Мотивація фактично ситуативна. Майбутній учитель початкової школи має позитивну установку на професійну діяльність в освітньому середовищі, але не володіє достатніми для цього знаннями й уміннями. Контроль викладача за відповідальне ставлення до організації трудової діяльності
Достатній рівень Продуктивно-перетворюючий	Переважає пошуковий підхід, присутнє самостійне використання знань. Повне знання теоретичних положень, правильно розуміють поняття та теорії. Іноді бувають помилки. Підвищений інтерес до предметів, до пізнання конкретних теорій. Мотивація достатньо стійка. Студент демонструє знання та розуміння основної частини навчального матеріалу, на запитання відповідає правильно, але неосмислено, відтворення знань переважно репродуктивне, у ході виконання практичних завдань і самостійних робіт допускає окремі порушення та неточності. Існують труднощі в здатності змінювати спосіб дій відповідно до використання педагогічної діагностики в навчальному процесі.
Високий рівень Діяльнісно-творчий	Студент самостійно помічає проблему та обирає шляхи її вирішення. Знання та вміння створюють єдину систему. Повне знання теоретичних положень. Високий інтерес до предметів, стійкий інтерес до пізнання конкретних теорій. Мотивація висока. Потреба в пізнавальній діяльності; позитивне ставлення до навчання, захоплення навчальною діяльністю. Впевненість; прагнення до самовдосконалення. Професійні дії майбутнього учителя виконують на основі наукових знань, що відповідають меті та завданням діяльності, відрізняються точністю і творчим підходом. Студент має міцні системні знання, ухвалює творчі рішення в ході виконання завдань різного рівня складності, бездоганно виконує практичні, художньо-творчі роботи. Систематично підвищує кваліфікацію, відвідує професійно орієнтовані семінари та практичні заняття, тренінги, майстер-класи. Високий рівень відповідального ставлення до організації трудової діяльності.

Аналіз результатів дослідження з проблем до організації трудової діяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи у різних психолого-педагогічних системах свідчить, що розробка системи критеріїв зазвичай обґрунтовується сутністю, цілями, змістом і умовами організації дослідження. Кожний критерій має свою систему показників, яка характеризує якісні зміни критерію. Ці показники можуть характеризувати як кількісні (відсотки), так і якісні (рівні) зміни кожного критерію. Отже, показник – це чіткий прояв критерію на певному етапі формування пізнавальної активності студентів.

Таким чином, комплекс критеріїв може мати вигляд (табл. 2).

Таблиця 2

Критерії та показники підготовки студентів до організації трудового навчання молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи

Критерії	Показники
К1 – націленість на трудову діяльність	a1 – направлене на трудову діяльність b1 – систематичність у трудовій діяльності, c – оптимістичне прогнозування, упевненість у собі як викладачеві, бажання до саморозвитку у трудовій діяльності

Критерії	Показники
К2 – активність у трудовій діяльності	а2 – ініціативність в2 – організованість с2 – розвиток сили волі, наполегливість психолого-педагогічні знання, знання методики викладання та загальнокультурні знання
К3 – операційний критерій	а3 – зміна мотиваційної сфери в3 – усталеність навчання з усіх дисциплін, професійна відповідальність с3 – спрямованість на самовдосконалення, комунікативно-організаційні вміння, мобілізаційна готовність та вміння застосовувати інноваційні технології, комунікативні здібності
К4 – суб'єктивно-орієнтований (професійно-педагогічна творчість)	а4 – творча уява та мислення в4 – творче застосування педагогічного досвіду с- показниками: емоційна стабільність, творчий потенціал
К 5 – конструктивний критерій	А- вміння самостійно розробляти діагностичні завдання з трудового навчання; В – вміння оцінювати якість трудової діяльності школярів

Запропоновані критерії процесу організації трудової діяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи взаємопов'язані між собою, прояв кожного критерію обумовлений наявністю іншого. Спочатку йде просто націленість на пізнавальну діяльність, наступний критерій відображає якісне ставлення до цієї діяльності, далі йде ставлення до опанування професією, а завершує комплекс – ставлення і до професії, і до формування життя взагалі.

Комплекс критеріїв оцінювання ефективності організації трудової діяльності студентів може змінюватися, доповнюватися залежно від рівня накопичених теоретичних знань та мети.

Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи діагностику рівнів сформованості компонентів підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів за розробленими показниками критеріїв.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие для вузов / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 178 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-derzhavniy-standart-pochatkovoi-zagalnoi-osviti>.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013).

Based on the results of the analysis of scientific sources the article, substantiates the components of training of future teachers for the organization of labor training of pupils in the educational process of primary school. The methods have been chosen to determine the availability of indicators and to measure the degree of their manifestation. A set of criteria for assessing the effectiveness of training future teachers for organizing labor training of pupils in the educational process of primary school was developed.

A criterion approach in the assessment system of students' academic achievements provides the information for teachers, students, dean, and administration about how the learning process is going. Application of a criterion approach forms the students' conscious acquiring of knowledge, provides the self-confidence in their skills. The developed criteria correlate the assessment with the self-assessment; this makes it possible to solve the objectivity of assessing students' knowledge.

The analysis of the results of the research on the problems in the organization of junior pupils' work in the educational process of primary school in various psychological and pedagogical systems suggests that the development of a system of criteria is usually justified by the nature, goals, content and conditions of the organization of the research. Each criterion has its own system of indicators that characterizes the qualitative changes in the criterion. These indicators can characterize both quantitative (percent) and qualitative (level) changes of each criterion. Thus, the indicator is a clear manifestation of the criterion at a certain stage in the formation of cognitive activity of students.

The proposed criteria of the process of organizing the work of junior pupils in the educational process of primary school are interrelated, the manifestation of each criterion is due to the presence of another. Initially, there is simply a focus on the cognitive activity; the subsequent criterion reflects a qualitative attitude to this activity, then there is an attitude to mastering the profession, and the complex – is completed by the attitude to the profession and to the formation of life principles in general.

A set of criteria for evaluating the effectiveness of the organization of students' work may be changed, supplemented depending on the level of accumulated theoretical knowledge and purpose.

Key words: preparation of future teachers, labor training, junior pupils.

УДК 378.016:373.3.016] 511-028.31

Ольга Гнатенко
Olha Hnatenko

ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

FORMING JUNIOR PUPILS' ALGORITHMIC THOUGHT PATTERN IN THE PROCESS OF PROBLEM SOLUTION

У статті аргументується, що процес розв'язування складених арифметичних задач з опорою на блок-схему сприяє формуванню алгоритмічного мислення молодших школярів, яке є складовою математичної та інформаційної компетентності та необхідне сучасній людині як у загальнокультурному плані, так і для професійного становлення.

Ключові слова: інформація, алгоритмічне мислення, задача, аналіз розв'язування, блок-схема.

Сьогодні все більше спеціальностей потребують високого рівня застосування математичних знань, без належної математичної підготовки неможлива повноцінна освіта сучасної людини та забезпечення її неперервності. Проте результатом освіти мають стати не окремі знання, уміння й навички, а здатність і готовність людини до ефективної і продуктивної діяльності в різних соціально-значущих ситуаціях.

Питання психології творчої діяльності досліджували Я. А. Пономарьов, В.А. Роменець, вивченню проблеми здібностей присвячені роботи Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, дослідженню специфіки процесу розвитку математичних здібностей праці Ж. Адамара, Д. Пойя, В.А. Крутецького, О.В. Скрипченко, С.І. Шапіро. Питання цілеспрямованого формування творчого мислення розглядалися у роботах Н.А. Менчинської, З.І. Калмикової, Л.К. Максимова та інших, окремі аспекти цієї проблеми розроблялись

Г.О. Баллом, Н.І. Жигайлом, Г.С. Костюком, С.Д. Максименком, Л.О. Мойсеєнко, В.О. Моляко, Б.А. Якимчуком.

Надзвичайно важливим етапом цілеспрямованого формування математичного мислення у процесі навчання є молодший шкільний вік, оскільки найбільш активно мислення розвивається саме в цей період.

Формування цілісного світогляду, системно-інформаційної картини світу, операційного стилю мислення, відбувається у віці учнів початкової школи. Саме у цей період доречно постановка і рішення педагогічної задачі формування у дітей алгоритмічного мислення, вміння порівнювати, узагальнювати, абстрагувати, аналізувати структурні й причинно-наслідкові зв'язки.

Внаслідок цілеспрямованого математичного розвитку молодшого школяра має бути сформована здатність до логічного і знаково-символьного мислення, просторова уява, математичне мовлення, уміння міркувати, аргументувати, знаходити та критично опрацьовувати інформацію, розуміння значення величин і способів їх вимірювання, уміння розв'язувати сюжетні задачі арифметичним способом, працювати з алгоритмами виконання арифметичних дій, прагнення використовувати математичні знання в повсякденному житті. Учні мають навчитись визначати логіку розв'язання навчальних і практичних завдань, планувати, контролювати і коригувати хід розв'язування навчального завдання, самостійно здобувати потрібні вміння й навички. Потрібно прагнути формувати в школярів загальні методи мислення, загальні способи підходу до розв'язання будь-якого завдання і проблеми.

Розумовий процес складається з ряду розумових операцій і для ефективного навчання ці операції треба виявляти і спеціально їм навчати. Не можна вирішити математичну, фізичну, взагалі будь-яку інтелектуальну задачу, не виконавши низки інтелектуальних операцій. До прикладу, розв'язати геометричну задачу лише компіляцією теорем неможливо.

У концептуальних засадах Нової української школи зазначено, що математична компетентність включає культуру логічного і алгоритмічного мислення, здатність до розуміння і використання простих математичних моделей та уміння будувати такі моделі для вирішення проблем. Зауважимо, що інформаційно-цифрова компетентність поряд з інформаційною й медіа-грамотністю, критичним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій передбачає їх використання для формування алгоритмічного мислення школярів, а внеском математичної освітньої галузі в інформаційно-цифрову компетентність зазначено уміння діяти за алгоритмом та складати алгоритми. Користування алгоритмами в практичній роботі стає вимогою часу, а опанування математичними алгоритмами та їх прикладним аспектом — одним з важливих педагогічних завдань математичного курсу.

У процесі формування алгоритмічного мислення потрібно навчити дітей знаходити загальний спосіб дії, виділяти основні, елементарні дії, планувати послідовність виконання виділених дій, правильно записувати алгоритм. Складання алгоритмів — складне завдання, тому початковий курс математики не ставить за мету його розв'язання, але необхідно готувати школярів до досягнення цієї мети, сприяючи тим самим розвитку логічного й алгоритмічного мислення дітей.

Ознайомлення з алгоритмами — необхідний розділ початкового курсу інформатики, оскільки здатність виконувати і розробляти алгоритми займає одне з центральних місць в обробці інформації і розв'язуванні задач. Школярі мають детально описувати алгоритм виконання поставленого завдання, що сприятиме придбанню навичок розбивати свою діяльність на окремі прості операції, формулювати чіткі і зрозумілі інструкції.

Слід, зауважити, що використання алгоритмів сприяє виробленню автоматизованих дій – навичок, що може привести до стандартизації мислення дітей. Тому алгоритмізація охоплює не весь навчальний процес, а лише ті його компоненти, де вона видається доцільною. Крім того, навчання алгоритмам не зводиться до їх заучування, а передбачає і самостійне відкриття, побудову алгоритмів, а це творчий процес.

Уміння учнів оформити свої міркування, хід розв'язання завдання у вигляді, наприклад, блок-схеми, дисциплінує мислення учнів, сприяє більш швидкому й свідомому оволодінню алгоритмічною мовою в майбутньому.

На досягнення цих результатів спрямована, зокрема, й робота з навчання молодших школярів умінню розв'язувати задачі. Проблеми навчання розв'язуванню математичних задач, зокрема й сюжетних, присвячені роботи М.О. Бантової М.В. Богдановича, М.І. Бурди, М.І. Зайкіна, П.М. Ерднієва, Н.Б. Істоміної, Ю.М. Колягіна, В.І. Крупіча, Е.І. Лященко, В.І. Мішина, Д. Пойа, Г.І. Саранцева, С.О. Скворцової, Л.М. Фрідмана, С.Є. Царьової та інших, у яких вивчається зміст поняття задача, досліджується її структура, виділяються етапи, методи і прийоми її розв'язування.

У методичній літературі висвітлюються різні підходи щодо формування у молодших школярів уміння розв'язувати задачі: для озброєння учнів методами розбору сюжетних задач пропонується широке застосування опорних схем (С.М. Лисенкова), використання схематичних креслень (А.К. Артёмов, Н.Б. Істоміна, В.В. Малихіна, Л.Г. Петерсон), робота по перетворенню задач після їх розв'язання (Л.І. Шорнікова, С.Є. Царьова), розгляд низки аналогічних сюжетних задач.

Розв'язування задач розуміється як перехід від текстової моделі (текст задачі) до схематичної (короткий запис, схематичний рисунок), а далі – до математичної (вираз, рівняння). Процес розв'язування задачі передбачає аналіз її тексту, подання результатів цього аналізу у вигляді допоміжної моделі – короткого запису (схематично, таблицею, кресленням), схематичного рисунка тощо; пошук шляхів і складання плану розв'язування задачі. Під час розв'язування простих задач концентруємо увагу учнів на обґрунтуванні вибору арифметичної дії, необхідної для відповіді на запитання задачі, а під час розв'язування складених – на аналітичних або синтетичних міркуваннях щодо складання плану розв'язування.

М.А. Бантова [1] зазначає наступні етапи роботи над задачею:

- робота над змістом завдання,
- пошук рішення задачі,
- рішення завдання,
- формулювання відповіді,
- перевірка виконання завдання,
- подальша робота над розв'язаним завданням.

Як бачимо, робота над задачею відбувається згідно зазначених етапів, отже, ми реалізуємо певний алгоритм. Наприклад, коли учні вчаться розв'язувати задачі, вони можуть планувати свої дії так:

- читаю уважно умову;
- уявляю життєву ситуацію;
- продумую короткий запис;
- з'ясовую, проста чи складена ця задача;
- роблю аналіз задачі;
- записую розв'язання у вигляді окремих дій з поясненням;
- складаю вираз;
- з'ясовую, чи можна цю задачу розв'язати іншим способом;
- перевіряю розв'язання;
- записую повну відповідь.

Діяльність з розв'язування задач може здійснюватися як алгоритмічним, так і евристичним способом. Якщо учень виконує приписи, то в цьому випадку здійснюється алгоритмічний спосіб діяльності з розв'язування задач, який характеризується тим, що учень здійснює власну діяльність у відповідності з відомим йому алгоритмом. Якщо, розпочинаючи розв'язання математичної задачі, учень не має орієнтувальної основи для своїх дій, то він її відшукує, виконуючи евристичну діяльність. Така діяльність здійснюється за допомогою особливих

прийомів – евристик. Вченими доведено, що домінуючою евристикою при розв’язуванні задач є моделювання як задачної ситуації (побудову допоміжних моделей – предметних, схематичних, словесних), так і процесу її розв’язування (схеми аналітичного і синтетичного розбору задачі, “дерева міркувань”), тому що саме воно забезпечує необхідне орієнтування в задачній ситуації [2].

Діяльність учнів із розв’язування задач є реалізацією певних етапів, виконання послідовності дій: ознайомлення з текстом задачі, міркування щодо її розв’язування, запис дій з поясненням та формулювання відповіді.

Розглянемо приклад роботи над складеною задачею на спільну роботу, яку пропонуємо у процесі ознайомлення з таким типом задач.

Задача. Мати за годину саджає 24 кущі капусти, а донька — 17 кущів. Скільки кущів капусти посадять разом мати й донька за 2 години?

1) Першим етапом є ознайомлення з умовою задачі та аналіз умови. Учні мають прочитати задачу та уявити, про що в ній розповідається; переповісти всю задачу, вирізнити умову та запитання, виділити і пояснити числові дані задачі; виділити ключові слова, занотувати короткий запис задачі; за коротким записом пояснити числові дані задачі; зазначити, що співвідношення, яке задано в умові задачі, є залежність між значеннями таких пропорційних величин як загальний виробіток, продуктивність праці і час роботи, причому невідомими є значення загальної величини.

2) Аналіз розв’язування задачі.

Спосіб 1 (аналітично).

– Що треба знати, щоб відповісти на запитання задачі? (Треба знати два числові значення: перше – скільки всього кущів за 2 години посадить мати (невідомо) і, друге, – скільки всього кущів за 2 години посадить донька (невідомо).

– Якою арифметичною дією відповімо на запитання задачі? (Дією додавання)

– Чи можна відразу відповісти на запитання задачі? (Не можна, тому що ми не знаємо, скільки всього кущів посадить мати і скільки всього кущів посадить донька).

– Що треба знати, щоб відповісти на запитання «Скільки всього кущів за 2 години посадить мати?» (Треба знати два числові значення: перше – скільки кущів садить мати за 1 годину, відомо – 24, та скільки годин вона працювала, відомо – 2 год). Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (Дією множення).

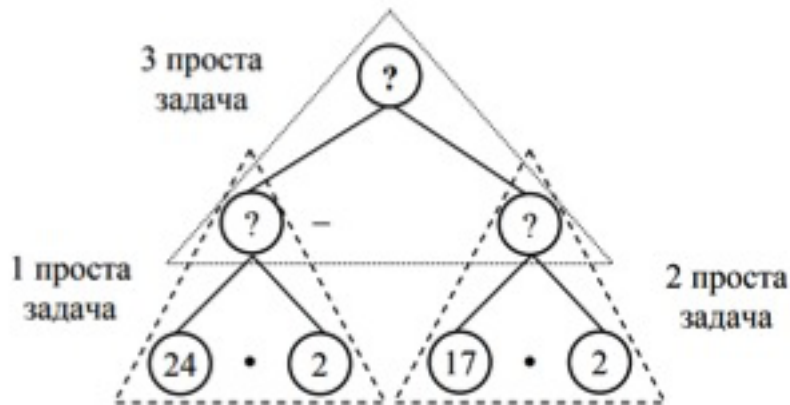
– Чи можна відповісти на запитання задачі? (Ні, оскільки ми не знаємо, скільки всього кущів за 2 години садить донька).

– Що треба знати, щоб відповісти на це запитання? (Треба знати два числові значення: перше – скільки кущів садить за 1 годину донька, відомо – 17, та друге – скільки годин працювала донька, відомо – 2 години).

Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (Дією множення, тому що по 17 взято 2 рази) .

– Чи можна відразу відповісти на це запитання? (Можна, тому що ми знаємо обидва числові значення.) Тепер ми можемо відповісти на запитання задачі? (Можемо, тому що ми від запитання перейшли до числових даних, аналіз закінчено).

Накреслимо блок-схему розв’язування та розіберемо цю складену задачу на три прості задачі, оскільки на схемі три запитання. Покажемо на схемі кожну просту задачу:



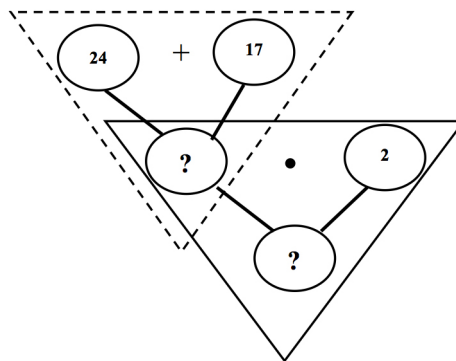
Учні мають сформулювати кожен просту задачу та показати опорні схеми до них. Якщо задача складається із трьох простих задач, тоді план розв'язування буде складатися із трьох дій: першою дією ми відповімо на запитання першої простої задачі, тобто, дізнаємося, скільки всього кущів посадить мати за 2 години; другою дією ми відповімо на запитання другої простої задачі, тобто дізнаємося, скільки всього кущів посадить донька за 2 години; третьою дією ми відповімо на запитання третьої простої задачі і дізнаємося, скільки кущів посадять разом мати і донька за 2 години.

Спосіб 2 (синтетично).

– Чи можна знайти, скільки кущів садять мати і донька за 1 годину? (Можна, тому що ми знаємо обидва числові значення).

– Чи можна знайти, скільки кущів садять мати і донька за 2 години і відповісти на запитання задачі? (Можна, оскільки знайдено обидва числові значення, аналіз закінчено).

Накреслимо блок-схему розв'язування та розіберемо цю складену задачу на дві прості задачі, оскільки на схемі два запитання. Покажемо на схемі кожен просту задачу:



Учні мають сформулювати кожен просту задачу та показати опорні схеми до них. Якщо задача складається із двох простих задач, тоді план розв'язування буде складатися з двох дій: першою дією ми відповімо на запитання першої простої задачі, тобто, дізнаємося, скільки всього кущів посадять мати і донька разом за 1 годину; другою дією ми відповімо на запитання третьої простої задачі і дізнаємося, скільки кущів посадять разом мати і донька за 2 години.

3) Обов'язково потрібно з'ясувати, чи можна цю задачу розв'язати різними способами та проаналізувати, який спосіб є раціональним. Якщо результати, одержані різними способами, співпадають, то задача розв'язана правильно. Можна також використати інший спосіб перевірки — скласти і розв'язати обернену задачу.

Діяльність учнів із розв'язання задач являє собою реалізацію основних етапів розв'язування через виконання певних дій. Структуру розв'язання ілюструємо у вигляді блок-схеми (графічного подання алгоритму). Після складання алгоритму розв'язання задачі має сенс повторити план розв'язування задачі з опорою на блок-схему, що у значній мірі сприятиме формуванню алгоритмічного мислення молодших школярів.

У навчальній програмі з інформатики для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів зазначається, що діяльнісний вимір предметної ІКТ-компетентності пов'язаний з такими алгоритмічними та логічними вміннями дітей молодшого шкільного віку: складати алгоритми за зразком, шукати помилки в послідовності команд, аналізувати зміст завдань на складання алгоритму для виконавців, шукати різні варіанти виконання завдань, обирати та обґрунтовувати найефективніший варіант виконання, створювати та виконувати алгоритми у визначеному середовищі, формулювати висловлювання з логічним слідуванням [3]. Підґрунтям для формування таких умінь є, в значній мірі, алгоритмізація процесу розв'язування молодшими школярами складених арифметичних задач.

Усі основні дії, які дозволяють учневі самостійно розв'язувати складені задачі, формуються у початковій школі: міркування від числових даних до запитання задачі (синтетично) та від запитання до числових даних (аналітично), розбиття задачі на прості та встановлення порядку розв'язування простих задач, формулювання плану розв'язання, записування розв'язання по діях та виразом. У початкових класах здійснюється ознайомлення з діями визначення істотних ознак задач, узагальнення їх математичної структури та способів розв'язання, формуються спеціальні вміння розв'язувати задачі окремих видів, а загальне вміння розв'язувати складені задачі набуває подальшого засвоєння на прикладі задач нових математичних структур.

Уміння учнів оформити свої міркування і весь хід розв'язання задачі у вигляді блок-схеми істотно дисциплінує мислення учня, сприяє більш швидкому й свідомому оволодінню алгоритмічною мовою в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Бантова М.А. Методика преподавания математики в начальных классах. / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова ; под ред. М.А. Бантовой. – 3-е изд., перераб. – М : Просвещение, 1984. – 336 с.
2. Коваль Л.В. Методика навчання математики: теорія і практика: [навч. посібник] // Л.В. Коваль, С.О. Скворцова. – [2-ге вид., допов. і переробл.] – Харків: ЧП «Принт-Лідер», 2011. – 414 с. – Режим доступу : bdpu.org/sites/bdpu.org/files/kniga/Doc/kniga.pdf
3. Інформатика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-4 класів. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/5-informatika-2-4-klas.docx>.
4. Митник О.Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец.: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. Я. Митник. – Київ, 2010. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=DOC/2010/10moymms.zip.
5. Скалич Л. Й. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Л.Й. Скалич. – Київ, 2007. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=DOC/2007/07slymms.zip.

Forming unified world outlook, systemic informational world image, operational mindset takes place when the child is primary school pupil. This is the very period when the setting and solution of the pedagogical problem of forming children's algorithmic thought pattern, the proficiency to compare, generalize, abstract, analyse structural and cause-and-effect linkage is especially beneficial.

By virtue of task-oriented mathematical development of a primary school pupil the aptitude for logical and sign and symbol thinking, spatial inference, mathematical speech patterns, ability to infer, reason, find and critically process the information, understanding of the concept 'magnitude' and its measurement

principles, ability to solve plot-based problems by arithmetic means, work with algorithms of arithmetic operations, aspiration to use mathematical knowledge in mundane life is to be formed.

The pupils are to learn to determine the logic of solving training and practical tasks, to plan, control, and correct the course of solution of training tasks, to independently acquire the necessary abilities and skills. It is necessary to try and form primary school students' general thought patterns, general approaches to solving any task or problem.

It is essential to teach pupils to find general course of action, to distinguish basic atomic operations, to plan the sequence of performing these operations, to correctly record the algorithm in the process of forming algorithmic thought pattern. The pupils' skill to record their inference, the course of solution such as, e.g., a flowchart, disciplines the pupils' thinking, promotes faster and more deliberate mastering of the language of algorithm in the future.

The pupils' problem solving activity is the implementation of certain stages, performance of operations sequence: problem text inspection, its solution inference, recording of operations with appropriate explanations, and answer formulation. The solution is illustrated by means of a flowchart (graphic representation of the algorithm). After the drafting of the problem solution algorithm it is beneficial to review the problem solution plan with the support of the flowchart, as it significantly contribute to the forming of primary school pupils' algorithmic thought patterns.

The pupils' skill to record their inference and the whole problem solution process as a flowchart significantly structures the thinking, benefits the faster and more deliberate mastering of the language of algorithm in the future.

Key words: information, algorithmic thought pattern, problem, solution analysis, flowchart.

УДК 373.3:[502/504:159.922]

Ольга Грошовенко, Лариса Присяжнюк
Olha Hroshovenko, Larysa Prysiazhniuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE GROUNDS OF ECOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR PUPILS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INNOVATIONS

У статті порушується проблема формування основ екологічної культури дітей молодшого шкільного віку в умовах реформування системи освіти. Особлива увага наголошується на необхідності запровадження у систему екологічної освіти і виховання ефективних технологій формування основ екологічної культури дітей молодшого шкільного віку, які б реалізовували цілеспрямовану програму формування у підростаючого покоління системи знань про навколишнє середовище та їх трансформацію у переконання про цінність природи та стійкі потреби її охорони, збереження та відтворення. Серед головних умов запровадження інноваційних технологій формування екологічної культури дітей молодшого шкільного віку визначено такі: організація навчально-виховного процесу на засадах інтегративно-діяльнісного, краєзнавчого, екологічного підходу; забезпечення змістової, системно-логічної послідовності та наступності використання інноваційних підходів формування основ екологічної культури молодших школярів; формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини. Особлива увага акцентується на необхідності забезпечення єдності інтелектуального та емоційного

сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю, засвоєння традицій українського народу у відносинах людини з природою.

Ключові слова: екологічна культура, молодші школярі, освіта і виховання, інноваційні технології, педагогічні умови.

Екологічна криза актуалізує необхідність екологічної освіти і виховання підростаючого покоління. Особливе місце в системі неперервної екологічної освіти належить початковій школі. Саме цей період у житті дітей сприятливий для усвідомлення себе невід'ємною частинкою природи, своєї ролі та значущості в збереженні її цілісності.

Науковий фонд є свідченням особливої актуальності та значущості означеної проблеми. Так, теоретико-методологічні основи розв'язання проблеми взаємодії людини і навколишнього середовища, філософсько-культурологічні аспекти соціальної природи особистості, формування її свідомості в контексті активного буття присвячено дослідження В. Вернадського, С. Глазичева, М. Кисельова, В. Кременя, В. Крисаченка, В. Лося, М. Мойсеєва, Г. Філіпчука та ін..

Значний внесок у розробку теоретичних засад функціонування педагогічних систем, дидактичних аспектів освіти, зокрема екологічної, здійснено у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, А. Захлебного, І. Зверева, Н. Кузьміної, О. Савченко, А. Степанюк, І. Суравегіної, С. Шмалей та ін.

Психолого-педагогічні основи формування основ екологічної культури досліджено у працях К. Абульханової-Славської, І. Беха, Ю. Гіппенрейтер, О. Леонтєва, А. Петровського, С. Рубінштейна та ін. У працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, В. Давидова, І. Зимньої, Г. Костюка, О. Маркової, А. Петровського, Н. Тализіної, Д. Ельконіна визначається, що молодший шкільний вік сприятливий для формування основ екологічної культури, екологічно доцільної поведінки, оскільки у цьому віці відбуваються значні зміни у психічній сфері дитини. Серед основних умов, які забезпечують формування самоконтролю поведінки, за висновком психологів, є формування навичок моральної поведінки і мотиваційної сторони самоконтролю [1; 3; 7].

Дослідження стану проблеми у практиці роботи школи свідчить, що у молодших школярів є необхідні передумови формування основ екологічної культури, екологічно доцільної поведінки. Однак з'ясовано, що учні у виборі дій і вчинків у природі керуються, переважно, емоційними імпульсами, прагматичними інтересами, мотивами наслідування і самоствердження, а не раціональними цілями, пізнавальними та естетичними потребами, гуманістичними і природоохоронними мотивами. Більшість молодших школярів намагається дотримуватися правил поведінки у природі лише за умови контролю з боку дорослих. Переважна більшість учителів використовує вербальні методи впливу, і лише супроводжують розповідь, бесіду, читання художньої літератури показом ілюстративного матеріалу екологічного спрямування. Педагоги значно менше використовують практичні методи роботи у природі, лабораторні досліді, екскурсії в природу [2, с. 97].

Сьогодні педагог потребує готових інструментів, які б забезпечували системний вплив на особистість молодшого школяра з метою подолання надмірного прагматизму стосовно навколишнього середовища, виховання високого рівня екологічної культури. Початкова школа сьогодні, як ніколи, потребує ефективних виховних технологій, спрямованих на гармонізацію стосунків у системі "природа-людина", результатом якої має стати високий рівень екологічної вихованості.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов формування основ екологічної культури молодших школярів в умовах використання інноваційних технологій.

Людство вступило в нову епоху, яка характеризується дестабілізацією навколишнього середовища, викликану споживацьким ставленням самої людини до природи, низьким рівнем екологічної культури населення. Одним із шляхів вирішення вкрай складної ситуації є запровадження новітніх технологій. Система екологічної освіти і виховання має озброїтись якомога ефективнішими технологіями формування основ екологічної культури дітей молодшого шкільного віку. Екологічне виховання та освіта дітей молодшого шкільного віку

передбачає реалізацію програми формування у підростаючого покоління системи знань про навколишнє середовище, які мають трансформуватися у переконання про цінність природи, та стійкі потреби її охорони, збереження, відтворення та активної взаємодії з нею на умовах екологічної доцільності. Дослідженню проблем екологічного виховання присвячені роботи С. Глазачева, С. Дерябо, А. Запорожця, А. Захлебного, І. Зверєва, Б. Іоганзена, І. Суравегіної, Л. Печко, Г. Пустовіта, Г. Тарасенко та ін. У дослідженнях вчених доведено необхідність виховання екологічної культури з раннього дитинства на основі природничо-наукових знань, умінь і навичок. Педагоги схильні вважати, що виходом із вкрай складної екологічної ситуації є система екологічної освіти і виховання, в основі якої – новітні освітньо-виховні технології формування екологічної культури підростаючого покоління.

Особистісно-орієнтована освіта передбачає створення умов задля розвитку гармонійної, моральної, соціально активної, професійно компетентної особистості. Домінуючою тенденцією в інноваційному русі є широке прагнення педагогів відшукати ті механізми, які дозволять забезпечити, з однієї сторони – розвиток особистості, а з іншої – реалізацію освітньо-виховних завдань [5, с. 58]. Інноваційні технології можуть відіграти у цьому процесі вирішальну роль.

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки і практики запровадження нових методів навчання і виховання. В умовах екологічних негараздів, глобальних проблем особливої актуальності набуває педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність [4]. Однак, запровадження будь-яких освітніх інноваційних процесів передбачає розв'язання цілої низки проблем, які пов'язані із освоєнням освітніх технологій, впровадженням їх в практику роботи та підготовкою школярів до навчання в умовах застосування тих чи інших освітніх інновацій. Використання інноваційних технологій у процесі формування основ екологічної культури молодших школярів дозволяє забезпечити активну діяльність дитини, формувати її мотиваційно-ціннісну сферу, вміння проявити творчі здібності, самостійність. Самостійне вирішення екологічних проблем за умов застосування освітньо-виховних технологій базується на умінні молодшого школяра конструювати свої знання, що, в свою чергу, детермінує розвиток пізнавальних навичок учнів, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення за допомогою практико-орієнтованих дій.

Застосування інноваційних технологій у процесі формування основ екологічної культури молодших школярів забезпечує насиченість педагогічного процесу, взаємодію, стимулювання для розвитку творчих сил, потенційних можливостей і здібностей учнів. У процесі спільної творчої діяльності учні набувають навичок вирішення екологічних проблем, розв'язання складних завдань шляхом колективного обговорення, пошуку, дослідно-еспериментальної та практичної діяльності.

Використання інноваційних технологій має бути системним та підпорядковуватись певним принципам. До них належать: міждисциплінарний підхід у формуванні екологічної культури молодших школярів; системність, систематичність і безперервність вивчення навчального екологічного матеріалу; єдність інтелектуального та емоційно-вольового начал діяльності учнів із вивчення і покращення навколишнього середовища; взаємозв'язок глобального, національного і краєзнавчого розкриття екологічних проблем у навчальному процесі [4]. Екологічна освіта пропонує взаємне узгодження змісту і методів розкриття законів, принципів і способів оптимальної взаємодії суспільства з природою на всіх рівнях екологічних знань, що формуються під час вивчення різних навчальних предметів. Процес формування екологічної культури розглядається як важливий напрям у роботі навчальних закладів. При цьому одним із шляхів підвищення його ефективності є використання різних форм та методів роботи, що стимулюють самостійну діяльність дітей [2].

Реалізація інноваційного підходу у екологічній освіті передбачає урахування певних педагогічних умов. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, результатів проведеного констатувального етапу експерименту ми виокремили педагогічні умови, які, на нашу думку, є необхідними і достатніми для ефективної реалізації

інноваційного підходу до формування основ екологічної культури молодших школярів. Серед них: організація навчально-виховного процесу на засадах інтегративно-діяльнісного, краєзнавчого, екологічного підходу; забезпечення змістової, системно-логічної послідовності та наступності використання інноваційних підходів формування основ екологічної культури молодших школярів; формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини; широке використання системи практико-орієнтованих завдань екологічного спрямування засобами інноваційних технологій; урахування вікових, індивідуальних, психолого-фізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку у контексті використання інноваційних технологій формування основ екологічної культури; зорієнтованість системи навчання та виховання на учня як активного учасника навчально-виховного процесу (вчителю належить роль консультанта-фасилітатора); використання адекватного новому змісту і методам навчально-методичного забезпечення; виховання соціально активної особистості, яка усвідомлює свою належність до різних елементів природного середовища, здатна мислити, бережливо ставиться до природи, людей і самого себе; розвиток розумових здібностей учнів, їх емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування; забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю; засвоєння традицій українського народу у відносинах людини з природою. Обґрунтуємо деякі із означених умов.

Організація навчально-виховного процесу на засадах інтегративно-діяльнісного, краєзнавчого, екологічного підходу

Сучасна наукова думка одним із наукових підходів виділяє інтегративно-діяльнісний суть якого полягає у системній організації процесу навчання і виховання. Інтегративно-діяльнісний підхід об'єднує системний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний і інтегративний підходи, цілісний комплекс яких дозволяє найбільш повно відобразити всю складність і багатоаспектність проблеми, що розглядається. У філософії під інтеграцією розуміється сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням в ціле раніше різнорідних частин і елементів. На сучасному етапі розвитку науки одним із актуальних є принцип інтеграції, який дозволяє знаходити оптимальний синтез двох домінуючих тенденцій – диференціації та інтеграції. Інтегрування в контексті досліджуваної проблематики характеризується цілісністю змісту навчального еколого-доцільного матеріалу, який бажано використовувати на уроках природознавства у початковій школі. Такий матеріал має бути тісно пов'язаний із темою уроку, бути логічним її продовженням і набувати особливого значення. Відтак, вивчаючи ту чи іншу тему уроку, "Тварини-частина живої природи", "Рослини", "Повітря", "Ґрунт. Склад ґрунту", молодші школярі мають засвоїти основні екологічні уявлення та поняття щодо охорони, збереження, раціонального використання, відтворення багатств природного довкілля.

Поняття інтеграції нерозривно пов'язане з поняттям системності, оскільки будь-яка цілісність побудована на системі зв'язків, що пояснює нерозривний зв'язок системного та інтегрованого підходів. Це обумовлено також тим, що дані підходи оперують категоріями, що знаходяться в органічній єдності – "інтеграція", "цілісність", "система".

Діяльнісний підхід. Саме в процесі діяльності відбувається становлення особистості, розвиток її здібностей. Включення молодшого школяра у систему різних взаємопов'язаних видів діяльності забезпечує формування екологічної культури, грамотності, екологічного стилю мислення і поведінки. Так, С. Рубінштейн вважав будь-яку дію "клітинкою", "осередком", в якій можна розкрити зачатки всіх елементів і сторін психіки в їх єдності. На думку великого вченого основою розвитку особистості є діяльність [7]. Психологами (Б. Ананьєв, Г. Суходольський,) послідовно розкрито основні постулати психологічної теорії діяльності, в основі якої лежить уявлення про діяльність, в якій людина (або колектив людей) виступає активним, системоутворюючим елементом.

Так, у процесі пізнання молодші школярі намагаються вирішити певне завдання (провести дослід, виконати практичну роботу, скласти план спостереження тощо). В якості навчальних завдань використовуються різні прийоми, дії, що полегшують аналіз, узагальнення і запам'ятовування матеріалу. Реалізація інтегративно-діяльнісного підходу полягає у тому, що у процесі навчання спочатку актуалізується і формується образно-понятійна концептуальна модель діяльності, в якій всі компоненти отримали чуттєво-наочне вираження. Прогрес у пізнанні навколишньої дійсності визначається продуктивністю наукового пізнання, що забезпечує краєзнавчий та екологічний підходи. Урахування вище означеної педагогічної умови виключає формалізм у знаннях дітей, адже усе те, що сприйнято у цікавій формі, викликає інтерес і мотивує до конкретних дій. Активна участь молодших школярів у практичній діяльності забезпечується наявністю об'єкта пізнання.

У нашому дослідженні однією із головних умов формування екологічної культури молодших школярів виділено урахування інтегративно-діяльнісного підходу, який дозволяє реалізувати сукупність інноваційних підходів, методів, принципів, форм, прийомів.

Забезпечення змістової, системно-логічної послідовності та наступності використання інноваційних підходів формування основ екологічної культури молодших школярів

Проведений теоретичний аналіз дозволив окреслити цілу низку підходів до екологічної освіти і виховання молодших школярів з огляду на сучасні тенденції розвитку системи освіти. Всі вони є надзвичайно доцільними, акцентують увагу на досягненні високого рівня екологічної культури підрастаючого покоління, органічно вплітаються в канву навчально-виховного процесу школи I ступеня. Застосування існуючих підходів дає можливість учителю продемонструвати рівень професійної компетентності, вийти на принципово новий рівень у побудові взаємодії з учнями і головне – пов'язати процес навчання із формуванням високого рівня екологічної культури і вихованості молодших школярів. Окрім того, використання інноваційних підходів у екологічній освіті дозволить забезпечити зростання особистості молодшого школяра, ефективно управляти навчально-виховним процесом з користю для учнів. Отже, застосування інноваційних підходів у екологічній освіті вимагає їх логічної послідовності та систематичності. Науковими дослідженнями (О. Кондратюк, В. Зайчук, С. Карандаш, О. Пометун) доведено той факт, що педагогу, який впроваджує означені підходи в навчально-виховний процес, потрібно чітко визначити цілі власної інноваційної педагогічної діяльності в площині формування екологічної культури молодших школярів, підвищення рівня їх екологічної компетентності і застосовувати означені підходи для взаємопідсилення, употужнення педагогічних впливів.

Формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини

Національна школа, з урахуванням специфіки культурно-освітніх традицій займає особливе місце в формуванні цілісної картини світу особистості учня, головними якостями якого повинні стати усвідомлення себе як представника певного етносу, готовність взаємодіяти з іншими особистостями і культурами.

Картина світу як інтеграційна категорія є предметом вивчення різних областей наук: філософії, історії, культурології, філології, психології, етнології та ін. Дослідники розуміють картину світу як результат осмислення дійсності і набуття людиною гармонії зі світом, що проявляється в чуттєво-емоційній оцінці навколишнього світу. Питання, пов'язані з формуванням цілісної картини світу, в останні роки активно обговорюються в науковій літературі, і їх аналіз дозволяє виділити ряд якісно різних ступенів розвитку поняття "картина світу": міфологічна, релігійна, філософська, наукова (Ю. Борсяков, Б. Комісарів, С. Смирнов, А. Суворова та ін.).

Такі вчені, як В. Зінченко, А. Лосев, М. Моїсєєв, М. Хайдеггер та ін., розглядають цілісну картину світу як синтез міфологічної, релігійної, філософської та наукової картин світу. Тенденції вивчення картин світу з позиції цілісності простежуються в працях таких вчених,

як Н. Бібік, С. Гончаренко, Г. Тарасенко та ін.. Психологічний напрям у вивченні картини світу знайшов своє відображення в концепції образу світу психологічної школи А. Леонтєва, в інтегральних психологічних характеристиках людини (Дж. Брунер, Л. Виготський, Ж. Піаже, М. Подд'яков, С. Рубінштейн та ін.).

Формування цілісної картини світу – це новий напрям педагогічної науки, яким протиставляється традиційний підхід в ознайомленні дітей з природою. Теоретичні основи екологічного виховання молодших школярів представлені у наукових працях Т. Байбари, О. Біди, В. Вербицького, О. Грошовенко, Г. Пустовіта, О. Пруцакової та інших вчених. Створені як окремі освітні програми з екологічного виховання (“Природолюб” О. Крюкової, “Довкілля” В. Ільченко, “Росток” Т. Пушкарьової та ін.).

Під екологічним вихованням при формуванні цілісної картини світу мають на увазі процес формування у дітей усвідомленого правильного ставлення до об'єктів природи, з якими вони безпосередньо контактують. Таке ставлення виникає у взаємодії інтелектуальних, емоційних і дієво-практичних компонентів. Їх поєднання становить моральну позицію дитини, яка виявляється в різних формах поведінки. Під екологічною освітою розуміють процес присвоєння особистості екологічної культури суспільства, результатом якої є певний рівень культури особистості або її освіченість.

Однією із інноваційних технологій формування основ екологічної культури особистості є гра, у якій органічно поєднуються два важливі чинники: з одного боку, молодші школярі активно включаються в практичну діяльність, з іншого – отримують моральне і естетичне задоволення від цієї діяльності, поглиблюють пізнання навколишнього середовища. Все це сприяє вихованню особистості в цілому. Таким чином, гра – один із ефективних засобів екологічної освіти і виховання.

Урахування рівня підготовки дітей молодшого шкільного віку, їх психолого-фізіологічних особливостей у контексті використання інноваційних технологій формування основ екологічної культури. Одним із постулатів використання інноваційних підходів є гуманістичний, яким передбачено сприяння максимальному розвитку особистості, забезпечення її права на індивідуальний творчий внесок, особистісну ініціативу, свободу саморозвитку. А відтак, використання інновацій, насамперед, має урахувати, на думку дослідників, вимоги особистості, її запити, мотиви, установки. Інноваційний підхід у екологічній освіті має передбачати особистісну зорієнтованість процесу, спрямовану на те, щоб кожний учень став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. З огляду на це, вважаємо, що основне завдання вчителя – керманіча цього процесу, – створити таке освітньо-розвивальне середовище, яке б сприяло творчому розвитку молодшого школяра, забезпечувало б його самовираження у дитячому колективі.

Використання інноваційних підходів у екологічній освіті дозволить створити максимально сприятливі умови для навчання і виховання учнів, виявлення і розвитку їх здібностей та задатків. Так, згадаймо слова Л. Виготського: “Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку... тільки тоді вона зможе визвати до життя ті процеси розвитку, які зараз лежать у зоні найближчого розвитку” [1]. Тобто, під впливом навчання та виховання, конкретних умов навчально-виховного процесу формуються здібності, яких у дитини ще не було. Відтак, запровадження інноваційного підходу дозволяє організувати творчу діяльність учнів в межах кожного навчального предмета, інтегруючи їх в цілісну систему, використати спеціальні методи дослідження природи (спостереження, досліді, моделювання, проектування) тощо. Інноваційний підхід передбачає активну участь дітей у навчально-виховному процесі. Позиція учня – активний учасник навчально-виховного процесу. Учитель – помічник, порадник, старший товариш. Адже занадто активний вплив дорослого здебільшого гальмує власну активність дитини, що негативно позначається на її розвитку. З набуттям дітьми досвіду активної еколого-доцільної діяльності учитель може опосередковано керувати їхньою діяльністю, створюючи для цього сприятливі умови. Завдання

учителя полягає в тому, щоб створити максимально комфортні умови для розвитку особистості, спонукати дитину до нових відкриттів, ініціювати бажання пізнавати, проектувати, експериментувати, спостережувати, робити самостійні висновки.

Широке використання системи практико-орієнтованих завдань екологічного спрямування засобами інноваційних технологій. Одним із головних підходів у екологічній освіті є діяльнісний. Мета природничо-екологічної освіти полягає у формуванні компетентностей. З позицій діяльнісного підходу ефективність формування екологічної культури молодших школярів обумовлюється активним її включенням у різні види еколого-доцільної діяльності. Тому важливим аспектом є стимулювання дітей до творчого вирішення практико-орієнтованих завдань екологічного спрямування.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що повноцінне формування основ екологічної культури молодших школярів, досягнення високого рівня їх екологічної компетентності може забезпечити така організація навчання, яка передбачає залучення дитини до активного пошуку, експериментування, дослідництва, використання отриманих знань у безпосередній практичній діяльності в природі. При цьому практико-орієнтована екологічно-доцільна діяльність має включати наявність ціннісних орієнтирів, соціальної спрямованості особистості на засвоєння знань, умінь, навичок, потреби в знаннях, інтерес, самостійність, відповідальність, творчий підхід до розв'язання завдань, володіння на рівні вікових можливостей засобами творчої діяльності, прагнення знайти "свій" підхід до нового завдання, вияв ініціативи, бажання ділитися своїми знаннями і досвідом з іншими дітьми, допомагати їм в організації власної творчої діяльності. Цьому якнайліпше сприяють педагогічні технології, які базуються на творчій активності самих учнів.

Таким чином, традиційна організація процесу екологічної освіти і виховання підростаючого покоління потребує змін. Ігнорування сучасними інноваційними технологіями призводить до формування споглядацького ставлення дітей до проблем навколишнього середовища. Використання сучасних інноваційних технологій в поєднанні із традиційними методами та засобами екологічної освіти і виховання підростаючого покоління дозволяє значно підвищити вмотивованість учнів до навчання, надати знанням особистісного значення, активізувати навчально-пізнавальну діяльність і самостійність учнів, а також забезпечити успішне формування еколого-природничої компетентності.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский . – М. : Просвещение, 1960.
2. Грошовенко О.П. Світоглядно-екологічний підхід до змісту природничої освіти в школі І ступеня / О.П.Грошовенко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – Вип 2.(88). – С. 96-100.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Друзь З.В., Білоконна Н.І., Мірошник З.М. Формування творчої особистості учня в позаурочний час : монографічний посібник у 3-х кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: психологія творчості та виховні технології. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – 471 с.
6. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г.П. Пустовіт // Монографія. – К. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

The article deals with the problem of forming the foundations of ecological culture of primary school children in the conditions of reforming the education system. Particular attention is paid to the need to introduce effective technologies in the system of environmental education and upbringing, forming the foundations of the ecological culture of primary school children, able to implement a purposeful program of forming a system of knowledge of the environment and their transformation into the values of nature and the sustainable needs for its protection and preservation. The main conditions for the introduction of innovative technologies for the formation of ecological culture of children of primary school age are defined: the organization of the educational process on the basis of integrative, activity, local history, ecological approach; ensuring a meaningful, systematic and logical sequence and continuity of innovative approaches to the formation of the foundations of the ecological culture of junior pupils; the formation of an integrated natural science picture of the world at an affordable level; wide use of the system of practical-oriented tasks of the ecological direction using innovative technologies; taking into account the age, individual, psychological and physiological characteristics of children of primary school age in the context of using innovative technologies to form the basis of ecological culture; the orientation of the education and upbringing system on the pupil as an active participant in the educational process (the teacher plays the role of an intermediary); the use of educational and methodological support adequate to the new content and methods; education of a socially active person, awareness of his belonging to various elements of the natural environment, able to think, take care of nature, about people and about oneself; development of pupils' mental abilities, their emotional-volitional sphere, cognitive activity, independence, creativity, self-expression and communication; ensuring the unity of the intellectual and emotional perception of nature with practical environmental protection activities; the assimilation of the traditions of the Ukrainian people in human relations with nature.

Key words: *ecological culture, junior pupils, education and upbringing, innovative technologies, pedagogical conditions.*

УДК 373.5.016:57

Олена Комарова
Olena Komarova

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

PRINCIPLES OF FORMATION OF THE SYSTEM OF KNOWLEDGE OF SENIOR PUPILS LEARNING BIOLOGY

У статті схарактеризований авторський підхід до виділення принципів формування системи знань старшокласників із біології. Стверджується, що такими є принципи генералізації, діяльності, еволюціонізму, екологічності, міждисциплінарності, наступності, науковості, системності, фундаментальності.

Ключові слова: *принципи навчання, старша школа, система знань, фундаменталізація навчання, курс біології старшої школи.*

Сьогодні у системі загальної середньої освіти активно відбуваються трансформаційні процеси, які стосуються усіх її ланок – змісту навчання, його організаційно-методичних засад, прогнозованих результатів навчання. Це, насамперед, потребує оновлення та визначення концептуальних теоретико-методологічних основ здійснення такої трансформації.

З 2018/2019 навчального року розпочнеться перехід на навчання біології у старшій школі згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти [5]. У попередніх

публікаціях автора [1; 2] було окреслено частину тих теоретико-методологічних засад, які ми вважаємо концептуальними для організації навчання біології в старшій школі.

Активне впровадження компетентнісного підходу до навчання на державному рівні і спрямування освітнього процесу на формування різноманітних компетентностей учня необхідно, на нашу думку, балансувати із засвоєнням учнями фундаментальної основи змісту навчального предмета. Адже сам процес формування компетентностей повинен мати фундаментальне підґрунтя – для використання знань у практичній діяльності (що становить суть компетентності за означенням) необхідно це знання, перш за все, засвоїти.

Реалізація змісту навчання відбувається через дотримання, насамперед, принципів навчання. Змістовно-структурний аналіз чинних програм із біології 10–11 класів [6; 7; 8] засвідчив, що в основу навчального змісту чинного курсу біології старшої школи покладено: принципи: різнорівневості існування живого (молекулярного, клітинного, організмowego, популяційного, екосистемного, біосферного рівнів) [6, с. 1; 7, с. 1–2; 8, с. 1–2]; принципи інтегративності, системності [7, с. 2].

Навчальний предмет “Біологія” відноситься до групи навчальних предметів, ядро змісту яких становлять основи базової науки, представлені основними видами знань – фактами, законами, гіпотезами, теоріями. У шкільному курсі біології найвищою одиницею теоретичного знання у старших класах є наукова теорія, а саме: клітинна – в 10-му класі; молекулярна теорія гена, хромосомна, мутаційна та синтетична теорії – в 11-му класі.

У контексті даного питання актуальними є ті підходи до конструювання змісту та структури завершального курсу біології, в основу яких покладені наукові теорії (Б. Комісаров [4], М. Сидорович [9], Л. Сухорукова [10; 11; 12]). Ці підходи спираються на положення про те, що наука є джерелом і чинником, що формує зміст освіти. Л. Сухорукова [11] зазначає, що фундаментальні теорії у шкільній біологічній освіті будуються на основі їх історичного та логічного зв'язку. При цьому широко застосовуються методологічні знання про: зв'язок емпіричних та теоретичних знань; логічну структуру наукової теорії та її функції; типи біологічних теорій, їх концептуальний апарат; методологічні принципи біологічного пізнання.

Цілком погоджуємось із тим, що “методологічні знання дозволяють по-новому поглянути на теорію як структурну одиницю змісту освіти, визначити послідовність вивчення біологічних теорій, їх внесок у наукову картину світу” [11, с. 27].

За одним із підходів, зміст шкільної біологічної освіти в старшій школі конструюється на основі принципів науковості, наступності, системності, еволюціонізму, генералізації, діяльності, для яких виділено змістові елементи [11, с. 28]. Згідно з одним із положень принципу генералізації, взаємозв'язок структурно-змістових частин курсу біології старшої школи може бути досягнутий тоді, коли “структурними одиницями теоретичного змісту стануть не основи наук..., а основи наукових теорій, побудовані із врахуванням історії їх виникнення і логіки розвитку теоретичних понять” [11, с. 30]. На думку Л. Сухорукової, доцільною є така логіка розгортання теоретичних понять: “генетичні поняття базуються на цитологічних, екологічні – на генетичних, еволюційні – на взаємозв'язку генетичних і екологічних” [11, с. 30]. Така логіка обумовлюється тим, що, по-перше, у процесі наукового пізнання вихідні теоретичні положення у класичних теоріях розвиваються, наповнюються змістом. По-друге, при формуванні у школярів уявлень про наукові теорії, потрібно дотримуватися принципу наступності у розкритті перед учнями логіки розгортання уявлень, наприклад, про ген. Зазначимо, що підхід до вивчення генетичного матеріалу, запропонований Л. Сухоруковою [12] наприкінці ХХ століття, співзвучний із сформульованими нами робочими твердженнями концепції формування системи знань старшокласників із біології про те, що методологічні знання є центральним елементом системи знань учнів старшої школи [3]; методологічні знання старшокласників із біології є засобом фундаменталізації змісту сучасної біологічної освіти, методологічні знання старшокласників із біології є ефективним засобом посилення аксіологічної та культурологічної спрямованості змісту біологічної освіти у старшій школі.

Вважаємо важливою тезу про те, що принцип діяльності, який має реалізовуватися у змісті курсу біології старшої школи, повинен спрямовуватися на подолання традиції відображати у змісті освіти тільки ідеї, що вкладаються в межі пануючої наукової парадигми. Іншими словами, у предметний зміст слід включати альтернативні концепції та гіпотези [11, с. 32]. Втілення такого підходу, на нашу думку, було б яскравим прикладом реалізації принципу поліпарадигмальності в змісті біологічної освіти.

У процесі дослідження проблеми формування системи знань старшокласників із біології нами було виділено такі принципи формування системи знань старшокласників із біології, центральним елементом якої є методологічні знання, а саме: 1. Генералізації. 2. Діяльності. 3. Еволюціонізму. 4. Екологічності. 5. Міждисциплінарності. 6. Наступності. 7. Науковості. 8. Системності. 9. Фундаментальності.

Цільові та сутнісні характеристики виділених принципів наведені нижче.

Принцип генералізації. Сутнісна характеристика – спрямування навчального процесу з вивчення біології в старшій школі на встановлення істотних спільних властивостей явищ і об'єктів живої природи, що вивчаються, з одночасним нехтуванням неістотними, завдяки чому відбувається горизонтальна еволюція видів знань. Суттю процесу генералізації є віднесення знання, що засвоюється, до категорії видів наукових знань – наукового біологічного факту, закону, теорії.

Ціль – усвідомлення якісної специфічності видів наукового знання, що в процесі навчання засвоюються як елементи системи знань старшокласників з біології.

Принцип діяльності. Сутнісна характеристика – засвоєння старшокласниками системи знань старшокласників з біології здійснюється у ході виконання активних інтелектуальних та практичних дій із біологічними об'єктами або їх моделями у різних організаційних формах навчання – на лабораторних, практичних роботах, польовому практикумі, під час використання теоретичних форм навчання – лекцій, семінарів, при виконанні домашніх робіт з опрацювання науково-популярної літератури, підготовці проектів та ін., у позаурочній та позакласній роботі. Принцип діяльності базується також на використанні різноманітних способів посилення аксіологічної спрямованості змісту біології старшої школи, а саме:

1. Розкритті значення засвоюваного знання у практичній діяльності людини.
2. Усвідомленні особистісного ціннісного смислу засвоюваного знання.
3. Насиченні змісту біології старшої школи матеріалом із історії науки, а саме ролі особистості вченого у процесі наукового пошуку.

Ціль – формування предметних методологічних компетенції та компетентності. Формування ціннісних смислів засвоюваного знання.

“Методологічна компетенція” розглядається нами як сукупність знань про види наукових біологічних знань та методи наукового біологічного пізнання, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій. “Методологічна компетентність” розглядається як набутий учнями у процесі навчання досвід застосовувати знання про види наукових біологічних знань та методи наукового біологічного пізнання у процесі виконання певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій.

Принцип еволюціонізму. Сутнісна характеристика – ідея еволюційного розвитку при вивченні біології в старшій школі розкривається, по-перше, у засвоєнні учнями знань (онтогенез системи наукових знань) про закономірності процесу еволюційного розвитку органічних форм, які попередньо встановлені біологічною наукою (філогенез системи наукових знань). По-друге, в еволюції видів знання старшокласників про основні властивості живих систем, яка здійснюється горизонтальним (горизонтальна еволюція системи знань старшокласників із біології) та вертикальним шляхом (вертикальна еволюція системи знань старшокласників із біології).

Ціль – онтогенез системи навчального знання є відбиттям філогенезу системи наукового знання у процесі засвоєння старшокласниками системи знань із біології.

Принцип екологічності. Сутнісна характеристика – розкриття сутності сталого розвитку органічних систем на різних рівнях організації життя, його факторальної обумовленості, відбиття цього на рівні екологічних закономірностей та екологічних законів. Розкриття сутності природоцентричності у процесі пізнання та організації взаємодії людини і природи.

Ціль – формування природоцентричного мислення старшокласників, що є запорукою сталого розвитку біосфери.

Принцип міждисциплінарності. Сутнісна характеристика – розкриття зв'язку навчального матеріалу курсу біології старшої школи з фізикою, хімією, географією, математикою, історією. Обумовлення зв'язку, по-перше, об'єктивно існуючим напрямом еволюції форм руху матерії в природі (механічна – фізична – хімічна – біологічна – соціальна) і закономірним відображенням її на рівні змісту навчального предмета.

По-друге, високим рівнем теоретизації змісту навчального матеріалу курсу біології старшої школи, що базується на генералізованості та фундаментальності змісту біологічної освіти в старшій школі.

Розгляд методологічних знань центральним елементом системи знань старшокласників із біології споріднює курс біології старшої школи з іншими дисциплінами, для яких ця теза є актуальною – математика, фізика, хімія.

Чим вищим є рівень теоретизації навчального матеріалу, тим сильнішим виявляється міждисциплінарний зв'язок, зокрема при засвоєнні таких видів наукового знання як закон, умови його вірогідності, межі застосування, теорія, оскільки процес їх здобуття, як у процесі філогенезу системи наукових знань, так і у процесі онтогенезу системи наукових знань, потребує використання міждисциплінарних методів, зокрема формалізації, ідеалізації, моделювання, методів математичної статистики.

Ціль – формування міждисциплінарних умінь використовувати методи формалізації, ідеалізації, моделювання біологічних процесів та об'єктів, використання методів математичної статистики у процесі засвоєння елементів системи знань старшокласників із біології та системи знань старшокласників із біології у цілому.

Принцип науковості. Сутнісна характеристика – відбиття в змісті шкільного курсу біології старшої школи тенденцій розвитку базової науки, сучасних наукових досягнень, напрямів наукових розробок та нерозв'язаних актуальних проблем у галузі біологічних наук. Відбиття поліпарадигмального характеру наукового знання.

Ціль – формування в старшокласників системи знань старшокласників із біології, адекватної системі сучасних наукових біологічних знань про основні властивості живих систем та методи пізнання.

Принцип наступності. Сутнісна характеристика – поступовий розвиток уявлень про види наукового біологічного знання та способи їх здобуття (методи пізнання) з основної до старшої школи, постійне їх змістове наповнення, здійснення горизонтальної та вертикальної еволюції системи знань старшокласників із біології.

Ціль – формування системи знань старшокласників із біології, елементи якої формуються в основній школі на рівні таких видів наукового знання, як біологічний факт, первинні уявлення про структуру наукової теорії (клітинної теорії, гіпотези еволюції), у старшій школі доповнюються знаннями про логічну структуру наукової теорії, знаннями про сутність таких видів знань як закономірність, закон, та способи їх здобуття – спостереження, експеримент, формалізація, ідеалізація, моделювання, статистична обробка даних.

Принцип системності. Сутнісна характеристика – система знань старшокласників із біології являє собою складний комплекс взаємопов'язаних елементів, серед яких центральним елементом є методологічні знання, до яких належать види наукових знань із біології та знання про способи їх отримання, тобто знання про методи біологічного пізнання.

Ціль – засвоєння різнотипних зв'язків між елементами системи знань старшокласників із біології – структурно-логічних, генетичних, функціональних.

Принцип фундаментальності. Сутнісна характеристика – організація навчального процесу з біології в 10–11 класах, ґрунтуючись на визнанні методологічних знань центральним елементом системи знань старшокласників із біології.

Методологічними знаннями старшокласників із біології є: 1) знання про види наукових знань з біології (факт, принцип, закономірність, закон, межі застосування закону, гіпотеза, теорія); 2) знання про способи їх отримання (експеримент, спостереження, моделювання, формалізація, ідеалізація).

Ціль – формування методологічних знань учнів засобами шкільної біології 10–11 класів як центрального елемента системи знань старшокласників із біології.

Вважаємо, що подальше дослідження проблеми формування системи знань старшокласників із біології потребує розробки концептуальних та методичних засад реалізації аксіологічного підходу до навчання біології у старшій школі, створення відповідного навчально-методичного забезпечення навчального процесу, зміст загальноприродничого та біологічного компонентів якого для старшої школи згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, що набере чинності з 2018 року, спрямований на посилення аксіологічної спрямованості навчання біології і розкриття її ролі у контексті формування культурних цінностей людства.

Список використаних джерел

1. Комарова О. В. Система знань старшокласників із загальної біології та її якості / О. В. Комарова // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2017. – Вип. 22 (1–2017). Частина 1. – С. 286–291.
2. Комарова О. В. Теорія і практика формування системи знань старшокласників із загальної біології : монографія / О. В. Комарова. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2017. – 212 с.
3. Комарова О. Концепція формування системи знань старшокласників із загальної біології та її методична реалізація / О. Комарова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2017. – Вип. 56. – С. 94–103.
4. Комиссаров Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б. Д. Комиссаров. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти” від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 7.04.2017).
6. Програма з біології для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. – Тернопіль : Мандрівець, 2010.
7. Програма з біології для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень. – Тернопіль : Мандрівець, 2010.
8. Програма з біології для 10–11 класів. Профільний рівень. – Тернопіль Мандрівець, 2010.
9. Сидорович М. М. Відображення основних теоретичних узагальнень науки про життя в змісті шкільного курсу біології [Електронний ресурс] / М. М. Сидорович. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/simproz4/87.pdf> (дата звернення: 8.04.2017).
10. Сухорукова Л. Н. Изучение современной эволюционной теории в X–XI классах / Л. Н. Сухорукова // Биология в школе. – 1995 – № 5. – С. 24–26.
11. Сухорукова Л. Н. Конструирование содержания заключительного курса биологии / Л. Н. Сухорукова // Биология в школе. – 1999. – № 4. – С. 27–33.

12. Сухорукова Л. Н. Развитие понятия о гене: принцип генерализации / Л. Н. Сухорукова, Е. А. Фаюстова // Биология в школе. – 1999. – № 5. – С. 22-29.

The article emphasizes that due to transformation processes that occur in society and in the system of general secondary education and are related to the implementation of the provisions of the State standard of basic and full general secondary education at the higher stage of education, theoretical and methodological foundations of its organization require revision, in particular on the subject "Biology". It is stated that the implementation of the competence approach to training must be balanced with mastering of the fundamental basics of the content of the subject. The author emphasizes that methodological knowledge of students is such a basis, and this knowledge at the same time is considered to be the central element of the system of knowledge of students and the effective means of fundamentalization of the content of modern biological education and effective way of strengthening of axiological and cultural orientation of biological educational content in high school. The author outlined her own approach to definition of the principles of formation of the system of knowledge of students in biology. It is stated that they include principles of generalization, activity, evolutionism, environmental, interdisciplinarity, continuity, scientificity, consistency, fundamentality.

The author sees the prospects for further research in the development of methodical ways of formation of the system of knowledge of students on general biology, based on highlighted principles.

Key words: principles of teaching, principles of formation of the system of knowledge in biology, high school, course of biology at high school, fundamentalization of training.

УДК 371.011 (07)

Олена Максимова
Olena Maksymova

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

FORMING OF ECOLOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF A CHILD'S READINESS TO SCHOOL

У статті розкриваються особливості екологічної освіти, екологічної культури, зміст екологічної компетентності дитини старшого дошкільного віку, подається її структура, яка вміщує когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, ціннісний, поведінково-діяльнісний компоненти, що тісно взаємодіють.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна культура, екологічна компетентність, екологічна компетенція, структура екологічної компетентності.

Нова освітня парадигма сучасності передбачає озброєння дітей на кожному віковому етапі відповідними компетенціями. Готовність дитини до школи, зокрема, визначається її розумово-світоглядним розвитком, що включає в себе ряд компетентностей, серед них і екологічну. Згідно з визначенням ООН, екологічні проблеми є головними для життя на Землі. На них акцентують увагу і законодавчі документи: "Концепція екологічного виховання", Базовий компонент дошкільної освіти, "Концепція національного виховання", Закон України "Про освіту".

Дошкільний освітній заклад покликаний виявити наполегливість у вихованні покоління, якому властиве особливе бачення природи як об'єкта постійної людської турботи. Адже саме дошкільний період є сенситивним для формування засад світогляду, для активного станов-

лення ціннісно-змістової сфери особистості, для освоєння способів практичної реалізації екологічних зобов'язань.

Сутності екологічної компетентності, особливостям її формування присвячена ціла низка досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Так, сутність екологічної освіти і виховання, їх змістове наповнення розробляли С. Дерябко, М. Дробноход, М. Кисельов, В. Ясвін та ін. Чинники екологічної небезпеки, засоби та шляхи зниження чи запобігання негативного впливу на людину і довкілля мають місце у працях В. Некоса, В. Шмандія, А. Яцика. Проблеми компетентності присвячено праці В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотова, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Овчарук, Дж. Равена, А. Хуторського та ін. Над питанням формування екологічної свідомості працювали О. Анісімов, А. Гагарін, С. Дерябко, А. Калмиков, В. Левін, В. Панов. Виховання екологічних цінностей досліджували А. Іващенко, В. Ніколіна. Формуванню екологічної компетентності дітей, їх екологічній освіті присвячено дослідження В. Вербицького, М. Колесник, О. Колонькової, В. Маршицької, Г. Пустовіта, С. Шмалей та ін. У працях таких вчених, як О. Пруцакова, Л. Руденко, Л. Титаренко ми знаходимо визначення змісту, сутності, структури, поради щодо формування екологічної компетентності дітей у різні вікові періоди.

Однак, незважаючи на актуальність і широке поле досліджень, проблема формування екологічної компетентності у дітей дошкільного віку залишається відкритою. У практиці роботи ДНЗ переважають традиційні форми і методи, екологічна освіта здійснюється не на систематичній основі. Як результат – споживацьке ставлення до природи у майбутньому.

Завдання статті полягають у висвітленні сутності, розкритті змісту екологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, описі її структури.

Наш освітній простір, орієнтований на європейські стандарти, сповідує “компетентнісний підхід”, що передбачає спрямованість педагогічної діяльності на формування у дитини ключових і предметних компетентностей, яких вимагає сучасне життя. В результаті забезпечується сформованість загальної компетентності особистості, що виступає її інтегрованою характеристикою. Вона складається зі знань, умінь, ставлень, досвіду діяльності й поведінкової моделі особистості. З точки зору компетентнісного підходу в результаті здійснення екологічної освіти дитина здобуває екологічну компетентність. Аналізуючи термін “екологічна освіта”, ми впевнились, що у науковій літературі існує чимала кількість його тлумачень, які мають деякі розбіжності. Синтезуючи різні підходи, робимо висновок, що екологічна освіта є системоутворюючим компонентом всього освітнього простору, що визначає його стратегічну мету, завдання і провідні напрями, дозволяє реалізувати право людини на життя у сприятливому навколишньому оточенні. Нам імponує точка зору Л. Лук'янової, яка розуміє екологічну освіту як “не частину освіти, а новий сенс і мету сучасного освітнього процесу – унікального засобу збереження й розвитку людини і продовження людської цивілізації, це процес, який перебуває у постійному розвитку і є результатом переорієнтації та узгодження різних дисциплін” [2, с. 54].

Спираючись на Держстандарти дошкільної освіти, на Концепцію екологічної освіти в Україні, на думку науковців О. Стефанків, О. Максимовича, визначаємо наступні складові змісту екологічної освіти:

- наукові знання щодо зв'язків у системі “людина – суспільство – природа” (система світоглядних уявлень, понять, закономірностей, що є відображенням філософських, моральних, технічних і правових екологічних аспектів у їх розвитку на доступному рівні для дітей);
- знання про доцільні способи діяльності людини у природному середовищі (заборони та бажані, схвалювані дії);
- досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до природи, що включає почуття, емоції, мотиваційні, ціннісні засади, переконання, на основі чого формується усвідомлення маленькою людиною свого місця у світі і готовність до практичної діяльності в екологічній сфері;
- досвід практичної діяльності (що включає в себе і творчі дії) дитини у природі.

Результатом якісної екологічної освіти є прищеплення дитині екологічної культури. Безсумнівно, дефініції “екологічна культура” та “екологічна компетентність” тісно взаємопов’язані. Н. Пустовіт відмічає з цього приводу, що у понятті “екологічна компетентність” увага більше зосереджується на предметно-дієвому компоненті, що передбачає оволодіння уміннями розв’язувати екологічні завдання у повсякденному житті. Компетентність передбачає вироблення власних моделей поведінки у різноманітних ситуаціях, їх апробацію та адаптацію до системи цінностей, переконань особистості. Екологічна ж культура – “поняття більш загального плану, вона не прив’язується до ситуації, а розглядається швидше як світоглядний орієнтир, духовна основа, що визначає вибір тактики поведінки. Компетентність же конкретизує і матеріалізує культуру в умовах певної життєвої ситуації” [4, с. 10].

Результатом набуття екологічної компетентності підростаючою юнню є розуміння первинності законів природи відносно суспільних законів, усвідомлення зростання взаємозалежності між природою і суспільством, особистої відповідальності за стан екології не лише своєї місцевості, а й усієї планети Земля загалом (глобальне сприйняття).

Розглянемо детальніше такі поняття, як “компетентність” і “компетенція” та розмежуємо їх. В. Кальней, А. Мудрик визначають компетенцію як загальну здібність, що ґрунтується на знаннях та досвіді, на цінностях і схильностях, які надбані завдяки навчанню. Психологи А. Петровський, М. Ярошевський дають наступне тлумачення компетенції: це коло питань, у яких хто-небудь достатньо обізнаний, або в яких особа має певні повноваження, знання, досвід чи здатність виконувати будь-яке завдання, або робити що-небудь. Відмітимо, що з сукупності компетенцій складається компетентність, під якою, як зазначає К. Крутій, найчастіше розуміють інтегральну якість особистості, що виявляється у загальній здатності та готовності її до діяльності, яка заснована на знаннях, на досвіді, привласнених у процесі навчання й соціалізації, зорієнтованій на самостійну і успішну участь у діяльності. Поняття “компетентність” є ширшим утворенням, ніж знання, уміння, навички. Водночас рівень компетентності дитини не може бути зведений лише до набуття певної сукупності знань, досвіду, цінностей. Наприклад, В. Подоляк висновує, що “компетентність” належить до сфери умінь і якостей особистості, формується на базі опанування змістом програмового матеріалу, набуття життєвого досвіду у соціумі.

У літературі зустрічаємо як термін “екологічна компетентність”, так і вживання поняття “екологічна компетенція”. Наприклад, Д. Єрмаков означає останню як “нормативні вимоги до освітньої підготовки учнів в області екологічної діяльності, направленої на збереження та стабільний розвиток життя, на практичне поліпшення стану середовища життя в процесі виявлення, рішення і попередження екологічних проблем” [1, с. 26]. Підсумовуючи висновки вчених, відмічаємо: екологічні компетенції ґрунтуються на сукупності знань про людину і природу та є основою фундаменталізації освіти, що забезпечує високий освітній рівень населення, екологізацію сучасних виробництв, розробку і дотримання жорстких екологічних стандартів, введення у практику життєдіяльності безвідходних технологій і в цілому збереження природи. Екологічна компетентність проявляється у регулярному прийнятті рішень з урахуванням наслідків власної діяльності для екології, напрямі впливу на довкілля. За умови позитивного спрямування цей вплив не порушить хиткої рівноваги у біосфері. Глибше досягнути поняття “екологічна компетентність” допоможуть закони Б. Коммонера: 1) все пов’язано з усім, тобто все в природі взаємопов’язано; 2) усе повинно кудись діватись; 3) природа “знає” краще; 4) ніщо не дається задарма.

Аналіз думок вчених щодо визначення поняття “екологічна компетентність” доводить, що їх позиції не тотожні. Наведемо деякі з них. Наприклад, В. Маршицька екологічну компетентність визначає як здатність людини до ситуативної діяльності у побуті та у природному оточенні, коли набуті знання з екології, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати правильні рішення та виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля. С. Шмалей висновує про екологічну компетентність як про інтегральний розвиток особистості, що об’єднує нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний і практичний

компоненти та забезпечує уміння виокремлювати, розуміти і оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування. О. Колонькова характеризує екологічну компетентність як систему знань, умінь та навичок в області екологічної діяльності, що відповідають внутрішній позиції людини та забезпечують кваліфіковане розв'язання екологічно небезпечних ситуацій, спостереження і контроль за дотриманням екологічних вимог у різних сферах життєдіяльності згідно з екологічним законодавством України. Н. Пустовіт розуміє досліджуване поняття як характеристику, що дає змогу сучасній людині відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку. О. Пруцакова, Л. Руденко екологічну компетентність означають як підготовленість і здатність особистості до практичного вирішення завдань з екології, наявність у неї ряду особистісних якостей в поєднанні з необхідним запасом знань, умінь ефективно діяти в проблемних ситуаціях у різних сферах діяльності та знаходити правильні шляхи їх вирішення.

Отже, екологічна компетентність – це, насамперед, наявність природничих знань для усвідомлення власної причетності до природи, до проблем екології, мотивованість до природозбережувальних дій, уміння аналізувати наслідки впливу власних дій на оточуюче довкілля. Тому у педагогічній літературі фахівці екологічну компетентність пов'язують безпосередньо із набуттям підростаючим поколінням системи знань про середовище (взаємозв'язок і взаємозалежність соціального і природного середовища); із практичним досвідом їх застосування для вирішення екологічних проблем на відповідних дитячому віку рівнях; із прогнозуванням щодо наслідків для середовища особистої поведінки; з потребою спілкуватись з природою і бажанням брати участь у її відновленні та збереженні. Необхідно зазначити, що змістове наповнення поняття “екологічна компетентність” та її вагома частка у життєвій компетентності перебувають у залежності від суспільної формації. У первісному суспільстві, коли життя людини прямо залежало від природних умов і ресурсів, виживали ті, хто мав найповніші знання про природу (особливості поведінки тварин, місця зростання їстівних та лікарських рослин, джерела води, циклічні зміни погоди тощо) і навички спілкування з нею. У сучасному світі залежність людства і кожного з нас від природи є опосередкованою, однак усе більше усвідомленою. Адже кожен з нас розуміє, що від діяльності окремої людини залежить не тільки здоров'я та життя безпосередньо її самої, а й стан довкілля, отже, і можливість життя на нашій планеті. Тому екологічна компетентність і у сьогодні залишається складовою життєвої, але набуває ще й соціальних ознак (підвищується відповідальність за екологічні наслідки власних дій перед іншими людьми, перед нащадками). Також історично змінювалось співвідношення аспектів природокористування і природозбереження у змісті екологічної компетентності. На початковому етапі існування людства увага спрямовувалась на забезпечення людиною своїх споживчих потреб, і мова про збереження природи не йшла. Тепер же саме природоохоронна складова посилюється, адже задоволення навіть елементарних потреб (у чистому повітрі, воді) пов'язане зі збереженням екології.

З'ясувавши сутність та зміст екологічної компетентності старшого дошкільника, спробуємо охарактеризувати її структуру. Як інтегральна якість дитячої особистості, вона характеризується сукупністю структурних взаємопов'язаних компонентів. Спираючись на досвід вчених, враховуючи психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку, характеристики поняття “екологічна компетентність”, робимо висновок, що це система, яка складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, знаннево-репродуктивних особливостей і проявляється в активній діяльності особистості. Тому в структурі екологічної компетентності дитини 6-го, 7-го років життя ми виділяємо когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, ціннісний і поведінково-діяльнісний компоненти (рис.1).



Рис. 1. Компонентна структура екологічної компетентності старшого дошкільника

Таким чином, оволодіння дитиною екологічною компетентністю у дошкільні роки забезпечує сформованість важливої складової життєвої компетентності, що в подальші роки шкільного життя дозволить осмислено і з розумінням себе як частки природи підходити до взаємодії з нею і користування її ресурсами. Спираючись на дослідження науковців, визначаємо екологічну компетентність як інтегрований результат виховної роботи, що пов'язаний із набуттям особистістю системи знань про живу і неживу природу, ціннісних орієнтацій у сфері екологічної діяльності, усвідомленням себе часточкою природи, оволодінням раціональними вміннями її збереження. Розроблена структура екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку дозволяє провести діагностичне дослідження щодо сформованості її компонентів у сучасних дітей, що і буде подальшим завданням нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Д.С. Ермаков. – Москва, 2009. – 396 с. : ил.
2. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Борисівна Лук'янова. – К., 2006. – 465 с.
3. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О.О.Максимова // 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.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 229 – 234 (всього 472 с.)
4. Пустовіт Н.А. Особистісно орієнтовані технології екологічного виховання підлітків / Пустовіт Н.А. // Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія. – Вінниця : РВВ ДП “Державна картографічна фабрика”, 2001. – Випуск 5. – С. 59-62.

The features of ecological education as a system component of all educational space, which determines its strategic purpose, tasks and leading directions, and allows to realize human right on life in a favorable environment, are described in the article. An ecological culture is defined as a spiritual basis determining world view principles of the choice of behaviour tactics, concept of “ecological culture” is compared to the concept of “ecological competence”. The formation of ecological competence of senior preschoolers is analysed. It is understood as an integrated result of education, connected with the person's acquisition of the system of knowledge about wildlife and inanimate nature, value orientations in the field of ecological activity, the awareness of oneself as a part of nature, capture in the rational abilities of its preservation. An ecological competence is shown up in regular acceptance of decisions taking into account the consequences of own ecological activity and impacting the environment. Consequently, an ecological competence is; the presence of natural knowledge, the awareness of one's involvement to the nature, to the problems of ecology, explanation of the actions of nature preserving, ability to analyse the consequences of the influence of the own actions on the environment. An idea that semantic filling of the concept of “ecological competence” and its role in a general competence formation is grounded. This definition is compared to “ecological competency”. It is a general ability based on knowledge and experience, on values and inclinations formed during training. The structure of ecological competency of a child of senior preschool age, which contains cognitive, motivation, emotionally-volition, value, components, is given. They are formed in unity and cooperate constantly.

Key words: ecological education, ecological culture, ecological competence, ecological competency, structure of ecological competence.

УДК: 378.9:57:378.8

Вікторія Перетятко
Viktoriiia PeretiatkoДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇSOME ASPECTS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE
OF THE FUTURE BIOLOGY TEACHERS

У статті розкриваються методичні підходи до формування компонентів професійної компетентності у майбутніх учителів біології. Висвітлюється навчально-методичне забезпечення лекційних і практичних занять з навчальної дисципліни “Методика викладання біології”.

Ключові слова: професійна компетентність учителя біології, підготовка майбутніх учителів біології.

Розвиток національної системи вищої освіти відбувається на засадах компетентнісного підходу. У відповідності до нього координується підготовка вчителя біології в межах спеціальності 091 “Біологія”. Тож, перед студентами і викладачами вищих навчальних закладів постає вимога розуміння шляхів реалізації компетентнісного підходу та формування відповідних компетентностей. У нашому випадку, мова йде про формування професійної компетентності вчителя біології.

Аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми доводить, що професійна компетентність учителя є інтегративним особистісним утворенням. Вона ґрунтується на теоретичних знаннях, практичних уміннях і навичках, особистісних якостях та досвіді, що забезпечують готовність учителя до виконання педагогічної діяльності.

Сутність компетентнісного підходу в освіті розкривається в дослідженнях О. Бондаревської, Е. Зеєра, І. Зимньої, Дж. Равена, Б. Рея, Г. Халаша та інших вітчизняних і закордонних учених. Проблематика професійної компетентності вчителя висвітлювалася у працях А. Адольфа, Ю. Варданян, С. Вітвицької, Н. Грицай, О. Дубасенюк, Я. Сікори, С. Совгіри, І. Шмиголь та ін. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти, його критерії і показники були досліджені в роботах С. Іванової. Ю. Шапран визначав теоретичні основи для побудови моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів біології. Більшість досліджень з визначеної тематики, зокрема Т. Буяло, Г. Жирської, Н. Міщука, І. Мороза, А. Степанюка, О. Цуруль та ін., стосуються підготовки вчителя біології у вищих педагогічних навчальних закладах, у той час, як процес підготовки у класичних університетах висвітлюється недостатньо.

Метою статті є розкриття деяких аспектів формування професійної компетентності вчителя біології в курсі “Методики викладання біології” студентам-бакалаврам університетів.

Виходячи з цього, нам потрібно визначитися з розумінням поняттям “компетентність”. У літературних джерелах воно розкривається достатньо повно, зокрема Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здібність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціалізовані знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [5].

За думкою О. Дубасенюк, компетентність це специфічна здатність особистості, яка надає можливість ефективно вирішувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. При цьому, у людини мають бути певні знання, сформовані особливі способи мислення і

життєві навички. Найвища компетентність, за цією позицією, передбачає ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. [4].

Стосовно професійної компетентності вчителя біології, то за визначенням С. В. Іванової, – це здатність педагога мобілізувати та акумулювати знання, вміння, навички, емоції, почуття, використовувати особистісні якості та інші ресурси з метою розв'язання навчально-виховних завдань на рівні вимог державного освітнього стандарту до предмета “Біологія” [2].

Ефективність процесу формування професійної компетентності залежить від чіткого усвідомлення його суб'єктами не лише сутності, а й складових компетентності. У зв'язку з цим, варто відзначити наукові праці І. Коновальчук [4] та І. Шмиголь [6], які проаналізували наукові доробки вітчизняних і закордонних учених й відзначили певні розбіжності у розділенні компонентів професійної компетентності педагога. Зокрема, серед компонентів автори виділяють:

- етичні установки вчителя; систему психолого-педагогічних знань; систему знань в області предмета, який викладається; загальну ерудицію; засоби розумових і практичних дій; професійно-особистісні якості (А.А. Орлов);
- професійні знання; педагогічну спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної; педагогічну техніку, необхідну для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо (І.О. Зязюн);
- спеціальну компетентність в галузі дисципліни викладання; методичну компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок в учнів; психолого-педагогічну компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів; рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічну компетентність (Н.В. Кузьміна, А.А. Реан);
- мотиваційну сферу, яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; предметно-практичну сферу, що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність (Л.Г. Карпова);
- адаптаційно-цивілізаційні; соціально-організаційні; предметно-методичні; комунікативні; ціннісно-змістові складові (Т.Е. Ісаєва);
- спеціальну складову – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальну складову – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальну відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісну складову – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальну складову – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень (С.В. Іванова, А. Морозов, Д. Чернилевський, А. Марченко);
- суб'єктний компонент, який визначає якісну своєрідність фахівця як суб'єкта, що може ставити цілі й досягати їх, розвиватися, здійснювати професійну самодіагностику, самозміни, самооцінку і самоаналіз, а також діагностику, зміни, оцінку і аналіз професійної діяльності та її результатів; об'єктний компонент, що характеризує процес створення фахівцем системи професійної діяльності та забезпечення її функціонування на усіх етапах руху від поставленої задачі до її втілення у досягнутому результаті; предметний компонент складає продукт спільної діяльності педагога й учнів (О. І. Драгайцев);
- гуманно-особистісну орієнтацію, що відповідає принципу відповідності діяльності природі людини, допомагає утримати цілі, зміст і результати педагогічних дій в межах

- взаємодії з людською рисою; системність бачення, яка дає змогу правильно будувати структуру методів, конструювати методики, грамотно використовувати технології; технологічність, що гарантує високу продуктивність дій і орієнтацію на безумовне досягнення запланованого результату; здатність взаємодіяти зі своїм і чужим педагогічним досвідом, яка стає джерелом критеріальної інформації про правильність і неправильність дій; креативність і рефлексивність, які супроводжують фахівця у процесі вивчення й перетворення системи професійної поведінки (Н. Бутенко);
- мотиваційно-ціннісний, змістовний, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний компоненти (І.Д. Бех, В.В. Крижко, Н.В. Кузьміна, О.К. Маркова, І.Б. Міщенко, Є.М. Павлютенков);
 - функціональна професійна компетентність, яка характеризується професійними знаннями і вмінням їх реалізовувати; інтелектуальна, яка виражається у здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків; ситуативна, що дозволяє діяти відповідно до ситуації; соціальна – передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей (В.Ю. Кричевський).

Узагальнюючи наведені позиції, ми можемо визнати складність і багатокомпонентність професійної компетентності педагога. Тож, процес підготовки майбутнього вчителя біології має носити комплексний характер.

У свою чергу, І. Шмиголь у компетентності педагога пропонує виділяти такі компоненти: *мотиваційний*, який включає внутрішню мотивацію до діяльності (покликання, хист, бажання, талант), і зовнішню – заохочення як матеріальне, так і моральне (повага з боку суспільства до самої професії вчителя як такої та визнання її цінності); *спеціально-предметний*, який спрямований на формування знань, вмінь, навичок, досвіду зі спеціальних дисциплін; *психолого-педагогічний*, що характеризує рівень підготовки педагога з дисциплін психолого-педагогічного циклу, тобто його знання, уміння, навички з педагогіки та психології; *методичний* або *дидактичний*, що визначає оволодіння педагогом системою наукових психолого-педагогічних та предметних вмінь і навичок, які ґрунтуються на знанні засобів, шляхів, умов, форм, методів й прийомів педагогічних впливів та їх ефективному використанні у освітньому процесі; *особистісний*, який характеризується набуттям майбутнім педагогом цілого набору особистісних якостей, які обов'язково мають бути притаманні професійно-компетентному педагогу: чесність, людяність, терпимість, порядність, чуйність, доброзичливість, відповідальність та інші; *комунікативний*, що передбачає вміння педагога спілкуватись, співпрацювати з учнями, їх батьками, колегами; *організаційно-управлінський*, коли педагог повинен вміти як належним чином організовувати навчально-виховний процес, так і спостерігати та управляти цим процесом, вчасно виявляти недоліки в організації освітнього процесу та виправляти чи корегувати їх; *експериментально-дослідницький* – це вміння і навички підбирати необхідні методики, проводити відповідні експериментальні дослідження та робити аргументовані висновки на основі отриманих результатів, тобто вміння аналізувати й оцінювати; *рефлексивність* і *самостійність*, які реалізуються через самоосвіту, самоаналіз, самомотивацію, самооцінку, самокритичність тощо [6].

Період опанування студентами навчальної дисципліни “Методика викладання біології” у процесі становлення майбутнього вчителя біології є ключовим. Саме в цей час, відбувається оволодіння системою основоположних понять, формування початкових методичних умінь і навичок, які в подальшому, під час виробничої педагогічної практики, набудуть узагальнюючих ознак. Таким, чином, навчально-пізнавальна діяльність студентів має бути скерована на формування методичного, особистісного, комунікативного, організаційно-управлінського, експериментально-дослідницького компонентів на основі мотиваційного і спеціально-предметного компонентів професійної компетентності.

Відповідно до робочої програми навчальної дисципліни, зміст лекцій включає основні питання загальної методики викладання біології та методики навчання окремих тем шкільного

предмета “Біологія”. Сучасний стан розвитку вищої освіти і незначна кількість аудиторних годин сприяли виникненню нових типів лекційних занять. Так, у своєму досвіді ми повністю виключили традиційні лекції з необхідністю конспектування навчального матеріалу студентами і замінили їх інтерактивними. Орієнтуючись на календарний план вивчення “Методики викладання біології”, студенти напередодні ознайомлюються з повними текстами лекцій за допомогою системи електронного забезпечення навчальної дисципліни Moodle на сайті Запорізького національного університету та основними інформаційними джерелами (підручниками, статтями, методичними розробками учителів тощо). Безпосередньо під час лекції-бесіди відбувається діалог з опорою на навчальний і життєвий досвід студентів, пояснюються ключові поняття й принципові положення методики викладання біології, наводяться приклади застосування до конкретного навчального матеріалу. Такі лекції, на нашу думку, здійснюють мобілізацію творчого потенціалу студентів, формують організаційно-управлінський і експериментально-дослідницький компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя біології.

На практичних заняттях ми пропонуємо завдання, спрямовані на набуття студентами умінь і навичок розробки та реалізації методичних підходів до формування певних біологічних понять [3]. Усвідомлення студентами знань щодо дидактичних категорій розпочинається з порівняння понять “зміст шкільної біологічної освіти” і “зміст навчання”. Це відбувається в ході роботи з Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів і підручниками з біології. Важливим у цьому процесі, ми вважаємо розуміння студентами необхідності розділення навчального матеріалу уроку на основний і другорядний. Тож пропонуємо студентам розділити визначений матеріал певного уроку на три категорії “необхідно”, “бажано” і “можливо” та обґрунтувати такий розподіл.

Наступними формуються поняття “засіб навчання біології” та “метод навчання біології”. Майбутній учитель біології мусить свідомо обирати засоби й методи навчання до конкретного уроку, враховуючи його цілі і зміст, віковий розвиток та навчальні можливості учнів, спираючись на сильні сторони своєї особистості. Ефективність цієї діяльності забезпечується його обізнаністю щодо переваг і недоліків конкретних методів навчання, ефективністю їх комбінації. Тож у зміст практичних занять і атестаційних контрольних робіт включаються завдання типу: “Оберіть традиційні та інноваційні методи навчання і обладнання до уроку на тему “Клітина – одиниця живого” з теми 1. Клітина (6 кл.). Свій вибір обґрунтуйте” або “Запропонуйте по три твердження, що характеризують будь-який біологічний об’єкт і будь-яке біологічне явище у методичному прийомі “Портрет”, який можна запропонувати учням під час уроку на тему “Суцвіття” з теми 3. Рослини (6 кл.)”. Виконання студентами подібних завдань забезпечує формування методичного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя біології.

Крім того, розкриваючи специфіку методики викладання біології, ми акцентуємо увагу на біологічному експерименті як специфічному засобі і методі навчання. Кожен студент підготовлює один біологічний експеримент, наприклад, дослід, що підтверджує транспірацію рослин. На практичному занятті ми розігруємо фрагменти уроків біології, на яких студенти, в якості вчителів біології, по черзі демонструють підготовлені досліди. При цьому перевіряється дотримання студентом вимог до демонстраційного біологічного експерименту, а саме; наочність, безпечність, надійність, тривалість, необхідність пояснення результатів, способи фіксації результатів. Такий досвід перевтілення орієнтує студентів на переосмислення педагогічної діяльності, закріплює спеціально-предметний і формує мотиваційний компонент професійної компетентності.

Особливого значення для формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології, за нашим переконанням, має проведення на практичних заняттях імітаційних ігор “Урок біології”. На таких заняттях один із студентів виконує роль “Учителя біології”, а решта студентів – “Учнів класу”. Імітаційний урок триває 35 хв. і включає всі етапи структури у відповідності до обраного типу. Студенти-“учні” виконують усі завдання “Вчителя”: відповідають за запитання, працюють біля дошки, проводять лабораторні досліди, виконують контрольні завдання тощо. Після завершення “Уроку” один із студентів аналізує діяльність

“Учителя” за визначеною схемою аналізу. Як доводить наш досвід, студенти, що виконували роль “Учителя”, краще усвідомлюють особливості методичної підготовки і, в подальшому, успішніше проходять виробничу педагогічну практику.

Разом з тим, слід визнати, що процес становлення рефлексивності і самостійності на етапі вивчення “Методики викладання біології” має початковий розвиток. На першому практичному занятті перед студентами постає наступне завдання: “Ознайомтесь з положеннями професіограми вчителя біології. Стисло визначте 10 професійних і особистісних якостей, які, на Вашу думку, повинен мати сучасний учитель біології загальноосвітнього навчального закладу”. Виконуючи ці завдання, студенти мають одним-двома словами назвати відповідні якості. Перед початком виробничої педагогічної практики ми пропонуємо ще раз повернутися до складеного списку і відкоригувати його. Цікаво, що після повернення студентів із практики більшість з них знову корегують список. Це свідчить, на нашу думку, про трансформацію рефлексії студентів, адже змінюючи власну позицію (зі студента на вчителя), змінюється й усвідомлення педагогічної компетентності вчителя.

Ми розділяємо думку Н.Б. Грицай, що методичне становлення майбутніх учителів біології – це тривалий процес розвитку методичних компетентностей, усвідомлення методичних дій, самопроєктування певних видів діяльності, вироблення індивідуального методичного стилю. Під час навчання студентів у вищому навчальному закладі важливим є проєктування індивідуальної траєкторії методичного становлення, що передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів і розроблення відповідної стратегії методичної підготовки. Студенти повинні чітко уявляти мету і завдання своєї діяльності, бачити шляхи методичного становлення та саморозвитку [1]. Тож, у своїй діяльності намагаємося створити дидактичні умови для успішності такого становлення.

Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології, здатного моделювати освітній процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та методики навчання, є на сьогодні актуальною, адже професійно компетентний учитель досягає кращих результатів у своїй професійній діяльності.

Наступним етапом нашого дослідження буде розробка методичних підходів до формування професійної компетентності викладача біологічних дисциплін у вищому навчальному закладі, яка відповідатиме вимогам сьогодення як змістовно, так і процесуально.

Список використаних джерел

1. Грицай Н.В. Система методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах : дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (біологія) / Наталія Богданівна Грицай. – Полтава, 2016. – 526 с.
2. Іванова С.В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Світлана Володимирівна Іванова – Умань, 2012. – 20 с.
3. Перетятко В.В. Методика викладання біології: навчально-методичний посібник для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” напряму підготовки “Біологія” / Вікторія Віталіївна Перетятко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – 98 с.
4. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога [Електронний ресурс] / Ірина Шмиголь // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 4 (Ч. 1), 2011. С. 197-204. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2011/4_1/visnuk_30.pdf.

The development of a national system of higher education is being done in accordance with the competency-based learning approach. In this way we are able to coordinate the training of students within the 091 “Biology” undergraduate program. Therefore, students and lecturers of higher education institutions are faced with a demand for an understanding of ways of implementing a competency-based approach and developing the appropriate subject-matter competencies. The article reveals systematic approaches to the formation of professional competence of students enrolled in a biology education program. The approaches of different scholars regarding the definition of “competence” and components of professional educational competence are analyzed.

The authors believe that the period of mastering of the “Methodology of Biology Education” subject in the course of becoming a future biology teacher is the key one. It is precisely at this moment that the acquisition of a set of fundamental concepts and the formation of basic methodological skills, which will prove useful during the pedagogical practice, takes place. Thus, educational and cognitive activity of students should be directed at developing the methodological, personal, communicative, managerial, experimental and research components with regard to the conative and subject-oriented components of professional competence.

The author covers the educational provision of lectures and practical training of the “Methodology of Biology Education” discipline and, in particular, the replacement of conventional lectures when one is required to take notes in order to summarize the educational material by the innovative talk-ins. During practicums, students carry out tasks aimed at developing, for the most part, of the conative and methodological components of professional competence. Special emphasis is given to the experience of conducting the imitation games titled “Biology Lessons” during practical training followed by a detailed analysis of the activity of the student-“lecturer”.

The issue of building the professional competence of students enrolled in a biology education undergraduate program, capable of modeling the educational process, independently generate and implement new ideas and methods of teaching, is still largely relevant, since a professionally competent teacher or lecturer achieves the best results in his professional activities.

Key words: biology teacher’s professional competence, training of future biology teachers.

УДК 378.14.015

Інна Стахова
Inna Stakhova

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

GENESIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF NATURALISTIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESEARCHES

У статті визначено ключові компетентності майбутнього вчителя початкової школи. На основі праць вітчизняних та зарубіжних науковців здійснено дефінітивний аналіз поняття “природнича компетентність”. Презентовано складові природничої компетентності майбутніх учителів початкової школи, особливості її формування та шляхи реалізації у професійній діяльності.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, природнича компетентність, учитель початкової школи, екологічні цінності.

Реалізація євроінтеграційних реформ освітньої системи України сприяла переосмисленню основних цінностей нашого суспільства. В зв'язку з цим велика увага сьогодні приділяється збереженню навколишнього середовища, розумному використанню природних ресурсів та стабілізації екологічної ситуації. Важливого значення надається підготовці компетентних педагогів, які здатні виховати екологічно грамотних та свідомих громадян, формувати їх світоглядну культуру та здатність до гармонійного співіснування з довкіллям. Для виконання цих завдань сучасний учитель європейського зразка має володіти природничою компетентністю, яка належить до ключових компетентностей, що необхідні кожному педагогові для професійної діяльності та продиктовані вимогами сучасності. Формування природничої компетентності майбутнього вчителя початкової школи передбачає використання інноваційних технологій навчання, форм, методів, прийомів роботи, які б сприяли усвідомленому засвоєнню знань з природничих дисциплін, формуванню ціннісних орієнтацій та здатності до природозбережувальної діяльності.

Теоретичні аспекти реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі обґрунтували у своїх дослідженнях такі вітчизняні науковці, як Н. Бібік, С. Гончаренко, О. Локшина, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва та ін. Процес формування компетентної особистості висвітлили у своїх працях науковці близького та далекого зарубіжжя: Дж. Боуден, Р. Боятзіс, М. Вачевський, Р. Еллстр, І. Зимняя, М. Ільязова, Н. Кузьміна, Д. МакКлелланд, Л. Салганік, С. Перрі, Ю. Тихомиров, Р. Уайт, А. Хуторський, С. Флетчер, В. Шадриков, С. Шишов, Е. Шорт та ін.

Філософсько-світоглядні аспекти взаємодії людини і природи представлені у працях таких дослідників, як Н. Александрова, В. Борейко, В. Ільченко, М. Кисельов, В. Крисаченко, Л. Печко, Г. Філіпчук та ін. Сутність і умови реалізації завдань екологічного виховання відображені у працях Г. Беленької, С. Жупанина, Н. Лисенко, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, А. Сиротенка, Г. Тарасенко та ін. Психолого-педагогічні основи формування знань, умінь, навичок взаємодії з природним довкіллям розкрито в роботах Д. Біди, С. Глазачева, О. Грошовенко, Ж. Делора, С. Дерябо, Л. Присяжнюк, В. Серікова, В. Скребця, В. Ясвіна та ін. Безпосередньо проблему формування природничої компетентності майбутнього вчителя початкових класів вивчали такі науковці, як Т. Байбара, О. Біда, Г. Білецька, А. Бродовська, В. Венхам, М. Галатюк, Н. Граматик, М. Коновальчук, В. Ламанаускас, Ю. Лінник, Л. Нарочна, С. Науменко, Н. Толоконнікова, А. Хуторський та ін.

Незважаючи на численні дослідження проблеми формування природничої компетентності вчителя початкової школи, потрібно враховувати те, що це поняття введене у науковий обіг досить недавно, тому в його трактуванні виникають певні суперечності. Звертаючи увагу на соціальну, природоохоронну, педагогічну значущість проблеми формування природничої компетентності, важливим залишається теоретично обґрунтувати та уточнити суть даного поняття.

Мета статті – здійснити дефінітивний аналіз поняття “природнича компетентність” майбутнього учителя початкової школи та презентувати його генезу у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних джерелах.

Відомі міжнародні організації (ПРООН, ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку тощо) вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти. На думку європейських науковців, набуття життєво важливих компетентностей допоможе людині орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, проблемах збереження навколишнього середовища, подальшому здобутті освіти [10, с. 4]. Дж. Равен визначив компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в певній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [24].

З метою узагальнення досвіду європейських країн щодо вивчення проблеми формування компетентного спеціаліста було створено програму “DeSeCo”, яка займається класифікацією

компетентностей відповідно до сфери діяльності. Вчені визначили основні галузі, компетентність в яких обов'язково має здобути населення Європи. Серед них: мова та спілкування, людство та суспільство, природа й технології, творчість і дизайн, здоров'я та тренування [22, с. 33]. Концепція “Нової української школи” виділяє 10 ключових компетентностей, якими мають оволодіти педагоги та формувати їх в учнів. Це спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентність у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадські компетентності, підприємливість, екологічна грамотність та здорове життя [22, с. 7]. Як бачимо, особистість має бути компетентною у провідних сферах діяльності суспільства для примноження його благ. У Законі України “Про освіту” визначено, що компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь, практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність [7]. О. Овчарук вважає, що компетентність є сукупністю мобільності знань, гнучкості та критичності мислення [10, с. 78]. У своїх працях О. Локшина, спираючись на дослідження О. Овчарук, наполягає на тому, що компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [13, с. 16]. О. Савченко, узагальнюючи досвід попередників, вказує, що компетентність ґрунтується не тільки на знаннях, вміннях, навичках, але й на досвіді та цінностях [22, с. 20]. Н. Бібік, враховуючи досвід зарубіжних науковців, визначає компетентність як інтегрований результат освіти, присвоєний особистістю, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах [10, с. 56].

Адаптуючи поняття “компетентність” в українську систему освіти, науковці виокремлюють різноманітні чинники, що впливають на процес становлення компетентного вчителя початкових класів, а саме: організація навчально-пізнавальної діяльності, проходження педагогічної практики, використання інноваційних технологій навчання та виховання, наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення та ін. Зокрема, Г. Тарасенко вважає, що аксіологічний потенціал особистості педагога є ключовим в його професійному та компетентнісному зростанні. Ціннісні установки визначають пріоритетність напрямів педагогічної діяльності, впливають на соціальну активність, творчу самореалізацію вчителя. Дослідниця переконана, що ціннісні орієнтири студента є основою його саморозвитку та формують світогляд [20, с. 34]. О. Грошовенко, спираючись на дослідження Г. Тарасенко, наполягає на тому, що майбутні педагоги, які вважають природне середовище передовою цінністю для себе та своєї професійної діяльності, мають можливість на внутрішньому, глибинному рівні сформувати у дітей бережливе ставлення до природи, що є запорукою стабілізації екологічної ситуації у країні. Сучасний кризовий стан природного довкілля, вважає дослідниця, актуалізує потребу вибору єдиного вивіреного способу взаємодії з природою в основі якого – екологічний стиль мислення, світоглядно-екологічна ціннісна система [5]. На нашу думку, саме ціннісні установки майбутнього вчителя впливають на формування його ключових компетентностей та закладають фундамент професіоналізму.

Однією із ключових предметних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи є природнича компетентність. Хоча термін “природнича компетентність” увійшов у наукову термінологію зовсім недавно, проте велика кількість учених протягом багатьох століть описували його суть у своїх працях. О. Герд вважав, що вчитель має досконало володіти природничонауковими знаннями, а також такими методами навчання природознавства, як дослідження та спостереження [1, с. 8]. К. Ушинський наголошував на тому, що вчитель повинен пізнавати природне довкілля разом з учнями, він має досконало володіти знаннями про природу, взаємозв'язками в ній та вчити дітей переймати логіку природи [1, с. 8]. В. Сухомлинський, на противагу своїм попередникам, пропонував учителю по-новому поглянути на світ природи, який є засобом розвитку кольорових та просторових відчуттів учнів. Вчитель має прагнути, щоб природа постійно живила свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та уявленнями; допомогти дитині пізнати істину красу природи та відчутти внутрішню потребу її захисті [1, с. 9].

Знаменно, що Дж. Гібсон умовно розділяв навколишнє середовище на екологічний та фізичний світ, вважаючи, що фізичний світ – це той, в якому безпосередньо живе людина, природні та рукотворні об'єкти, які її оточують. Природне довкілля – джерело духовного розвитку людини, основа її релаксації та відновлення сил, а зануритися у нього людина може, споглядаючи і вбираючи красу навколишнього середовища [3, с. 165]. У своїй праці “Екологічна педагогіка та психологія” С. Дерябо та В. Ясвін виокремили три канали формування ставлення до природи: перцептивний (побудова внутрішнього образу природного об'єкта), когнітивний (переробки одержуваної інформації) і практичний (безпосередня практична взаємодія) [6, с. 104]. Узагальнюючи досвід відомих науковців, робимо висновок, що педагог має володіти ґрунтовними знаннями з природничих дисциплін, вміло використовувати їх у професійній діяльності, займатися розвитком екологічної культури, перебувати у постійному процесі формування природничих ціннісних орієнтацій, що в результаті визначає його природничу компетентність.

Ключова природнича компетентність формується як здатність до використання особистісно значущої системи знань і методології природничих наук, для пояснення й адекватного ставлення до природи, розуміння сучасної природничо-наукової картини світу як образу природи [19]. Аналіз дефінітивних підходів до характеристики поняття “природнича компетентність” вміщений у таблиці 1.

Таблиця 1.

Дефінітивні підходи до характеристики поняття “природнича компетентність”

Науменко С. [14, с. 35]	Природнича компетентність – інтегральна характеристика якостей педагога, що відображає його рівень фундаментальних природничо-наукових знань, природничо-науковий світогляд, екологічно-доцільні ціннісні орієнтації, досвід пізнавальної та практичної діяльності, які достатні для здійснення професійної діяльності.
Білецька Г. [2, с. 33]	Природничо-наукова компетентність – цілісна система, що охоплює знання, вміння, навички й ціннісні ставлення до природи, які формуються під час вивчення предметів природничого циклу, рівень засвоєння яких дозволить адекватно діяти в певних навчальних і життєвих ситуаціях.
Карусям С. [9, с. 12]	Природничо-наукова компетентність є динамічним інтегративним утворенням, яке визначає здатність і готовність особистості застосовувати освітній потенціал, досвід і особистісні якості, набуті під час вивчення природничо-наукових дисциплін у вищій школі, для успішної професійної реалізації.
Грамастик Н. [4]	Природнича компетентність майбутнього педагога – необхідний компонент фахової підготовки у вищій школі, яка допомагає пізнати природне середовище, виробити життєві орієнтири, сформувати актуальне бачення місця людини у природі, активізувати потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, а отже, сприяє професійному зростанню майбутніх фахівців.
Хуторський А. [23, с. 176]	Природнича компетентність являє собою набуту в процесі навчання інтегровану здатність до оволодіння понятійно-термінологічним апаратом природознавчих наук, засвоєння предметних знань, усвідомлення фундаментальних ідей і принципів природознавства, формування ціннісних орієнтацій на збереження навколишнього середовища.
Lamanauskas V. [25]	Природнича компетентність – одна із головних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи, вона є результатом вивчення природничих дисциплін, розкриває взаємозв'язок особистості з навколишнім світом.
Wenham M. [26, с. 57]	Природнича компетентність вчителя початкової школи – найвищий рівень розуміння природного довкілля, здатність ефективно та компетентно передавати знання з природничих дисциплін молодшим школярам.

Теоретичний аналіз різних підходів до визначення поняття “природнича компетентність” дозволяє стверджувати, що вона є цілісною системою знань, умінь, ціннісних ставлень та орієнтирів, набутих майбутніми педагогами під час вивчення предметів природничого циклу, які мобілізуються у різноманітних повсякденних та професійних ситуаціях. Природнича компетентність стає частиною світогляду майбутніх педагогів, впливає на їх погляди щодо навколишнього світу, формує екологічну культуру мислення. На нашу думку, природнича компетентність передбачає творче, водночас раціональне застосування знань, яке допоможе вирішенню комплексних екологічних проблем, забезпечить комфортність проживання у майбутньому, збереже та примножить унікальну різноманітність природи.

Природничі науки (методика навчання освітньої галузі “Природознавство”, основи природознавства з методикою, основи екології, біологія, ботаніка, зоологія) мають вагомий потенціал для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі спостережень за природою, використання проектної діяльності, екологічних акцій, занять милування природою, дидактичних ігор. С. Карусям вважає, що для формування природничої компетентності найбільш доцільні технології проблемного навчання, диференційованого навчання, візуалізації змісту навчання, проектування, розвитку критичного мислення, інтерактивні, інформаційні. Використання таких технологій, на думку автора, підвищує якість знань, сприяє формуванню природничої компетентності, розвиває пізнавальний інтерес до вивчення природи [9, с. 12].

На противагу дослідженням С. Карусяма, С. Кшнякіна наголошує на основних пріоритетах формування природничої компетентності, що ґрунтуються на ставленні до природи як унікальної цінності [12, с. 14]. Д. Кавтарадзе вважає, що “лозунгів, лекцій, хороших фільмів і книг замало для формування природничо свідомої особистості, для цього необхідна активна діяльність, під час якої виховуватиметься милосердя до природи”. Дослідник підкреслює, що важливість помічати красу навколишнього середовища, захоплюватися та відчувати її є основою для засвоєння знань з природничих дисциплін, саме така послідовність сприятиме формуванню природничої компетентності особистості [6, с. 117].

Аналізуючи навчальну програму з освітньої галузі “Природознавство” (автори Т. Гільберг, Т. Сак, Д. Біда) для початкової школи, ми визначили, що майбутні учителі мають не тільки володіти термінологічним апаратом та потужним багажем природничих знань, але й уміти організовувати спостереження за природою, помічати її естетичну виразність, володіти методикою проведення екскурсій і фенологічних спостережень, організовувати дослідницьку роботу з учнями. В. Ільченко (автор програми “Довкілля” для учнів 1-4 класів) наголошує, що у підготовці майбутніх учителів початкової школи варто звертати увагу на формування в них природничонаукової картини світу, яка базується на цілісності та фундаменталізації природного, етносоціоприродного, культурного довкілля [8, с. 2]. Л. Присяжнюк та П. Сарафинюк переконані, що у природничо компетентних майбутніх педагогів має бути наявна система сформованих природничих понять, уявлень, про різноманітність об’єктів живої і неживої природи, причинність природних явищ, взаємозв’язки, закони і закономірності, що існують в природному довкіллі, вони мають вміти грамотно організовувати процес вивчення природознавства в реальній площині, задовольняти природничу цікавість дітей, відповідаючи на їх чисельні запитання [15, с. 7-8].

В. Крисаченко наголошує на тому, що в кожній людині по-своєму проявляється здатність відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля. Це, на думку дослідника, становить екологічну культуру особистості [11, с. 2]. Г. Тарасенко вважає, що активна взаємодія двох форм людської самосвідомості – естетичного і екологічного світогляду – визначає якісно новий спосіб буття, тобто естетико-екологічну культуру особистості. Цей специфічний тип особистісної культури народжується внаслідок інтеграції різних, але, водночас, вельми схожих підходів до природи, мірою єдності яких є визнання морального абсолюту благоговіння перед життям [21, с. 5]. Естетико-екологічна культура, на наш погляд, є невід’ємною частиною природничої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, основою його екологічного світогляду.

Природнича компетентність має бути заснована на осмисленні цілісності та гармонії в природі, вона має визначатися не тільки розумовими діями, але й емоційним сприйманням довкілля.

У висновку зазначимо, що українська освіта потребує компетентного педагога, який на високому рівні зможе сформувати інтелектуально та культурно розвинені молоді покоління, які будуть здатні компетентно розв'язувати глобальні проблеми суспільства. Узагальнення існуючих дефінітивних підходів до характеристики поняття “природнича компетентність” дало змогу сформувати власний погляд на означену проблему і визначити природничу компетентність учителя початкової школи як особистісне утворення, що формується в процесі вивчення природничих і педагогічних дисциплін та визначає його професійну майстерність у царині ознайомлення дітей з природою, адже обумовлює здатність педагога самостійно здобувати та поглиблювати знання з природознавства, уміння творчо застосувати їх у повсякденній професійній діяльності, на основі чого в учнів успішно формуються природничі цінності та розвивається екологічна культура. Майбутній учитель початкової школи, в якого сформована природнича компетентність, володіє фундаментальними знаннями про навколишнє середовище, знає психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку та враховує їх у навчально-виховному процесі; досконало володіє основними методами, прийомами, формами роботи з дітьми під час навчання учнів природничих дисциплін; здатний методично грамотно і творчо сформувати цілісний образ природи у дітей; здійснює пошук шляхів подолання екологічної кризи, бере особисту участь у природоохоронних акціях.

Подальші перспективи дослідження заявленої проблеми, з нашого погляду, полягають у створенні методики діагностики рівнів сформованості природничої компетентності у майбутніх учителів початкових класів та у дослідженні впливу творчої діяльності на процес формування природничої компетентності.

Список використаних джерел

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навчальний посібник / Т.М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 326 с.
2. Білецька Г.А. Природничо-наукова компетентність у структурі професійної компетентності фахівця-еколога / Г.А. Білецька, В.В. Басіста // матеріали міжнар. наук.-практ. конф. “Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі” / за заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2013. – С. 33-35.
3. Гибсон Дж. Экологический поход к зрительному восприятию / Дж.Гибсон; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
4. Граматик Н. Інтерактивні форми природничої підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу освіти [Електронний ресурс] / Н. Граматик. – Режим доступу : [znpnadrcrp_2016_1_5%20\(2\).pdf](http://znpnadrcrp_2016_1_5%20(2).pdf).
5. Грошовенко О.П. Формування екологічного світогляду майбутнього вчителя початкової школи в системі професійної підготовки [Електронний ресурс] / О.П. Грошовенко. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/simpoz6/>.
6. Дерябо С.Д. Екологічна педагогіка та психологія / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Москва : ЦКФЛ РАО, 1995. – 147 с.
7. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>.
8. Ільченко В.Р. Освітня програма “Довкілля” : концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти / В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз. – Київ-Полтава : ПОПОПП, 1999. – 123 с.
9. Карусям С.М. Формування природничо-наукової компетентності у майбутніх фахівців інженерного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.:13.00.04. “Теорія та методика професійної освіти” / С.М. Карусям. – Черкаси, 2010. – 24 с.

10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред. О.В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
11. Крисаченко В.С. Екологічна культура : теорія та практика / В.С. Крисаченко. – Київ : Заповіт, 1996. – 14 с.
12. Кшнякіна С.І. Концепції сучасного природознавства : навчальний посібник / С.І. Кшнякіна, Б.А. Міщенко, А.С. Опанасюк. – Суми : Вид-во СумДУ, 2009. – Ч.1. – 77 с.
13. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16-21.
14. Науменко С.О. Технології оцінювання природничо-наукової компетентності учнів / С.О. Науменко // Теорія і практика природничого навчання школярів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Чернігів, 2014. – С. 34-37.
15. Основи природознавства : навчальний посібник для студентів спеціальності Дошкільна освіта / авт.-упор. П.В. Сарафенюк, Л.А. Присяжнюк, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Документ Принт, 2016. – С.7-8.
16. Природознавство : програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи / Т.Г. Гільберг, Т.В. Сак, Д.Д. Біда. – Київ, 2012. – С. 186-203.
17. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : навчальний посібник / авторський колектив : Стахова І.А., Марченко А.І., Уманська Ю.В. [та ін.]. – Вінниця : ТОВ “Нілан ЛТД”, 2017. – 144 с.
18. Стахова І.А. Творчий розвиток учителя початкових класів засобами використання соціальних Інтернет-мереж / І.А. Стахова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології № 9 (43), 2014 : наук.журнал / голов.ред. А.А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – С. 161-167.
19. Толоконнікова Н.М. Екологізація освіти, як складова частина процесу гуманізації у нових державних стандартах базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Н.М. Толоконнікова, І.І. Мердух, С.М. Подолук. – Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/tolokonnikova.pdf>.
20. Тарасенко Г.С. Виховний потенціал учителя в контексті його професійної культури / Г.С. Тарасенко // Рідна мова : освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. – 2012. – № 17. – С. 34-43.
21. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
22. Творча скарбничка : книга для вчителя початкових класів. Науково-практична серія. Випуск №1 (11) / Г.С. Тарасенко, Г.А. Іваниця. – Вінниця : КВНЗ “ВАНО”, Відділ інформаційних технологій та видавничої діяльності, 2016. – 76 с.
23. Хуторской А.В. Методологические основы образовательного процесса / А.В. Хуторской // Современная дидактика : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
24. Raven J. Psychometrics, Cognitive Ability and Occupational Performance / J. Raven // Review of Psychology. – Vol.7. – №1-2, 2000. – P. 51-74.
25. Lamanauskas V. Some aspects of natural science literacy and competence of primary school teachers [Electronic resource] / V. Lamanauskas. – Access mode : http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol36/5-9.Lamanauskas_.
26. Wenham M. Understanding primary science. Ideas, concepts and explanations / M. Wenham. – London, 1995. – P. 57-64.

The European integration policy of our state promotes great changes in the field of higher education. The formation of a qualified teacher is the main task of modern Ukrainian society. We have discovered the essence of a competence and identified a number of key competences of a future teacher of primary

school. Among them, taking into account the crisis in ecological position of our state, the leading place is occupied by naturalistic competence.

The problem of forming the naturalistic competence of future primary school teachers has been the subject of the studies of many native and foreign scientists. Based on the analysis of their work, we have determined that naturalistic competence is based on knowledge, practical skills and abilities, the ability to apply them in everyday activities, formed natural values, the culture of environmental thinking and aesthetic perception of nature. Naturalistic competence has an interdisciplinary character, since it is formed during the study of the cycle of naturalistic sciences. In the process of the formation of naturalistic competence, future teachers of primary school must have basic knowledge about nature, turn it into their own convictions, gain experience in solving important environmental situations and develop the ability to form junior pupils' value orientations towards nature .

Naturalistic competence of future teachers is manifested in their aesthetic and ecological culture, which determines the level of their own rethinking and creative attitude to nature. Naturalistic competence of future primary school teachers will become an effective means of rational use and magnification of natural resources; it is considered to improve the ecological situation in our country.

Key words: competence, key competencies, naturalistic competence, primary school teacher, environmental values.

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Nataliia Bakhmat</i>	
FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS PEDAGOGICAL TRAINING IN CONDITIONS OF THE EDUCATION REFORM	9
<i>Olena Berezkina, Tetiana Koshelnyk, Viktor Koshel</i>	
ACTUALIZATION OF THE PROBLEM OF FORMING PERSONALITY'S CONSCIOUS ATTITUDE TOWARDS HEALTHY LIFESTYLE	18
<i>Lesia Bodak</i>	
THEORETICAL-METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATION IN O. MAKARUSHKO'S PEDAGOGICAL HERITAGE	23
<i>Dmytro Bodnar</i>	
O. MAZURKEYVYCH'S HISTORICAL AND PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS OF PEDAGOGICAL VIEWS OF PROGRESSIVE EDUCATORS, SCIENTISTS AND CULTURE FIGURES OF THE PRE-SOVIET EPOCH IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL SCIENCE DEVELOPMENT	29
<i>Olena Borovets</i>	
PROJECT TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH TO ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PEDAGOGUES	38
<i>Yurii Buklov</i>	
ETHNOLOGICAL WORKSHOP AS A FORM OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS	43
<i>Nataliia Bkhinder</i>	
INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING OF BORDER GUARDS IN AGENCY-SPECIFIC EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE REPUBLIC OF INDIA.....	49
<i>Valentyna Vonsovykh</i>	
IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF THE TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	56
<i>Iryna Herasymova</i>	
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SPECIALISTS HAVING HIGHER EDUCATION	62
<i>Lina Holub, Vasyl Hohots</i>	
RESEARCH OF THE INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT ACTIVITY ON THE FORMATION HEALTHY LIFESTYLE OF PERSONALITY'S	69
<i>Oksana Horbatiuk</i>	
COMPETENCE APPROACH TO DEVELOPMENT OF MANAGERIAL MASTERY OF MODERN HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION.....	75
<i>Ruslana Danyliak</i>	
EDUCATION OF HUMAN VIRTUES AS A COMPONENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S MORAL EDUCATION BY MEANS OF CHILDREN PERIODICALS.....	80

<i>Nataliia Dichuk</i>	
THE PROBLEM OF THE INDIVIDUALIZATION OF SCHOOLCHILDREN'S LEARNING IN SOVEREIGN UKRAINE AND CONTRIBUTION IN ITS DECISION OF V.H. KREMEN (BIOGRAPHIC APPROACH)	86
<i>Olena Dovhan, Oksana Sokolan</i>	
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF TEENAGERS' STUDYING	95
<i>Olha Elbrekht</i>	
PROBLEMS OF TERMINOLOGY IN EDUCATION	102
<i>Solomiia Illiash</i>	
PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE SYSTEM OF PREPARATION FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY	109
<i>Hanna Kyrylenko, Oleksandr Kyrylenko, Anatolii Volichenko</i>	
FACTORS OF HEALTHCARE-SAVING ACTIVITY OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION.....	114
<i>Yuliia Klipa</i>	
PEDAGOGICAL STAGES OF READINESS OF ECONOMISTS AND ENTERPRENEURS TO PROFESSIONAL EDUCATION	120
<i>Hennadii Kovalchuk</i>	
ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING IN INTERCURRICULAR EDUCATIONAL-INDUSTRIAL COMBINES OF UKRAINE DURING THE 70-80s OF THE XX-th CENTURY	126
<i>Lesia Koltok, Olha Zaiats</i>	
THE ROLE OF PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL.....	134
<i>Halyna Kosarieva, Nataliia Rudenko</i>	
ANALYSIS OF THE FORMED LEVEL OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' BEHAVIORAL COMPONENT OF TOLERANT ATTITUDE TO CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	138
<i>Inna Kurlishchuk, Oksana Aleksieieva</i>	
UNIVERSITY STUDENT VOLUNTEERING AS A MODERN TREND IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION.....	143
<i>Iryna Kuchynska</i>	
PROFESSIONAL COMPETENCY OF THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKER OF HIGHER SCHOOL: KEY GUIDES, TASKS AND RESULTS	149
<i>Oleh Lisovets</i>	
THE FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH	153
<i>Bożena Marzec</i>	
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN TEACHERS IN POLAND	159
<i>Mariia Marushchak, Inna Krynytska, Iryna Bekus, Liudmyla Mazur, Natalia Petrenko</i>	
VALUE OF RESEARCH WORK IN UNIVERSITY TRAINING OF MEDICAL STUDENTS.....	164
<i>Olena Murashchenko</i>	
THE RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE INTEGRATIVE PROCESSES IN EDUCATION	169

<i>Viktor Mohoryta</i>	
TRENDS IN THE CREATION OF UKRAINIAN TEXTBOOKS ON HISTORY FOR THE 6 TH GRADE OF SECONDARY SCHOOLS	175
<i>Tetiana Nazarenko</i>	
SCIENTIFIC NOTIONS AS A MEANS OF FORMING LYCEUM STUDENTS' SUBJECT COMPETENCE	181
<i>Svitlana Naumenko</i>	
RESULTS OF APPROBATION OF THE MONITORING SYSTEM FOR ASSESSING OF THE NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF PUPILS OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION (USING THE TEST TECHNOLOGIES).....	186
<i>Nadiia Oliinuk</i>	
MOTIVATION PROCESS AND ITS REALIZATION IN APPLICATION OF TEACHING METHODS	193
<i>Irina Onishchuk</i>	
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AS AN INEVITABLE PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE.....	198
<i>Olena Ostapova, Adrian Ostapov</i>	
PHYSICAL CULTURE OF THE PROFESSIONALLY-APPLIED ORIENTATION AS AN INEVITABLE CONSTITUENT OF GENERAL CULTURE OF MODERN SPECIALIST'S PERSONALITY	204
<i>Marek Paluch, Christian Shina</i>	
NATIONAL REGISTER OF LAW-BREAKERS IN THE SPHERE OF SEXUAL CRIMES AS AN IMPORTANT ELEMENT OF SYSTEMIC PROTECTION OF SOCIETY'S INTERESTS.....	210
<i>Liudmyla Petryshyn</i>	
POSITIVE DEVIATION AS SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON OF PERSONAL DEVELOPMENT	218
<i>Adina Platică</i>	
PECULIARITIES OF RELATIONS AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF TEENAGERS HAVING HEARING DISORDER	224
<i>Viktor Polishchuk</i>	
RELIGIOUS TOURISM, ITS IMPORTANCE AND ROLE IN EDUCATIONAL PROCESS AND PERSONALITY FORMATION	232
<i>Svitlana Polishchuk</i>	
EDUCATION OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF FOREIGN TEACHERS-REFORMERS' STUDIES.....	237
<i>Svitlana Polishchuk</i>	
REFORMATION OF HOME EDUCATIONAL SYSTEM IN THE PERIOD OF NATIONAL-LIBERATION COMPETITIONS (20-s OF THE XX-th CENTURY).....	243
<i>Valentyn Savosh</i>	
EDUCATION OF ADULTS IN THE RANGE OF THE SUBJECT ORIENTED COMPONENT IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION	248
<i>Oksana Sahach</i>	
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AS AN ASPECT OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION IN SCANDINAVIAN COUNTRIES.....	254

<i>Iryna Sadova</i>	
THE FORMATION OF TOLERANCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	260
<i>Olha Starokozhko</i>	
DESCRIPTIVE CONTINUUM OF THE STRUCTURE OF AXIOLOGICAL PARADIGM OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	265
<i>Svitlana Trubacheva</i>	
DIDACTIC FEATURES OF METASUBJECT PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF PROFILE TRAINING	271
<i>Halyna Chernenko</i>	
SOCIALIZATION OF JUNIOR PUPIL'S PERSONALITY AT THE LESSONS OF "I AM IN THE WORLD"	277
<i>Oksana Chornous</i>	
DIDACTIC FEATURES OF THE MULTIMEDIA COMPONENT IN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF HIGH SCHOOL STUDENTS	282
<i>Svitlana Shevchenko</i>	
DEVELOPMENT OF SCHOOL WITH THE JEWISH LANGUAGE OF TRAINING UNDER THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE AS THE REFLECTION OF EXTERNAL DIFFERENTIATION IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION (1991-2010)	287
<i>Inna Sheludko</i>	
FORMATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEER-TEACHERS OF THE SEWING PROFILE	295
<i>Olha Yukhymets</i>	
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN CONDITIONS OF INTEGRATION PROCESSES.....	300
SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Victoriia Balakirieva</i>	
COMPONENTS OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO THE ORGANIZATION OF LABOUR TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL	305
<i>Olha Hnatenko</i>	
FORMING JUNIOR PUPILS' ALGORITHMIC THOUGHT PATTERN IN THE PROCESS OF PROBLEM SOLUTION	311
<i>Olha Hroshovenko, Larysa Prysiazhniuk</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE GROUNDS OF ECOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR PUPILS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INNOVATIONS.....	317
<i>Olena Komarova</i>	
PRINCIPLES OF FORMATION OF THE SYSTEM OF KNOWLEDGE OF SENIOR PUPILS LEARNING BIOLOGY	324

<i>Olena Maksymova</i> FORMING OF ECOLOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF A CHILD'S READINESS TO SCHOOL	
<i>Viktoriiia Peretiatko</i> SOME ASPECTS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE BIOLOGY TEACHERS.....	335
<i>Inna Stakhova</i> GENESIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF NATURALISTIC COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESEARCHES.....	340

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алексеева Оксана Радиславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

Балакірева Вікторія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Державний заклад “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Бахмат Наталія Валеріївна – доктор педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бекус Ірина Романівна – кандидат медичних наук, доцент, ДВНЗ “Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України”

Березкіна Олена Олександрівна – голова циклової комісії з фізичного виховання, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Бодак Леся Йосипівна – аспірант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Боднар Дмитро Миколайович – асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Боровець Олена Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Буклов Юрій Миколайович – аспірант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Бхіндер Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького.

Вонсович Валентина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Воліченко Анатолій Іванович – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Герасимова Ірина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

Гнатенко Ольга Сергіївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гогоць Василь Дмитрович – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Голуб Ліна Олександрівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Горбатюк Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Грошовенко Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

Даниляк Руслана Зіновіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Довгань Олена Сергіївна – асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ельбрехт Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Державна наукова установа “Інститут модернізації змісту освіти”.

Заяць Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений вчитель України, відмінник освіти України, вчитель вищої категорії, вчитель-методист, директор Дрогобицького педагогічного ліцею.

Ілляш Соломія Дмитрівна – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Кириленко Олександр Іванович – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Кириленко Ганна Вікторівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Кліпа Юлія Володимирівна – асистент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Колток Леся Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Комарова Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет.

Косарева Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Кошельник Тетяна Мусіївна – голова циклової комісії природничо-математичних дисциплін, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Кошель Віктор Миколайович – викладач, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Криницька Інна Яківна – доктор медичних наук, професор, ДВНЗ “Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України”.

Курліщук Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лісовець Олег Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Мажец Божена – докторант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Мазур Людмила Петрівна – кандидат медичних наук, доцент, ДВНЗ “Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України”.

Максимова Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Марущак Марія Іванівна – доктор медичних наук, професор, ДВНЗ “Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України”.

Могорита Віктор Михайлович – аспірант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Муращенко Олена Валентинівна – вчитель, Запорізький класичний ліцей Запорізької міської ради Запорізької області.

Назаренко Тетяна Геннадіївна – доктор педагогічних наук, доктор філософії за Болонською системою (Ph.D), старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Науменко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України,

Олійник Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Оніщук Ірина Ігорівна – аспірант, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського.

Остапов Андріан Васильович – старший викладач, Полтавський національний технічний університет імені Ю. Кондратюка.

Остапова Олена Олександрівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Палюх Марек – доктор габілітований гуманітарних наук, професор, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Перетяцько Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Петренко Наталія Володимирівна – кандидат медичних наук, доцент, ДВНЗ “Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України”.

Петришин Людмила Йосипівна – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Плетике Адіна Анатоліївна – кандидат наук, Комратський державний університет, м. Комрат, Республіка Молдова.

Поліщук Віктор Семенович – кандидат економічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Поліщук Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Присяжнюк Лариса Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

Руденко Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Савош Валентин Олексійович – кандидат педагогічних наук, завідувач відділу фізико-математичних дисциплін, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти.

Сагач Оксана Михайлівна – кандидат історичних наук, докторант, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка.

Садова Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Соколан Оксана Сергіївна – викладач, коледж Подільського державного аграрно-технічного університету.

Старокожко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет.

Стахова Інна Анатоліївна – аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

Трубачева Світлана Едуардівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Черненко Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Чорноус Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Шайна Крістіан – магістр, молодший співробітник пенітенціарного сектору, виправна установа № 1, м. Вроцлав, Республіка Польща.

Шевченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Шелудько Інна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

Юхимець Ольга Іванівна – здобувач, Національний університет водного господарства та природокористування.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист
про підготовку матеріалів до збірника наукових праць
“Педагогічна освіта: теорія і практика”
Випуск 25 (2-2018)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1) наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTE. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхній індекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. 1 сторінка А4 – 45 гривень.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, розглядаються і повертаються авторам не будуть. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena PetrenkoКОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ.....
COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Key words:(5-7)

Список використаних джерел (зразок)

1. Безхутрий Ю. М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю. М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. – [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
3. Каракуця О. М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, идеографічний, лінгвокультурологічний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О. М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
4. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
5. Ужченко В. Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В. Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку : збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
6. Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.htm1>.
7. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 жовтня 2018 року в електронному варіанті** (формат DOC та RTF) на адресу: pedosv@kpnpu.edu.ua

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

E-mail: dec_pedfac@kpnpu.edu.ua

Відомості про автора (авторів):

ПІБ (повністю);

ступінь, вчене звання;

місце роботи, місто;

контактний телефон;

адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Гой Павлині Василівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 24 (1-2018)

Part 1

Printed in the PE Zvoleiko D.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 24 (1-2018)

Частина 1

Здано в набір 20.03.2018.
Підписано до друку 03.05.2018.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1805-02 . Ум. друк. арк. 41,85 . Обл. – вид. арк. 33,76 . Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.