

ISSN 2309-9763

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

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 21 (2-2016)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2016

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Ченіль 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 № 10 від 20.11.2016 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 14 від 03.11.2016 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Ващуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **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. Мелекесцева**, 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. Воевідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Бахмат**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

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

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.21 (2-2016). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 272 с.

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

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

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 21 (2-2016)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2016**

Reviewers:

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

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 10 of 20.11.2016), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 14 of 03.11.2016).

International editorial board:

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

International Scientific Council:

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

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 21 (2-2016). –Part 1. – Kamianets-Podilskiy, 2016. – 272 p.

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Абизова Лариса, Єщенко Марина</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: ПЕРСПЕКТИВИ, РИЗИКИ, СПОДІВАННЯ.....	8
<i>Бацуровська Ілона</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ.....	13
<i>Бахмат Наталія</i> ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	19
<i>Баранецька Юлія</i> СТАН СФОРМОВАНOSTI КУЛЬТУРИ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗБУДОВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ).....	26
<i>Вайнтрауб Марк</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ОХОРОНА ПРАЦІ».....	33
<i>Василенко Людмила</i> ЗАДОВОЛЕНІСТЬ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	38
<i>Горбатюк Оксана</i> КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА СТАНДАРТИ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ОСВІТИ.....	44
<i>Горбенко Олена</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО СУТНОСТІ ФЕНОМЕНА «КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....	50
<i>Даяк Жанна, Овсіюк Наталя</i> КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ (XIX-ПОЧ. XX СТ.) У РЕГІОНІ ТА В УКРАЇНІ.....	55
<i>Демченко Олександра</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В США.....	60
<i>Діденко Ірина</i> ОСВІТЯНСЬКІ З'ЇЗДИ КІНЦЯ 1905 – ПОЧАТКУ 1906 РР. ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ПРОГРЕСИВНИХ ЗРУШЕНЬ У РЕФОРМУВАННІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В НАШІЙ КРАЇНІ.....	65
<i>Дічек Наталія</i> НА ЗЛАМІ ЕПОХ: УКРАЇНСЬКІ ПСИХОЛОГИ І ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ 1980-Х – ПЕРША ПОЛОВИНА 1990-Х РР.).....	70
<i>Земба Беата, Зайдель Ізабела</i> НАСИЛИЕ МЕЖДУ РОВЕСНИКАМИ В ШКОЛЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА САМОЧУВСТВИЕ УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИИ.....	77
<i>Калаур Світлана</i> ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	86
<i>Ковальчук Геннадій</i> ВИХОВНА РОЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКИХ ВИРОБНИЧИХ БРИГАД У СІЛЬСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ 50-60 РР. XX СТ.....	92
<i>Ковальчук Ольга</i> ГУМАНІСТИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	100
<i>Кужель Микола</i> ФОРМУВАННЯ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	105

Кучинська Ірина ПЕРСПЕКТИВНІ ОРІЄНТИРИ ЗМІСТУ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	109
Лещук Галина ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	115
Максимова Олена ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	120
Мельник Наталія МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	125
Моцик Ростислав, Моцик Людмила ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ТА ЙОГО ЕФЕКТИВНІСТЬ.....	134
Музиченко Світлана СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	139
Олексюк Наталя ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИ В ПРОЦЕСІ ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ.....	145
Онопрієнко Оксана ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ.....	150
Петришин Людмила СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	157
Поліщук Віктор ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ НАУКОВО-ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ.....	163
Поліщук Віктор, Поліщук Світлана ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ Й ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	168
Рибалко Ліна ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАГАЛЬНІЙ ТЕОРІЇ ЗДОРОВ'Я	173
Самойленко Олександр КЛАСИФІКАЦІЇ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	179
Слозанська Ганна ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ.....	183
Сорока Ольга ДІАГНОСТИКА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	188
Черній Галина МАСОВІ ВІДКРИТІ ОНЛАЙН КУРСИ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ ТУРИЗМУ.....	194
Шандрук Світлана СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ.....	199
Шевченко Світлана ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991-1997 РР. XX СТ.).....	205

Юзик Ольга	
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	216
Янченко Тамара	
ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЕВОЛЮЦІЇ ІДЕЙ ПЕДОЛОГІЇ (60 – 70-ті РОКИ ХХ СТ.).....	221
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
Анісімов Микола	
ЗАСТОСУВАННЯ ГРАФІЧНИХ РЕДАКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «КРЕСЛЕННЯ».....	227
Гнатенко Ольга	
СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	234
Кир'ян Тетяна	
УПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ.....	239
Кобильник Тарас	
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ОДНОФАКТОРНОГО ДИСПЕРСІЙНОГО АНАЛІЗУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПАКЕТУ R.....	244
Науменко Світлана	
МОДЕЛЬ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	250
Перетяцько Вікторія, Ткачук Оксана	
ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ З ХІМІЇ ЯК ЗАСІБ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	258
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	268
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ.....	270



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 1:37

Лариса Абизова, Марина Єщенко
Larysa Abyzova, Maryna Yeschenko

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: ПЕРСПЕКТИВИ, РИЗИКИ, СПОДІВАННЯ

MODERNISATION OF EDUCATIONAL STRATEGIES: PERSPECTIVES, RISKS, HOPES

Освіта досліджується в контексті філософської рефлексії. Зазначено, що модернізація освіти обумовлена глобалізаційними процесами та потребою формування нового типу особистості і здійснюється з урахуванням кращих надбань вітчизняного педагогічного досвіду та європейських вимог.

Ключові слова: парадигма, євроінтеграція, філософія, освіта, філософія освіти.

Освіта була і залишається основним способом відтворення конкурентоспроможного людського капіталу. Початок третього тисячоліття змінив погляд людства на завдання освіти. «Філософія», «освіта», «філософія освіти», «особистість», «творчість», «інновації» – це ключові поняття, які окреслюють проблематику, пов'язану зі змінами в сучасному освітньому просторі, потребою формування глобальної компетенції та нового типу особистості, здатної пристосуватися до мінливих умов соціального середовища. Німецький філософ У. Бек писав про ризики доби глобалізації, вважаючи що вони сприяють формуванню глобального суспільства ризиків. На думку знаного теоретика університетської освіти П. Скотта, глобалізація є фундаментальним викликом перед яким постала вища школа за всю тисячолітню історію свого існування, тому на університети чекає потужна робота, пов'язана з адаптацією до вимог епохи глобалізації [9, с. 3-4]. Усвідомлення перспектив, наслідків і ризиків новітнього часу формується в просторі філософсько-педагогічного дискурсу, підпорядкованого оновленим освітнім парадигмам. Сучасна інтерпретація соціального буття, відображаючи динаміку і структуру соціальних процесів у контексті передачі знань, умінь та навичок, формування особистості, набуває особливої актуальності у межах філософського осмислення модернізації освітніх стратегій.

Філософія освіти спрямовує свій потенціал на створення і впровадження сучасних концепцій, які обумовлюють формування нової практичної та ефективної моделі освітньо-педагогічного простору [5, с. 38-39]. Необхідним є визначення основних напрямів концептуального використання парадигмальних положень філософії освіти для реформування педагогічної теорії та освітньої практики в Україні, з метою розробки й ефективного впровадження модернізаційних стратегій. Інтегративним механізмом між педагогічною практикою та загальнофілософською теорією стає переорієнтація аналізу навчально-виховного процесу та освіти в контексті філософських уявлень про людину та полікультурності сучасного українського суспільства, глобалізаційних тенденцій сьогодення та євроінтеграційного вибору.

Нова реальність вимагає нової освітньої парадигми, при цьому значиму роль у соціальних модернізаційних стратегіях відіграє модернізація освіти як фундаментальної складової

культури ХХІ століття. Її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично і креативно мислити, працювати в команді, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем, діє громадські свідомо, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни. Метою освіти стає формування людини, здатної жити за своїм покликанням та вибором, людини, яка може бути щасливою і корисною для суспільства, людини з високою шкалою цінностей.

Предметом дослідження статті є модернізаційні стратегії в контексті вітчизняних та європейських освітніх тенденцій і глобалізаційних викликів сучасності.

На сучасному етапі окресленій проблемі приділяють увагу В. Андрущенко, В. Кремень, Б. Коротяєв, Г. Калінічева, М. Згуровський, С. Ніколаєнко та багато інших. У публікаціях названих авторів висвітлюються різноманітні аспекти розвитку національної системи освіти, умови її інноваційного розвитку та конкурентоспроможності, активізація міжнародної компоненти вітчизняних вищих навчальних закладів. Доробок цих українських дослідників слугуватиме теоретичним підґрунтям наших наукових розвідок.

ХХІ ст. – час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти. Освітню сферу нашого часу характеризують бурхливі та кардинальні новації, які обумовлюють тенденції розвитку освітнього простору, визначаючи модернізаційні освітні стратегії [4, с. 415 – 424]. Зафіксуємо та проаналізуємо деякі з них, а саме: інтернаціоналізацію, демократизацію, фундаменталізацію, неперервність та національну спрямованість освіти.

Критерій «міжнародна співпраця» є одним із найважливіших майже у всіх сучасних рейтингах ВНЗ. Інтернаціоналізація освіти – це розширення двосторонніх і багатосторонніх зв’язків і контактів між навчальними закладами різних країн на основі рівноправного і взаємовигідного співробітництва, вільний академічний обмін викладачами і студентами між вузами різних країн, універсалізація навчального планування, створення єдиних навчальних програм. Її мета – підвищення ефективності освітньої та науково-дослідної роботи, в ідеалі – доведення її до найкращого світового рівня, розширення мобільності викладацького та студентського складу. Інтернаціоналізація особливо вищої школи розглядається як певна гарантія конкурентоспроможності держави і особистості в глобальній економіці. Створення єдиного освітнього простору на основі розроблення єдиних критеріїв і стандартів з метою визнання періодів та термінів освітньої підготовки продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися до мінливого економічного простору європейських країн. Починаючи з 1995 року Україна активно співпрацює з науково-освітніми структурами, представництвом ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського союзу та міжнародними освітніми асоціаціями. «Серед основних європейських програм та ініціатив у сфері освіти і навчання, що мають міжнародний вимір, доцільно назвати такі як Темпус, Еразмус Мундус, Жан Моне, Молодь в дії та інші. Основною метою зазначених програм є сприяння удосконаленню систем вищої освіти в країнах-партнерах, підвищення мобільності студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів третіх країн, розширення можливостей молоді у пізнанні європейської спільноти та активній участі у її розбудові» [11, с. 8]. В умовах ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві часто неправомірно ототожнюються такі близькі за змістом поняття як інтернаціоналізація і глобалізація щодо вищої школи. Інтернаціоналізація освіти означає вільний академічний обмін викладачами і студентами між вузами різних країн, створення єдиних спеціальних навчальних програм, а глобалізація – це універсалізація навчального планування, що обумовлюється попитом на певний тип фахівця на глобальних ринках праці. Вітчизняна система освіти активно інтегрується до міжнародного освітнього простору про що свідчить розвиток контактів України із зарубіжними партнерами, виконання спільних угод, програм і проектів у галузі освіти. Наприклад, особливе значення має підписання міждержавних угод про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту та вчені звання, стажування наукових співробітників у зарубіжних університетах та

отримання ними стипендій, які надаються міжнародними фондами, програмами та проектами, повний або частковий курс навчання українських громадян за кордоном, можливості отримати освіту за кордоном. Розвиток міжнародних контактів, взаємовигідне співробітництво в галузі освіти на європейському напрямі сприяє впровадженню нових освітніх форм в Україні.

Демократизація освіти – це поширення в освітній практиці демократичних принципів. Демократизація освіти визначається, по-перше, її доступністю, наданням кожній людині можливості отримання та розвитку своїх знань, умінь та навичок, можливості залучення до вищих проявів культури, правом батьків та учнів обирати навчальний заклад, створенням можливостей для отримання освіти представникам різних соціальних, національних, регіональних, вікових та інших суспільних груп, можливість навчатися рідною мовою. Крім цього, демократизація освіти проявляється, по-друге, у гендерній рівності, тобто рівності за статтю у праві на отримання освіти, та у праві займатися освітянською діяльністю. Переважно, кадровий склад середньої школи складають жінки, але вони становлять вагомий частку професорсько-викладацького та адміністративно-управлінського складу вищої школи, яка має стійку тенденцію до зростання. По-третє, проявом демократизації у сфері освіти є перехід у педагогічних відносинах від системи підпорядкування до системи співробітництва, розкріпачення педагогічних відносин, відмова від авторитарного стилю виховання і навчання, сприйняття особистості як вищої цінності, надання їй права на свободу, на розвиток здібностей і вияв індивідуальності. Яскравою ілюстрацією чого є останні новації в початковій школі. Сучасним є перенесення акценту з навчальної діяльності педагога на творчо-пошукову активність учня і студента. Суспільство XXI сторіччя цілком слушно називають «суспільством знань», бо саме знання визначають і матеріальне, і духовне життя. Сутнісною рисою, яка відрізняє «суспільство знань» від попередніх соціокультурних утворень, виступає наявність великої кількості комунікацій. «І за словом «інформація» приховується саме комунікація, а не знання. Спостерігаючи за сучасними політиками, біржовими маклерами, журналістами та їх аудиторією, важко не помітити: більш інформована людина – не та, яка більше знає, а та, яка бере участь у більшій кількості комунікацій» [4, с. 11-12]. Основу освітньо-педагогічних взаємодій складає не знеособлений обмін інформацією, а комунікація на основі спілкування. У сучасній філософії та культурі досліджується феномен «комунікативного повороту», осмислюється людинотворча роль спілкування у найрізноманітніших її проявах. Спілкування складає основу освітніх взаємодій. Головна професійна задача освітянина – зробити освітнє спілкування по-справжньому особистісним, домогтися взаєморозуміння між всіма його учасниками, не лише слухати, а й чути учня, студента. «Своєчасним є інтегрування філософської та педагогічної аксіології, а своєрідним перехідним місточком між педагогічною практикою та загальнофілософською теорією має стати переорієнтація аналізу навчально-виховного процесу та освіти в цілому у контексті філософських уявлень про людину та її екзистенційних проблем» [3, с. 9].

Потребує зміни сам зміст навчання. Фундаменталізація освіти – це модернізація змісту освіти, яка приведе освіту у відповідність з новітніми досягненнями науки, культури і соціальної практики. В основі сучасного освітнього процесу лежить наукова картина світу. На думку багатьох дослідників, у найближчі часи горизонти наукового світогляду визначатимуться синергетично-еволюційним підходом, а також розвитком нанонаук, космофізики, молекулярної біології та інших наук. Вони якісно змінюють наявну наукову картину світу, засадничою основою якої виступають ідеї самоорганізації, глобальної та космічної еволюції. Необхідність реформування сучасної системи світи обумовлена саме невідповідністю базових знань освітнього процесу і нової наукової картини світу, стилю сучасного життя. Зміни у науковому знанні значно випереджають зміни програмного матеріалу. Новий образ світу в сучасній науці постає як становлення нових структур у Всесвіті, як процес відкриття нових можливостей природи. Істотною характеристикою світу визнається відкритість, спонтанність нелінійність, можливість вирішального впливу малих випадкових не значимих на перший погляд подій на подальший розвиток ситуації, що вимагає відповідальності від кожного за своє буття у світі, вміння мислити нелінійно, вміти аналізувати, пророкувати різноманітні альтернативні варіанти, обирати пріоритети. В новій картині світу міняється роль і місце людини. Розвиваючи технологічні можливості впливу на живу і неживу матерію навіть з турботою про людину, вона, людина, створює як нові перспективи, так і нові загрози. Тому

виправдано набуває актуальності проблема формування нового світогляду людини, адекватного сучасному науково-технологічному потенціалу планетарного співтовариства.

Неперервність освіти є ще однією тенденцією її розвитку. Поняття «неперервна освіта» вперше було використане в 1968 році, а в 1972 році було прийняте рішення ЮНЕСКО визнати неперервну освіту як основну концепцію для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу. Певною мірою неперервна освіта прирівнюється до освіти дорослих, оскільки йдеться про різні форми перепідготовки, підвищення кваліфікації і культурного рівня осіб, що вже перевищили звичайний вік базового навчання. Спрощене розуміння неперервної освіти, як процесу, що не має перерв, по суті, протиставляється уявленню про кінцеву мету освіти, як неможливу в принципі. Правомірна говорити не про «освіту на все життя», починаючи її дошкільним освітнім закладом, школою і, завершуючи докторантурою або черговими курсами підвищення кваліфікації, варто говорити про «освіту через все життя», «освіту, тривалістю в життя». В різних країнах використовують такі терміни як перманентна (permanent), продовжена (continuing), тривалістю в життя (longlife) освіта, підвищення кваліфікації, перекваліфікація, підготовка та перепідготовка кадрів. Ця невизначеність свідчить проте, що поки що не склалися єдина загально визнана теорія. Варіантом нетрадиційної сфери неперервної освіти, є поява так званої, дозвілєвої освіти, наприклад, освіти для людей похилого віку («третій університет», школи танців для людей зрілого віку, школи етикету, тощо). Подібного роду освіта є варіантом продовження включення у активні соціальні зв'язки людей похилого віку і не має на меті реалізацію цілей класичної системи освіти, вона свідчить про гуманне ставлення до людини не залежно від її віку та її можливості робити свій внесок у розвиток суспільства.

Окремої і найпильнішої уваги потребує питання національного виховання. Значима тенденція розвитку сучасної освіти – національна спрямованість освітнього процесу. У модерні часи переходу численних спільнот у горизонт буття мультикультурних євроатлантичних цінностей національна спрямованість освітнього процесу є основою недопущення національного самовідчуження, розвитку комплексу національної меншовартості. Шанування національного коріння виступає запорукою успішного національного поступу. Тенденція національної спрямованості освітнього процесу постає урівноваженням сучасних інтеграційних процесів, певним їхнім антиподом, що, в свою чергу, демонструє діалектичну природу соціального буття. В освітніх системах різних країн вона проявляється з різною силою, але особливо відчутною є в пострадянських державах, в тому числі і в Україні. Національна спрямованість освіти полягає у невіддільності освіти від національної основи. Шанування національного коріння виступає запорукою успішного національного поступу [1, с. 55].

Пошук основ становлення сучасної освітньої парадигми в нашій державі відповідає вимогам часу. Інформаційне суспільство вимагає формування нового типу інтелекту, вміння оперувати інформацією, мислити професійно-прагматично. Сучасна освіта ставить за мету формування особистості, налаштованої на творчість, здатної до творчого самовираження, яка спроможна на оригінальні рішення, відчуває необхідну міру поєднання традиції та новації, мислить творчо і панорамно. Підсумовуючи, робимо висновок про те, що модернізація освітньої діяльності в Україні здійснюється з урахуванням кращих надбань вітчизняного педагогічного досвіду та європейських вимог. З низки модернізаційних ризиків сьогодення називаємо складність управління освітою в ситуації її перманентної трансформації, потребу в забезпеченні умов для одночасної стабілізації освітньої системи та розвитку кожної ланки освіти. Перспективи вбачаємо у світоглядній переорієнтації освіти на основі людиноцентризму, виході на вигідне міжнародне партнерство в освітній галузі. Сподіваємося, що специфіка нової парадигми освіти полягатиме у врахуванні загальних екзистенціально-аксіологічних орієнтирів, адже освіта обумовлює формування смислової сфери, яка визначає вибір життєвої позиції та вектор соціального розвитку особистості і суспільства. Модернізаційні стратегії в освіті сприяють формуванню нового інтелектуального контексту, своєрідного «духу епохи», готового сприймати зміни, адаптуватися до них і гідно відповідати на виклики майбутнього. Модернізаційні стратегії в освіті, ґрунтуючись на людиноцентристських засадах, забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованої моделі освіти і, як наслідок, утвердження гуманістично орієнтованої держави.

Список використаних джерел

1. Абизова Л. В. Модернізація освітніх стратегій у вітчизняній педагогічній культурі / Л. В. Абизова // Українознавчий альманах. Вип. 18. – К., 2015. – 260 с. – С. 53-55 с.
2. Абизова Л. В. Виклики ХХІ століття та сучасні тенденції розвитку освіти / Л. В. Абизова, Г. О. Дьяковська // Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: Соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства : збірник наукових праць / [за ред. д. філос. н. В. В. Дубініна]. – Вип. 2. – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – С. 10-18.
3. Абизова Л. В. Освітня парадигма в Україні: філософські основи реформування педагогічної теорії та освітньої практики / Л. В. Абизова, Г. О. Дьяковська // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : «Видавництво «Гілея», 2015. – Вип. 100 (Спецвипуск). – С. 5 – 11.
4. Абизова Л. В. Філософія і стратегія освіти у глобалізованому світі. / Л. В. Абизова, Г. О. Дьяковська // Філософія, логіка, філософія освіти. Кредитно-модульний курс : навч. посіб. / За ред. Додонова Р. О., Мозгового Л. І. – К. : Центр учбової літератури., 2014. – С. 412-427.
5. Абизова Л. В. Філософські аспекти освітньо-педагогічного дискурсу / Л. В. Абизова, В. Ю. Попов // Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: Соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства : збірник наукових праць / [за ред. д. філос. н. В. В. Дубініна]. – Вип. 1. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – С. 32 -39.
6. Иванов Д. В. Виртуализация общества / Д. В. Иванов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 447 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22-25.
9. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт // ВВШ «Alma Mater». – 2000. – № 4. – С. 3–8.
10. Українська освіта ХХІ ст: завдання і проблеми: інтерв'ю з міністром освіти і науки України Василем Кременем// Диво-слово. – 2004. – №2. – С. 2-4.
11. Ayzova L. The problem of integrating national education in the European space // Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph · 6 // Copyright by Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach, 2016 – p. 7 – 14.

The article is the author's attempt to study education in the context of philosophical reflection. The gist of education as multidimensional resource of strategic manner of civil, moral and cognitive orientation, the transformation of the national education field in the context of European integration and globalization challenges nowadays has been described. Basic conceptual directions on the usage of paradigmatic principles of educational philosophy in the process of educational theory and educational practice reforming in Ukraine have been analyzed. Internationalization, especially at universities, is considered in the context of competitive state capabilities and individual role in global economy. It is indicated, that modernization of educational activities is implemented according to the achievements of national education and European standards. The fact that Ukraine is joining European educational and scientific area, profoundly develops cooperation between educational institutions in Ukraine and other countries, the academic teachers and students exchange, the universalization of educational planning; and opens common training programs. Modern Philosophy of Education makes efforts to create a model of national educational space with significant humanitarian component focused on tolerance and balance of humanitarian and scientific content. Taking into account all the innovations of today, it is reasonable to conclude that the basis for teaching of values should be defined by the transition in the pedagogical relationship from a system of subordination to the system of cooperation, emancipation of pedagogical relationship, rejection of authoritarian style of training and education, the perception of the personality as the highest value, giving it the right for freedom, skills development and expression of individuality. In education, these principles should be fundamental.

Key words: paradigm, European integration, philosophy, education, philosophy of education.

УДК 378. 14

*Ілона Бацуrowsька
Ilona Batsurovska*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ

EXPERIMENTAL MODEL OF MASTERS' PREPARATION FOR EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ACTIVITY IN TERMS OF MASSIVE OPEN DISTANCE COURSES

У статті представлено опис експериментальної моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Окреслено завдання експериментальної моделі. Представлено технологію освітньо-наукової підготовки магістрів, яка складається з трьох етапів: мотиваційного, когнітивно-процесуального та контрольного. Описано методи та засоби підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах відкритих дистанційних курсів.

Ключові слова: модель, підготовка магістрів, освітньо-наукова діяльність, масові відкриті дистанційні курси.

Актуальність нашого дослідження окреслена підвищенням потреб у самовдосконаленні та самонавчанні впродовж життя в умовах євроінтеграції, оновленням вимог щодо підготовки магістрів освітньо-наукового напрямку на технологічному рівні та соціальним замовленням на магістрів, здатних до освітньо-наукової діяльності інноваційного характеру.

Метою статті є опис експериментальної моделі підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів.

Метою нашої моделі є освітньо-наукова підготовка магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Для реалізації поставленої мети окреслено такі завдання:

- 1) розробити теорію і методику освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів;
- 2) розробити завдання для перевірки рівня освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів;
- 3) дослідити рівень освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів.

Технологія освітньо-наукової підготовки магістрів складається з трьох етапів: мотиваційного, когнітивно-процесуального та контрольного-оцінного.

Мотиваційний етап передбачає низку спонукань, до яких можна віднести потреби та смисл навчання, мотиви, цілі, емоції, інтереси. Мотиваційні орієнтації навчальної діяльності магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів направлені не тільки на процес, а і на результат. Вони визначають напрям, зміст, результат навчальної та наукової діяльності.

Тобто мотиваційний етап передбачає процес спонукання до навчання для досягнення особистісних цілей. Причому спонукання до освітньої та наукової діяльності забезпечується не тільки в умовах масових відкритих дистанційних курсів, а і в процесі аудиторного навчання. Мотивація студентів магістратури відбувається за рахунок поставлених задач викладачем та самими магістрантами. Якщо внутрішня мотивація є основою для зовнішньої – то, як правило, можна розраховувати на більш якісний результат підготовки магістра. Це пояснюється тим, що

внутрішня мотивація зумовлена змістом тієї діяльності, яка виконується, зокрема інтересом до неї та почуттями задоволення, пов'язаними з цією діяльністю.

Мотиваційний етап у масових відкритих дистанційних курсах є важливим елементом власне курсу. Мотивувати до навчання у масовому відкритому дистанційному курсі може вступне відео провідних викладачів, де вони пояснюють актуальність того навчального матеріалу, який представлено у його курсі. У такому відео викладачі розповідають про курс, про зв'язок навчального матеріалу курсу з навчальними матеріалами інших дисциплін та з науковим аспектом тощо. Інформація може бути також представлена слайдами та коротким текстовим описом. Мотиваційний етап також може підтримуватись в процесі аудиторного навчання, консультацій, практик та участі у наукових конференціях та семінарах.

Когнітивно-процесуальний етап передбачає розвиток усіх видів розумових процесів у магістрантів, таких як сприйняття, пам'ять, формування понять, рішення завдань, уява та логіка. Цей етап базується на міждисциплінарних зв'язках. Він являє собою свідоме оволодіння навчальними дисциплінами, зокрема у масових відкритих дистанційних курсах, у послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до освітньо-наукових навичок і вмій на основі засвоєних знань. Когнітивно-процесуальний етап освітньо-наукової підготовки магістрів реалізується, коли магістрант є активним учасником освітньо-наукового процесу, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Масові відкриті дистанційні курси провідних викладачів світу дають змогу цілком забезпечити таку активність за рахунок дискусій, взаємонавчання та обговорення у тематичних форумах. Це робить освітньо-наукову підготовку магістрів більш динамічною і надає новий імпульс для поновлення їх освітніх та наукових навичок. Потрібно зазначити, що сприймати інформацію легше, якщо чітко уявляти, що саме потрібно вивчати.

На цьому етапі головними є принципи цілісного сприйняття інформації як в аудиторії, так і в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Принцип взаємопов'язаного навчання передбачає обмін освітнім та науковим досвідом, зокрема з учасниками навчального процесу з різних країн світу. Принцип системності покладається на успішний результат навчальної та наукової діяльності. Когнітивно-процесуальний етап також базується і на принципі свідомості у навчанні та дослідженнях, і на теорії соціоконструктивізму, що передбачає активну участь студента в освітньо-науковому процесі. Таким чином магістрант може самостійно організувати свій час на прослуховування відеолекцій у масових відкритих дистанційних курсах, на взаємодопомогу іншим у тематичних форумах, планувати участь у конференціях та наукових семінарах. Він матиме змогу аналізувати навчальний матеріал, застосовувати теоретичні знання під час проходження практик, здійснення наукових досліджень, доповідей на наукових конференціях та семінарах, а також у процесі написання статей у фахових збірниках, зокрема іноземними мовами. Тобто перетворення студента магістратури з об'єкта в суб'єкт навчальної діяльності та забезпечення реалізації особистісно-орієнтованої концепції навчального процесу та процесу навчального співробітництва між викладачем і магістрантами та магістрантів між собою.

Це допомагає магістрантам стати активними і свідомими учасниками освітньо-наукового процесу, що призводить до формування колективного суб'єкта як наслідку дії принципу колективної комунікативності навчання. Завдяки організуючим, плануючим та позитивно стимулюючим діям відбувається співробітництво представників навчального процесу, результатом якого є занурення в комунікативне середовище масового відкритого дистанційного курсу. При цьому передбачається усвідомлення не тільки себе як суб'єкта навчальної діяльності, а й усвідомлення змісту і процесу навчальної діяльності.

Контрольно-оцінний етап включає в себе контроль та оцінювання освітньо-наукової підготовки магістрів. Здійснюється за результатами вивчення навчального матеріалу дисциплін, передбачених навчальним планом, за результатами практик, наукових досліджень та уміння представити їх результати. Контролюється та оцінюється систематичність та активність роботи магістра з вивчення тем навчального модуля масового відкритого дистанційного курсу,

виконання завдань, проведення розрахунків, написання наукових статей; надання доповідей на конференціях та тести.

Контроль має відповідати певним вимогам і бути об'єктивним, систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, формувальним, керівним, розвивальним, оцінним, усебічним, а також охоплювати всі ланки освітньо-наукового процесу й сприяти його розвитку та удосконаленню.

Освітньо-наукова підготовка магістрів реалізується за допомогою таких форм навчання, як лекції, відеолекції, вебінари, семінарські заняття, відеоконференції, обговорення у форумах, участь у наукових конференціях та семінарах.

Лекції – це логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певної наукової проблеми, теми чи розділу навчального предмета в аудиторії. Вона забезпечує науковий виклад великого об'єму чітко систематизованої і концентрованої, методично грамотно опрацьованої сучасної наукової інформації, встановлення контакту з аудиторією та забезпечення ефективного зворотного зв'язку.

Лекція є більш традиційною формою навчання у магістратурі. В умовах масових відкритих дистанційних курсів використовують більш сучасну форму навчання – відеолекцію. Відеолекція – це основна форма проведення представлення навчального матеріалу в умовах масового відкритого дистанційного курсу. Дидактичні вимоги до відеолекцій достатньо схожі з вимогами до традиційної лекції:

- зв'язок із попереднім навчальним матеріалом, вступ, мета;
- ясність, логічність і лаконічність викладу інформації;
- активацію навчально-пізнавальної діяльності слухачів різноманітними засобами;
- чітке окреслення кола запитань для самостійного опрацювання з посиланням на джерела інформації;
- аналіз різних поглядів на вирішення поставлених проблем;
- надання студентам можливості слухати, осмислювати отриману інформацію;
- педагогічну завершеність (повне висвітлення наукової проблеми чи теми з логічними висновками) [1].

Форми ж подання відеолекцій відрізняються від форм подання традиційних лекцій. Існують наступні види відеолекцій:

1. Відеозапис лектора. Це найменш продуктивна і дидактично неефективна форма дистанційного навчання.

2. Живий запис. Це запис вузівських лекцій не в студії, а безпосередньо в приміщенні.

3. Студійні відеолекції і відеоуроки. Такі записи вже добре відредаговані і зрежисовані. Всі шорсткості викладача видаляються. Часто таке відеозаняття супроводжується демонстрацією зображень, відеофрагментів і наближається за своїм рівнем до документального фільму.

4. Слайд-фільми. Відеоряд у такому випадку займає ключове місце і супроводжується закадровим коментарем викладача або диктора. Цей вид максимально наближений до документального навчального фільму. Відчуття віртуального спілкування в такому випадку повністю втрачається.

5. Інтерактивні відеолекції і відеоуроки. Монолог викладача супроводжується слайдами, відеофрагментами, завданнями. У цьому випадку використовується принцип декількох екранів [3].

Вебінар – це семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій. Вебінару властива головна ознака семінару – інтерактивність. Викладач робить доповідь та надає відповіді на питання слухачів. Можливість задавати питання представлена у чаті. Після завершення заходу залишається запис, який теж можна використовувати з метою навчання. Фактично, це готовий продукт. Таку форму навчання краще використовувати у мінімасових відкритих дистанційних курсах.

В основі відеолекції покладено відеометод. Розглянемо більш детально особливості застосування відеометоду у масовому відкритому дистанційному курсі. Сучасні мультимедіа технології дозволяють наочно демонструвати можливості досліджуваних об'єктів і процесів, тим самим утягуючи в процес сприйняття навчальної інформації більшість почуттєвих компонентів людини. В умовах поширення технічних засобів сприйняття інформації відеометод прийнято виділяти як окремий метод навчання, який ґрунтується переважно на наочному сприйнятті інформації. До відеометоду можна віднести показ відеофрагментів, наукових фільмів, анімації, мультиплікації й відеолекцій.

Відеометод є одним із потужних джерел впливу на свідомість і підсвідомість людини. Максимально активізуючи наглядно-чуттєве сприйняття, відеометод забезпечує більш міцне засвоєння знань у їхній образно-понятійній цілісності й емоційної окраски, суттєво впливає на формування світогляду, стимулює розвиток абстрактно-логічного мислення, скорочує час на навчання.

Використання відеометоду в навчальному процесі масових відкритих дистанційних курсів дозволяє:

- дати магістрам більш повну, достовірну інформацію про досліджувані явища й процеси;
- підвищити роль наочності в навчальному процесі;
- організувати процес навчання з урахуванням запитів, бажань і інтересів учнів;
- звільнити викладача від частини технічної роботи, пов'язаної з контролем і корекцією знань;
- організувати повний і систематичний контроль успішності [6].

Слід зазначити, що ефективність такого методу перебуває прямо залежно від якості навчального матеріалу й застосовуваних технічних засобів. Відеометод висуває більші вимоги до організації навчального процесу, який має відрізнятися чіткістю, продуманістю, доцільністю. Від викладача, що використовує відеометод, потрібне розвинене вміння вводити студентів у коло досліджуваних проблем, направляючи їх діяльність, робити узагальнювальні висновки, надавати індивідуальну допомогу.

Семінарські заняття – це вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу. Семінарські заняття сприяють активізації пізнавальної діяльності магістрів, формуванню самостійності суджень, умінню відстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів, та передбачають взаємоперевірку виконаних завдань в умовах віртуальних навчальних середовищ. Це може автоматизувати процес оцінювання в умовах курсу та надати можливість проаналізувати роботи інших магістрантів і оцінити їх. Така форма навчання сприяє оволодінню фундаментальними знаннями, допомагає розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодівати культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості.

Відеоконференція – це спосіб обміну відеозображеннями, звуком і даними між кількома учасниками навчального процесу, обладнаними відповідними апаратно-програмними комплексами. Для освітніх цілей важливо саме необмеженість кількості учасників відеоконференції [5]. Це фактично означає, що до будь-якої віртуальної лекції, семінару, круглого столу, тощо може долучитися маса учасників зі всього світу. Такий підхід виводить університетську освіту на новий рівень, адже робить можливим щоденний безперервний обмін досвідом, думками, напрацюваннями. Ефективні відеоконференції можливі як на рівні викладацького, наукового складів, так і в форматі відкритих лекцій. Таким чином магістранти з будь-якого місця зможуть потрапити у аудиторії до провідних професорів світу. Важливо, що зв'язок під час відеоконференції двосторонній – це не пряма трансляція. Кожен учасник може долучитися до обговорення, поставити питання, тощо [3].

Основні напрями застосування відеоконференцій в освітньо-науковій підготовці магістрів такі [4]:

- доступ магістрантів до віртуальних лекторіїв, які збирають найкращих світових фахівців з заданої спеціальності,
- обмін науковим досвідом на основі наукових конференцій у віртуальному форматі,
- налагодження міжуніверситетських зв'язків, проведення спільних занять між групами студентів з різних країн для поглиблення міжкультурного діалогу,
- проведення відкритих занять для полегшення перевірки їх якості, боротьби з порушеннями, корупцією.

Обговорення у форумах представляють собою обмін повідомлень у відкладеному режимі. За допомогою форумів у масових відкритих дистанційних курсах відбуваються дискусії, консультації обмін науковим досвідом.

Участь у наукових конференціях та семінарах представляє собою процедуру наукової підготовки. Магістрант повинен виконати дослідження або його частину, оформити його у вигляді тезисів, наукової статті або доповіді та представити на такого роду заході.

Технологія освітньо-наукової підготовки магістрів реалізується за допомогою таких методів навчання, як відеометод, онлайн тести, завдання, тренінги, відеовиступи та презентації продуктів освітньо-наукової діяльності [7].

До засобів навчання відносяться навчально-методичні комплекси та комплекси масових відкритих курсів. Таке науково-методичне забезпечення навчального процесу включає державні стандарти вищої освіти з певного напрямку підготовки, відповідно до яких розробляються навчальні плани. Згідно зі стандартами, навчальний заклад повинен підготувати конкурентноспроможного фахівця-магістра з опанованим ним рівнем компетенцій. Процес формування інструментальних, міжособистісних і спеціальних компетенцій здійснюється, в першу чергу, завдяки навчально-методичному комплексі навчальної дисципліни. Навчально-методичний комплекс визначає сукупність дидактичних і методичних документів, спрямованих на реалізацію освітніх послуг певної науки або галузі знань. Мета навчально-методичного комплексу дисципліни полягає у забезпеченні цілісного навчального процесу з певної дисципліни, який включає визначені Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах форми, методи і засоби навчання у вищому навчальному закладі.

Моніторинг освітньо-наукової підготовки магістрів здійснюється на основі таких критеріїв, як ціле-мотиваційний; інтеграційний; діяльнісно-операційний та діяльнісно-творчий [2]. Контролюючі заходи визначають рівень готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Результатом розробленої експериментальної моделі є готовність магістрів до освітньо-наукової діяльності.

Отже, потреба у створенні моделі окреслена підвищенням потреб у самовдосконаленні та самонавчанні впродовж життя в умовах євроінтеграції. оновленням вимог щодо підготовки магістрів освітньо-наукового напрямку на технологічному рівні та соціальним замовленням на магістрів, здатних до освітньо-наукової діяльності інноваційного характеру. Використання окреслених форм та методів у підготовці магістрів сприяють досягненню результату – сформована готовність до освітньо-наукової діяльності.

Список використаних джерел

1. Бацуровская И. В. Особенности разработки и внедрения массовых открытых дистанционных курсов за рубежом / И. В. Бацуровская, Н. С. Ручинская // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. №5 (26): сборник статей XXVI международной заочной научно-практической конференции. – М. : Изд. «Международный центр науки и образования», 2014. – С. 95-101.
2. Бацуровська І. В. Масові відкриті дистанційні курси: інноваційна тенденція в освіті / І. В. Бацуровська // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / За ред. О. М. Пехоти. – № 1 (48) лютий 2015. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. – С. 31-34.

3. Бацуровська І. В. Методичні особливості створення відеолекцій для підтримки навчального процесу у вищому навчальному закладі / І. В. Бацуровська // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інноваційний вимір розвитку природничо-математичної та технологічної освіти» / Наук. ред. Юзбашева Г. С. – Херсон : Айлант, 2015. – Вип. 18. – С. 89-90.
4. Бацуровська І. В. Технологія створення вебінарів / І. В. Бацуровська, Я. Е. Андрищенко // Перспективна техніка і технології – 2015: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, аспірантів і студентів, 22-24 вересня 2015 р., м. Миколаїв / Міністерство освіти і науки України; Миколаївський національний аграрний університет. – Миколаїв : МНАУ, 2015. – С. 73-80.
5. Самойленко О. М. Використання вебінарів у освіті [метод. посіб.] / О. М. Самойленко. – К. : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2011. – 48 с.
6. Самойленко О. М. Впровадження технології персонального навчального веб-ресурсу викладача в університетську освіту: навч. -метод. посіб. / О. М. Самойленко, В. Д. Будак, В. В. Олійник та ін. – Миколаїв : МНУ, 2013. – 156 с.
7. Самойленко О. М. Технології дистанційного навчання як основа модернізації університетської освіти : метод. посіб. / О. М. Самойленко, В. В. Олійник, І. В. Бацуровська. – К. : НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2012. – 218 с.

The relevance of research is defined by increasing needs for self-improvement and lifelong education in the context of European integration. There is a need to update the requirements for masters' training in educational and scientific direction to the technological level. Masters should be able to provide educational and scientific activity of innovative character. Aim of the article is to describe the experimental model of masters' preparation in terms of massive open distance courses. The technology of educational and scientific preparation of masters' consists of three stages: motivational; cognitive and procedural; control and evaluation. Educational and scientific preparation of masters is implemented through such forms of education as lectures, videolectures, webinars, seminars, videoconferencing, discussion forums, participation in conferences and seminars. Videolecture is the main form of presenting educational material in massive open distance course. Videomethod includes video clips showing, scientific films, animation, cartoons and videolectures. Discussion forums provide exchanging of messages in deferred mode. They held discussions and consultations. Technology of educational and scientific masters' training is realized through such teaching methods as videomethod, online tests, assignments, trainings, and presentations of results of educational and scientific activity. Means of training include training complexes and systems of massive open courses. Monitoring of educational and scientific masters' preparation is based on criteria such as motivational; integrative; operating and creative.

Keywords: *model, masters' preparation, educational and scientific activity, massive open distance courses.*

УДК 371.134

*Наталія Бахмат
Nataliia Bakhmat*

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE UNDER THE CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті окреслено проблему формування фахової компетентності вчителя початкової школи в сучасних вищих педагогічних навчальних закладах. Одним із чинників впливу на формування фахової компетентності встановлено потребу створення у вишах відповідного інноваційного освітнього середовища відповідно до вимог сучасного суспільства.

Доповнено традиційний склад фахової компетентності конкурентоздатного педагога, визначено напрями використання та дослідження інформаційних технологій, окреслено перспективи забезпечення формування фахової компетентності вчителя початкової школи в умовах інноваційного освітнього середовища у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: конкурентоспроможність, конкурентоздатність, професійно-педагогічна підготовка, компетентнісний підхід, інноваційна модель, інноваційні умови.

Соціально-економічні реформи, інформатизація суспільства спричиняють зміни у суспільній свідомості і формування нових цінностей в освіті: пріоритет передається інтересам кожного учасника навчально-виховного процесу як особистості, врахування у навчанні його особистісних якостей. «Використання сучасних освітніх технологій навчання в інтеграції з ІТ у навчальному процесі забезпечить: ефективність усіх видів навчальної діяльності; якість підготовки фахівців з новим типом мислення відповідно до вимог інформаційного суспільства; якісне формування професійної компетентності, культури та ін.» [1, с. 10].

Обґрунтуванню концептуальних засад професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи (ПШ), формуванню їхніх педагогічних, професійно значимих якостей присвячено роботи багатьох науковців (Н. М. Бібік, Н. А. Глузман, Т. Р. Гуменникова, П. М. Гусак, М. Д. Захарійчук, Л. В. Коваль, О. А. Комар, Ю. М. Короткова, С. А. Литвиненко, Л. Л. Макаренко, С. М. Мартиненко, І. О. Пальшкова, Д. І. Пащенко, Л. Є. Петухова, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич та ін.).

Здійснений аналіз цих досліджень свідчить, що в науковому середовищі та в практичному просторі вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ) привертають увагу вчених різні аспекти діяльності вчителя ПШ, його підготовка до творчого виконання фахових функцій. Особлива увага приділяється формуванню професійних компетентностей майбутніх педагогів, окресленню інноваційності навчання та впровадженню різноманітних технологій навчання з метою підвищення якості освіти. Загалом, формується концепція підготовки сучасного вчителя ПШ, який вирізняється високим рівнем професіоналізму та професійної компетентності, здатний до творчої діяльності, підготовлений до ефективного використання досягнень науки та техніки в професійній діяльності та який, зокрема, характеризується наявністю дидактичних, предметних та суспільно-психологічних умінь і знань, спрямованих на стимулювання розвитку пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищення навчально-пізнавальної активності учнів.

Проте, в останні роки до ВПНЗ формуються та висувуються вимоги підготовки майбутніх педагогів ПШ зі спрямуванням на розвиток дослідницьких і фахових компетентностей, креативних здібностей особистості на основі системного запровадження інноваційних технологій, зокрема й ІТ. У свою чергу, їхнє впровадження в шкільну практику має супроводжуватися адекватною професійно-педагогічною підготовкою вчителів у новому, сучасному інноваційному освітньому середовищі ВПНЗ.

У зв'язку із зазначеним, потребує уваги розгляд змісту та особливостей формування фахової компетентності вчителя початкової школи в умовах інноваційного освітнього середовища.

Основними напрямками в підготовці майбутнього вчителя є розв'язання комплексу методологічних, психологічних, педагогічних і методичних проблем, які формуються і розв'язуються через залучення студентів ВПНЗ до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їх готовності до професійно-педагогічної діяльності. Одним із шляхів їх вирішення науковці вбачають розроблення навчальних програм із педагогічних та професійно орієнтованих дисциплін різних рівнів складності. Разом з тим, аналіз фундаментальних наукових праць із проблем професійно-педагогічної підготовки вчителів ПШ, нормативних документів та сучасного стану інформатизації вищої освіти дозволив виявити суперечність між необхідністю постійного підвищення рівня педагогічної підготовки вчителів ПШ до використання інноваційних освітніх технологій як функціонально й особистісно значимого компонента фахової компетентності й недостатньою сформованістю відповідного середовища.

Розв'язання зазначеної суперечності потребує вирішення низки проблем, одна з яких полягає в необхідності розкриття засад формування фахової компетентності вчителя початкової школи в умовах інноваційного освітнього середовища ВПНЗ як багатоаспектної відкритої динамічної системи, пошуку методологічних підходів, концептуальних положень, принципів, що сприятимуть педагогічній підготовці конкурентоздатних учителів ПШ в умовах інформатизації суспільства.

На нашу думку, успіх педагогічної діяльності вчителя ПШ передбачає спеціальну підготовку у ВПНЗ – сформованість фахової компетентності, яка спрямована на здійснення основних професійних функцій.

Компетентності можуть бути відносно незалежними один від одного, описує Дж. Равен (Шотландія). Деякі з них належать до когнітивної галузі, а інші – до емоційної, однак ці компоненти компетентності можуть значно замінювати один одного як складові ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значущих для себе цілей, тим більша ймовірність, що вона їх досягне. Науковець аргументує, що не слід намагатися оцінювати мотивацію або здатність до компетентної поведінки відокремлено від зв'язку із поставленими цілями [12, с. 254].

Компетентність, за Дж. Равеном, включає такі компоненти: інтелект; ефективну поведінку, особистісні здібності; сформованість внутрішньої мотивації (визначається цінностями особистості і відіграє вирішальну роль у розвитку компетентності).

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

У дослідженні, використовуючи поняття «компетентність», будемо керуватись визначенням: «компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [4].

Зазначимо, що рівень сформованості фахової компетентності перебуває у прямій залежності від методичної системи навчання педагогіки та методик початкової освіти майбутніх учителів ПШ у ВПНЗ: поставлених цілей навчання; сформованого змісту навчання; методів та засобів, які використовуються у навчанні; організаційних форм.

Основною метою професійно-педагогічної підготовки педагога є його підготовка до здійснення фахової діяльності через надання знань, формування системи ціннісних мотивів, навичок, особистісно значущих якостей і вміння здійснювати рефлексію, тобто – формування фахової компетентності, конкурентоспроможності та конкурентоздатності.

„Цінності конкурентоспроможного вчителя безмежні. Вони є його негласним «кодексом честі», який складався віками з передового досвіду мільйонів педагогів, відбираючи найкращі методики і технології. Конкурентоспроможний учитель, духовна сила якого в його цінностях, навчає саме так, і тим самим забезпечує належну якість життя і цінність нашої держави. Кожен педагог повинен прагнути стати конкурентоспроможним, висококваліфікованим спеціалістом, який має унікальні професійні знання, природні здібності, таким, що довів до високого рівня свою педагогічну майстерність, який прагне і досягає успіху» [8].

За матеріалами Міжнародної виставки [9], конкурентоспроможного вчителя визначено головною умовою інноваційного розвитку сучасного навчального закладу, а конкурентоспроможність вчителя є якісним показником професійної діяльності та визначається як стійка особистісна властивість свідомо і творчо реалізувати професійну компетентність за достатнього рівня володіння необхідними знаннями, вміннями та особистісними характеристиками.

Інноваційну модель сучасного конкурентоспроможного вчителя ПШ представлено на рис. 1, що дасть змогу окреслити основні концептуальні засади формування фахової компетентності вчителя ПШ.

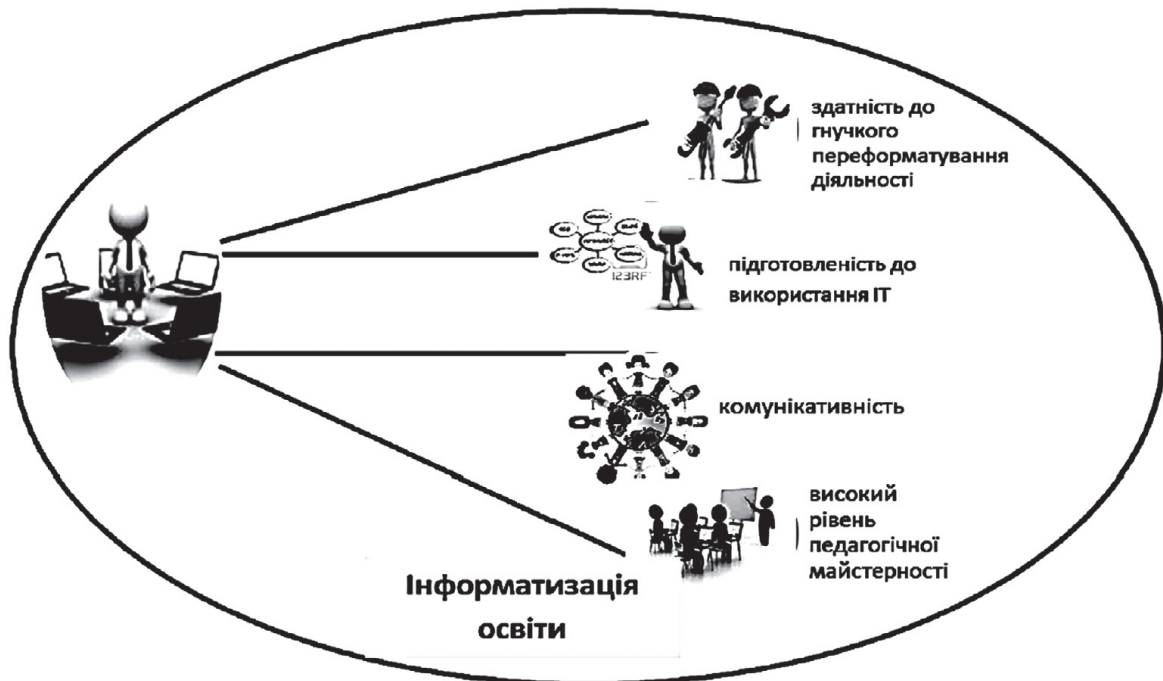


Рис. 1. Інноваційна модель сучасного конкурентоспроможного вчителя ПШ

Отже, станом на сьогодні в педагогічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових праць у пошуках різноманітних підходів, механізмів, аспектів конкурентоспроможності у галузі освіти, у тому числі випускників ВПНЗ, на ринку праці [2; 3; 6; 7; 8; 11].

Однією із суттєвих ознак прояву досліджуваного новоутворення як характеристики особистості сучасного випускника ВПНЗ є фахова компетентність як інтегрована якість, сформований рівень якої в новітніх умовах безпосередньо вказує на рівень сформованості конкурентоспроможності вчителя, а отже, до здатності конкурувати на педагогічному фаховому ринку праці. Одним із чинників впливу на розвиток та формування зазначених якостей вбачається створення у ВПНЗ відповідного інноваційно-освітнього середовища, умови якого є адекватними для розвитку суспільства.

Співвідношення поняття конкурентоспроможності вчителя ПШ з питаннями формування фахової компетентності студента ВПНЗ, їх взаємозв'язок, становлення «Я-концепції» як професіонала європейського рівня потребує пошуку нових підходів та шляхів й до розроблення моделі професійно-особистісної компетентності випускника та різнопланових засобів, що гарантують якість його підготовки.

Успішність та ефективність формування фахової компетентності випускника ВПНЗ може бути забезпечена за визначення соціально-психологічних, педагогічних, організаційних, матеріально-технічних та інших умов, які оптимально взаємодіють між собою – можливого інноваційного освітнього середовища. Зокрема, реалізація педагогічних умов перебуває у площині поновлення рівноваги між освітою і практикою шляхом переходу цілей навчання від знань до інтегрованих компетентностей, оскільки ринок праці потребує не відтворюваності знань, а здатності творчого здійснення вчителем основних професійних (виробничих) функцій.

На наш погляд, перспективами забезпечення компетентнісного підходу на сучасному етапі його розвитку в процесі підготовки та фахової діяльності вчителя у ВПНЗ варто означити: відходження за межі знанійного освітнього простору; інтенсифікацію практико-діяльнісної орієнтації навчання; відстеження вимог суспільства до сучасного вчителя ПШ; постійну самомотивацію вчителя до здійснення професійної діяльності; володіння технологією самопрезентації особистих досягнень; забезпечення переходу від дидактичної стадії самовизначення до етапу професійної самореалізації в різноманітних педагогічних ситуаціях тощо.

Враховуючи зазначені умови підготовки вчителів ПШ у ВПНЗ, формується необхідність створення механізму трансформації вимог суспільства до їх фахової компетентності, що виступає інтегрованою якістю особистості, яка станом на сьогодні спрямована на формування конкурентоздатності. Відповідно, конкурентоспроможність педагога виступає результатом практичної педагогічної підготовки вчителів, як рівень його професійної компетентності, що забезпечує соціально-професійну мобільність.

За результатами аналізу напрацювань дослідників [5; 10] серед ознак конкурентоспроможності вчителя ПШ можна виокремити такі показники характеристики випускника ВПНЗ: ціннісно-мотиваційний; когнітивний; діяльнісний; інформаційно-технологічний.

Основу ціннісно-мотиваційного показника складає сформованість у педагога установки на позитивну конкуренцію в майбутній професійній діяльності, яка виявляється у впевненості в особистісному потенціалі, готовності й прагнення до успіху, ціннісному відношенні до професійної діяльності – в мотивації до оцінювання власної конкурентоспроможності, до досягнення успіху роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Когнітивний (пізнавальний) показник визначає ступінь можливостей фахової самореалізації вчителя через розвиток здібностей до самоаналізу, самооцінювання, рефлексії, знання власних сильних і слабких сторін, усвідомлення особистісних можливостей і недоліків, визначає готовність до самоосвіти, самовдосконалення, творчої педагогічної активності. Цей показник включає знання та вміння, що характеризують здатності мисленнєвого опрацювання інформації, якісне виконання фахової педагогічної діяльності на основі отриманих знань або здатність їх використовувати знання в змінюваних умовах інформатизації освіти.

Діяльнісний показник розкривається в особистісних якостях педагога у галузі початкової освіти та характеризується вміннями й навичками виявляти інтуїтивну, підсвідому активність, налагоджувати відповідний взаємозв'язок та взаєморозуміння з дітьми та батьками, конструювати позитивну взаємодію, досягати поставлених педагогічних цілей, уміння розкривати творчий потенціал учнів тощо.

Інформаційно-технологічний показник характеризує потенційну підготовку вчителя ПШ до виконання професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства через свідоме розуміння та знання природи, ролі та можливостей ІТ в особистісному та професійному становленні, самонавчання та професійно-педагогічній діяльності; усвідомлення їх можливості підтримки ефективного розвитку творчості й інноваційності; вміння розробляти, збирати та опрацювати навчально-методичні матеріали та використовувати їх у фаховій діяльності відповідно до інноваційного освітнього середовища; здатності до доступу, пошуку та використання сервісів мережі Інтернет, здатності використовувати електронні освітні ресурси тощо.

Отже, рівень сформованості фахової компетентності вчителя ПШ як випускника ВПНЗ, забезпечується реалізацією комплексу соціально-психологічних, педагогічних, організаційних, матеріально-технічних умов, які спрямовані на формування інноваційного освітнього середовища; стимулюванням самовдосконалення особистості випускника ВПНЗ, його самоперетворення, забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі, посилення творчого характеру діяльності, розвиток спонукальної мотивації до навчання.

Сукупність окреслених показників має визначати й активізувати внутрішні механізми розвитку педагогічної професійної компетентності, мобілізувати резерви для формування конкурентоспроможності вчителів ПШ.

Зазначене зумовлює пошук, розроблення та реалізацію новітніх концептуальних системних підходів у професійно-педагогічній підготовці вчителів ПШ у ВПНЗ, формування інноваційного освітнього середовища, умови якого сприятимуть формуванню фахової компетентності та конкурентоспроможності, узагальненими ознаками якого може бути: дотримання наступності професійно-педагогічної підготовки; дотримання наступності та міждисциплінарності між дидактичними, методичними і педагогічними дисциплінами; дотримання наступності між етапами технологічної підготовки; цілеспрямованість процесу формування готовності до застосування ІТ у початковій школі як складника фахової компетентності; ефективна організація науково-дослідної роботи; розроблення сучасних засобів та форм розв'язування навчально-професійних педагогічних задач за доцільного залучення ІТ; розроблення сучасних засобів та форм ефективної організації фахово орієнтованої педагогічної й виробничої практики; доцільна та раціональна інтеграція інноваційних і традиційних технологій навчання; неперервність моніторингу процесу професійно-педагогічної підготовки за розроблення та використання спеціального інструментарію.

Вирішення означеної проблеми є не лише вимогою педагогічного сьогодення, а й необхідністю забезпечення управління освітньою діяльністю у ВПНЗ, особливо в період інформатизації шкільної освіти. Професійно-педагогічна підготовка конкурентоздатних учителів ПШ потребує розроблення й теоретичного обґрунтування наукових основ освітніх інновацій у ВПНЗ – розроблення теоретико-методичних засад проектування інноваційного освітнього середовища, яке опирається на активне впровадження інформаційних технологій.

Інтенсивний, динамічний та інноваційний розвиток України вбачається ймовірним за усвідомлення освітою значимості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для суб'єктів навчального процесу, їх важливості для формування професійних компетентностей учителів; оновлення засобів, методів та форм навчання з метою якісної підготовки учнів до життєдіяльності в умовах інформатизації.

Потребує також детального обґрунтування сучасне динамічне організаційно-методичне забезпечення процесу професійно-педагогічної підготовки, спрямованої на формування фахової компетентності, яка забезпечуватиме готовність учителя до мобільних змін та адаптації професійної діяльності відповідно до вимог суспільства, яке неперервно розвивається.

Однак, результатом професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у галузі початкової освіти має стати не тільки формування фахової компетентності, а й відповідний особистісний розвиток, уміння адаптуватися до нових динамічних умов майбутньої діяльності в школі, вміння орієнтуватися у виборі різноманітних традиційних та інноваційних методик і технологій навчання, що сприятимуть продуктивному рішенню професійних завдань та сприяють забезпеченню конкурентоздатності як сучасного фахівця високого рівня.

Досить цінною практикою формування фахової компетентності сучасних учителів ПШ та використання сучасного міжнародного досвіду в її оцінюванні, на нашу думку, має бути врахування особливостей професійно-педагогічної підготовки фахівців у розвинутих країнах світу як важливого чинника розроблення практичних та методичних рекомендацій для вітчизняних науковців та науково-педагогічних працівників ВПНЗ.

В умовах нової парадигми професійно-педагогічної підготовки вчителя ПШ він одночасно є: вчителем (реалізується навчальний аспект фахової діяльності); вихователем (реалізується виховний аспект фахової діяльності); організатором власної діяльності та навчальної діяльності учнів (реалізується організаційний аспект фахової діяльності); консультантом та розробником

комунікативних взаємостосунків з учнями, їхніми батьками і колегами (реалізується інформаційний аспект фахової діяльності); дослідником педагогічного процесу, взаємозв'язків між суб'єктами навчально-виховного процесу (реалізується дослідницький аспект фахової діяльності).

За авторського прогностичного бачення спектру професійно-педагогічної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища, традиційний склад компонентів фахової компетентності конкурентоздатного учителя стає більш розгорнутим, оскільки він повинен бути готовим до використання ІТ як засіб і форма організації навчання; дослідження перспектив можливостей ІТ для вдосконалення професійно-педагогічної діяльності; здійснення організації навчальної діяльності учнів ПШ за використання інтерактивних методів; застосування ІТ для встановлення комунікаційних та інформаційних взаємозв'язків з учнями, їхніми батьками, колегами та адміністрацією закладу; використання мережі Інтернет для підвищення рівня професійних знань та іншомовної компетентності (знання іноземної мови); здійснення пошуку професійної навчальної та наукової літератури засобами ІТ тощо.

Передумовою сформованості фахової компетентності педагога є мотивація до професійної діяльності, професійний рівень поєднання інноваційних та традиційних засобів та методів навчання, здатності та бажання до творчості й самореалізації.

Рівень сформованості фахової компетентності конкурентоздатних учителів ПШ перебуває у прямій залежності від організаційно-педагогічних умов педагогічної підготовки у ВПНЗ, та, як наслідок, від методичної системи навчання педагогіки, професійно орієнтованих дисциплін, що використовується викладачами ВПНЗ: цілей, змісту, методів, засобів та форм.

Отже, професійно-педагогічна підготовка вчителя ПШ є цілеспрямованим керованим процесом, який забезпечує формування фахової компетентності, його особистісних якостей, необхідних для успішного та ефективного здійснення виробничої діяльності. Як і будь-який інший процес, професійно-педагогічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, що ефективно здійснюється за певних організаційно-педагогічних умов, однією з яких є сформоване інноваційне освітнє середовище, і передбачає оволодіння майбутнім педагогом знаннями педагогіки та методик ПШ, сформованість фахової компетентності на основі принципів дидактики, норм та вимог, умінь здійснювати рефлексію особистої діяльності тощо.

Перспективами забезпечення формування фахової компетентності вчителя початкової школи в умовах інноваційного освітнього середовища у ВПНЗ означимо: відходженням за межі знанийного освітнього простору; інтенсифікацією практико-діяльнісної орієнтації навчання; відстеженням вимог суспільства до сучасного вчителя ПШ; постійною самомотивацією вчителя до здійснення професійної діяльності; володінням технологією самопрезентації особистих досягнень; забезпеченням переходу від дидактичної стадії самовизначення до етапу професійної самореалізації в різноманітних педагогічних ситуаціях тощо.

Список використаних джерел:

1. 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
2. Данилюк Н. А. Конкурентоспроможність як якісний показник професійної діяльності вчителя [Електронний ресурс] / Н. А. Данилюк. – Режим доступу : <http://marschool.dnpredu.com/uk//library/konkurentospromozhnist-yak-yakisnii-pokaznik-profml>. – Назва з екрану.
3. Дем'янюк Т. Д. Інноваційні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : [монографія] / Т. Д. Дем'янюк, Н. С. Савінова, Г. П. Кособуцька ; М-во освіти і науки України, РДГУ. – Рівне : [РДГУ], 2009. – 382 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/. – Назва з екрану.
5. Дреерман М. Г. Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13. 00. 01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. Г. Дреерман ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.

6. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика : навч. посіб. / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2010. – 216 с.
7. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : навч. посіб. / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2011. – 304 с.
8. Макара О. Ф. Конкурентоспроможний вчитель – головна умова інноваційного розвитку сучасного навчального закладу [Електронний ресурс] : Главная «Блоги» Блог Макара О. Ф. Конкурентоспроможний вчитель – головна умова іннов. – Режим доступу : <http://klasnaosinka.com.ua/ru/article/konkurentospromozhnii-vchitel---golovnaumova-inno.html>. – Назва з екрану.
9. Матеріали Четвертої міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2013» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/events/2011.html>. – Назва з екрану.
10. Мезинов В. Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета [Текст] : дис.... д-ра пед. наук : 13. 00. 08 / Мезинов Владимир Николаевич. – Елец : Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2009. – 317 с.
11. Науково-педагогічний проект «Конкурентоспроможний вчитель» [Електронний ресурс] / наук. керів. Ю. І. Завалевський. – Режим доступу : old.litso.gov.ua. – Назва з екрану.
12. 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.

The article deals with the problem of forming primary school teacher's professional competence in current higher educational institutions. The essence and components of the content of the concept "competence" have been revealed.

Professional pedagogical training of primary school teachers is represented as a deliberate controlled process ensuring the formation of their professional competence, personal qualities and competitiveness necessary for successful and effective professional activity. One of the factors influencing their formation is the need to create an appropriate innovative educational environment in accordance with the requirements of modern society.

The author shows the conditions of using competence approach in primary school teacher's training and his professional activity, and describes the indicators characterizing the competitiveness of a graduate of higher pedagogical institution. This causes the formation of innovative educational environment the conditions of which will promote the formation of professional competence: following the continuity of vocational and educational training, the succession and interdisciplinarity between disciplines; the formation of readiness to use information technologies in primary school; the development of modern and efficient forms of organization of professionally oriented teaching practice.

On the basis of prognostic vision of the range of professional activity in terms of innovative educational environment the author widens the traditional list of components of professional competence of a competitive teacher by the directions of use and research of information technologies.

The prospects for providing the formation of primary school teacher's professional competence in the conditions of innovative educational environment in higher pedagogical institutions have been set.

Key words: *competitiveness, professional pedagogical training, competence approach, innovative model, innovative conditions.*

УДК 371. 831. 379. 8(045)

Юлія Баранецька
Yuliia Baranetska**СТАН СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗБУДОВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ
СИСТЕМИ ОСВІТИ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО
ЕКСПЕРИМЕНТУ)****THE STATE OF FORMEDNESS OF STUDENTS' LEISURE TIME
CULTURE OF AT THE MODERN STAGE OF WORKING OUT
DOMESTIC SYSTEM OF EDUCATION (BY THE RESULTS OF
ASCERTAINING EXPERIMENT)**

Стаття присвячена проблемі сформованості культури дозвілля студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Зокрема, автор продемонстрував зміст та результати експериментального дослідження, яке було проведено на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, а також розкрив основні критерії, показники та рівні сформованості культури дозвілля. У відповідності до завдань дослідження у статті представлено методіку вивчення: ступеня обізнаності студентів із проблем вільного часу та дозвілля, основних мотиваційно-ціннісних характеристик самоорганізації студентами власного дозвілля, ролі музичного мистецтва у системі вільного часу молоді та його впливу на якість культури дозвілля. Окрема увага приділена питанням участі студентів у роботі гуртків художньої творчості та колективів художньої самодіяльності, частоті відвідування закладів культури (театри, музеї, концертні зали тощо) та спортивно-оздоровчих установ, а також – чинників впливу на вибір способу й місця проведення вільного часу та чинників, що заважають проводити свій вільний час якісно та корисно.

Ключові слова: вільний час, дозвілля, культура дозвілля, музичне мистецтво, рівень розвитку культури дозвілля, студентська молодь.

Аналіз наукових досліджень останніх десятиліть засвідчує, що особлива увага науковців приділяється сьогодні таким питанням, як: вплив вільного часу та дозвілля на розвиток особистості; виховання культури проведення вільного часу та дозвілля; теоретичні та методичні засади формування культури дозвілля дітей та молоді (В. Бочелюк, Б. Брилін, А. Воловик, В. Воловик, В. та В. Бочелюки, І. Гімро, І. Гутник, О. Діба, В. Піча, І. Суботін, С. Сергієнко, С. Цюлюпа, Т. Черніговець, Н. Яременко та ін.). Розкриваючи сутність понять «вільний час», «дозвілля» та «культура дозвілля», науковці зазначають, що *вільний час* – це частина загального бюджету часу, що залишається після виконання школярами навчальних обов'язків, задоволення природних фізіологічних потреб, інших видів обов'язкових занять [3, с. 2] і використовується за власним розсудом залежно від особистих інтересів, потреб, схильностей до різноманітних занять [6, с. 23-24]. *Дозвілля* – це частина вільного часу, використання якого пов'язане з активним освоєнням культурних цінностей, розважальною діяльністю та фізичною активністю [1, с. 75], особливою сферою життя особистості та суспільства, що містить великі можливості для виховання дитини, становлення й розвитку особистості, набуття досвіду вирішення життєвих проблем [2, с. 6-7]. *Культура дозвілля* – це феномен загальної культури, що відображає спосіб організації та змістовну наповненість вільного часу з метою різностороннього розвитку особистості та вираження своєї сутності [4, с. 6], а також являє собою певну інтегративну якість, яка виявляється на індивідуальному рівні організації вільного часу, реалізуючись через

систему установок, знань, цінностей, емоцій у різноманітних видах дозвілєвої діяльності (грі, художній і технічній творчості, спорті та спілкуванні) [5, с. 7].

Особливої актуальності проблема вільного часу та культури його проведення набуває у контексті організації навчально-виховного процесу вищих педагогічних навчальних закладів, випускники яких мають не лише постійно дбати про своє професійне зростання, а й усвідомлювати соціальну відповідальність за долю своїх майбутніх вихованців, бути людиною культури і носієм загальнолюдських духовних цінностей. У наших попередніх публікаціях неодноразово піднімалася проблема вільного часу та дозвілля в педагогічній теорії та практиці, виховного потенціалу музичного мистецтва як об'єкта науково-педагогічної рефлексії, однак не досліджувалося питання виховання культури дозвілля студентів вищих педагогічних навчальних закладів засобами музичного мистецтва. Тож метою цієї статті є визначення рівня прояву культури дозвілля студентів вищих педагогічних навчальних закладів на сучасному етапі розбудови вітчизняної освіти.

З метою визначення рівня прояву культури дозвілля студентської молоді провели констатувальний етап педагогічного експерименту. Серед опитаних студентів були представники таких спеціальностей, як «Початкова освіта та філологія», «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво», що навчалися за кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр» на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити такі критерії прояву культури дозвілля студентської молоді:

- **мотиваційно-ціннісний** – усвідомлення студентами особистісної та соціальної цінності власного вільного часу та мотиваційні характеристики самоорганізації вільного часу студентської молоді; наявність бажання брати участь у мистецьких дозвілєвих заходах пізнавального, просвітницького, інтелектуального та соціального характеру;

- **когнітивно-раціональний** – знання способів раціонального використання дозвілєвої діяльності та її впливу на розвиток особистості; обізнаність студентів у сфері музичного мистецтва, яскраво виражена потреба у розширенні наявних знань у сфері музичного мистецтва та здатність її задоволення; наявність потреби відвідувати культурно-просвітницькі заходи мистецького спрямування та долучатися до їх організації;

- **практично-діяльнісний** – вміння студентів якісно розважатися та самостійно організувати свій вільний час засобами музичного мистецтва; заняття у колективах художньої самодіяльності та гуртках за інтересами; участь в організації та проведенні мистецьких заходів пізнавального, соціального, просвітницького та інтелектуального характеру; слухання кращих зразків сучасної популярної та класичної музики;

- **творчий** – яскраво виражена потреба студента у художньо-творчій самореалізації засобами музичного мистецтва та здатність до її задоволення у час дозвілля;

- **рефлексивний** – здатність до аналізу ефективності обраних форм організації дозвілєвої діяльності та їх проведення, здатність до самооцінки та самовдосконалення.

Констатувальний експеримент складався з чотирьох етапів. Метою *першого етапу* було з'ясування рівня обізнаності студентів з проблемою вільного часу та дозвілля особистості (когнітивно-раціональний критерій). Для реалізації означеної мети скористалися методикою «Незакінчених речень» А. Сакса, відповідно до якої було запропоновано студентам продовжити речення: «Вільний час – це...», «Дозвілля – це...», «Культура дозвілля – це...». В процесі виконання запропонованого завдання студенти мали змогу проявити своє розуміння сутності означених понять. Опрацювавши результати опитування, ми розподілили студентів за наступними групами:

I група – студенти, які максимально чітко та повно розкрили сутність даних явищ, показали глибоке розуміння їх природи і наводили приклади.

II група – студенти, які частково розкрили сутність цих понять.

III група – студенти, які не розкрили сутність нашої проблеми.

Підсумувавши результати цього опитування, зазначимо, що лише 8,4% студентів дали ґрунтовні відповіді на поставлені запитання та навели відповідні приклади, тим самим показавши свої знання та глибоке розуміння сутності понять «вільний час», «дозвілля», «культура дозвілля» наприклад: («вільний час – час, який призначений для використання за власним розсудом людини для морального, духовного задоволення та відпочинку. Наприклад: перегляд кінофільмів та телепередач, гра на музичному інструменті, слухання музики, відвідування концертів, прогулянка в парку, спілкування у соціальній мережі»; «дозвілля – це діяльність, яка спрямована на розвиток особистості, її творчого потенціалу та духовного збагачення шляхом участі її у різних формах дозвілєвої діяльності. Наприклад: відвідування гуртків, колективів, участь у науковій роботі»). Поряд з цим 38,3% студентів показали знання сутності даних понять та не навели прикладів («вільний час – це вільний від роботи та навчання час, який призначений для використання його особистістю за власним розсудом, згідно з потребами та уподобань», «дозвілля – це частина вільного часу, яка має змістовну наповненість різними видами діяльності задля всебічного розвитку особистості», «культура дозвілля – це така сфера діяльності, в процесі якої особистість раціонально використовує свій вільний час, збагачується інтелектуально, духовно та морально, а також розвиває свій творчий потенціал»); у той час, як, на жаль, більшість студентів, а це 53,3% розкрили частково сутність понять, або змогли розкрити їх взагалі («вільний час – це час, в який людина займається хобі, різними іншими захопленнями, тільки не роботою», «дозвілля – це час, коли людина проводить з метою відпочинку, у якому вона зайнята певною діяльністю», «культура дозвілля – це відпочинок, у процесі якого особистість показує наскільки вона є вихованою та пунктуальною, згідно з обраними нею форм дозвілєвої діяльності»).

Це лише вказує на те, що вони і не вміють організовувати та культурно проводити свою дозвілєву діяльність, що ще раз підкреслює актуальність та велику значущість нашого дослідження.

Метою другого етапу констатувального експерименту було проаналізувати основні мотиваційно-ціннісні характеристики самоорганізації студентами власного дозвілля (мотиваційно-ціннісний критерій). Задля реалізації означеної мети запропонували студентам написати мінітвір – роздуми на тему «Проблема вільного часу у житті сучасної людини». Нас цікавили саме світоглядні позиції студентів на проблему вільного часу, їх ціннісні судження, переконання та власні мотиви. За результатами аналізу продуктів творчої діяльності студентів було зроблено розподіл студентів на чотири групи за попереднім алгоритмом.

Проаналізувавши результати цього виду опитування, констатуємо, що, на жаль, лише 20% студентів було віднесено до I групи, які максимально змістовно, ґрунтовно розкрили суть окресленої проблеми, навівши приклади («... вільний час – це дійсно проблема. Спостерігаючи на те, як сучасна молодь його проводить, ми спостерігаємо низький рівень загальної культури та руйнування традиційних норм і цінностей. Часто змінюються ціннісні орієнтації, втрачаються духовно-світоглядні орієнтири у формуванні життєвих еталонів, що є поштовхом до не здатності особистості протистояти впливу негативних тенденцій (злочинності, алкоголізму). Життєвий досвід вказує на те, що чим краще організоване життя, тим більше цікавих та корисних справ людина встигає зробити і тим менше простору залишається для негативних думок, небажаного спілкування і небезпечних занять...»); 35% до II групи («... сьогодні посилилася увага до проблеми вільного часу, що пояснюється, насамперед, підвищенням його ролі в житті людини і суспільства загалом. Вільний час розглядається як важливий чинник всебічного розвитку людини, її потреб, нахилів та інтересів. На мою думку, проблема вільного часу існує, тому, що багато людей не вміють правильно розподілити свою роботу і правильно проводити свій вільний час. Щоб розв'язати цю проблему, нам потрібно скласти свій реальний список завдань на кожен день...») та найбільше студентів було віднесено до III групи, а це 45%, які взагалі, не розкрили сутність даної проблеми («... у моєму житті з вільним часом дуже скрутно, тому, що мені постійно не вистачає дня, щоб відпочити, вже не кажучи

про те, щоб зайнятися улюбленою справою. Весь мій вільний час забирає навчання...»). Зазначимо, що всі, без винятку, студенти проблему «вільного часу особистості» вважають найбільш актуальною саме у студентські роки, оскільки його не вистачає для того, щоб відпочити, розважитися та творчо розвиватися через досить велику навчальну завантаженість. Окрім цього, у своїх творах більша частина студентів зізнається у тому, що вони «не вміють його раціонально використовувати, оскільки бракує певного досвіду» та зазначають, що традиційно надають перевагу таким формам його організації, як: прогулянкам з друзями, спілкуванню з рідними, допомозі батькам по господарству, перегляду кінофільмів та телепередач, читанню різноманітних книг, спілкуванню з рідними, перебуванню у соціальній мережі, комп'ютерним іграм, відвідуванню концертів, рукоділлю, слуханню музики, грі на музичному інструменті та просто пасивному відпочинку.

Метою *третього етапу* дослідження було вивчення ролі музичного мистецтва у системі вільного часу студентської молоді та його впливу на якість культури дозвілля. Задля її реалізації було проведено анкетування (з цією метою ми скористалися науковими розробками С. Цюлюпи) [5, с. 198-202], під час проведення якого намагалися отримати інформацію стосовно якісних характеристик вільного часу студентів, видів дозвіллевой діяльності, яким вони надають перевагу в процесі його організації та в'яснити місце видів музичного мистецтва у системі їх вільного часу. З цією метою студентам було запропоновано визначити ступінь привабливості означених 22 видів дозвіллевой діяльності за допомогою рейтингу у відповідності до основних 8 напрямів дозвіллевой діяльності (культурно-просвітницька діяльність, науково-пізнавальна діяльність, художньо-творча діяльність, спортивно-оздоровча діяльність, суспільно-громадська діяльність, розважальна діяльність, комунікативна діяльність та робота з комп'ютером).

Опрацьовані результати засвідчили домінування комп'ютерних форм організації дозвілля (51%), серед яких – спілкування в соціальній мережі та комп'ютерні ігри. Наступними за комп'ютером ідуть комунікативні, розважальні та спортивно-оздоровчі види дозвіллевой діяльності (відповідно 39,5%, 37,5% та 36%). Найнижчу позицію у рейтингу посіли суспільно-громадська та художньо-творча види діяльності (відповідно 14,33% та 14%).

Достовірність отриманих даних підтвердилася і тим, скільки часу, студенти приділяють означеним видам дозвіллевой діяльності. В процесі опитування було запропоновано оцінити тривалість часу, який вони приділяють різним видам дозвіллевой діяльності за шкалою: «5 балів» – увесь вільний час, «4 бали» – багато часу, «3 бали» – не дуже багато часу, «2 бали» – дуже мало часу, «1 бал» – зовсім не витрачаю час на ці заняття. Аналіз відповідей студентів засвідчив, що тим видам дозвіллевой діяльності, яким вони надали найбільшу перевагу під час ранжування, вони і надають найбільше свого вільного часу. Так, перше місце у рейтингу займає «Робота з комп'ютером», друге місце посідає «Комунікативна діяльність», на третьому місці знаходиться «Розважальна діяльність», четверте місце рейтингу очолює «Спортивно-оздоровча діяльність», п'яте – «Науково-пізнавальна діяльність», шосте – «Культурно-просвітницька діяльність», сьоме місце займає – «Суспільно-політична діяльність», рейтингову таблицю замикає «Художньо-творча діяльність», яка знаходиться на восьмому місці.

Що стосується видів дозвіллевой діяльності, пов'язаних саме з музичним мистецтвом, варто зазначити, що вони займають надзвичайно незначне місце у системі вільного часу сучасної студентської молоді. Тривалість часу, який студенти їм приділяють у кращому випадку оцінюється ними, як «не дуже багато» (3 бали). Серед видів дозвіллевой діяльності студенти назвали лише відвідування концертів, що зумовлено, на нашу думку, належною організацією виховної роботи на факультетах, де досить потужно здійснюється організація концертів, силами як студентів, так і викладачів згідно з планом виховної роботи закладів. Підтвердженням цього є відповіді студентів стосовно регулярності присвячення свого вільного часу визначеним заняттям, 45% яких зазначили, що відвідують концерти декілька разів на місяць.

Що стосується таких видів музично-дозвіллевой діяльності, як художньо-творчий (художня творчість, гуртки художньої творчості та самодіяльності, участь у хорі) та

відвідування театрів, студенти присвячують дуже мало часу (2б. – «декілька разів на рік»), або зовсім не витрачають часу на ці заняття (1б. – «епізодично»). На жаль, більшість студентів взагалі не виявляють належної потреби і бажання спілкуватися з театральним мистецтвом, хоча аналіз специфіки організації навчально-виховного процесу закладів освіти IV рівня акредитації педагогічного спрямування традиційно засвідчує наявність активної співпраці адміністрації та педагогічного колективу закладів з культурно-просвітницькими центрами регіону, що надає достатню можливість студентам для відвідування театрів.

Досліджуючи ступінь популярності серед студентської молоді закладів інфраструктури дозвілля, констатуємо, що на сьогодні 65% студентів більшу частину свого вільного часу проводять у тих закладах, де навчаються, (з них – 46% більшу частину вільного часу проводять в університетах, тоді, як 19% – увесь вільний час). На другому місці – проведення вільного часу із друзями – 31% (з них – 22% більшу частину вільного часу, тоді, як 9% – увесь вільний час). На третьому місці – проведення вільного часу за містом – 25% (з них – 16% більшу частину вільного часу, тоді, як 9% – увесь вільний час). І, на жаль, «зовсім не багато часу» студенти приділяють проведенню свого вільного часу в закладах культури (театри, музеї, концертні зали тощо) – 78%. Аналогічна ситуація у сфері спортивно-оздоровчих установ: при опитуванні 62% студентів засвідчили, що «зовсім небагато часу» проводять у спортивних залах та на спортивних майданчиках, тоді як 12% опитуваних визначили, що «ніколи не бувають там».

Що стосується оточення, з яким студенти проводять свій вільний час, то 61% перебуває в присутності однокурсників (з них 45% майже увесь вільний час, тоді як 16% – увесь вільний час). На другому місці перебувають друзі – таку відповідь дали 55% опитуваних (з них 26% майже увесь вільний час, тоді, як 29% – увесь вільний час). Поряд з цим, ще 48% респондентів зазначили, що надають перевагу у проведенні вільного часу з рідними (з них 28% – майже увесь вільний час, тоді, як 20% – увесь вільний час).

Щодо впливу на вибір місця проведення вільного часу та видів дозвіллевої діяльності, то його найбільше здійснюють на студентів батьки і друзі. Результати опитування свідчать, що 67% цей вплив здійснюють друзі (з них 49% у значній мірі та 18% у повній мірі), 65% – батьки (з них 33% – майже увесь вільний час, тоді, як 32% – увесь вільний час). Серед мотивів, що обумовлюють вибір студентами тих чи інших занять у вільний час, то домінуючими з них є бажання: розважитися, відпочити – 69%, побудувати особисте життя – 56%, реалізувати свій потенціал – 55%, забезпечити власну кар'єру – 53%.

Серед чинників, що заважають якісно проводити свій вільний час, найчастіше студенти називали: навчальну завантаженість – 82%, втому після занять – 78%, брак коштів – 22%, сімейні та побутові клопоти – 19%, відсутність навичок в самоорганізації вільного часу – 14%. Нашу увагу привернув цей останній чинник, що свідчить про необхідність проведення додаткової виховної роботи з боку професорсько-викладацького складу та кураторів про сутність вільного часу і його цінність для особистості.

Отже, підсумовуючи результати анкетування, можемо зробити висновки про те, що запропоновані види діяльності, які пов'язані саме з музичним мистецтвом, посідають, на жаль, досить незначне місце у системі вільного часу сучасної студентської молоді. Культурно-просвітницька та художньо-творча діяльність студентів знаходиться на передостанніх місцях рейтингової таблиці, що ще раз підтверджує необхідність детального дослідження та вивчення цієї актуальної проблеми на сучасному етапі розвитку нашого суспільства.

Результати аналітичної роботи дають усі підстави для визначення характеристик рівнів культури дозвілля як міри якісного його використання студентами, зокрема: **високий рівень** розвитку у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури дозвілля характеризується глибоким та усвідомленим проявом ними суті кожної зі складових частин, як вільного часу, так і культури дозвілля загалом, володіють достатнім обсягом інформації про їх сутність, творчий потенціал, роль та зміст різноманітних видів діяльності, а також їх позитивний та негативний вплив на розвиток особистості. Зазначимо, що студенти цього рівня, значно, володіють вмінням практично застосовувати музичне мистецтво як інструмент для активного проведення своєї дозвіллевої діяльності. Поряд з цим, вони вдаються до активного пошуку

занять креативно-розвивального характеру, які, в свою чергу, спрямовані на комунікативну діяльність, активне та правильне споживання культурних цінностей, духовних надбань, володіють навичками раціонального використання та самоорганізації своєї дозвілєвої діяльності. Як правило, такі студенти самореалізують себе у колективній формі дозвілєвої діяльності, де виявляють усі знання, вміння та навички. За результатами дослідження до цього рівня віднесли 19,5% опитаних.

Середній рівень розвитку у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури дозвілля характеризується значно меншою їх обізнаністю зі змістом відповідних понять та не достатньо володіння обсягом інформації про сутність дозвілєвої культури, а також особливостями впливу різноманітних занять на розвиток особистості. Студенти цього рівня репродуктивно використовують уміння та навички, методи і прийоми музичного мистецтва як засобу виховання культури дозвілля. Поряд з цим, здебільшого, пасивно споживають культуру, не проявляючи креативності та творчих здібностей, хоча до цього мають неабиякий потенціал. Також вони не докладають великих зусиль для того, щоб самостійно знайти та обрати для себе відповідні форми організації дозвілєвої діяльності, а діють лише за вказівкою викладача чи керівника, не проявляючи, тим самим, своєї власної ініціативи. Це, на нашу думку, обумовлено тим, що у них бракує знань умінь та навичок в самоорганізації свого дозвілля, а також його раціональному використанні. За результатами дослідження до цього рівня віднесли 25,4% опитаних.

Низький рівень розвитку у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури дозвілля характеризується необізнаністю їх з інформацією щодо основних характеристик дозвілєвої культури та музичного мистецтва повною мірою. У них досить низький рівень сформованості знань, умінь та навичок щодо використання засобів музичного мистецтва з метою виховання культури дозвілля; відсутність бажання знайомитися із методами та прийомами впровадження засобів музичного мистецтва для виховання культури дозвілля студентської молоді. Структура занять студентів збідніла і одностороння, а прояв творчості та креативності, під час дозвілєвої діяльності, цілком відсутній. Поряд з цим, студенти цього рівня частіше віддають перевагу індивідуальним формам організації дозвілєвої діяльності ніж груповим. Важливим є те, що, на жаль, у їх поведінці спостерігається прояв антикультурного дозвілля. За результатами дослідження до цього рівня віднесли 55,1% опитаних.

Результати дослідження дозволили зробити висновки, про те, що сьогодні більша частина студентської молоді не володіє теоретичними знаннями щодо понять «вільний час», «дозвілля» та «культура дозвілля» і, як правило, не вміє якісно та змістовно організовувати та проводити своє дозвілля, зокрема, музичного спрямування. Саме це визначає актуальність подальших наукових пошуків та розробки методики виховання у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури дозвілля засобами музичного мистецтва, що включатиме систему педагогічних умов, принципів, організаційно-методичних форм та методів виховної роботи, спрямованих на формування світогляду студентів вищих навчальних педагогічних закладів, їх системи ціннісних орієнтацій, системи практичних навичок та потреби художньо-творчої самореалізації засобами музичного мистецтва у вільний час. Впровадження такої моделі у виховний процес вищого педагогічного навчального закладу значно підвищить рівень розвитку культури дозвілля сучасної студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Брилін Б. А. Педагогічні проблеми організації вільного часу школярів / Б. А. Брилін // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4 (13). – С. 72-78.
2. Гутник І. Педагогічні засади організації дозвілля підлітків засобами української народної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / І. Гутник. – Київ, 2006. – 22 с.
3. Гімро І. В. Історія та теорія дозвілля / І. В. Гімро // Позашкільна освіта. – 2012. – №11. – С. 2-6.

4. Сергієнко С. М. Виховання культури дозвілля підлітків у позаурочній та позашкільній діяльності засобами педагогічної анімації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 07 «Теорія і методика виховання» / С. М. Сергієнко. – Київ, 2013. – 29 с.
5. Цюлюпа С. Д. Педагогічні умови формування культури вільного часу студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / С. Д. Цюлюпа. – Київ, 2004. – 209 с.
6. Черніговець Т. Формування дозвіллевої культури молодших школярів засобами дитячого фольклору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. спец. 13. 00. 06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / Т. Черніговець. – Київ, 2002. – 16 с.
7. Яременко Н. В. Дозвіллезнавство : навч. посібник / Н. В. Яременко. – Фастів : Поліфаст, 2007. – 460 с.

The problem of free time and leisure activities of a personality has always interested philosophers, artists, scientists and teachers-practitioners of the past and present, as the degree of formedness of leisure time culture of the individual is the evidence of general cultural development of the society. The issues of teaching leisure time culture to the young generation are of particular importance today, under the conditions of changing cultural traditions and the transformation of spiritual values that we could see in the past few decades. Thus, the questions of organization of educational process of higher pedagogical educational institutions, whose graduates have not only to take care of their professional growth, but also to recognize social responsibility for the fate of their future students, to be not only carriers but also creators of universal spiritual values, require special attention, and that determined the choice of the topic of our research.

In this article the author presents the content and results of experimental research, which was conducted on the basis of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, and also reveals the main criteria, indicators and levels of formedness of the leisure time culture. In accordance with the objectives of the research the author has offered the methodology for the study of: the level of students' awareness as for the problems of free time and leisure, the main motivational-value characteristics of the students' self-organization of their own leisure time, the role of musical art in the system of free time of youth and its influence on the quality of leisure time culture. Special attention is paid to the issues of students' participation in the work of circles of artistic creativity and amateur groups, the frequency of visits to cultural institutions (theatres, museums, concert halls, etc.) and sport-recreating establishments, as well as the factors of influence to the choice and the place of spending free time and the factors that hinder to spend free time efficiently and useful.

The results of the research allowed to conclude that a large part of students doesn't have any theoretical knowledge about the concepts of «free time», «leisure» and «leisure time culture» and, as a rule, cannot organize and spend their leisure time qualitatively and interesting, to say nothing about using music while having rest.

This determines the topicality of the further scientific researches and working out the methods of teaching students of higher educational establishments of leisure time culture by means of music art, which includes the system of pedagogical conditions, principles, organizational-methodical forms and methods of educational work, aimed at forming the worldview of students of higher educational pedagogical institutions, their system of value orientations, system of practical skills and the need for artistic-creative self-realization by means of musical art in free time. The introduction of this model into the educational process of higher educational institutions will greatly enhance the level of development of leisure time culture of modern students.

Key words: free time, leisure, leisure time culture, musical art, level of development of leisure time culture, students.

УДК 378. 147. 31

Марк Вайнтрауб
*Mark Vaintraub***МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗІ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ОХОРОНА ПРАЦІ»****METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF
PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY
STUDENTS ON THE SPECIALTY «OCCUPATIONAL SAFETY»**

У статті обґрунтовано методологічні основи професійної підготовки студентів педагогічного університету. Закцентовано увагу на наукових підходах і принципах, що спонукають до творчості, розвитку особистісних якостей, використання інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: *підходи, принципи, студенти, професійна підготовка, педагог.*

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), (1993 р.), Національній доктрині розвитку освіти, (2002 р.), Національному плані дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (2012) та інших нормативно-правових документах зазначається необхідність реформувати вищу освіту, розробляти та впроваджувати інноваційні технології у навчально-виховний процес. Істотні зміни, що відбуваються в системі освіти в останні роки, вимагають перегляду наявної теорії і практики професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ), зокрема зі спеціальності «Охорона праці». Ринок висуває підвищені вимоги до випускників ВНЗ, які повинні бути компетентними фахівцями, володіти новітніми виробничими методами, прийомами і технологіями.

Питання методології професійної підготовки студентів у ВНЗ з охорони праці набувають особливої актуальності в контексті її реформування. Досягнути реального поліпшення у підготовці педагогічних кадрів, зокрема майбутніх інспекторів з охорони праці, що безпосередньо беруть участь у практичній, педагогічній діяльності у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах, на підприємствах усіх форм власності та видів діяльності з питань охорони праці, можливо за умови впровадження сучасних підходів, принципів, новітніх технологій і методів навчання. Відсутність науково обґрунтованих методологічних основ професійної підготовки студентів педагогічного університету зі спеціальності «Охорона праці» зумовило вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що удосконалення змісту вищої освіти залежить від створення необхідних умов для реалізації варіативної частини навчальної програми (відбір інноваційних технологій, оновлення змісту освіти тощо); забезпечення змістовної та методичної наступності на всіх етапах професійної підготовки та розвитку студентів; наявності оптимальної педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Забезпечення безпеки праці – необхідна умова педагогічного процесу.

Проблемам підготовки викладачів зі спеціальності «Охорона праці» присвячено дослідження Г. Г. Гогіташвілі, Є. Т. Карчевські, В. М. Лапіна, В. П. Корчагіна, В. Л. Нарожної, К. В. Чернова та ін.

Шляхам удосконалення охорони праці приділили увагу також науковці: І. М. Беляєва, Ш. К. Вахітова, М. В. Грищук, Л. О. Митюк, Н. Л. Потапова, К. Н. Ткачук та ін.

У своїх дослідженнях учені справедливо стверджують, що основною умовою успішного засвоєння змісту вищої освіти є поєднання високого педагогічного професіоналізму науково-педагогічних працівників і внутрішньої мотивації майбутніх фахівців. Така умова враховує взаємодію педагогів і студентів з метою формування усталеної мотивації до навчання, пізнавального інтересу до професійного зростання; реалізацію варіативних програм; застосування різноманітних форм навчальної діяльності, відповідність вимог державного стандарту та індивідуальних здібностей, схильностей студентів; використання інноваційних технологій.

І. А. Думенко та В. М. Курепін у своєму дослідженні, присвяченому методиці навчання студентів ВНЗ в галузі охорони праці, розглянули принципи й закономірності навчання студентів при вивченні дисципліни «Охорона праці» з урахуванням специфіки спеціальності. Дослідники справедливо стверджують, що важливою умовою оптимізації процесу навчання є наявність оперативного зворотного зв'язку між викладачем і студентами (умову забезпечують інформаційні технології з розробленими інформаційними та тестовими програмами).

Особливості практичного навчання безпечним методам та прийомам праці розглянуто в роботах [1, 2, 3]. У вказаних дослідженнях вченими розроблено методи, методичні рекомендації фахівців-випускників щодо набуття професійних практичних знань, вмінь і навичок в галузі охорони праці, необхідних для плідної роботи на виробництві, пов'язаних із розробкою механічних і електричних приладів й пристроїв та інших об'єктів нової техніки.

Дослідники Т. Ю. Кепич, І. Ю. Семенова та М. В. Лавренюк вважають, що варто приділити увагу основним вимогам до правил поведінки студентів у процесі проходження виробничої практики й виконання правил техніки безпеки та охорони праці.

О. І. Жилін слушно зауважує, що для того, щоб підвищити сприйняття й розуміння слухачами навчального матеріалу з охорони праці, необхідно структурувати тематику навчальної програми за модулями на основі логічної послідовності реалізації заходів з попередження нещасних випадків, професійних захворювань й мінімізації при їх виникненні.

Заслуговує на увагу висновок Т. І. Касьянової про те, що на заняттях з охорони праці ефективними виявилися індивідуальний та диференційований підходи, активні методи й інноваційні технології, що підвищують мотивацію студентів у процесі засвоєння навчального матеріалу.

Обґрунтовуючи оптимальні методи навчання охороні праці майбутніх педагогів, О. С. Тимошук переконаний, що проблемно-пошукові та ситуативні методи навчання (кейс стаді, метод аналізу кейсів, метод ігрового проектування) ефективні при навчанні студентів, оскільки великий обсяг часу вони присвячують самостійній роботі. Погоджуємось з тим, що особистісно-орієнтований підхід змінює формат діяльності викладача, що виступає у ролі тьютора.

Питання методології професійної підготовки студентів у ВНЗ з охорони праці висвітлено в дослідженнях учених недостатньо повно, необхідним є визначення й обґрунтування сучасних наукових підходів і принципів, що і зумовило мету статті.

Формування у студентів складових професійної компетентності спрямовує на виявлення та створення в навчально-виховному процесі ВНЗ певних наукових підходів і принципів. Серед них виокремимо: вдосконалення підготовки педагогічних працівників; використання інноваційних педагогічних технологій, розроблення теоретичних і методичних засад професійної підготовки.

Концептуальні засади ефективної професійної підготовки студентів ВНЗ з охорони праці ґрунтуються на вихідних ідеях та положеннях:

- переході від реагуючої до випереджувальної системи підготовки кадрів;
- адаптації охорони праці до умов високотехнологічного виробництва;
- формуванні сучасного змісту професійної підготовки студентів у ВНЗ з охорони праці;
- інтеграції системи вищої освіти України в єдиний світовий освітній простір;
- модернізації державних стандартів вищої освіти нового покоління відповідно до вимог ринку праці та змін соціально-економічного розвитку суспільства [4, с. 32].

Загальновідомо, що сучасні наукові підходи і принципи суттєво впливають на ефективну професійну підготовку студентів вищих навчальних закладів з охорони праці, сприяють розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців.

Методологічний рівень професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів з охорони праці відображає взаємодію та зв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, серед яких потрібно розглянути [5]:

- *компетентнісний*, що передбачає формування компонентів, критеріїв і показників професійної компетентності, досягнення результату навчання. Цей підхід дає змогу формувати, розвивати і поглиблювати професійні знання, вміння, особистісні якості (серед яких уміння працювати в команді тощо);

- *інтегровано розвивальний*, пов'язаний із комплексом розвивальних методик, зокрема технічного спрямування для студентів з охорони праці, впродовж усього навчально-виробничого процесу ВНЗ. Окреслений підхід допомагає застосовувати професійні знання і уміння на практиці, зокрема в нетипових ситуаціях, залучає студентів до творчого мислення. Інтегроване в професійну підготовку розвивальне навчання передбачає підвищення рівня самостійності студентів, розвиток здатності до творчого виконання завдань професійного змісту, ініціативи, кмітливості, майстерності тощо. Систематичне впровадження інтегрованого розвивального навчання в навчальний процес ВНЗ дає змогу всебічно розвинути студентів; містить засади теорії винахідництва, природничо-математичних наук; розвивальну методику з оптимізації кінетичних здатностей та інші розвивальні методики технічного спрямування, що використовуються у вигляді окремих фрагментів на лекціях або практичних заняттях [5];

- *міждисциплінарний, спрямований на системне використання міжпредметних зв'язків у процесі формування різних показників професійної компетентності*. Для сьогодення характерною є інтеграція наук, спрямована на отримання найбільш точної уяви про загальні природні явища у світі. Таке фундаментальне завдання неможливо розв'язати у межах однієї дисципліни. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного і критичного мислення;

- *особистісно орієнтований*, що створює умови для особистісного, інтелектуального і професійного зростання, допомагає розвивати здатність самостійно здобувати необхідні професійні теоретичні знання та набувати нових професійних практичних умінь, сприяти розвитку таких рис характеру, як цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість та інших;

- *системний*. Розглядаючи системний підхід, зазначимо, що цей підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Системний підхід дослідниками розглядається як метод постановки завдань, такий спосіб організації дій, який охоплює будь-яку сферу діяльності, виявляючи закономірності та взаємозв'язки з метою їх більш ефективного використання;

- *культурологічний підхід* спрямовує на засвоєння культурологічних та морально-етичних цінностей у відносинах між майбутніми фахівцями;

- *суб'єктно-діяльнісний підхід* забезпечує практико-орієнтовану основу розвитку складових професійної компетентності студентів під час професійної підготовки. Означений підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу ВНЗ на розвиток умінь і навичок студентів, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних дисциплін, що сприяє успішній адаптації людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здатностей до колективної діяльності та самоосвіти;

- *технологічний підхід* спрямований на досягнення цілей компетентнісної освіти, на кінцевий результат навчання;

- *рефлексивний підхід*. Суть підходу в тому, що науково-педагогічний працівник спонукає студентів до постійного творчого пошуку нових знань, самооцінювання своєї праці.

Розглянемо сутність принципів професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів з охорони праці:

загально дидактичні принципи:

- *фундаменталізації знань*, що передбачає отримання фундаментальних і політехнічних знань, пов'язаних із вивченням універсальних законів (суспільство, техніку та ін.), інноваційних технологій. Майбутні фахівці з охорони праці мають володіти глибокою базовою технологічною освітою, професійною спеціалізацією;

- *інтегративності* (об'єднання змісту різних дисциплін і галузей наук у професійній підготовці);

- *науковості та доступності* – закономірні зв'язки між змістом наукових досягнень, фактів, законів, теорій і способами їх практичної перевірки у контексті досліджуваного процесу. Крім вивчення традиційних фахових умінь в програмах слід передбачити нові та перспективні технології, які будуть використовуватися найближчим часом;

- *систематичності й послідовності* – компетентності формуються в системі, за певним порядком, кожний елемент системи логічно пов'язаний з іншими, навчальний матеріал опирається на попередньо освоєні знання, утворює основу для опанування новими компетентностями;

- *наочності* – дидактичні засоби навчання, як складові методів, що сприяють підвищенню результативності навчально-виховного процесу ВНЗ, завдяки забезпечення педагогічних працівників науково-методичним комплексом щодо використання сучасної теорії та практики вищої освіти;

- *доцільності* – оптимальне співвідношення теоретико-методологічних, методичних і практичних знань; правильний вибір форм, методів, технологій навчання;

- *зв'язку теорії з практикою* – інтеграція циклів професійної підготовки, поєднання професійних знань і вмінь забезпечує взаємозв'язок теоретичних знань із практичними вміннями та навичками;

- *індивідуалізації та диференціації* – організація професійної підготовки з урахуванням особистісних (індивідуальних) потреб; свобода у виборі варіативного компонента змісту навчання;

специфічні принципи:

- *об'єктивності* (врахування об'єктивних змін на ринку праці). При появі нових технологій, обладнання тощо необхідно своєчасно коригувати варіативну частину освітньо-професійної програми, науково-педагогічним працівникам вивчати і застосовувати передові методи навчання;

- *гуманізації* (ставлення до майбутнього фахівця з охорони праці як до найвищої соціальної цінності, в найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, сприянні його самоактуалізації в умовах професійної діяльності);

- *ергономічності* (професійно-розвивальний принцип – забезпечення максимального комфорту і продуктивності, безпеки і зручності робочого місця, налаштованість робочого місця під індивідуальні особливості фахівців, створення оптимальних умов професійної діяльності для якості та продуктивності праці при мінімальних затратах біологічних ресурсів, нервової енергії, матеріальних засобів та часу);

- *випереджувальності* (професійно-розвивальний принцип – зміст навчання у професійній підготовці студентів має забезпечуватися сучасними та перспективними виробничими технологіями);

- *творчо-винахідницький* (професійно-розвивальний принцип) сприяє створенню нового, нетрадиційного підходу до вирішення поставлених педагогічних цілей і завдань під час професійної підготовки, умінню творчо розв'язувати професійні проблеми, взаємодіяти з колегами та студентами (генерація творчих ідей, задумів та проектів у навчальному процесі, створення умов розвитку творчо-пошукової, пізнавальної, дослідницької діяльності). Теорія винахідництва, інтегрована з низкою інших методик, наразі отримала міжнародне визнання. Вона надає інструменти вирішення завдань різних рівнів;

- *принцип системності і цілісності* реалізуються не тільки при вивченні окремої дисципліни у ВНЗ, а стосуються здійснення міжпредметних зв'язків між різними дисциплінами для формування системного, технічного мислення; дозволяє поступово та у логічній послідовності засвоювати знання та уміння;

- *принцип інноваційності* – враховує професійну компетентність педагогів а у сфері педагогічної інноватики, виробничих процесів, особливості інноваційної навчально-виробничої діяльності, специфіку сучасних педагогічних технологій; уміння цілеспрямовано застосовувати на практиці нововведення, створювати випереджувальну творчу, спільну пошукову

педагогічну взаємодію (педагога зі студентами, студента зі студентами тощо), а також діалог, співробітництво і співтворчість, активну творчу позицію;

- *принцип технологічності* сприяє поєднанню кваліфікованих навичок і вмінь, засобів, методів, відповідних знань, що необхідні для здійснення бажаних перетворень; досягненню очікуваних результатів у професійній діяльності на основі вибору адекватної їй технології, вмінню її проектувати та реалізувати.

Як показує практика, використання взаємопов'язаних між собою описаних вище наукових підходів і принципів ефективно впливають на організацію професійної підготовки студентів ВНЗ з охорони праці, формують у студентів важливі для майбутньої професії компетентності і якості.

Заслуговує на увагу висновок про те, що для ефективної професійної підготовки студентів педагогічного університету з охорони праці розроблено найбільш сучасні наукові підходи і принципи, зокрема і специфічні. Актуалізовано проблему вдосконалення підготовки педагогів з урахуванням підходів і принципів, що спонукають до творчості, розвитку особистісних якостей, використання інноваційних педагогічних технологій. У статті приділено увагу компетентностям, що мають бути сформовані у студентів педагогічного університету з охорони праці завдяки впровадженню в професійну підготовку взаємопов'язаних підходів і принципів.

Подальші дослідження будуть присвячені проблемі проектування змісту навчальних планів, програм, модулів, тем, навчальних занять під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Анісімов М. В. Охорона праці в галузі освіти / М. В. Анісімов. – Кіровоград : ПП «ПОЛУМ», 2015. – 168 с.
2. Вайнтрауб М. А. Засоби контролю процесів механообробки надточних деталей : монографія / Г. С. Тимчик, В. І. Скицюк, М. А. Вайнтрауб, Т. Р. Клочко. – К. : НТУУ «КПІ», 2011. – 516 с.
3. Вайнтрауб М. А. Шляхи підвищення рівня кваліфікації майбутніх робітників з обробки металів у ПТНЗ / М. А. Вайнтрауб // Проблеми освіти. – 2010. – Вип. 65. – С. 102–106.
4. Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика: монографія / авт. кол. М. А. Вайнтрауб, А. М. Романова, І. А. Мося, Я. Ю. Білоконь та ін., за наук. ред. М. А. Вайнтрауб. – К. : 2015. 260 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ipto.kiev.ua/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=221&Itemid=196&lang=ua.
5. Вайнтрауб М. А. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з обробки металу : монографія / М. Вайнтрауб. – вид. 2-ге, доповн. – К. : Т. Клочко, 2013. – 328 с.

The question of the methodology of professional training students in higher education on health is particularly relevant in the context of its reform. To achieve real improvement in the preparation of teachers, namely future inspectors for safety, participating in direct practical, educational activities in schools and vocational schools, enterprises of all forms of ownership and activities on safety, is the subject to implementation of modern approaches, principles, new technologies and teaching methods. The lack of scientifically grounded methodological bases of professional training of students of pedagogical university on the specialty «Occupational safety» is the reason for choosing this research topic.

Methodological level of professional training of university students on safety reflects the interaction and communication of basic scientific principles and approaches to the problem. The approaches are considered to be: competence, developing integrated, interdisciplinary, student-oriented, cultural, technological, reflective, methodological.

The article highlights the issue on the need to develop methodological bases of training students of pedagogical university on the specialty «Occupational safety». The main condition for the successful assimilation of the content of higher education is a combination of high pedagogical professionalism of

teaching staff and internal motivation of future professionals. In this regard, the most effective modern scientific approaches and guidelines for their implementation in the educational process of higher education have been studied. The attention is focused on improving training of teaching staff on the basis of principles and approaches that encourage creativity, development of personal qualities, the use of innovative educational technologies. The paper concentrates on the competences that can be formed in the Pedagogical University students on safety through the introduction of training related approaches and specific principles.

Key words: *approaches, principles, students, professional training, teacher.*

УДК 378. 015. 3:005. 321

Людмила Василенко
Liudmyla Vasylenko

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

STUDENTS' SATISFACTION OF THEIR TRAINING ACTIVITIES AS A FACTOR OF THEIR SUCCESSFUL PROFESSIONAL PREPARATION

У статті представлено аналіз наявних концепцій задоволеності в системі соціальних, психологічних та педагогічних наук. Це дозволило, враховуючи теоретичні й емпіричні знання про феномен «задоволеність» та, зокрема, «задоволеність навчальною діяльністю», виявити взаємозв'язок і взаємообумовленість успішності професійної підготовки студентів та їхньою задоволеністю навчанням у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *задоволеність, успішність, ставлення, переживання, оцінка, стан, мотивація, установка.*

Специфіка проблем сучасного періоду розвитку суспільства визначається необхідністю освоєння нового соціального й професійного досвіду. Вищі навчальні заклади не залишаються осторонь від перетворень, що відбуваються в державі. І відповідно до них, у системі вищої освіти, утворюється розробка і впровадження нової концепції вищої освіти, одним із положень якої є підвищення рівня професіоналізації та розвитку особистості майбутніх фахівців. Проте, на цьому шляху з'являються і певні ускладнення та суперечності, як, наприклад, між завданнями щодо підвищення вищими навчальними закладами ефективності підготовки молодих фахівців та наявною системою даної підготовки, яка не урахує належним чином певні індивідуально-психологічні чинники, які багато в чому визначають процес особистісно-професійного розвитку майбутнього професіонала.

Саме на взаємодію ефективності діяльності із ставленням до неї, що виражається у вдоволенні низки мотиваційно-потребнісних компонентів, вказували Г. Акопов, О. Здравомислов, Т. Кітвель, Г. Маркова, В. М'ясищев, М. Обозов, Ю. Орлов, М. Рогов, Р. Цветкова, В. Шадриков, Р. Шакуров, В. Ядов, В. Якунін та ін. Проте роботи, які яскраво розкривали б сутність категорії «задоволеність навчанням», а також залежність успішності, ефективності, результативності навчання від самої її наявності, в дослідженнях науковців подано достатньо обережно. Як зазначає з цього приводу К. Абульханова-Славська, «...із сфери наукового дослідження і практики суспільного життя випав, зник величезний резерв активності – задоволеність, яка є надзвичайно тонким механізмом активності, динамічним і одночасно надійним засобом її формування» [1, с. 48].

У зв'язку з цим **мета** нашої статті полягає у з'ясуванні сутності категорії «задоволеність», і на цій основі висвітлення основних її компонентів, що впливають на успішність професійної підготовки студентів.

Підставою оцінки якості життя в системі суб'єктивних переживань виступають ті критерії і стандарти, які визначає кожен для себе у момент співставлення реального життя з тим, яким воно має бути, могло б або хотілося, щоб було, відповідно до своїх власних уявлень. Індивідуальні критерії і стандарти можуть співпадати або істотно розходитися з тими, які є загальноприйнятими в певному суспільстві або культурі. І це дозволяє розглядати задоволеність як якісне неоднорідне (негомогенне) утворення особистості, структура якого виступає у вигляді рефлексивного ядра і емоційно насиченого фону. Рефлексивне ядро складають когнітивні, оцінні процеси, судження і думки людей про своє власне життя і своє місце в ньому.

Задоволеність є одним із понять, за допомогою якого, мабуть, найчастіше робилися спроби аналізувати і розкривати ставлення людини до праці. В. Ядов відзначав, що стан задоволеності можна розглядати як найпростіший підсумковий показник суб'єктивного аспекту ставлення до праці. Під задоволеністю можна розуміти як ставлення людини, так і її емоційний стан. При цьому це зовсім не означає, що вони мають однакову «станову» наповненість, хоча і несуть у собі позитивний аспект. Так, задоволеність як ставлення не означає, що людина, котра задоволена своєю роботою, повинна неодмінно бути на роботі у хорошому настрої. Вона знаходиться там і в стані тривоги, сумніву, страху, очікування, розчарування тощо, які зовсім не є показником радісних емоцій. У оцінках «задоволений» і «незадоволений» відбивається як ставлення до об'єкту оцінки, так і емоційний стан у момент оцінки. Але можна стверджувати, що вплив ставлення на оцінку значно сильніший, ніж вплив емоції – і в цьому відсутня однозначність.

Якщо міркування В. Ядова відштовхуються від суб'єкта праці – «працівника», то Ф. Ільясовим зазначається, що визначення терміну задоволеність працею багато в чому залежить від підходу дослідника до трактування праці. І якщо праця інтерпретується як процес вдоволення потреб людини, то «в межах цього напрямку, задоволеність працею розуміється, як оцінка ступеня насичення потреб, які особистість прагне вдовольнити в сфері, що пов'язана із процесом праці» [5, с. 9]. Тут з позиції теорії використовуються такі терміни як потреба, мотив, установка, ставлення. Якщо ж «праця» трактується як «суспільне розділення функцій, за допомогою яких реалізується існування системи», то задоволеність працею розуміється як задоволеність соціальним статусом. І тоді, теорії задоволеності працею розробляються за допомогою таких понять як соціальний статус, обмін, соціальне порівняння тощо. Причому відмінності в розумінні праці як процесу і як діяльності так само вносять плутанину до теоретичних уявлень щодо категорії задоволеності. У першому випадку використовуються динамічні моделі задоволеності, що розглядають функціонування цього феномену в ході зміни стану складових елементів даної моделі. При трактуванні праці як діяльності в системі суспільного розподілу праці використовуються статичні моделі задоволеності. У статичній моделі задоволеність виступає в якості стійкого утворення, що співвідносить індивіда і те місце, яке він займає в системі розподілу праці. Ф. Ільясов дотримується наступного визначення даного феномену: «задоволеність працею – це стан діяльності в системі «працівник-суспільство», в яку завдяки праці і споживання входять характеристики трудової діяльності та її умови. У свідомості індивіда це відбивається у вигляді оцінки власного положення в системі суспільного розподілу праці» [5, с. 11].

Л. Бляхман відрізняє загальну задоволеність працею від елементарної задоволеності. Показниками елементарної задоволеності він вважає задоволеність професією, а також задоволеність змістом, організацією, умовами, інтенсивністю, оплатою праці, можливостями просування по службі, стосунками в колективі тощо. К. Абульханова-Славська відзначає, що загальна задоволеність є результатом перспективних для особистості напрямів активності, ступінь досягнення результату за певними критеріями. «Задоволеність співвідноситься не

тільки з початковими потребами і спрямуваннями особистості на успіх, але й з уявленням про свої можливості досягти його, а також з певними вимогами до власної діяльності» [1, с. 228].

На думку К. Бюлера, котрий спробував створити загальну теорію задоволеності, первинним його видом є «Endlust» – кінцеве задоволення, пов'язане із завершенням діяльності. Другий вид – «Funktionslust» – функціональне задоволення від самої діяльності і третім видом він вважав «Vorlust» – задоволення, яке пов'язане із передчуттям або початком дій [цит. за: 3, с. 19]. Останнє поєднане із інстинктивною діяльністю – функціональне, сприяє становленню навичок, а передчуття, перш за все, пов'язане із інтелектуальною діяльністю людини.

Аналіз прийнятих у психології та соціології уявлень сутності задоволеності, дозволяє виокремити шість показників даного поняття. Розуміючи, що поняття «задоволеність працею» значно вужче, ніж поняття «задоволеність» взагалі, ми дозволили собі увібрати в єдину класифікацію вже проаналізовані визначення:

1. *Задоволеність як ставлення.* Найбільша група дослідників схиляється до визначення задоволеності як ставлення (Н. Белова, Є. Ільїн, Л. Куліков, Л. Ліхачов, О. Реан, О. Страх, К. Хаав, Г. Хорошев та ін.). Є. Ільїн висуває таке визначення даного поняття: «задоволеність – стійке довгострокове емоційно-оцінне ставлення (думка) суб'єкта до виконуваної ним діяльності (як загалом, так і до окремих її сторін), яке виникає в результаті неодноразово отриманого задоволення від досконалої роботи, умов її здійснення та результатів і яке зберігається у суб'єкта внаслідок його уявлень про гарантованість отримання задоволення і надалі» [4, с. 18].

Тут, у першу чергу, треба відокремити філософське визначення поняття «ставлення» як необхідного чинника взаємозв'язку усіх явищ, від «ставлення» в соціально-психологічному аспекті. Згідно з В. М'ясищевим, ставленням «є потенційний аспект психологічних процесів, пов'язаних з вибірковою і суб'єктивною активністю особистості. Тому потреби, смаки, схильність, оцінка, принципи і переконання являють собою аспект ставлень людини» [7, с. 130].

2. *Задоволеність як переживання.* Зазначимо, що низка авторів – таких, як М. Левітов, О. Лук і навіть С. Ожегов охарактеризували задоволеність як переживання. Дійсно, поняття «ставлення» і «переживання» є досить близькими. Як зазначали вище, Є. Ільїн визначає задоволеність як «стійке емоційно-оцінне ставлення». Це формулювання легко співставити із визначенням переживання як стійкого емоційного ставлення, дане П. Якобсоном і М. Левітовим. О. Лук формулює переживання як форму віддзеркалення дійсності, що виражає суб'єктивне ставлення людини до вдоволення його потреб, до відповідності об'єкта його очікуванням, що також характеризує і задоволеність.

3. *Задоволеність як оцінка.* Представники соціального чи соціально-психологічного підходів розглядають задоволеність як оцінку діяльності та її умов, а також оцінку результатів цієї діяльності. Оскільки оцінка є окремим випадком прояву ставлення, то і задоволеність розглядається як один з аспектів проблеми ставлень. Можна сказати, що оцінка є показником суб'єктивного ставлення не стільки до праці як цінності, скільки до цінності праці. Оціночний бік задоволеності працею підкреслюють В. Муругар та О. Віхалемм: «задоволеність характеризує в першу чергу не стан організму і особистості після вдоволення потреб, а висока оцінка обраної ситуації» [6, с. 140]. Проте зазначимо, що багато авторів використовують поняття оцінки і ставлення як синоніми. Інші ж, навпаки, прагнуть максимально їх розвести. Більшість авторів вирішують проблему співвідношення даних понять вважаючи, що «оцінка є проявом ставлення» (Журін М.). Тобто, поняття «ставлення» є ширшим. Можна припустити, що оцінка – це суто когнітивний феномен і, у такому разі, дійсно, є компонентом ставлення. Проте, на думку багатьох авторів, зокрема В. Магуна, оцінка складається із віддзеркалення когнітивного і емоційного.

4. *Задоволеність як стан.* Низка авторів розглядає задоволеність як стан (Журін М., Родіна О., Свенцицький О., Шакуров Р.). Сьогодні існує безліч не розв'язаних проблем, пов'язаних з інтерпретацією поняття стану. Незважаючи на те, що психічним станам присвячено достатньо багато як теоретичних, так і експериментальних досліджень, усе ж таки існує достатньо

багато питань, які ускладнюють їх вивчення (Р. Загайнов, Є. Ільїн, Л. Куліков, Т. Немчин, В. Чирков). До таких відносимо складнощі, пов'язані з визначенням, класифікацією і діагностикою психічних станів. Сутність стану, як психічного явища, часто визначається як віддзеркалення буття самого суб'єкта психіки, а також його ставлення до явищ дійсності. Частина авторів вважають, що ставлення виступає як чинник психічного стану (М'ясищев В., Немчин Т.). Інші ж дослідники дотримуються погляду, згідно якого ставлення – це системоутворювальна характеристика компонентного складу стану (Ганзен В., Юрченко В.). Тобто, основне питання полягає в тому, чи слід винести ставлення за межі стану чи ні. Дослідження показують, що ставлення і стан взаємопов'язані, при зміні першого відбувається зміна другого. Але, оскільки психіка людини цілісна, можна розглядати психічний стан як явище, в основі якого лежить ставлення до чого-небудь і яке проявляється в сукупності переживань.

5. *Задоволеність як мотив.* Задоволеність як мотив діяльності розглядається Асеєвим В., Ковальовим О., Якобсоном П. та ін. На підставі позитивного ставлення до своєї діяльності суб'єкт має довгострокову мотиваційну установку на її виконання. Отже, задоволеність виступає одним із чинників, що впливають на ухвалення рішення про продовження діяльності (в основному професійної). Мотивом діяльності може стати задоволеність як уявна, так і така, що безпосередньо переживається (О. Здравомислов, О. Ковальов, В. Ядов, П. Якобсон та ін.). Пов'язуючи задоволеність з елементом диспозиційної структури особистості, В. Ядов та О. Кіссель, аналізуючи дані про взаємозв'язок задоволеності з різними аспектами професійної діяльності, відзначають, що показник загальної задоволеності працею, узятий сам по собі, малоінформативний. У соціально-психологічних дослідженнях, проведених В. Ядовим пропонується розглядати проблему задоволеності працею крізь призму диспозиційної структури особистості. Соціальні фактори, що детермінують стан задоволеності, є віддзеркаленням об'єктивних соціальних умов професійної діяльності в системі потреб особистості. Оскільки суб'єкт діяльності неодноразово вдовольняє «потреби в певних соціальних умовах, в структурі його ставлень до дійсності фіксуються соціальні установки та інші диспозиційні утворення. У разі повторення звичної ситуації діяльності його поведінка мотивується вже не потребою як такою, а її «представником» у вигляді відповідної диспозиції» [9, с. 81]. Розвиток мотивів здійснюється протягом всього життя людини. Щодо ставлення до праці то тут можна погодитись із О. Ковальовим, що розвиток мотиваційної сфери крокує від інтересу до власне професійного процесу до опосередкованого інтересу до результатів праці, що виражається у задоволеності працею.

5. *Задоволеність як установка.* Як було показано, задоволеність – явище, що полярне мотиву, може виступати як установка, якщо перед людиною виникає питання про доцільність продовження якої-небудь активності. На думку О. Прохватилова, ставлення особистості визначається як стійкий стан когнітивної, емоційної і поведінкової готовності людини реагувати певним чином на явища зовнішнього світу. Проте, якщо говорити про компоненти ставлення, стає очевидною близькість понять ставлення й установки. В. М'ясищев підкреслює, що ставлення – виборча, суб'єктивна активність особистості. Д. Узнадзе ж визначав установку як готовність до певної активності. Дійсно, ставлення, що є у людини, може виступати і як установка. Ймовірно, це і є той самий механізм, який підсилює дію мотиву.

Проведений аналіз наявних концепцій задоволеності працею дозволяє зробити висновок, що єдиної теорії, яка пояснює виникнення і закономірності цього феномена немає. Специфіка навчальної діяльності студентів припускає можливість вивчення усіх дієвих видів задоволеності. Так, ставлення до навчання значно визначається тим, які потреби студента вдовольняються в навчальній діяльності. Ю. Орлов під задоволеністю навчанням розуміє емоційний зміст навчальної діяльності, що є необхідною умовою навчання. Задоволення навчанням автор розглядає як інтегральне переживання, що виникає унаслідок вдоволення потреб, залучених у навчальну діяльність. Абсолютно справедливо Ю. Орлов акцентує увагу на визначальну роль вдоволення потреб у розвитку мотиваційних процесів. Рівень задоволеності розглядається як показник ефективності навчання, орієнтований на майбутнє. Поточна задоволеність

підвищує мотивацію навчання в майбутньому. Незадоволеність навчанням викликає механізм ставлення до навчання як до вимушеної дії і знижує мотивацію. Крім цього «викликає деформацію мотиваційної сфери особистості, підсилюючи зовнішню, захисну мотивацію в збиток внутрішньої пізнавальної, творчої. В деяких випадках глибока незадоволеність навчанням сприяє формуванню емоційних бар'єрів, що роблять навчання дуже важким» [8, с. 104].

Щодо задоволеності в контексті навчальної діяльності, то тут виникають певні тотожності її із задоволеністю працею та задоволеністю професійною діяльністю. При цьому аналіз проблеми задоволеності навчальною діяльністю необхідно проводити в тісному взаємозв'язку з: 1) проблемою суб'єктивної значущості для студентів цієї діяльності (і в цьому плані «задоволеність навчальною діяльністю» можна визначити як інтегральну суб'єктивну характеристику ставлення майбутнього спеціаліста до різних аспектів професійної активності – до змісту навчальної діяльності, до професії, до роботи в конкретних умовах тощо); 2) мотивацією (трактування задоволеності як мотиву вписується в теорію очікувань – дана теорія ґрунтується на силі дії стимулу потреби і уявленні про природу задоволеності); 3) оцінкою співвідношення між характеристиками навчальної роботи, її результатами і зусиллями, що витрачаються на її виконання (і тут задоволеність є результатом когнітивно-творчої активності студентів, що одночасно вдовольняє потреби в досягненні й самореалізації та стимулює подальший розвиток особистості в професійному пошуку й зростанні); 4) станом «віддзеркалення особистістю ситуації у вигляді стійкого цілісного синдрому в динаміці психічної діяльності, що виражається в єдності поведінки і переживань в континуумі часу» [8] (в цьому ракурсі задоволеність – це, перш за все, емоційний стан, що виражається в двох основних формах: ситуаційних переживань радості, задоволення та насолоди і більш стійких станів – настроїв) і відносить задоволеність особистості до психологічних станів. З означених позицій, у загальному значенні, задоволеність навчанням може виступати як інтегративний показник ступеня реалізації особистісних очікувань студента, сформованих у процесі його професіоналізації, тобто як показник успішності.

Успішність як критерій ефективності навчання, зокрема професійної підготовки, найчастіше використовується в таких трьох основних значеннях: 1) як інтегральна оцінка досягнутого результату, що дорівнює або перевищує нормативний рівень або соціальний стандарт; 2) як інтегральна оцінка власного результату, який співвідноситься із рівнем особистої мети суб'єкта діяльності; 3) як особливий психічний стан, що виникає у людини внаслідок досягнення високого і значимого для неї результату. Перше значення пов'язано із об'єктивною оцінкою результату діяльності іншої людини, друге – із суб'єктивною оцінкою власної діяльності і третє значення відноситься до стану, що виникає у людини у момент досягнення високого результату і пов'язано також із суб'єктивною оцінкою діяльності, але на відміну від другого значення, вона носить не когнітивний, а афектний характер. «Найбільш продуктивним підходом, – як зазначає М. Батурін, – є уявлення про успіх і невдачу як про складні системні утворення, в структуру яких входять як когнітивні (система самооцінок і оцінок досягнутого результату відповідно до зовнішнього еталону, мети, соціального стандарту якості, домагань тощо), так і афектні складові (система емоційних процесів, що виникають при віддзеркаленні досягнутого результату і оцінок цього результату» [2, с. 92].

Отже, проведений аналіз наявних концепцій задоволеності дозволяє зробити висновок, що звернення до цього феномену дозволяє вирішувати важливі проблеми навчально-виховного процесу у системі вищої освіти. Задоволеність студентів навчальною діяльністю розглядається як емоційний стан у вигляді переживання задоволення, радості, насолоди тощо, що виникають унаслідок оцінювання студентами повноти вдоволення власних потреб (у навчанні, у спілкуванні, творчості, самопізнанні та самореалізації тощо) та досягнення цілей навчальної діяльності, підтвердження очікуваних її результатів. Зміст та структура задоволеності навчальною діяльністю визначається ступенем суб'єктивної значущості для студентів цієї діяльності; характером її мотивації; оцінкою співвідношення між характеристиками навчальної роботи, її результатами і зусиллями, що витрачаються на її виконання та особливостями психологічного стану (переживання радості, насолоди, виникнення певних настроїв). Усе це сприяє забезпеченню успішності, ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців.

Перспективними науковими розробками у цьому напрямі вважаємо дослідження педагогічних технологій, спрямованих на забезпечення задоволеності студентів навчальною діяльністю. Це дозволить у майбутній професійній діяльності відчувати радість самореалізації та активізує творчу активність фахівця, а також сприятиме усвідомленню ним своєї сутності та сенсу життя.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Батурин Н. А. Успех, неудача и результативность деятельности / Н. А. Батурин // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 3. – С. 87-93.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: из неопубликованных трудов [История развития высших психических функций. Лекции по психологии. Поведение животных и человека] / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
4. Ильин Е. П. Удовлетворенность деятельностью как социально психологический феномен / Е. П. Ильин // Психофизиология изучения учебной и спортивной деятельности. – Л. : ЛГПИ, 1981. – С. 4-13.
5. Ильясов Ф. Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, изменения, связь с производственным поведением) / Под ред. В. Г. Андреевкова. – А. : Блым, 1988. – 100 с.
6. Мурутар В. Н. Некоторые проблемы комплексного исследования удовлетворенности заводского коллектива / В. Н. Мурутар, П. А. Вихалемм // Труды по социологии II. – Тарту, 1972. – С. 140-143.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : Изд-во Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 356 с.
8. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студента вуза: дис... доктора психол. наук: 19. 00. 07 / Юрий Михайлович Орлов. – М. , 1984. – 525 с.
9. Ядов В. А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования / В. А. Ядов, А. А. Киссель // Социологические исследования. – 1974. – № 1. – С. 78-88.

Higher educational institutions are not excluded from the changes taking place in the country. And according to these changes, in the system of higher education the development and the introduction of a new conception of higher education has been formed, one position of which is to increase the level of professional skills and the development of the personality of future specialists. In this way, the search for new effective ways that would take into account certain individual psychological factors determining the process of personal and professional development of the students in their educational activities is especially emphasized.

There is no doubt that the effectiveness of any activity, including training, is related to the treatment of its personality, which is reflected in the satisfaction of a number of motivational consumption components. The theoretical and empirical knowledge about the phenomenon of «satisfaction» and in particular «the satisfaction of training activities,» made it possible to identify the relationship and the interdependence of the students' successful training and their satisfaction of the study in higher educational institutions.

The analysis of the problem should be conducted in close relationship with: 1) the problem of subjective importance for the students' activity ("the satisfaction of training activities» can be defined as an integral subjective characteristic attitudes to the future specialists in various aspects of professional activity – to the content of training activities, to the profession, to the work in specific conditions, etc.); 2) motivation (the treatment of the satisfaction as the motive fits into the theory of expectations – this theory is based on the strength of the stimulus action needs and the satisfaction of the nature); 3) evaluation of the relation between the characteristics of academic work, its results and efforts spent on its implementation (the satisfaction is the result of students' cognitive-creative activity, at the same time satisfies the need for the achievement and the fulfillment and encourages further development of the personality in professional search and growth); 4) state (in this view, the satisfaction – is, above all, the emotional experience,

resulting in two basic forms: situational experiences of joy, satisfaction and pleasure and more stable states – feelings) and refers to the satisfaction of an individual psychological status. On the appointed positions in the common sense, the satisfaction of the study can serve as an integrative measure the degree of the realization of personal students' expectations generated in the process of professional skills, as an indicator of success.

Key words: satisfaction, success, attitude (to), emotional experience, estimation, status, motivation, arrangement.

УДК 37. 086

Оксана Горбатюк
Oksana Horbatiuk

КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА СТАНДАРТИ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

EVALUATION CRITERIA OF PEDAGOGICAL MASTERY IN TERMS OF THE TRANSITION TO THE STANDARD OF COMPETENCE EDUCATION

У статті представлено результати аналізу теоретичних засад та особливостей компетентнісного підходу в освіті. Виявлено й охарактеризовано основні компетенції сучасного педагога та окреслено їх особливості. Обґрунтовано підходи до побудови системи критеріїв оцінки професійної майстерності педагога.

Ключові слова: освіта, критерії, оцінка, компетентнісний підхід, стандарти освіти.

Процеси інтеграції України в європейський освітній простір та перехід на сучасні освітні стандарти, обумовили необхідність кардинальних змін у галузі. Успішному реформуванню системи освіти загалом сприятиме підвищення професійної майстерності педагогів на засадах компетентнісного підходу та вироблення критеріїв оцінки рівня педагогічної майстерності викладачів різних рівнів.

Питанням компетентнісного підходу в освіті присвятили свої роботи такі дослідники, як Дж. Равен, Дж. Боуден, М. Лейтер, Е. Шорт, Р. Уайт, Р. Хайгерті та ін. Серед вітчизняних науковців варто відзначити публікації Н. Авшенюка, Т. Десятова, Л. Дяченка, Н. Постригач, Л. Пуховської, О. Сулими, Г. Терещука, Н. Фоменко та ін.

Водночас, питанням визначення і застосування критеріїв оцінки рівня підготовки фахівців у контексті нових стандартів освіти, уваги у зазначених публікаціях приділялося недостатньо. У зв'язку з цим окреслена проблема є досить актуальною.

Тому мета статті є обґрунтувати теоретико-методичні засади вироблення критеріїв визначення рівня педагогічної майстерності в умовах переходу на стандарти компетентнісної освіти в Україні.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» одержало широке поширення порівняно недавно. Так, наприкінці 1960 – початку 1970-х рр. у західній, а наприкінці 1980-х рр. у вітчизняній літературі зароджується спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті.

Термін «компетенція» має два значення: коло повноважень якої-небудь особи; і коло питань, у яких дана особа має пізнання, досвід [3, с. 7-9]. Щодо освітньої галузі має сенс саме

друге значення цього терміна. Мати досвід, здатність діяти в ситуації невизначеності – саме ці якості і дають змогу сформувати у того, хто навчається, компетентнісний підхід, реалізований педагогом. Перспективним компетентнісне навчання є ще і тому, що при такому підході навчальна діяльність здобуває дослідницький і практико-орієнтований характер, сама стає предметом засвоєння.

У документах ЮНЕСКО визначені такі ключові компетенції:

- навчити отримувати знання (учити вчитися);
- навчити жити (навчання для буття);
- навчити працювати і заробляти (навчання для праці);
- навчити жити разом (навчання для спільного життя) [2, с. 155-156].

Основні ключові компетенції, які були виокремлені на симпозиумі «Ключові компетенції для Європи» в 1996 році в Берні, ознаменували загальносвітову тенденцію відновлення результативних одиниць освітнього процесу. Це загальновідомі сьогодні політичні і соціальні компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, компетенції, які відносяться до володіння спілкуванням більш ніж на одній мові, інформаційно-комунікативні компетенції, здатність вчитися впродовж усього життя [4].

Основною метою освіти на сьогоднішній день є процес формування здатності до активної діяльності, до праці у всіх її формах, у тому числі до творчої, професійної праці. Ці зміни в освіті актуалізували проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців. Прихильники компетентнісної моделі вважають, що основним недоліком традиційної освіти є авторитарність системи, в основі якої лежить педагогіка вимог, відсутність практичного результату, значимого поза системою освіти, а також брак інтересу до навчання, проблема полягає в невідповідності змісту сучасної освіти потребам сучасної економіки і цивілізації.

Дж. Рамен у своїй книзі «Компетентність у сучасному суспільстві» [7], досліджуючи цю проблему, виокремив такі основні вимоги, необхідні в будь-якій професійній діяльності:

- здатність працювати самостійно без постійного керівництва;
- здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою;
- здатність проявляти ініціативу, не запитуючи інших, чи треба це робити;
- готовність помічати проблеми і шукати шляхи їх розв'язання;
- уміння аналізувати нові ситуації і застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;
- здатність уживатися з іншими;
- здатність, освоювати будь-які знання за власною ініціативою;
- уміння приймати рішення на основі здорових суджень.

Порівнюючи традиційне навчання з компетентнісною моделлю освіти, виокремимо основні розходження:

Традиційний підхід:

- педагогіка вимог;
- знання як відомість;
- принцип доступності;
- діяльність в умовах стабільного суспільства.

Компетентнісний підхід:

- педагогіка можливостей;
- знання як засіб перетворення ситуацій;
- принцип проблемності; соціальної взаємодії;
- діяльність в умовах невизначеності.

Також необхідно розрізняти компетенцію з такими поняттями як готовність, кваліфікація. Не завжди готовність є здатністю вирішувати проблеми, які виникають. Найчастіше багато часу витрачаємо на адаптацію (професійну, соціально-психологічну, психофізіологічну, правову тощо). На нашу думку, ці поняття більше характеризують традиційну модель

утворення. Загалом єдина точка зору в цих думках поки відсутня, що пов'язані зі складністю явища, широтою поняття в різних галузях науки.

Компетентнісний підхід в освіті, на наш погляд, здатний вирішити певні недоліки традиційного навчання. При компетентнісному підході змінюється відношення того, кого навчають, до здійснюваної діяльності, проявляється прагнення до особистісного росту, розвивається здатність успішно вирішувати на професійному рівні певні завдання, ситуації, проблеми тощо.

Особливість компетентності полягає в тому, що вона більше є результатом саморозвитку, самоосвіти особистості. У зв'язку з цим, особливо важливо створити умови, що спонукають до саморозвитку, орієнтувати їх на творчу діяльність, сформулювати потреби до самоосвітньої діяльності. Навички самоосвітньої роботи, отримані в школі, часто недостатні і цей пробіл у навчанні продовжує виявлятися і на рівнях середньої і вищої освіти.

Компетентнісна модель в освіті покликана вирішити проблему підготовки грамотних, успішних фахівців, конкурентоспроможність яких значною мірою буде визначатися рівнем їх професійної компетенції.

З таких позицій ключовими освітніми компетенціями є:

Ціннісно-значеннєві компетенції. Це компетенції в сфері світогляду, пов'язані з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові і значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Такі компетенції забезпечують механізм самовизначення того, хто навчається в ситуаціях навчальної та іншої діяльності. Від них залежить індивідуальна освітня траєкторія учня і програма його життєдіяльності загалом.

Загальнокультурні компетенції. Коло питань, щодо яких учень повинен бути добре обізнаний, мати пізнання і володіти досвідом діяльності, це – особливості національної і загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки і релігії в житті людини, їх вплив на світ, компетенції в побутовій і культурній сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. Сюди ж належить досвід освоєння учнем наукової картини світу, що розширюється до культурологічного і вселюдського розуміння світу.

Учбово-пізнавальні компетенції. Це сукупність компетенцій учня в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами. Сюди входять знання й уміння організації цілеполагання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки учбово-пізнавальної діяльності.

Щодо досліджуваних об'єктів, учень опановує креативними навичками продуктивної діяльності: добуванням знань безпосередньо з реальності, володінням прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем. У рамках даних компетенцій визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізняти факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання імовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.

Інформаційні компетенції. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, комп'ютер, принтер, копір) та інформаційних технологій (аудіо-відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет), формуються вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її. Такі компетенції забезпечують навички діяльності учня стосовно інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі.

Комунікативні компетенції. Включають знання необхідних мов, способів взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі. Учень повинен уміти представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію та ін. Для освоєння даних компетенцій у навчальному процесі фіксується необхідна і достатня кількість реальних об'єктів комунікації і

способів роботи з ними для учня кожного щабля навчання в рамках кожного досліджуваного предмета або освітньої галузі.

Соціально-трудова компетенція означає володіння знаннями і досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки і права, в галузі професійного самовизначення. Сюди входять, наприклад, вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої і суспільної вигоди, володіти етикою трудових і цивільних взаємин. Учень опановує мінімально необхідними для життя в сучасному суспільстві навичками соціальної активності і функціональної грамотності.

Компетенції особистісного самовдосконалення спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки. Реальним об'єктом у сфері таких компетенцій виступає учень. Він опановує способами діяльності у власних інтересах і можливостях, які виражаються в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення і поведінки. До таких компетенцій відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статеву грамотність, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особистості.

Перелік ключових освітніх компетенцій визначаємо на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому опановувати соціальний досвід, одержувати навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві.

Основним компетенціям діяльності людини відповідають відповідні компетентності педагога:

- компетентність у мотивації навчальної діяльності учня,
- компетентність у розкритті особистісного змісту конкретного навчального курсу і навчального матеріалу конкретного уроку,
- компетентність у цілеполаганні навчальної діяльності,
- компетентність у питаннях розуміння учня, що необхідно для реалізації індивідуального підходу в навчанні,
- компетентність у предметі викладання (предметна компетентність),
- компетентність у прийнятті рішень, пов'язаних з вирішенням педагогічних завдань,
- компетентність у розробці програм діяльності і поведінки,
- компетентність в організації навчальної діяльності, що, у свою чергу, припускає:
- компетентність в організації умов діяльності, насамперед інформаційних, адекватних поставленому навчальному завданню,
- компетентність у досягненні розуміння учнем навчального завдання і способів її вирішення (способів діяльності),
- компетентність в оцінюванні поточних і підсумкових результатів діяльності [1, с. 113-114].

Компетентнісний підхід орієнтований на сучасне постіндустріальне суспільство, де одиницею виміру потенціалу випускника є не стільки номенклатура знань, умінь і навичок, скільки коло завдань, потенційно розв'язуваних випускником, досвід їх застосування і здатність до самостійного придбання такого досвіду. При такому підході саме вони і повинні стати одним зі значимих очікуваних результатів освіти і предметом стандартизації.

Основною проблемою нині є наступна: як перетворити набір ключових компетенцій у перелік освітніх результатів, які демонструють ступінь оволодіння компетенціями, якими засобами навчальні і позанавчальні освітні програми повинні формувати компетентності і, нарешті, якими мусять бути технології оцінювання ступеня їх сформованості в педагога.

Оцінка професійної діяльності педагога повинна здійснюватися за результатами навчання, виховання і розвитку учнів. Здійснюючи таку комплексну оцінку, необхідно враховувати рівні освіти, схильності і здатності тих, хто навчається, особливості їх розвитку і реальні навчальні можливості.

Так, в оцінці роботи педагога з здатними учнями в якості критеріїв можуть розглядатися високі навчальні досягнення і перемоги в олімпіадах різного рівня.

Оцінюючи професійні якості педагога, необхідно забезпечити зворотний зв'язок зі споживачами його діяльності. В якості таких споживачів виступають самі учні і їхні батьки. Звідси випливає, що оцінка діяльності вчителя виходить за вузькі відомчі рамки і вимагає закріплення організаційних форм і відповідного їм порядку проведення, що забезпечує громадську участь у цій процедурі.

Найважливішою підставою для побудови методики оцінки педагогічних працівників на основі певних критеріїв у рамках компетентнісного підходу, на наш погляд, є принципи – вихідні положення, які визначають побудову процедури оцінки і світогляд фахівців, що здійснюють експертну діяльність.

У сукупності принципи повинні задавати вимоги до науково-методичної обґрунтованості методики, забезпечення чіткої організації, колегіальності і відкритості процедури оцінки з використанням розробленої методики, створення комфортних умов для педагогів, що оцінюються, забезпечення об'єктивного відношення до педагогічних працівників, неприпустимості дискримінації при проведенні оцінки.

При цьому принцип критеріальності припускає чітке визначення змісту і предмета оцінювання. Відповідно до професійного стандарту педагогічної діяльності, в якості критеріїв для оцінки рівня кваліфікації виступають базові компетенції, які визначають успішність вирішення основних функціональних завдань педагогічної діяльності: компетентність в галузі особистісних якостей; компетентність у цілеполаганні; компетентність у мотивуванні тих, хто навчається; компетентність у розробці програми педагогічної діяльності і прийнятті педагогічних рішень; компетентність у галузі інформаційної основи діяльності; компетентність в організації педагогічної діяльності (уміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини, уміння організувати навчальну (виховну) діяльність, уміння реалізувати педагогічне оцінювання).

Під компетентністю в цьому випадку розуміємо системний прояв знань, умінь, здатностей і особистісних якостей, які дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання, що становлять сутність професійної діяльності.

Основу створення критеріальної бази для визначення відповідності вимогам займаної посади і кваліфікаційних категорій задає професійний стандарт педагога.

Вимоги до компетентності педагога визначаються трудовими функціями, які він реалізує у своїй діяльності.

Професійний стандарт педагога виконує функції, покликані:

- перебороти технократичний підхід в оцінці праці педагога;
- забезпечити координований ріст прагнення і відповідальності педагога за результати своєї праці;
- мотивувати педагога на постійне підвищення кваліфікації.

При цьому варто врахувати необхідність наповнення професійної діяльності вчителя і вихователя новими завданнями і відповідними компетенціями:

- робота з обдарованими учнями;
- робота в умовах реалізації програм інклюзивної освіти;
- робота з учнями, що мають проблеми в розвитку;
- робота з соціально-вразливими категоріями тих, хто навчається.

Звідси випливають вимоги до професійного стандарту педагога. Такий стандарт, на нашу думку, повинен:

- відповідати структурі професійної діяльності педагога;
- не перетворюватися на інструмент жорсткої регламентації діяльності педагога;
- позбавити педагога від виконання невласливих функцій, що відволікають його від виконання своїх прямих обов'язків;
- спонукувати педагога до пошуку нестандартних рішень;
- відповідати міжнародним нормам і регламентам тощо.

Застосування системно-діяльнісного підходу дозволяє відповісти на питання про зміст оцінки компетенцій педагога. Іншими словами, стає зрозумілим, що в процесі аналізу педагогічної діяльності важливо відповісти на питання про те, як педагог здійснює загальнопедагогічну функцію, навчання, виховну діяльність, як розвиває діяльність при реалізації функції з проектування і реалізації освітнього процесу.

З нашої точки зору, оцінка якості освіти в сучасних умовах повинна спиратися на сучасні моделі навчання і будуватися на основі суспільно-професійної експертизи. Суспільно-громадянські інститути повинні брати участь в оцінці якості освіти на всіх рівнях і в рамках усіх дієвих оцінних процедур з метою здійснення громадської експертизи, підготовки інформації про громадську задоволеність діяльністю освітніх установ, педагогів, системи освіти загалом.

Результатом створення і функціонування системи критеріїв оцінки якості педагогічної майстерності в умовах переходу на стандарти компетентнісної освіти в Україні повинні стати:

- визначення основних тенденцій розвитку освітньої установи, резервів, критичних крапок і вузлів, ступінь відповідності якості результатів виділеним ресурсам і зусиллям;
- вибір пріоритетів політики освітньої установи, стратегія розвитку, коректування програм, технологія навчання, вибір моделі взаємин із соціумом;
- прийняття рішень з поліпшення якості освітнього процесу, розробка і реалізація програм якості, удосконалення методів і форм інструментарію оцінки, контролю та експертизи якості освітньої програми;
- формування статистичних баз даних і банків інформації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у розробленні методично обґрунтованих підходів щодо визначення стандартного набору критеріїв оцінки компетенцій педагога.

Список використаних джерел

1. Віднічук М. А. Погляд на шляхи вирішення проблеми компетентнісного підходу в освіті / М. А. Віднічук, Т. М. Гавлітіна // Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи. – Донецьк, 2008. – Т. 4. – С. 112-114.
2. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
3. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри / Левовицький Т. та ін. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 367 с. : іл., табл.
4. Локшина О. І. Компетентнісна спрямованість розвитку європейської освіти / О. І. Локшина // Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи. – Донецьк, 2008. – Т. 4. – С. 64-72.
5. Назаренко В. С. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти / В. С. Назаренко. – Херсон : Херсон. акад. неперерв. освіти, 2015. – 207 с. : іл., табл.
6. Покроєва Л. Д. Про підвищення професійної компетентності сучасного вчителя / Л. Д. Покроєва // Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи. – Донецьк, 2008. – Т. 4. – С. 115-116.
7. Рамен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Рамен. – М. : Когито-Центр. 2002. – 218 с.

The research deals with the analysis of theoretical principles and features of competence approach in education. The author has discovered and characterized key competencies of a modern teacher and outlines their features. This paper presents approaches to building evaluation criteria of professional mastery of a teacher.

The transition of school to state educational standards of a new generation severely affects all components of the process of training and requires a substantial revision of the content of academic processes, teaching methods and the level of teacher's preparation.

Modern school needs the teacher possessing competence, the developed methodical thinking, professional consciousness. The teacher's role in higher educational institution has been changed. The teacher functions as a teacher-consultant, his training function is combined with consultation. The result of interaction of a teacher and a student in a new model of training is directed on understanding by the student of the opportunities of forming his own professional system.

The purpose of the article is the study of competence approach in education aimed at the clarifying of «competence» and «general cultural competence» definitions and the peculiarities of its application within the practice of the educational institutions.

The issue of evaluation criteria of the teacher's individual competence is especially emphasized. The main approaches to competence understanding and classification described in scientific literature are observed. General cultural competencies of teachers are analyzed.

The research examines the structure and methods of evaluation criteria and indicators of competencies that reflect the current trends of the effective teachers' training.

The author describes the main approaches and models for assessment of teacher's professional level of competence, and suggests the criteria for evaluating the effectiveness of competencies.

Key words: education, criteria for evaluation, competence approach, standards of education.

УДК 371. 134+378. 041

Олена Горбенко

Olena Horbenko

НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО СУТНОСТІ ФЕНОМЕНА «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

SCIENTIFIC APPROACHES REGARDING THE PHENOMENON OF «COMPETENCE»

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних праць вітчизняних та зарубіжних учених визначено сутність і зміст основних категорій: «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність»; виявлено, що поняття «компетентність» розглядається в науковій літературі як інтегрована особистісна якість, що ґрунтується на знаннях і досвіді, вмінні самостійно та ефективно розв'язувати проблеми, критично мислити, аналізувати й адекватно оцінювати інформацію та навколишню реальність, виявляти індивідуальний стиль діяльності й мати певний творчий потенціал саморозвитку.

Ключові слова: наукові підходи, компетентність, компетенція, професійна компетентність, компетентнісний підхід, майбутній педагог-музикант.

Компетентнісний підхід на сучасному етапі є одним із пріоритетних в організації педагогічної освіти, оскільки на перше місце висувається не інформованість студента, а вміння розв'язувати ним проблеми професійного характеру. При цьому особливої значущості набуває формування компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка будується на вмінні набувати знання з різних джерел інформації. Тобто особливістю освітнього компетентнісного підходу стає не засвоєння готових знань, а здатність студента самому формувати свої знання й реалізовувати їх у різних видах практичної діяльності.

Компетентнісна освіта, на відміну від репродуктивного засвоєння знань, умінь та навичок, передбачає новий підхід і вимоги не тільки до структури навчально-виховного процесу, а й, насамперед, до особистості вчителя, його психолого-педагогічної грамотності, професійної

самостійності, методичної озброєності, гнучкості, креативності, компетентності й зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, спрямованості на розвиток конкретних цінностей, необхідних знань і вмінь учнів, що зумовлює принципові зміни в організації навчально-виховного процесу.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта передбачає його особливу місію в сучасному суспільстві, оскільки зорієнтований на формування духовного світу особистості засобами музичного мистецтва. Тому основним завданням компетентнісної музично-педагогічної освіти є розвиток самостійності художнього мислення, здатності до розвитку і саморозвитку, стимулювання емоційно-почуттєвої сфери, активізація творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Історія поняття «компетентність» походить не з педагогічної науки. У Педагогічному словнику ці терміни відсутні, хоча точно характеризують й окреслюють сутність педагогічних взаємозв'язків і стосунків. Аналіз словникових джерел, наукової літератури дає змогу констатувати, що поняття «компетентність» і «компетенція» вносять інноваційний характер у змістовний розвиток освіти, мають дискусивний характер, різні тлумачення й підходи.

Поняття «компетентність» і «компетенція» є взаємозалежними і взаємодоповнюваними, але не ідентичними. Поняття «компетентність» наближене до поняття «компетенція», проте, – це далеко не автентичні терміни, оскільки під компетенцією насамперед розуміють сукупність повноважень, якими мають володіти певні особи відповідно до законів, інших нормативних актів, положень, інструкцій, статутів [8], або як знання, досвід у тій чи іншій справі [4].

Поняття «компетентність» педагоги-науковці пов'язують, але не ототожнюють із поняттями «професіоналізм», «майстерність» [5], кожен з яких характеризується відповідним індивідуально-характерним змістовим аспектом підготовки вчителя до професійно-педагогічної діяльності, розширює й поглиблює уявлення про складність і багатогранність професійно значущих характеристик майбутнього фахівця.

Компетентність, зазначає І. Зязюн, є обов'язковим та необхідним структурним компонентом професіоналізму педагога, який має фахові знання, знання з педагогіки та психології, методику викладання предмета, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості та професійно значущі особистісні якості [5].

Основою концепції поняття «компетентність» є майстерність, морально-духовні якості, високий професіоналізм; сукупність професійних знань (оперативно-мобільних) та вмінь вибирати й застосовувати оптимальні рішення, аргументувати їхній вибір, володіти критичним мисленням, розв'язувати конкретні проблеми, які виникають у різних сферах професійної діяльності й визначається не тільки наявністю знань, а й певних здібностей особистості, необхідних для здійснення цієї діяльності [5].

Інтроспективний аспект розуміння професійної компетентності майбутнього фахівця, пошук її компонентно-варіативної структури, визначення змісту компетентнісних блоків і модулів здійснений Є. Гнатишиною [3], котра розуміє професійну компетентність як єдність теоретичної та практичної підготовки, що має становити модель професійної діяльності вчителя й констатувати його компетентність. Є. Гнатишина пропонує здійснювати професійну діяльність за структурою, запропонованою В. О. Сластьоніним, у якій структурні компоненти компетентності вчителя збігаються з компонентами педагогічної діяльності й містять такі групи вмінь:

- 1) перетворювати зміст об'єктивного педагогічного процесу виховання в конкретні завдання педагогічної діяльності;
- 2) уміння вибудовувати й надавати руху логічно впорядкованій системі педагогічних дій, що є сутністю педагогічного процесу;
- 3) уміння визначати та встановлювати взаємозв'язки між усіма складниками та чинниками виховання, перетворювати їх у дію; виділяти й налагоджувати взаємозв'язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх у дію;
- 4) уміння враховувати та оцінювати наслідки своїх педагогічних дій, коригувати їх та спрямовувати на досягнення нових результатів педагогічної діяльності.

Рівень компетентності особистості залежить від здатності усвідомлено, адекватно, цілеспрямовано застосовувати набуті знання, вміння, способи діяльності відповідно до певного міждисциплінарного кола питань, критично мислити, актуально виконувати професійну діяльність [9].

Професійна компетентність забезпечується розвитком професійно значущих особистісних якостей, котрі визначають здатність педагога до професійно-педагогічної діяльності. Такими професійними особистісними якостями є: логічне мислення, рефлексія, організованість, акуратність, пунктуальність, емоційна стійкість, допитливість, спостережливість, рішучість, контактність, творче мислення, комунікабельність, наполегливість, розуміння внутрішнього світу учня, уміння торкатися потаємних струн його душі, володіти «школою почуттів» (В. Сухомлинський), котрі в поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей становлять основу формування компонентів, необхідних для спеціалістів будь-якого фаху.

Слушним є твердження Н. Бібік про те, що компетентність є оцінювальною категорією, яка характеризує людину як суб'єкт професійної діяльності, її здатність виконувати свої повноваження [2].

Наукові тлумачення професійної компетентності як інтегрованого результату індивідуальної навчальної діяльності учнів, що формується на основі оволодіння змістовими, процесуальними й мотиваційними компонентами дали змогу узагальнити й виокремити такі характеристики цього поняття:

- професійна компетентність як інтегрований феномен – сукупність професійних якостей;
- рівнева характеристика професійної компетентності, що свідчить про наявність у ній потенції до саморозвитку;
- якісна характеристика професійної компетентності, що розкриває здатність виступати мірою кваліфікаційності спеціаліста;
- діяльнісна характеристика професійної компетентності, що характеризує здатність особистості до виконання необхідних професійних дій;
- опосередкованість професійної компетентності моральною позицією особистості, що детермінує її готовність до персональної відповідальності за професійні дії, що здійснюються.

Аналіз наявних наукових підходів дав змогу простежити динаміку тлумачення поняття «компетентність» від фіксації якості освоєння результатів змісту через предметні знання, уміння та навички до виокремлення особистісного її аспекту – формування мотивацій, потреб, інтересів, індивідуального стилю викладання, професійно значущих особистісних якостей, що виявляються в діяльній сфері майбутнього педагога. Компетентність означає інформованість педагога про особливості процесу педагогічного спілкування, його структуру, сутність, засоби, технологію, передбачає високий рівень індивідуально-психологічних якостей педагога, його орієнтацію на студента як на основну цінність володіння здатністю до нестандартного розв'язання педагогічних завдань.

У визначенні професійної компетентності фахівця найбільш суттєвим, на нашу думку, є підхід, сутність якого виявляється в пріоритеті позапредметних знань і вмінь над предметними знаннями, здатність розкривати й спрямовувати творчий потенціал особистості, породжувати нові професійно значущі особистісні якості, що уможливають їй бути успішною в життєдіяльності і життєтворчості, забезпечити адаптацію до ускладнення й підвищення динаміки соціально-професійного життя.

Аналіз концептуальних положень авторів щодо сутності й змісту поняття «компетентність» уможливив зробити висновок про те, що компетентність – це інтегрована професійно значуща особистісна якість, котра забезпечує ефективне функціонування педагога в професійній діяльності й залежить від необхідних для цього компетенцій, а компетенція – це особистісна здатність фахівця розв'язувати конкретні професійні завдання.

Під професійними компетенціями розуміються інтегровані професійно-особистісні якості фахівця, що містять предметно-знаннєвий, предметно-когнітивний, предметно-мотиваційний,

предметно-технологічний компоненти, сукупність яких забезпечує виконання конкретних видів професійної праці й можливість вдосконалення окремих з цих видів залежно від індивідуальних нахилів та вподобань. У такому визначенні виокремлюється важливий аспект інтегративності компетенцій, що свідчить про багатоярусну «поліфонію» компетентності як такої, та аспект пріоритетності й значущості окремих компетенцій, що розкриває можливість саморозвитку в просторі професійної діяльності для того, хто володіє тією чи іншою компетентністю.

У структурі професійної компетентності науковці виокремлюють такі види компетенцій:

- спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання завдань, уміння оцінювати результати своєї роботи, здатність самостійно набувати нових знань та вмінь;
- соціальна компетенція – здатність до групової діяльності з іншими працівниками, готовність до прийняття на себе відповідальності за результати своєї праці, за довкілля та інші цінності;
- індивідуальна компетенція – готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, саморозвитку, емпатії, рефлексії.

Набуття компетенцій є нормативною метою освітнього процесу, що спрямована на кінцевий результат навчання, а компетентність – його результатом, характеристикою рівня професійної підготовки й водночас реальними вимогами до якості й глибини знань, умінь, засвоєння відповідних способів діяльності, досвіду, особистісних якостей [7].

На основі аналізу вищезазначених наукових праць можна стверджувати, що професійна компетентність є інтегрованою професійно значущою якістю педагога, що містить у собі різні групи професійних компетенцій.

Основними внутрішніми компонентами, що характеризують рівень здатності майбутнього вчителя до успішної теоретико-практичної підготовки своїх вихованців і ступінь його готовності до професійного розвитку та саморозвитку в умовах динаміки, підвищення наукоємкості галузевих видів праці, підвищення особистої відповідальності за якість виховання підростаючого покоління є такі: ціннісно-мотиваційний (мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, настанови, потреби); когнітивно-знаннєвий (знання, інтелект, ерудиція); операційно-технологічний (уміння, навички, способи діяльності, професійно-значущі особистісні якості: толерантність, емпатія, гнучкість мислення, вольова сфера); самостійно-творчий (планування, прогнозування, проектування, пошуково-творча діяльність); рефлексивно-оцінювальний (самосвідомість, оцінка, самооцінка, рефлексія), котрі тісно взаємопов'язані й взаємозумовлюють один одного.

Призначенням професійних компетенцій як внутрішніх компонентів поліструктурного, багатофункціонального соціально-психологічного феномена – професійної компетентності, котрі за своєю структурою і функціями теж поліфункціональні й теж складні, є виконання конкретних видів професійної праці. Вони асимілюють основну частину характеристик професійної компетентності, але обмежують їхній функціональний діапазон предметними сферами трудової діяльності.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних праць уможливив констатувати, що на сучасному етапі освітній компетентнісний підхід є одним із пріоритетних та інноваційних, оскільки передбачає перехід від знання навчального предмета як мети навчання до викладання навчального предмета як засобу професійного становлення особистості; від пріоритету вузькоспеціалізованих завдань до цілісного розвитку особистості майбутнього вчителя; від субпідрядних стосунків у системі «викладач-студент» до педагогічної взаємодії й творчого діалогу й допомагає засвоювати методи самостійного навчання, створює умови для адаптації майбутніх спеціалістів як активних носіїв нової освітньої парадигми до професійної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Аналіз наявних наукових підходів дав змогу нам простежити динаміку тлумачення поняття «компетентність» від фіксації якості освоєння результатів змісту через предметні знання, уміння та навички до виокремлення особистісного її аспекту – формування мотивацій, потреб, інтересів, індивідуального стилю викладання, професійно значущих особистісних якостей, що виявляються в діяльній сфері майбутнього педагога.

Грунтуючись на наукових концепціях відомих науковців, поняття «компетентність» визначаємо як інтегровану професійно значущу особистісну якість учителя, котрий здатний успішно й ефективно розв'язувати освітні завдання, актуально їх виконувати, творчо реалізувати й самореалізовуватися в професійно-педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19–27.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / За заг. ред. О. Овчарук. – К. : Вид-во К. І. С., 2004 – С. 47–53.
3. Гнатышина Е. А. Педагогическое проектирование подготовки педагогов профессионального обучения / Е. А. Гнатышина // Педагогическое образование и наука – 2008. – №2. – С. 22–28.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
5. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
6. Компетентності та компетенції: До визначення понять в українському педагогічному контексті // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2004. – № 17 – 18. – С. 13–17.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : Монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С. », 2004. – 112 с.
8. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

Based on the theoretical analysis of psychological and pedagogical works of domestic and foreign scientists the nature and content of the main categories of «competence», «purview», «professional competence» are determined. It has been found that the term «competence» is considered in the scientific literature as an integrated personal quality, based on knowledge and experience, the ability to independent and effective solving problems, critically thinking, analysis and assess of the information and surrounding reality, demonstration of the individual style of activity and self-creativity. Pedagogical views on the fundamental importance of music and performing activities in the professional training of a future teacher of music, analysis of the scientific and methodical literature made it possible to determine the professional competence of a future teacher-musician as a systemic, integrated professionally important personal quality, manifested in the ability of a teacher-musician to artistic interpretation and creative expression in different types of music and performing activities; as the ability to understand art and figurative meaning of music compositions in the context of reality, to assimilate and understand the basic regularity, genre and style features, to possess the means of artistic and performing implementation. It has been found out that music and performing competence is crucial in the structure of professional competence of a future teacher-musician because it provides the ability and capability of a future specialist for an active, responsible and effective implementation of the artistic and interpretative knowledge and skills, professional qualities, musical and performing experience, valuable orientations in the future pedagogical activity, providing them with personal meaning and transforming into meaningful socially significant competences.

Key words: scientific approaches, competence, purview, professional competence, competence approach, a future teacher-musician.

УДК:[37+008](477. 84)

Жанна Даяк, Наталія Овсіюк
Zhanna Daiuk, Natalia Ovsiiuk

**КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ
ВИКЛАДАЧІВ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ (XIX–ПОЧ. XX СТ.)
У РЕГІОНІ ТА В УКРАЇНІ**

**CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES
TEACHERS OF KREMENETS LYCEUM
(XIX-EARLY XX CENTURIES) IN THE REGION AND IN UKRAINE**

Кременецький ліцей початку XIX століття є, поза будь-яким сумнівом, витвором польської культури. Проте нам сьогодні потрібно навчитися адекватно визнавати заслуги тих, хто жив і творив на наших етнічних землях, не зважаючи на їх культурно-національну приналежність, особливо, якщо результати їх праці мали позитивний вплив на розвиток вітчизняної культури.

Наша стаття є одним із штрихів, що входить до загалу питань, відповідь на які дала б реальна картина діяльності викладачів Кременецького ліцею. Педагогічний колектив цього навчального закладу може бути окреслений як культурно-просвітницьке середовище, результатом якого стало поширення освіти й культури в усьому регіоні. Рівень викладацького складу Кременецького ліцею, його розвиток упродовж усього періоду його існування наклали свій відбиток на культурно-просвітницьку діяльність окремих педагогів після скасування ліцею; крім того, викладацький склад активно долучався до культурного життя Кременця й цілого регіону. Діяльність Кременецького ліцею Південно-Західного регіону була помітним явищем того часу для підняття культурно-освітнього рівня серед широких мас населення. Він відіграв важливу роль у формуванні освіти у подальшому створенні умов для розвитку її в цьому краї.

Ключові слова: культура, ліцей, освіта, викладач, діяч.

Події сучасної епохи Української держави та історичний досвід минулого, що характеризуються бурхливим пробудженням і зростанням національної свідомості українців, розбудовою державності і супутніми їм процесами різкого загострення політичного та соціально-економічного життя, вимагають нових підходів до з'ясування і розкриття проблем духовно-культурного відродження, національного виховання, ролі релігії і церкви у цих процесах.

Актуальне значення має розкриття таких питань, над якими працювало багато дослідників, істориків та науковців (зокрема, М. Василенко, С. Чуйко, С. Коляденко, А. Холмський, А. Лопухівська, М. Rolle, Е. Kula, К. Riwonski.) Предметом дослідження цієї теми є підбір педагогічних кадрів Кременецького ліцею, що згодом здійснювали культурно-просвітницьку діяльність в регіоні та в Україні. Основні завдання досліджуваної теми полягають у такому:

1. Визначити головні проблеми, які поставали на шляху створення викладацького складу Волинської гімназії.

2. Зробити поділ на групи педагогічного колективу, який здійснював культурно-просвітницьку діяльність у ліцеї та в регіоні.

3. З'ясувати, який вплив мав фундатор Кременецького ліцею Гуго Коллонтай на підбір педагогічних кадрів для Волинської гімназії.

4. Здійснити поділ усього педагогічного колективу на категорії викладачів, які провадили активну й плідну культурно-просвітницьку діяльність.

Культурно-просвітницька місія Кременецького ліцею не могла бути зреалізована без відповідного кадрового забезпечення діяльності цього унікального навчального закладу. Тому

постало питання про запрошення до ліцею відомих учених, освітніх діячів, професорів з різних європейських навчальних закладів ще за кілька років до відкриття гімназії. В активному листуванні Г. Коллонтая і Т. Чацького відображено успіхи і проблеми формування педагогічного колективу Волинської гімназії [3]. Головними проблемами, які поставали на шляху створення повноцінного викладацького складу, були, на нашу думку, такі:

- віддаленість Кременця від усталених наукових і освітніх центрів – Вільна, Кракова, Варшави; ця обставина, наприклад, стала причиною відмови від викладацької діяльності Богуміла Лінде, автора відомого підручника з граматики польської мови, який залишився працювати у Варшаві;

- вимоги до майбутнього освітнього рівня гімназії, яка мала стати вищим навчальним закладом рівня університету з пропольським характером змісту й організації освітнього процесу; тому Т. Чацький прагнув запросити до навчального закладу рівня гімназії викладачів університетського статусу, у зв'язку з чим мусив нести певні зобов'язання стосовно їх перебування в Кременці;

- нерозвиненість культурно-освітнього середовища міста Кременця, яке стало формуватися як культурно-просвітницьке явище якраз під впливом діяльності Кременецького ліцею.

Названі проблеми, звісно, не вичерпують низки перешкод, з якими доводилося стикатися Г. Коллонтаю і Т. Чацькому під час формування грона викладачів Волинської гімназії.

Прагнучи певним чином систематизувати значні й розрізнені відомості про культурно-просвітницьку діяльність викладачів ліцею впродовж його існування й після скасування, поділили весь педагогічний колектив цього навчального закладу, виходячи з нашої періодизації, на кілька груп:

1. Викладачі Волинської гімназії, запрошені Т. Чацьким у *період її заснування*. Для цієї категорії викладацького складу характерним був уже наявний культурно-просвітницький потенціал, який склався у них протягом педагогічної діяльності в кінці XVIII століття. До цієї групи ми віднесли Юзефа Чеха, Вілібальда Бессера, Францішка Шейдта, Йоахіма Лелевеля, Яна Лучинського, Антонія Стшелецького, Войцеха Янковського, Стефана Зеновича, Діонісія Макклера, Яна Лензі та ін.

2. Викладачі гімназії, а згодом ліцею, для яких викладацька *діяльність розпочалася саме у Кременці*. Їх культурно-просвітницька позиція, отже, формувалася на засадах культурницької місії Кременецького ліцею. Цю позицію частина з них згодом перенесла до інших навчальних закладів та закладів виховання, де їм доводилося працювати. До цієї групи викладачів та співробітників ліцею ми віднесли, насамперед, Міхала Сціборського, Стефана Вижевського, Юзефа Улдинського, Кароля Міровського, та ін.

3. Викладачі й співробітники ліцею, які *отримали освіту в цьому навчальному закладі* і стали в ньому ж викладати – після завершення навчання у Віленському чи інших університетах, або ж після підготовки до викладацької діяльності у вигляді стажування за кордоном. Культурно-просвітницька діяльність цих викладачів має особливі характеристики – з одного боку, це вплив провінційності Кременця, з іншого – можливість отримувати освіту на ґрунті відомого вогнища культури, створеного зусиллями відомих культурно-освітніх діячів сучасності. Ця група викладачів досить нечисленна внаслідок недовгого часу існування ліцею. До цієї категорії викладачів і співробітників відносяться Францішек Мехович, Гжегож Гречина, Кароль Єнтц, Міхал Фричинський, Антоні Анжейовський та ін.

Такий поділ викладацького складу на групи є, на нашу думку, досить умовним, оскільки до нього не входять представники адміністрації гімназії (директор, префекти, працівники бібліотеки, нумізматичного кабінету, засновники конвіктів тощо), а згодом ліцею, які могли бути чи не бути безпосередньо викладачами. Але класифікація дає можливість представити розвиток культурно-просвітницької діяльності викладачів і співробітників ліцею у певній динаміці, з урахуванням тенденцій і суперечностей, які супроводжували процес розгортання навчально-виховного процесу у гімназії до рівня ліцею і згодом раптового скасування діяльності цього навчального закладу з перенесенням усього його потенціалу до університету св. Володимира. Анжей Шмит, дослідник історії ліцею, стверджує, що переважну більшість

викладачів ліцею склали випускники Віленського й Краківського університетів [7]. Науковець називає численні прізвища вчених, діяльність яких у ліцеї поєднувала викладання й наукові дослідження, а результати останніх репрезентувалися як у ліцеї, так і для місцевої громади: «Найважливішими були спроваджені з Кракова професори Францішек Шейдт і Юзеф Чех, котрий став першим директором Волинської гімназії. Біля них варто було б назвати хоча б такі прізвища, як: Антоні Ярко́вський, котрий став префектом школи, а також Анжейовський, Бессер, Гречина, Якубович, Ярошевич, Хонський, Юрловський, Качковський, Коженювський, Лелевель, Лучинський, Мехович, Осінський, Сероцінський, Е. Словацький (батько Юліуша), Вишневський, Збожевський і Янович. Додатково до видатних дидактів можна також зарахувати Чарноцького, Стшелецького, Мікульського, Чижевського, Олдаковського, Ол. Міцкевича (брата Адама), а також Хонського, Сціборського, Ульдінського і багатьох інших» [7].

Про значення вдалого добору директорів гімназії й особисту участь Т. Чацького в цьому процесі пише у своїх спогадах Ю. Штемлер (1927): «Великі заслуги в першому періоді Кременецької школи належать першому її директорові Юзефу Чеху, професору математики, який помер у 1810 році. Його наступник Міхал Сціборський пішов на пенсію у 1819 році, а директором Волинського ліцею на загальну радість молоді, став Алойзи Фелінський, знаний автор «Барбари Радивилівни». Директор Фелінський помер через кілька місяців праці в лютому 1820 року, з великим жалем оплакуваний всіма. Останній директор Анжей Юстин Левицький (з 1822 року) служив не стільки на загальне добро, скільки на свою зарплату» [6, с. 10-11]. Наведений вище текст входить в зрозумілу суперечність з оцінкою педагогічних кадрів, запрошених Т. Чацьким, з боку М. Владимирського-Буданова: «Вчителями шкіл при Чацькому були або поляки, або уніяти (в тому числі іноді й вчителі російської мови)» і далі: «Чацький використовував різні, іноді досить дивні, заходи для пробудження у вчителях активності й енергії. Кременецький гімназійний костел він хотів перетворити на Вестмінстерське абатство навчального відомства; а саме, призначив його для постановки пам'ятників покійним вчителям, які визнані вартими того. Для цього єгипетського суду після смерті вчителя засновувався особливий комітет для обговорення його заслуг ... ніякий покійник не міг претендувати на пам'ятник у цій церкві, якщо отримував зауваження від начальства» [1, с. 27-28].

Окрім директора, обов'язок організації навчального процесу та контроль його ефективності належали до відання префекта. Тому підбір префектів також складав значну частину клопотів організаторів ліцею у справі формування педагогічного колективу. У Кременецькому ліцеї префектами служили різні за своїми особистісними характеристиками викладачі, але їх значення в організації життя ліцею, як правило, не применшується в оцінках сучасників. Так, Ю. Штемлер, характеризуючи діяльність префектів ліцею, писав: «Найбільш заслуженим професором Кременецького ліцею був Антоній Ярко́вський, префект, який контролював поведінку молоді як у школі, так і в пансіонах, утримуючи учнів твердою рукою в покорі, поважаний і цінований за велику справедливість. Ярко́вський кілька разів заступав директора за час своєї служби, наприклад, після смерті Фелінського протягом двох років. У 1822 році вийшов на пенсію, а його місце зайняв Бокщанин, присланий новим куратором Новосільцевим, який запам'ятався як переслідувач польської молоді. Завдяки справедливості, чуйності й енергії Бокщанин набув поваги професорів і молоді, а після смерті директора Левицького у 1830 році виконував його обов'язки аж до закриття закладу» [6, с. 11].

Як свідчать наукові джерела, підбором кадрів для новоствореної гімназії поряд з Т. Чацьким, як уже зазначалося, займався й Г. Коллонтай. Саме на його прохання до Кременця, як відзначає низка дослідників (М. Ролле, М. Владимирський-Буданов, А. Шмит) [1, 5], прибув відомий у Європі математик, доктор філософії Юзеф Чех (1762 – 1810), як претендент на посаду першого ректора, а також багато науковців з Вільна, Кракова, Санкт-Петербурга. Зокрема, професори Ян Залевський, Станіслав Немчевський (кафедра фізики і математики), Вілібальд Бессер (ботаніка), Міхал Фричинський (агрономія), Аджей Снядецький (ветеринарія), Кароль Качковський (медицина), Алойзи Осінський і Евзебіуш Словацький (польська і латинська мови), Алойзи Фелінський, Юзеф Коженювський (польська література), Ян Александровський (російська мова і історія), магістр філософії Міхал Юрко́вський (грецька мова і література), знаний у Західній Європі архітектор Францішек Мехович, вихованці Віденської академії Грасса

і Лампа, відомі польські художники Бонавентура Клембовський і Ян Канєвський, львів'янин художник Юзеф Пічман; диригент імператорського театру Ян Лензі, популярні європейські скрипалі В. Майєр і Я. Ролле, соліст всесвітньо відомого театру Ла Скала Ю. Вайончек, балет-майстер Варшавського оперного театру Ф. Шланцовський тощо.

На особливе ставлення до підбору кадрів Волинської гімназії Гуго Коллонтай постійно звертав увагу Т. Чацького. У листі 19 вересня 1803 року він писав, що добір вчительських кадрів так само важливий, як префекта, директора чи бібліотекаря, і скеровував Т. Чацького до Краківської академії. Проте старання візитатора почасти залишалися без уваги. Так, Е. Дановська пише, що «Чацький використав також свої давні знайомства. На його прохання Коллонтай 3 жовтня 1803 року написав до Богуміла Самуєля Лінде, намовляючи його до зайняття посади у гімназії, де йому пропонували функції бібліотекаря і вчителя грецької мови, заохочуючи наданням якнайкращих умов праці і можливості власних наукових досліджень. Чацький теж до нього особисто звертався, хвалив «дешевий край» і кілька десятків тисяч книг, з яких міг би скористатися. Лінде пропозицій праці у Кременці не прийняв, більше того, часом не відповідав навіть на листи, що Чацький вважав неприпустимим» [2, с. 270]. Про це також писав у своїй праці «Волинські Афіни» М. Ролле: «І про Лінде старався для свого закладу Чацький... а Коллонтай писав до нього: «Талант твій дуже є потрібним цьому краю. ... Пізнає Європа так само легко твої таланти між скалами Кременця, як пізнала би в столиці Австрії. Але про Лінде так само старався Северин Потоцький, запрошуючи його до Харківського університету, і в Варшаві щось про це говорено. ... 21 січня 1804 року Коллонтай написав Чацькому, що Лінде зайняв посаду директора варшавської гімназії ... «рівного йому філолога і граматики не знайдемо» [5, с. 40].

До кандидатури викладача, який міг би працювати в такому унікальному за задумом організаторів навчальному закладі, як Кременецький лицей висувався рід вимог, а саме: він повинен був володіти достатньо широким обсягом знань, мати науковий ступінь доктора або, в крайньому випадку, магістра, бути людиною високої моральності, а також «істинним шляхтичем» [4]. Утім, більшість професорів розуміла, що для підтримки високого наукового рівня викладання і престижу закладу не слід обмежуватися набутими вже знаннями, а збагачувати світогляд через знайомство з досягненнями тогочасної науки. Йдучи назустріч цим бажанням, Т. Чацький створив три методичних відділення:

- літературне (у якому передбачалось дослідження проблем з літератури, мови, історії, географії і бібліографії, а з часом – археології, нумізматики, дипломатії);
- морально-етичне (теології, права, етики, моралі, логіки);
- природниче (члени якого досліджували проблеми з фізики, механіки, астрономії, хімії, математики, хірургії).

Ці відділення згодом проводили активну культурно-просвітницьку й науково-методичну діяльність: кожний член відділення був зобов'язаний один раз на два роки виступати перед своїми колегами з ґрунтовною науковою доповіддю. Найактуальніші з них потім у популярній формі виголошувалися на публічних зібраннях кременчан, які стали відомими як масові заходи науково-просвітницького характеру. Такі публічні читання поставали справжніми подіями у культурному житті Кременця.

Виходячи з класифікації викладачів, представленої у структурі відділень, пропонуємо поділ всього педагогічного колективу на чотири категорії:

- 1) природничо-математична група (викладачі математики, фізики, астрономії, природничих наук);
- 2) мовно-літературна група (викладачі мов і літератури);
- 3) історико-філософська група (викладачі філософії, історії, права, теології тощо);
- 4) мистецька група (викладачі малювання, співу, хореографії, музики).

Зрозуміло, що далеко не всі викладачі в кожній з поданих вище груп можуть бути визначені як такі, що провадили активну й плідну культурно-просвітницьку діяльність. Однак у сукупності педагогічний колектив Кременецького лицю може бути окреслений як культурно-просвітницьке середовище, результатом якого стало поширення освіти й культури в усьому регіоні.

Доведено, що рівень викладацького складу Кременецького ліцею, його розвиток упродовж усього періоду його існування наклали свій відбиток на культурно-просвітницьку діяльність окремих педагогів після скасування ліцею; крім того, викладацький склад активно долучався до культурного життя Кременця й цілого регіону. Викладачі ліцею, які згодом стали професорами Київського та інших університетів, або ж здійснювали провідницьку діяльність незалежно від професійно-педагогічної чи наукової, продовжили свою культурно-просвітницьку місію упродовж кількох десятиліть XIX століття.

Список використаних джерел

1. Владимирский-Буданов М. История Императорского университета св. Владимира / М. Владимирский-Буданов. – Киев : В типографии Императорского университета св. Владимира, 1884. – Т. 1. Университет св. Владимира в царствование императора Николая Павловича. – 763 с.
2. Danowska E. Tadeusz Czacki. 1765–1813. Na pograniczu epok i ziem / E. Danowska. – Kraków : Polska Akademia Umiejętności, 2006. – 394 s.
3. Hugona X. Kołłątaja korespondencya listowna z Tadeuszem Czackim, wizytatorem nadzwyczajnym szkół w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej przedsięwzięta w celu urządzenia instytutów naukowych i pomnożenia oświecenia publicznego w trzech rzeczonych guberniach / X. Hugona. – Kraków : Druk. Uniwersytecka, 1844. – Т. 1 / wyd. F. Kocsiewicz. – 418 s.
4. Kremieniec. Ateny Juliusza Slowackiego / [pod red. S. Makowskiego]. – Warszawa, 2004. – 588 s.
5. Rolle M. Ateny Wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce / M. Rolle. – Lwów : Nakł. księgarni Gubrunowicza i Schmidta, 1898. – 207 s.
6. Stemler J. Liceum Krzemienieckie. Przeszłość-teraźniejszość-przyszłość / J. Stemler. – Warszawa : Skład główny w księgarni polskiej Macierzy Szkolnej, 1927. – 23 s.
7. Szmyt A. Ateny Wołyńskie – 200 lat do utworzenia Gimnazjum Wołyńskiego w Krzemieńcu [Електронний ресурс] / A. Szmyt. – Режим доступу : <http://www.wolhynia.pl/node/13>

The Kremenez lyceum of the beginning of the 19th century is undoubtedly a product of the Polish culture. Nevertheless today we need to learn to recognize merits of those who lived and created on our ethnic grounds, especially, if results of their work had positive influence on development of domestic culture. Probably we shall begin a way with it to the final statement of as civilized European nation.

Teachers of Kremenets Lyceum performed an active and productive cultural and educational activity. Teaching staff of the institution is outlined as a cultural and educational environment, which resulted in the spread of education and culture in the whole region.

The level of the teaching staff of Kremenets Lyceum and its development during the entire period of its existence left its impression on the cultural and educational activities of individual teachers after the abolishment of the Lyceum; moreover, teaching staff became actively involved into the cultural life of Kremenets and the whole region. Teachers of the Lyceum, who later became professors of Kyiv and other universities or carried Leadership activities regardless of vocational and educational or research activity, continued their culturally-educational mission for several decades of the nineteenth century.

The activity of Kremenetskyi Lyceum of south-west region was noticable event of that time for raising of cultural level within vast masses. It played the great role in the forming of education in the further creation of conditions for its development on this land.

Key words: culture, education, lyceum, mark, professor, personality.

УДК 37. 013. 74

Олександра Демченко
Oleksandra Demchenko

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В США

CURRENT TRENDS OF ELEMENTARY EDUCATION REFORMS IN THE USA

У статті окреслено основні навчально-освітні проблеми американської початкової школи, названо ефективні шляхи їх вирішення. Здійснено аналіз визначальних напрямів реформування початкової освіти в США та змін моделей підготовки вчителів початкової школи на сучасному етапі. Обґрунтовано необхідність використання досвіду США у вітчизняній системі освіти.

Ключові слова: *початкова освіта, навчальна успішність, навчальна програма початкової школи, державні стандарти, майбутні вчителі початкової школи.*

Зростання суспільних вимог до педагогів в Україні, а відтак і до змісту та методів їхньої роботи зумовлює сучасний стан освітньої галузі, запровадження нових Державних стандартів та якісну зміну навчальних програм.

Позаяк початкова школа є першою ланкою в загальній освітній системі, саме в ній у підростаючого покоління закладаються основи національної свідомості, моральних та етичних переконань, навичок трудової діяльності, величезний потенціал для поступального руху суспільства, у тому числі його економічного зростання.

Сьогодні українська економіка потребує кваліфікованого, гнучкого, креативного фахівця, озброєного знаннями для успіху на глобальному ринку праці. З огляду на сказане, здобуття якісної початкової освіти повинно бути пріоритетним стратегічним курсом зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені.

Досвід США, які впродовж десятиліть зберігають позицію лідера у світовій економіці, буде корисним для вітчизняної системи освіти. Американський уряд трактує систему універсальної державної початкової освіти як частину національної спадщини, що покликана відіграти значну роль у підготовці майбутніх громадян до життя в сучасному суспільстві, що своєю чергою забезпечить здатність країни й далі процвітати в глобальній економіці. Водночас здобутки США в реформуванні початкової освіти є цінними для європейського досвіду ще й завдяки схожості проблем, зокрема таких, як низька успішність, перехід до стандартних тестів як головної системи оцінювання учнів, різноманітність культур та інші.

Особливості реформування початкової освіти в США на різних історичних етапах розвитку країни досліджені в наукових працях Дж. Брейсі, Дж. Гутека, К. Догерті, Б. Козіна, Л. Кремінія, Л. Меєра, Дж. Пенгберна, Р. Райха, Р. Скіннера, У. Урбана, М. Хейлса, І. Хірша та ін.

Однак поза увагою вчених залишається питання про сучасні освітні тенденції функціонування початкової школи в США і шляхи її реформування.

Мета цієї статті – окреслити проблеми в системі початкової освіти в США сьогодні та шляхи їх вирішення, проаналізувати основні реформи американської початкової школи, описати зміни в моделях підготовки вчителів молодших класів та обґрунтувати ефективність використання досвіду США у вітчизняній системі освіти.

Передусім слід окреслити зміст поняття «початкова освіта» (*elementary schooling*) в американській освітній парадигмі.

Як і в будь-якій іншій країні, американські початкові школи є навчальними закладами офіційної системи освіти, які передують середній школі. У США початкова освіта організована за трьома рівнями:

- власне початкова (*primary*) освіта: садочок та 1, 2, 3 класи;
- середня початкова освіта (*intermediate*): 4, 5, 6 класи;
- вища початкова освіта (*high*): 7, 8 класи.

Вік учнів, які відвідують початкову школу, є від 6 до 12–14 років залежно від штату, тобто в основному до 6 класу і лише в декількох сільських районах до 8 класу. Проте часто 7, 8 класи, а деколи 6, 7, 8 та 9 класи включені в систему середньої школи (*middle school*) або молодші класи старшої середньої школи (*junior high school*). Оскільки деякі штати відносять 6–12 класи до середньої школи, початкова освіта більшості з них охоплює садок, 1, 2, 3, 4 та 5 класи.

Відвідування дитячих садків у США не є обов'язковим, проте результати національного соціологічного опитування засвідчують, що 98 % дітей отримують дошкільну освіту [6]. Навчання дітей у таких закладах є дуже важливим для розкриття їхнього освітнього потенціалу, вирівнювання стартових можливостей, забезпечення різнобічної підготовки до успішного навчання в умовах шкільного середовища. Федеральний уряд запроваджує програми допомоги сім'ям із низьким доходом, спрямовані на підготовку дітей до навчання в початковій школі (програма Head Start). Діти сімей із середніми і вищими фінансовими можливостями часто відвідують приватні дошкільні заклади.

В американських школах сьогодні навчається понад 25 мільйонів дітей, працює 3 мільйони вчителів. 1400 навчальних закладів вищої освіти різного типу пропонують програми підготовки вчителів, у тому числі початкової школи [6].

Американська початкова освіта пройшла еволюцію від моделей, що підтримували відповідні історичному етапу ідеологічні, соціальні та політичні системи до сучасної універсальної державної освіти, яка демонструє відкриті демократичні цінності. До ХХ століття провідні політичні, соціальні та економічні класи суспільства використовували початкові школи для закріплення своїх ідей та переконань, що сповільнювало соціально-економічний розвиток країни. У ХХ столітті був здійснений перехід до універсальної державної освіти, побудованій на демократичних принципах. Причиною такої зміни стала потреба суспільства в освічених, кваліфікованих фахівцях.

Зусилля створити чи реформувати американську освіту на різних історичних етапах відображені в таких документах:

- Закон «Old Deluder Satan Act», що вступив у дію в штаті Масахусетс у 1647 році;
- Біль Томаса Джефферсона 1779 року «Про більш загальне поширення знань» («For more General Diffusion of Knowledge»);
- Загальний шкільний рух 1800-х років «The Common School Movement»;
- Молодіжна ініціатива 1944 року «Освіта для всіх американців» («The Education for All American Youth Initiative») [11].

Сучасний етап реформування початкової освіти в США почався в кінці ХХ століття і набув поширення після публікації у 1983 році документа «Нація в небезпеці» («A Nation at Risk»), у якому чітко окреслено негативні тенденції в системі американської освіти, наголошено на необхідності запровадження в загальнодержавному масштабі стандартних тестів з основних предметів. За даними Програми міжнародного оцінювання учнів («International Student assessment») 15-річні американці посіли 25 місце з математики, 14-е з читання і 17-е з природничих наук серед інших держав світу [6], що засвідчило значні прогалини в освітній підготовці, в тому числі й початковій. У 1987 році з'явилась стаття І. Хірша «Що кожен американець повинен знати?» [4], спричинивши національні дебати про необхідність оволодіння всіма школярами певною системою знань з історії, географії, літератури, політики для того, щоб стати активними громадянами суспільства.

Відтак стурбованість суспільства низькими показниками успішності учнів сприяла посиленню уваги федерального уряду до навчальних програм. На відміну від інших країн, у США відсутня державна програма початкової освіти. Штати можуть автономно розробляти програми.

Доцільно наголосити, що така тенденція викликає сьогодні багато дискусій у США. Батьки часто-густо критично висловлюються щодо змістового наповнення навчальних програм, що пропонуються в межах штату. Наприклад, об'єктом обговорення в країні стало включення статевого виховання в навчальну програму початкової школи, що спричинило навчання більш ніж 1,3 мільйона дітей удома в 1999–2001 роках [6].

Таким чином, на початку XXI століття реформи торкнулися передусім посилення ролі федерального уряду в управлінні початковою освітою та змін у навчальних програмах початкової школи.

Ще в 1979 році за ініціативою президента Джиммі Картера був створений Департамент освіти, щоб координувати, управляти та нести відповідальність за федеральну підтримку освітніх програм. Відповідно до Закону про початкову та середню освіту федеральний уряд почав відігравати значну роль у початковій освіті через фінансування освітніх програм, застерігаючи, однак, право кожного штату здійснювати головний контроль за нею.

Запровадження Державних стандартів початкової освіти значно обмежило повноваження штатів у розробленні навчальних програм. На початку XXI століття усі штати запровадили ці стандарти, водночас 87 % американських учителів вважають такий крок поступом вперед, що дасть змогу значно підняти успішність учнів [8].

Одним із найважливіших у цьому аспекті став Закон 2001 року «Жодна дитина не повинна залишатися поза увагою» («No Child Left Behind Act»), основною метою якого було забезпечення необхідних умов для отримання кожною дитиною якісної освіти, яка визначається за результатами тестування з читання та математики, орієнтованих на державні стандарти початкової освіти.

Крім цього, цей закон дав змогу ідентифікувати школи з низькою успішністю та застосувати серйозні санкції щодо тих навчальних закладів, які не продемонструють відповідного прогресу протягом року («Adequately Yearly Progress»). Санкції містили положення про реструктуризацію таких навчальних закладів і дозвіл учням переходити в інші школи. Навчальні заклади, які регулярно показували низьку успішність, підпадали під категорію ризику і управління ними на певний строк передавалося спеціальним комітетам, призначеним Департаментом освіти. Ті ж школи, у яких спостерігалось значне підвищення успішності, отримували визнання та нагороди.

Прикладом успішних змін стала школа Грінлі у Чикаго (штат Іллінойс), яка отримала звання навчального закладу з голубою стрічкою (Blue Ribbon School), ставши першою з 12 найкращих початкових шкіл у штаті Іллінойс та з 239 у всій країні завдяки покращенню успішності учнів більш ніж на 36 % з 2002 по 2008 роки [10].

Варто зауважити, що інформація про результати тестування навчальних закладів у США була і залишається прозорою. Регулярно публікуються національні показники успішності.

Сьогодні федеральні закони вимагають щорічного тестування дітей початкової школи принаймні з математики і читання. Таким чином, молодші школярі XXI століття стають учнями, яких найбільше тестують за всю історію американської державної початкової освіти. Серед американських педагогів не існує одностайної думки щодо того, чи насправді навчальні програми, які базуються на державних програмах і тестах, готують дітей до життя і праці в теперішньому суспільстві, де необхідним є вміння вирішувати проблемні завдання, працювати у команді, креативність. Деякі з них вважають, що стандартні тести є важливим засобом оцінювання ефективності освіти, оскільки містять і проблемні, і творчі завдання. На думку інших, такі тести не дають змоги виявити творчі можливості дітей, а вчителі, які готують до них, нехтують розвитком розумових і творчих здібностей своїх вихованців.

У березні 2010 року адміністрація Президента Барака Обами подала на розгляд конгресу документ «План реформи початкової і середньої освіти» («A Blueprint for reform of the elementary and secondary education»). У ньому зацентровано увагу на негативних тенденціях в освіті, що спричинені актом «Жодна дитина не повинна залишатися поза увагою». Цей закон викликав

національну дискусію навколо питання успішності учнів, і його наслідком стали реформи в галузі державної освіти, які передбачали покарання, санкції для шкіл, а не підтримку позитивних тенденцій у них, визнання їх росту і прогресу. Оскільки конгрес не затвердив плану реформи початкової і середньої школи, запропонованого адміністрацією Барака Обама, була знову дещо розширена автономія штатів у створенні власних навчальних планів.

Окрім певного обмеження автономії штатів, посилення контролю федерального уряду за розробленням навчальних програм початкової освіти, запровадження державних стандартів початкової освіти і щорічного тестування молодших школярів із читання і математики, проводились реформи, пов'язані зі зростанням імміграції в США. Збільшилась кількість учнів початкової американської школи зі Східної Європи, Центральної Америки та південно-східної Азії. До 2020 року передбачено, що кожна п'ята дитина буде іспанського походження [11]. Перед американськими освітянами сьогодні постає проблема пошуку ефективних шляхів викладання в полікультурному середовищі початкової школи.

Водночас актуальності набуває питання кримінальної злочинності, насильства, поширення наркотиків у стінах навчальних закладів, що вимагає проведення відповідних реформ. Товариство Національної Освіти розробляє заходи гарантування безпеки учнів у школі, проводить консультації з вирішення конфліктів. Запроваджена програма запобігання поширенню наркотиків серед учнів (*The Drug Resistance Education – DARE*), яка вважається найбільш дієвою за умови втілення серед учнів початкової школи. З 1996–1997 років в американських школах встановлені металеві детектори. Всі вище названі заходи стали частиною національних програм [5].

США твердо вступило в епоху новітніх освітніх технологій. Комп'ютери є одним із основних засобів навчання у початковій школі, що означає необхідність запровадження національних стандартів щодо частотності їх використання на уроці, контролю за допуском молодших школярів до Інтернет-ресурсів.

Крім цього, необхідним компонентом реформ у сфері початкової освіти в США є урахування потреб дітей із фізичними, розумовими і психічними вадами розвитку. В 1975 році прийнято Закон «Освіта для всіх дітей-інвалідів», який вимагає забезпечення відповідної державної освіти для всіх дітей із вадами та уніфікації заходів у цьому напрямі в межах усєї системи державної освіти [2, с. 94].

Зміни торкнулися і системи підготовки вчителів початкової школи. Моделі навчання майбутніх педагогів пройшли шлях від відсутності будь-якої офіційної освіти до програм терміном навчання 2, 4 і 5 років. На сучасному етапі підготовка вчителів початкової школи в США вийшла за межі бакалаврату. Більшість студентів американських вишів націлені на отримання ступеня магістра у цій сфері. Деякі програми пропонують навчання в магістратурі після закінчення бакалаврату зі спеціальності «Початкова освіта». Інші готують вчителів початкової школи лише на рівні магістратури, залучаючи до навчання осіб, які отримали ступінь бакалавра з іншої спеціальності. Поряд із цим існує багато ліцензійних програм, щоб повернути до спеціальності вчителя початкової школи так званих «нетрадиційних» студентів.

Важливою ознакою сучасних тенденцій у підготовці вчителів початкової школи є розвиток партнерських стосунків між ВНЗ і учителями початкових та середніх шкіл. У багатьох штатах Америки пропонуються програми «вступу в професію», що зорієнтовані на отримання вчителями-початківцями допомоги від учителів із досвідом [9].

Освітня політика Америки стимулює вчителів початкової школи продовжувати освіту й підвищувати професійну кваліфікацію. Головним елементом післядипломної освіти залишаються вчительські семінари та участь у заходах, організованих районними управліннями освіти чи учительськими профспілками.

Хоча багато зроблено для удосконалення підготовки вчителів початкової школи і допомоги їм у перші роки роботи, водночас у цій сфері теж залишаються проблеми. По-перше, пошук шляхів підвищення ефективності роботи вчителя початкових класів, оскільки перед

американською початковою освітою постало питання, чи більшість учителів адекватно підготовлені до викладання 5–6 предметів? З'являється все більше аргументів на підтримку моделі, за якою вчителі початкової школи працюють у команді і несуть колективну відповідальність за освіту молодших школярів. Поряд із цим кожен учитель викладає лише один предмет. Це означає кардинальну зміну в системі підготовки вчителів початкової школи з акцентом на ефективну співпрацю вчителів-предметників.

По-друге, навчання представників різних культур у американській початковій школі вимагає від учителя знань і вмінь викладати в умовах багатокультурної аудиторії.

По-третє, величезний потенціал комп'ютерів, як інструменту навчання і викладання, зумовлює пошук, розроблення та реалізацію новітніх концептуальних підходів до фахової підготовки педагогів початкової школи, формування інноваційного освітнього ІТ-середовища.

По-четверте, хоча партнерство між університетами та школами розвивається, але все ж залишається незначним і залучає лише окремих особистостей, а не організовується на рівні закладів освіти.

По-п'яте, реформи у системі підготовки вчителів не є узгодженими з реформами, які здійснюються в самій початковій освіті Америки.

Отже, початкова освіта Америки сьогодні є в процесі реформування. Технічні досягнення, попередній досвід та ефективні шляхи вирішення проблем сучасної початкової школи стають частиною навчальних програм і практики викладання в американських школах. Освітня і всі, хто причетні до формування освітньої політики США, намагаються окреслити найважливіші знання і вміння, необхідні для формування ефективного громадянина XXI століття.

Подальше вивчення досвіду щодо реформування початкової освіти США є необхідним рушієм тих нововведень, які активно зреалізуються в Україні сьогодні, активними учасниками яких є й ми, як науковці, учителі, батьки. Співпраця у такому ракурсі між нашими країнами сприятиме, на нашу думку, уникненню небажаних помилок, допоможе спрогнозувати ефективний результат покращення якості освіти, адаптації навчальних програм до потреб сучасного суспільства, комфортного викладання для учителя, та навчання для учня.

Список використаних джерел

1. Bracey G. W. The Condition of public education / G. W. Bracey // Phi Delta Kappan. – 2001. – № 83 (2). – P. 157–169.
2. Cosin B. Families, education and social differences / B. Cosin, M. Hales. – NY : Routledge, 1997. – 243 p.
3. Doherty K. Poll: teachers support standards with hesitation / K. Doherty // Education week. – 2001. – № 20 (17). – P. 20.
4. Hirsch, E. D., JR. Cultural literacy: what every American needs to know. – Boston: Houghton Mifflin, 1987.
5. Hyman I. Dangerous schools and what you can do with them / I. Hyman, P. Snook // Phi Delta Kappan. – 2000. – № 87 (7). – P. 489–501.
6. National Center for Education Statistics. 2000. The condition of education, 2000. – Washington DC: National Center for Education Statistics.
7. Reich R. Standards for what? / R. Reich // Education week. – 2001. – № 41 (48). – P. 64.
8. The state of the states: Quality counts 2002 / [L. Meyer, G. Orlofsky, R. Skinner, S. Spicer] // Education week. – 2002. – № 21 (17). – P. 68–70.
9. Urban, Wayne J. Historical studies of teacher education. – New York: Mac Millan, 1990.
10. Zhao I. Catching up a leading the way American education in the age of globalization / Zhao I. – Alexandria, VA: ASCD, 2009. – 229 p.
11. <http://education.stateuniversity.com/pages1949/Elementary-Education>.

The main problems facing elementary education in the USA and ways of their solving have been shown in this article.

Among major issues that must be addressed by American elementary school are poor student performance, increasing numbers of immigrant children and children with special needs, use of new

technologies, school violence, drug use, etc. The current trends in the reform of American elementary education include a larger role of the federal government through the funding provided to states, giving equal educational opportunities to children from different background to prepare for elementary school, introducing standard-based curriculum and emphasis on standardized tests at least in mathematics and reading to improve the academic performance of children. National standards to control access to the Internet have also been established as a result of using new technologies in elementary classroom. Programs which teach children the dangers of drug use as well as counseling have become part of the elementary curriculum today.

Current changes in the training of prospect elementary teachers in the USA have also been analysed in this article. It has been emphasized that the reforms in teachers' preparation in the USA lack agreement with needed reforms in elementary school. Partnership with elementary and secondary school staff is considered an essential part of prospect elementary teachers' training.

The similarity of issues facing contemporary elementary education in the USA and European countries explain the necessity to utilize American experience in the Ukrainian education system.

Key words: elementary education, academic performance, elementary curriculum, state standards, future elementary teachers.

УДК 37:93 «1905-1906”

Ірина Діденко
Iryna Didenko

ОСВІТЯНСЬКІ З'ЇЗДИ КІНЦЯ 1905 – ПОЧАТКУ 1906 РР. ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ПРОГРЕСИВНИХ ЗРУШЕНЬ У РЕФОРМУВАННІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В НАШІЙ КРАЇНІ

EDUCATIONAL CONGRESSES OF LATE 1905 – EARLY 1906 AS THE MAIN FACTOR OF PROGRESSIVE SHIFTS IN OUR COUNTRY SECONDARY SCHOOL REFORMING

У статті розглянуто основні чинники реформування середньої освіти в контексті двох найкрупніших освітянських з'їздів зазначеного періоду. Проаналізовано причини, які зумовили необхідність цих змін. Зазначені конкретні кроки до модернізації середньої школи, які вважалися доцільними з точки зору прогресивних освітян-делегатів з'їздів.

Ключові слова: батьківські комітети; викладання рідною мовою; демократизація освіти; з'їзд; середня освіта.

Глобалізація освіти та вимоги, які суспільство висуває до її якості; прискорені темпи розвитку науки та інформаційних технологій; постійно зростаючий суспільно-політичний та економічний тиск визначають нові критерії підготовки сучасного фахівця, що, в свою чергу, вимагає реформування освіти, взагалі, та відповідної швидкості врегулювання проблемних питань, які постають перед освітянами та науковцями, зокрема. Для досягнення більш швидкого та кращого ефекту у вирішенні глобальних освітянських проблем сучасні вчителі, викладачі та науковці періодично збираються для обміну думками та досвідом на фахових конференціях, методичних та практичних семінарах. Користь від таких загальних зборів зрозуміли ще у другій половині XIX століття, коли вчительство вперше почало організовувати загальні освітянські з'їзди для обговорення невідкладних питань [2, с. 138]. Вивчення надбань минулого завжди допомагає пришвидшити прогресивні зрушення та підвищити їх

ефективність у теперішніх умовах, завдяки врахуванню переваг та недоліків досвіду попередніх поколінь. Оскільки реформування середньої освіти, як основи розвитку суспільства, набуває зараз великого значення, доцільним буде дослідити діяльність педагогічних з'їздів у вирішенні проблем саме середньої школи.

Підготовкою з'їздів та вивченням їх результатів спочатку займалися безпосередні учасники з'їздів: барон Корф М., Бунаков М., Лавровський М. У ХХ столітті з'їзди ставали об'єктом аналізу, як частина загальних історично-педагогічних досліджень в роботах Ярмаченко М., Калиниченко Н., Корж Л., Дровозюк Л., Корзунової Л., Капранової О., Кондрашова О. та ін. Наприклад, Капранова О. вивчала тільки перший вчительський з'їзд [3]. Корзунова Л. висвітлювала роботу з'їздів з позиції підвищення кваліфікації професійно-педагогічних кадрів в Росії [5]. А Кондрашов О. торкнувся тематики педагогічних з'їздів через призму діяльності Всеросійської Спілки вчителів [4]. Вперше освітянські з'їзди стали темою окремого дослідження в дисертації Вдовенко В. «Проблеми початкової освіти України в роботі педагогічних з'їздів (1861-1920рр.)» [1]. Дослідниця ґрунтовно підійшла до проблеми вивчення освітянських з'їздів, навіть зробила їх періодизацію, виокремила 7 періодів в означених часових межах. Але предметом її дослідження була початкова освіта в контексті з'їздів, в той же час тематика останніх охоплювала набагато більший спектр питань, наприклад, питання середньої школи.

Метою цієї роботи є висвітлення проблематики середньої школи кінця 1905 – початку 1906 років в контексті роботи двох найкрупніших з'їздів того часу.

Початок Першої російської революції у 1905 році зумовив хвилю репресій і переслідувань прогресивної частини громадян, серед яких освітяни відігравали не останню роль. Учителство, як найбільш освічена частина населення, завжди йшло попереду під прапором прогресивних зрушень у освіті та суспільно-політичному житті, тому й під удар воно попадало також першим. 1905-1906 роки характеризуються шквалом арештів та масових звільнень педагогів, який прокотився країною. У зв'язку з загостренням політичної обстановки місцем проведення педагогічних з'їздів, у потребі невідкладного проведення яких не залишалось жодного сумніву, було обрано Фінляндію.

26-29 грудня 1905 року в фінському місті Териокі було проведено Другий делегатський з'їзд Всеросійської Спілки вчителів і діячів народної освіти. Поряд з продиктованими часом політичними питаннями учасники з'їзду приділяли багато уваги майбутньому та перспективам розвитку середньої школи. Делегатами було запропоновано внести зміни до структури школи: нижча школа повинна бути чотириохрічною та змішаною, після закінчення якої всім учням повинно було надаватись рівне право переходити до середньої школи; середню школу, в свою чергу, пропонувалось розділити на два типи: загальноосвітню та професійну. Крім того, піднімалось питання про керівництво школою, з точки зору з'їзду, завідуванням якої повинні опікуватись органи самоврядування, а вчителі мають отримати право самі приймати іспити, без сторонніх осіб, які нічого не розуміють у предметі. Прогресивним здобутком з'їзду було декларування необхідності знищення привілей на здобуття освіти у середній школі. Внесення змін до програми середньої школи та мови викладання з'їзд також не оминув увагою: вчителі зауважили, що викладання повинно здійснюватися рідною мовою, щоб забезпечити усунення перепон до оволодіння знаннями для представників інших національностей, російську мову було запропоновано зробити окремим предметом, не обов'язковим для вивчення. Стосовно Закону Божого пролунало декілька пропозицій: цей предмет делегати вважали доцільним обмежити читанням Євангелія рідною мовою та вивченням молитов [7, с. 28]. Окрім мовного питання в національних школах, з'їзд запропонував такі новації, як: забезпечення таких шкіл підручниками рідною мовою та підготовка вчительських кадрів для викладання предметів рідною мовою учнів, для чого в учительських семінаріях пропонувалось ввести курс національної мови [7, с. 64]. Також зауважимо, що делегати конструктивно підійшли до вирішення багатьох питань – вони не тільки висували пропозиції, але й розробляли механізми їх реалізації. Наприклад, було запропоновано механізм забезпечення шкіл підручниками та книжками:

створювався бібліографічний відділ, до функцій якого входило рецензування нових книг та складання каталогів з розміщенням в них не тільки назви твору, а й анотації та навіть ступеня доступності, щоб вчителі на місцях змогли швидко та професійно створити шкільні бібліотеки [7, с. 71].

Іншим з'їздом того часу, який мав важливе значення для подальшого розвитку середньої освіти, був Всеросійський з'їзд учителів і діячів середньої школи. Ідея його проведення визріла протягом 1905 року: спочатку Петербурзька Спілка вчителів середньої школи плекала ідею організації цього з'їзду, потім цим питанням зацікавилась Московська Спілка, але, у зв'язку з грудневими подіями 1905 року, проведення з'їзду знову було відкладене [6, с. 1]. В період різдвяних канікул обидві спілки узгодили свої дії та створили організаційний комітет, який затвердив програму, час та правила проведення з'їзду. Вже традиційно для періоду Першої російської революції проведення педагогічного з'їзду було перенесено на територію Фінляндії, для запобігання перешкоджанню роботі з'їзду з боку уряду [6, с. 2]. Серед учасників з'їзду були вчителі з Харкова, Полтави, Нижнього Новгорода, Тули, Пскова, Арзамаса, Саратова, Казані, Москви, Мелітополя, Петербурга та ін.

Основним завданням з'їзду було об'єднання вчителів та діячів середньої школи до Всеросійської Спілки, особливо на цьому наполягали провінційні педагоги, які страждали від тиску не тільки з боку уряду, але й з боку місцевих поміщиків та навіть самих учнів. Особливістю того періоду був несподівано потужний рух учнів. Неспокійний настрій відмічався вже з початку навчального року, але активність учнів обмежувалась поодинокими протестами. Вже в жовтні 1905 року почався загальний політичний страйк учнів у Нижньому Новгороді, який був спровокований репресіями до учнів чоловічої гімназії за участь у похованні гімназистки, яка була випадково вбита бомбою [6, с. 3]. Рух учнів спочатку зустрів підтримку з боку прогресивної частини суспільства, бо вже давно назріло незадоволення середньою школою. Дослідження діяльності учнівського руху виявило, що він мав деякі позитивні наслідки: створення учнівських бібліотек, дозвіл на проведення учнями мітингів, більшу згуртованість прогресивних педагогів. Але поряд з позитивними моментами було й багато негативних, є навіть архівні документи, які свідчать про те, що вчителів почали судити та виганяти навіть учні молодших класів, наприклад, за незадовільну оцінку. Тільки в Нижньому Новгороді рух учнів змусив покинути свої посади двох інспекторів, одного директора та декількох вчителів [6, с. 3]. Щодо Полтавського руху учнів, то, на відміну від нижегородського, він мав досить спокійний характер петицій, сходок, страйків, і вимоги були суто академічні: свобода зібрань, скасування примусово-релігійного характеру школи, розширення бібліотек та інше. Але й тут відношення учнів до педагогів було несправедливо негативним. З'їзд розглянув ці випадки та виявив три причини такого розвитку подій: по-перше, учні були переконані у непридатності середньої школи, по-друге, тогочасний визвольний рух відволікав їх від навчання, та, по-третє, учні розлінились та розпустились із-за постійних страйків [6, с. 4]. Перша причина була визнана найголовнішою. Серед чинників, які зумовили незадоволеність станом справ у середній освіті, з'їздом було названі наступні: урядовий, а не народний характер середньої школи того часу, яка знеособлювала учнів, готувала з них не вільних громадян, а покірну прислугу та чиновників. Єдиним виходом з цієї ситуації з'їзд бачив передачу школи від уряду до рук народу та взяття до уваги деяких прогресивних вимог учнів, як то: розширення курсу загальноосвітніх дисциплін, розширення бібліотек, дозвіл на випускування газет і журналів, організація екскурсій, відвідування музеїв, лекцій, вільне спілкування з викладачами поза класом про сучасні події без нагляду класної дами, безконтрольне листування, скасування балів за поведінку, скасування покарань, відсутність класної дами під час уроків [6, с. 28].

Також на з'їзді йшла мова про активізацію протестного руху батьків, які розділились на дві ворогуючі партії: прогресивну та реакційну. Батьківські наради з'явилися ще навесні 1904 року з приводу самогубств деяких учнів, а після циркуляру Герасимова батьки об'єдналися до батьківських комітетів, які надавали матеріальну підтримку учням та допомагали дійти

компромісу у вирішенні гострих питань. Але обрання до комітетів проводилося без попереднього обговорення кандидатур, що визивало протести з боку інших батьків [6, с. 5]. У Харкові прогресивна частина батьків організувала батьківський гурток на чолі з Короленко. Гурток збирався, щоб розглянути петиції учнів, організувати вільну школу, щоб дати можливість 14 виключеним гімназисткам закінчити школу. Метою та принципами гуртка було зближення сім'ї та школи, контроль суспільства над школою, інтелектуальна та моральна підтримка учнів [6, с. 6]. У Либаві же батьківські наради мали реакційне забарвлення, тому що в них брали участь переважно чиновники, офіцери та купці. Їх цікавили тільки економічні інтереси, наприклад, як заощадити на зарплатні вчителю [6, с. 8].

Після доповідей про стан середньої освіти в різних містах, учасники з'їзду перейшли до теми Всеросійської Спілки вчителів. Вони обговорювали, чи потрібна вона взагалі, має вона бути тільки професійною, чи політичною також, які цілі та задачі вона повинна ставити на меті, яка має бути стратегія [6, с. 30]. Думки учасників розділились: одні вважали, що Спілка необхідна, крім того вона має бути саме загальноросійська, тому що це важливо особливо для провінційних вчителів, які мають відчувати підтримку колег в інших містах. Інші члени з'їзду висловлювались проти Всеросійської Спілки, вони вважали, що більш ефективним буде створення федеративного об'єднання з повною автономією на місцях, а для спілкування достатньо буде створити центральне бюро, виключно для скликання періодичних Всеросійських з'їздів [6, с. 30]. Прибічники Всеросійської Спілки наполягали, що тільки такий формат об'єднання буде спроможний врегулювати учнівський рух, крім того Спілка має бути професійною, щоб об'єднати якомога більше освітян, незалежно від їх політичних поглядів.

В останній день роботи з'їзду було проголошено найближчі задачі Спілки вчителів для реформування середньої школи: надання середній школі більше автономії для заохочення педагогічної творчості, підняття авторитету педагогічних рад, більш ретельна підготовка педагогічного персоналу, створення центральних та обласних установ: Педологічного інституту для вивчення людини як предмета виховання; Вчену Педагогічну комісію для розгляду та створення посібників та підручників; Статистичного Бюро для з'ясування поточного стану справ у середній школі; Постійного комітету для організації педагогічних з'їздів; заснування загального друкарського органу [6, с. 34]. Було вирішено обирати керівників цих організацій на загальних з'їздах, а фінансування забезпечувати за рахунок бюджетів навчальних закладів. Крім того, на з'їзді було наголошено на необхідності утримати учнів від активної боротьби зі старим режимом, бо це повинно стати завданням вчителів – членів Спілки. Повинна бути встановлена довіра та взаємодопомога між вчителями та учнями. А школа проголошувалась вільною від бюрократично-поліцейського впливу; загальнодоступною за місцерозташуванням (школи повинні бути відкриті в усіх повітових містах та великих селах), за оплатою (здешевлення навчання та перехід до його безкоштовності), за усунення усіх перепон (обмежень за приналежністю до певних релігійних конфесій, національностей, статі). Також підкреслювався зв'язок програми середньої школи з нижчою [6, с. 51]. Вітались прогресивні батьківські організації, які надавали підтримку учням і вчителям. Ще два питання було охоплено в останній день з'їзду: створення кас взаємодопомоги та взаємного страхування, а також було розроблено Проект нормального статуту державних загальноосвітніх середніх закладів [6, с. 57].

Після ретельного аналізу архівних першоджерел можна зробити наступні висновки: прогресивні педагогічні з'їзди зазначеного періоду проходили під час активізації суспільно-політичних подій та репресій, які змусили обрати місцем проведення з'їздів – Фінляндію. На обох з'їздах, які були проведені майже один за одним, розглядалися найбільш гострі та болючі питання середньої школи того часу. На Другому делегатському з'їзді Всеросійської Спілки вчителів і діячів народної освіти розглядалися питання внесення змін до структури середньої школи, її керівництва та програми курсу. Було вирішено середню школу розділити на два типи: загальноосвітню та професійну, та забезпечити тісний зв'язок та спадкоємність програм середньої та нижчої (чотирирічної) шкіл. Було наголошено на необхідності усунення

привілей на навчання у школі та впровадження викладання рідною мовою, для чого було запропоновано ввести курс рідної мови до програми вчительських семінарій. Окрім того було вирішено, що школи мають бути забезпечені підручниками та книжками рідною мовою, для чого створювався бібліографічний відділ при Всеросійській Спілці вчителів. Стосовно Закону Божого також були внесені зміни – обмеження його вивчення читанням Євангелія рідною мовою. Керівництво школами передавалось органам самоврядування, а приймання іспитів доручалось самим вчителям. Делегати Всеросійського з'їзду вчителів і діячів середньої школи доповіли про ситуацію з середньою освітою в містах: про учнівський рух, про причини цього руху та засоби врегулювання ситуації, про активізацію батьків та створення ними об'єднань. З точки зору останніх подій було розглянуто майбутнє Всеросійської Спілки вчителів. Спілку постановлено зробити професійною та загальноросійською. Також були окреслені найближчі завдання Спілки в справі реформування середньої освіти. Було вирішено, що школа повинна бути автономною, вільною та загальнодоступною за місцем, оплатою, відсутністю привілей та перепон. Також наголошувалось на зв'язку програм нижчої та середньої шкіл. Стосовно учнівського руху було постановлено, що хоча стан учнівської молоді вважався важким та їх рух за свої права – природним, весь тягар боротьби повинен бути переміщений на плечі педагогів. Також було прийнято Проект нормального статуту державних загальноосвітніх середніх закладів. Слід додати, що обидва з'їзди розглянули багато ключових питань середньої школи, запропонували демократичні зміни та окреслили напрям подальшого реформування середньої освіти. В перспективі буде доцільним дослідити вплив резолюцій цих з'їздів на реальні зміни, які відбулися в середній школі, та трансформацію проблемних питань середньої освіти в контексті подальших освітянських з'їздів.

Список використаних джерел

1. Вдовенко В. В. Проблеми початкової освіти України в роботі педагогічних з'їздів (1861-1920 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. : 13. 00. 01. «Загальна педагогіка ті історія педагогіки»/ В. В. Вдовенко. – К., 2005. – 19 с.
2. Діденко І. О. Педагогічні з'їзди на теренах України та Росії: витоки та наслідки / І. О. Діденко // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. – Харків, 2013. – №44. – С. 137-146.
3. Капранова Е. Г. Первый учительский съезд [Електронний ресурс] / Е. Г. Капранова. – Режим доступу: http://www.museum.unn.ru/managfs/index.phtml?id=8006_09.
4. Кондрашов А. Очерк истории Всероссийского союза учителей [Електронний ресурс] / А. Кондрашов. – Режим доступу: <http://pedagog-prof.org/2015-05-17-11-19-58/44-2015-06-09-19-04-28>
5. Корзунова Л. Г. О становлении системы повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в России / Л. Г. Корзунова // Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2010. – №11. – С. 94-101.
6. Протоколы Всероссийского съезда учителей и деятелей средней школы на Иматре 9-11 февраля 1906 г. – М. : Типография И. Н. Холчев и Ко, 1906. – 65 с.
7. Протоколы второго делегатского съезда Всероссийского Союза учителей и деятелей по народному образованию 26-29 декабря 1905 года. – Спб. : Типография С. М. Муллер, 1906. – 111 с.

In the article the main factors of secondary education reforming in the context of the two largest educational congresses of the given period are considered. The reasons that caused the necessity of those changes are analysed. The article deals with the specific steps of secondary school reforming that were undertaken by the congresses' participants, they are as follows: reshuffling of the school structure – the secondary school was suggested to be divided into two types: general and professional, moreover, the coherence and cohesion of secondary and primary schools were emphasized; the elimination of any

restrictions in primary and secondary education access in terms of background, gender, religion or nationality was declared; mother tongue was suggested to be introduced as the language of teaching; in order to implement that, they offered to include national language course in the curriculum of teacher training seminars; furthermore, they emphasized that schools should be provided with textbooks and books in their L1.

The delegates of the All-Russian Congress of secondary school teachers reported about the situation in secondary education of different cities, they mentioned about the student movement enhancement, the reasons and the consequences of its activity. Regarding the student movement the participants of the Congress determined that although the situation is considered to be difficult for the youth, the teachers should replace them in the fighting for education democratization. The Congress also welcomed the parents committees that appeared in different forms in different cities and were giving support to the learners and playing the role of intermediary between teachers and students, students and government. The future of the All-Russian Union of Teachers was also discussed during the Congress. They decided that it should be All-Russian and professional only, not political, in order to attract more members. Both Congresses have considered many of the key issues of secondary school, proposed democratic changes and outlined the direction for further secondary education reforming.

Key words: congress; education democratization; parents committee; secondary education; teaching in L1.

УДК 37. 013. 77. (477)»198:7. 091

Наталія Дічек
Nataliia Dichek

НА ЗЛАМІ ЕПОХ: УКРАЇНСЬКІ ПСИХОЛОГИ І ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ 1980-х – ПЕРША ПОЛОВИНА 1990-х РР.)

AT THE TURN OF THE ERAS: UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS AND IMPLEMENTATION OF PERSONALITY ORIENTED PARADIGM OF SCHOOL EDUCATION (THE END OF THE 1980s – THE FIRST HALF OF THE 1990s)

У контексті висвітлення розроблюваних в Україні в останній третині ХХ ст. ідей індивідуалізації шкільної освіти та їх запровадження в навчально-виховний процес розкрито мало-вивчений аспект – внесок українських психологів у дослідження шляхів і способів індивідуалізації навчання, здійснений наприкінці 1980-х – у першій половині 1990-х років. Окреслено провідні напрями досліджень у галузі педагогічної психології, психології особистості, що стосувалися поглиблення індивідуалізації навчання: розроблення системи диференціації навчання в початковій і середній школі, запровадження здобутків практичної психології, зокрема організація психологічної служби в системі шкільної освіти, вивчення творчого потенціалу учнів, виявлення і розвиток обдарованості і творчого мислення. Аналіз психолого-педагогічного доробку українських науковців засвідчив спрямованість їхніх досліджень на гуманізацію освітнього процесу, забезпечення реалізації у навчанні індивідуалізованих потреб школярів, що відповідало встановленню в українській освіті особистісно орієнтованої парадигми.

Ключові слова: практична психологія, психологічна служба, класи підвищеної індивідуальної уваги, класи прискореного розвитку, класи вікової норми, індивідуалізація навчального процесу, особистісний підхід.

Уже впродовж шести років предметом нашого наукового дослідження є цілісне висвітлення й аналіз надбань українських учених-психологів, що впливали на поступове поширення

у діяльності середньої школи процесів диференціації навчання учнів [6-12]. Досьгодні окреслений важливий аспект історії розвитку вітчизняної шкільної освіти залишається не висвітленим.

Ця стаття у хронологічному й проблемному вимірі піднятого питання є логічним продовженням уже здійснених досліджень. Її мета – через аналіз здобутків українських психологів (кінець 1980-х – перша половина 1990-х років) визначити основні напрями їхніх досліджень у галузі диференціації й індивідуалізації навчання в школі та зміни наукових векторів у цій царині внаслідок зміни державного устрою в Україні. Відповідно до мети, обмежуємо сферу свого наукового пошуку відображенням результатів лише тих досліджень, що були виконані у предметному полі педагогічної психології.

У попередніх напрацюваннях встановлено, що з середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні питання формування «всебічно і гармонійно розвиненої особистості», що відповідало тогочасним керівним «історичним рішенням партійних з'їздів» у галузі освіти [12]. Поряд з цим у тематиці й змісті психолого-педагогічних студій відображалося й визріле у надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної «гармонійної особистості», а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання (Моляко В.), на подолання формалізму у цілях і підходах до складних процесів творення особистості (Балл Г.), на запровадження особистісно-рольового підходу (Войтко В.), який тлумачимо прототипом особистісно орієнтованого підходу до побудови навчально-виховного процесу в школі.

До перших вагомих кроків з узasadнення ідей особистісно орієнтованого навчання відносно також розпочаті українськими науковцями ще у 1970-1980-ті роки психолого-педагогічні дослідження питань міжособистісних відносин школярів (Киричук О., Кузьменков В., Попов М., Василевська Є.), забезпечення реалізації індивідуалізованих потреб учнів і мотивації навчання (Балл Г., Боришевський М., Сапожнікова Л., Таранов Л.), індивідуалізації навчання через технічну творчість, виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення (Гільбух Ю., Моляко В.). Тому маємо підстави стверджувати, що психологи України мурували підвалини для подальшого спрямування навчання школярів у рiчище його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли гуманізації середньої освіти вже починаючи з 1990-х років.

З початком розбудови незалежної Української держави, в умовах об'єктивних суспільно-економічних труднощів, суспільство загалом, і навчально-виховний процес у середній і вищій школі зокрема опинилися у кризовому стані, що на думку, академіка О. Киричука було зумовлено «деформацією суспільних цінностей, ... втратою зв'язку з народним корінням духовності» [14, с. 3].

Інший відомий український учений Г. Балл, розробляючи нове на той час для вітчизняної психології поняття соціокультурної норми як регулятора діяльності особистості, писав (1994 р.), що «неадекватні педагогічні орієнтації є похідними від стану суспільної свідомості» [1, с. 79], маючи на увазі чинну у радянській педагогіці ситуацію, коли «моральні ідеали інтерпретувалися як вимоги, обов'язкові для виконання, що призводило до дискредитації ідеалів і до педагогічних невдач». Сформоване в умовах тоталітарного устрою пропагування ідеї «масового героїзму» на відміну від уявлення про героя як про ідеал, стверджував він, давало змогу експлуатувати ентузіазм людей, романтичні пориви молоді і цим зводити до мінімуму реальні можливості вільного особистісного вибору [там само, с. 78-79]. Наслідком ідеологічних перекручень, вважав науковець, стало духовне розчарування, характерне для перших років незалежності.

Вивільнення української гуманітарної думки з жорстких тенет моноідеології сприяло поширенню ідей про необхідність гуманізації всієї освітньої галузі. Одним із її шляхів стало інтенсивне використання практичної психології. Окреслюючи у 1993 р. стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні, академік О. Киричук писав, що в освітньому просторі держави дедалі більшого визнання набуває гуманістичний підхід, що характеризується «увагою до емоційних аспектів взаємодії учителя та учнів, відповідно перенесенням центру уваги з процесу навчання на процес учіння, з процесу виховання на процес самовиховання» [14, с. 3].

У контексті зазначеного підходу центр уваги психологів і педагогів перемістився з питань когнітивного розвитку школяра, засвоєння ним навчального матеріалу (що домінували впродовж 1950-1970-х років) на питання педагогічної взаємодії учителя й учня, яку розглядали як передачу (обмін) теоретичних і практичних знань і передачу (обмін) духовних цінностей [15, с. 11]. Визнання головною метою педагога виховання соціально активної, гуманістично спрямованої особистості, яка у житті керується загальнолюдськими та культурно-національними цінностями [14, с. 5], спонукало до необхідності обґрунтувати соціально-психологічні механізми впливу на формування особистості. За О. Киричуком, освітянському загалу треба було відійти від усталених, традиційних поглядів на головні «суб'єкти виховного процесу». Спираючись на проведені пошукові соціологічні дослідження, він обґрунтував функціонування п'яти зовнішніх чинників впливу, що визначають становлення особистості і становлять певну цілісність на кожному з етапів її онтогенезу (сім'я, школа, засоби масової інформації і комунікацій, контактний колектив (клас, група, об'єднання), неформальна група (референтна) [14].

Як показали наші попередні дослідження, завдяки зверненню ще наприкінці 1980-х років українських психологів до проблеми гуманізації освіти, забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту, вже в перші роки незалежності вони включилися у розроблення проблеми вивчення впливу системи зазначених чинників і кожного з них зокрема на розвиток підостаючої особистості, що активізувало розбудову в Україні такого науково-практичного напрямку, пов'язаного з індивідуалізацією та диференціацією у шкільній галузі, як практична психологія. Стверджувалося, що одним з принципів організації навчально-виховного процесу у школі закріплювалася його «диференціація й індивідуалізація з неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня (студента)» [14, с. 7].

Наголосимо, що і владні структури України підтримали такі наукові пошуки. Вже на початку 1990-х років було розроблено низку документів, у яких визначалися організаційні засади створення державної системи практичної психології та відповідне їй фінансування. Так, у жовтні 1990 р. рішенням № 05-17/11-43 Комісії з питань народної освіти і науки Верховної Ради України [14, с. 7] було офіційно започатковано розвиток практичної психології. А в лютому 1991 р. з'явився наказ міністра освіти України П. Таланчука «Про розвиток практичної психології в системі освіти», згідно з яким офіційно запровадили психологічну службу [там само]. Відповідно до цього на базі НДІ психології АПН України відкрили Науково-методичний центр практичної психології.

Для теми нашого дослідження надзвичайно важливо згадати, з яких саме підрозділів він складався: 1) центр психологічної служби в системі освіти України; 2) центр творчої обдарованості та стимулювання творчої активності дітей; 3) центр допомоги дітям з відхиленнями у психофізіологічному розвитку і поведінці; 4) центр психолого-педагогічної допомоги «Діти Чорнобиля»; 5) центр діагностики і корекції психофізіологічних станів; 6) центр «Психогенез» з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації практичних психологів [14, с. 7-8]. З цього переліку вочевидь постає, що робота Центру започатковувала якісно новий крок у реалізації ідей про індивідуалізацію та диференціацію насамперед у сфері шкільної освіти, адже головним завданням психологічної служби визнавалося «підвищення рівня навчально-виховного процесу в закладах освіти, створивши в них умови для самовиховання і саморозвитку кожного учня» [там само, с. 7], якнайширше упровадження психологічних знань у шкільну практику. Цьому мала сприяти й організація при п'яти педагогічних вишах України (Київ, Полтава, Ніжин, Кіровоград, Умань) лабораторій практичної психології.

Водночас, як стверджував у 1992 р. психолог В. Панок, причиною зростання запиту на практичну психологію стали «докорінні зміни у структурі і методах управління суспільством, впровадження гуманістичних засад у взаємини між державою і особистістю» [17, с. 14], оскільки крах адміністративних методів управління спонукав державні структури до пошуку більш ефективних методів управління соціальними процесами. Науковець також констатував, що усвідомлення необхідності застосування психологічних знань у навчально-виховному процесі почалося «знизу», все більша кількість шкіл, використовуючи фінансову самостійність, включала до штатного розкладу посаду шкільного психолога, а за необхідністю створення психологічної служби у системі освіти висловилися понад третина делегатів 3'їзду працівників освіти України (1992 р.) [17, с. 16]. Нагадуючи, що у той час диференціація навчання, підвищення його якості, забезпечення розвитку здібностей і талантів дітей визнавалися ключовими

завданнями шкільної освіти, вчений підкреслював, що їх виконання без психологів і психології не можливе, так само, як і розв'язання проблем профорієнтації і профдобору, важко-виховуваності, створення якісно нових підручників, прогнозування особливостей психічного розвитку дітей [17, с. 17].

Зауважимо, що вже у 1993 р. у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття)», одному з перших важливих загальнодержавних документів суверенної України в галузі освіти, метою якого було окреслення стратегічних завдань, пріоритетних напрямів і основних шляхів її реформування в умовах державної незалежності [5], проголошувалася й необхідність створення у «загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб». Вони розглядалися як один із основних шляхів реформування загальної середньої освіти. Додамо, що згадана Програма стала першим ідейним орієнтиром, певним концептуальним забезпеченням подальшої роботи з оновлення і розбудови національної системи освіти.

Розглядаючи процеси диференціації навчання учнів середньої школи у досліджуваний час, констатуємо значне посилення уваги з боку держави (що пояснюємо активністю наукової та освітньої спільнот та їх тодішнім впливом на прийняття доленосних рішень) до проблем обдарованих дітей, дітей з психофізіологічними вадами, дітей, які зазнали життєвих труднощів внаслідок чорнобильської катастрофи. У цьому контексті зазначимо, що у жовтні 1991 р. було затверджено комплексну програму пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей і молоді, розроблену спільними зусиллями науковців Академії наук України і співробітників Міністерства освіти України, Міністерства вищої освіти України, Міністерства України у справах молоді і спорту, Міністерства охорони здоров'я України [14, с. 9]. Завдяки цим напрацюванням згодом у вище згаданій Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття)» серед стратегічних завдань та напрямів реформування позашкільного навчання і виховання було вказано й «створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдаровань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді» [5].

На початку 1990-х років проблема обдарованих дітей і молоді набула належної уваги в дослідженнях українських вчених. Вони розробляли методи визначення науково-технічних здібностей у старшокласників (Рибалка В.), розробляли тренінги з творчої психотехніки у роботі з обдарованими дітьми (Пономарьова Р., Терешкова А.), вивчали психологічні основи творчості у напрямі вивчення творчого потенціалу особистості (Моляко В., Чепелева Н.). Так розроблення концепції творчої людини дало змогу В. Моляко створити комплексну програму виховання творчо обдарованих дітей та молоді, багато положень якої увійшли до вже згадуваної Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття)» [16, с. 148-149].

Висвітлюючи (1993 р.) напрями роботи новоорганізованого центру допомоги дітям з відхиленнями у психофізіологічному розвитку і поведінці, академік О. Киричук визнав, що на той час українськими психологами не вивчалися діти з важкими мовними порушеннями, з комбінованими вадами, хворі на ДЦП, з глибокою розумовою відсталістю, а їх «багато і стає дедалі більше» [14, с. 9, 14]. Вчений констатував, що п'ять діючих в Україні типів спеціальних шкіл для дітей з відхиленнями у розвитку не дістають належної допомоги від психологічної науки, а тому необхідно розширити дослідження згаданих проблем. До досягнень центру він відніс створення психодіагностичного комплексу для обласних психолого-медико-педагогічних комісій й видання посібника «Психодіагностика відхилень у розвитку дітей», покликаною допомогти шкільним психологам у вивченні дітей, що зазнають труднощів у навчанні [14, с. 9].

Уже не раз у статті використано термін «психодіагностика», з приводу чого зазначимо: ще у 1975 р. у НДІ психології УРСР (теперішній Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України) заснували лабораторію психодіагностики, яку очолив відомий психолог Ю. З. Гільбух, один із фундаторів сучасної психодіагностики в Україні [13]. А в 1989 р. було створено лабораторію психології диференційованого навчання, метою якої стало «очищення ідеї диференціації учнів по окремих типах класів від вульгаризаторських спотворень, з одного боку, та стереотипних, однобічно негативних підходів до неї, з другого боку» [3, с. 63].

У цьому науковому підрозділі досліджувалися методологічні, теоретичні та практичні проблеми, пов'язані зі створенням нових тестів, адаптацією відомих традиційних методик,

діагностикою різних популяцій дітей та дорослих, а також впровадженням психодіагностики в практику роботи шкіл. Саме в лабораторії психодіагностики було обґрунтовано потребу введення посади шкільних психологів, що знайшло відображення у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття)». Особливу увагу співробітники лабораторії звертали на створення спеціальних програм та навчальних комплексів, за якими педагоги та шкільні психологи могли б працювати з окремими категоріями дітей. Лабораторією психодіагностики був започаткований і проведений масштабний експеримент з диференційованого навчання дітей, який охоплював сотні шкіл України, Росії, Білорусі та Молдови [13].

Саме Ю. Гільбух став першим українським психологом, який розробив і проєкспериментував з колегами в початковій школі спочатку запровадження так званих класів вирівнювання, а згодом – створення системи з трьох типів класів. Остання передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів на основі використання при прийомі дітей до школи комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання [2].

Перший тип класів був розрахований на дітей, у яких розумовий розвиток відповідає віковій нормі і навчання проходило за діючими програмами.

Другий тип – клас прискореного навчання, призначався для дітей з випереджальним темпом розумового розвитку (навчання за формулою «чотири роки за три» для шестирічних учнів і «три роки за два» для семирічних). Навчання проводилося за «компактними програмами» [4, с. 97], а для забезпечення подальшого розумового розвитку таких школярів широко застосовувалися різноманітні форми творчих і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання [3, с. 67]. Після закінчення початкової школи такий клас ставав класом поглибленого навчання, яке, своєю, чергою мало диференціюватися далі за допомогою факультативних занять. Учений передбачав створення комплексу навчально-предметних циклів – фізико-математичного, хіміко-біологічного, науково-гуманітарного (мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, історія тощо), політехнічного (радіоелектроніка, комп'ютерна техніка, технічне моделювання тощо). За його концептуальним підходом вказані цикли мали характер доповнень до діючого навчального плану й програм.

Третій тип – класи підвищеної індивідуальної уваги (класи вирівнювання) для дітей слабо підготовлених до школи або з незначними відхиленнями у психічному розвитку. Їх доручали вести найдосвідченішим, висококваліфікованим учителям, й наповнюваність класів передбачалася значно меншою (16-18 учнів), однак навчалися діти за звичайними діючими програмами. Водночас у таких класах використовувалися вироблені у лабораторії психодіагностики корекційні методики (Гільбух Ю., Кондратенко Л.) [4, с. 97]. В основу розроблюваної Ю. Гільбухом концепції диференційованого навчання було покладено положення про те, що вирішальну роль у навчанні й розумовому розвитку дитини відіграє фактор часу [3, с. 63].

Визнаючи диференційоване навчання основною передумовою реалізації ключового принципу педагогіки – принципу індивідуального підходу до учнів, тобто врахування в навчально-виховному процесі їхніх індивідуально-психологічних особливостей [3, с. 62], Ю. Гільбух на початку 1990-х років доводив доцільність охоплювати таким навчанням не лише учнів середньої і старшої школи, як це практикувалося, а насамперед початкової, де диференційоване навчання реалізовувалося переважно у формах гурткових та факультативних занять з художньої самодіяльності, трудового навчання, фізкультури, «внутрікласної диференціації» [там само]. Таким чином, наголошував він, «диференційоване навчання намагаються будувати на основі врахування лише інтересів і нахилів учнів, ігноруючи існуючі між ними індивідуальні відмінності в розвитку інтелектуальних здібностей» [там само]. Вчений обстоював ідею диференціації навчання школярів за здібностями, але з дотриманням принципу демократизму завдяки фактичному забезпеченню всім категоріям дітей «в основному одного обсягу знань при високому рівні засвоєння». Відзначаючи зростаючий уже в той час рівень соціального розшарування населення, Г. Балл писав, що класи підвищеної індивідуальної уваги Ю. Гільбуха справді забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини, сприяють індивідуалізації, яку визначав «принциповою характеристикою стратегій вільного розвитку особистості» [19, с. 10-11].

У цей же час питанням психодіагностики інтелекту в системі диференціації навчання займався й інший український психолог А. Фурман [21]. Він обґрунтував технологію

використання тестів розумового розвитку учнів, найбільш доступних для вчителів. Поряд з описом техніки цілісного тестового обстеження школярів, учений обґрунтував можливості застосування тестів для створення різних типів класів (ліцейні, гімназійні, загальноосвітні, підвищеної індивідуальної уваги) та диференційованих навчальних груп для навчання обдарованих і слабовстигаючих учнів.

Завершуючи висвітлення здобутків українських психологів у досліджуваній час, зазначимо, що в межах статті визначили лише деякі основні напрями їхніх досліджень у галузі диференціації й індивідуалізації навчання в школі. Однак одержали підстави висувати, що перші роки незалежності дали істотний поштовх розширенню сфери психолого-педагогічних досліджень, насамперед у галузі практичної психології, що об'єктивно сприяли диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, розробленню нових технологій навчально-виховного процесу з метою оптимізації фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку школярів, а отже реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти. Водночас маємо підстави стверджувати, що підвалини згаданих прогресивних процесів мурувалися українськими вченими в попередні десятиліття, що й доводить: суспільно-політичні й ідеологічні зміни в Україні на зламі 1980-1990-х років лише узасаднили зміни освітніх парадигм, коли на місце парадигми школи учіння прийшла особистісно орієнтована освітня парадигма.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Уплотнение систем нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания / Г. А. Балл // *Особистість і народ: погляд історичної психології* : матер. Всеукр. наук. конф. – К. : Т-во психологів України, 1994. – С. 8-79.
2. Гільбух Ю. З. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання / Ю. З. Гільбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко // *Початкова школа*. – 1988. – № 7. – С. 62-70.
3. Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі / Ю. З. Гільбух // *Психологія* : Респ. наук. -метод. зб. / редкол. : Л. М. Проколієнко (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 36. – С. 62-71.
4. Гільбух Ю. З. На шляхах диференційованого навчання / Ю. З. Гільбух // *Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості* : матер. звітної наук. сесії Ін-ту психології АПН України, 10-11 лютого 1994 р. – К., 1995. – С. 96-102.
5. Державна національна програма «Освіта» : Україна ХХІ століття // *Освіта*. – 1993. – № 44-46. – С. 1-13.
6. Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець ХІХ – 1917 р.) / Н. П. Дічек // *Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.)* : колективна монографія. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
7. Дічек Н. П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років) / Н. П. Дічек // *Рідна школа*. – 2013. – № 11. – С. 29-37.
8. Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х ХХ ст.) / Н. П. Дічек // *Рідна школа*. – 2014. – № 11. – С. 35-41.
9. Дічек Н. П. До джерел вивчення психолого-педагогічного забезпечення процесу диференціації у середній школі (кінець 1950-х рр.) / Н. П. Дічек // *Історико-педагогічний альманах*. – 2014. – № 2. – С. 78-88.
10. Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації і диференціації навчання школярів (60-ті рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. – Вип. 18 (1-2015). – С. 407-419.
11. Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-х рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // *Педагогіка і психологія*. – 2014. – № 4. – С. 76-83.
12. Дічек Н. П. Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.) / Н. П. Дічек // *Педагогіка і психологія*. – 2015. – № 4. – С. 15-29.
13. Інститут психології імені Г. С. Костюка inpsy.naps.gov.ua/info/185

14. Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні / О. В. Киричук // Психологія : наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 3-15.
15. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія : Респ. наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3-12.
16. Моляко В. О. Психологічні основи творчості та інноваційної діяльності дітей та молоді / В. О. Моляко // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матер. звітної наук. сесії Ін-ту психології АПН України, 10-11 лютого 1994 р. – К., 1995. – С. 147-155.
17. Панок В. Г. Ситуація і перспективи розвитку практичної психології в Україні / В. Г. Панок // Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості : матер. звітної наук. сесії Ін-ту психології АПН України, 22-24 лютого 1993 р. – Т. II. – К., 1993. – С. 14-21.
18. Пономарьова Р. О. Тренінг з творчої психотехніки в роботі з обдарованими дітьми та молоддю / Р. О. Пономарьова, А. Д. Терешкова // Психологія : наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 15-26.
19. Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
20. Рибалка В. В. Метод визначення науково-технічних здібностей у старшокласників / В. В. Рибалка // Психологія : наук.-метод. зб. / редкол. : О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1993. – Вип. 40. – С. 26-42.
21. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання / А. В. Фурман. – К. : Освіта, 1993. – 221 с.

In the context of illuminating the ideas about the individualization of school education in Ukraine, which have being developed in the last decade of the twentieth century, there have been revealed poorly studied aspects concerning the contribution of Ukrainian psychologists to studying ways and means of individualization of school learning in the late 1980s - early 1990s. Identified several areas in the field of educational psychology, personality psychology research related to the deepening of learning individualization. These include: studies and pilot testing of teaching differentiation system in primary and secondary schools (based on the use of test methods the level of child's abilities to education and the according acquisition of the three groups of first-form children, who were distributed over the different types of classes (age norm classes, increased individual attention classes, classes of the accelerated development); the introduction in the secondary school life achievements of practical psychology, in particular the organization of psychological services in schools; the study of the creative potential of pupils, the discovery of talents and developing creative thinking. It is shown that the preconditions for the changing Soviet educational paradigm «school of teaching» on the personality oriented paradigm have been created by Ukrainian psychologists during the 1970-1980-ies. Analysis of the psychological and pedagogical works of Ukrainian scientists showed the direction of their research on the humanization of the educational process, the desire to ensure the implementation of individualized learning needs of pupils, which corresponds to the establishing in the Ukrainian educational system of personality oriented paradigm. At the same period the government pays attention to the problems of gifted children, children with special needs, children who have been traumatized as a result of the Chernobyl disaster.

Key words: practical psychology, psychological service, increased individual attention classes, classes of accelerated development, age norm classes, personal approach in educational process

УДК: 373. 5. 064:343. 43

Беата Земба, Изабела Зайдель
Beata Zemba, Izabela Zaidel

НАСИЛИЕ МЕЖДУ РОВЕСНИКАМИ В ШКОЛЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА САМОЧУВСТВИЕ УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИИ¹

THE VIOLENCE BETWEEN AGE-MATES AT SCHOOL AND ITS IMPACT ON THE WAY GYMNASIUM STUDENTS FEEL

Явление насилия между ровесниками в школе является важной проблемой с точки зрения педагогики и психологии. Зачастую это не только физическое насилие, но и также различные болезненные формы психологического насилия. Опыт пережитого насилия, несомненно, влияет на функционирование ученика в школе и его самочувствие. Поэтому очень важно изучать, какие формы насилия испытывают ученики в школе, какие его последствия. Насилие испытывают многие люди, однако если насилию подвергается подросток, это особенно проблематично, поскольку в период созревания у детей формируется ощущение собственной ценности, тождественности и познание самого себя. Это период, когда семья и школа должны быть для детей местом развития общественных компетенций и формирования взаимосвязей с другими людьми. Если этот процесс нарушается, а школа, вместо того чтобы быть местом позитивного опыта, становится местом, где господствует насилие, ученик становится жертвой, а пережитый им опыт может отразиться на его самочувствии, ощущению собственной ценности, а также может вызвать долгосрочные последствия, влияющие на его общественное развитие.

Ключевые слова: насилие, самочувствие, школа, ученик, ровесники, психологическое насилие, личность, воспитание.

Как правильно замечает Ева Аугустыняк «Хорошая культура школы, несомненно, способствует психическому здоровью учеников, которые чувствуют себя в ней безопасно». При этом выше упомянутый автор утверждает, что потребность безопасности, которая проявляется также как потребность спокойствия, поддержки, свободы от страха, находится очень низко в иерархии потребностей согласно А. Маслоу – сразу после основных физиологических потребностей. Учитывая выше сказанное, как можно требовать, чтобы ученики в школе могли в полной мере развиваться в каждой сфере потребностей молодого человека, если культура этих школ не может обеспечить им реализации основных потребностей?²

Что такое агрессия и насилие? Какие виды насилия существуют?

Агрессия и насилие – это термины, которые зачастую употребляются попеременно, одни считают их тождественными, а другие синонимичными. Агрессию нельзя определить как действия одного типа. По мнению А. Фрончек «агрессия заключается в нарушении норм и принципов сосуществования, определенных обществом и выработанных в процессе исторического опыта. Разрушение, вредительство, причинение боли и страданий возможно даже тогда, когда агрессор не имеет непосредственного контакта с жертвой».³

«Межличностная агрессия среди детей и подростков проявляется обычно с другими антиобщественными или антинормативными проявлениями поведения. Молодежь, которая своим поведением демонстрирует силу агрессии по отношению к своим ровесникам, обычно раньше начинает употреблять алкоголь, курить сигареты, а также раньше вступает в половую

© Беата Земба, Изабела Зайдель, 2016

2 E. Augustyniak, *Dziecko w kulturze szkoły*, (w:) A. Kamińska (red.) «Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas», Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec, Nr 12, 2016, s. 47.

3 A. Frączek, *Z zagadnień psychologii agresji*, PWN, Warszawa 1979, s. 10.

связь. Кроме того они чаще предпринимают рискованные действия, участвуют в актах вандализма, имеют на своем счете мелкие кражи; ложь является неотъемлемой частью их жизни». ¹

Согласно Э. Фромма, помимо злобной агрессии наблюдается также незлобная, например, псевдоагрессия (вред без намерения), ассертивная агрессия (бесстрашное поведение), случайная агрессия (вред является неким побочным эффектом), инструментальная агрессия (стремление получить что-то желательное, необходимое), защитная агрессия (устранение угрозы) и конформистская агрессия (возникающая, напр., по приказу). ²

Согласно А. Липовской-Тойч, насилие – это «комплекс нападающих, надзирающих и контролирующих действий, который включает физическое, сексуальное и эмоциональное насилие. Это связанная совокупность, ряд действий намеренного и инструментального характера, целью которых является порабощение жертвы, исключение ее суверенных мыслей и действий, подчинение ее требованиям и потребностям виновника». ³

Ежи Мелибруда выделяет следующие аспекты насилия:

- нарушение благ или персональных прав личности, которая является жертвой,
- интенциональность виновника,
- причинение личного вреда,
- ослабление способности самозащиты. ⁴

Обязательно нужно обратить внимание на факт, что агрессия, «проявляющееся в школе происходит на глазах других учеников, так называемых наблюдателей, которые через свою пассивность дают разрешение на проявление агрессивных действий». ⁵

Поскольку в этой статье поднимается проблема школьного насилия, следует определить, чем является школьное насилие. Много авторов определяет его, как «форму проактивной агрессии, в которой неспровоцированный виновник инициирует действия типичные для насилия». ⁶ В качестве альтернативы к понятию «школьное насилие» К. Ригби употребляет термин издевательство/мучение. ⁷ Чаще всего издевательство состоит из ряда событий, в которых преследуемая личность поддается злоупотреблению, против которого она не в состоянии эффективно защититься. Иногда такая форма является одноразовым явлением, чего не следует исключать, потому что тогда жертвы одноразовых нападений не имели бы права признавать себя потерпевшими. ⁸ Однако, если речь идет об издевательстве/ мучении несомненно чаще, мы имеем в виду регулярно повторяющиеся ситуации насилия со стороны виновника по отношению к жертве.

К. Ригби подчеркивает, что следует разделить издевательство на злобное и незлобное, поскольку бывает так, что ученик не осознает того, что своим поведением причиняет страдание другому ученику. Это происходит особенно тогда, когда речь идет о сильных эмоциях. Безусловно, нельзя оправдывать такие действия, но прежде всего, осведомлять ученика о последствиях его поведения. Следует помнить, что целесообразное и преднамеренное издевательство характеризуется сознательным намерением причинения вреда или запугивания. ⁹

1 A. Ćwikliński, *Agresja i przemoc w środowisku szkolnym*, (w:) A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole*, Oficyna Wydawnicza «Humanitas», Sosnowiec 2016, s. 122.

2 E. From, *Anatomia ludzkiej destruktywności*, Wydawnictwo «Rebis», Poznań 1998, s. 206

3 A. Lipowska-Teutsch, *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*, PARPA, Warszawa 1998, s. 12

4 J. Melibruda, *Oblicza przemocy*, «Remedium», 1993, nr 12, s. 4 – 6

5 A. Ćwikliński, *Agresja i przemoc w środowisku szkolnym*, (w:) a. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole*, Oficyna Wydawnicza «Humanitas», Sosnowiec 2016, s. 122.

6 S. M Swearer, D. L. Espelage, S. A. Napolitano, *Przemoc rówieśnicza. Zapobieganie i interwencje. Skuteczne strategie dla szkół*, Wydawnictwo Edukacyjne «PARPAMEDIA», Warszawa 2010, s. 24

7 K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 28

8 K. Rigby, *Tamże*, s. 30

9 K. Rigby, *Tamże*, s. 30

Важным является также определение видов издевательства, которые могут осуществлять его виновники в школе и которые одновременно могут испытывать жертвы. Чтобы определить издевательство/мучение как злобное, должны быть осуществлены следующие условия:

1. Группа или индивид хочет оказать на кого-то давление или причинить вред.
2. Потенциальный агрессор или нападающие более сильные, чем жертва.
3. Следует целесообразное запугивание и/или причинение вреда.
4. Действия виновников не обоснованы и не были спровоцированы.
5. Такие действия, как правило, повторяются.
6. Жертвы не хотят или не могут себя защитить и чувствуют себя обиженными.
7. Виновники ощущают преимущества над жертвой/жертвами.¹

Издевательство в школе может происходить индивидуально или коллективно. Случается так, что особа независимо от других прибегает к насилию по отношению к жертве. В такой ситуации участвуют только два лица, то есть виновник и жертва. Однако чаще случается, что виновник находится в группе учеников, составляющих своеобразный круг друзей, который одобряет насилие и склоняет виновника к издевательству. Часто влияние ровесников трудно заметить, потому что на первый план выходит активный виновник, однако в таких ситуациях ответственность должна нести целая группа друзей. Такая группа может также запланировать групповое издевательство выбранной ими жертвы и делать это совместно. Это особенно трудные ситуации, потому что жертва чувствует себя полностью бессильной по отношению к целой группе агрессоров.²

Выделяем разные формы издевательства, которые можно разделить на физическое, вербальное и невербальное, а каждую форму – на косвенную и непосредственную. Примерами физического непосредственного издевательства может быть ударение ногой, битье, разрушение собственности, использование опасных предметов или оружия. В свою очередь физическое косвенное издевательство, это, например, включение других лиц к атаке жертвы различным способом.³ Вербальное непосредственное издевательство – это обзывание, оскорбление, угрозы, а косвенное – это подстрекательство других к оскорблениям, распространение сплетен, отправление оскорбительных мейлов или смс. Невербальное непосредственное издевательство – это, например, неприличные жесты, настойчивое всматривание в особу, являющейся жертвой. Косвенные формы невербального издевательства – это, например, когда прячут вещи, или исключают из группы преднамеренным способом.⁴

Агрессивные действия (согласно Б. Цюпиньской) обусловлены:

- степенью фрустрации, силой возбуждения, при этом о силе свидетельствуют индивидуальные качества личности, опыт, ценность, предоставляемая цели или препятствия, которое вызывает агрессивное поведение;
- «правдоподобностью несения наказания, которое может ограничить или сдержать акты агрессии;
- возможностью передачи агрессивных действий;
- скоростью уменьшения напряжения, вызванного фрустрацией – акты открытой агрессии быстрее и эффективнее, нежели скрытой агрессии, снижают напряжение, вызванное фрустрацией».⁵

Поэтому очень важно проводить исследования, которые показывают масштаб проблемы и то, как действуют виновники и какие последствия чувствуют жертвы. Анализ исследований

1 K. Rigby, *Tamże*, s. 30 – 31.

2 K. Rigby, *Tamże*, s. 31.

3 K. Rigby, *Tamże*, s. 32.

4 K. Rigby, *Tamże*, s. 32

5 B. Ciupińska, *Uwarunkowania zachowań agresywnych*, (w:) A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole*, Oficyna Wydawnicza «Humanitas», Sosnowiec 2016, s. 135.

позволяет внимательнее присмотреться к проблеме и использовать знания на практике для того, чтобы помогать жертвам, предотвращать издевательства и насилие в школе, а также воспитывать виновников и обучать жертв и родителей учеников относительно того, как предотвращать такие ситуации и что делать, когда такие действия уже наблюдаются.

Результаты исследований, касающиеся связи между насилием в школе среди ровесников и психологическим самочувствием учеников гимназии

Результаты исследований взяты из международных исследований оздоровительного поведения школьной молодежи HBSC (Health Behaviour in Schoolaged Children, WHO Crossnational Study), проведенных в Польше в 2002 году. Исследования проводились на пробе 4283 учеников I и III классов гимназии.

Вопросы для учеников были разработаны экспертами, которые занимаются в рамках проекта HBSC несчастными случаями и насилием (VIP – Violence and Injuries Prevention). Эксперты основывались на вопроснике Д. Ольвеуса. Соответственно созданный вопросник позволил исследовать контакты с насилием, а также психосоматические последствия, ощущаемые гимназистами. Сначала анкетированным ученикам объяснили, что такое издевательство. Потом их спрашивали о том, как часто ученики испытывали издевательства в школе за последние месяцы и как часто участвовали в издевательствах над другим учеником в школе, а также какие формы насилия применились по отношению к ним, или какие формы они применяли сами. Таблица ниже представляет формы насилия, на которые могли указать ученики в вопроснике в зависимости от того, или они определили себя как жертвы, или как виновники насилия.

Таблица 1. **Формы насилия, применяемые и ощущаемые анкетированными**

Жертва	Виновник
Меня дразнили, надо мной шутили, что было очень неприятным	Дразнил других, шутил над ними, делал им неприятные вещи
Ровесники выключали меня из своей группы, оставляли меня в стороне разных дел или полностью игнорировали	Оставлял других учеников в стороне разных дел, выключал их со своей группы или полностью игнорировал
Меня толкали, пихали, били, закрывали в помещениях	Толкал, пихал, бил, закрывал других учеников в помещениях
Другие ученики очерняли меня или говорили обо мне неправду и пытались влиять на остальных, чтоб они меня не любили	Очернял имя других или говорили о них неправду и пытался влиять на остальных, чтоб их не любили
Другие рассказывали обо мне шутки, давали клички или показывали жесты, связанные с сексом	Рассказывал о других учениках шутки, обзывал или показывал жесты, связанные с сексом

Источник: J. Mazur, H. Kołoto, Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, Warszawa 2002, www.sp4an.internetdsl.pl/przemoc_samopoczucie.pdf [wyświetlono 12. 10. 2016 r.]

Исследовалась также связь между опытом насилия среди ровесников в школе и ощущаемых учениками выбранных четырех недомоганий психического характера: 1) озлобленность или плохое настроение, 2) раздраженность, 3) трудности со сном, 4) подавленность.

Результаты исследований показывают, что 29% гимназистов в возрасте 13-15 лет стали жертвами издевательства со стороны ровесников в школе, по крайней мере, раз за последние

несколько месяцев. Тогда как 9,2% анкетированных подвергались насилию 2-3 раз на протяжении последних нескольких месяцев. В свою очередь 41,2% исследуемых гимназистов были виновниками насилия, в том числе 13,7% делали это часто. Чаще всего виновниками и жертвами издевательств являются мальчики. Особенно разница усиливалась в случае виновников насилия – юношей было в этой группе, безусловно, больше. Результаты показали, что двойственную роль (иногда жертвы, а иногда виновника) исполняло 15,6% анкетированных – 12,8% девочек и 18,4% мальчиков. Следующая таблица отображает приведенные данные.

Таблица 2. Гимназисты, которые были жертвами или виновниками насилия в школе за последние месяцы до исследования относительно пола и частотности контактов с насилием (%)

Частотность контактов с насилием	Жертвы насилия в школе			Виновники насилия в школе		
	Итого	Мальчики	Девочки	Итого	Мальчики	Девочки
Не случилось	71,0	68,6	73,3	58,8	50,4	67,0
Случалось	29,0	31,4	26,7	41,2	49,6	33,0
в том числе:						
1-2 раза	19,8	20,5	19,0	27,6	28,7	26,5
2-3 раза/месяц	3,8	4,7	3,0	5,8	8,4	3,3
раз/неделю	1,6	1,8	1,5	2,6	4,0	1,1
несколько раз/неделю	3,8	4,4	3,2	5,3	8,4	2,1

Источник: J. Mazur, H. Kołolo, Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, Warszawa 2002, www.sp4an.internetdsl.pl/przemoc_samopoczucie.pdf [wyświetlono 12. 10. 2016 r.]

Следующая таблица представляет формы насилия, которым подвергались ученики жертвы и которые совершали виновники.

Таблица 3. Ученики гимназии, которые были жертвами или виновниками насилия в школе относительно пола и форм издевательств (% анкетированных)

Способы издевательств*	Жертва насилия в школе			Виновник насилия в школе		
	Итого	Мальчики	Девочки	Итого	Мальчики	Девочки
Обзывание	30,8	31,0	30,5	35,9	43,2	28,7
Оставление ученика в стороне	15,1	13,9	16,3	21,0	22,7	19,3
Физическое насилие	8,5	12,6	4,4	16,4	26,6	6,4
Клевета	18,6	17,4	19,9	13,7	17,2	10,2
Сексуальные жесты и шутки	12,8	13,5	12,0	15,2	23,0	7,6

Источник: J. Mazur, H. Kołolo, Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, Warszawa 2002, www.sp4an.internetdsl.pl/przemoc_samopoczucie.pdf [wyświetlono 12. 10. 2016r.]

Если речь идет о формах издевательства, которым подвергались жертвы, то наиболее распространенной формой были досадные шутки и обзывание. Жертвами такого издевательства были 30,8% (в том числе 31% юношей и 30,5% анкетированных девочек). Жертвы насилия на втором месте называли ложь и клевету (18,6%, в том числе 17,4% мальчиков и 19,9% девочек). На третьем месте, по мнению жертв, оказалось оставление на стороне – 15,1% анкетированных (в этом 13,9% мальчиков и 16,3% девочек). На четвертом месте оказались сексуальные шутки и жесты, жертвами которых было 13,8% исследуемых гимназистов (в том числе 13,5% юношей и 12% девочек). Жертвы указывали также на опыт физического насилия (8,5% респондентов, в том числе 12,6% мальчиков и 4,4% девочек). Как показывают результаты, девочки чаще являются жертвами клеветы и отстранения, а мальчики чаще становятся жертвами сексуальных шуток и жестов, а также физического насилия.

Если речь идет о виновниках насилия, то они чаще всего совершают неприятные шутки и обзывают жертв. Виновниками таких форм насилия было 35,9% анкетированных, в том числе 43,2% мальчиков и 23,7% девочек. На втором месте оказались оставление жертвы на стороне, на что указали 21% виновников, в том числе 22,7% анкетированных юношей и 19,3% девочек. На третьем месте оказалось физическое насилие (16,4% респондентов, в том числе 26,6% мальчиков и 6,4% девочек). Немного меньше анкетированных гимназистов демонстрируют сексуальные шутки и жесты, на которые как виновники насилия указали 23% юношей и 7,6% девочек. Меньше всего было виновников клеветы по отношению к жертвам (13,7% анкетированных, в этом числе 17,2% мальчиков и 10,2% девочек). В случае виновников – юноши указывали на каждую с вышеперечисленных форм издевательства.

Таблица 4 представляет процентное соотношение мальчиков и девочек, которые ощущают выбранные психических недомогания несколько раз в неделю или почти ежедневно, учитывая какой опыт с насилием имел данный ученик. Опыт анализировался в таких четырех группах: 1) исключительно виновник, 2) исключительно жертва, 3) жертва и виновник, 4) особы, которые не имели за последние месяцы контактов с насилием между ровесниками в школе (группа отнесения). В таблице 4 полужирным шрифтом выделена группа, в которой степень усиления недомоганий была наибольшей.

Таблица 4. Гимназисты, которые чувствуют выбранные недомогания почти ежедневно или в каждой недели, учитывая опыт насилия и пол (%)

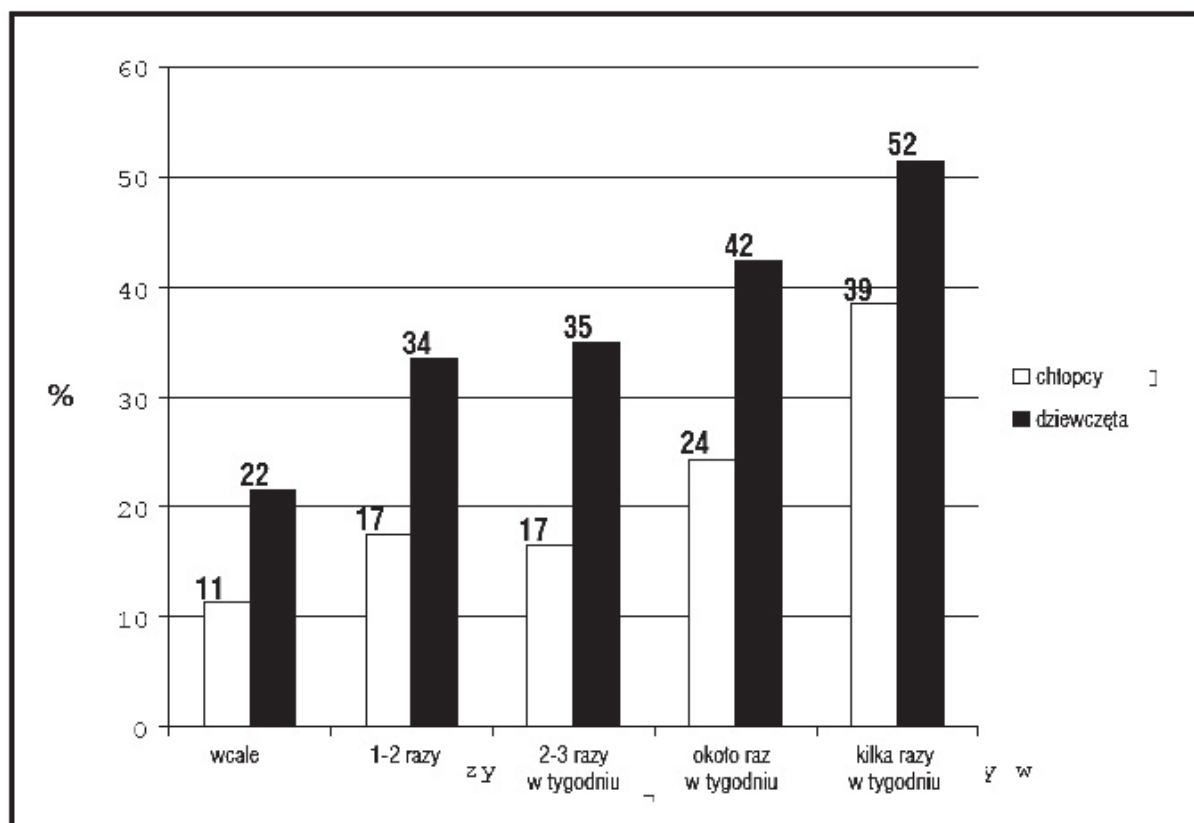
Недомогания	Контакт с насилием как:	Итого	Мальчики	Девочки
	Исключительно жертва	44,0	37,0	50,3
Чувство раздражения	Исключительно виновник	37,6	34,1	43,0
	Жертва и виновник	48,2	42,0	56,9
	Не имел(а) контакта	31,4	23,2	37,0
	Исключительно жертва	34,5	27,9	40,5
Плохое настроение или озлобленность	Исключительно виновник	25,3	20,7	32,3
	Жертва и виновник	35,7	29,4	44,5
	Не имел(а) контакта	22,5	16,9	26,3
	Исключительно жертва	31,3	23,0	38,9
Чувство подавленности	Исключительно виновник	17,5	12,2	25,5
	Жертва и виновник	24,9	18,8	33,6
	Не имел(а) контакта	16,0	10,2	20,0
	Исключительно жертва	19,5	13,3	25,1
Проблемы со сном	Исключительно виновник	14,7	10,4	21,3
	Жертва и виновник	17,7	14,5	22,3
	Не имел(а) контакта	11,4	7,4	14,2

Источники: J. Mazur, H. Kołoto, Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, Warszawa 2002, www.sp4an.internetdsl.pl/przemoc_samopoczucie.pdf [wyświetlono 12. 10. 2016r.]

Процент учеников, которым досаждают все упомянутые виды недомоганий, был наименьшим в группе исследуемых, которые не имели непосредственного контакта с насилием во время предшествующее исследованию. Виновники чувствовали такие недомогания чаще, но по-прежнему редко в сравнении с жертвами издевательства, которые составляли группу учеников, которые жаловались на упомянутые в таблице недомогания. У анкетированных гимназистов, которые выступали только как жертвы, наиболее высоким было ощущение подавленности, а у гимназистов, которые были и жертвами и виновниками, усиливалось чувство раздражения и озлобленности.

График 1 отражает, как увеличивается чувство подавленности в связи с частотностью ощущения себя жертвой насилия в школе. Уровень подавленности является наиболее низким у гимназистов, которые не являются жертвами издевательства, тогда как растет вместе с частотностью опыта насилия. Отличия, которые показывает диаграмма, особенно заметны в случае девочек. Это может возникать из-за того, что взрослеющие девочки особенно чувствительны и больше переживают негативные эмоции, что влечет за собой более сильное ощущение психических недомоганий, которые являются негативными последствиями испытанного издевательства в школе.

График 1. Гимназисты, которые ощущают подавленность несколько раз в неделю или почти ежедневно в зависимости от частотности опыта жертвы и пола (%)



Источники: J. Mazur, H. Kołolo, Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, Warszawa 2002, www.sp4an.internetdsl.pl/przemoc_samopoczucie.pdf [wyświetlono 12. 10. 2016r.]

В свою очередь Таблица 5 представляет процент гимназистов, которые ощущают выбранные формы недомоганий в группе учеников, являющихся жертвами издевательства, то есть словесного, вербального и невербального насилия.

Таблица 5. Исследуемые ученики, которые ощущают недомогания почти ежедневно или несколько раз в неделю в группе жертв издевательства через один из приведенных ниже способов (%)

Недомогания	Способы издевательства				
	Обзывание	Оставление на стороне	Физическое насилие	Клевета	Сексуальные шутки и жесты
Раздражение	45,6	53,5	50,1	50,6	50,0
Плохое настроение и озлобленность	34,5	41,6	38,0	37,4	38,5
Подавленность	26,6	32,9	29,3	30,0	31,8
Проблемы со сном	18,2	22,5	22,8	21,2	23,4

Źródło: J. Mazur, H. Kołolo, Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, Warszawa 2002, www.sp4an.internetdsl.pl/przemoc_samopoczucie.pdf [wyświetlono 12. 10. 2016r.]

Оказывается, что наиболее распространенная форма насилия, то есть обзывание, влечет менее всего болезненных недомоганий. В то же время наиболее неприятные последствия вызывает оставление на стороне и исключение из группы. Меньшая степень недомоганий выступает также у гимназистов, которые были жертвами насилия и ощущали один из способов издевательства, а большая у тех особ, которые издевались разным способом.

Подытоживая, следует отметить, что более 50% анкетированных учеников гимназии за период нескольких месяцев до исследования имели школьный опыт, связанный с эмоциональным, словесным или физическим насилием в роли виновника или жертвы. Более 15% гимназистов сознались, что были одновременно виновниками и жертвами насилия. Это может следовать из того, что особа, которая испытывает насилие со стороны ровесников в школе, чувствует себя напряженно, что способствует возникновению у жертвы реактивной агрессии, направленной по отношению к себе или другим (жертва может выгружать это напряжение на более слабых учеников, невзирая на то, что сама испытывает насилие).

Кроме того исследования показали связь между степенью усиления недомоганий психического характера и контактами с насилием в школе (как виновника или как жертвы). Чаще всего недомогания усиливались у гимназистов, являющихся жертвами издевательства в школе (особенно у девочек). Однако ученики, которые были виновниками или одновременно виновниками и жертвами, также испытывали негативные недомогания, являющиеся последствиями контактов с насилием. Психическим недомоганиям особенно подвергались девочки.

Ученик, который подвергался насилию или был одновременно жертвой и виновником издевательства, испытывает также большой хронический стресс, поэтому последствиями могут быть не только недомогания, упомянутые в исследованиях, но и снижение выносливости, проблемы со сном или желудочно-кишечные недомогания, являющиеся следствием стресса. Такой ученик может иметь также трудности в учебе, потому что если он становится жертвой насилия, то школа будет для него местом борьбы за выживание, а наука останется на втором плане.

Жертвы насилия закрываются в себе, они часто несмелы и не принимают участия в школьной жизни. Такой опыт может быть причиной нежелания ходить на уроки, избегания учёбы и более частых школьных прогулов. Если ученик, который является жертвой насилия, не получит соответствующей помощи, последствия могут отразиться на его жизни в будущем, вызывая обиды и травмы, которые удерживаются на протяжении многих лет и требуют помощи специалистов.

Следует помнить, что помощь психолога и педагога должна предоставляться не только жертвам, но и виновникам насилия, потому что они также ранее могли испытать

издевательство, например, в семье. Все это ведет к тому, что вопрос насилия среди ровесников является важной проблемой, а учителя, воспитатели, педагоги и психологи не должны игнорировать каких-либо проявлений, сосредоточиваясь, прежде всего, на профилактике и предотвращении ситуаций, в которых одни ученики унижают, или также издеваются над другими, более слабыми учениками.

Важным являются наблюдения всевозможных проявлений издевательства среди ровесников в школе и предоставление разных форм помощи в случае возникновения насилия в школе. Не следует также забывать о том, чтобы ежедневно каждый взрослый (или родители, или учитель и воспитатель) давал ученикам пример, воспитывая у них взаимное уважение и прививая принципы общественной жизни, чтоб они могли получать позитивные модели поведения и переносить их на контакты с ровесниками. Здесь открывается важная роль профилактики и соответствующих воспитательных позиций в предотвращении явления насилия в школе между ровесниками.

Список использованных источников

1. Augustyniak E., Dziecko w kulturze szkoły, (w:) A. Kamińska (red.) «Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas», Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec, Nr 12, 2016.
2. Ciupińska B., Uwarunkowania zachowań agresywnych, (w:) A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole, Oficyna Wydawnicza «Humanitas», Sosnowiec 2016.
3. Ćwikliński A., Agresja i przemoc w środowisku szkolnym, (w:) A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole, Oficyna Wydawnicza «Humanitas», Sosnowiec 2016.
4. Frączek A., Z zagadnień psychologii agresji, PWN, Warszawa 1979.
5. From E., Anatomia ludzkiej destruktywności, Wydawnictwo «Rebis», Poznań 1998.
6. Lipowska-Teutsch A., Wychować, wyleczyć, wyzwolić, PARPA, Warszawa 1998.
7. Mazur J., Kołoło H., Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum, Zakład Epidemiologii, Instytut Matki i Dziecka w Warszawie, Warszawa 2002, www.sp4an.internetdsl.pl/przemoc_samopoczucie.pdf
8. Melibruda J., Oblicza przemocy, «Remedium», 1993, nr 12.
9. Rigby K., Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
10. Swearer S. M., Espelage D. L., Napolitano S. A., Przemoc rówieśnicza. Zapobieganie i interwencje. Skuteczne strategie dla szkół, Wydawnictwo Edukacyjne «PARPAMEDIA», Warszawa 2010.

The phenomenon of violence between age-mates at school is an important problem in terms of pedagogy and psychology. It is not only physical violence but also different painful forms of psychological violence. Previous experience of violence, undoubtedly, affects the functioning of the student at school and the way he feels. Therefore it is very significant to study the forms of violence experienced by students at school and their consequences. Violence is experienced by many people, however if violence is exposed to a teenager, it becomes particularly problematic, because it is a period when children's a sense of self-worth, feelings of identity and self-cognition are formed. It is a period when family and school must be a place for children's development of social competences and forming of intercommunications with other people. If this process is disrupted, and school, instead of being a place of positive experience, becomes a place where violence dominates, the student becomes a victim, and his experience can affect his well-being, a sense of self-worth, and also can cause long-term effects influencing on his social development.

Key words: violence, feelings, school, student, peer, psychological violence, personality, education.

УДК 378:004+37.013

Світлана Калаур
Svitlana Kalaur**ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ
ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ****THE POTENTIAL OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE
FORMATION OF READINESS FOR CONFLICT
RESOLUTION IN FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL
ACTIVITIES OF SOCIAL SPHERE**

У статті розглядається необхідність підготовки студентів до конструктивного розв'язання конфліктів, які виникають у професійній діяльності. Головна увага зосереджена на характеристиках особливостей інформаційних технологій, які використовуються під час викладання навчальних дисциплін «Соціальна конфліктологія» та «Соціальне партнерство».

Ключові слова: готовність, розв'язання конфліктів, інформаційні технології, комп'ютерна гра, презентації, майбутні фахівці.

У історії розвитку людства конфлікти, як форма прояву життєвої боротьби, були явищем досить звичним та майже повсякденним. З плином часу змінювалися умови життя – що призводило до змін конфліктів, відрізнялися їх гострота протікання та наслідки. Останні роки відзначаються лавиноподібним зростанням конфліктів в різних сферах життєдіяльності українського суспільства. Беручи до уваги той факт, що соціальна сфера є однією із найбільш складних сфер суспільного буття, вона характеризується найбільшою кількістю різноманітних конфліктних ситуацій як на внутрішньоособистісному, міжособистісному, так і на груповому чи навіть державному рівнях.

Науковці-конфліктологи [2; 6; 8] однак у тому, що конфліктне протистояння, у багатьох випадках, знижує ефективність професійної діяльності, погіршує морально-психологічний клімат, формує негативний емоційний фон у відносинах і професійних взаємодіях, провокує погіршення самопочуття. Зважаючи на це, майбутні соціальні працівники, психологи та соціальні педагоги, які прийдуть на роботу в соціальні структури, повинні володіти високим рівнем професійної готовності до попередження (при можливості) та конструктивного розв'язання конфліктів. На роботу в соціальні установи та служби повинні прийти майбутні фахівці, які знатимуть, як визначити істинні причини конфліктного протистояння, умітимуть професійно управляти і вирішувати конфліктні ситуації в якості «медіатора», матимуть сформовані навички знижувати рівень конфлікту в колективі та позитивно впливати на всіх його учасників. Отже, ще під час навчання у ВНЗ у майбутніх фахівців соціальної сфери має бути сформований належний рівень готовності діяльності з розв'язання професійних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що теоретичні та практичні питання виникнення конфліктів у цілому, та конфліктів у соціальній сфері перебували в центрі уваги українських науковців. Зокрема, П. Ковальчук, Н. Мамієва вивчали педагогічні механізми попередження й вирішення конфліктів; виникнення та розв'язання конфліктів під час педагогічної взаємодії досліджували Н. Грішина, М. Пірен, Н. Пов'якель; механізми подолання конфліктів під час педагогічного спілкування розглядали А. Гірник,

В. М'ясищев, В. Пантюшин, В. Семиченко. У дослідженні Т. Браніцької висвітлено методичні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій; у дисертаційних дослідженнях І. Козич та М. Трухан обґрунтовано формування компетентності майбутніх соціальних педагогів у розв'язанні конфліктів. Практичні питання розв'язання конфліктів в соціальній роботі вивчала П. Сулімова та ін.

Загальні питання, у яких розкрито основи інформаційних технологій, представлено у публікації Ю. Машбиця; організація освітнього процесу у ВНЗ на основі використання інформаційних технологій висвітлена у публікаціях І. Богданової, Р. Гуревича, О. Романишиної, Л. Савчук та ін. Однак, необхідно зазначити, що формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери на основі використання засобів інформаційних технологій не достатньо опрацьовані у наукових публікаціях, що й спонукало нас до більш ґрунтовного вивчення означеного кола питань.

Мета статті – проаналізувати можливості інформаційних технологій під час вивчення навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» шляхом створення спеціальних педагогічних впливів на основі впровадження авторської комп'ютерної гри та мультимедійних презентацій.

Сьогодні уже сприймається як аксіома твердження про те, що шляхи використання інформаційних ресурсів виступають найбільш значущим показником рівня розвитку держави. Інформаційна техніка перетворилася в один із найважливіших чинників науково-технічного прогресу, що визначає стратегічний потенціал суспільства і перспективи його подальшого розвитку. Впровадження інформаційних технологій відкриває реальну перспективу підвищення рівня економіки та управління суспільним виробництвом. Такий процес відбувається й в освітній сфері.

Українська вища школа потребує використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання та виховання. Нам імпонує трактування інформаційної технології, що представлено ще у кінці 90-х років М. Жалдаком, як «сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їх можливості у процесі керування технічними та соціальними процесами» [1, с. 3].

Відзначимо, що ми повністю підтримуємо О. Романишину [7] у тому, що використання інформаційних технологій у ВНЗ психологічно та педагогічно обґрунтоване і дозволяє досягнути інтенсифікації всіх ланок навчального-виховного процесу, оптимізації методів навчання, а також активного використання технологій відкритої освіти. Науковець переконана у тому, що використання інформаційних технологій дозволяє вирішувати доволі складні освітні питання. До найбільш актуальних віднесено: використання в освітньому процесі ВНЗ новітніх інформаційних технологій; розвиток самостійності студентів у роботі в інформаційному середовищі.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій призводить до значної перебудови інформаційного середовища навчального закладу, що дозволяє прогнозувати розробку і застосування програмно-методичних засобів інформаційного впливу, орієнтованих на виконання різноманітних видів самостійної діяльності по збору, обробці, передачі, збереженню інформації про об'єкти предметного середовища.

Нині віртуальний світ розглядається у якості інноваційного чинника формування особистості майбутнього фахівця, адже у XXI столітті без комп'ютерного забезпечення просто неможливо організувати жодного виду діяльності. Проте, як свідчать факти, інформаційні технології лише частково використовуються для організації освітнього процесу для фахівців гуманітарних спеціальностей. Як наслідок такого стану речей, спостерігається певна суперечність між тими стрімкими темпами, на основі яких набирають популярності інформаційні технології та несистемним їх використанням у ВНЗ. З огляду на це, перед викладацьким корпусом постало завдання перетворити віртуальний фактор у позитивно спрямований педагогічний вплив, що допоможе підвищити мотивацію вивчення студентами навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування («Основи конфліктології», «Соціальна

конфліктологія», «Соціальне партнерство») та підвищить загальний рівень сформованості практичних умінь у розв'язанні конфліктів.

Ми переконані у тому, що майбутні фахівці соціальної сфери повинні володіти високим рівнем особистісної спрямованості на досконале здійснення своїх професійних обов'язків та мати сформовану відповідальність перед суспільством, як основного замовника соціальних послуг [3]. У той же час, констатуємо, що рівень готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів потребує вдосконалення. Зокрема, як показали результати моніторингового дослідження, більшість студентів характеризується недостатньо стійкими та внутрішньо-суперечливими ціннісними орієнтаціями, неповним усвідомленням вимог до майбутньої професії та власних особистісних якостей, відсутністю внутрішньої мотивації до професійно-особистісного вдосконалення, переважає орієнтація на особисті інтереси. На початку констатувального етапу експерименту нами було встановлено, що лише 1/5 усіх опитаних респондентів орієнтована на системну та цілеспрямовану діяльність на соціально значущий результат у галузі вивчення конфліктів. Як наслідок, майбутні фахівці не мають внутрішньої мотивації на удосконалення своїх практичних умінь, часто ігнорують систематичні вправлення у теорії конфліктів. У світлі цих негативних тенденцій слід зупинитися на вивченні механізмів вдосконалення практичних умінь та навичок. Тобто у навчально-виховному процесі ВНЗ доцільно створити таке освітнє середовище, яке б сприяло створенню ситуації постійної зацікавленості майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі навчання, а в майбутньому – і процесі професійної діяльності в соціальних структурах.

Освітнє середовище, у якому навчаються майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники повинне бути наповнене педагогічними інноваціями. З цією метою нами було прийняте рішення про доцільність розробки комп'ютерної дидактичної гри, на основі якої студенти, в умовах запрограмованих дій, мали б право вибору того чи іншого виду поведінки та можливості моніторингу наслідків обраних варіантів дій. Комп'ютерну гру було запропоновано для індивідуальної роботи студентів першого курсу, які вивчають навчальну дисципліну «Соціальна конфліктологія» (4 кредити).

Використання комп'ютерної гри, у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до розв'язання конфліктів розглядаємо у якості ефективного інструменту організації освітнього процесу. У найбільш загальному трактуванні комп'ютерні ігри це програми, що забезпечують найефективніше спілкування та взаємодію гравця з об'єктами ігрового середовища та здійснюють реальний вплив на формування світогляду студентів. Науковцями (Р. Гуревич, О. Кареліна, О. Романишина, Л. Савчук) доведено, що ігрові програмні засоби розвивають увагу, реакцію, пам'ять.

Беручись за розробку комп'ютерної гри, за порадою К. Осетріна [5, с. 41], було обрано такий алгоритм діяльності:

- розробка комп'ютерної гри як інноваційного інструменту та впровадження її в освітній процес ВНЗ;

- використання програми у навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників в рамках конкретної навчальної дисципліни (було обрано навчальну дисципліну «Соціальна конфліктологія»).

Під час створення комп'ютерної гри ми поставили собі завдання в ігровій формі вдосконалювати професійну компетентність майбутніх фахівців, що прийдуть на роботу в соціальні структури, шляхом розвитку у них показників практичного компонента готовності до розв'язання конфліктів. Отже, нами було розроблено авторський сценарій гри (співавтор О. Топоренко), запропоновано проектування алгоритму програми, здійснено розробку самої програми та проведено тестування програми.

У практичному аспекті створено проект комп'ютерної гри «Соціальні конфлікти», яка розроблена на ігровому рушії «Unity 3d». Мета цієї програми полягала у демонстрації можливості апробації альтернативних шляхів вдосконалення готовності майбутніх фахівців

соціальної сфери до розв'язання конфліктів в професійній діяльності шляхом впровадження інтерактивних комп'ютерних програм у навчально-виховний процес. У такій програмі демонструється професійна діяльність фахівця соціальної сфери у вигляді певних місій, процес проходження та результати яких гравець може досконало вивчити та проаналізувати, а у реальному житті уникнути тих помилок, які були допущені у віртуальному світі (рис. 1).

Наприклад, у ролі соціального педагога, головний герой повинен пройти місію консультування церковної громади міста, у процесі цього вивчити взаємовідносини членів спільноти та їхньої конфліктної протидії, і на основі цього, розробити соціометрію. Або ж, проводячи соціальний супровід неблагополучної родини, надати практичну допомогу у розв'язанні конфліктної ситуації – прийняття того, чи іншого рішення по відношенню до кожного з її членів, що призведе до певного результату.

Цінність такої комп'ютерної гри, у нашому баченні, полягає у тому, що окрім рекреативної функції, реалізується і навчальна функція, де студенти як гравці мають змогу бачити реальні результати своєї професійної діяльності, а проходження до наступних більш вищих рівнів гри можливе тільки через вибір найбільш виважених сценаріїв поведінки у грі, що передбачають високий рівень сформованості конфліктологічної компетентності.



Рис 1. Інтерфейс комп'ютерної гри «Соціальні конфлікти».

У процесі дослідження було висунуто робочу гіпотезу про те, що участь студентів у такій комп'ютерній грі дасть змогу:

- уникнути більшості деструктивних конфліктних ситуацій, а також попереджувати появу конфліктів у майбутній професійній діяльності;
- виходити з конфліктних ситуацій, не втрачаючи гідності навіть за найгірших варіантів їх розв'язання;
- у переговорному процесі аргументовано відстоювати свою позицію, твердо дотримуватися обраного шляху та уміти реалізовувати медіаторську діяльність.

Слід констатувати, що реалізація такого методу у навчально-виховному процесі ВНЗ характеризується наявністю певних проблем. Так, існує проблема сприйняття на методичному та практичному рівні комп'ютерної гри, як методу навчання педагогічним колективом; відсутній механізм програмування навчальних ігор, а також системи віртуального контролю та оцінювання тощо. Однак, існують суттєві позитиви, які передбачають, що комп'ютерна гра здатна активізувати логічне та просторове мислення студентів; швидкість їхньої реакції, уваги тощо, і саме головне, має вплив на мотивацію і пропагування їхньої майбутньої професійної діяльності.

Враховуючи сказане вище, вважаємо, що у своїй педагогічній діяльності викладач ВНЗ зі своїми студентами під час індивідуальної роботи може використовувати ігрові інтерактивні елементи з окремих тем занять, або навчальних модулів, такий підхід дасть змогу майбутнім фахівцям перевірити стан сформованості практичних умінь на основі комп'ютерного програмування соціально-педагогічної ситуації та миттєво дізнатися результат. Отже, окрім того, що комп'ютерна гра «Соціальні конфлікти» носить рекреативний характер, вона також є пізнавальною та впливає на формування практичних умінь у розв'язанні особистісних та професійних конфліктів. У нашому баченні сучасне прикладне програмне забезпечення дозволяє самостійно освоювати і створювати комп'ютерні дидактичні ігри, які орієнтовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу у цілому та мають конкретне спрямування на вдосконалення показників готовності до розв'язання конфліктів.

Для професійної підготовки магістрів до діяльності із розв'язання конфліктів головний акцент було зроблено на мультимедійні технології. Встановлено, що реалізація *мультимедійних технологій* (від англ. multi – багато, media – середовище) відкрила якісно новий рівень обробки інформації. Виходимо з того, що звук, відеофрагменти, комп'ютерна графіка та анімація можуть бути довільним чином скомпоновані та відображені у зручній формі для сприйняття навчальної інформації під час вивчення навчальної дисципліни «Соціальне партнерство». Ми поділяємо позицію О. Кареліної [4] стосовно того, що мультимедійні технології суттєво пришвидшують розвиток пізнавальних здібностей, активізують самостійність, підвищують інтерес до оволодіння науковими знаннями.

Наше дослідження показало, що у процес навчання майбутніх фахівців соціальної сфери ОКР «Магістр» необхідно включати елементи використання мультимедіа. Під мультимедіа розуміємо об'єднання у комп'ютерній системі таких засобів надання інформації, як текст, звук, графіка, мультиплікація, відео, зображення і просторове моделювання (найпростіший приклад Power Point – створення презентацій, 3D studio – графічне моделювання).

Організація презентацій з використання засобів мультимедіа є доволі складним процесом, що потребує від студентів сформованих навичок та дозволяє магістрантам оволодіти навичками мислення, які стосувалися конфліктів в соціальній сфері та теорії організації й проведення переговорів. Так, найчастіше ми радили студентам використовувати скрайбінг (новітня техніка презентації, коли мова виступаючого ілюструється малюнками – виходить ніби «ефект паралельного проходження», коли чуємо і бачимо приблизно одне і те ж, при цьому графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду), що передбачав такі етапи: а) складання плану презентації; б) аналіз основної ідеї для донесення повідомлення; в) візуалізація (використання малюнків, аудіо- та відеоряду); г) таймінг (окреслення необхідного часу для висвітлення запланованої ідеї через часове обмеження та дотримання хронометражу скрайбінгу і запобігання перевантаженню аудиторії графічними образами). На основі безкоштовного сайту GoAnimate студенти мали змогу перетворювати презентації та фільм. Зокрема, магістрантам пропонувалося декілька видів скрайбінгів: скрайбінг-презентація (супровід мовленевої інформації схемами, малюнками, піктограмами); скрайбінг-фасилітація (переклад інформації з вербальної у візуальну); відеоскрайбінг (використання ілюстрацій, малюнків, схем у вигляді динамічного відеоряду). Найвагомішою ознакою застосування скрайбінгу на заняттях з магістрантами стало те, що на його основі стало можливим інтегрувати нові

знання за допомогою візуальних образів. Такий підхід допоміг поглибити теоретичні знання з конфліктології та налагодження партнерських стосунків під час конфліктної взаємодії.

У своєму дослідженні виходимо з тих міркувань, що інформаційні технології володіють значним потенціалом у процесі професійної підготовки студентів спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка». Зокрема, під час індивідуальної роботи студенти мали змогу змістовно провести час за комп'ютерною грою «Соціальний конфлікт», яка є навчальною, та спрямована на вдосконалення практичних умінь у розв'язанні конфліктів. Вважаємо, що спеціально створюване смислове наповнення навчального середовища комп'ютерною грою дозволило розширити прояв творчості та ініціативності майбутніх фахівців соціальної сфери. Як було встановлено на основі опитування студентів, участь у грі підвищила пізнавальну активність, допомогла усвідомити суспільну значущість майбутньої професії. Презентації на основі скрайбінгу теж сприяли вдосконаленню практичної складової готовності магістрантів до розв'язання професійних конфліктів. Таким чином, роль викладача спрямована на грамотне і виважене використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі з метою вдосконалення професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери у розв'язанні професійних конфліктних ситуацій.

Перспективами подальших наших досліджень вважаємо перевірку потенціалу тренінгових технологій у формуванні готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Список використаних джерел

1. Жалдак М. І. Основи інформаційної культури вчителя / М. І. Жалдак // Використання сучасної інформаційної технології в навчальному процесі: Зб. наук. праць / Редкол. М.І. Шкіль та ін. – К. : РНМК, 1990. – С. 3–17.
2. Калаур С. М. Соціальна конфліктологія : Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» / С.М. Калаур, З.З. Фалинська. – Тернопіль : Астон, 2010. – 362 с.
3. Калаур С.М. Сучасні інтерактивні підходи до формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання / С.М. Калаур, О.Ю. Топоренко // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 37 – Ужгород, 2015. – С. 70–74.
4. Кареліна О. Впровадження мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах України // Матеріали Другої щорічної національної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні». – Київ, 2000. – С. 110–115.
5. Осетрин К. Е. Методические особенности повышения квалификации учителей в области информационно-коммуникационных технологий на базе свободного программного обеспечения / К.Е. Осетрин, Е.Г. Пьяных // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 9 (87). – С. 41–49.
6. Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
7. Романишина О. Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах / Оксана Ярославівна Романишина // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 29. – С. 179–183.
8. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів: Навчальний посібник / М. В. Цюрупа. – К. : Кондор, 2004. – 172 с.

Considering the fact that social sphere of Ukrainian society has a significant amount of conflicts, the students of specialties such as «Social work» and «Social Pedagogy» should be prepared purposefully to this activity. The article deals with the potential of information technology in the professional training of future specialists of social sphere. It was emphasized on the necessity of continuous training of students for constructive conflict resolution that occurs in professional activities. The study of the theoretical and

practical aspects of conflict has an essential value. The knowledge of that branch will give the opportunity to prevent and resolve conflicts, will become a reliable pillar of everyday life. Because it helps to understand the problems of personal life and professional activities.

The main focus is on the characteristics of features of information technologies used in the educational process of students of specialties such as «Social work» and «Social Pedagogy». Future specialists have the opportunity to study disciplines of «Social conflictology» (bachelor degree) and «Social Partnership» (master degree) to improve their professional competence. There was a hypothesis about the fact that didactic computer game «Social conflict» will have a significant positive impact on the formation of the practical component of readiness for professional conflicts solution. Computer game, that is mainly used for individual classes, performs reactive and cognitive function. On this basis an effective communication and real player's interaction with objects of gaming environment were provided. And where was carried out a real influence on the formation of students' worldview.

The future specialists of social sphere who were freshmen could use computer games in an entertaining way to study theoretical material of the conflictology. Also they could deepen their own arsenal of practical skills by solving different kinds of conflicts in which their computer hero got. The future masters of social pedagogy and social work on the basis of information technologies are actively involved in the development of webinars and creation of presentations through the usage of scribing. During the research it was established that the entertaining program tools, webinars and presentations develop the attention, reaction and memory.

Key words: readiness, conflict resolution, information technology, computer game, presentation, future professionals.

УДК 37(477)"195/196"

Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk

ВИХОВНА РОЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКИХ ВИРОБНИЧИХ БРИГАД У СІЛЬСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ 50-60 РР. ХХ СТ.

THE EDUCATIONAL ROLE OF STUDENT PRODUCTION TEAMS IN RURAL SECONDARY SCHOOLS UKRAINE OF 50-60 YEARS OF THE XXth CENTURY

У статті розкрито проблему діяльності учнівських виробничих бригад 50-60 років ХХ ст. в Україні. На основі аналізу історико-педагогічної літератури узагальнено вітчизняний досвід налагодження та специфіку їх роботи у системі трудової підготовки й особливості виховання в них учнів. Охарактеризовано основні напрями та специфіку діяльності учнівських виробничих бригад, звернена особлива увага на пошук ефективних шляхів залучення школярів до виробничої праці із чітко вираженою виховною спрямованістю.

Ключові слова: трудові об'єднання школярів, трудове навчання, учнівська виробнича бригада, табір праці і відпочинку, дослідницька робота, трудове виховання, сільськогосподарська праця, загальноосвітня школа.

Однією з найдавніших форм виховання впродовж усіх історичних епох є трудове виховання підростаючого покоління, оскільки праця основна умова життєдіяльності людини, формування її духовного, фізичного розвитку і соціальної зрілості. У відповідності із

Концепцією трудової підготовки школярів України, Національною стратегією розвитку освіти України у 2012-2021 років, Концепцією профільного навчання у старшій школі, Національною програмою «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» трудове виховання розглядається як цілеспрямований процес формування творчої, працелюбної особистості, відповідальної за свої дії, здатної до самовиховання і творчої самореалізації у розв'язанні завдань побутового й професійного характеру тощо. Набуті впродовж шкільних років знання, уміння і практичні навички повинні сприяти формуванню в учнів особистісної зрілості, життєвої компетентності, професійному самовизначенню, готовності до праці в умовах ринкових відносин. Тому система трудової підготовки учнів через їх участь у різноманітних трудових об'єднаннях школярів є головним завданням у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів України.

Основні ідеї дослідження проблеми становлення та розвитку трудових об'єднань школярів знайшли своє обґрунтування у працях видатних педагогів (П. Блонський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.).

Питання функціонування в навчальних закладах системи трудової підготовки підростаючого покоління, що поєднувала урочну та позаурочну роботу, суспільно корисну діяльність, допрофесійну і професійну підготовку, профорієнтаційну роботу учнів відображені у дослідженнях А. Вихруща, С. Дем'янчука, О. Коберника, М. Левківського, В. Мадзігона, О. Падалка, М. Піддячого, В. Сидоренка, Н. Слюсаренко, Д. Сметаніна, Д. Тхоржевського та ін. Принципи організації суспільно корисної продуктивної праці у трудових загонах старшокласників досліджували В. Близнюк, Т. Веретенко, Г. Левченко, А. Любар, Т. Калугіна та ін.; організаційно-педагогічні аспекти ефективності виховної діяльності трудових об'єднань школярів висвітлювалися у наукових працях П. Атутова, В. Виговської, Н. Лепіхової, В. Полякова, Н. Семикіна, О. Родіної, В. Усакова та ін.

Питання раціональної організації праці в учнівських виробничих бригадах та підвищення виховного потенціалу таборів праці і відпочинку займають важливе місце у дослідженнях К. Ахіярова, І. Гончарова, С. Гореславського, Н. Калініченко, І. Матюші, А. Тубельського та ін.

Ураховуючи значну кількість наукових джерел і публікацій, досвід діяльності трудових об'єднань школярів середини ХХ ст. та суперечності між наявним станом трудового навчання і виховання школярів, їх особистими сподіваннями щодо самоствердження в праці і відсутністю належних умов у суспільстві для їх реалізації, що утруднює їх адаптацію в житті, визнанням учнями важливості праці як джерела життя та деформацією мотивів трудової діяльності в масовій свідомості і культивується засобами масової інформації, нами була обрана тема цієї статті.

Метою статті є обґрунтування соціально-педагогічних умов діяльності трудових учнівських бригад України 50-60 років ХХ століття як ефективної форми їх трудової підготовки, оскільки цей період характеризується пошуком ефективних шляхів нерозривного зв'язку навчання й виховання з життям, розробкою науково-методичних положень щодо визначення її змісту, форм і методів та їх залученням до виробничої праці.

Аналіз історичних, соціально-педагогічних умов свідчить, що трудові об'єднання школярів створювалися в навчальних закладах для спільної з дорослими праці в позашкільний час в різних галузях народного господарства з метою ефективної трудової підготовки учнівської молоді до реального життя, вибору професії.

У повоєнні роки зі значним зростанням технічного рівня народного господарства країни нагальною потребою стало завдання поліпшення трудової та політехнічної підготовки учнів загальноосвітньої школи. Важливим елементом системи трудового виховання і політехнічного навчання в радянській школі перших повоєнних років була участь школярів у суспільно корисній праці. Досвід організації систематичної сільськогосподарської праці школярів, набутий у роки війни, був використаний при створенні учнівських виробничих бригад, ланок юних майстрів високого врожаю. Участь учнів у сільськогосподарській праці стала невід'ємною

складовою роботи кожної школи. Сільськогосподарська праця пов'язувалась зі шкільним курсом біології. Учні вели дослідницьку роботу, вивчали методи підвищення врожайності сільськогосподарських культур та продуктивності тварин. Діти брали активну участь під час суботників та недільників у зборі металообробки, дикоростучих плодів, ягід, грибів, лікарських рослин, що суттєво доповнювало продовольчий і лікарський фонди країни [7, с. 177-179].

Лютневий (1947 р) Пленум ЦК ВКП (б) зобов'язав «партійні та радянські органи посилити допомогу МТС, колгоспам і радгоспам в організації їх виробництва, організувати й очолити повсякденну боротьбу колгоспників, робітників радгоспів, МТС і фахівців сільськогосподарського виробництва за всеохоплююче підвищення врожайності сільськогосподарських культур на основі значного поліпшення якості польових робіт, застосування на полях колгоспів і радгоспів передової агротехніки і повного використання трудових і матеріально-технічних ресурсів колгоспного села » [4, с. 214]. Саме наприкінці 40-х років на території України у сільському господарстві розгорнули діяльність ряд учнівських виробничих об'єднань у Вінницькій, Полтавській, Сумській, Чернігівській, Черкаській областях. Так у 1947 році об'єднання учнів старших класів Сокиринської семирічної школи Чернігівської області було визнано переможцем Всесоюзного конкурсу садівників і нагороджено перехідним Червоним прапором і грошовою премією [13, с. 142].

Новим поштовхом для поліпшення трудового виховання і політехнічного навчання було впровадження у 1954-1955 рр. нових навчальних планів і програм з ручної праці у I-IV класах, трудового навчання у V-VII класах, які передбачали практичні заняття в шкільних майстернях і на навчально-дослідних ділянках, у VIII-X класах – організацію проведення практикумів з машинознавства і сільського господарства. Наприклад, учні 8-10-х класів Жванецькою середньої школи Кам'янець-Подільського району Хмельницької області влітку 1954 р. ознайомилися в місцевому МТС з принципами роботи двигуна внутрішнього згорання, вивчали основні механізми і пристрої сівалки «Т-7» та комбайна «С-6». Влітку старшокласники працювали на колгоспних полях, а восени в гуртку юних механізаторів вивчали принципи роботи і водіння трактора [13, с. 150].

Поступовий перехід до загальної середньої освіти змінив функції середньої школи. Якщо раніше вона готувала своїх випускників до навчання у вищій школі, то тепер середня школа поряд із підготовкою до вищих навчальних закладів повинна була практично і психологічно готувати випускників до трудової діяльності на виробництві. Враховуючи суспільну ситуацію, вже у 1955/56 навчальному році виробниче навчання було запроваджене у 459 середніх школах України і охопило близько 19 тисяч учнів. Крім основ наук, старшокласники вивчали ще й окремі спеціальні дисципліни. Разом вивчалось у школах 39 спеціальностей, наприклад, дизеліста, шофера, тракториста, комбайнера, хіміка-лаборанта, рільника, тваринника, плод-овочівника тощо [1, с. 14-15].

У цей час у школах України широкого розмаху набув пошук різних форм учнівських об'єднань, спрямованих на поєднання навчання з продуктивною працею в сільському господарстві. Найбільш поширеними формами була поява учнівських ланок, учнівських господарств (учгоспів), учнівських виробничих бригад, які стали однією з ефективних форм поєднання навчання з суспільно корисною продуктивною працею і сприяли підготовці старшокласників сільської школи до роботи в сфері сільськогосподарського виробництва. Такі форми участі школярів у продуктивній праці отримали широку підтримку і масове поширення.

Питання організації виробничої праці учнів у сільському господарстві на період літніх канікул були узагальнені в методичних рекомендаціях Міністерства освіти України на 1955 р., у яких був рекомендований орієнтовний план, форми і методи організації виробничої праці учнів в колгоспах та на пришкольних ділянках у влітку. Визначались також основні види праці у рільництві, овочівництві, садівництві, тваринництві, механізації сільського господарства і т. п. Так, у Витязівській середній школі Кіровоградської області на літній період був складений виробничий план виконання учнями сільськогосподарських робіт у колгоспі, у якому були

передбачені усі види робіт, які в канікулярний період повинні виконати учні старшокласники у колгоспі, час їх виконання і хто керуватиме цією роботою. Вони взяли на себе зобов'язання по вирощуванню на шкільних ділянках гібридного насіння кукурудзи і по наданню допомоги місцевому колгоспу з метою отримання високого врожаю кукурудзи [3, с. 154].

Однією з важливих форм трудового виховання було створення у 1955 р. з ініціативи шкільних комсомольських організацій у сільських школах перших учнівських виробничих бригад. У 1960/61 навчальному році в школах України у колгоспах працювало 3150 учнівських виробничих бригад, у яких працювало 160 тис. учнів, а наприкінці 1965/66 навчального року їх було вже 3376 (275 тис.) старшокласників. Учніські бригади обробляли десятки тисяч га, вирощуючи високі врожаї різних сільськогосподарських культур [5, с. 148].

17 квітня 1959 року Верховна Рада УРСР прийняла Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» у повній відповідності з таким же Законом, що його прийняла Верховна Рада СРСР 24 грудня 1958 року. У цьому законі знайшов втілення домінуючий принцип поєднання навчання з життям, з продуктивною працею. Наголошувалось також, що головним завданням школи є підготовка учнів до життя, суспільно корисної праці, подальше підвищення рівня загальної і політехнічної освіти. Згідно з цим законом, в IX-XI класах передбачалося виробниче навчання і продуктивна праця учнів на виробництві. На цій основі учні мали здобувати виробничі спеціальності: слюсаря, столяра, будівельника, водія, оператора, тваринника тощо. [8, с. 194].

Ефективною формою залучення школярів до праці із чітко вираженою виховною спрямованістю був досвід діяльності трудових учнівських трудових бригад Павлиської середньої школи Кіровоградської області, упродовж багатьох років, якою керував В. Сухомлинський. Уже у 1956-1957 н. р. у школі була створена плодоовочева навчальна бригада із старшокласників, які оволодівали спеціальністю агротехніка-плодоовочівника при місцевому колгоспі. До цієї бригади були також включені учні, які закінчили 7 клас і виявляли бажання вирощувати в колгоспі помідори, капусту, картоплю та доглядати за плодовими деревами і вигодовувати шовкопрядів. За цією бригадою було закріплено 15 га колгоспної землі і парникове господарство. А учнівська виробнича бригада на закріпленій земельній ділянці площею у 32 гектари вирощувала такі культури: озима пшениця – 10 га, кукурудза – 10 га, соняшник – 5 га, картопля – 2 га, просо – 2 га, цукровий буряк – 1 га, овочі – 2 га. Значна робота за програмою виробничого навчання здійснювалась також у теплиці, агролабораторії, шкільному саду [3, с. 245].

Позитивний вплив виробничого навчання на виховання учнівської молоді мали шефські зв'язки Павлиської середньої школи із колективами Крюківського вагонобудівного заводу, місцевим відділенням «Сільгосптехніки», керівники яких неодноразово відзначали, що випускники школи, працюючи на цих підприємствах токарями, слюсарями, лаборантами, водіями, добре застосовують набуті знання та практичні вміння у виробничій діяльності, володіють навичками культури праці й спілкування, проявляють інтерес до здобуття професійної освіти. Такі успіхи у підготовці випускників школи до практичної виробничої діяльності забезпечувались завдяки психологізації навчального процесу, старанному виконанню трудових завдань, кваліфікованій профорієнтаційній роботі, належній навчально-технічній базі, участі учнів у різноманітних трудових об'єднаннях, товариствах, гуртках тощо. Поряд з короткотривалими трудовими завданнями в житті шкільного колективу широко практикувались і перспективні, розраховані на кілька років: вирощування саду, винограднику, лісу тощо. У випадках, коли матеріальні результати розподілялися як предмети споживання або належали всьому суспільству, – праця мала важливе виховне значення.

У трудовій діяльності школярів поєднувалися два види праці – без оплати і оплачувана. При цьому В. Сухомлинський наголошував, що оскільки діти отримують у процесі навчання загальні суспільні блага, то відповідальність вихователів полягає в тому, щоб вони їх усвідомлювали як необхідність безоплатної праці у шкільному житті на загальну користь. Індивідуальна

оплата праці має поєднуватись з вихованням почуття обов'язку перед батьками, що сприятиме усвідомленню цієї відповідальності і в самостійному трудовому житті [3, с. 246].

Досвід трудового виховання В. Сухомлинського перевірів, розвинув і майстерно закріпив на практиці в умовах сільської школи талановитий педагог і керівник І. Ткаченко. Богданівська середня школа Кіровоградської області в колишньому Радянському Союзі славилася вдумливою, змістовною, орієнтованою на дитину системою навчально-виховної роботи й оригінальною новаторською моделлю трудового навчання і виховання.

Провідними напрямками в практиці трудової підготовки школярів у Богданівській середній школі в 60-х роках були :

- наукове обґрунтування навчально-виробничої діяльності учнівської бригади як складової навчально-виховного процесу;
- визначення змісту системи навчання і виховання, її провідних компонентів: у процесі вивчення основ наук, зокрема предметів природничо-математичного циклу; в позакласній роботі: гуртках, секціях, наукових товариствах; у процесі колективної та індивідуальної праці в агропромисловому виробництві; у творчих колективах винахідників і раціоналізаторів базового господарства; у родинях школярів;
- організаційно-методичне вдосконалення форм трудового навчання і виховання, які дали можливість створити ефективну, новаторську модель трудової підготовки учнівської молоді;
- добір і обґрунтування видів сільськогосподарської праці відповідно до віку, здоров'я, індивідуальних особливостей учнів як обов'язкової і вирішальної умови розвитку їх природних здібностей, пізнавальних інтересів [10, с. 72].

Педагогічний колектив Богданівської школи під керівництвом директора розробив і наповнив конкретним змістом етапи залучення школярів до творчості, дослідництва в процесі трудової підготовки. Педагог-новатор одним з перших у колишньому СРСР створює експериментальне навчально-дослідне господарство учнівської виробничої бригади, що мало сукупність засобів виробництва, постійно закріплених за бригадою з метою організації продуктивної праці, дослідницької роботи з впровадження експериментальних методів вирощування високих урожаїв сільськогосподарських культур і збільшення виробництва продуктів тваринництва. Навчально-дослідне господарство школи було економічно-господарською і технічною базою виробничого навчання, лабораторно-практичних занять і виробничої практики членів учнівської бригади. Воно було рекомендоване як зразкове для сільських шкіл республіки і представлене педагогічному загалу республіки у методичних листах МО УРСР «Стан і заходи по поліпшенню виробничого навчання учнів середніх шкіл з сільськогосподарських спеціальностей» (1960 р.) та «Організація виховної роботи в учнівській комплексній навчально-виробничій бригаді» (1964 р.). До складу господарства входили такі виробничі об'єкти: сільськогосподарські угіддя, де вирощувались польові і овочеві культури; садок і пасіка; міні-ферма; сільськогосподарська техніка – трактори, комбайни, сівалки, знаряддя для обробітку ґрунту; ручні знаряддя праці та сільськогосподарський інвентар; транспорт – машини, причепа, візки та інше; складські приміщення, теплиця, парники [9, с. 227].

У Богданівській середній школі під керівництвом директора школи в кінці 60-их років був започаткований інтернаціональний табір праці й відпочинку «Дружба». Діяльність табору – одна з яскравих традицій, яка збагатила духовне життя регіону. Щоліта, в червні, у шкільному інтернаціональному таборі працювали і відпочивали члени учнівської бригади Богданівської середньої школи № 1, середньої школи № 1 міста Балашихи Московської області, Григорополіської середньої школи № 2 Ново-Олександрівського району Ставропольського краю, Халданської середньої школи Євлахського району (Азербайджан). У режимі робочого дня і тижня були чітко окреслені напрямки практичної діяльності членів інтернаціонального табору праці і дружби: виробнича праця у навчально-дослідному господарстві учнівської бригади (тривалістю 4 години, перша половина дня); виробничі екскурсії у передові спеціалізовані господарства району і області, зустрічі з людьми трудової слави на місцях їхньої роботи;

краєзнавчі екскурсії до джерел духовної культури народу; інтелектуальні ігри і спортивні змагання; спільні вечори інтернаціональної дружби з участю громадськості села [12, с. 53].

Як педагог-новатор, І. Ткаченко запровадив у шкільне життя яскраві традиційні свята: «Свято врожаю», «Свято першої борозни», «Я – член учнівської бригади», «Змолоду честь трудову бережи», «Естафета поколінь хліборобів». Зміст, форми і методи проведення свят були різноманітними, але завжди учні одержували оцінку своєї праці і праці своїх товаришів, зустрічалися з представниками різних професій, передовиками виробництва. Традицією стало вручення трудової книжки новоприйнятим членам учнівської навчально-виробничої бригади. Трудова книжка була розроблена колективом школи і спеціалістами господарства «Родина», їх також використовували й інші учнівські бригади Кіровоградщини. Вручалася вона на урочистому вечорі в присутності вчителів, батьків, керівників колгоспу, випускників школи, ветеранів праці. Новоприйнятих членів учнівської бригади вітали: бригадир, вчителі, ветерани праці і випускники школи – члени колгоспу. Закінчувався урочистий вечір художньо-музичною композицією «Земля і люди» [11, с. 13].

Ідеї В. Сухомлинського, І. Ткаченка, спрямовані на всебічний гармонійний розвиток особистості, орієнтовані на школу майбутнього, послідовно втілював у життя директор Сахнівської середньої школи на Черкащині О. Захаренко. З початку його діяльності, тобто з серпня 1958 р., навчально-виховний процес школи був побудований таким чином, щоб, виховуючи учня, формувати найкращі людські якості – створити гармонійно розвинену особистість майбутнього громадянина, патріота і людини праці.

Школа була відома творчим поєднанням навчального процесу та продуктивної праці, учнівськими виробничими бригадами, шкільним самоуправлінням [6, с. 41]. Утіленням цієї ідеї було створення у Сахнівській середній школі центру трудового навчання і виховання, до якого входило 7 цехів : токарний, слюсарний, деревообробний, швейний, цех кулінарії, електроцех, цех небезпечних станків. Розвитку трудових умінь і навичок учнів сприяло господарське поле, навчально-дослідні ділянки, теплиця (де вирощували розсаду квітів і овочів не тільки для потреб школи), а також міні машинно-тракторний парк.

Однією з форм організації колективних справ у школі був табір праці і відпочинку, орієнтований на розкриття моральних, трудових, організаційних якостей своїх вихованців. Життя табору сахнівських школярів було захоплюючим, сповнене героїчно-трудою романтики. У своїй діяльності значну допомогу колектив табору праці і відпочинку надавав місцевому колгоспові. Учні доглядали сільськогосподарські культури, брали участь у вирощуванні гібридної кукурудзи на посівний матеріал, працювали в лісництві – розчищали галявини, заготовляли сіно, гіллячковий корм для підгодовування диких тварин взимку, збирали лікарські рослини [3, с. 323]. Важливим було і те, що праця була творчою, невимушеною, посиленою. Як зазначав О. Захаренко : «Без залучення дитини в практичні справи, поваги і любові до праці справжнє виховання неможливе» [2, с. 289].

Практика роботи учнівських виробничих бригад довела, що вони сприяли поєднанню вивчення основ наук з продуктивною працею, широкому залученню учнів до суспільно корисної праці і розвитку в старшокласників на основі дослідницької роботи раціонального підходу до ведення сільського господарства. Участь у роботі виробничих бригад виховувало в учнів відповідальне ставлення до праці і суспільної власності, інтерес до сільськогосподарського виробництва, створювало сприятливі умови для успішного поєднання праці і відпочинку старшокласників.

Діяльність багатьох учнівських виробничих бригад була тісно пов'язана з науково-дослідними сільськогосподарськими установами. І за їх завданнями впроваджували в практику своєї роботи досвід передовиків сільського господарства. У 1964 р., наприклад, 1800 учнівських бригад проводили дослідницьку роботу за завданнями науково-дослідних інститутів і станцій. Велика увага приділялася роботі з агрохімії, зокрема вивченню впливу добрив (органічних, мінеральних, бактеріальних) на врожай окремих культур. Зокрема, члени учнівської

виробничої бригади Оринінської середньої школи Кам'янець-Подільського району Хмельницької області за завданням двічі Героя Соціалістичної Праці Євгенії Долинюк проводили дослідження по вивченню впливу різних норм органічних добрив на врожай кукурудзи. Свідченням успіхів у цій роботі є те, що іноді учнівські бригади вирощували вищі врожаї різних культур, ніж місцеві колгоспи і радгоспи [5, с. 148].

Отже, у сільських загальноосвітніх школах України в 50-60-х рр. ХХ ст. був нагромаджений позитивний досвід діяльності трудових об'єднань школярів у формі учнівських виробничих бригад, таборів праці і відпочинку. Проте в організації виробничого навчання і суспільно-корисної праці учнів були й недоліки. В ряді місць навчали школярів вузькому колу професій без урахування потреб економічного розвитку регіону та його потреби у спеціальностях, а іноді і бажань і самих учнів. Частина керівників підприємств і колективі мало турбувались про те, щоб праця була організована ефективно, з урахуванням можливостей старшокласників. Не всі керівники колгоспів і радгоспів, директори шкіл і вчителі правильно розуміли поєднання навчання з продуктивною працею.

На основі аналізу діяльності учнівських виробничих бригад зазначеного періоду слід вважати, що вони у значній мірі забезпечували можливість входження особистості учня у систему реальних виробничих відносин, сприяли вихованню організованості, відповідальності, соціальної активності і підприємливості, працьовитості, бережливості, дослідництва, раціоналізаторства, забезпечували можливість отримання школярами законних способів заробітку, сприяли профілактиці правопорушень, зниженню рівня дитячої безпритульності, проявів девіантної поведінки.

Участь школярів у виробничих бригадах забезпечувала підготовку їх щодо вибору майбутньої професії у сфері сільського господарства, допомагала засвоїти елементарні способи практичного вирішення виробничих і організаційних завдань. Проте не всі види фізичної праці були узгоджені з віковими особливостями учнів, їх професійними інтересами, потребами в спеціалістах для певних економічних регіонів, реальною можливістю трудовлаштування випускників середньої школи і в намаганні професіоналізувати загальноосвітню школу.

Узагальнення досвіду діяльності учнівських виробничих бригад досліджуваного нами періоду заслуговує на увагу, оскільки відміна функціонування різних видів учнівських трудових об'єднань у сучасній школі, недостатня підтримка з боку держави, законодавча невизначеність їх роботи сприяла поширенню негативних явищ в учнівському середовищі, зростанню підліткової злочинності, наркоманії, бездоглядності тощо.

Список використаних джерел

1. Журавель С. В. На трудовому марші / С. В. Журавель // До двадцятиріччя учнівських виробничих бригад. – К. : Рад. школа, 1976. – 96 с.
2. Захаренко О. А. Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми). Том I-II (1937-1976 роки) / О. А. Захаренко. – К. : ПП «Фірма Гранмна», 2001. – 364 с.
3. Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX–XX століття : Монографія / Н. А. Калініченко. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2007. – 744 с.
4. КППС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. Т. 6. 1941-1954 К., Політвидав України, 1980. – С. 212-220.
5. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967) / редкол. : Бондар А. Г. (відп. ред.), О. Г. Дзевєрін, Б. С. Кобзар, Г. С. Костюк та ін. – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
6. Ніколаєнко С. М. Зірка першої величини / С. М. Ніколаєнко // Педагогіка толерантності. – 2004. – №1. – С. 39-43.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1941-1961 гг. / Под. ред. Ф. Г. Паначина; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М. : 1988. – 272 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961-1986 гг. / под. ред. Ф. Г. Паначин и др. АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М. : 1987. – 414 с.

9. Ткаченко І. Г. Богданівська середня школа ім. В. І. Леніна / І. Г. Ткаченко. – К. : Рад. школа, 1975. – 274 с.
10. Ткаченко І. Г. Керівництво навчально-дослідним господарством / І. Г. Ткаченко // Радянська школа. – 1964. – №10. – С. 71-76.
11. Ткаченко І. Г. Ростимо молодих хліборобів / І. Г. Ткаченко. – К. : Знання, 1967. – 46 с.
12. Ткаченко І. Г. Шкільний молодіжний табір у колгоспі / І. Г. Ткаченко // Радянська школа. – 1957. – №5. – С. 52-54.
13. Хитарян М. Г. Трудовое воспитание и политехническое обучение в советской школе: Историко-педагогические очерки / М. Г. Хитарян. – Северо-западное книжное издательство, 1974. – 220 с.

The article deals with the problem of student production teams of 50-60 years of the XXth century in Ukraine. Based on the analysis of historical and pedagogical literature the paper summarizes national experience and specific adjustment of the system of labor training and education of students. It was proved, that the process of formation and development of student labor unions, including the production team, during this period was due to a lot of political, social, economic, psychological, pedagogical and other factors.

The main directions and specifics of student production brigades were characterized, which contributed to the expansion of educational opportunities of educational establishment and coordination of targeting individual student school, the labor collective agricultural enterprise, family, entry into the social experience in different types of activity – labor, socio-political, cognitive, physical culture and sports, art and more.

Special attention is drawn to seek the effective ways of attracting students to productive work with a clear educational direction, that occurred in the experience of teachers-innovators: V. Sukhomlynskyi, I. Tkachenko and O. Zakharenko. In particular, considerable work for industrial training program is displayed, which was carried out in Pavlyska high school. In this way success is achieved in preparing graduates for practical production activities due to the process of psychological training, diligent implementation of labor tasks, qualified vocational work, proper training and technical basis, students' participation in a variety of employment matters.

The specific content of attracting students to creativity in the workplace is shown on the example of experimental teaching of Bogdanivka student's high school under the leadership of its director Ivan Tkachenko. It was economic and technical basis for industrial training, laboratory and practical classes, practice of the members of studentteam. It was recommended as an example for rural schools of the republic and represented to the teaching staff of the whole country. As the result of years of creative work the teacher and innovator A. Zakharenko showed the embodiment of the combination of the educational process of productive labor on the example of student production teams and created in Sahnivka high school the center of employment training and education.

The role of student production teams was shown in preparing graduates for choosing future career in agriculture, forming of their respective behavior, getting them legal ways of earnings, crime prevention, reduction of child neglect, displays of devident behavior.

Key words: labour communities of schoolchildren, labour education, student production team, labour and rest camp, research work, agricultural labour, secondary school.

УДК 364:17. 022. 1

Ольга Ковальчук
Olha Kovalchuk

ГУМАНІСТИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

HUMANISTIC DETERMINANTS AND VALUES OF SOCIAL WORK

У статті розкрито поняття гуманістичних цінностей як основоположних принципів соціальної роботи. Здійснено аналіз поняття «цінності» у філософській, психологічній, соціологічній та педагогічній науках. Приділено увагу професійно-значимим цінностям особистості фахівця з соціальної роботи та подано класифікацію гуманістичних цінностей.

Ключові слова: гуманізм, цінності, гуманістичні цінності, соціальна робота, цінності соціальної роботи.

Соціальна робота належить до професій, які виникли й функціонують з метою задоволення потреб суспільства і його членів. Вона покликана створювати не лише необхідні умови для гідного життя, а й для гармонійного розвитку особистості, можливості будувати своє життя, тим самим сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз. Сучасна практична соціальна робота розвивається на основі науково обґрунтованих підходів, принципи яких почали формуватися на початку ХХ ст. Ґрунтуючись на гуманізмі, соціальна робота орієнтується на ключові елементи комплексу цінностей, що зберігаються з незначними змінами в ході всієї її історії, а саме благополуччя людей, соціальна справедливість, гідність.

Теоретико-методологічною основою статті є наукові доробки в галузі теорії та практики соціальної роботи таких учених, як Т. Василенко, Л. Віннікової, І. Григи, І. Зверевої, Н. Калушиної, Г. Лактіонової, Н. Ларіонової, В. Никишиної, О. Пічкара, Т. Семигіної; проблема вивчення загальнолюдських, моральних, гуманістичних цінностей відображена у працях І. Беха, М. Боришевського, Ф. Вашука, О. Вишневського, Г. Жирської, І. Зязюна, В. Киричок, О. Киричука, О. Лавроненко, О. Семенов, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.

Метою статті є дослідити гуманістичні детермінанти соціальної роботи, виявити основоположні ідеї гуманістичного світогляду, що лягли в основу практичної діяльності.

Соціальна робота – універсальний соціальний інститут, носії якого надають допомогу всім індивідам незалежно від соціального статусу, національності, релігії, раси, статі, віку та інших обставин. Рушійною силою для фахівців соціальної сфери є гуманістичні цінності, як професійні орієнтири.

Широке коло традиційних і нових духовно-моральних детермінант і ціннісних орієнтирів соціальної роботи стосується трьох різних і в той же час взаємопов'язаних рівнів й аспектів. Насамперед, по-перше, залежність ціннісної бази від місії, цілей і завдань, по-друге, впровадження етичних стандартів професії, по-третє, етичні проблеми, з якими стикаються соціальні працівники стикаються при виконанні своїх обов'язків [11].

Цікавими в розгляді досліджуваної проблеми визначення сутності цінностей є: філософська концепція Г. Гегеля, побудована на основі змістовного взаємозв'язку пізнання, оцінки і цінності (для їх синтезу він використав принцип доцільності, що дала змогу дійти висновку: внутрішньою підставою думки є цінність, що стала нормою і критерієм оцінки, але ще не виявляється безпосередньо); праці Е. Дюркгейма, який пов'язав цінності з «колективними уявленнями», що складають у сукупності «колективну свідомість»; екзистенціональне

тлумачення Ж.-П. Сартра – людини як основної цінності та мети буття; «Логічні дослідження» Е. Гуссерля, де він створює модель свідомості, яка зорієнтована на культурні цінності; праці «розуміючої психології» В. Дільтея; «Сутінки Європи» О. Шпенглера; «Філософія здивування» Т. Парсонса та погляди інших дослідників [10].

У свою чергу, М. Подлесний, розглядаючи проблеми «цінностей» в історичному ракурсі, зазначає, що «зарубіжні і вітчизняні психологи ототожнюють цінності особистості з потребами (А. Маслоу), особистісним смыслом (Г. Олпорт), похідними від мотивів діяльності утвореннями (О. Леонтьєв), характеристикою усього, що підтримує людську здатність до життя (Е. Фромм), переконаннями (М. Рокич), регуляторами потоків інформації (когнітивність), значущістю для людини чогось у світі (С. Рубінштейн), одухотвореними явищами людського буття (І. Маноха), утвореннями свідомості й самосвідомості людини, в яких віддзеркалені актуальні життєві потреби, інтереси, погляди і ставлення до дійсності й себе (М. Боришевський), зводять їх до психодинаміки потягів (З. Фрейд, К. Юнг)» [9, с. 95].

У науковій літературі існують десятки визначень поняття «цінності»: у філософії (розгляд об'єктивної дійсності і відношення до неї людини; онтологічні корені ціннісної свідомості), в соціології (проблема загально-соціальних регулятивних механізмів, де цінності суспільства розглядаються як складові суспільної свідомості і культури, що виконують по відношенню до особистості нормативні функції), в соціальній психології (сфера дослідження соціалізації індивіда, його адаптації до групових норм і вимог), у загальній психології (вивчення вищих мотиваційних структур життєдіяльності).

Відомий сучасний український вчений І. Зязюн визначає цінності як «внутрішній рушій соціального управління, що поєднує особистісну смислову сферу з груповими орієнтаціями і узгодженнями в суспільстві». Науковець доводить, що «цінності зумовлюють культурний розвиток суспільства, визначають змістову специфіку конкретної культури і на особистісному рівні стають психічною основою процесу соціалізації. Цінності виникають і закріплюються у повсякденному житті, одні набуваються самостійно індивідом, інші передаються від покоління до покоління» [4, с. 136].

Визначивши цінності як самостійну категорію, український дослідник О. Вишневецький пропонує класифікацію груп цінностей:

1. «Абсолютно вічні цінності загальнолюдського характеру – доброта, правда, любов, чесність, повага, гідність, краса, мудрість.
2. Національні цінності, значущі для певного народу: патріотизм, почуття національної гідності, фольклорна пам'ять тощо.
3. Громадянські цінності – визнання рівності людей, права і свобода людини, повага до закону та ін.
4. Сімейні цінності – моральні основи життя сім'ї, піклування про дітей, закони подружньої вірності, пам'ять про предків.
5. Цінності особистого життя мають значення для самої людини визначають її характер, поведінку, стиль спілкування» [2, с. 125-126].

Окремо доцільно зупинитися на трактуванні цінностей, запропонованих С. Захаренко, Н. Орловою. Вони визначають цінності як особистісний феномен, ставлення людини до суспільних цінностей; як «моральні цінності», об'єктивно існуючі, сформовані історичним та соціальним досвідом людства норми, принципи, ідеали, поняття добра та зла, справедливості і милосердя.

Незважаючи на безліч підходів до трактування поняття, дослідники О. Дробницький, Т. Пороховська склали ієрархічну структуру «моральних цінностей». Це: *моральні норми* (загальнолюдські, культурні, етнічні, релігійні, суспільні, професійні тощо); *моральна оцінка* (об'єктивна і суб'єктивна); *моральні поняття*, які є найвищим ступенем узагальнення (добро, зло, справедливість, щастя, смисл життя, милосердя тощо); *моральні принципи*, які є центром системи цінностей та визначаються як широко сформовані нормативні положення, базові

закони, що обґрунтовують смисл і мету діяльності та є орієнтирами конкретних дій; *моральний ідеал* – прагнення досконалості – найвища ланка. Отже, цінності-поняття, цінності-норми, цінності-оцінки, цінності-принципи та цінності-ідеали становлять ієрархію; є мотивацією; здійснюють регуляцію та містять загальнолюдські начала [3].

Без сумніву, загальнолюдські цінності орієнтуються на ідеали моралі: справедливості, гуманізму, рівності, тобто на ставлення до людини як до вищої цінності, при цьому особлива увага звертається на оцінку її вчинків, поведінки з позиції добра і справедливості, на протистояння злу, на певне самообмеження заради блага інших, причому свідомо та добровільно. Усі ці характеристики, на думку Ж. Омельченко [8], задають і формують критерії оцінки, духовність, культуру, а сама мораль стає цінносно-смісловим ядром формування особистості, надає цьому процесу гуманістичного змісту.

Моральність і духовність є важливими характеристиками особистості фахівця з соціальної роботи. Моральність – це сукупність загальних принципів поведінки людей у стосунках один до одного і суспільства. Разом вони є основою особистості, де духовність – спрямованість її руху (самовиховання, самоосвіта, саморозвиток) та є основою моральності. І як доводить С. Анісімов [1], прагнення особистості до вибраних цілей, ціннісна характеристика її свідомості – це духовність.

Поширення гуманістичної освіти в багатьох країнах не випадкове: у ХХІ ст. людство перейшло з ідеєю гуманізму з глибинним філософським та історичним корінням. Одним із найбільш узагальнених підсумків, що впливають із осмислення гуманізму, є його спрямованість на гармонійний розвиток особистості, що проявляється в гуманності людини і є її призначенням, покликанням і завданням. У суб'єктивному плані це завдання виступає внутрішньою необхідністю розвитку сутнісних (фізичних і духовних) сил людини. Ця думка безпосередньо пов'язана з ідеалами та достоїнствами людини.

Гуманістичні цінності як «позитивне діяльно-активне ставлення до людини, яке засноване на визнанні людського життя, усвідомленні його недоторканості, визнання життя головною цінністю, – розглядає дослідник В. Киричок і акцентує, – відповідно таке ставлення проявляється в постійному дотриманні гуманістичних норм та принципів, в альтруїстичному характері почуттів та переживань. Воно закріплюється у відповідних вчинках, діях, поведінці людей, у протидії жорстокості, злу, несправедливості, критичному ставленні до своїх чесот та недоліків і на цій основі – самовдосконаленні» [5, с. 86].

Не можна оминати позицію О. Лавроненко [6], яка визначає гуманістичні цінності як психологічні особливості, систему світоглядних орієнтацій, що відображають ставлення до іншої людини, до самої себе, суспільства та природного довкілля як до найвищої цінності, здатність здійснювати вибір добра на протигагу злу та систематично здійснювати гуманістичну діяльність.

Проте, як зазначає О. Норов, гуманістичними можна назвати тільки ті цінності та ціннісні орієнтації, що позбавлені прагматизму. «Вони складають цілісну систему, мають різні об'єкти спрямування: спрямування на конкретну людину; на конкретну групу; на тип людей; на людину як таку тощо. Перші два діють у сфері реального, тобто спрямовані на конкретну людину, групу людей (певні групи людей об'єднані певною професійною, соціальною, світоглядною та іншими ознаками), інші – у сфері абстрактного» [7, с. 66].

Аналіз наукових досліджень філософського, психолого-педагогічного спрямування засвідчив наявність різних підходів до розуміння гуманістичних цінностей. Зокрема, мірою прояву гуманістичних цінностей можна вважати дотримання норм і принципів, приміром альтруїстичного характеру; визнання потреб і інтересів іншої людини і поваги до її гідності; здатність до духовного самооновлення і морального звеличення; терпимість і толерантність до поглядів інших людей. Особливостями гуманістичних цінностей є визнання іншої людини як найвищої цінності та здатність «творити добро» не заради себе, а заради іншої людини, яка цього потребує. До гуманістичних цінностей відносять:

- за О. Вишневським, доброту, правду, любов, чесність, повагу, гідність, красу, мудрість, милосердя, щирість;

- за С. Захаренко, Н. Орловою та іншими дослідниками, добро, справедливість, милосердя тощо.

- за О. Киричуком, цінність людського життя, його недоторканість, повагу до людини, справедливість, честь, совість, правдивість, милосердя, доброту.

- за І. Бехом, добро, честь, щастя, любов, патріотизм, справедливість, милосердя, відповідальність, совість тощо.

- за О. Лавроненко, ставлення до іншої людини, до самого себе, суспільства та природного довкілля як до найвищої цінності, здатність здійснювати вибір добра на протизагу злу та систематично проявляти гуманістичну поведінку тощо.

Усі складові, які становлять суть гуманістичних цінностей, органічно пов'язані між собою і виступають у тісному взаємозв'язку.

На основі проведеного узагальнення визначили блок гуманістичних цінностей, які відносно до вічних гуманістичних цінностей: *добропорядність; великодушність; товариськість; готовність прийти на допомогу; взаємодопомога; дружлюбність; самовідданість; взаєморозуміння; чесність; доброта; чуйність; співпереживання; гідність; м'якосердність; порядність; небайдужість; милосердя; щирість; доброзичливість; співчуття; людяність.*

У професійній соціальній роботі виокремимо специфічні цінності, реалізація яких має суттєвий вплив на її ефективність. Специфічні цінності соціальної роботи не мають самостійного значення для суспільства як основного замовника діяльності. Однак для тієї частини суспільства, яка безпосередньо включена в професійну соціальну роботу, в першу чергу для представників професійної групи соціальних працівників і їх безпосередніх клієнтів, затвердження цих цінностей в суспільній та індивідуальній свідомості соціальних працівників становить велику важливість. Серед специфічних цінностей соціальної роботи слід, у першу чергу, виокремити такі, як благо людини і суспільства, соціальні права і індивідуальність людини, професіоналізм, гуманістичний сенс діяльності, соціальний статус людини, його вік і стать та ін.

Тобто соціальна робота може бути визначена як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на формування, осмислення і реалізацію гуманістичних цінностей та ідеалів з метою перетворення соціальної реальності і створення соціальної ситуації, в якій стане можливим досягнення гуманістичного ідеалу і справжнього благополуччя особистості і суспільства, забезпечення їх плідної співпраці і взаємодії.

За часи історичного розвитку системи соціальної роботи в Україні накопичено чималий досвід, який став основою для вітчизняної моделі соціальної роботи. Для всіх періодів розвитку українського суспільства характерні певні гуманістичні аспекти життєдіяльності, а саме еволюція філантропії та меценатства до професійної соціальної роботи. Кожна епоха своїм специфічним чином реалізовувала гуманістичну складову суспільного розвитку, за допомогою впровадження заходів підтримки, реабілітації життєвих сил людини, його індивідуальної та соціальної суб'єктності. Можна сказати, що соціальна робота це соціогуманістична діяльність, яка спрямована на підтримку суспільства, оскільки забезпечує гармонійний характер взаємодії особистості і суспільства, зниження конфліктності, зменшення бідності, соціального комфорту і добробуту. Її основу складають підтримка життєзабезпечення, соціального функціонування і розвиток особистісних якостей конкретного клієнта. Турбота про життєзабезпечення людини, слабо захищених категорій населення при цьому повинна розглядатися як пріоритетне завдання суспільства і держави, важливий вектор розвитку стратегії соціальної політики.

Отже, соціальна робота відноситься до професії, на яку, впливає економічна ситуація в країні: спад виробництва, зниження продуктивності праці, знецінення заощаджень населення внаслідок гіперінфляції, зниження реальної заробітної плати і пенсій, падіння рівня зайнятості, зростання безробіття. За таких умов населення деморалізується. Тому діяльність соціальних працівників на сьогодні залишається вкрай перспективною і необхідною. В основі професійних принципів соціальної роботи лежить гуманістичний фундамент, який взагалі є підставою для цієї професійної діяльності, області наукового дослідження, суспільного явища «соціальна робота».

Список використаних джерел

1. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1999. – 142 с.
2. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник. – Вид. 3-тє, доопр. і доп. / О. І. Вишневецький. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Дробницький О. Моральная философия / О. Дробницький. – М. : Гардарики, 2002. – 523 с.
4. Зязюн І. А. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав / І. А. Зязюн. – Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : збірник наукових праць. Вип. 2 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; ред. кол. В. Г. Кремень та ін. – К. : [б. и.], 2010. – 312 с.
5. Кириченко В. Виховний простір як результат становлення та ресурс розвитку виховної системи навчального закладу / В. Кириченко // Управління освітою. – №2 (19). – 2008. – С. 39-45.
6. Лавроненко О. М. Виховання в учнів початкових класів гуманістичних цінностей у поза-урочній діяльності: дис.... канд. пед. наук : 13. 00. 07 / О. М. Лавроненко // Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2008. – 256 с.
7. Норов О. О. Гуманізація виховання: зрозуміти замість засудити / О. О. Норов // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2002. – № 10. – С. 39 – 40.
8. Омельченко Ж. О. Формування загальнолюдських цінностей як мети виховання в працях видатних мислителів / Ж. О. Омельченко // Педагогіка і психологія. – 1993. – № 3. – С. 18–24.
9. Подлесный М. Н. Проблемы «ценностей» в философии: история и современность // Грані. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський державний університет, Центр соціально-політичних досліджень, 2000. – № 4(12). – С. 94 – 96.
10. Філософія: Підручник / За заг. ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. - Вид. третє, перер. та доп. – Харків: Прапор, 2004. - 736 с.
11. Фірсов М. В. Теорія соціальної роботи: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / М. В. Фірсов, Є. Г. Студьонова. – М. : Гуманит. вид. центр ВЛА ДОС, 2001. – 432 с.

The transformation taking place in Ukrainian society led to the emergence of social work as the profession that aims to satisfy the needs of socially disadvantaged groups. Social work is a specific activity of the state, based on the foundations of humanistic outlook and guided by the principles of morality. Professional social work is a form of relations of society, the state of human basic professional and ethical component of which is good as one of the highest values. The article draws attention to the concept of «value» in terms of philosophical, sociological, psychological and pedagogical sciences, which are seen as regulatory mechanisms of consciousness and cultural identity centered person, recognizing it as the highest value. Values play an important role in human life and society as it actually values characterize human life, culture, individual and society as a whole. The problem of the value base of social work is directly related to its humanistic essence, because regardless of the specific problems of a social model of care a key value of social work is in favor of any person. This means that the approach to life of every individual as the highest value measurement is complemented by an understanding of the fact that life should be worthy of man. The classification of humanistic values has been given: specific values of social work, including the good of man and society, social rights and individuality. The main function of the system of humanistic values is to regulate human behavior in all spheres of public life, supporting and sanctioning a lifestyle of communication. Humanistic orientation of social forms of social work as an integrated system that determines its structure and supports the normative content. Further studies are concerned with the development of professional skills of students specializing in «Social work».

Key words: humanism, values, humanistic values, social work, social work values.

УДК 378. 147. 091. 3:796

Микола Кужель
Mykola Kuzhel

ФОРМУВАННЯ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

DEVELOPING NEW APPROACHES TO PHYSICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION

У статті зроблена спроба висвітлити шляхи оновлення підходів до занять фізичною культурою у вищих навчальних закладах України та розкрити структуру мотивів занять фізичною культурою з метою їх актуалізації.

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, навчальний заклад, студент, мотивація.

На сучасному етапі розвитку нашої держави, що характеризується оновленням всієї соціокультурної сфери, виникає проблема підвищення рівня навчально-виховного процесу на всіх його напрямках.

Фізична культура та виховання як елементи цієї системи, потребують також оновлення, вдосконалення, та що важливо в сучасних умовах – актуалізації, що знайшло відображення в концепції розвитку вищої школи, Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) та комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації (1999 – 2005 рр.)».

Фізичне виховання та фізична культура розглядаються як суттєва та органічна частина навчально-виховної роботи та як складова частина в системі гуманізації вищих навчальних закладів, що передбачають не тільки фізичну підготовку, але і фізичне вдосконалення. Фізична культура в цих умовах виступає як ціннісний фактор, що впливає на рівень особистісного розвитку та втілюється в різноманітних видах діяльності, і зокрема культурній.

Система освіти, яка склалася впродовж десятків років та застарілі форми і методи викладання, обмежують творчий розвиток студентів. Тому, у зв'язку з цим, поряд з іншими питаннями в останні роки з метою оптимізації фізичного розвитку студентів, було поставлено завдання вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Це зумовило пошук шляхів оновлення і фізичного виховання та фізичної культури, формування життєдіяльності студентів на основі оптимізації та актуалізації занять фізичною культурою, що в новітніх умовах сприяє адаптації особистості до оточуючого соціокультурного середовища, а це залежить від ефективної організації процесу фізичного виховання.

Таким чином виникає нагальне питання – яка педагогічна технологія, та які сучасні методи і засоби можуть актуалізувати фізичну культуру. Ця проблема важлива саме для вищої школи, де педагогіка розглядається як наука, процес цілеспрямованого формування особистості. Питання формування особистісної фізичної культури повинно розглядатися в межах педагогіки вищої школи.

Треба зауважити, що зараз переосмислюються ціннісні орієнтації, критерії оцінки фізичної підготовленості студентів, відношення до занять фізичною культурою. Все це зумовлено змінами в педагогічних технологіях, появою нової педагогічної концепції [5].

Результати досліджень у галузі фізичної культури свідчать про те, що якісно нові досягнення фізичної підготовки студентів залежать не тільки від модернізації практики фізвиховання, але й процесу навчання загалом [2; 4; 10]. Поява нових педагогічних ідей та підходів дає змогу визначити чіткі шляхи до вирішення цієї проблеми, досягнення якісно нових результатів.

Ці дослідження підтверджують, що дієва тепер стандартизована педагогічна парадигма навчання у вищих навчальних закладах вичерпала всі свої можливості, не сприяє вирішенню тих проблем, які стоять перед вищою школою, зокрема, гуманізації всіх соціальних ланок. Усе це зумовило те, що в сучасній практиці фізичної культури студент залежить від позбавлених особистісного підходу нормативів, які не сприяють формуванню та розвитку особистості.

Вивчення організації фізичного виховання у вузах регіону показало відсутність впровадження в практику та використання новітніх технологій. Недостатня усвідомленість необхідності занять фізичною культурою, незформованість необхідних знань про цінності фізичної культури та її вплив на розвиток та вдосконалення особистості, доводять необхідність актуалізації фізичної культури.

Організація процесу фізичного виховання в вищій школі не відповідає вимогам, що ставить суспільство перед особистістю, і вимагає формування принципово нових підходів до фізичної культури та виховання, що передбачає використання принципів гуманізації, соціалізації та культуровідповідності.

У ході низки досліджень, які проводилися не тільки на регіональному рівні, але й поза межами України, були зроблені висновки, які підкреслюють, що стандартизовані форми проведення занять з фізичної культури та відсутність індивідуального диференційованого підходу, приводять до низької ефективності цих занять та невисоких результатів, що досягають студенти [1]. Це й спричинило відсутність у них сталого інтересу до занять фізичною культурою. Тому, на нашу думку, сьогодні у галузі фізичного виховання та фізичної культури виникла нагальна потреба розробити новітній механізм формування у студентської молоді інтересу, позитивного відношення до фізичної культури, розробити шляхи реалізації цих завдань та вирішити різноманітні питання актуалізації фізичної культури.

Переконані, що цей процес повинен включати розробку та створення нових підходів до організації занять фізичною культурою, які сприяли б формуванню у суб'єкта культури життєдіяльності якостей, що були втрачені, відродити їх або сформувати знов. Це передбачає проектування особливого діяльнісного простору, в межах якого вирішувались би поставлені завдання варіативність фізкультурної діяльності, внаслідок якої особистість одержує можливість творчо організовувати власну фізичну культуру.

Для з'ясування загальної картини відношення студентів до занять фізичною культурою необхідно подати соціально-психологічну характеристику студентських груп, яка дасть змогу адекватно визначити мотиваційну сферу потреби в заняттях фізичною культурою та заходи щодо її актуалізації.

За основу можна прийняти таке положення, що студенти гуманітарних спеціальностей складають в цілому окрему соціальну групу, що характеризується високим інтелектуальним потенціалом, прагненням до соціальної незалежності, бажанням одержати ґрунтовні знання. Цю соціальну групу складає молодь 17–22 років. В умовах вищої школи на заняття фізичною культурою припадає вік від 17 до 20 років. Наукові дослідження свідчать про те, що в цей час активізується розвиток психомоторних функцій, сенсорно-перцептивних, мнемічних функцій [3].

Треба підкреслити, що відбувається адаптація юнацтва до нових соціокультурних умов та відбувається зміна життєдіяльності. Це пояснюється переходом від шкільного життя до навчання у вузі, що викликає появу нових інтелектуальних та психоемоційних чинників, які впливають на студентське життя. Вони характерні тільки для цих соціальних умов, віку та особливостей перебування у вузі. Серед цих чинників можна виокремити такі, як:

- 1) високий рівень інформаційного навантаження;
- 2) психоемоційне напруження;
- 3) соціальне оточення;
- 4) відсутність уявлень про раціональне використання часу;
- 5) поява та збільшення матеріальних труднощів;
- 6) формування нової системи життєдіяльності.

Для визначення заходів, спрямованих на актуалізацію занять фізичною культурою та формування потреби в них, скористалися визначенням діяльності, що було сформульовано А. М. Леонт'євим [6]. Виходячи із положень, розроблених науковцем, можна стверджувати, що структура навчальної діяльності складається із елементів, які пов'язані між собою на певних засадах. Ці елементи взаємопов'язані, і надають педагогічній діяльності, взагалі, та фізкультурній, зокрема, характеру цілісності.

Виходячи з цього, початковим етапом будь-якої діяльності як цілісної системи є виокремлення мети, загальної та кінцевої, для якої здійснюється той чи інший вид діяльності.

Отже, будь-яка діяльність здійснюється на основі сукупності дій, які підпорядковані певній меті і виконує роль усвідомленого мотиву, внаслідок чого перетворюється в мотив – мету.

Проведення аналізу динаміки мотивів та відношення студентів до занять фізичною культурою свідчить про те, що вже у четвертому семестрі спостерігаються значні зміни в показниках фізкультурних досягнень та мотиваційній сфері. Це пояснюється низкою соціокультурних чинників:

- а) збільшенням навчального навантаження;
- б) змінами в особистому житті;
- в) відсутністю різноманітних форм та методів проведення занять (взимку це тільки гімнастика, восени та на весні – легка атлетика).

Зроблений аналіз занять з фізичної культури говорить про необхідність визначення шляхів актуалізації фізкультурної діяльності у вузах, розробки заходів, що будуть спрямовані на досягнення високого рівня фізичного розвитку студента. Це передбачає наявність низки аспектів, що складають цілісну систему:

- 1) системно-результативний аспект, що передбачає комплексну систему фізичного розвитку студентів в її динаміці;
- 2) системно-компонентний аспект, що передбачає наявність в базовій системі існування підсистем вищій навчальний заклад;
- 3) системно-функціональний, що передбачає наявність функціональних комплексів, які визначають особливості методичних підходів для формування певних форм і методів фізкультурної діяльності.

Одним із засобів вдосконалення занять фізичною культурою та її актуалізації в житті студентської молоді є створена науково обґрунтована Програма та апробовані форми та методи фізкультурної діяльності на нових соціокультурних та педагогічних засадах.

Зроблене дослідження показало, що в сучасній педагогіці проблема взаємодії фізичної культури та життєдіяльності особистості є однією з найбільш актуальних проблем. Враховуючи сучасні тенденції розвитку соціокультурного, економічного та політичного середовища, особливого значення набуває рівень фізичної підготовки молоді та динаміка її стану. Але акцент в організації фізкультурної діяльності повинен ставитись на усвідомлення самими студентами необхідності займатися фізичною культурою.

Аналіз досліджень науковців у галузі фізичної культури та виховання показав, що рівень фізичної підготовленості, рухової активності та усвідомлення необхідності займатися фізичною культурою серед студентів I – II курсів не відповідають соціокультурним вимогам нашого часу [7; 8; 10]. Низький рівень знань з питань життєдіяльності та недостатня їх поширеність серед студентів, призвели до низького рівня усвідомлення ролі фізичної культури та необхідності її актуалізації.

Актуалізація фізичної культури в контексті життєдіяльності особистості в умовах вузів, виступає не лише чинником підвищення фізичної підготовленості в період навчання але й виховним чинником формування та розвитку особистості.

Дослідження особливостей фізкультурної діяльності студентів та її зв'язку із життєдіяльністю показало, що для 70 % студентів характерним є низький рівень сформованості потреби в заняттях фізичною культурою, відсутність усвідомлення необхідності в достатньо високого

рівня її активності, низький рівень особистісної фізичної культури, що пов'язано з низькою культурою життєдіяльності. Практично відсутній високий рівень сформованості потреби в особистісній фізичній культурі.

Педагогічними умовами актуалізації фізичної культури в контексті життєдіяльності особистості студентів виявились:

- мотивація потреби в заняттях фізичною культурою;
- створення умов для самореалізації особистості;
- організація занять з фізичної культури за принципом індивідуалізації;
- організація пізнавальної фізкультурної діяльності на основі особистісної зацікавленості та потреби.

Реалізації цих умов буде сприяти спеціально розроблена система методів, прийомів, форм та засобів актуалізації фізичної культури в навчальній та позанавчальній роботі, конкретні практичні рекомендації для студентів та викладачів.

Обов'язковою умовою для актуалізації фізичної культури в умовах навчальної та позанавчальної діяльності в виші є комплексність та системність, що знайшли втілення в розробленій нами моделі фізкультурного простору.

Список використаної джерел

1. Аза Л. О. Теоретико-соціологічний аналіз соціальних проблем виховання / Л. О. Аза // дис. ... д-ра соціол. наук. – К., 1994. – 273 с.
2. Боришевський М. Й. Системний підхід у формуванні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогічна газета. – 2000. – № 1. – С. 3.
3. Відміденко Б. Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури / Б. Ф. Відміденко. – К. : УСДо, 1993. – 152 с.
4. Вольчинський А. Я. Формування активного відношення студентів до фізичної культури і спорту / А. Я. Вольчинський // Фізична культура та здоровий спосіб життя : Зб. наук. праць II Міжнар. наук. –практ. конф. – Вінниця : Бар, 1996. – С. 47 – 49.
5. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О. В. Киричук // Рад. школа. – 1991. – № 5. – С. 33 – 40.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избр. психолог. произвед. в 2-х т. – Т. II. – М. : Педагогика, 1983. – 316 с.
7. Николаев Ю. М. Физическая культура. Человеческие измерения / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 7. – С. 2 – 7.
8. Новицкий Ю. В. Организационно-методический подход в индивидуализации процесса физического воспитания студентов / Ю. В. Новицкий // Дис. канд. пед. наук. – К., 1997. – 180 с.
9. Освіта України ХХІ століття: Державна національна програма. – К. : Райдуга, 1994 г. – 62 с.
10. Петров Н. Л. Физическое воспитание студентов и учащейся молодежи / Н. Л. Петров, В. А. Соколов. – Минск : Польша, 1998. – 256 с.
11. Приходько В. В. Проблема физкультурного образования студентов гуманитарных техникумов и вузов / В. В. Приходько // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 4. – С. 35 – 36.

The article deals with physical education as an essential and organic part of educational work and as a part of the system of humanization of higher education institutions, providing not only physical training but also physical perfection.

Physical education in these circumstances serves as a value factor of influencing on the level of personal development and implemented in a variety of activities.

Current educational paradigm is standardized, learning in higher education has exhausted all its possibilities to help resolve the problems of high school, in particular, humanization of social links. This

led to the fact that the modern Physical Education of the student depends on personal approach without standards. It doesn't contribute to the formation and development of personality.

Analysis of the dynamics of motives and attitudes of students towards physical education indicates the significant changes in athletic achievement and motivational sphere. This is due to several socio-cultural factors: a) increasing workload; b) changes in personal life; c) the lack of various forms and methods of training (in winter it is gymnastics, in autumn and in spring – Athletics).

Key words: physical education, school, student, motivation.

УДК 378. 015. 31

Ірина Кучинська
Iryna Kuchynska

ПЕРСПЕКТИВНІ ОРІЄНТИРИ ЗМІСТУ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

PERSPECTIVE GUIDES OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN CONTEMPORARY HIGHER SCHOOL

У статті висвітлюються пріоритетні напрями змісту виховного процесу в сучасному ВНЗ. Підкреслюється, що національно-патріотичні та громадянсько-демократичні орієнтири виховної діяльності в умовах сьогодення є найдоцільнішими та своєчасними. Акцентується увага педагогічної громадськості на важливості забезпечення високого рівня освіченості і вихованості свідомого громадянина – патріота, здатного до засвоєння досягнень світової культури з урахуванням загальнонаціональних, етнічних особливостей, до участі у забезпеченні соціально-економічного розвитку країни.

Ключові слова: пріоритети, ціннісні орієнтири, напрями виховання, вища школа.

Формування всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця вимагає здійснення цілеспрямованої виховної роботи в різних напрямках: моральному, правовому, антинаркогенному, екологічному, трудовому, патріотичному, національному, громадянському, економічному, естетичному, фізичному та ін. Реалізація змісту і завдань кожного з означених напрямів, як підкреслюють учені І. Бех, О. Сухомлинська, П. Вербицька, О. Вишневський, М. Боришевський, П. Гнатенко, Т. Потапчук, К. Чорна та ін. («Національна психологія» (2000); «Виховання особистості» (2008); «Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку» (2009); «Державно-громадський характер управління освітою» (2011); «Виховуємо громадян – патріотів України» (2012); «Інноваційність і освіта» (2012); «Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи» (2013); «Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів» (2014) передбачає врахування специфіки майбутньої професійної діяльності фахівців, необхідних для цього людських, громадянських і професійних якостей. У суспільстві, яке заново переживає після революційних подій 2014 р. формування громадянського сприймання себе, держави, свого місця у процесі будування демократичних відносин, студентська молодь (громадянський потенціал країни) безперечно, враховуючи сьогоденні реалії повинна формуватись і виховуватись у атмосфері громадянських та національно-патріотичних ціннісних орієнтирів тієї країни, громадянами якої власно вони і є. Зауважимо, *патріотичний, національний й громадянський* напрями виховної діяльності у сучасній вищій школі є пріоритетними і найактуальнішими, адже саме від цих ціннісних орієнтирів буде залежати світоглядне формування студентської молоді, їх

свідомий вибір значущих для себе й держави завдань і що особливо важливо, вирішення їх у площині громадської, суспільної *відповідальності* за долю держави.

Мета статті: висвітлити перспективні орієнтири змісту виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі.

Сьогодні, як ніколи, необхідно зацентувати увагу педагогічної громадськості на забезпеченні високого рівня освіченості і вихованості свідомого громадянина України, здатного до засвоєння досягнень світової культури з урахуванням загальнонаціональних, регіональних та етнічних особливостей, до участі у забезпеченні соціально-економічного розвитку України. Вважаємо за доцільне підкреслити, надзвичайно важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України, задля національного відродження, побудови й вдосконалення суверенної правової держави і громадянського суспільства здійснювалось саме на базі *демократичних цінностей*, які, в свою чергу, мають лежати в основі патріотичного й громадянського виховання студентської молоді. Переконані, серед *головних завдань* сьогодення постають: виховання патріотизму і національної самосвідомості, любові до свого народу, до України, що виявляється у турботі про благо народу, у сприянні становленню й утвердженню України як незалежної, правової, демократичної, суверенної держави; утвердження високих ідеалів гуманістичної культури і демократичних взаємовідносин людей, захист гідності і честі своєї Батьківщини; створення гуманного і демократичного виховного середовища; сприяння становленню особистості в усіх її демократичних, гуманістичних, інтелектуальних і культурних проявах; розвиток самосвідомості, навчання проектування й реалізації особистісного життєвого вибору; формування демократичних і гуманістичних життєвих принципів і пріоритетів особистості українця; формування толерантного ставлення до інших культур і традицій; усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю; формування соціальної активності і професійної компетентності особистості на основі таких соціальних умінь: готовність до участі в процесах державотворення, здатність до спільного життя і співпраці в громадянському суспільстві, готовність взяти на себе відповідальність; здатність розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей; формування працелюбності особистості, відповідальності за свої дії; формування політичної та правової культури засобами, громадянської освіти, яка дає знання про політичні системи і владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови, розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, уміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, уміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків; уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства; спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту; визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство; готовність в будь-яку хвилину стати на захист національної держави Україна; закріплення в масовій свідомості громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини; підтримка національних родинних цінностей в забезпеченні добробуту; запобігання поширенню інформації, яка містить елементи жорстокості, бездуховності, насильства, порнографії, пропагує тютюнопаління, наркоманію, пияцтво, антисоціальну поведінку; впровадження в суспільну свідомість переваг здорового способу життя, формування національного культу соціально активної, фізично здорової, духовно багатой, заможної особистості; переконання у важливості всебічного гартування заради захисту національних цінностей, нації, громадянина Держави Україна.

Провідні ідеї сучасного виховання, як констатують педагоги С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа, знайшли своє відображення у вигляді виховних завдань, які передбачають виконання людиною трьох соціально-суспільних функцій: громадянина, працівника, сім'янина.

Виходячи з уже зазначеного, на сучасному етапі розвитку українського суспільства доцільно виокремити такі ключові напрями змісту виховного процесу (див. рис. 1)



Рис. 1 Ключові напрями змісту виховного процесу у ВНЗ

Уважаємо за доцільне акцентувати увагу педагогічної громадськості на важливості продовжити втілення концепції громадянського виховання як процесу оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських цінностей, формування патріотизму, відповідальності за долю нації, Держави, розвитку психологічної готовності та практичної здатності людини служити інтересам Держави, вносити власний вклад у реалізацію національної ідеї; вдосконалити роботу по програмі «Громадянське виховання та самовиховання особистості». Необхідно активізувати рух студентської молоді за збереження і примноження традицій Українського народу; сприяти міжнародному студентському обміну, а особливо надавати практичну допомогу учасникам проектів міжнародного молодіжного співробітництва. Працюючи з сучасною студентською молоддю педагогам важливо підтримувати від природи притаманне в людині прагнення до добра, правди і краси шляхом формування системи абсолютно вічних моральних цінностей, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.). З метою забезпечення державної правової політики, формування правового світогляду студентства конче необхідне продовження правової освіти та виховання молоді; здійснювати заходи щодо профілактики правопорушень, правової і психологічної підтримки студентів, які потрапили в складні соціальні умови. На наш погляд, в умовах сьогодення доцільно продовжувати проведення всеукраїнських олімпіад, конкурсів з правових знань серед студентської молоді; започаткувати міжнародний конкурс «Правова Україна», в якій би брали участь студенти не тільки юридичних університетів, але й також і інших спеціалізацій. Переконані це дало б можливість формування не тільки правової культури нашої молоді, але й також усвідомлення ціннісної значущості правового світогляду загалом. Уважаємо за доцільне акцентувати увагу і на актуальності питання прищеплення студентам культури розумової праці, удосконалення інтелектуальної сфери і здібностей людини; розвитку соціальних почуттів (колективізму, господаря, відповідальності, обов'язку та дисципліни), виховання діловитості, підприємливості. Неможливо обійти поза увагою й питання *військово-патріотичного* виховання молоді. Багато у цьому аспекті роблять кафедри військової підготовки. Доцільним та своєчасним в умовах сьогодення буде належне забезпечення проведення акцій «Герої вічно живі», «Кіборги – сучасні герої України», «Україна в серці моєму» та ін., на честь загиблих українців, що боронили свою державу від загарбників в різні історичні часи та в період сучасності. Кожен юнак повинен розуміти, що його головний обов'язок перед державою – це її захист та процвітання. Кожна

молода людина повинна відчувати потребу й здатність бути захисником національних інтересів вітчизни, бути духовно збагаченою та фізично здоровою особистістю. У контексті цих завдань необхідно формувати у студентів високі моральні, вольові і фізичні якості, готовність до високопродуктивної праці, сприяння всебічного розвитку організму, підтримання усвідомлення необхідності регулярно займатися фізичною культурою і спортом; озброєння молодих людей знаннями про згубний вплив вживання тютюну, алкоголю, наркотиків на організм людини і її діяльність; формування у студентів психологічних гальм, які б утримували їх від уживання шкідливих речовин; прищеплення непримиренності до їх вживання ровесниками, проведення відповідної виховної роботи. Сьогодні прагнемо сформувати особистість фізично здоровою, духовно багатою, патріотично спрямованою, реалістично мислячою, здатною до вирішення тих завдань, які ставить перед нею суспільство, країна тощо.

Готуючи студентів як майбутню інтелігенцію до її культурно-виховної функції в суспільстві, необхідно створити сприятливі умови формування їх високої культури. Виховання майбутніх спеціалістів повинно передбачати використання духовно-культурного потенціалу всіх навчальних дисциплін, які вивчаються у ВНЗ. Кожен семінар чи лекція безперечно має естетичний потенціал. Цьому слугують і творчий підхід до розв'язання пізнавального завдання, виразність слова викладача та студентів, відбір та оформлення наочного і роздавального матеріалу. Доцільно акцентувати увагу на важливості вивчати і поширювати в навчальних закладах досвід організації та проведення народних свят, обрядів, ритуалів та їх сучасних інтерпретацій; значущим є цілісний підхід до засвоєння студентами національної культури: вивчення історії, оволодіння естетичним багатством мови, увага до краси рідного краю. Безперечно, з найсильніших чинників стихійного естетичного впливу в системі естетичного виховання молоді є природа, мальовнича краса рідного краю, Батьківщини загалом. Прагнення зробити свій край кращим, захист середовища від забруднення, раціональне використання природних ресурсів, забезпечення населення екологічно чистими продуктами є також важливими чинниками в процесі формування екологічно-громадянських ціннісних орієнтирів. Це, в свою чергу, дає змогу орієнтувати студентство на безпосередню участь у природоохоронній роботі; формування свідомої позиції щодо довкілля; розуміння природи як унікальної цінності та джерела матеріальних і духовних сил людини.

Зауважимо, реалії сучасного політичного життя країни не залишаються поза увагою студентської молоді, яка бере в ній активну участь. Тому формування політичної культури є одним з ключових завдань виховної діяльності у вищій школі. Вважаємо за доцільне підкреслити, що *політична культура* – це соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері суспільно-політичної діяльності. Безперечно, політично вихована людина відрізняється політичними поглядами і переконаннями, такими якостями, як громадянська зрілість, ідейна спрямованість особистості, відповідальність, політична грамотність та громадянський обов'язок. Нагадаємо, що *громадянськість* – це духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Політична культура, як складна особистісна освіта, дає змогу громадянину розвиватися у контексті державотворчих інтересів. Зазначимо, що політична культура має багатокомпонентну структуру. А саме:

- мотиви суспільно-політичної діяльності (політичні інтереси, політична допитливість, інтерес до суспільної роботи, організаторські здібності);
- політичні знання (знання філософії, законів суспільного розвитку; знання про природу, структуру політичної влади і державних органів; знання історії, політичного життя й основ економіки, знання поточної політики);
- політичні переконання (сплав ідейно-політичних знань і почуттів, що базується на єдності історичної пам'яті, політичного кругозору, політичної інформованості і позитивної спрямованості емоційної сфери особистості);
- політичне мислення (уміння дати оцінку політичним подіям, фактам, явищам; аналіз причин цих явищ і подій; уміння оцінити політичну ситуацію; вести політичну дискусію і прогнозувати її результат);
- політична активність (участь у суспільному житті країни; усвідомлення і реалізація цивільних прав та обов'язків; наявність навичок суспільно-політичної діяльності; готовність до захисту Батьківщини);

- політичний самоконтроль (співвіднесення свого способу життя з нормами суспільства; здатність контролювати об'єктивність політичних поглядів; політична принциповість, тобто відповідність поведінки політичним принципам).

У цьому контексті безперечно доцільним буде акцентування уваги на своєчасності та актуальності саме ідейно-політичного виховання нашого студентства.

Зазначимо, що ідейно-політичне виховання студентської молоді в умовах сьогодення повинно розглядатися враховуючи (див. рис. 2):

- 1) мотиви (національні, суспільно-політичні);
- 2) потреби (моральні, громадянські, соціально-економічні);
- 3) ціннісні орієнтири (культура соціально-політичних стосунків, державність, захист прав і свобод тощо);
- 4) завдання виховання (формування політичного мислення, суспільної діяльності та ін.);
- 5) умови виховної діяльності (ідейна спрямованість цілей діяльності та ін.);
- 6) форми і методи виховної роботи (диспути, бесіди, лекції, гуртки, конкурси, вікторини).

Підкреслимо, що *ідейно-політичне виховання* студентської молоді, це безумовно цілеспрямований процес формування ідейних поглядів і переконань, потреб і мотивів суспільно-політичної діяльності, соціальної зрілості і активності. Воно покликано забезпечити високий рівень політичної культури особистості. В процесі ідейно-політичного виховання акцент робиться на окремих його аспектах. Так, одні звертають більше уваги на освітньо-інформаційний бік, інші – на мотиваційний, але не завжди належна увага приділяється формуванню політичного мислення, виробленню переконань, розвитку волі і рис характеру.

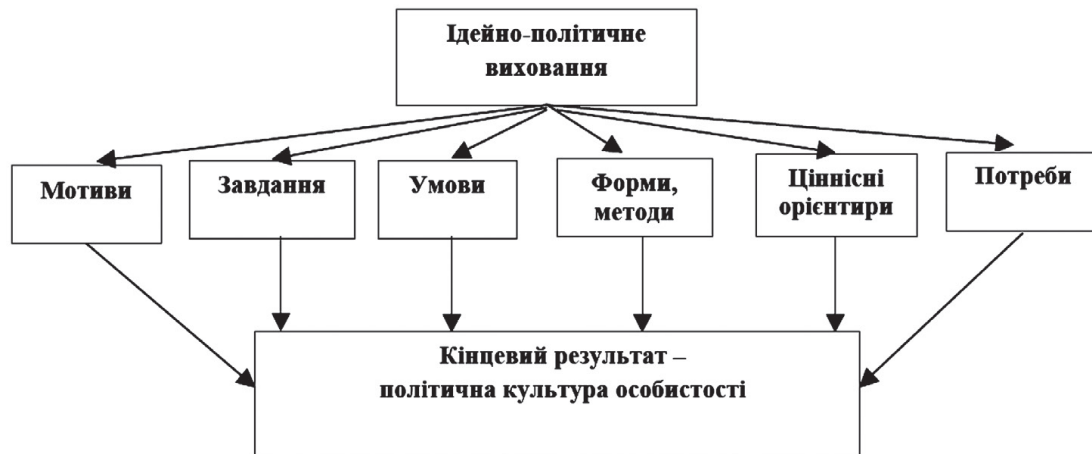


Рис. 2. Ключові аспекти ідейно-політичного виховання особистості

Сучасне студентство потребує розширеного аналізу ключових політичних подій (не тільки у межах власної держави, але й за кордоном), які впливають на формування громадянської позиції молоді. У зв'язку з цим гостро постає проблема визначення й обґрунтування завдань ідейно-політичного виховання. До яких відносять:

- формування соціально-ціннісних орієнтирів; мотивів суспільно-політичної діяльності;
- розвиток активної соціальної позиції;
- вироблення ідейно-політичних поглядів і переконань;
- формування культури політичного мислення;
- уміння аналізувати власну діяльність; самоконтроль.

Зауважимо, що безперечно кожний історичний період висвітлює певну ідеологію, ціннісні орієнтири, мотиви і потреби виховної діяльності. Сучасним науковцям, розглядаючи виховну спадщину минулого, необхідно акцентувати увагу на тих ідеях виховання, які і в умовах сьогодення можуть стати у нагоді щодо справи формування політичної культури молодого покоління. Але, цілком очевидно, що ці ідеї формування політичної культури молоді повинні розглядатися у контексті громадянських, демократичних, патріотичних ціннісних орієнтирів, національних інтересів держави.

Як зазначає академік І. Д. Бех («Виховання особистості»), сьогодні перед вищою школою стоїть дилема: або «штампування» функціонерів, або розвинена особистість. Від вибору у цій ситуації залежить місце і місія вищої освіти в суспільстві: в першому випадку вища освіта

плестиметься позаду суспільства, у другому – забезпечуватиме його розвиток. Цей вибір і визначає спрямованість реформи вищої освіти. Вважаємо за доцільне, у цьому аспекті підкреслити і роль педагога, який повинен, на наш погляд:

- уміти жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти і працювати з ними; долаючи прагнення, схватися за систему власних психологічних захистів;
- орієнтуватися у будь-якій ситуації на сутнісні аспекти, визначати її психолого-педагогічні основи, передбачати прямі й опосередковані наслідки кожного свого рішення і вчинку, об'єднувати окремі події в насичені єдиним смислом системи;
- на вдаватися до демагогічних гасел, не підмінити справу словами, а робити її надійно, з повною віддачею;
- бути патріотом своєї країни, дбати про її інтереси, прагнути виховати достойних особистостей.

Отже, прагнення сучасної педагогічної громади зацентрувати увагу на перспективних орієнтирах змісту виховного процесу у вищій школі України (національно-патріотичного, громадянсько-демократичного, ідейно-політичного) безперечно займає одне із важливих стратегічних завдань сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади: Наук. Видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Боришевський М. Виховання громадянської свідомості особистості / М. Боришевський // Пед. газ. – 2001. – № 5 (83), травень. – С. 5.
4. Вербицька П. Громадянське виховання молоді в добу демократичного оновлення України / П. Вербицька // Пед. пошук. – 2000. – № 1. – С. 11–15.
5. Вишневецький О. Сучасне українське виховання (система цінностей) / О. Вишневецький. – Львів. – 1999. – 15 с.
6. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Освіта і наука України: шляхи модернізації: (Факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – С. 20–34.
7. Кучинська І. О. Громадянське виховання в Україні : минулий досвід та сучасні потреби : навчальний посібник / І. О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський : видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. – 112 с.
8. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : Навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.
9. Чорна К. Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України / К. Чорна // Нові технології виховання : Зб. наук. ст. – К., 1995. – С. 28–32.

The article highlights the priorities of educational activities at the modern university. It is emphasized that the national-patriotic and civil and democratic directions of educational activity in the conditions of the present time are the most appropriate and timely. The attention of the teaching community on the importance of ensuring a high level of education and training of conscious citizen-patriot capable of mastering the achievements of world culture based on national, ethnic characteristics to participate in the provision of socio-economic development of the country is especially emphasized.

The paper focuses on the spiritual, ethical, aesthetic, legal, military, patriotic, ideological and political, healthy lifestyle, environmental, economic trends in education of youth in the conditions of modern realities. The priority of national, democratic, social, civic, governmental, political, moral, and patriotic values in the process of forming contemporary Ukrainian students' has been highlighted.

Key words: priorities, values, education trends, high school.

УДК 378.1+364.62

*Галина Лещук
Halyna Leshchuk*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS

У статті розкрито організаційно-педагогічні особливості дистанційного навчання фахівців соціальної сфери, схарактеризовано переваги та недоліки дистанційної освіти, зацентовано увагу на ключових труднощах у дистанційній підготовці соціальних працівників і соціальних педагогів.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, соціальна сфера, соціальний працівник, соціальний педагог.

Вітчизняна система вищої освіти, яка перебуває в процесі активного реформування, видозмінюється відповідно до запитів споживачів освітніх послуг, стає більш гнучкою, пропонуючи нові шляхи навчання та підвищення професійного рівня. Дистанційна освіта – одна із новітніх форм навчання та освіти, яка набуває активного поширення у сучасних умовах, оскільки максимально відповідає принципам відкритості та мобільності – часової та просторової. Інноваційні технології, проникнення Інтернету в усі сфери суспільного життя, глобалізація інформаційного простору сприяють популяризації та залученню широких верств населення до інноваційних форм освіти. Тоді як інтенсивний розвиток дистанційної освіти в Європі і в Америці розпочався в 70-і рр. минулого століття, в Україні дистанційна форма освіти запроваджується з 2000 року і на сьогодні більшість навчальних закладів пропонують ті чи інші варіанти дистанційного навчання. Дистанційне навчання в Україні регулюється Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні і Положенням про дистанційну освіту Міністерства освіти України [2; 4].

Дослідження перспектив дистанційної освіти є актуальним у середовищі світової наукової спільноти. В Україні питанням організації дистанційного навчання присвячено праці вчених В. Бикова, О. Глазунової, Н. Думанського, А. Кузьмінського, В. Кухаренка, Н. Морзе, Н. Сиротенко, Г. Молодих, Н. Твердохлебової.

Проблемі забезпечення якості дистанційної освіти присвячено дослідження А. Андрєєва, Є. Володимирської, І. Делик, В. Кравця, В. Птахіної, В. Кравця, Т. Петренка.

Роль дистанційного навчання у підготовці фахівців соціальної сфери у зарубіжних країнах, а також перспективи розвитку цієї форми навчання в Україні вивчали О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, І. Козубовська, О. Пічка, В. Сагарда, В. Тименко та ін.

Мета статті: розкрити педагогічно-організаційні особливості дистанційного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів, схарактеризувати переваги та недоліки дистанційної освіти.

Під дистанційною освітою розуміють комплекс освітніх послуг, що надаються за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією за допомогою сучасних телекомунікаційних технологій у процесі асинхронної взаємодії викладача та студента. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли найбільш затребуваними є такі послуги, які дозволяють оптимально задовольнити освітні потреби особистості з позицій збереження її максимальної мобільності, економії

часових затрат та адаптації навчального процесу до ситуативної та життєвої ситуації кожної конкретної людини, роль дистанційної освіти не може бути переоціненою.

Про пріоритетну увагу держави до необхідності розвитку дистанційних форм навчання свідчить Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, яка передбачає:

- подальшу інформатизацію системи освіти;
- впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;
- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти;
- застосування у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами;
- розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуск електронних підручників [5].

При цьому саме з інформатизацією освітнього простору пов'язуються реальні можливості побудови відкритої системи освіти, що дозволяє кожній людині вибрати свою власну траєкторію навчання, а також можливості докорінної зміни технології отримання нових знань за допомогою більш ефективної організації пізнавальної діяльності учня чи студента в ході навчального процесу на основі такої ключової дидактичної якості комп'ютера як індивідуалізованість.

Особливості дистанційної освіти проявляються у тому, що вона:

- дозволяє освоїти новий фах, не покидаючи місця проживання і не відриваючись від трудової діяльності, що є невід'ємною складовою заочного навчання;
- забезпечує можливість широкого доступу до вітчизняних і світових освітніх ресурсів;
- дає можливість отримати освіту, яка дозволяє вирішувати різні життєві завдання і при будь-якому рівні початкової освіти і підготовки, що забезпечує здійснення принципу релевантності навчання;
- дозволяє організувати процес самонавчання найбільш ефективним для студента і підібрати всі необхідні засоби для самонавчання;
- надає можливість переривати і продовжувати освіту в залежності від індивідуальних можливостей і потреб;
- знижує вартість навчання за рахунок вільної доступності до освітніх ресурсів;
- дозволяє формувати унікальні освітні програми за рахунок комбінування курсів, що надаються освітніми установами;
- дозволяє підвищити рівень освітнього потенціалу суспільства та якості освіти в цілому;
- підвищує соціальну та професійну мобільність населення, його підприємницьку і соціальну активність, розширює кругозір і рівень самосвідомості;
- робить навчання більш умотивованим, інтерактивним, технологічним та індивідуалізованим;
- створює більш комфортні в порівнянні з традиційними емоційно-психологічні умови для самовираження особистості, знімає психологічні бар'єри і проблеми;
- сприяє збереженню та примноженню знань, кадрового і матеріального потенціалу, накопиченого вітчизняною освітньою системою;
- дозволяє створити умови для єдиного освітнього простору на території України та зарубіжних країн.

Інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання фахівців соціальної сфери розглядається як одна з умов успішного формування їх професійної компетентності. Воно включає в себе, з одного боку, технічно-програмне забезпечення, спеціалізовані засоби передачі даних, інформаційні ресурси, з іншого – можливість доступу до матеріальних носіїв віддаленої інформації безпосередньо або за допомогою засобів комунікації, що в сукупності

забезпечує процес навчання. Розширення меж інформаційно-освітнього середовища вузу шляхом інтеграції в нього установ соціальної сфери та громадських об'єднань, що мають власні сайти, які передбачають інтерактивну взаємодію (чати, форуми), означає включення в число суб'єктів освітнього процесу провідних менеджерів і фахівців соціальної сфери, а також членів і волонтерів громадських організацій [3].

Аналізуючи досвід підготовки студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, не можемо говорити про абсолютний перехід на дистанційні форми навчання. Дистанційна освіта в університеті представлена дистанційними курсами, кожен з яких являє собою фактично аналог навчально-методичного посібника для студентів, які навчаються на традиційній денній і особливо заочній формі навчання (екстернатна форма навчання відсутня). Іншими словами, дистанційний курс можна вважати путівником по навчальній дисципліні з усіма присутніми йому атрибутами: навчальною та робочою програмою, лекціями, практично-лабораторними заняттями, завданнями для самостійної та індивідуальної роботи, тестовими завданнями для проміжного модульного та підсумкового контролю.

Важливо об'єктивно оцінювати переваги і недоліки такої форми навчання, яка, безумовно, є надзвичайно затребуваною й перспективною, однак при цьому дистанційне навчання не може розглядатися як панацея чи абсолютна альтернатива для традиційних форм навчання [1]. Розглянемо ключові моменти, які можна співвіднести із різними стадіями навчального процесу, підкреслюючи його універсальність, і які, разом із тим, можуть бути потрактовані як проблемні для такої форми навчання як дистанційна:

1. Мотивація.

Будь-яке навчання вимагає свідомого та відповідального підходу з боку студента. У дистанційному навчанні роль самомотивації за відсутності прямого систематичного впливу викладача, зростає багаторазово. Відсутність готовності до самомотивації та самоконтролю є проблемою для більшості сучасних студентів і дистанційне навчання цю проблему ще більше окреслило.

3. Організація навчального процесу.

Дистанційна освіта ставить свої вимоги до споживача та надавача освітніх послуг, основною з яких є наявність відповідних технічних та психолого-педагогічних умов, спеціально облаштованого середовища для освітньої комунікації між викладачем та студентом. До організаційних форм дистанційного навчання відносяться лекції, семінарські заняття, індивідуальна і самостійна робота. Саме при контролі виконання індивідуальних та самостійних завдань дистанційне навчання може бути високоефективним за умови наявності для студента можливості оперативно отримувати консультації викладача, рекомендації щодо організації та виконання запланованих видів навчальної роботи.

4. Розуміння.

Стадія розуміння навчального матеріалу супроводжується контролем та оцінюванням навчальних досягнень студентів. При дистанційній формі навчання гостро постає проблема ідентифікації студента та об'єктивної оцінки реального рівня розуміння і засвоєння ним конкретних знань, умінь та навичок.

У процесі впровадження та розробки дистанційних форм навчання пріоритетним є підбір найбільш ефективних навчальних методів, які б дозволяли забезпечувати найвищу якість знань студентів.

Ще на початку 70-х років ХХ ст. американський професор Е. Дейл (Edgar Dale) проаналізував здатність студентів відтворювати отриману в процесі навчання інформацію. У 1980 році послідовниками Дейла з Національної тренінгової лабораторії США (National Training Laboratories) було проведено дослідження якості засвоєння матеріалу при використанні різних методів навчання. Результати дослідження були оформлені у вигляді так званої «піраміди навчання» (Learning Pyramid) (рис. 1) [6].

Співставивши піраміду із дистанційними методами навчання, можемо стверджувати, що дистанційне навчання у більшості випадків позбавлене можливостей застосування найбільш ефективних щодо засвоєння матеріалу методів навчання: практичного досвіду конкретної

роботи та відпрацювання набутих умінь безпосередньо на практиці. При цьому слід враховувати, що у підготовці фахівців соціальної сфери ключову роль відіграють психолого-педагогічні технології дистанційного навчання – система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості, що особливо важливо для представників професій типу «людина-людина».



Рис. 1. Піраміда навчання

Специфіка різних професій диктує свої вимоги до дистанційних форм навчання, чітко окреслюючи повну, часткову чи обмежену можливість їх застосування у підготовці фахівців. Щодо професій типу «людина-людина», до яких відносимо і соціального педагога/соціального працівника, слід зазначити, що основною проблемою підготовки фахівців шляхом дистанційної освіти є неможливість у повній мірі забезпечити створення сприятливих умов для стимулювання та контролю за розвитком такої професійно-особистісної якості майбутнього фахівця як комунікабельність. Домінування невербальних форм взаємодії між викладачем та студентом, який навчається дистанційно, обмежує можливість розвивати та вдосконалювати професійні комунікативні навички, які, при цьому, є ключовими у компетенціях соціального педагога/соціального працівника. Таким чином, узагальнення досвіду дистанційного навчання майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах вищої школи засвідчує, що у ході використання засобів дистанційного навчання мають місце такі труднощі:

- розвиток навичок міжособистісної взаємодії (вміння зрозуміти позицію іншого, інтерпретувати емоційний стан клієнта, вміння слухати і чути, створювати позитивний мікроклімат довіри, щирості, емпатії тощо);
- оволодіння засобами невербальної репрезентації (жести, міміка, встановлення особистісного простору);
- засвоєння методів спостереження і напівструктурного інтерв'ювання, що лежать в основі технологій соціальної роботи (спостереження за діями клієнта і його відносинами з найближчим оточенням тощо) [3].

У контексті вищезазначених недоліків уважаємо, що дистанційне навчання не можна рекомендувати як шлях здобуття базової професійної освіти для фахівців соціальної сфери. Водночас до дистанційної освіти зручно звертатися при отриманні другої вищої освіти, проходженні додаткових курсів підвищення кваліфікації тощо.

При цьому підвищення ефективності дистанційної освіти загалом можливе за умови поетапного включення дистанційних засобів навчання у дидактичний процес з урахуванням рівня комп'ютерної компетентності студентів; розширення суб'єктів навчального процесу

за рахунок включення в нього викладачів і студентів інших вузів /країн, фахівців соціальної сфери, представників громадських об'єднань соціальної спрямованості.

Незважаючи на усі недоліки програм дистанційного навчання, спостерігається перманентна позитивна динаміка зростання чисельності студентів, які обрали саме цей шлях здобуття фаху, оскільки наявні вади дистанційно організованого навчального процесу достатньо перекидає маса його переваг.

Загалом констатуємо, що система дистанційного навчання не є антагоністичною щодо наявних денної та заочної форм навчання. Вона органічно інтегрується у ці традиційні форми навчання, доповнюючи і розвиваючи їх, і сприяє створенню мобільного освітнього середовища. Хоча засоби дистанційного навчання й сприяють розвитку навичок інтерактивної взаємодії, вони не можуть підмінити собою традиційні засоби навчання, але здатні доповнювати їх, інтенсифікуючи самостійну роботу студентів, особливо позитивно позначаючись на формуванні технологічної і комп'ютерної компонент професійної компетентності. Вони доповнюють і розширюють традиційні дидактичні засоби, забезпечуючи на практиці особистісно орієнтовану парадигму безперервної соціальної освіти. Технологія дистанційного навчання є найбільш перспективною формою освіти широких верств населення у XXI ст., сприяє інтеграції освітніх структур і розвитку неперервної освіти громадян. Разом із тим перспективи подальших наукових досліджень пов'язані із тим, що практичний інтерес представляє досвід конкретних навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців різного профілю засобами дистанційного навчання, а також конкретизовані переваги та недоліки такої форми підготовки фахівців за різними спеціальностями. Поглибленого дослідження потребують питання змісту, форм, засобів дистанційного навчання фахівців соціальної сфери, його ролі і місця в підготовці спеціалістів для системи соціального захисту населення, впливу дистанційного навчання на формування професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Гузь Л. А. Проблеми та переваги розвитку наукових засад дистанційної освіти / Л. А. Гузь // Вісник економіки транспорту і промисловості. – № 37. – 2012 – С. 279-284.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України від 20 грудня 2000р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. – Мова укр.
3. Курин А. Ю. Дистанционное обучение социальных работников в вузе как средство формирования профессиональной компетентности : Дис.... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / А. Ю. Курин – Тамбов, 2004. – 247 с.
4. Наказ Міністерства освіти та науки від 14. 07. 2015 № 761 «Про затвердження Змін до Положення про дистанційне навчання». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0923-15>. – Мова укр.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf. – Мова укр.
6. The Learning Pyramid. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://siteresources.worldbank.org/DEVMARKETPLACE/Resources/Handout_TheLearningPyramid.pdf. – Мова англ.

The article analyzes the pedagogical and organizational peculiarities of distance learning of social sphere specialists. The advantages and disadvantages of distance education have been characterized. Distance learning is one of the newest forms of training and education that becomes active distribution in modern terms, it's a set of educational services provided using specialized information-educational environment, based on the mass exchange of educational information through modern telecommunication technology in asynchronous interaction of a teacher and a student. Distance learning in most cases is deprived of the use of the most effective learning method – specific work practices and working directly acquired skills into practice. In social sphere specialists' training the key role is played by psychological and pedagogical technologies of distance education (a system of means, methods, steps, consistent implementation which provides the tasks of training, education and personal development). The main problem of distance learning of social sphere specialists is the inability to full ensurance of the establishment of favorable

conditions to encourage the development and control of such a professional and personal qualities as future professional tasks. The dominance of nonverbal forms of interaction between a teacher and a student, who is studying remotely, limits the ability to develop and improve professional communication skills, while is the key competence to social pedagogue/social worker. The distance education is appropriate in obtaining second higher education, passing additional courses, but is not recommended as a way of gaining basic professional education. Distance learning technology is the most promising form of education of the general public in the XXI century, promotes the integration of educational structures and continuous education of citizens.

Key words: *distance learning, distance education, social sphere, social worker, social pedagogue.*

УДК 371. 011 (07)

Олена Максимова
Olena Maksymova

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF UPBRINGING OF A TOLERANT PERSONALITY

У статті висвітлюється поява терміна «толерантність» та його провісників, звернення до цієї цінності філософів, починаючи з античного світу (етика конфуціанства, позиції Геракліта, Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, Сенеки, Марка Аврелія, Дж. Локка, Ф. Вольтера, Ж. -Ж. Руссо, Г. Сковороди). Аналізується внесок релігій у розвиток досліджуваного поняття.

Ключові слова: *толерантність, терпимість, людинолюбство, рівноцінне існування, гуманістичний світогляд, етико-моральний вимір.*

Процес виховання як діяльність суспільства, результатом якої є його майбутнє, повинен базуватись на загальнолюдських цінностях, які довели свою істинність упродовж багатьох століть. Особистісно орієнтоване виховання, яке сьогодні займає провідне місце, найвищою цінністю, як і гуманізм, проголошує людину. Для збереження миру, злагоди у суспільстві, життя і благополуччя людей головним завданням батьків і соціальних установ з раннього дитинства має бути виховання толерантного ставлення у дітей до оточуючих.

У світлі сьогоденних подій не тільки у нашій країні, але й у світовому співтоваристві, окреслена проблематика займає одне з центральних місць у дослідженнях учених. У кризові періоди розвитку суспільства, політичних загострень між різними країнами проблема толерантності актуалізується. Звернення до неї знаходимо ще у класиків. Загалом вона є спільною для філософів (М. Бердяєв, Вольтер, О. Грива, В. Зеньковський, І. Ільїн, І. Кант, К. Леві-Стросс, В. Лекторський, Дж. Мілль, В. Соловйов, П. Флоренський, С. Франк, М. Хом'яков), політологів (І. Кушніренко, В. Логвинчук, О. Тарасишина, В. Ханстантинов), психологів (О. Асмолов, І. Бех, С. Бондирева, Д. Колесов, В. Маралов, К. Роджерс, Г. Солдатова), соціологів (Г. Бутигін, Є. Головаха, Е. Дюркгейм, О. Кривцова, Г. Маркізе, О. Оксамитна, О. Швачко), педагогів-класиків (Я. Корчак, Дж. Локк., М. Монтессорі, Ж. -Ж. Руссо, Л. Толстой, С. Френе, Р. Штайнер) та сучасних (Л. Бернадська, О. Волошина, О. Докукіна, Є. Зеленов, Е. Койкова, М. Климова, А. Ремньова, Л. Шайгерова). Вихованню толерантності у дітей дошкільного віку присвячено роботи А. Богущ, О. Кононко, Л. Кузьмук, Л. Курганської, Е. Музенітової, Т. Поніманської, М. Олійник, Н. Скрипник та ін. Та разом з тим, глибинне розуміння проблеми виховання

толерантності потребує здійснення детального аналізу позицій учених мужів, починаючи з античного світу.

Метою нашої статті є висвітлити особливості становлення поняття «толерантність», причини його появи та семантичні зміни у зв'язку зі світоглядними позиціями вчених певної епохи, а також показати його змістове наповнення на сьогоднішній день.

Поняття «толерантність» народилось у надрах гуманістичних ідей філософів Стародавнього світу. Найбільш яскравого прояву вони набули у вченнях Марка Аврелія, Аристотеля, Демокрита, Епікура, Конфуція, Лукреція, Платона, Сенеки, Сократа, Цицерона. Зокрема, головний лозунг конфуціанства (вчення Конфуція (551 – 479 р. до н. е.)) звучить так: «Не роби іншому того, чого не хочеш собі» [4, с. 142]. Дотримання цього принципу вимагає уміння поставити себе на місце іншого (ідентифікація), що і у сьогоденні є надзвичайно актуальним. Філософ сконцентрував свою увагу на проблемах суспільства, його моральності. Етика конфуціанства основною категорією моралі проголошує «жень» – гуманність, людинолюбство, людяність, що передбачає верховенство добра над злом. «Жень» розповсюджувалось не тільки на членів роду, але й на інших, незнайомих людей, які мали різні, а іноді і протилежні, наміри та інтереси. Тобто людина, яка прийняла для себе принцип людяності, не скоїть зла іншому, буде виявляти шану та ввічливість, доброту, говоритиме правдиві речі. До людей слід ставитися, як до дорогих гостей, потрібно стримувати себе, щоб поводитися гідно, а на те, що не відповідає вимогам ритуалу, не слід дивитися, слухати, слідувати йому. «Якщо не можеш бути прихильним і вибачати іншого навіть у дрібницях, то можеш зіпсувати велику справу» [4, с. 114]. В основі цієї теорії лежить визнання іншого рівним собі. У вченні Конфуція простежується думка про те, що людинолюбство бере свій початок у колі батьків – дітей, а вже потім поширюється і на загал інших людей.

Геракліт Ефеський (535 р. до н. е. – 475 р. до н. е.) багато розмірковує з приводу тотожності протилежностей. Стверджує, що одна протилежність виявляє цінність іншої. Ніщо не стоїть на місці (в тому числі і природа людини), тому будь-яка якість має сприйматися як відносне, а не абсолютне, таке, що може перейти у свою протилежність, оскільки світ єдиний, і все у ньому взаємопов'язане. Приклади, які доводять відносність якостей і властивостей, Геракліт бере із життя людей та тварин. Категорію відносності він поширює і на естетичні та моральні оцінки якостей. Зокрема, йому належать слова: «Чоловік вважається дурним у божества, подібно до того, як дитина у дорослого» [3, с. 48]; «... найпрекрасніша мавпа потворна в порівнянні з родом людей» [3, с. 49]; «... наймудріший з людей в порівнянні з богом здається мавпою – і по мудрості, і за красою, і у всьому іншому» [там же]. Отже, зведення до абсолюту правильності тільки своєї думки є шляхом до неістинності.

Яскравий представник античної думки Сократ (470 р. до н. е. – 399 р. до н. е.) розвивав принципи раціоналізму, вважаючи, що добродійність витікає зі знань, тобто якщо людина знає, що таке добро, терпимість, то вона не буде чинити негуманно по відношенню до іншого. Ніхто не робить зло з власної волі. Добродійність – це знання. Під основними чеснотами Сократ розумів стриманість, яка навчала приборкувати пристрасті; мужність, яка дозволяла подолати небезпеку; справедливість, яка допомагала дотримуватися божественних і людських законів. Філософ уважав, що все це людина здобуває шляхом пізнання і самопізнання. Отже, його центральна ідея – приборкання пристрастей посередництвом знань та виховання.

З точки зору Платона (428 р. до н. е. – 348 р. до н. е.), «толерантність» – це «інтелектуальний самозахист», що визначає стиль духу, при якому, завдяки відчуттю різноманітності, утверджується вільне співтовариство. Обов'язок бути терплячим, підкорятися законам обумовлений необхідністю стабільного розвитку суспільства, коли розуміння досконалого людина ще не усвідомлює. Таким чином, етика Платона носить суспільний, а не особистий характер, оскільки пов'язана з політичною організацією держави.

Сократ та Платон пов'язували терпимість із переживаннями, стражданнями, що давало можливість вправлятися у добродійності, загартовувати в собі стійкість та мужність. Ціннісну категорію «терпимість» як прототип толерантності вчені мужі вважали основою всієї мудрості.

Аристотель (384 р. до н. е. – 322 р. до н. е.) головне благо вбачав у визначенні та слідуванні «середині» у своїх думках, бажаннях, діях; у поміркованості, яка здатна приборкати людські крайнощі, що є пагубними як для самої особистості, так і для суспільства. Терпимість тлумачив як «рівноцінне існування речей та людей» [2, с. 23]. Розмірковуючи про дружлюбність, філософ зазначав, що в ній, на відміну від дружби, немає страсті чи прив'язаності до тих, з ким спілкуються. Людина, якій притаманна ця якість, приймає ту чи іншу думку не через дружбу чи ворожнечу, а тому, що така її (людини) суть. «А це значить, що буде вона себе поводити однаково з незнайомими та знайомими, з близькими та чужими, хоча, звісно, так, як слід у кожному окремому випадку ... така людина буде спілкуватися з усіма, як потрібно, а співвідносячи усе з моральною красою і корисністю, буде намагатись не причиняти страждань чи принести задоволення» [1, с. 138]. Як бачимо, мова йде про терпиме ставлення до оточуючих, стримування своїх негативних емоцій та ставлень, що властиве ранній семантиці категорії «толерантність».

Давньогрецький філософ та політичний діяч Цицерон (106 р. до н. е. – 43 р. до н. е.) продовжив започатковану стоїками проблему толерантності як *civilitas* – (добррозичливість, люб'язність, цивілізованість), що передбачає вияв дружлюбності, співучасті, позитивного ставлення до іншого. Така категорія стосувалась духовної сфери людини, віддзеркалюючи рівень її культури, освіченість, світосприйняття та ставлення до собі подібного. Відмітимо, що філософія Цицерона передбачала рівне ставлення до всіх людей, незалежно від класу, до якого вони належали, оскільки філософ вбачав цінність кожної людини і рівність людей від природи.

Представник римської філософської думки Луцій Анней Сенека (4 р. до н. е. – 65 р.) дає перелік чеснот, які характеризують моральність людини: «і справедливість, і відвагу, і терпеливість, і розумність, і скромність, і витриманість, і терпимість, і людськість як її найвище благо» [5, с. 239]. Як бачимо, у цьому переліку зустрічаються поняття «терпеливість» і «терпимість», які на ранніх етапах і визначали змістове наповнення толерантності. Мудрець зазначав, що ми народжені, щоб жити спільно, а суспільство порівнював зі зводом з каменів, який обрушився б, якби один камінець не підтримував іншого. Тому світ не зможе існувати і розвиватись без діалогу, терплячого сприйняття іншого, взаєморозуміння, знаходження компромісу, злагоди. Особливого значення надавав умінню вислухати іншого, вважаючи, що хто ухвалює рішення, не вислухавши протилежну сторону, чинить несправедливо, хоча б рішення це і було справедливе. Глибока його думка і щодо власної волі людини у вихованні своїх моральних чеснот, серед яких і терпимість: «доброчинність нічого не робить через необхідність» [5, с. 159]. Маємо заперечення примусу як дієвого методу виховання. Толерантною особистістю може стати з власної волі, прийнявши внутрішньо це як принцип життя.

Гідність людини полягає у тому, щоб любити тих, хто її ображає – так принцип гуманізму розумів Марк Аврелій, давньоримський імператор і філософ (121–180 р. р.), вважаючи основними моральними цінностями справедливість, істину, розсудливість і мужність. Як і для більшості філософів стародавнього світу, для нього найвищим критерієм моральності є почуття обов'язку. У трактаті «Наодинці з собою» Марк Аврелій радить: «Намагайся впливати на людей переконанням. Якщо вони не слухають, не гріши сам проти закону справедливості» [2, с. 102]. Отже, простежується його порада поважати іншого та бути толерантним у спілкуванні.

У ті часи найчастіше виникали протиріччя та суперечки з приводу релігії, що призводили до кривавих сутичок. Тому закономірно, що поняття «терпимості» та введення його у загальнелюдських чеснот започатковується на релігійному ґрунті. Яскравим прикладом цього слугує Медіоланський едикт (лист Костянтина та Ліцинія, що проголошував релігійну терпимість на території Римської імперії, 312 р.), з якого християнство розпочинає набувати статус державної релігії. Загалом християнство досить широко пропагує терпимість, основою якої є

рівність усіх людей перед Богом. З певного погляду ця терпимість надмірна (до своїх ворогів, підставляння іншої щоки, несупротив ненависті), але разом з тим і дієва, а не пасивна, оскільки закликає любити ближнього свого. Закон любові, проголошений християнством, передбачає вияв допомоги, підтримки, милості, дотримання миру. Нетерпимість породжується сильною впевненістю у своїй непогрішності та категорійністю позицій. Християнство ж привчає до думки, що немає людей безгрішних, оскільки ми вже народжені завдяки гріху, а тому не маємо права судити іншого. Гордість, зверхність, лицемірство, пихатість, на тлі яких виникає нетерпимість, заперечуються християнством, натомість заохочуються людинолюбство, гуманізм, терпимість. Вони необхідні для розвитку світу загалом та християнських держав зокрема. Адже терпиме ставлення до іншого, до інакшості дає можливість порозумітися і домовитись, творити, а не руйнувати. До виявлення толерантності закликає не тільки християнство, а й інші світові релігії та конфесії. Зокрема, буддизм оговорює, що людина має висловлювати своє ставлення до рідних і друзів п'ятьма способами: великодушністю, поштивістю, доброзичливістю, ставленням до них, як до себе, і вірністю своєму слову. Іслам попереджає: ніхто з вас не стане віруючим, доки не полюбить свого брата, як себе самого.

Засади християнської толерантності окреслив відомий римський теолог та письменник Тертуліан (155 – 220 р. р.) Його перу належить фраза: «Нехай один шанує Бога, інший – Юпітера» [6, с. 62]. Він одним із перших апелює поняттям «свобода совісті», розуміючи його як право вільного вибору релігії і визначаючи як право природне і суспільне. Підносить таку якість, як рівновага, яка є, на його думку, основою терпіння, яке при правильному вихованні має стати рятівною та приємною звичкою.

Епоха Середньовіччя змінила змістовний еквівалент толерантності – поміркованість – античного світу смиренністю, відмовою від усього плотського. Рівність сприймалась з позиції рівності всіх людей перед Богом. Тому терпимість у цей період розвитку суспільства швидше була наслідком остраху перед потойбіччям, а не ознакою розвитку особистості. За даниною часу прогресивні філософи Середньовіччя (Фома Аквінський (1226 – 1274), Роджер Бекон (1214 – 1294), Альберт Великий (1193 – 1280), Ансельм Кентерберійський (1033 – 1109), П'єр Абеляр (1079 – 1142) терпимість означали головним принципом моралі. Англійський реформатор Дж. Віклеф, великий німецький мислитель М. Кузанський, англійський філософ, письменник-гуманіст Т. Мор, голандський філософ, науковець Б. Спіноза у періоди загострення проблеми інтолерантності та релігійних воєн епохи Середньовіччя проповідували ідеали рівності та справедливості для всіх людей.

У Київській Русі морально-етичним ученням надавалась велика увага. У працях великоруських князів прослідковується тенденція виховання молодого покоління в дусі праведності, гуманного ставлення до іншого. Так, Володимир Мономах у своєму «Повчанні дітям» заповідав не забувати убогих, допомагати усім нужденним, поважати і старих, і молодих, а щонайбільше гостей, байдуже, простого чи вельможного. «Повість временних літ» Нестора, «Слово о полку Ігоревім» спрямовують особистість на становлення у неї гуманістичного світогляду, торкаючись питань любові й ненависті, добра і зла, життя й смерті та інших фундаментальних категорій. Розкриттю принципу свободи, як універсальній позиції буття, свідомості, розвитку, віри, присвятив частину праці «Слово про закон, благодать і істину» Іларіон. Пізніше педагогічні тенденції, які панували у братських школах, знову робили акцент на таких особистісних рисах, як совісність, честь, моральність, ставлячи людину та її порозуміння з іншими на перше місце.

Епоха Відродження зі своїм оптимістичним ставленням до життя поглибила уявлення про толерантність як загальнолюдську цінність, надавши їй значення етично-морального виміру. Англійський мислитель, педагог, автор «Листів про толерантність» (1689) Дж. Локк у своїй концепції демонструє думку, що толерантність пов'язана з обмеженням насильства (особливо церкви та держави) над людиною та розвитком людської особистості шляхом досягнення згоди, заохоченням виховання моральних чеснот. Завдяки толерантності досягається «золота середина» між непримиренними позиціями.

До миру і толерантності закликали гуманісти епохи Відродження та Реформації (Ф. Вольтер, Г. Лейбніц). Г. Лейбніц не залишив теоретичних праць на тему толерантності, але здійснював активну її пропаганду. У тогочасній Європі панувала позиція «чия влада, того і релігія». У «Трактаті про віротерпимість» (1753) Ф. Вольтер піддає критиці згубний вплив

на людину міжрелігійної ворожнечі, захищаючи принцип релігійної свободи. Толерантність він вважав наслідком людяності, найважливішою умовою досягнення миру у всьому світі, розвитку людства без насильства, надзвичайним благом з огляду на міжлюдське існування. Також прослідковується думка про толерантність як засіб упередження релігійного фанатизму шляхом гальмування надмірного розростання певної релігії.

Толерантність пропагував і наш співвітчизник, усесвітньо відомий поет, байкар, філософ, мандрівник Г. Сковорода. Бачачи відсутність гармонії у суспільстві, яка мала б мати місце, оскільки людство – частина красивої і гармонійної природи, він зазначав, що кожному треба змінити свій мікросвіт, щоб разом викликати зміни у макросвіті (навколишньому). Радив пізнавати себе, а пізнавши – удосконалювати. Мислитель розумів толерантність як гармонію в багатоманітності. Він зазначав, що не все неправильне, що незрозуміле. Отже, не потрібно виявляти ворожнечу до незрозумілої інакшовості. Г. Сковорода закликає до любові до ближнього, стверджуючи, що коли хоче, щоб його любили, то сам першим любить: любов вникає з любові.

Побічно до проблеми толерантності звертався Ж. -Ж. Руссо, піднімаючи питання соціальної рівності (як і утопісти Т. Мор, Т. Кампанелла) та вбачаючи її вирішення через прийняття законів самим народом. Таким чином, Закон як вираження загальної волі виступає гарантією її громадян від свавілля з боку правлячої верхівки.

1789 року у Франції було прийнято Декларацію прав людини і громадянина, що стала передвісником захисту прав людини.

Історико-педагогічний аналіз літературних джерел дав змогу з'ясувати, що феномен толерантності своїм корінням сягає далеких часів. Таке поняття виникає на тлі моральних добродійностей, які сповідували прогресивні філософи Стародавньої Греції, Риму, Китаю. Сформульована в період Античності та у християнстві ідея терпимості задля миру у суспільстві і запобігання кривавим війнам, як інструмент у ефективній соціальній взаємодії, є витком цього концепту. Поступове його збагачення новим змістом, деталізація приводять до сучасного розуміння толерантності як уміння побачити іншого, зрозуміти і прийняти його відмінність, бути ввічливим і миролюбним. Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні педагогічних умов виховання міжособистісної толерантності у старшого дошкільника.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель : [общ. ред. А. И. Доватура]. – Сочинения в 4-х томах. – Т. 4. – М. : Мысль, 1984. – 138 с.
2. Асмус В. Ф. Античная философия / Валентин Фердинандович Асмус. – Москва : Высшая школа, 2001. – 544 с.
3. Матеріалісти Стародавньої Греції / Под ред. М. А. Дынника. - М. : Госиздат, 1955.
4. Попов П. С. Изречения Конфуция, учеников его и других лиц / Павел Степанович Попов; [пер. с кит]. – СПб : Мысль, 1910. – 236 с.
5. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию; Трагедии / Пер с латин. С. Ошерова; Сост. и науч. подготовка текста М. Гаспарова; Комент. С. Ошерова и Е. Рабинович. – М. : Художественная литература, 1986. – 543 с.
6. Тертуллиан К. С. Ф. Апология // Творения Тертуллиана / Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан. – СПб., 1849.

The article highlights the importance of the term «tolerance» and its precursors, an appeal to the values of philosophers beginning with the ancient world. The ethics of Confucianism proclaimed the principle of humanity, Heraclitus distributed category of the relativity of moral values. Socrates called for the curbing of passions through knowledge and education, Plato believed that a duty to be patient, to obey the law is provided in terms of sustainable development of society. Aristotle and Cicero were in the position equivalent to the existence of things and people. Seneca said that the world cannot develop without patient perception of other people. Marcus Aurelius called to love those who are hurting you. The contribution of religions to the development of the studied notion has been examined (in Christianity it is contradictory to hate, «turning the other cheek»; in Buddhism – treating to another as to oneself; in Islam – love to one's brother as to oneself). The humility of the middle Ages brought up the tolerance

with regard to fear of the other world. Kievan Rus considered the education on the formation of the humanistic worldview of the personality. The Renaissance stressed on the importance of tolerance, ethical and moral dimension. John Locke believed that tolerance is connected with the limit of violence, according to it «the golden mean» can be achieved. F. Voltaire believed that tolerance is the consequence of humanity, an essential condition for achieving peace in the world. Active promotion of tolerance was made by G. Leibnitz, J. -J. Rousseau, G. Skovoroda and other leading thinkers, gradually expanding and complementing the meaning of this concept.

Key words: *tolerance, humanism, equal existence, humanistic outlook, ethical-moral dimension.*

УДК 378. 12:327(4)

Наталія Мельник
Nataliia Melnyk

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF PRESCHOOL TEACHERS TRAINING IN WESTERN EUROPE

У статті розкрито сутність та особливості методологічних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. Проаналізовано та обґрунтовано актуальність представлених підходів та охарактеризовано методи їх реалізації.

Ключові слова: *методологія дослідження, дошкільні педагоги, професійна підготовка, парадигма, комплексний підхід до аналізу наукового явища.*

Сучасні трансформаційні процеси, які мають місце у розвитку українського суспільства і проявляються у глобалізації та інформатизації різних сфер людської життєдіяльності, в інтенсифікації інтеграції та інтернаціоналізації України у світовий економіко-політичний, соціально-культурний та освітній виміри. У зв'язку з цим кардинально змінюється стратегія розвитку вищої освіти, коли першочерговим завданням є підготовка фахівців дошкільної освіти у відповідності з новими світовими стандартами та запитами, оволодіння не тільки вузькоспеціалізованими знаннями, але й їх рефлексія, адаптування до складних динамічних умов сучасної дійсності.

Актуальність модернізації та реформування системи освіти відповідно до сучасної стратегії професійної підготовки кадрів дошкільної освіти представлено у Законі України «Про освіту» (1991) та Законі України «Про вищу освіту» (2014). Вихідні концептуальні положення щодо змісту й організації освіти ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Державній програмі «Вчитель» (2002), Концепції педагогічної освіти (1998), а також інших державних нормативних документах щодо освітньої сфери (Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Національній програмі «Діти України», Законі «Про охорону дитинства») і дошкільної, зокрема, (Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти).

Водночас у Доктрині зазначено, що актуальною залишається проблема доступності якісної освіти впродовж життя для всіх громадян, яка є національним пріоритетом і передумовою

національної безпеки країни, дотримання міжнародних норм національного законодавства щодо реалізації прав громадян на здобуття освіти [15, с. 7–10].

У контексті зазначеного актуальності набуває європейський досвід підготовки фахівців дошкільної галузі. Комплексність якісного вивчення проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, пошук ефективного механізму здійснення компаративної характеристики окремих педагогічних явищ та розробка функціональної модернізованої моделі професійної підготовки працівників дошкільної галузі в Україні з урахуванням європейського досвіду насамперед актуалізують необхідність обґрунтування методологічних підходів дослідження проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Зазначимо, що професійна підготовка педагогічних кадрів у країнах Європи стала предметом дослідження багатьох провідних вітчизняних компаративістів: Н. В. Абашкіної, І. І. Бабина, Я. Я. Болубаша, О. В. Глузмана, Т. М. Десятова, Т. С. Кошманової, А. А. Сбруєвою; питанням реформування вищої освіти за кордоном присвячено дослідження О. Волкового, Б. Л. Вульфсона; важливими є і наукові праці вітчизняних компаративістів, присвячені методології, О. І. Локшиної, Л. П. Пуховської, А. А. Сбруєвої та ін. На окрему увагу заслуговують комплексні порівняльні дослідження педагогічної освіти в Європі: у дослідженні Т. Є. Кристопчук, у контексті вивчення тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу, презентовано частковий аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції, Великій Британії, проте не розкрито процесуальний аспект професійної підготовки дошкільних педагогів; Н. В. Негребецкая (тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Західної Європи), О. А. Нілова (гуманізація у педагогічній освіті країн Західної Європи), Л. П. Пуховська (професійна підготовка вчителів у Західній Європі) та ін.

Вивчення вітчизняних порівняльних досліджень засвідчило, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем професійної підготовки педагогів у зарубіжних країнах. Проте, цілісного дослідження, яке б узагальнило і систематизувало й досвід професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у різних соціально-педагогічних умовах не здійснювалось. Зазначене окреслює мету нашої статті, що реалізовуватиметься через такі етапи (розв'язання таких завдань): виокремлення груп методологічних підходів, обраних для аналізу; аналіз та характеристику визначених підходів, визначення сутності застосування підходу для аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Поняття «науковий підхід» диференціюємо як процес здійснення аналізу певного явища опираючись на сформовані та доведені теорії, базується на принципах науки [3, с. 741, с. 969]. Методологічний концепт реалізує взаємозв'язок і взаємодію різних наукових підходів до вирішення проблеми формування професійної компетентності дошкільних педагогів, положення про єдність теорії і практики у процесі професійного становлення педагога. Серед основоположних наукових підходів, на яких базується дослідження в комплексі взаємопов'язаних груп базових, парадигмальних та інструментальних підходів, є:

1. Базові підходи завдяки яким забезпечується якість виконання дослідницьких завдань з точки зору обґрунтування методології і методики компаративного педагогічного дослідження [22, с. 25] – діалектичний, системно-цілісний, системно-історичний, синегретичний.

2. Парадигмальна група підходів – культурологічний, аксіологічний, парадигмальний, компетентнісний та акмеологічний, в основу яких покладено концепції і теорії, що детермінують процеси розвитку, реформування, модернізації вищої освіти у суспільстві [22, с. 25].

3. Інструментальні підходи – компаративний (порівняльний), герменевтичний, параметричний, інтервальний, наративний та тезаурусний.

Методологічний підхід науковців до аналізу світового освітнього простору обґрунтовувала *матеріалістична діалектика* – теорія про загальний зв'язок явищ та їх діалектичний

розвиток за принципами єдності і боротьби суперечностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення [24, с. 10].

Діалектика (від грец. *dialectikn* – мистецтво сперечатись, міркувати) – метод філософії, що досліджує категорії розвитку, логічна теорія, яка за допомогою своїх категорій дає точне уявлення про рух, зміну, розкриває взаємозв'язок речей в об'єктивній дійсності [2, с. 27]. Діалектика у сучасному розумінні – філософська наука про універсальні закони руху та розвитку природи, суспільства та людського мислення [18, с. 96]. Категорії діалектики рухливі, характеризуються мінливістю, змінюваністю, взаємопереходом. Наприклад: кількість переходить у якість, якість переходить у кількість; коли можливість реалізується в об'єктивній реальності і стає дійсністю, то нова дійсність стає основою для інших відмінних від попередньої можливостей; причина переходить у наслідок, а наслідок, у свою чергу, може бути причиною для іншого явища, пов'язаного з ним тощо. [6, с. 388]. Тож, *діалектичний підхід* дозволяє також аналізувати, як змінювались аксіологічні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, вивчати особливості процесуального та теоретичного аспекту проблеми у вітчизняній педагогічній науці в його зв'язках з іншими явищами – освітня політика, концептуальні підходи та модернізацією професійної педагогічної підготовки тощо. В процесі дослідження *системно-цілісний підхід* виступає методологічним зняряддям вивчення особливостей інтеграції та взаємодії об'єктів, залежностей та взаємодій між ними [12] і дозволяє виявити і розкрити закономірності та зв'язки між окремими складовими професійної підготовки дошкільного педагога, як елементами процесу, що функціонує у заданих історико-політичних, економічних, соціокультурних умовах, соціально-педагогічних умовах. Застосування системного підходу орієнтує на виявлення типів зв'язку між елементами структури такого багатокомпонентного та багатоаспектного об'єкта, як освітній процес у вищому навчальному закладі та інших закладах, в яких здійснюється професійна підготовка, а також процесу, що функціонує за внутрішніми, притаманними йому законами, має свої принципи та закономірності.

Термін «система», що є етимологічною основою визначення системного підходу – слово грец. походження – *systemus* – ціле, складене з частин сполучення, що є загальнонауковим та визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегрованими [14, с. 23]. Системний підхід – напрям у методології, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем; підхід орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому і зведення їх в єдину теоретичну картину [19, с. 303]. У процесі вивчення педагогічної системи дослідник повинен виявити компоненти і системоутворювальні зв'язки педагогічного процесу, визначити основні чинники, які впливають на функціонування цієї системи, визначити роль і місце цієї системи в системі інших явищ, вивчити процеси управління, які забезпечують досягнення поставлених цілей, і в результаті – створити систему з покращеним функціонуванням, впровадити отримані результати в практику [19., с. 303]. Системний підхід реалізується в дослідженні також і через системний аналіз – сукупність методичних засобів, які використовуються для підготовки і обґрунтування рішень складних проблем економічного, наукового, соціального, політичного, технічного та військового характеру. Основна процедура системного аналізу – побудова узагальненої моделі, яка відображає взаємозв'язки реальної ситуації; технічна основа аналізу – обчислювальна техніка та інформаційні системи [19, с. 303]. З огляду на зазначене, системний підхід у контексті нашого дослідження уможливорює не лише визначення основних компонентів системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та встановлення взаємозв'язків між ними, але й забезпечуватиме аналіз феномену професійної підготовки як цілісної системи, структури, елементів як на рівні системи, так і на рівні кожної підсистеми з урахуванням особливостей функціонування у різних у різних політико-економічних, соціокультурних умовах, матеріально-технічних умовах, притаманних для кожної з обраних для порівняльного аналізу країн Західної Європи: Німеччини, Франції, Великобританії.

Синергетичний підхід (В. В. Ільїн, О. В. Вознюк, В. Г. Кремень, С. О. Сисоєва, О. В. Чалий) у дослідженні забезпечив розгляд процесу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як відкритого, комплексного процесу, який підлягає постійній зміні, зміна відбувається у напрямі від стану неупорядкованості до упорядкованого цілісного вигляду [7, с. 308]. Підхід дозволяє краще враховувати вплив соціального середовища на розвиток наукового пізнання сучасних концепцій вищої освіти (неперервності, ступневості, стандартизації) у площині їх практичної реалізації у вищій школі [22, с. 25]. Синергетичний підхід, за твердженням провідного українського академіка В. Г. Кременя, має гуманістичний зміст: «Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу» [8, с. 279]. С. О. Сисоєва підкреслює необхідність погляду на сучасну сферу освіти як синергетичну систему. Як зазначає дослідниця, такий підхід змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах [22, с. 25]. Одним із ключових понять синергетичного підходу є поняття «аттрактор цілі», за допомогою якого визначається кінцевий стан системи, яка розвивається, кінцева ціль її розвитку, у зв'язку з чим структура системи визначається не тільки минулим але й майбутнім [7, с. 308]. Відтак, синергетичний підхід у започаткованому дослідженні застосовується в контексті аналізу розвитку системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та перспективи подальших змін у підходах, змісті, формах, методах та засобах професійної підготовки означеної категорії педагогічних кадрів.

Культурологічний підхід (Є. І. Бражник, І. Ю. Вільчинська, М. П. Лещенко, Г. В. Онкович, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, І. С. Якиманська) забезпечує аналіз професійної підготовки в окреслений хронологічними межами дослідження період як явище культури, результат накопиченого країною суспільного досвіду реформаційних, модернізаційних змін у соціальному інституті, яким є освіта загалом [22, с. 26]. Так, В. А. Сластьонін визначає важливість культурологічного підходу у процесі здійснення досліджень з огляду на те, що для науковця гуманітарна культура – «...упорядкована сукупність загальнолюдських ідей, ціннісні орієнтації та якості особистості, універсальні способи пізнання та гуманістичні технології професійної діяльності» [21, с. 120]. Поняття культура (від лат. culture – творення, виховання, розвиток, шанування) тлумачиться у двох значеннях: знання про культуру та теорія культури [2, с. 27]; історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається у типах формах організації життя та діяльності людей в їх взаємозв'язку, а також створюваними ними матеріальних і духовних цінностей [7, с. 149–150]; як рівень оволодіння якоюсь галуззю знань [18, с. 182]. Подані визначення терміна дозволяють визначити головні підстави застосування культурологічного підходу в педагогічному дослідженні, оскільки дає змогу розглядати культуру як джерело цілісного процесу професійної освіти, як метод її дослідження й проектування. Як методологічна основа педагогіки культурологічний підхід припускає погляд на педагогічні явища й процеси як феномен культури [2, с. 27].

Аксіологічний підхід (І. Д. Бех, Н. Естейн (N. Epstein), Р. Ф. Інглехарт (R. F. Inglehart), М. С. Каган (M. S. Kagan), А. Мерабайн (A. Mehrabian В. О. Огнев'юк, Л. П. Пуховська, І. О. Соколова, Л. Л. Хоружа), який характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору. Поняття «аксіологія» виникло у результаті двох слів – від грец. ахсіо – вартісність, цінність, та logos – наука, вчення, слово – наука, вчення про цінності; загальна аксіологія вивчає цінності, їхні ієрархії та системи, а спеціальна, як сфера інтересу різних наук – розглядає властиві цим наукам цінності: моральні, естетичні, економічні, пізнавальні тощо [18, с. 21]; це філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, моральні, психологічні цінності особистості, колективу, суспільства, їх взаємодія зі світом реальності, зміні ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку; в сучасній педагогіці виступає як методологічна основа, яка

детермінує систему педагогічних поглядів, в основі якої лежить розуміння утвердження цінності людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності та освіти [7, с. 12]. Уперше дефініцію було використано у праці французького вченого-філософа П. Лапі (P. Lape) для виділення галузі філософії, яка досліджує ціннісну проблематику [14, с. 127].

О. І. Соколова під аксіологічним підходом розуміє визначення й адекватне сприйняття цінностей держави у сфері вищої освіти, оскільки вони відображають колективну значущість цього культурного феномена для розбудови її майбутнього [22, с. 26]. У працях А. Мерабайна та Н. Епстейна акмеологічний підхід пов'язує з тенденцією формування у особистості здатності емоційно та емпатично реагувати на психологічні стани іншої особи [26]. За поясненням В. В. Сластьоніна, аксіологічний підхід виконує функцію своєрідного «мосту» між теорією і практикою. З одного боку він уможлиблює вивчення різних явищ і подій з точки зору закладених в них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людини, а з іншого – розв'язати завдання подальшої гуманізації суспільства [14].

Відтак, застосований аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування професійної компетентності дошкільних педагогів через детермінацію ціннісного ставлення учасників освітнього процесу до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій; забезпечує аналіз зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом формування професійної компетентності на внутрішні фактори активізації ціннісно-сміислової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Вивчення такого аспекту професійної педагогічної підготовки як професійне становлення дошкільних педагогів у країнах Західної Європи зумовило і виокремлення *парадигмального підходу* (М. Богуславський, Є. Бондаревська, Н. Гупан, Г. Корнетов, Т. С. Кун (T. S. Kuhn), К. Поппер (C. Popper), О. В. Сухомлинська, П. Фейрабент (P. Fairrabort), Є. М. Хриков та ін.). Поняття «парадигма» (від грец. *παράδειγμα*) введено в теорію наукових досліджень американським істориком Т. С. Куном (Thomas Samuel Kuhn). Під цим терміном учений розумів явище, що об'єднує членів наукового співтовариства і, навпаки, наукове співтовариство складається з людей, які визнають певну парадигму [23, с. 11]. Вводячи цей термін, дослідник мав на увазі те, що деякі загальноприйняті приклади фактичної практики наукових досліджень – приклади, які включають закон, теорію, їхнє практичне застосування і необхідне обладнання, – все в сукупності дають нам моделі, з яких виникають конкретні традиції наукового дослідження [23, с. 28]. Відтак, парадигмальний підхід у дослідженні забезпечує опис та моделювання процесу професійної підготовки дошкільних педагогів в контексті домінуючих у визначений часовий проміжок методичних парадигм. Водночас справедливим буде і твердження про те, що пріоритетність тієї чи іншої парадигми до тих пір, поки не з'являться нові факти, що розвивають її методологічні доктрини [2, с. 28]. Парадигмальний підхід до аналізу різних моделей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи дозволяє проектувати різні за характером і цілями системи професійної педагогічної освіти, діагностувати проблеми їх функціонування, прогнозувати результати професійної освіти.

Застосований у дослідженні *компаративний (порівняльний) підхід* (Р. Ф. Арноув (R. F. Arnove), Є. І. Бражник, М. Брей (M. Bray), В. Л. Вульфсон, О. В. Глузман, О. Н. Джуринський, О. А. Заболотна, М. А. Екстейн (M. A. Eckstein), О. І. Локшина, М. П. Лещенко, З. О. Малькова, Дж. В. Паркін (G. W. Parkyn), М. А. Пригодій, Л. П. Пуховська, І. О. Сташевська, О. В. Сухомлинська, Р. М. Томас (R. M. Thomas), С. Б. Цюра, Е. Г. Юдін) забезпечує здійснення комплексного аналізу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи загалом та у кожній країні зокрема; дозволив з'ясувати спільні та відмінні особливості реалізації означеного процесу, їх зіставлення та порівняння з вітчизняним досвідом формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів з метою виокремлення перспективних ідей та практичного досвіду західноєвропейських країн у систему педагогічної освіти України. Компаративний підхід слугував також для визначення та обґрунтування критеріїв порівняння процесу формування

професійної компетентності дошкільних педагогів у Німеччині, Франції та Великобританії. Порівняльні педагогічні дослідження – це дослідження, що ґрунтуються на методології досліджень в педагогічних науках, їхнє функціональне призначення – здійснення порівняння процесів, явищ та об'єктів різних країн та культур [25]. За визначенням О. І. Локшиної, компаративне педагогічне дослідження – порівняння систем або підсистем освіти різних країн з метою об'єктивної оцінки можливості використання позитивного досвіду іншої країни в практиці освіти рідної країни, на основі вияву спільного і відмінного, станів, процесів, причин, тенденцій і загальних закономірностей [11, с. 11].

Герменевтичний підхід, який є особливо актуальним для здійснення компаративних досліджень, дозволяє пояснити взаємозв'язок між логікою локальних освітніх реформ, глобальних економічних, політичних та соціальних змін і особливостей змін у професійному становленні особистості. Герменевтичний підхід забезпечує переосмислення філософських, соціальнопсихологічних теорій для аналізу, пояснення, організації, проектування і прогнозування шляхів удосконалення педагогічного процесу, пошуку ефективних педагогічних систем розвитку особистості тощо [5, с. 162]. Герменевтичний підхід реалізує принципи інтерпретації, тлумачення і розуміння текстів. У межах цього підходу діяльність педагога здійснюється на основі глибинного розуміння, проникнення у специфіку мислення, почуттів, переживань особистості. Вирішальну роль тут відіграє звернення не стільки до педагогічних фактів і явищ, скільки до того, що за ними стоїть: суб'єктивним смислам, неусвідомленим мотивам поведінки. У площині герменевтичного підходу (О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, О. М. Олексюк, Л. Л. Хоружа, Н. В. Чепелева) відбувається рефлексія історико-педагогічного знання про вищу освіту, представленого у вигляді наукових текстів (архівних джерел, періодичних видань, наукових монографій тощо різними мовами) [22]. Так, опрацювання джерельної бази, зокрема нормативно-правових документів, підписаних Міністрами європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (1999–2015 рр.), дозволило виділити параметри освітньої політики західноєвропейських країн у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів, які класифіковано за напрямками (**ціннісно-орієнтаційний**, інституційний, **системно-структурний**, технологічний, стратегічний).

Застосування *параметричного підходу*, є єдиною цілісною системою, характеристика компонентів якої базується на окремих параметрах [13]. Підхід забезпечує поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз освітніх систем різних країн, здійснюваний на основі результатів параметричної оцінки. За визначенням дослідниці реалізація підходу здійснюється на основі методів параметричної оцінки та параметричного порівняння [13]. Технологічна процедура параметричної оцінки у дослідженні професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи передбачає вивчення реального стану систем професійної освіти різних країн на основі якісних та кількісних параметрів, а технологічна процедура параметричного порівняння – поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз систем професійної підготовки означеної категорії педагогічних працівників у країнах, обраних для аналізу. Для процедури порівняння, відповідно до рекомендацій О. І. Сташевської [23] обрано найбільш суттєві параметри (елементи) концептуальні засади професійної підготовки освітня політика, цілі, завдання, зміст, методи й форми здійснення професійної підготовки, особливості управління освітніми системами та ін.

Інтервальний підхід, що проявляється у багатомірності, багаторівневості дійсності й означає, що певне явище значуще в контексті певної системи ідей і справедливе не взагалі, а лише у межах певного інтервалу абстракції. Інтервальний підхід являє собою результат осмислення на рівні методологічної рефлексії, деякі з яких стихійно пробивали собі дорогу тенденції в інтелектуальному кліматі. Ці тенденції розглядаються як цілісне явище і обумовлюють певний стиль мислення, який отримав назву інтервального. Підхід виражає перехід від одномірної реальності з позиції «абсолютного спостерігача» до бачення її в різних аспектах та інтелектуальних перспективах [10]. Особливості підходу полягають також в тому, щоб при

дослідженні явищ об'єкти і середовище розглядаються як сполучені категорії [17]. Означений підхід у дослідженні дозволяє здійснювати аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів від «предметоцентричності» (бачення предмета як «однойкісного» утворення) до багатоаспектного компонентного аналізу («багатовікісного» і багатомірного утворення).

І. О. Соколова виокремлює також і *нарративний підхід* як інструментальний засіб реалізації компаративного дослідження. Так, дослідниця визначає його як спосіб розуміння й відображення історичних феноменів [22, с. 27]. Спираючись на умовиди Л. Ц. Ваховського, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк Н. А. Сейко, О. В. Сухомлинської, С. О. Терепищого та розмірковуючи про особливості реалізації нарративного підходу у компаративних дослідженнях, І. О. Соколова виокремила основні характеристики: ретроспективність, тобто аналіз подій минулого через їх проекцію на сучасність і на майбутнє; перспективність як залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; вибірковість, що означає добирання саме тієї інформації, яка сприяє множинності інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного соціо-культурного контексту; комунікативність як вплив на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; суб'єктивної об'єктивності, що передбачає визначення взаємозалежності історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими для дослідника [22, с. 27]. Відтак цілком закономірним дослідниця робить висновок про аксіологічну спрямованість нарративу, яка полягає у створенні власної (авторської) соціально-педагогічної історичної інтерпретації періодів розвитку вищої освіти.

Тезаурусний підхід, запропонований С. О. Сисоевою та І. О. Соколовою, ґрунтується на припущенні, що вся сукупність використовуваних компаративистом понять (термінів) і зв'язків між ними, достатньо точно моделює структуру знання предмета дослідження [22, с. 27]. *Тезаурусний підхід* уможливує здійснення міждисциплінарного перенесення фрагментів теоретичного знання, формулює і вирішує проблеми за аналогією з порівнюваними суміжними з педагогікою галузями знань. Відтак можна вибудовувати теоретичну модель предмета компаративного дослідження і описати її мовою певної галузі знань, використовуючи ізоморфні структури з інших тезаурусів, наприклад, психологічних, соціологічних, політичних [22, с. 27]. У започаткованому дослідженні означений підхід відіграє одне з найважливіших значень, оскільки завдяки йому стало можливим описати сутнісні відмінності у потрактуванні ключових понять дослідження та відстежити відмінності у потрактуванні понять європейськими дослідниками, зокрема таких як «дошкільний педагог», «компетентність», «компетенція», «підготовка» тощо.

Акмеологічний підхід, який спрямований на вдосконалення і корекцію професійної діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього дошкільного педагога, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації. Акмеологія (від грец. *акме* – пік, вершина, найвища степінь чогонебудь) – міждисциплінарна наука про найбільш повний індивідуальний розвиток дорослої людини, досягнення нею найбільш високої соціальної зрілості, як громадянина, спеціаліста, професіонала, яка виникла на перетині природничих, суспільних, гуманітарних дисциплін; пріоритетним завданням акмеології є з'ясування того, що повинно бути сформовано у людини на певному віковому етапі для того, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал [7, с. 12]. Відтак, акмеологічний підхід синтезує: системний підхід до професійної педагогічної діяльності; цілісний підхід до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, який задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення майбутнього педагога; синергетичний підхід, який передбачає відкритість освіти, інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень у процес вищої педагогічної освіти; аксіологічний підхід, що орієнтує педагога на загальнолюдські, національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності [4]. Акмеологічний підхід – базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих

на прогноз якісного результату в освіті дорослих, високий рівень продуктивності й професійної зрілості [16].

З огляду на зазначене, акмеологічний підхід, використаний у дослідженні, забезпечив аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як органічної єдності здійснення даного процесу з сучасною концепцією європейської педагогічної освіти, основними пріоритетами якої є підготовка майбутніх фахівців до професійного навчання, вдосконалення та освіти впродовж життя (lifelong learning and education); ефективна і комфортна професійна адаптація за рахунок якісної педагогічної підготовки, а також особистісного становлення (самовиховання і саморозвиток) у процесі професійної діяльності.

Отже, як свідчить аналіз підходів до здійснення аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи, на сучасному етапі розвитку теорії компаративних досліджень існує широкий спектр методологічних підходів, які характеризуються доцільністю та адекватністю, визначаються високим ступенем узгодженості, що є суттєвим чинником, який впливає на результати дослідницької роботи, й дозволяють отримати максимально повну й об'єктивну інформацію про предмет дослідження. Окремого дослідження потребують методи реалізації означених підходів, що становить перспективу подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Список використаних джерел

1. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика : Научно–теоретический журнал. – 08, 2002. – № 8. – С. 8–13.
2. Божко Є. А. Методологічні підходи до аналізу проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть ХХ ст. – початок ХХІ ст.) [Текст] / Є. А. Божко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Говерла, 2014. – Вип. 31. – С. 26–29.
3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.
4. Вакуленко В. М. Акмеологічні проблеми розвитку творчого потенціалу фахівця / В. М. Вакуленко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб наук пр / за заг. ред. М. Б. Євтуха, укл О. В Михайличенко. – К : КНЛУ, НМАУ, 2002. – Вип. 21. – С. 59–62.
5. Гарага В. Концептуальні основи педагогічної герменевтики / В. Гарага // Молодь і ринок. – 2014. – № 4 (111). – С. 159–162
6. Гегель Г. В. Кто мыслит абстрактно? / Г. В. Гегель // Работы разных лет. В 2–х томах. Т. 1 – М. : Мысль, 1970. – С. 387– 394.
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
8. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму // В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
9. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу [Текст] : [монографія] / Т. Є. Кристопчук ; за ред. д–ра пед. наук, проф. чл. –кор. НАПН України С. О. Сисоевої ; Рівнен. держ. гуманіт. ун–т. –Рівне : Волинські обереги, 2013. – 483 с.
10. Лазарев Ф. В. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию. / Ф. В. Лазарев, Литтл А. Брюс. – Симферополь : Сонат, 2001. – 261 с.
11. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХНІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404.
12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

13. Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: дис.... д-ра пед. наук: 13. 00. 01 / Луговская Ирина Робертовна. – Санкт-Петербург, 2004. – 393 с.
14. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. д-ра пед. наук, проф., чл. –кор. НАПН України В. І. Лозової. – Х. : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
15. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : «Шкільний світ», 2001. – 24 с.
16. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих [Текст] / Олена Огієнко // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : [зб. наук. пр.] / Олена ; редкол. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік, С. У. Гончаренко [та ін.]. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 160–166.
17. Полуянов В. П. Вивчення природи і соціокультурної реальності із застосуванням інтервальної методології [Електронний ресурс] / В. П. Полуянов. – Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2012. – Вип. 38. – С. 216–224. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2012_38_24
18. Професійна освіта: словник : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
19. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
20. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Польсько-український / українсько-польський щорічний «Освітологія». – К. : ВП «Едельвейс». – 2012. – Вип. I. – С. 22 – 29.
21. Слостенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Владос, 2003. – Ч. 1. – 256 с.
22. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті / І. Соколова // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 23–29.
23. Сташевська І. О. Проблеми використання методів наукового пізнання [Електронний ресурс] / І. О. Сташевська. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/rspo/2012_36_1/stashevska.pdf
24. Цюра С. Б. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень / С. Б. Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. – № 2–3 (16–17). – 2013. – С. 7–13.
25. Jowell R. How Comparative is Comparative Research? / Jowell Roger // The American Behavioral Scientist. Vol. 42, 1998. – P. 168–177.
26. Mehrabian, A., & Epstein, N. A measure of emotional empathy. / A. Mehrabian, N. Epstein. // Journal of Personality – Vol. 40, Issue 4, December 1972. – P. 525–543.

Current transformation processes taking place in the development of Ukrainian society are indicated by globalization and informatization in various spheres of human activity, by intensification of the integration and internationalization of Ukraine into the world economic and political, socio-cultural and educational dimensions. In this regard, the strategy of higher education development is fundamentally changing: training of preschool teachers in accordance with new international standards and demands, mastering not only specialized knowledge, but also their reflection, adaptation to complex dynamic conditions of modern reality.

In this context of European experience of pre-school specialists' training is highlighted. The complex character of the qualitative study of the problem of preschool teachers' training in Western Europe, the search of the effective mechanism of fulfilling the comparative analysis of some pedagogical phenomena and the development of functional modernized model of pre-school teachers' training in Ukraine using European experience, stress on the necessity for justification of methodological approaches to the problem of preschool teachers' training in Western Europe. Several groups of the approaches are distinguished. They are as follows:

1. Basic approaches ensuring the quality of fulfilling the research tasks from the point of view of justifying the methodology and methods of comparative pedagogical research – dialectical, system-integrated, system-historical, synergic.

2. Paradigmatic of group approaches – cultural, axiological, paradigm, competence and acmeological, which are based on the concepts and theories determining the processes of development, reforming and modernization of higher education in society.

3. Instrumental approaches – comparative, hermeneutic, parametric, interval, thesaurus and narrative.

The analysis of the approaches of exploring the process of preschool teachers' training in western Europe at the present stage of development of the theory of comparative studies shows a wide variety of methodological approaches characterized by reasonableness and adequacy, high degree of consistency, which are important factors affecting the results of research work and allowing to get the most complete and objective information about the subject of study.

Key words: research methodology, preschool teachers, professional training, paradigm, holistic approach to the analyses of scientific phenomena.

УДК 371.134+372+004

Ростислав Моцик, Людмила Моцик
Rostyslav Motsyk, Liudmyla Motsyk

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ТА ЙОГО ЕФЕКТИВНІСТЬ

EUROPEAN EXPERIENCE OF USING DISTANCE LEARNING IN EDUCATION AND ITS EFFECTIVENESS

У статті розглядаються особливості використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність в європейських країнах. Розкриваються переваги та недоліки використання дистанційного навчання у навчальному процесі.

Ключові слова: інформатика, дистанційне навчання, комп'ютер, комп'ютерні пристрої, інновації, програмне забезпечення.

Проблему дистанційного навчання досліджують багато науковців, зокрема в управлінні освітою (В. Кремень, В. Луговий, С. Сисоєва та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їх реалізації (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М. Танась, В. Шейко та ін.); психолого-педагогічні аспекти та технології створення дистанційного навчального курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О. Рибалко, О. Муковіз, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України та за рубежом (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання та прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.), контроль знань та їх оцінювання (І. Булах, В. Гондюл, О. Григорова, В. Дейнеко, О. Петрашук); дистанційне навчання іноземних мов (В. Жулкевська, Н. Муліна, В. Свиридчук, П. Сердюков, О. Сорока); розробка засобів інформаційних технологій навчання (П. Асоянц, О. Гон, В. Дейнеко, Є. Полат, П. Сердюков, Г. Чекаль та ін.); маркетинг дистанційного навчання (В. Олійник, П. Стефаненко, Т. Григорчук та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність у європейських країнах. Розкриваються переваги та недоліки використання дистанційного навчання в навчальному процесі.