

ISSN 2309-9763

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25

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 25 (2-2018)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2018

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м.Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Ченіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич, Україна; **Сверлюк Я.В.**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна.

Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 29.11.2018 р.),

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 29.11.2018 р.).

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О.Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засєкіна**, 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. Мелекєсцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Н.В. Бахмат**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

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

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.25 (2-2018). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2018. – 284 с.

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

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

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

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

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.
Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763
DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 25 (2-2018)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2018**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art Criticism, Senior Research Officer, Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kyshyniv, Moldova; **M.M. Chopil**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine; **Y.V. Sverliuk**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Instiute of Arts of Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine (Protocol № 15 of 29.11.2018),
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol №10 of 29.11.2018).*

International Editorial Board:

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

International Scientific Council:

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

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 25 (2-2018). – Part 1. – Kamianets-Podilskyi, 2018. – 284 p.

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА	
<i>Сергій Бабюк</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ	8
<i>Наталія Бахмат</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	12
<i>Дмитро Бачинський</i> МЕДІАОСВІТА В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	19
<i>Дмитро Боднар</i> АВТОНОМІЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВІХИ РОЗВОЮ	25
<i>Валентина Вонсович, Оксана Горбатюк, Вікторія Федорчук</i> СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ОДНІЄЇ З НАЙСТАРІШИХ КАФЕДР УНІВЕРСИТЕТУ – КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	32
<i>Наталія Дічек</i> УКРАЇНСЬКА ПСИХОЛОГІЯ НА ШЛЯХУ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИТИНОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ПЕРШЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ ХХІ ст.)	38
<i>Ірина Дорож, Анатолій Ковальчук</i> ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	46
<i>Ольга Ельбрехт</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ДІАЛОГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ	51
<i>Алла Загородня</i> ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ЯК ЕФЕКТИВНА УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ.....	59
<i>Людмила Загородня</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ....	65
<i>Ореста Карпенко</i> ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ ДЖЕРЕЛА ПЕДАГОГІЧНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ: ПРОБЛЕМИ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ.....	71
<i>Тетяна Кобилянська</i> НАПРЯМИ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ІЗ СІМ'ЯМИ ПІДЛІТКІВ	77
<i>Марина Кононова</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА ЗА УМОВ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	85
<i>Вікторія Кришмарел</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ	90
<i>Тетяна Куліш</i> ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ	95
<i>Ірина Кучинська</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ	101

<i>Інна Лебідь, Олена Дутко</i> ІВАН ОГІЄНКО ЗА УКРАЇНСЬКЕ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЕ ВІДРОДЖЕННЯ В ЧАСИ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ (1917-1920 рр.)	105
<i>Віра Мелешко</i> ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМИ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ	113
<i>Людмила Онищук</i> ПРОГНОЗУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ НА ЗАГАЛЬНУ СЕРЕДНЮ ОСВІТУ ...	121
<i>Тетяна Опалюк</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ.....	126
<i>Лариса Орехова</i> СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ - ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	132
<i>Євген Підлісний</i> ПРАВОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	138
<i>Світлана Покрова</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	143
<i>Світлана Поліщук</i> ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА І. ОГІЄНКА: ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	149
<i>Роман Попов</i> ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ	154
<i>Дмитро Пузіков</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	161
<i>Наталія Ржевська</i> ПРОФЕСІЙНА ЕФЕКТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ КОМЕРЦІЇ.....	167
<i>Оксана Сагач</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ ..	173
<i>Інна Синевич</i> КВАЗІПРОФЕСІЙНИЙ ДОСВІД: КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ	178
<i>Надія Чабанович</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ-АНЕСТЕЗІОЛОГІВ В УКРАЇНІ	184
<i>Володимир Шевченко</i> СТАНОВИЩЕ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ (1945-1991 рр.).....	191
<i>Світлана Шевченко</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ШКІЛ ІЗ ЄВРЕЙСЬКОЮ І РОСІЙСЬКОЮ МОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991-2010 рр.)	197
<i>Людмила Шелестова</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	204

<i>Оксана Яців</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ У СПАДЩИНІ МИКОЛИ ШЛЕМКЕВИЧА ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ	211
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Микола Анісімов</i> ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРУВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	217
<i>Олена Блашкова</i> ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ОРІЄНТИРІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ПРІОРИТЕТИ Й ПЕРСПЕКТИВИ.....	223
<i>Аліна Клімішина</i> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ	228
<i>Тарас Кобильник</i> АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ОСНОВИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ”	236
<i>Геннадій Ковальчук</i> З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ 20-х – ПОЧАТКУ 30-х РОКІВ ХХ ст. В УКРАЇНІ.....	242
<i>Олена Комарова</i> КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ БІОЛОГІЇ	249
<i>Тетяна Курінная</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ВЕБ-ДИЗАЙНУ	254
<i>Вікторія Перетяцько</i> ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПРАКТИЧНОГО ЗАВДАННЯ.....	260
<i>Людмила Сидорук</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ РОЗВ’ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	265
<i>Світлана Стрілець, Тетяна Запорожченко</i> УПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	271
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	280
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	284



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 378.937:796

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.8-12

Сергій Бабюк
Serhii Babiuk

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ

PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL TRAINING TO HEALTH-IMPROVING WORK

Окреслено зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень з теми. Визначено сутність поняття “підготовленість майбутнього вчителя фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями”. яке розглядається як результат професійної підготовки студента закладу вищої освіти, який виражений у здатності до формування особистої фізичної культури учнів і здійснення ролі координатора здоров’язберігальної освіти в закладі середньої освіти, та забезпечується сформованістю мотивації, знань, умінь, комунікативних навичок та особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури. Запропоновано мету, зміст і завдання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями відповідно до вимог сучасної освіти.

Ключові слова: учитель фізичної культури, фізкультурно-оздоровча робота, підготовленість майбутнього вчителя фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури є одним із важливих напрямів діяльності вищої школи, забезпеченням такої системи професійних знань, умінь і навичок, яка б дозволяла глибоко осмислювати педагогічні завдання, послідовно вирішувати складні навчально-виховні ситуації, прогнозувати і моделювати наступні кроки освітньо-виховного впливу. Фундаментальною основою виховання і навчання є турбота про здоров’я підростаючого покоління, тому перед вчителем постає проблема вибору найбільш оптимальних засобів впливу на учнів з метою їхнього фізичного розвитку. Аналіз наукової літератури з теми дослідження показав, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями закладів середньої освіти набула в останній час особливої актуальності у зв’язку з різким погіршенням здоров’я та працездатності школярів. Однією з основних причин таких змін науковці вважають різке зниження рухової активності дітей.

Критична ситуація зі станом здоров’я та необхідність підвищення рухової активності школярів зумовлюють особливу значущість професійної діяльності вчителя, його майстерності у проведенні фізкультурно-оздоровчої роботи.

Про значення своєчасної фізичної підготовки учнів йдеться в дослідженнях Е. Вільчковського, Т. Осокіної, Б. Шияна, О. Дубогай та ін. На необхідність цілеспрямованого фізичного розвитку в процесі використання різноманітних форм та засобів фізичного виховання зазначали М. Козленко, В. Розанова, О. Богініч, Н. Купріянова та ін.

У сучасній світовій практиці фізичного виховання існує велика низка засобів оздоровчої спрямованості. Але обмежене їх використання в практиці роботи шкіл України пов'язане, насамперед, з відсутністю методичних рекомендацій з використання засобів оздоровчої спрямованості у практиці роботи з дітьми шкільного віку. Метою статті є здійснення аналізу використання засобів оздоровчої спрямованості та професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів передбачає формування підготовленості випускників до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями та творчого вирішення завдань здоров'язберігаючої освіти. Теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що є проблема підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи.

Поняття "підготовленість майбутнього вчителя фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями" розглядається як результат професійної підготовки студента закладу вищої освіти, який виражений у здатності до формування особистої фізичної культури учнів і здійснення ролі координатора здоров'язберігальної освіти в закладі середньої освіти, та забезпечується сформованістю мотивації, знань, умінь, комунікативних навичок та особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури [2, с. 19].

Водночас у підготовці майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи існує низка суперечностей: між вимогами суспільства до підготовки майбутніх учителів фізичної культури як координаторів здоров'язберігальної освіти й недостатнім осмисленням і узагальненням цього процесу в педагогічній науці; між масовістю підготовки майбутніх учителів фізичної культури та індивідуально-творчим характером їх професійної діяльності; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі та традиційним змістом, формами і методами підготовки майбутніх учителів [3, с. 65].

Необхідність вирішення цих суперечностей потребує переосмислення мети, змісту і завдань підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями відповідно до вимог сучасної освіти.

Розглядаючи професійну підготовку з погляду педагогічного забезпечення, вчені звертають увагу передусім на її зміст, тому що вона несе в собі певну сукупність знань, умінь і навичок, володіння якими дає змогу працювати спеціалістам певної кваліфікації. Педагогічне вирішення проблеми професійної підготовки вчителів фізичної культури пов'язується з передачею необхідних знань теоретичного і методичного характеру. Адже без відповідного інформаційного оснащення важко розраховувати на формування високого рівня педагогічної майстерності. Крім того, необхідні також і умови технологічного забезпечення.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи має забезпечувати набуття таких знань та вмінь: застосовувати форми, методи, засоби навчальної роботи, не шкідливі для здоров'я учнів; забезпечувати належний рівень викладання предметів освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура". надавати учням ґрунтовні знання про здоров'я і шляхи його збереження та зміцнення; сприяти формуванню у школярів потреби у здоровому способі життя та прикладних навичок у його веденні; формувати відповідну мотивацію щодо здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями, навички викладача-організатора фізкультурно-оздоровчої роботи в школі, навички організації та проведення занять у фізкультурно-оздоровчих гуртках, навички проведення уроків та занять зі спеціальними медичними групами. Підготовка передбачає оволодіння майбутніми вчителями фізичної культури знаннями з організації методичної роботи з учителями-предметниками й вчителями початкових класів щодо проведення фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня школярів.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи ще не достатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності акадів освіти. Тому необхідно розробити теоретично обґрунтовану модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями, яка має

бути спрямована на виконання соціального замовлення на професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури.

Принцип оздоровчої фізичної культури полягає в тому, що фізична культура повинна сприяти зміцненню здоров'я. Всесвітня організація охорони здоров'я прийняла визначення, що таке здоров'я. "Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад" [1, с.12]. Здатність організму адекватно змінювати свої функціональні показники і зберігати оптимальність в різних умовах – найбільш характерний критерій норми здоров'я.

Щоб фізична культура давала позитивний вплив на здоров'я людини, необхідно дотримуватись певних правил:

- 1) засоби і методи фізичного виховання повинні застосовуватись тільки такі, які мають наукове обґрунтування їх оздоровчої цінності;
- 2) фізичні навантаження повинні плануватися відповідно з можливостями учнів;
- 3) в процесі використання всіх форм фізичної культури необхідно забезпечити регулярність і єдність лікарського, педагогічного контролю і самоконтролю.

Принцип оздоровчої спрямованості зобов'язує спеціалістів фізичної культури і спорту так організувати фізичне виховання, щоб воно виконувало і профілактичну і розвиваючу функцію. Це означає, що за допомогою фізичного виховання необхідно: удосконалити функціональні можливості організму, підвищуючи його працездатність до негативних впливів та компенсувати нестачу рухової активності, яка виникає в умовах сучасного життя.

На сьогоднішній день розроблені і практично випробувані авторські комплекси і програми фізичних вправ оздоровчої спрямованості для масового використання. Основні їх переваги – доступність, простота реалізації і ефективність. Насамперед це:

- 1) контрольовані бігові навантаження (система Купера);
- 2) режим 1000 рухів (система Амосова);
- 3) 10000 кроків кожний день (система Міхао Інаї);
- 4) біг заради життя (система Лід'ярда);
- 5) абетка оздоровчого бігу (система Мільнера).

У наш час з'явилися нові течії оздоровчої фізичної культури, які дають оздоровчий ефект. До них можна приєднати оздоровчу аеробіку і її різновиди: степ, слайд, джаз, аква або гідр-аеробіку, танцювальну аеробіку (фанк-аеробіку, сіль-джем, хіп-хоп), велоаеробіку, аеробіку з навантаженням (невеликою штангою), акваджогінг, шейпінг, фітнес, стретчинг.

Вибір тої чи іншої методики занять фізичними вправами з оздоровчою спрямованістю є співвідношення з реальними обставинами, можливостями, вимогами, деколи є справою індивідуального смаку і інтересу [5, с. 78].

Оздоровчий ефект фізичних вправ спостерігається лише в тих випадках, коли вони раціонально збалансовані щодо спрямованості до індивідуальних можливостей учнів. Заняття фізичними вправами активізують і удосконалюють обмін речовин, покращують діяльність центральної нервової системи, забезпечують адаптацію серцево-судинної, дихальної і інших систем до умов м'язової діяльності, прискорюють процес входження в роботу і функціонування систем кровообігу і дихання, а також скорочують довжину функціонального відновлення після зрушень, які викликає фізичне навантаження. Крім оздоровчого ефекту, фізичні вправи діють тренувально на організм людини, (збільшують розумову і фізичну працездатність), дозволяють збільшити рівень фізичних якостей, впливають на формування і подальше удосконалення життєво важливих рухових умінь і навичок (плавання, ходьба на лижах тощо).

Оздоровчий, лікувальний і тренувальний вплив фізичних вправ на організм стає більш ефективним, якщо вони правильно поєднуються з загартуванням у вигляді водних процедур, сонячних і повітряних ванн, а також масажу. Таким чином, регулярне застосування фізичних вправ і загартувальних чинників покращує життєвий тонус організму, загальний стан імунної системи, функції вегетативних систем, працездатність і попереджує передчасне старіння.

У системі оздоровчої фізичної культури виокремлюють основні напрями: оздоровчо-рекреативний, оздоровчо-реабілітаційний (спортивно-реабілітаційний, гігієнічний).

Оздоровчо-рекреативна фізична культура – це відпочинок, відновлення сил за допомогою засобів фізичного виховання (заняття фізичними вправами, рухливі і спортивні ігри, туризм, полювання, фізкультурно-оздоровчі розваги). Термін рекреація (від латинського *recreatio*) означає відпочинок, відновлення сил людини, витрачених в процесі праці, тренувальних занять або змагань. Щоб відтінити специфіку цього терміну в сфері фізичної культури, часто говорять “фізична рекреація”.

У сучасному суспільстві основними функціями фізичної рекреації є:

- соціально-генетична (механізм засвоєння соціально-історичного досвіду);
- творчо-атрибутивна (дозволяє її розглядати в розвитку і удосконаленні);
- системно-функціональна (яка розкриває фізичну, як функцію конкретної соціальної системи);
- аксіологічна (ціннісно-орієнтувальна);
- комунікативна (важливий засіб неформального спілкування людей).

Одним із об’єктивних критеріїв здоров’я людини є рівень фізичної працездатності. Висока працездатність є показником міцного здоров’я і навпаки, низькі її значення розглядаються як фактор ризику для здоров’я. Висока фізична працездатність, як правило, пов’язана з більш високою руховою активністю і меншою захворюваністю.

Основними видами фізичної рекреації є виробнича гімнастика, ввідна гімнастика, фізкультурні паузи (протягом робочого дня), заняття фізичними вправами в неробочий час – туризм (пішохідний, водяний, велосипедний), пішохідні і лижні прогулянки, полювання, масові ігри: волейбол, теніс, городки, бадмінтон.

Оздоровчо-реабілітаційна фізична культура – це спеціально спрямоване використання фізичних вправ як засобів лікування і відновлення функцій організму, порушених або втрачених внаслідок захворювання, травм, перевтоми і інших причин. В оздоровчо-реабілітаційній фізичній культурі значно зростає роль таких методичних принципів, як принцип індивідуалізації і поступового підвищення навантаження.

Оздоровчо-реабілітаційний напрям представлено в основному трьома формами: групи ЛФК при диспансерах, лікарнях; групи здоров’я в колективах фізичної культури, на фізкультурно-спортивних базах тощо; самостійні заняття.

Специфіка роботи в групах ЛФК розглядається у відповідних розділах предмету “Лікувальна фізична культура”. В рамках ЛФК широко використовується лікувальна гімнастика, дозована ходьба, біг, прогулянки на лижах тощо. Деякі рухові режими (тонізуючий, тренувальний), розроблені організаційно-методичні форми занять (урочні, індивідуальні, групові).

Формування високої культури здорового способу життя залежить, перш за все, від рівня освіти та виховання самого викладача, який повинен виховувати студентів, які би відчували потребу вести такий спосіб життя, який би пробуджував у них занепокоєність станом суспільства й ініціював правильне мислення та гідну поведінку у повсякденному житті. Іншими словами – основною метою такого виховання є формування знань і вмінь про збереження та зміцнення здоров’я. Тому, одним із головних аспектів фізичного виховання, має бути формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, адже здоров’я – це не лише відсутність хвороби, а стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя. А основний принцип – рекреаційний, вивчення та зміцнення здоров’я на фоні загальних проблем.

Список використаних джерел

1. Азбука здоров’я : Цикл бесід “Знаєш ли ты свой организм и умеешь ли беречь здоровье” / сост. Т. Д. Кузнецова, П. А. Пласкунова, В. И. Шахненко, М. С. Шушукова; под ред. Т. Д. Кузнецовой. – Москва : Изд-во АПН СССР, 1986. – 58 с.

2. Іванова Л. І. Основні дефініції щодо професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури / Л. І. Іванова. // Наука і сучасність : Зб. наук. пр. – Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – Т. 51. – С. 18-27.
3. Іванова Л. І. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури / Л. І. Іванова. // Педагогічний процес : теорія і практика : Зб. наук. пр. – Київ : Міленіум, 2006. – Вип. 1. – С. 63-73.
4. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів з позицій здоров'язберігаючої освіти / Л. І. Іванова, Л. П. Сущенко. // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / За заг. ред. М. Лук'янченка, Ю. Шкрєбтія, Е. Боляха, А. Матвєєва. – Дрогобич : КОЛО, 2005. – С. 489-493.
5. Шиян Б. М. Теорія фізичного виховання / Б. М. Шиян, В. Г. Папуша, Е. Н. Приступа. – Львів : ЛОНМІО, 1996. – 220 с.

The article deals with the content of professional preparation of future teachers of physical training (PT), which involves the formation of readiness for physical training and health-improving work with pupils and the creative solution of the tasks of health care education. Theoretical analysis of scientific researches on the topic shows that there is a problem of preparation of future specialists in physical training to perform physical training and health-improving work.

The author reveals the essence of the concept "preparedness of a future teacher of physical training for physical training and health-improving work with pupils" which is considered as a result of professional training of a student of higher educational institution. It is expressed in the ability to form pupils' personal physical culture and to perform the role of health care coordinator in the institution of secondary education. It is ensured by the formed level of future PT teachers' motivation, knowledge, skills, communicative competence and personal qualities.

The paper outlines a number of contradictions between the requirements of society to the training of future PT teachers as coordinators of health care education and insufficient comprehension and generalization of this process in pedagogical science; between the mass character of future PT teachers' training and the individual and creative nature of their professional activity; between focusing on new models of the educational process in higher education and the traditional content, forms and methods of future teachers' training.

The purpose, content and tasks of preparation of future PT teachers to physical training and health-improving work with pupils are given in accordance with the requirements of modern education.

Key words: *teacher of physical training, physical training and health-improving work, preparedness of a future PT teacher to physical training and health-improving work with pupils.*

УДК 373.2.011.3-051:316.663.5-053.4]:37(100) DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.12-18

Наталія Бахмат
Nataliia Bakhmat

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS' PREPARATION TO ROLE ACTIVITIES OF PRE-SCHOOL CHILDREN: EXTERNAL EXPERIENCE

У статті окреслено важливість професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у напрямі максимального забезпечення гармонійного розвитку дитини зі спрямуванням на подальше навчання в умовах Нової української школи. Виявлено проблему

підготовки фахівців до адаптаційно-ігрової (рольової) діяльності дошкільників, яка потребує додаткового, більш глибокого вивчення, зокрема дослідження досвіду зарубіжних науковців.

Доведено, що відсутність цілісної системи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до рольової діяльності дошкільників уповільнює практичне вирішення найактуальніших проблем їхнього розвитку, оскільки рольові ігри відкривають для дитини змогу вивчати природні процеси і явища навколишнього світу, розуміння, як діяти та неперервно навчатися і спрямовуватись на здобуття навичок, які їй знадобляться у подальшому навчанні в початковій школі.

Ключові слова: адаптивно-ігрова діяльність, *tattling*, покоління Z, життєва ситуація, зарубіжний досвід, стратегія, метод драматургії.

Професіоналізм майбутніх вихователів полягає у спрямованості їхніх професійних компетентностей та педагогічної майстерності на розроблення та формування умов гармонійного розвитку дошкільників. Відповідно, сучасний вихователь має характеризуватися здатністю до неперервного оволодіння інноваційними методиками та прийомами створення комфортного середовища для роботи з дітьми. Умови середовища мають бути сприятливими для встановлення та регулювання взаємин, співробітництва й співтворчості з дітьми та їхніми батьками.

З метою успішної реалізації професійно-педагогічних завдань вагомим значенням набуває розуміння майбутнім вихователем того, яким чином досягнути вершин особистої професійної діяльності, а отже, як оволодіти фаховими компетентностями.

Аналіз досягнень у практичній та навчальній підготовці майбутніх вихователів у закладах вищої освіти (ЗВО) показує, що нинішня педагогічна наука акумулювала досить потужну базу знань і науково-практичних рекомендацій щодо підвищення їхнього компетентного рівня та планомірного неперервного формування педагогічної майстерності. Зокрема, теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів висвітлюються у наукових доробках Л. Артемової, Є. Белкіної, В. Бенера, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, Г. Закорченної, Н. Кічук, Н.Ковалевської, Л. Коваль, Н. Колосової, О. Кононенко, К. Крутий, В. Кьоної, Н. Левінець, Н. Лисенко, І. Луценко, Н. Манжелій, В. Мусієнко-Репської, Т. Науменко, В. Пабат, Г. Підкурғанної, Т. Поніманської, Л. Покроєвої, О. Поліщук, Н. Сайко, Т. Танько, Х. Шапаренко й інших дослідників. Здебільшого сутність робіт стосується засад проблеми формування основ педагогічної техніки, пізнавальної самостійності, професійної та музичної компетентності, педагогічної майстерності, професійного самовиховання тощо.

Апріорі, надзвичайно важливим у професійній діяльності майбутніх вихователів є максимальне сприяння гармонійному розвитку дитини зі спрямуванням на подальше навчання в умовах Нової української школи. В концептуальних засадах реформування школи стверджується, що “Школа має бути в авангарді суспільних змін в Україні, як і в усьому світі, набирає ваги так зване покоління Y, або “діти тисячоліття”. які народилися між 1990 і 2000 рр. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. Досить поглянути на організацію офісів провідних технологічних корпорацій, щоб зрозуміти, на що орієнтується креативний клас, який визначає обличчя сучасної економіки. Для них немає чіткого розмежування між роботою, навчанням і відпочинком. Робота не обов’язково має бути серйозною і нудною. Життя для них – це постійне творення, гармонія між зароблянням коштів, пізнанням нового, самовдосконаленням, грою та розвагою. На підході покоління Z. Сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони не обов’язково будуть поділяти погляди дорослих” [3, с. 2].

Як показує досвід, поколінню Z властиве “швидке засвоєння інформації – це дійсно дуже корисна навичка, якої бракує попереднім поколінням. Але розум, що звик до швидкого потоку та опрацювання інформації, починає нудувати, коли її замало та вона надходить дуже повільно. Особливо це додає найбільш негативу під час уроків у школі. Значна різниця у швидкості сприйняття у дітей та вчителів старшого віку призводить до певних проблем:

учителям не вдається утримати увагу дітей; дітям не вдається уважно слухати матеріал та засвоювати його; учителі сердяться на учнів, а учні – на вчителів. Доступність інформації позбавляє дітей необхідності тягати за собою величезний “багаж знань”. тому їх “внутрішній сортувальник інформації” може легко перенести прізвисьце першого світового космонавта до папки “неважливо”. “Z-ти” також не завжди здатні зрозуміти, чому вони повинні перебувати у садку або школі в певний час і хто сказав, що математика має бути після фізкультури. Такі діти найбільш продуктивно навчаються та виконують свої хатні обов’язки не тоді, коли це комусь зручно або потрібно, а коли вони мають відповідний настрій” [1].

Відповідно до зазначеного, педагогічна підготовка майбутнього вихователя у ЗВО має ґрунтуватися на принципах гуманізації та демократизації, на засадах національної культури і духовності, партнерства та готовності до інновацій. Адже він повинен уміти забезпечувати власне результативне співробітництво з дітьми та їхніми батьками на засадах взаємної поваги та довіри. Готовність до інновацій не обмежуємо готовністю вихователя як педагога до впровадження нових технологічних досягнень, зокрема в галузі інформаційних технологій чи інших досягнень у галузі науки і техніки. Мова йде про готовність до змін у формах, методах, засобах діяльності, до пошуку та використання підходів у підготовці майбутнього громадянина до життя в неперервно змінному суспільстві. Вихователь повинен уміти знаходити шляхи досягнення балансу обов’язків, прав і відповідальності дитини серед своїх однолітків у закладі дошкільної освіти (ЗДО), а, в подальшому і в школі.

У Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетентності для навчання протягом усього життя” від 18 грудня 2006 року основні компетентності визначаються як “набір знань, навичок та відношень, що стосуються ситуації. Основні компетентності – це ті вісім, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у галузі культури” [4].

Зазначений документ пояснює, що всі перераховані компетентності мають однаково важливе значення – кожна з них впливає на успішність та ефективність життєдіяльності в суспільстві. Здебільшого вони є взаємопов’язаними та процес формування однієї з них може впливати на формування іншої. Адже знання рідної української мови та іноземних мов, уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології, знання математики є неодмінними засадами в освіті, а навчання заради здобуття знань включає всю освітню діяльність. Як зазначається в Рекомендації, “рамками застосовується низка пунктів: критичне мислення, творчість, ініціативність, уміння вирішувати проблеми, оцінювання ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями” [4].

Саме тому підготовку майбутнього вихователя у ЗДО необхідно спрямовувати на формування зазначених у документі компетентностей через гуманізацію освітнього процесу, впровадження інноваційних методик і програм, скерованих на виховання і підготовку дітей дошкільного віку. В розробленні програм необхідно враховувати, що “дійсність, у якій живе дитина, можна умовно поділити на сферу природних і створених руками людини предметів (речей) і на сферу діяльності людей і стосунків, у які вони вступають під час різних видів діяльності. Для дітей дошкільного віку надзвичайно привабливою є навколишня дійсність, особливо світ дорослих. У них з’являється потреба діяти так, як дорослі, робити все самотужки. Однак вони не можуть включитися в “дорослу життєву ситуацію”. оскільки їм бракує відповідних умінь, знань, навичок. Суперечності між прагненням усе зробити самотужки і реальними можливостями спонукають дитину реалізовувати свої інтереси в сюжетно-рольовій грі” [5].

Вихователь має спрямовувати наступність змісту дошкільної та початкової освіти, забезпечувати “відповідність Базового компонента дошкільної освіти віковим особливостям

дітей старшого дошкільного віку та вимогам концептуальних засад реформування Нової української школи, доцільність використання вчителями під час першого (адаптаційно-ігрового) циклу початкової освіти досвіду роботи педагогів закладів дошкільної освіти зі старшими дошкільниками” [2].

Проблема підготовки майбутніх вихователів до адаптаційно-ігрової (рольової) діяльності дошкільників потребує додаткового, більш глибокого вивчення. З цією метою автору вважається необхідним розгляд досвіду зарубіжних дослідників, які займаються окресленою проблемою.

У роботі “How to Handle Children Who Are Disruptive” [5] Maryln Appelbaum наводить багато способів застосування рольових ігор для виховання дітей, які порушують дисципліну в групі, бешкетують та заходять у конфлікт з іншими дітьми чи вихователем – таку поведінку називають *tattling*. Такі діти можуть скаржитися, щось ламати, базікати, вступати в бійки та наполягати на тому, що і коли вони цього хочуть.

Як подолати *tattling*? Як доводить авторка, кожен тип порушень потребує окремих стратегій та навичок. Вона наводить приклад, коли маленький хлопчик постійно порушував дисципліну, підбігаючи до виховательки один раз чи двічі на годину, вдаряв її. Він заважав працювати іншим дітям та порушував дисципліну в групі. Такі правила поведінки хлопчик проектував зі своїх стосунків з старшими братами чи сестрами вдома. Вихователька знайшла вихід через рольові ігри, де хлопчик-бешкетник отримував почергово роль того, кого ображають та того, хто допомагає. Кожна роль та її функції обговорювались нею разом із усіма дітьми. В результаті була підтверджена гіпотеза про те, що чим більше діти відпрацьовують на практиці життєві ситуації, отримуючи різні ролі, тим більш ефективно вони адаптуються до навколишнього середовища та колективу, в якому співпрацюють. Вихователем визначено стратегії успіху для подолання *Tattle* та успіху для постійного спілкування.

Так, стратегія успіху для подолання *Tattle* полягає у такому.

Спокій. Однією із стратегій успіху авторка пропонує вихователю завжди залишатися спокійним, адже коли діти бачать, що його засмучують, це насправді посилює їх *tattling*-поведінку. Вони думають, що це спосіб, через який завжди можна отримати увагу та співчуття до себе. Однак, чим більше симпатії вони отримують, тим більше вони вдаються до *tattling*. Авторка радить вихователю пам’ятати, що чим більше він реагує, тим більше вони “діють”. Коли діти бачать, що одна дитина привертає увагу через *tattling*, невдовзі вони всі будуть здатні це зробити самі. Це може бути також ознакою того, що дітям потрібна увага, але можливо навіть у позитивному розумінні.

Програма навчання добра. Ефективним способом Maryln Appelbaum бачить спонукання дітей до розповіді про добрі вчинки одного до іншого. Кожного дня вихователь відводить годину для повідомлення про добрі речі, які робили інші діти. Такі повідомлення записуються та складаються в прозору банку. Авторка стверджує, що такий підхід приносить особливе задоволення та спонукає їх у той день розповісти один одному багато доброго, щоби кожен залишився щасливим. Це ефективна стратегія, оскільки вона навчає дітей давати тільки хороші повідомлення один про одного, а не погані, дошкільники більше сфокусовані на тому, щоби висловитися позитивно. Це створює позитивний, доброзичливий клімат у групі.

Дякую. Проста та ефективна стратегія поведінки з *tattling* полягає в тому, щоби сприйняти *tattling* від дитини, якщо він є, а потім спокійно сказати: “дякую”. Слід відображати найменше емоцій – діти навчаються тому, що *tattling* не отримує жодної симпатії чи уваги.

Сандвіч “Tattle”. “Бутерброд” складається з двох часток – компліментів та однієї негативної, яка має бути посередині між ними. Якщо дошкільнята хочуть повідомити вихователю щось погане про іншу дитину, спочатку вони повинні сказати щось чудове про неї. Наприклад, спершу дитина каже, що хтось б’ється, після того, вона повідомляє щось позитивне про порушника дисципліни. В результаті це змушує думати всіх зовсім іншим чином про кожного з них, тепер вони шукають хороших речей про цих дітей. Приклад: Меган підійшла до пані виховательки Джейн і сказала: “Стефані має гарне плаття”. Це перша частина – один з

шматочків “сандвічу”. Потім дівчинка сказала: “Вона не ділиться своїми іграшками зі мною”. Це була середина сандвічу. Дівчинка призупинилася і подумала про іншу “частину сандвічу”, який мав бути приємним, після чого вона повідомила: “Вчора Стефані подарувала мені один зі своїх крекерів”. Використання “сандвічів” навчає їх зосереджуватись на позитивних емоціях один про одного, що зводить до мінімуму негативні стосунки.

Tattle “вухо”. Відомо, що є діти, які полюбляють розповідати про інших.

Вони тремтять, повідомляючи негативні вчинки інших. Адже їх мета полягає в тому, щоб інші опинилися в поганому становищі. Дослідниця пропонує для цього використовувати “вухо”. яке вихователь малює на дошці чи аркуші паперу та прикріплює на стіні. Дітям він пояснює, що це вухо, якому необхідно повідомляти всі неприємності. За потреби діти підходять, притискаються до вуха і розповідають, а коли закінчують, знову біжать до друзів продовжувати гру.

Для отримання успіху у професійній діяльності Maryln Appelbaum рекомендує навчитись ходити впевнено, говорити з впевненістю та вірити в себе та свої здібності контролювати своїх вихованців. Це стратегія успіху для постійного спілкування.

Гра “Тиша”. Ця гра розроблена М. Монтесорі, яка призначена для навчання дітей силі мовчання. Сутність гри полягає в тому, що вихователь пропонує дітям на одну хвилину закрити очі й слухати. Коли вони відкриють очі, їх просять назвати всі звуки, які вони чули. Деякі з них чують шум за вікном, інші – в коридорі, в групі тощо. Таку гру слід проводити щодня, збільшуючи час – у наслідок такої роботи діти починають чути те, що вони раніше ніколи не чули. Ця гра навчає дітей цінності тиші, адже часто вони самі шумлять, багато говорять, тому що не звикли до тиші. В цій грі вихователь навчає їх насолоджуватися тишею.

Розмова без звуку. Вихователь має навчити дітей розмовляти жестами, відводити час, коли діти зможуть спілкуватися один з одним без слів. Як правило, діти чекають цього спеціального часу, який, найчастіше, весело проходить у кінці дня, коли в групі стає дуже голосно.

Запис мовчання. Вихователь бере яскравий кольоровий аркуш паперу, розподіляє його на стільки карток, скільки дітей і пише слово “тиша” на них. Дітям демонструється та пояснюється, що “тиша” може означати не тільки “не говорити і не рухатися”. а й інше. Дошкільнятам повідомляється, що кожного разу, коли вони бачуть знак мовчання, вони повинні вдаватися “положення паузи”. яке має чотири частини: припиніть розмову, подивіться на вихователя, складіть ноги разом, покладіть руки на стіл.

Вихователь має навчити дітей, як це зробити. Стратегія, за дослідженнями автора, є надзвичайно ефективною для припинення балаканини дітей.

Важливими для нас є результати дослідження, яке було проведено 2008-2009 н.р. в Університеті Dokuz Eylül зі студентами у відділенні дошкільного навчання факультету педагогічного виховання. Студенти, які брали участь у дослідженні, навчалися драматургії в процесі здобуття освіти в університеті, яку адаптують до дошкільної освіти. Автори використання драматургії в роботі з дошкільниками відштовхувались від того, що кожен тип прямого зв'язку, реакція на реакцію руху, навіть найменший рівень взаємодії людини з людиною є драматичним моментом або драматичною ситуацією. В дошкільній освіті драматичні заходи використовуються з навчальною метою та дають можливість дошкільнику виразити себе як особистість, проявити творчість та креативність. Драма позитивно впливає на розвиток дітей дошкільного віку, а творчі драматичні заходи позитивно впливають на їхню лінгвістичну творчість. Автори стверджують, що метод драматургії допомагає дітям вивчати математичні, природничі, мовленнєві й інші поняття.

Майбутній вихователь повинен використовувати такий спосіб, оскільки це полегшить подання та просування заняття. Розробники цього методу пропонують розпочинати з підготовки та розминки, продовжуючи рольові ігри на заняттях та закінчуючи оцінюванням й обговоренням його результатів.

Викладачам ЗВО пропонується звертати увагу майбутніх вихователів аспектам у плануванні та здійсненні драматичних заходів з дітьми дошкільного віку, які можна узагальнити таким чином:

- ретельне визначення цілі та означення алгоритму, за яким буде здійснюватись її досягнення;
- у плануванні драматичної діяльності слід опиратись на інтереси, потреби, індивідуальні характеристики та рівень розвитку дітей;
- вихователь не повинен забувати, що кожна дитина в групі має свої характеристики, і кожна дитина є унікальною; кожна дитина може мати різний досвід – отже, при плануванні драми слід враховувати відмінності між дітьми;
- підвищення дитячої креативності, здатності до вирішення проблем;
- прийняття певного рішення щодо драматичної активності, відповідно до віку дошкільників, може бути оманливим; вихователь повинен приймати рішення про будь-яку драматичну діяльність, якщо вона підходить для дітей, з врахуванням їхнього віку, інтересів та вмінь до повторення штучних дій;
- драматичні вистави можна реалізовувати з дітьми до п'яти років, де в драмі важливим є процес, а не результат цього дійства;
- у драматичних виставах у дошкільній освіті не повинно бути переможця чи переможеного;
- вихователь повинен визначити, що він хоче отримати в результаті, а також повинен бути толерантним до нестандартної поведінки дітей;
- у драмі дітей не слід оцінювати як розумних чи ні, успішних чи ні;
- деякі діти можуть мати бажання грати завжди з друзями, часом ніхто не хоче грати з деякими дітьми;
- у процесі навчання дітей хід може бути як легким, так і складним;
- відтворення драматургії за допомогою дій не гарантує навчання, дитина може отримати знання та інформацію, ілюструючи і даючи значення діям;
- важливо проводити дискусії та обговорення дій з дітьми;
- місце виконання драматичних виступів має бути безпечним та просторим.

Драма, в якій діти отримують ролі допомагає їм з'ясувати, як необхідно гармоніювати та співпрацювати з іншими людьми. Враховуючи рівень сформованих компетентностей у результаті опанування курсу драматургії в ЗВО, вихователі у професійній діяльності повинні використовувати метод драми.

Характеризуючи компетентнісну спрямованість підготовки майбутніх вихователів у ЗВО та враховуючи розглянутий зарубіжний досвід у площині рекомендацій щодо застосування рольових ігор у роботі з дошкільниками, можна зазначити, що процес виховання та підготовки дітей охоплює велику частку їхньої як пізнавальної, так і емоційної діяльності. Розподіляючи реальність життєдіяльності дошкільників на природню і створену руками людини, розглядаючи середовище її діяльності та взаємини, виокремлюємо потребу формування вміння у дітей дошкільного віку взаємодіяти та співіснувати з іншими. При цьому слід також відзначити позитивну роль у їх розвитку соціальних та емоційних особливостей.

Майбутній вихователь, ще в процесі навчання у ЗВО повинен розуміти, що дійсність є надзвичайно привабливою для дошкільників, вони мають потребу наслідувати дорослих і діяти як вони. Відповідні знання, вміння та навички можна сформувати в сюжетно-рольовій діяльності, до якої вихователь має бути не тільки підготовлений, а бути здатним до вивчення й аналізу досвіду українських колег і педагогів з інших країн. Відсутність цілісної системи підготовки майбутніх вихователів ЗВО до рольової діяльності дошкільників уповільнює практичне вирішення найактуальніших проблем їхнього розвитку і, зокрема, визнання необхідності формувати у покоління Z таких якостей: уміння орієнтуватися у соціумі (дошкільний заклад; сім'я; друзі; особи різної статі, віку тощо); вміння поважати інших; здатність сприймати інших такими як вони є: іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; здатність створювати та обирати правила

спілкування; здатність та вміння турбуватися про інших, допомагати, співчувати їм тощо. Також рольові ігри відкривають для дитини можливість вивчати природні процеси і явища навколишнього світу, розуміння, як діяти, неперервно навчатися і спрямовуватись на здобуття компетентностей, які їй знадобляться у подальшому навчанні в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Діти покоління z: їхні особливості, унікальні можливості та проблеми. URL: <http://4mamas-club.com/porady/diti-pokolinnya-z-%D1%97xni-osoblivosti-unikalni-mozhливosti-ta-problemi/> (дата звернення: 02.09.2018).
2. Наступність між дошкільною та початковою освітою. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/nastupnist-mizh-doshkilnoyu-ta-pochatkovoyu-osvitoyu> (дата звернення: 02.09.2018).
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. С. 2. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html> (дата звернення: 02.09.2018).
4. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетентності для навчання протягом усього життя” від 18 грудня 2006 року. Основні компетентності для навчання протягом усього життя – європейські еталонні рамки (Додаток). URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення: 02.09.2018).
5. Сюжетно-рольові ігри. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3604/97/> (дата звернення: 02.09.2018).
6. Appelbaum Maryln. How to Handle Children Who Are Disruptive Thousand Oaks, Calif. Corwin Press ; A joint publication [with] Appelbaum Training Institute, (c) 2009. P. 113–116. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/81155008.pdf> (Last accessed: 02.09.2018).
7. Duygu Çetingöz. Berna Cantürk Günhan. Sample drama plans for preschool education. WCES-2010. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/81155008.pdf> (Last accessed: 02.09.2018).

The maximum promotion of the harmonious development of the child with a focus on further education in the conditions of the New Ukrainian school is important in the professional activities of future teachers of pre-school establishments. The modern educator should be characterized by the ability to continuously master the innovative methods and methods of creating a comfortable environment for working with children. The environment must be conducive to establishing and regulating relationships, co-operation and collaboration with children and their parents.

Accordingly, the future educator of pre-school establishments should be prepared for changes in the forms, methods, means of professional activity, the searching and use of approaches in preparing the future citizen for a life in a continuously changing society.

Preschool children have a need to act in the same way as adults, to do it all alone, but they cannot join the “adult life situation” because they lack the appropriate skills, knowledge and abilities. The contradictions between the desire to do everything by themselves and real possibilities encourage the children to realize their interests precisely in the plot-role game.

The problem of preparing future educators for the adaptation-game (role) activity of preschoolers requires additional, more in-depth study, in particular the study of the experience of foreign researchers involved in the outlined problem (Maryln Appelbaum, Dokuz Eylül, and others).

The lack of a coherent system for the training of future IDUs for role-playing activities of preschoolers slows down the practical solution to the most pressing problems of their development, since role-plays allow the child to study natural processes and phenomena around the world, understanding how to act and continuously study and direct the skills that they will need in further education at the elementary school.

Key words: *adaptive-gaming activity, tattling, generation Z, life situation, foreign experience, strategy, method of dramatic art.*

Дмитро Бачинський
Dmytro Bachynskyi

МЕДІАОСВІТА В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

MEDIA EDUCATION IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: NATIONAL AND FOREIGN EXPERIENCE

У статті досліджено зарубіжний та вітчизняний досвід упровадження медіа в систему освіти, зокрема у заклади вищої освіти. Визначено потребу вдосконалення й подальшого введення медіаосвіти в Україні, розкрито положення, етапи та значення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Розглянуто медіаграмотність як важливу складову подальшого розвитку громадянського суспільства нашої держави.

Порушено проблему формування медіакомпетентності сучасного педагога як складова частина його професійної майстерності. Надано інформацію про основні центри дослідження медіаосвіти в Україні, їх роль та доведено важливу роль медіаосвіти як фундаменту формування медіаграмотності та медіакультури, що має стати основою гуманітарної безпеки держави.

Ключові слова: *теорії медіаосвіти, концепція медіаосвіти, центри медіаосвіти, літня школа, журнал.*

У сучасному світі, зокрема і в Україні, відбувається активний розвиток різних видів медіа. Головною проблемою стало не отримати інформацію, а не загубитися у величезному інформаційному просторі. Великою загрозою, в якому є медіаконтент, який носить маніпулятивний чи відверто шкідливий характер. Особливо це життєво необхідно в той час, коли наша держава переживає не простий час ведення гібридної війни проти неї, частиною якої є інформаційна війна. Найбільш уразливим до таких дій є юне покоління, зокрема студентська молодь.

Перед педагогами закладів вищої освіти стоїть завдання розвинути у студентів навички критичного мислення, вміння аналізувати інформаційний матеріал та створювати власні медіатексти. Цій діяльності має передувати формування медіакомпетентності самого педагога.

Гостро стоїть питання впровадження медіаосвіти в Україні, оскільки цей напрям освіти почали ґрунтовно та активно вивчати в нашій державі лише останніми десятиліттями. І незважаючи на достатню глибину дослідження вітчизняними науковцями окресленої теми, слід зазначити, що зазначене питання потребує комплексного підходу та вивчення.

Медіаосвіта є предметом дослідження низки зарубіжних та вітчизняних учених. Зокрема, мас-медіа, модель та методи медіаосвіти вивчали у своїх працях такі науковці, як Е. Харт, Р. Хоббс, О. Федоров, Д. Бекінгем, Л. Мастерман, Д. Консідан; проблемами формування медіакомпетентності у педагогів займалися І. Доніна, І. Фатеева, М. Кузьміна, Л. Найдьонова; психолого-педагогічні дослідження розкрито в працях Н. Габор, Р. Куїн, О. Бондаренко, О. Федоров, О. Спичкін, К. Ворноп; над проблемою сприйняття медіатекстів у різних країнах, вікових особливостей розвитку медіакомпетентності працювали А. Карон, К. Тарасов, С. Шеїн, Е. Харт, І. Левшина, А. Кульок; загальнотеоретичні дослідження, аналіз моделі медіаосвіти та медіа загалом відтворено в працях Д. Бекінгема, К. Безелгета, Л. Зазнобіної, Д. Консідан, Р. Кьюбі, С. Пензіна, Ю. Усова, Л. Мастермана, Е. Харта, Р. Хоббса; значення медіаосвіти для становлення особистості досліджували І. Задорожна, О. Федоров, А. Литвин, О. Бурім; проблемою впровадження медіаосвіти в освітній процес опрацьовували В. Різун, М. Скиба,

С. Файлітзен; застосування медіатехнологій, розв'язання проблеми впливу медіа на суспільство означено в наукових доробках Р. Гуревич, Н. Бахмат, Н. Морзе, О. Федорова та ін.

Значна кількість наукових праць, присвячених різним питанням медіаосвіти, досліджено й опубліковано українськими науковцями В. Івановим, Г. Онковичем, Л. Найдьоною, Б. Потятинником, Г. Почепцовою, Н. Череповською, К. Лемківською та ін.

Значне місце у плеяді вчених, які займаються дослідженням окресленої проблеми, займає російський учений, доктор педагогічних наук, голова провідної наукової школи РФ з питань медіаосвіти та медіакомпетентності, професор, президент Асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки Росії з 2003 року О. В. Федоров. Він є автором понад 400 статей та низки наукових праць, учасником міжнародних наукових конференцій із питань медіакомпетентності. Виступав із доповідями на конференціях ЮНЕСКО (1999, 2005, 2007), Раді Європи (2002, 2007) та ООН (2008). Однак, незважаючи на достатню глибину дослідження вітчизняними та зарубіжними вченими окресленої проблеми, слід зауважити, що це питання потребує комплексного вивчення досвіду впровадження медіаосвіти в заклади освіти України та зарубіжжя.

Мета статті – дослідити зарубіжний та вітчизняний досвід зародження, розвитку та впровадження медіаосвіти в заклади освіти, яка в сучасному інформаційному світі відіграє важливу роль як показник рівня розвитку суспільства: визначити її пріоритетні напрями розвитку в Україні, беручи до уваги позитивний досвід розвинених країн.

Стрімкий розвиток інформатизації світу, значний вплив медіа на формування суспільної та наукової думки, спричинив виникнення поняття “медіаосвіта”. На думку науковців, ключову роль у цьому відіграло ЮНЕСКО, оскільки ця дефініція вперше була використана в 1973 році на засіданні Сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради із кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації [1, с. 41]. Натомість деякі вчені вважають, що перша навчальна програма розроблена канадським дослідником Маршалом Маклуеном ще у 1959 році. І вона досить успішно застосовувалась у деяких країнах Європи та США.

Загалом ЮНЕСКО пройшла чотири стадії у формалізації медіаосвіти:

- Грюнвальдська декларація, прийнята у 1982 році, в якій йшлося про зростаючу роль та значення мас-медіа, підкреслювалось значення формування медіа грамотності.
- Проведення Тулузької конференції у 1990 році, на якій зокрема обговорювалось застосування термінів “медіаосвіта” та “медіа грамотність”.
- Проведення Віденської конференції у 1999 році, на якій було запропоновано медіаосвіту в контексті технологічних досягнень і нової ери комунікацій.
- Проведення семінару ЮНЕСКО в Севільї у 2002 році, в якому було адаптовано визначення цієї галузі, прийняте на Віденській конференції [2, с. 8].

Один із видатних дослідників цієї галузі О. Федоров на основі вивчення поглядів учених різних країн визначив вісім теорій медіаосвіти. Це:

1. *Ідеологічна теорія*. Її прихильники вважають, що медіа маніпулює громадською думкою, зокрема в інтересах визначених класів, рас та націй, а дитяча аудиторія є найлегшою мішенню впливу медіа. Тому пріоритетною метою медіаосвіти є спонукання аудиторії до зміни системи масової комунікації.

2. *Протекціоністська (ін'єкційна, захисна) теорія*. Прихильники цієї теорії вважають, що медіа здійснюють сильний і у той же час негативний вплив на аудиторію. Зокрема, діти сприймають зображення насилля на екрані за зразок, який запроваджують у реальному житті. Аудиторія тут є масою пасивних споживачів, не здатною зрозуміти сутність медіаповідомлень. Метою медіаосвіти є пом'якшення негативного ефекту сильного залучення до медіа. Педагоги показують різницю між реальним та віртуальним життям, протистоять негативному медіаконтенту. Основна увага приділяється проблемам негативного зображення насильства та сексизму.

3. *Медіаосвіта як джерело задоволення потреб аудиторії*. В аспекті цієї теорії визнається, що вплив медіа на аудиторії обмежений, учні можуть самі обрати та оцінити медіатекст

відповідно до своїх потреб. Таким чином, мета медіаосвіти полягає в тому, щоб допомагати учням використовувати медіа з максимальним ефектом.

4. *Практична теорія.* Вплив медіа тут також визнається обмеженим, а основним завданням є навчити школярів використовувати медіаобладнання. Тобто головна увага приділяється вивченню технічної сторони та навчання використанню приладів, у тому числі і для створення власного медіаконтенту (гуртки операторів, фотографів, комп'ютерників).

5. *Естетична (художня) теорія.* Метою медіаосвіти є допомога аудиторії в розумінні основних законів та мови медіа як різновиду мистецтва, розвиток естетичного сприйняття та смаку, здатності до кваліфікованого аналізу медіатекстів. Тому основний зміст медіаосвіти спирається на вивчення мови медіакультури, її історії, авторського світу творців. Педагоги навчають школярів критичному аналізу художніх медіатекстів, їх інтерпретації та кваліфікованій оцінці.

6. *Семіотична теорія.* Медіапедагоги цього напрямку стверджують, що медіа часто намагаються приховати знаковий характер своїх текстів. Тобто метою медіаосвіти є допомога пасивній аудиторії правильно читати тексти медіа. Основним змістом навчання стають коди та "граматика" медіатексту, тобто мова медіа, а стратегією – навчання правилам декодування медіатексту, опис його змісту, асоціацій, особливостей мови.

7. *Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення.* Медіа тут представлені як четверта влада, котра може диктувати пріоритети (порядок денний) для аудиторії. Метою медіаосвіти є захист аудиторії від маніпулятивного впливу медіа, навчання орієнтації у медійному потоці. Педагог у процесі занять вивчає з учнями вплив медіа на індивідів та суспільство за допомогою кодів (символів), розвиває критичне мислення стосовно медіаматеріалів. Аудиторія в умовах надлишку інформації потребує орієнтира, має бути навчена сприймати та аналізувати інформацію, повинна мати уявлення про механізми та наслідки впливу медіа. Метою медіаосвіти є виховання людини, підготовленої до сприйняття інформації мас-медіа, здатної повноцінно зрозуміти та проаналізувати її, протистояти маніпуляційним впливам.

8. *Культурологічна теорія.* Її прихильники вважають, що медіа пропонує, а не нав'язує інтерпретацію текстів. Аудиторія завжди перебуває у процесі діалогу з медіатекстами та їхнього оцінювання. Аудиторія самостійно аналізує контент, вкладає в нього свою інтерпретацію. Головною метою медіаосвіти є допомога учням зрозуміти, як медіа можуть збагатити сприйняття, знання [8].

За свідченням одного з консультантів Ради Європи та ЮНЕСКО Л. Мастермана медіаосвіта є актуальною. Це:

1. Насиченість сучасного світу медіа – телебачення, радіо, газети, урнали, відеоігри та ін. Сучасна людина за день використовує медіа частіше, ніж іще два покоління тому за місяць.

2. Вплив засобів масової комунікації на свідомість людини.

3. Виробництво та поширення інформації, розвиток механізмів управління інформаційними потоками.

4. Зростаючий вплив медіаосвіти на розвиток демократії в світі.

5. Зростання значення візуальної комунікації та інформації.

6. Поява "інформаційної економіки", перетворення інформації на товар, її приватизація.

7. Медіаосвіта як необхідна умова підготовки молодого покоління до життя у світі, все більш насиченому засобами масової комунікації [5, с. 2].

Важливим документом у розвитку медіаосвіти в Європі є резолюція Європрейського союзу щодо введення обов'язкової медіаосвіти для країн Європейського союзу, яка прийнята 16 грудня 2008 року [2].

В Україні першим важливим кроком у цьому напрямі стала Концепція медіаосвіти, яка була схвалена постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року (протокол №1-7/6-150), в якій медіаосвіта розглядалась як важливий чинник модернізації освіти, і базуватись повинна на міжнародному досвіді та вивченні

медіакультури населення України. На той час це був єдиний державний документ у цій галузі. Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні 21 квітня 2016 року. За шість років, які пройшли з часу прийняття першої редакції концепція у 2010 році, відбулося багато змін у розвитку медіа, тому вона потребувала оновлення. Зокрема, до пріоритетних напрямів медіаосвіти введено розроблення стандартів й освітніх програм для педагогів всіх рівнів освіти.

Головною метою Концепції визначено сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти, що має стати фундаментом гуманітарної безпеки держави, розвитку і консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою медіа, формувати у громадян медіаінформаційну грамотність і медіакультуру відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей. Результатом такого процесу має стати медіаграмотність [4].

Для реалізації Концепції визначено основні етапи її реалізації:

I. Експериментальний етап (2010-2016 роки), який включає проведення всеукраїнського експерименту з впровадження медіаосвіти в освітніх закладах, розроблення навчальних програм, організацію курсів для підготовки медіа педагогів, координація зусиль науковців для експериментального розширення медіаосвітніх практик.

II. Етап поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації її змісту (2017-2020 роки), на якому зокрема відбуватиметься широке громадське обговорення результатів експериментального впровадження медіаосвіти, розроблення та затвердження державних стандартів й освітніх програм фахової підготовки педагогів, розроблення й апробація курсів за вибором з медіакультури зокрема та для студентів закладів вищої освіти, організація систематичного підвищення медіаінформаційної грамотності педагогічних кадрів, активізація співпраці освітян з медіа виробниками, активізація міжнародної співпраці у сфері розбудови медіаінформаційної грамотності.

III. Етап подальшого розвитку медіаосвіти та забезпечення її масового впровадження (2021-2025 роки), який характеризуватиметься науково-методичним та організаційним забезпеченням масового впровадження медіаосвіти в заклади освіти (дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої), введенням медіаосвітнього складника в навчальні програми вищої школи, розвитком матеріально-технічної бази всіх ланок медіаосвіти, систематичною співпрацею освітян з медіа виробниками, розробленням прикладних науково-дослідних тем з питань підвищення ефективності медіаосвіти для забезпечення наукового супроводу її впровадження [4].

На цей час в Україні діють три центри медіаосвіти – у Києві (Інститут соціальної та політичної психології та Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України) та у Львові (Інститут екології масової інформації). Всі три центри активно займаються створенням навчальних програм та посібників, організують наукові конференції, присвячені медіаосвіті та працюють над проблемою впровадження такого напрямку в заклади освіти України.

Перша літня школа з медіаосвіти була проведена 15-20 серпня 2011 року, її організатором виступила Академія української преси. Серед педагогів були президент Асоціації кіноосвіти і медіапедагогіки Росії, проректор з наукової роботи Таганрозького державного педагогічного інституту імені А.П. Чехова, доктор педагогічних наук, професор О. В. Федоров, президент Академії української преси, завідувач кафедри Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор філологічних наук, професор В.Ф. Іванов, доктор філологічних наук, професор Маріупольського університету Г.Г. Почепцов, керівник Спілки кінематографістів України, кандидат мистецтвознавства С.В. Тримбач, співробітники відділу кіномистецтва Інституту імені Максима Рильського, Академії педагогічних наук України, медіаексперти громадських організацій [12]. У цьому ж році 21-24 червня на Волині відбулася вже чотирнадцята школа.

У 2003 році в контексті впровадження медіаосвіти в Україні Інститутом екології масової інформації Львівського національного університету імені І. Франка було створено електронний

журнал “МедіаКритика”. редколегія якого займається публікацією наукових та науково-популярних статей на тему проблем масової комунікації та мас-медіа. Крім електронного варіанту журнал виходить щоквартально у друкованому вигляді [9].

Упровадження навчальних програм та дисциплін, які були спрямовані на розвиток медіаосвіти, у закладах освіти розвинутих країнах світу активно починається в 60-х роках ХХ століття. Наприклад, у Фінляндії таке впровадження відбувається у 1970 році (у вищій школі із 1977 року), у Швеції із 1980 року, Данії із 1979 року. Також у 70-тих роках медіаосвіта починає активно розвиватись в країнах Північноамериканського континенту, зокрема в Канаді та США. В Канаді медіакультура стала частиною навчальних планів з англійської мови, курси з якої читаються практично в усіх канадських університетах. А франкоканадцями у вересні 1990 року засновано Асоціацію медіаосвіти ((Association for Media Education – MAME) у Квебеку. Тепер такі асоціації діють у всіх провінціях Канади. Вони регулярно проводять наукові конференції, випускають газети та журнали присвячені медіаосвіті. Один із провідних науковців у сфері канадської медіапедагогіки К. Уорсноп вважає, що медіа необхідно вивчати не тільки для того, щоб дати школярам або студентам ті чи інші знання, але й перш за все тому, що медіа сьогодні – це наше навколишнє середовище, і було б нерозумно ігнорувати те, що нас оточує [10, с. 58].

Значний досвід у впровадженні медіаосвіти мають Сполучені Штати Америки. Вже в 1958 році у США завдяки Американській газетній асоціації (ANPA), починає діяти програма “Газета вкласі”. участь у якій брали понад п’ять мільйонів учнів. У 60-х роках курси засобами радіо та телебачення викладаються у понад двох сотнях коледжів. Але медіаосвіта носить не обов’язковий характер, тому поступається зокрема й Канаді. Лише в 90-х роках цей напрям освіти отримує потрібне фінансування та розвиток. І сьогодні медіаосвіта саме США є лідером серед країн світу.

Медіаосвіта в Польщі почала активно розвиватись у 90-х роках і спиралась на європейський досвід. Уже в 1996 році було створено Польське об’єднання “Технології і освітні медіа”. Щоквартально почав виходити журнал “Медіаосвіта”. У закладах вищої освіти польських міст (Варшава, Гданськ, Люблін, Торунь та ін.) почали широко використовувати медіаосвіту, зокрема у викладанні гуманітарних дисциплін [11, с. 37].

Упровадження такої освіти залежало від особливостей та рівня розвитку кожної країни. Наприклад у Франції, як країні, в якій у ХІХ столітті великої популярності та розвитку набув кінематограф, перші кроки в медіаосвіті пов’язані саме з цим жанром мистецтва. Ініціатором розвитку такої освіти стала Асоціація преси та інформації для молоді, яка в 1971 році виступила із ініціативою включення предмету ЗМІ в навчальні програми навчальних закладів країни. Взагалі впровадження такої освіти в багатьох країнах пов’язане із вивченням різноманітних видів мистецтв.

У теперішній час упровадження медіосвіти в розвинених країнах відбувається надзвичайно активно та має системний характер. Наприклад, майже в усіх коледжах та університетах розвинених країн ув тому чи іншому вигляді є курси з медіа.

Отже, проблема формування та впровадження медіаосвіти в Україні стоїть надзвичайно гостро. Сьогодні досліджуване питання активно вивчається в нашій країні лише останнє десятиліття. Та певні кроки в цьому напрямі вже мають місце. Зокрема, розпочався процес створення та впровадження навчальних програм у систему вищої освіти України. Важливим кроком у розвитку медіаосвіти є розробка Національною академією педагогічних наук України Концепції впровадження медіаосвіти в Україні.

Досвід розвинених країн світу демонструє, що медіаосвіта успішно інтегрована в заклади освіти різного рівня, де приділяється значна увага створенню медіапрограм, періодичних видань та проведенню наукових і науково-практичних конференцій із актуальних проблем медіаосвіти. Тому, не викликає сумніву потреба подальшого впровадження медіаосвіти в Україні, як необхідність для створення громадянського суспільства та гарантія інформаційної безпеки нашої держави.

Список використаних джерел

1. Іванов В. Ф., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів: наук. журн. Інформаційне суспільство: Київ : 2012. (№16) С. 41-52.
2. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)). URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do> (дата звернення 29.09.2018).
3. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. Київ : Центр вільної преси, 2011. 352 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: Президія Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 р. URL: www.mediaosvita.com.ua/material/konceptsia...
5. Masterman L. Teaching the Media: London: Comedia Publishing Group, 1999. 423 p.
6. Головченко Г. О. Розвиток медіаосвіти у США: Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць третьої міжнар. наук.-практ. конф., Львів, 12–14 лист. 2012 р. Львів, 2012. С. 129–132.
7. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В., за наук. ред. Різуна В.В. Медіаосвіта та медіаграмотність : підруч. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
8. Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах: Таганрог: изд. Кучма, 2003. 238 с. URL: <http://textarchive.ru/c-1849282-pall.html> (дата звернення 10.10.2018).
9. Електронний журнал “Медіакритика” URL: <http://www.mediakrytyka.info/> (дата звернення 11.10.2018).
10. Worsnop C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: 1994. 258 p
11. Drzewiecki, P. (2010). Media aktywni: Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Otwock: Warszawa, 188 p.
12. Перша літня школа медіаосвіти за підтримки USAID URL: WWW.ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/vidbulasya_persha_litnya_shkola_mediaosviti_z_pidtrimki_usaid_ta_internyuz_network/ (дата звернення 11.10.2018).

Today, the issue of media education implementation in Ukraine is very acute as this direction of education began to be studied thoroughly and actively in our country recently. An analysis of recent researches and publications by national and foreign scientists in the field of media education showed that despite the scientists' sufficient depth of study of the outlined problem, this issue requires a comprehensive study of the experience of media education implementation at the educational institutions of Ukraine and abroad.

The media education in the information world is promoted by the saturation of modern life of the media, its influence on human consciousness, the growing influence on the development of democracy in the world, the growing importance of visual communication and information, the emergence of an “information economy”, the need to prepare the younger generation for life in the world saturated with mass media communication, etc. UNESCO takes an important part in the development and implementation of media education in the world. The research studies the four stages of media education formalization in the world (Grunewald Declaration, Toulouse Conference, Vienna Conference, UNESCO Seminar in Seville).

On the basis of the study of the views of scientists from different countries, a prominent Russian researcher identified the theory of media education: ideological, protectionist, media education as a source of meeting the needs of the audience, practical, aesthetic (artistic), semiotic, media education as a means of forming critical thinking, culturological.

The, stages and significance of the Concept for the implementation of media education in Ukraine are outlined and media literacy is considered as an important component of the further development of the civil society of our country.

On the basis of the research of scientific works of national and foreign scientists, the need for further deep scientific research on the development and implementation of media education in Ukraine was identified. The importance of creating media education programmes and provision of scientific and methodological literature is described.

The problem of forming the media competence of a modern teacher as a component of his professional competence was revealed. Information on the main centers of study of media education in Ukraine was given and an important role of media education as a foundation of media literacy and media culture, which should become the basis of the state humanitarian security was proven.

Key words: *theory of media education, concept of media education, media education centers, summer school, journal.*

УДК: 378:3.072.1(09)

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.25-32

Дмитро Боднар
Dmytro Bodnar

АВТОНОМІЯ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВІХИ РОЗВОЮ

INDEPENDENCE OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: THE WAY OF DEVELOPMENT

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз формування та розвитку ідеї автономності закладів вищої освіти, окреслено окремі віхи її розвитку на зламі ХХ та ХХІ століття. Відображено основні тенденції імплементації норми Закону України “Про вищу освіту” щодо автономії закладів вищої освіти. Визначено проблеми та шляхи становлення автономії закладів вищої освіти в Україні.

Ключові слова: *автономія, заклад вищої освіти, академічна свобода, демократизація та гуманізація освіти.*

Зміни, що відбуваються нині у системі вищої освіти України, потребують глибокого вивчення та осмислення не тільки з позицій сьогодення, але й в історико-педагогічному плані. Адже ідея автономності закладу вищої освіти, закладена у чинному Законі України “Про вищу освіту”. формувалася упродовж довготривалого часу. Це одна з найстаріших форм самоврядування, яка ще від часів середньовіччя сприяла перетворенню університетів на найвагоміші чинники суспільного прогресу. Крім того, автономія закладів вищої освіти є однією з основних засад громадянського суспільства. Впровадження основ університетської автономії відповідає потребі подальшої демократизації не тільки академічного життя, а й суспільних процесів загалом. Саме такої точки зору дотримуються відомі українські вчені, зокрема Л. Березівська, Н. Дічек, В. Кремень, С. Ніколаєнко, В. Огневюк, С. Сисоева та інші. Автономія – це й інституційна форма академічної свободи, що є передумовою того, щоб заклади вищої освіти виконували визначені їм функції. А отже, вони повинні бути захищені від надмірного тиску держави, економічних та політичних утисків.

З урахуванням зазначеного вище метою статті є окреслення окремих віх розвитку ідеї автономності закладів вищої освіти України та визначення проблем і шляхів її розвою. Для реалізації цієї мети було поставлено такі завдання: окреслити віхи формування ідеї автономії закладів вищої освіти України на зламі ХХ-ХІ століття; узагальнити аналітичний прогноз імплементації автономії закладів вищої освіти України.

Питання розвитку автономії вищої освіти займають важливе місце у дослідженнях вітчизняних науковців. Історико-педагогічні аспекти розвитку автономії закладів вищої освіти знайшли своє відображення у працях таких учених, як: А. Аврус, А. Андреев, В. Белокуров, А. Бойко, Н. Брехунець, Н. Дем’яненко, В. Єлютін, А. Іванов, С. Квіт, В. Кінельов, С. Клепко, О. Кривоноженко, М. Поляков, С. Посохов, О. Радул, В. Савчук, В. Садовничий, С. Сіроплло,

І. Стражнікова, В. Сушко, Г. Черевичний, Є. Шикін, В. Яблонський та ін. Проблему автономії закладів вищої освіти та управління ними у філософсько-педагогічному аспекті висвітлили у своїх працях В. Бакіров, Т. Габрієлова, Л. Герасіна, В. Добреньков, М. Дудка, Д. Іванов, В. Кондратов, В. Нечаєв, Л. Одерій, Л. Полякова, Ю. Фірсова та ін.

Аналіз праць вищезазначених учених, нормативних документів у галузі вищої освіти дозволив зробити висновок, що упродовж розвитку системи вищої освіти по-різному формувалися відносини закладів вищої освіти з державою, зокрема радянський період у розвитку системи управління вищою освітою характеризувався тенденцією до обмеження академічної свободи та автономії закладів вищої освіти. Проте університетські спільноти намагалися на національному і всесоюзному рівнях вирішувати проблеми, які виникали у зв'язку із порушенням академічної свободи. Так, у виступі Міністра вищої та середньої освіти УРСР Ю. Даденкова на Всесоюзній нараді працівників вищих навчальних закладів у Кремлі 16-18 січня 1973 року говорилося про необхідність розширення права ради закладів вищої освіти щодо модернізації навчальних планів підготовки фахівців, зокрема їх варіативної складової. Доповідач наголосив на тому, що "...доцільно провести подальшу модернізацію існуючих навчальних планів і одночасно розширити права рад вузів, надавши у їх розпорядження 20, а може й і 25 процентів навчального часу для постійного оновлення курсів" [2, с. 98].

Про необхідність надання певних свобод раді вишу у питаннях добору кадрового складу науково-педагогічних працівників йшла мова у виступі Міністра вищої та середньої спеціальної освіти УРСР Г. Єфіменка на Всесоюзних зборах працівників вищих навчальних закладів (м. Москва, 6-8 лютого 1980 року) [3, с. 124].

Однак ці спроби були невдалими, оскільки управління системою вищої освіти здійснювалося виключно на засадах централізації, як було наголошено у доповіді Міністра вищої та середньої спеціальної освіти СРСР В. Єлютіна на Всесоюзних зборах працівників вищих навчальних закладів (м. Москва, 6-8 лютого 1980 року), "планово" [3, с. 63]. Повна фінансова залежність системи вищої освіти від органів і структур державної влади була головним важелем тиску на університети. Крім того, на той час не було сформовано й чіткого уявлення про академічну свободу та автономію закладів вищої освіти, її різновиди та сутність.

Безперечно, неабиякий вплив на розвиток ідеї запровадження автономії та академічних свобод закладів вищої освіти мала Лімська декларація "Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів" від 10 вересня 1988 року, яка була затверджена на міжнародних загальних зборах Всесвітньої університетської служби [7]. У ній, зокрема, було дано визначення поняття "академічна свобода". під якою розумілася свобода членів академічної спільноти, особисто або колективно, у заняттях, розвитку і поширенні знань шляхом науково-дослідної роботи, вивчення, обговорення, документації, виготовлення, створення, навчання, викладання, писання; та поняття "автономія". тобто незалежність закладу вищої освіти від держави та інших суспільних сил у прийнятті рішень щодо внутрішнього управління, фінансів, право адміністрації встановлювати власну лінію поведінки у сфері освіти, науково-дослідної роботи, викладання й інших, пов'язаних з цим, видах діяльності.

Засади поглиблення демократизації та самостійності закладів вищої освіти у їх діяльності, закладені на початку 90-х років ХХ століття, були розвинені у Концепції діяльності Управління вищої освіти Міністерства вищої освіти, прийнятою колегією Міністерства вищої освіти 25 липня 1990 року. Концепція окреслила основні принципи побудови вищої освіти, зокрема розширення самостійності вищів "аж" до автономії [11, арк. 67,70]. Прийняття Концепції стало відгуком на прийняття Декларації про державний суверенітет України Верховною радою Української РСР 16 липня 1990 року.

Ідея автономії закладу вищої освіти була закладена й у Законі України "Про освіту" від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ. Так, зокрема ст. 46 Закону проголошувала, що автономія може надаватися закладу вищої освіти відповідно до рівня акредитації та передбачає його права на:

- визначення змісту освіти;
- визначення планів прийому студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням державного контракту та угод з підприємствами, установами, організаціями, громадянами;
- встановлення і присвоєння вчених звань закладу вищої освіти четвертого рівня акредитації;
- інші повноваження, що делегують закладу вищої освіти відповідно до його статусу державні органи управління освітою [5].

Однак низка інших нормативних актів органів управління освітою жорстко регламентувала діяльність закладів вищої освіти та не сприяла імплементації цієї норми Закону. Основними суб'єктами управління вищою освітою залишалися виконавчі органи – міністерства, управління освітою, що керувалися принципами механістичного, бюрократичного підходу до управління.

Поступом уперед у вирішенні питання про автономію закладу вищої освіти стало прийняття Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття, затвердженої Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. №896 “Про Державну національну програму “Освіта” (Україна XXI століття) (із змінами, внесеними згідно з постановою КМ №576 (576-96-п) від 29 травня 1996 р.). Основними принципами Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття” стали пріоритетність освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація, що передбачає “надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні основних питань їхньої діяльності” [9].

Зі становленням незалежності України сформувалося розуміння необхідності інтеграції системи вищої освіти України у світову систему вищої освіти та європейський простір вищої освіти, що передбачає приведення системи національної освіти у відповідність до європейських стандартів. А отже, запровадження автономії та академічних свобод закладів вищої освіти, що передбачено міжнародними документами (Лімська Декларація, 1998 р.; Ерфуртська Декларація, 1996 р.; Болонська Декларація, 1999 р.), які визначають основні принципи розвитку вищої освіти у світі.

На вимогу часу було розроблено та затверджено Постановою Кабінету Міністрів від 5 вересня 1996 року № 1074 “Положення про державний вищий начальний заклад”. пунктом 5 Загальної частини якого проголошувалося, що закладу вищої освіти Міністерства освіти України разом з міністерством, відомством, у підпорядкуванні якого перебуває заклад вищої освіти, можуть надавати йому встановлену Законом України “Про освіту” певну автономію відповідно до отриманого статусу [8]. Проте нормативних документів, що окреслювали б межі цієї “певної” автономії, заклади вищої освіти не отримали.

Приєднання України до Болонського процесу 19 травня 2005 року стало кроком до європейської інтеграції системи вищої освіти України. На виконання положень Болонської декларації було видано Указ Президента України від 04 липня 2005 р. № 1013 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”. але реформи щодо автономізації закладів вищої освіти обмежувалися лише зміцненням “... демократичних засад в освіті, у тому числі шляхом розвитку учнівського і студентського самоврядування, залучення в установленому порядку дітей та молоді до участі у вирішенні питань місцевого значення” [10].

Наступною стадією у розвії автономії закладів вищої освіти було прийняття Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, яка передбачає розширення автономії закладів вищої освіти та впровадження ідеї їх автономії в результаті розробки системи нормотворчих, науково-методичних та фінансово-економічних заходів.

Новий етап у розвитку автономії закладів вищої освіти розпочався з прийняттям Закону України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 № 1556-VII, у якому чітко визначено поняття академічної свободи як самостійності і незалежності учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності,

що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом; та автономії вишів, під яким розуміється самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом. Підпунктом 1 пункту 2 статті 32 Закону “Про вищу освіту” “Принципи діяльності, основні права та обов’язки закладу вищої освіти” задекларовано серед інших принципів діяльності закладу вищої освіти насамперед принцип автономії та самоврядування [4, с. 35]. Прийняття Закону України “Про вищу освіту” активізувало сучасні дослідження проблеми автономії закладу вищої освіти. Аналіз праць учених доводить, що автономія закладу вищої освіти тісно пов’язана з такими важливими аспектами, як: академічні свободи, місія та покликання університету, роль та місце закладів вищої освіти у суспільстві, якість та управління вищою освітою, місце останньої в системі суспільних інтересів, її модернізація тощо.

Згідно з Законом закладам вищої освіти надано право самостійно розпоряджатися коштами, отриманими від надання платних послуг, встановлювати мінімальний та максимальний обсяги навчального навантаження педагогічних і науково-педагогічних працівників. Однак автономія накладає на заклад вищої освіти й обов’язок дотримання економічних, соціальних, культурних, громадянських і політичних прав людини, відповідальність за якість освіти. Діяльність цих закладів повинна повністю відповідати потребам та запитам суспільства: “Автономія закладу вищої освіти зумовлює необхідність таких самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському інтересові, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно” [4, с. 7].

Правильне використання академічної свободи і погодження із відповідальністю, зазначеною у вищезазначених статтях, потребує високого ступеня автономності закладів вищої освіти. Фактично сьогодні автономія реалізується на рівні вибору методів навчання, змісту варіативної частини стандартів вищої освіти, організації внутрішнього життя закладу вищої освіти. Значними повноваженнями володіє заклад вищої освіти в сфері організаційно-кадрової політики. Тепер він самостійно визначає структуру управління, вирішує питання розподілу посадових обов’язків, штатного розкладу, підбору, прийому на роботу і розстановки кадрів тощо. Також розробляє та затверджує освітні програми, навчальні плани, програми навчальних дисциплін; організовує навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; здійснює контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. Проте цього недостатньо, щоб університет швидко реагував на зміни у суспільстві, на виклики сучасності, розвивав нові наукові школи зі збереженням набутого досвіду, забезпечував науковцям свободу творчості. Університетська автономія має сприяти досягненню головної стратегічної мети освітньої сфери – конкурентоздатності українського фахівця на глобальному світовому ринку трудових відносин та відповідного здобуття гідного місця Україною в когорті інтелектуальних і високоосвічених європейських держав” [6, с. 6]. Тому засадами становлення університетської автономії має стати:

- визначення чітких форм і меж автономії закладів вищої освіти для ефективного їх функціонування, а також підтримання балансу між ступенем автономії та державним регулюванням освітнього процесу для задоволення соціальних запитів, а отже – вироблення підзаконних актів, які не допускають подвійного тлумачення;
- уникнення уніфікації підготовки фахівців, що дозволить збільшити рівень адаптивності системи вищої освіти до запитів ринку праці;

- удосконалення процедури ліцензування та акредитації закладів вищої освіти з метою уникнення фальшування показників якості навчальних досягнень студентів, кадрового забезпечення освітнього процесу, забезпечення навчальними приміщеннями для проведення аудиторних занять зі здобувачами вищої освіти, комп'ютерними лабораторіями тощо, зокрема створення на конкурсній основі незалежних ліцензійних та акредитаційних агентств;
- усунення протиріч у нормативних актах, що регламентують діяльність закладів вищої освіти. Так, стаття 1 Закону України “Про вищу освіту” визначає автономію закладів вищої освіти як “самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно ... організації наукових досліджень” [3, с. 3]. Разом з тим, стаття 67. Організація наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності цього ж Закону обмежує це право: “1. Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти провадиться відповідно до законодавства про освітню, наукову, науково-технічну та інноваційну діяльність. Державні органи, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти, формують політику наукової і інноваційної діяльності, яка здійснюється безпосередньо закладами вищої освіти на засадах автономії.” [3, с. 71]. Щоправда, слід зазначити, що окремі кроки у напрямі усунення протиріч у нормативних актах, що регламентують діяльність закладів вищої освіти зроблені Міністерством освіти і науки України. Так, наприклад, усунуто протиріччя між Порядком розгляду атестаційних справ науково-педагогічних працівників про присвоєння вчених звань професора і доцента, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 13.11.1997 р. № 406, що висував вимогу вказати основні навчальні курси, які веде здобувач (з виділенням лекційних годин) у Довідці про присвоєння вченого звання доцента Атестаційної справи кандидата наук щодо присвоєння вченого звання доцента (відповідно Додаток 7 до пункту 1.11. та Додаток 6 до пункту 1.11. Порядком розгляду атестаційних справ науково-педагогічних працівників про присвоєння вчених звань професора і доцента) та Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161, де визначалося, що “лекції проводяться лекторами – професорами і доцентами (викладачами) вищого навчального закладу...” (наказом Міністерства освіти і науки України від 13.11.2014 р. № 1310, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 21 листопада 2014 р. за № 1485/26262, з метою приведення нормативної бази вищої освіти у відповідність до Закону України від 1 липня 2014 р. №1556-VII “Про вищу освіту” наказ МОН від 02.06.1993 р. № 161 “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” скасовано);
- підвищення якості управлінського складу закладів вищої освіти, використання у керівництві менеджерів-професіоналів;
- поширення принципів та механізмів менеджменту на соціальну сферу, зокрема на галузь освіти;
- забезпечення поєднання централізації та децентралізації в управлінні закладами вищої освіти, що дозволить системі освіти гнучко реагувати на запити ринку праці та забезпечить чітку й прозору підзвітність закладів вищої освіти перед суспільством Як наголошується в матеріалах Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи: “Вищим навчальним закладам має бути надана автономія в їхніх внутрішніх справах, однак така автономія має супроводжуватися чіткою і прозорою підзвітністю урядові, парламентові, студентам і суспільству в цілому” [1];
- трансформації форм контролю: від контролю бюрократичного до контролю ринкового, споживацького;

- удосконалення системи внутрішнього аудиту та оцінювання діяльності закладів вищої освіти;
- запровадження контролю за діяльністю закладів вищої освіти через систему зовнішнього моніторингу якості освіти, розроблення критеріїв формування рейтингів закладів вищої освіти, що відповідатимуть світовій і європейській практиці, для забезпечення прозорості та демократичності освітнього процесу у закладі вищої освіти й визначення рівня його конкурентоспроможності;
- забезпечення широкого доступу до постійного моніторингу ситуації, статистичних матеріалів щодо стану і тенденцій змін у вищій школі країни;
- забезпечення всім науково-педагогічним працівникам право навчати без будь-якого втручання, відповідно до прийнятих принципів, стандартів і методів навчання;
- забезпечення права закладу вищої освіти здійснювати підготовку фахівців за власними експериментальними освітніми програмами та навчальними планами. Наразі не зрозуміло, чи треба при цьому керуватися рекомендаційними листами, які й сьогодні надходять до закладів вищої освіти з Міністерства освіти і науки України, щодо запровадження вивчення тих чи інших навчальних дисциплін. Разом з тим, для забезпечення виходу українських закладів вищої освіти на європейський ринок освітніх послуг залучати до експертизи навчальних планів та програм навчальних дисциплін європейські агенції контролю якості освітніх послуг;
- забезпечення реалізації принципу демократизму в управлінні закладом вищої освіти, розвитку самоврядування, зокрема студентського, які включають активну участь усіх членів академічних спільнот в процесі управління закладом вищої освіти, можливість висловлювати свою думку щодо будь-яких питань його функціонування;
- удосконалення системи стипендіального забезпечення здобувачів вищої освіти, зокрема для вироблення прозорого і справедливого механізму розподілу суспільних благ ординарну (звичайну) академічну стипендію призначати виключно студентам, які відповідно до рейтингу, складеного за результатами семестрового контролю, здобули найкращі результати навчання, з урахуванням обмежень, визначених п.4 ст.62. Права осіб, які навчаються у закладах вищої освіти Закону України “Про вищу освіту”. Розробити чіткі критерії надання переваг при призначенні ординарної (звичайної) академічної стипендії студентам за умови рівної кількості їх рейтингових балів за результатами семестрового контролю. Диференціювати розмір ординарної (звичайної) академічної стипендії для студентів, які здобувають вищу освіту за відповідними освітніми ступеннями бакалавра і магістра. Для належного стимулювання студентів за особливі успіхи у навчанні, участь у громадській, спортивній та науковій діяльності чітко визначити можливість закладів вищої освіти запроваджувати іменні або персональні стипендії закладу вищої освіти. Наразі Постанова Кабінету Міністрів України “Питання стипендіального забезпечення” від 12 липня 2004 р. №882 (із змінами) не містить інформації щодо іменних і персональних стипендій закладів вищої освіти (на відміну від попередньої редакції);
- забезпечення реальної фінансової можливості учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами, оскільки їх статки не дозволяють повною мірою здійснювати такі пересування;
- створення в університетах необхідної науково-дослідної бази, яка з радянських часів залишається прерогативою науково-дослідних інститутів системи Національної академії наук України.

Отже, забезпечення реальної автономії закладів вищої освіти не тільки сприятиме процесам демократизації та гуманізації управління в системі вищої освіти України, розвитку академічних свобод учасників освітнього процесу, організації наукових досліджень і

забезпечення тісних зв'язків освіти і науки, економічної та іншої діяльності закладів вищої освіти, а й досягнення європейських освітянських стандартів та інтеграції системи вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи. Париж. 1998. Ст. 13.
2. Всесоюзное совещание работников высших учебных заведений в Кремле 16-18 января 1973 года (Сокращенный стенографический отчет). М. : Высшая школа". 1973. 246 с.
3. Всесоюзное совещание работников высших учебных заведений в Кремле 6-8 февраля 1980 г. Сокращенный стенографический отчет/М-во высш. и сред. спец. образования СССР. М. : Высш. школа". 1980. 354 с.
4. Закон України "ПРО ВИЩУ ОСВІТУ". чинне законодавство станом на 06 вересня 2014 року: (Відповідає офіц. текстові). К. : Алерта, 2014. 96 с.
5. Закон України "Про освіту". URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
6. Крисоватий А. Автономія університету: коди поступу. Психологія і суспільство. 2014. № 3. С. 6-10.
7. Лімська декларація "Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів". URL: http://tv.chdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=82&lang=uk.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074 "Про затвердження Положення про державний вищий начальний заклад". URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1074-96-п>.
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 "Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття"). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
10. Указ Президента України від 04.07.2005 р. № 1013 "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні". URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005>.
11. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України у м. Києві. Ф. Міністерство вищої освіти України, м. Київ, 1987-1992 рр. Оп.13. Спр. 8652. Протоколи № 6-7 засідань колегії і документів до них, 6 червня-25 липня 1990 р. 80 арк.

The article deals with the historical and pedagogical analysis of forming and developing of the idea of higher educational establishments' autonomy. Some milestones of its development in the second half of the XXth century and during the period of Ukraine's independence are outlined. The emphasis is made on the problem of implementing the autonomy of higher educational establishments in accordance with the norms of the Law of Ukraine "On Higher Education". The main tendencies of the Law of Ukraine "On Higher Education" implementation regarding the independence of higher educational establishments are shown. According to the results of the analysis of the normative documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine, scientific and pedagogical sources, materials of periodicals, round tables, the problems and ways of establishing the independence of higher educational establishments in Ukraine have been identified. The emphasis was made on the necessity to define clear forms and limits of higher educational establishments' independence; elimination of contradictions in normative acts regulating the activities of higher educational establishments; dissemination of principles and mechanisms of management in the social sphere, in particular in the field of education; providing the combination of centralization and decentralization in the management of higher educational establishments; transformation of control forms: from bureaucratic control to market control, consumer control; improvement of internal audit system and assessment of the activities of higher educational establishments; providing the implementation of democracy principle in management of higher educational establishments, developing of self-management; providing the right to fulfil the training of specialists through their own experimental educational programs

and curricula; improving of scholarship support system for higher education students; providing real financial opportunity for the participants of the educational process to study, teach, practice or conduct research in another institution of higher education (scientific institution) on the territory of Ukraine or abroad; creating of the necessary base for research work at universities.

Key words: *autonomy, higher education establishment, academic freedom, democratization and humanization of education.*

УДК 78.4.093.37(477.43)КП

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.32-37

*Валентина Вонсович, Оксана Горбатюк, Вікторія Федорчук
Valentyna Vonsovych, Oksana Horbatiuk, Victoriia Fedorchuk*

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ОДНІЄЇ З НАЙСТАРІШИХ КАФЕДР УНІВЕРСИТЕТУ – КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

FORMATION AND DEVELOPMENT OF ONE OF THE OLDEST DEPARTMENTS OF THE UNIVERSITY – THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті розкрито питання функціонування, становлення і розвитку однієї з найстаріших кафедр Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – кафедри педагогіки та управління навчальним закладом. У хронологічній послідовності простежено зміни у професорсько-викладацькому складі кафедри, зростання науково-методичного доробку науково-педагогічних працівників. Акцентовано увагу на тому, що основні напрями педагогічних досліджень, над якими працює кафедра, спрямовані на удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів та розвиток педагогічної думки в Україні.

Ключові слова: *університет, кафедра, завідувач, викладач, педагогіка, науково-практичні конференції, наукові семінари, майстер-класи, всеукраїнські круглі столи, архівні матеріали.*

Серед кафедр Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка чільне місце належить кафедрі педагогіки та управління навчальним закладом. Із квітня 2013 року, коли посаду завідувача кафедрою обійняла доктор педагогічних наук, професор Ірина Олексіївна Кучинська, кафедра плідно проводить наукове співробітництво з Університетом менеджменту освіти НАПН України; Інститутом педагогіки НАПН України; Бердянським державним педагогічним університетом; Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Інститутом проблем виховання НАПН України.

Кафедра продовжує славні традиції: проводити всеукраїнські науково-практичні конференції, наукові семінари, майстер-класи, всеукраїнські круглі столи. Систематично залучаються викладачі та студенти до участі у заходах, які проводить кафедра, на факультеті та університеті, зокрема: конкурси на кращий виховний захід; змагання з педагогічної майстерності; ігри на патріотичну проблематику; диспути; квести. Проводиться значна профорієнтаційна робота серед старшокласників і випускників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій міста і Хмельниччини. Викладачі кафедри на чолі із завідувачем, активно співпрацюють із закладами освіти міста та району, проводячи семінари, конференції, круглі столи. Життя кафедри активне і дієве.

Вибір теми нашої статті зумовлений унікальною ситуацією – святкуванням 100-річчя з дня заснування ЗВО, що відбудеться у жовтні 2018 року. Ці обставини й зумовили мету статті, що полягає у розкритті функціонування, становлення і розвитку однієї із найстаріших кафедр університету – кафедри педагогіки та управління навчальним закладом.

Наразі ж звернімося до репрезентованих архівних матеріалів. Передусім підкреслимо, що заснування кафедри педагогіки пов'язане з іменем видатного українського педагога Софії Федорівни Русової. Саме вона в липні 1920 року була обрана лектором з педагогіки Кам'янець-Подільського державного українського університету, заснованого в травні цього ж року.

В архівних матеріалах міститься оголошення про засідання професорської ради Кам'янець-Подільського державного українського університету 5 травня 1920 року, де до порядку денного було включене питання про заснування кафедри педагогіки на історико-філологічному факультеті. Інший документ (оголошення) свідчить про включення в порядок денний засідання ради 28 липня 1920 року питання про обрання С. Русової лектором кафедри педагогіки [1].

Варто зазначити, що серед курсів, обов'язкових для всіх студентів історико-філологічного факультету, на осінній семестр 1920-1921 н.р. були представлені педагогіка і психологія обсягом 4 години на тиждень у продовж семестру. Педагогіку викладала С. Русова (4 год. лекцій і 2 год. практичних занять). Вона знайомила студентів з основами вікового психологічного розвитку дитини, педології та соціальної педагогіки, з кращими (для свого часу) здобутками світової гуманістичної педагогіки та психології, працями відомих педагогів: Песталоцці, Руссо, Ушинського, Лесгафта, Монтессорі та інших, внесених до списку рекомендованої літератури [2]. Також відомий педагог читала лекції для широкої загалу місцевої громадськості. Після від'їзду С. Русової за кордон у 1922 році, педагогіку викладав П.В. Чалий, призначений політкомісаром інституту, історію педагогіки – С.М. Іваницький. У 1922-1923 н.р. педагогіку став читати молодий викладач М.В. Курневич, якому судилось зробити вагомий внесок у становлення кафедри педагогіки.

Робота кафедри розширювалася й урізноманітнювалася. Так, з весни 1923 року почав проводитися педагогічний семінар із метою ознайомлення слухачів з доповідями й обговоренням питань педагогічного і методичного характеру. Очолив його викладач М.В. Курневич. Уже в 1924 р. семінар став основною формою науково-педагогічної роботи вузу [3].

Складним було викладання історії педагогічної теорії і практики. Ставилося завдання встановити зв'язок між педагогічною теорією і практикою, з одного боку, і соціально-економічними чинниками – з іншого. М.В. Курневич у звіті за осінній триместр 1923–1924 навчального року відзначав, що провідними моментами у висвітленні історії педагогічного процесу є з'ясування соціально-трудова принципових виховання, з наданням більшої переваги сучасним педагогічним теоріям. Він також викладав курси “Радянська система освіти” та “Працевзнавство”. Викладачі психолого-педагогічних дисциплін організаційно об'єднуються у педагогічну предметну комісію. Вона почала функціонувати з 10 жовтня 1924 року і складалась із кафедр: соціального виховання (Курневич, Іваницький), педології (Борис, Зеланд), мистецтвознавства (Гагенмейстер, Франко). Головою комісії призначено М. Курневича. Першочергове завдання педагогічної предметної комісії полягало у розробці методології викладання педагогічних дисциплін у світлі тогочасної марксистської ідеології [4].

Педагогічна предметна комісія підняла на значно вищий рівень організацію педпрактикуму. Було розроблено план роботи та інструкцію для студентів-практикантів. Студенти прикріплювались до певної установи, утворювали ланки по 4-5 чоловік для роботи з керівником. Робили спостереження, проводили практичну роботу, вели щоденник або писали звіт про її виконання. Практична робота проводилась у піонерських ватагах (у IV триместрі). Вона полягала у наданні допомоги комсомольцеві-керівникові у проведенні роботи, участі у засіданнях рад загону, зборах загону, роботі ланок, участі у міських нарадах вожатих, ознайомленні з роботою керівних органів Комдитруху [5]. Звіт студентів про роботу з піонерами завірявся осередком ЛКСМУ, там же студентам давали характеристику. Поступово практика

стає важливим елементом діяльності кафедри педагогіки. З 1926 року утворюється Бюро педпрактики, головою якого призначено викладача педагогіки С.М. Іваницького.

Новий, більш якісний етап розвитку кафедри педагогіки розпочався після реорганізації ІНО в інститут соціального виховання. Значно ґрунтовнішими стають програми педагогічних дисциплін. Започатковуються нові курси: “Радянська система освіти”. “Організація дитячих установ”. Викладалися педагогіка особи, педагогіка колективу, соціальна гігієна, дидактика. Цікаво, що основними методами викладання в той час були: словесний, екскурсійний, виробничо-трудоий, дослідний, лабораторний, наочно-ілюстративний. А також запроваджено новий вид педпрактики – виробничу практику (в школах, на підприємствах, в колгоспах та ін).

На початку 1931-1932 н.р. в інституті утворено кафедру педагогіки. Із звіту про роботу кафедри педагогіки за цей освітній рік стає відомим склад кафедри: керівником її і штатним професором призначено Михайла Васильовича Курневича. До складу кафедри увійшли також доцент П.Я. Зарубайло, асистент і керівник практики Д.І. Сухий, позаштатний асистент О.А. Парамон, викладач образотворчого мистецтва Д.І. Ільченко, позаштатний викладач тонального мистецтва М.А. Косак [6].

З вересня 1933 р. кафедри педагогіки і педології об’єднуються в одну, педолого-педагогічну (завідувач і викладач педагогіки О.А. Парамон). У 1935 р. розпорядженням Наркомату освіти УРСР педінститут було ліквідовано. Відновили його, вже як учительський, в 1939 році. В цьому інституті діяла й кафедра педагогіки, яку в 1939-1941 рр. очолював Микита Миколайович Магден. Діяльність інституту відновилась з визволенням Кам’янця-Подільського від націонал-соціалістичної окупації. 19 серпня 1944 року наказом директора Кам’янець-Подільського державного учительського інституту Володимира Антоновича Валігури на посаду виконуючого обов’язки завідувача кафедри педагогіки і психології та старшим викладачем педагогіки призначено Платона Яковича Зарубайла. Педагогіку викладала ще й Циля Яківна Левіт, яка фактично виконувала обов’язки завідувача кафедри у зв’язку з хворобою Платона Яковича, психологію – Йосип Зінов’евич Рискін. З початку 1945-1946 навчального року на кафедру повертається М.М. Магден, приходять нові викладачі – Степанида Антонівна Нечипоренко, Іван Юхимович Гнатенко (1947 р.). Перші повоєнні роки були дуже важкими. Жодного підручника, жодних навчальних посібників. Та, незважаючи на труднощі, викладачі завершують викладання курсів, ведуть дослідницьку роботу, читають багато лекцій для громадськості та студентів. У цей час засновано кабінет педагогіки і психології. Викладачі поєднували власну наукову роботу з керівництвом науковими гуртками студентів, в яких об’єднались понад 20 осіб.

З 1945 до 1959 і з 1961 до 1964 років кафедрою керує Микита Миколайович Магден. Кафедра педагогіки і психології забезпечує викладання педагогіки, історії педагогіки, психології та шкільної гігієни, здійснює керівництво безвідривною та активною практикою. Безвідривна практика проводиться протягом шести тижнів по 1 дню в тиждень. Студенти знайомляться з плануванням роботи різних підрозділів школи, відвідують і обговорюють уроки, виконують практичну роботу: перевіряють зошити, працюють з відстаючими учнями тощо. З 1946 р. студенти складають державний екзамен з педагогіки. У 1954-1955 навчальному році кількість викладачів на кафедрі зросла до 8 осіб: М.М. Магден – завідувач кафедри, ст. викладач; Є.Ф.Єлінецький – кандидат педагогічних наук, ст. викладач; І.Ю. Гнатенко, С.С. Іщенко, І.І. Лимар – ст. викладачі, С.С. Кондратьєва, І.Ф. Роздобудько, К.П. Рибак – асистенти.

У цей час вагомою стала наукова робота викладачів. У 1957 році Є.Ф.Єлінецький працює над докторською дисертацією, рекомендована до захисту кандидатська дисертація С.В.Кондратьєвої. Дві монографії написав І.Ф. Роздобудько, працює над монографією М.М. Магден [7].

У 1959-1960 навчальному році у пресі надруковані статті доцента І.Г. Оплаканського та асистента І.Ф. Роздобудька. Кандидат педагогічних наук Є.Ф. Єлінецький організував роботу гуртка психології, і тепер на кафедрі діяло вже два наукових гуртки: педагогіки (науковий керівник І.Ф. Роздобудько) і психології. Посилюється науковий потенціал кафедри. В 1959 році до складу

кафедри зараховано доцента, кандидата педагогічних наук Івана Григоровича Оплаканського, який мав великий стаж роботи в педвузі на посаді завідувача кафедри педагогіки (13 років). Він уподовж 5 років працював у Кам'янець-Подільському державному педагогічному інституті і три з них очолював кафедру. Кафедра в цей час нараховувала 7 викладачів: І.Г. Оплаканський, Є.Ф. Єлінецький, М.М. Магден, І.Ю. Гнатенко, І.Ф. Роздобудько, М.Д. Цвіянович, М.М. Саковська [8]. В грудні 1964 р. захищають кандидатські дисертації І.Ф. Роздобудько та І.Ю. Гнатенко. Кафедру очолює І.Ф. Роздобудько, який у 1953 році закінчив Київський педінститут, педагогічний факультет, і з того часу незмінно працює на кафедрі. Розгортається науково-методична робота кафедри. В лютому 1965 року кафедра провела однотижневий семінар-лекторій для викладачів спеціальних навчальних закладів міста з питань педагогіки і психології; разом з обласним інститутом удосконалення кваліфікації вчителів в квітні того ж року – обласну науково-практичну конференцію з питань роботи опорних шкіл та шкіл передового педагогічного досвіду. Кафедра активно займається такими проблемами, як політехнізація школи, робота шкіл-інтернатів, боротьба за якісну успішність, розвиток активності і самостійності учнів тощо.

У кінці 60-х – на початку 70-х років кафедра поповнюється новими викладачами. Це – кандидати педагогічних наук Лука Григорович Ништа, Опанас Петрович Граб, Лідія Сергіївна Нечепоренко, асистенти Анатолій Сергійович Хоптяр, Альбіна Миколаївна Копчук, які мали значний педагогічний досвід, а також молодими викладачами, такими як Валентина Семенівна Гришунова, Петро Григорович Сливка, Валерій Григорович Куликов, Елеонора Іванівна Федорчук, Степан Миколайович Дмитрієв, Надія Федорівна Остапенко, Георгій Дмитрович Мітін. Захищають кандидатські дисертації М.Д. Цвіянович (1972 р.), А.С. Хоптяр (1973 р.), А.М. Копчук (1974 р.), зростає кількість наукових публікацій.

Із 1971 року кафедру очолює кандидат педагогічних наук, доцент І.Ю. Гнатенко. У лабораторію психології виділено посаду лаборанта, що полегшує організацію лабораторних занять. У методичній роботі кафедри значне місце займає обговорення та запис на магнітофонну стрічку лекцій, рецензування текстів лекцій. Посилення уваги до передового педагогічного досвіду обумовлює запровадження спецсемінару “Вивчення передового досвіду”. Проводяться спільні з учителями заходи. Стає регулярним міжвузівський методичний семінар з проблем вищої школи. Викладачами кафедри проводиться значна громадська робота (біля 200 лекцій в рік для вчителів міста і області, студентів, широкої громадськості). Значна увага приділялась і методичному керівництву різними видами практики: розроблені методичні вказівки щодо захисту педагогічної практики студентами.

Новий етап у навчально-методичній роботі кафедри розпочався у 80-х роках. Навчально-виховну та науково-методичну роботу на кафедрі здійснюють 12 викладачів, з них сім доцентів та кандидатів наук (Л.Г. Ништа, І.Ю. Гнатенко, А.С. Хоптяр, А.М. Копчук, Л.І. Бондарчук, Н.Ф. Остапенко, В.П. Струманський), старший викладач М.М. Саковська та три асистенти (С.М. Дмитрієв, П.Г. Сливка, Е.І. Федорчук). У 1982-83 н.р. введено спецкурс “Основи педагогічної майстерності”. розроблений у Полтавському педінституті, який поступово переріс у повноправний потужний курс. Це зміцнило зв'язки кафедри з Полтавським, Херсонським, Миколаївським педінститутами, Київським інститутом іноземних мов, іншими вишами, які працювали за програмою, розробленою кафедрою педагогічної майстерності Полтавського педінституту.

Участь у роботі “Школи педагогічної майстерності” організованої полтавчанами, підвищила науковий і методичний рівень викладачів, атмосферу творчості на кафедрі. Кафедра, очолювана кандидатом педагогічних наук, доцентом Л.Г. Ништою (1981 р.), започаткувала в інституті конкурси педагогічної майстерності. Зросла кількість публікацій, здійснених викладачами кафедри, наукових повідомлень на науково-практичних конференціях різного рівня, в тому числі й в нашому інституті. Особлива увага в цей період приділяється питанням трудового виховання і професійної орієнтації школярів.

Викладачами кафедри під керівництвом доцента Л.І. Бондарчук проведено комплексне дослідження “Трудове виховання і профорієнтація учнів сільської школи”. Результати дослідження викристалізувалися у кандидатські дисертації Н.Ф. Остапенко (1981 р.), Л.І. Бондарчук (1981 р.), Е.І. Федорчук (1988 р.). Науковий потенціал кафедри зростає. Кафедра поповнюється кандидатами наук Володимиром Григоровичем Кузем (1980 р.), Віктором Миколайовичем Федорчуком (1984 р.). В.П. Струманський в 1990 р. захистив докторську дисертацію. Також захистили кандидатські дисертації викладачі кафедри Т.І. Конькова (1987 р.), С.М. Дмитрієв (1988 р.), П.Г. Сливка (1990 р.), А.А. Гурський (1990 р.).

У 1988 році до складу кафедри увійшли викладачі педагогіки і психології, які працювали на педагогічному факультеті (внаслідок розформування кафедри педагогіки і методики початкового навчання): Георгій Дмитрович Мітін, Галина Броніславівна Трішневська, Володимир Васильович Присакар. 1989 року на базі кафедри педагогіки і психології утворено 2 кафедри: педагогіки (завідувач – доцент Л.Г. Ништа) та психології (завідувач – доцент В.М. Федорчук). Відтоді кафедра педагогіки діє як самостійний підрозділ вишу.

Упродовж 1998-2008 рр. колектив кафедри зазнав чисельних змін. Реструктуризація кафедри, скорочення годин на викладання педагогічних дисциплін та керівництво педагогічною практикою, викликане зміною статусу закладу вищої освіти (з інституту на університет) призвело до зменшення кількості викладачів, але в жодному разі не вплинуло на науковий потенціал і рівень викладання. Зміни відбулися і у керівництві кафедрою. Так, з 05.05.2010 р. до 06.04.2012 р. призначено на посаду завідувача кафедри педагогіки доцента Франчук Т.Й. (наказ № 82к від 27.04.2010 р.), а звільнено відповідно до наказу №94к від 06.04.2012 р.. Завідувачем кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом призначено професора Мендерецького В.В. (наказ № 94-км від 06.04.2012 р.), звільнено – 30.00.2012 р. (наказ № 335-к від 29.11.2012 р.).

З 03.12.2012 р. на посаду завідувача кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом (наказ № 338-к від 03.12.2012 р.) позначено професора Кучинську І.О., а 11.04.2013 року вона обрана на посаду завідувача кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом (наказ № 130-к від 11.04.2012 р.). У квітні 2012 р. кафедру педагогіки перейменовано на кафедру загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління навчальним закладом (наказ №2-ОД від 02.04.2012 р.). Першого вересня 2014р. – перейменовано на кафедру педагогіки, дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом (наказ № 15-ОД), а 25 вересня 2017 р. – на кафедру педагогіки та управління навчальним закладом (наказ № 73-ОД).

В умовах сьогодення колектив кафедри забезпечує загальнопедагогічну підготовку студентів факультетів університету: фізико-математичного, історичного, фізичної культури, української філології та журналістики, іноземної філології шляхом викладання низки дисциплін.

За цей час кафедра пройшла значний історичний шлях. Забезпечувала викладання педагогічних дисциплін, організовувала педагогічну практику студентів, проводила значну громадську роботу

З року в рік зростає науковий потенціал кафедри, число публікацій: статей, методичних рекомендацій, навчальних посібників. Сьогодні на кафедрі педагогіки та управління навчальним закладом працюють досвідчені педагоги, кандидати наук, доценти Вонсович Валентина Павлівна, Горбатьок Оксана Василівна, Гурський Володимир Агафангелович, Дутко Олена Миколаївна, Лебідь Інна Юхимівна, Федорчук Вікторія Вікторівна, Франчук Тетяна Йосипівна. Старші викладачі: Сесак Іван Васильович, Ковальчук Геннадій Петрович; асистенти: Поліщук Світлана Вікторівна, Боднар Дмитро Миколайович. Кафедру успішно очолює доктор педагогічних наук, професор Кучинська Ірина Олексіївна.

Отож, кафедра пройшла тривалий, непростий, історичний шлях розвитку, акумулювала значний досвід викладання педагогічних дисциплін, організації педагогічної практики студентів, просвітницької роботи у галузі педагогіки серед населення.

Список використаних джерел

1. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.582. Оп.1. Спр.146, Арк.39, 77.
2. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.582. Оп.1. Спр.54. Арк.7.
3. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.302. Оп.1. Спр.305. Арк.126; Спр.608. Арк.12.
4. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.302. Оп.1. Спр.421. Арк.46; Спр.722. Арк.1; Спр.715. Арк.8.
5. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.302. Оп.1. Спр.421. Арк.46; Спр.722. Арк.1; Спр.715. Арк.8.
6. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.302. Оп.3. Спр.1631. Арк.75, 14.
7. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.302. Оп.3. Спр.84. Арк.68-75.
8. Кам'янець-Подільський міський державний архів. Ф.302. Оп.3. Спр.113. Арк.46, 28; Спр.84. Арк.68-75.

This article, basing on represented archival materials, considers the question of functioning, formation and development of one of the oldest departments of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko national university – the department of pedagogy and management of the educational establishment. It is emphasized that the formation of the department is connected with the name of outstanding Ukrainian pedagogue – Sofia Fedorivna Rusova. According to the materials of Kamianets-Podilskyi city state archive there is an announcement about the meeting of professors council of Kamianets-Podilskyi state Ukrainian university of the 5-th of May, 1920. It is mentioned that the question of formation of the department of pedagogy locating at the History faculty was included to the agenda. The changes in professors and lecturers staff, the development of scientific and methodological works of scientific pedagogical workers are traced in the chronological order. The attention is paid to the fact that with the aim of formation of creativity of future pedagogues and for the activating of mental activity of students in educational process the lecturers of the department use the following methods widely: problem lectures, business games and role-playing, analysis of pedagogical situations and solving of pedagogical problems. For improvement of independent work of students the following methods are used: tests, questions for self-control and mutual control, reviewing of the articles from pedagogical journals, topical-aimed reading, presentation of pedagogical press, doing creative individual tasks, writing of reports, etc. The implementation of credit-module system to the organizing of educational process has become a great stimulus in the work of the department.

The lecturers' active part in creating of methodical support of different kinds of students' practices is emphasized. It is accented that the main directions of pedagogical research of the department are aimed at the improvement of pedagogical preparation of future teachers and the development of pedagogical idea in Ukraine.

It is mentioned that the analyses of the work of the department of pedagogy and management of the educational establishment during the history of its existence demonstrates that in all periods of the functioning of our institution of higher education it took worthy place among other departments, had constructive leading role in the pedagogical preparation of students, in the organizing of pedagogical research, in the spreading of pedagogical knowledge among the population. Nowadays it facilitates the socialization of the students, formation of humanistic trend the development of creativity, interest to pedagogical activity of modern youth.

Key words: university, department, head, lecturer, pedagogy, scientific and practical conferences, scientific seminars, master classes, All-Ukrainian round table meetings, archival materials.

Наталія Дічек
Nataliia Dichek

УКРАЇНСЬКА ПСИХОЛОГІЯ НА ШЛЯХУ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИТИНОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ПЕРШЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ XXI ст.)

UKRAINIAN PSYCHOLOGY ON THE WAY TO THE IMPLEMENTATION OF A CHILD-CENTERED APPROACH TO SCHOOL EDUCATION (THE FIRST DECADE OF THE XXIst CENTURY)

У статті узагальнено внесок українських психологів у розвиток психолого-педагогічного обґрунтування запровадження дитиноцентрованої освіти в незалежній Україні. Висвітлено теорію раціогуманістичної освіти (Г. Бал), засади генетичної психології (С. Максименко), стратегіальну теорію творчості (В. Моляко), тривимірну модель психологічної структури особистості (В. Рибалка) та результати практичної реалізації цих ідей у шкільній освіті.

Ключові слова: гуманізація, індивідуалізація навчання, дитиноцентрована парадигма освіти, раціогуманістична освіта, творча діяльність.

Цілеспрямовано, у хронологічній послідовності (починаючи з кінця XIX ст.) досліджуючи у ретроспективі проблему психологічного забезпечення індивідуалізації шкільної освіти в Україні [7-9], логічно переходимо до аналітичного висвітлення напрацювань вітчизняних психологів, здійснених уже в перше десятиліття XXI ст. На наше переконання, ідеї диференціації й індивідуалізації навчання з плином десятиліть стали головним чинником утілення в життя прагнення освітян забезпечити розвиток і набуття знань кожною дитиною, тобто згідно з її індивідуальними можливостями і потребами соціуму у широкому, культурно-історичному сенсі.

В останні десятиліття диференціацію й індивідуалізацію навчання визначаємо як інструменти реалізації прийнятої українською педагогічною спільнотою у 1990-і роки особистісно орієнтованої парадигми освіти, внаслідок чого зазначені підходи до організації педагогічного процесу зазнали поглиблення й розширення саме завдяки різнобічній психологізації навчання, виховання, соціалізації. Виникає дослідницька проблема: здійснити спробу узагальнення ще не систематизованого досвіду й знання про перебіг і вкорінення дитиноцентрованих процесів в освітньому просторі незалежної України в контексті їх психологізації.

У ході джерельного пошуку нам не вдалося знайти предметно спрямованих, систематизованих студій з досліджуваної проблеми. Контекстуально близькими, але присвяченими висвітленню теоретико-методологічних аспектів становлення і розвитку української психологічної науки у цілому, є студії про етику і мораль в історії психології В. Турбан (2014, 2017, 2018), про ідеї суб'єктної активності, біографічний метод дослідження здібностей І. Поклад (2008, 2017), про постнекласичну парадигму у розвитку української психології Л. Сердюк і Г. Чайки (2017), монографія американського вченого Ivan Z. Holovinsky про розвиток української психології (2008).

Мета статті – розкрити внесок українських психологів у практичне впровадження індивідуалізації у ході реформування шкільної освіти в Україні (2000-і роки). Методологічну основу дослідження склали: джерельний евристичний пошук, змістовий аналіз опублікованих нормативно-правових і законодавчих актів, наукових текстів, герменевтичний підхід до їх тлумачення, контент-аналіз тематики досліджень, що сукупно дало змогу дійти вірогідних

узагальнень. Хоча вивчення піднятої проблеми у заявлених хронологічних межах здійснюємо відповідно до історико-генетичного підходу, однак, виходячи з того, що розроблення і реалізація наукових ідей, одержання результатів наукових досліджень є не одномоментним актом, а тяглим у часі процесом, тобто встановлені межі є доволі умовними (зародження і втілення ідей може розпочинатися трохи раніше, чи продовжуватися позахронологічними межами), то дозволили деякі відхилення у використанні публікацій щодо року їх оприлюднення.

З'ясовано, що, ґрунтуючись на вітчизняних та зарубіжних теоретичних положеннях, пов'язаних з упровадженням особистісно орієнтованої освіти, українські дослідники у 2000-х роках розширили дослідження різних аспектів згаданої стратегії модернізації освітньої сфери.

До ключових українських наукових студій, у яких обґрунтовано теоретико-психологічні основи особистісно орієнтованої парадигми освіти, у тому числі й шкільної, слід віднести праці Г. Балла з теорії раціональної гуманізації освіти [1-3], С. Максименка – про засади генетичної психології, а також експериментально-генетичного та генетико-моделюючого методу [16-18; 26], В. Моляка – про психологічну теорію творчості [10; 19-22], В. Рибалки – про тривимірну модель психологічної структури особистості, концепцію розвитку творчо обдарованої особистості [28].

На нашу думку, в переведенні української освіти в річище гуманістичних принципів, проголошених у перших пострадянських документах (Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI ст.”), 1993 р., оновлена редакція Закону про освіту, 1996 р., Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., 2002 р.), присутню роль відіграли узагальнювальні міркування професора Г. Балла як яскравого представника постнекласичної української психології [31, с. 212]. Так, у доповіді “Гуманізація освіти у контексті категорій “особистість” і “культура”. виголошеній на міжрегіональному науково-практичному семінарі для вчителів (Вінниця, 2005 р.), він обґрунтував необхідність врахування в освітньому процесі ендопсихічних (за О. Лазурським) характеристик учнів не лише з метою попередження можливих негативних ефектів, а й передбачаючи максимально можливе сприяння “продуктивному розкриттю і подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного учня” [3, с. 313]. Щодо екзопсихічних (за О. Лазурським) характеристик особи учня, на які, у першу чергу, “спрямовані педагогічні впливи”, то, як зазначив учений, сутнісний зміст таких впливів має полягати у “прилученні учня до культури (і загальнолюдської, і національної, ..., і майбутньої професійної)” [3, с. 313].

У книзі “Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти” (2003 р.), а далі – у книзі “Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)” (2007 р.) Г. Балл, розглядаючи гуманізацію в освіті в особистісно-діяльнісному аспекті, стверджує, що педагогічна діяльність є специфічним видом діяльності, вона спрямована на організацію педагогічного процесу, головною метою якого є особистість та її вияви у власне “особистісних” діях – цілепокладанні, смислотворенні, самостійності, відповідальності у виборі цінностей і вчинків, особистісному досвіді [1, с. 8-9].

До провідних напрямів гуманізації освіти вчений відніс: гуманізацію її цілей (формування вільного, розвиненого, високоморального, творчо активного, соціально зрілого фахівця); гуманізацію змісту освіти (на основі реалізації принципу історизму, який передбачає репрезентацію еволюції людських знань про природу, суспільство і мислення; включення знань про становлення і розвиток загальнолюдських цінностей та гуманістичних поглядів мислителів і вчених як творців духовної культури людства; гуманізацію методів навчання (гуманістичний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу, розроблення особистісноорієнтованих технологій навчання і виховання). Головну місію особистісно орієнтованої освіти Г. Балл убачав у “прилученні кожного учня (студента тощо) до культури в єдності її нормативно-репродуктивних і діалогічно-творчих складників, у сприянні розвиткові учня як носія (і не просто носія, а активного носія – суб'єкта) культури і становленню при цьому гармонійної культури його особистості. Але таке сприяння може бути успішним лише за умови ретельної уваги до індивідуальних особливостей учня, а, значить, насамперед, до його

ендопсихічних характеристик. Є потрібним кваліфіковане врахування таких характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, її психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо” [1, с. 46].

Обстоюючи потребу посилення гармонізуючого впливу психологічної науки і заснованої на її досягненнях освітньої практики на суспільні і педагогічні процеси, вчений розглядав особистісно орієнтований підхід в освіті як інструментреалізації людиноцентрованої освіти. Г. Балл розумів індивідуалізацію як “урахування індивідуальних особливостей кожного учня, його прагнень, та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту і рис характеру” [1, с. 62-63]. Він наголошував на необхідності встановлювати специфіку учня на двох рівнях: номотетичному (наприклад, на основі тестів), завдяки чому можна діагностувати психологічний тип особи, та ідеографічному, коли засобами тривалих спостережень можна з’ясувати неповторну своєрідність.

На думку учня Г. Балла, відомого українського психолога, професора В. Рибалки, Георгій Олексійович сформулював фундаментальні положення щодо розбудови особистісно орієнтованої освіти [29, с. 109]. Сам В. Рибалка, аргументуючи положення про те, що “...особистісний підхід повинен базуватися на цілісному, системному уявленні про особистість з певною структурою психічних якостей особи”. і, констатуючи відсутність загально визнаного системного уявлення про психологічну структуру особистості, яке б повною мірою відповідало вимогам системного підходу, розробив (1998 р.) концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. За задумом ученого, використання такого підходу мало “...забезпечувати таке визначення індивідуально- та соціально-психологічних особливостей людини, яке б давало змогу прогнозувати, попереджати, виявляти і розв’язувати гострі особистісні проблеми людини і завдяки цьому запобігати втратам її творчого потенціалу, надавати їй адекватну допомогу у компенсації відхилень від норми, у становленні здорового способу життя, у здійсненні творчого розвитку та плідної діяльності й поведінки” [28, с.128]. Таким чином, дослідник розглядав модель структури особистості як базу для комплексного психологічного вивчення якостей особистості конкретної людини, для формування індивідуальної моделі особистості, зокрема у контексті профільного навчання старшокласників. Вважаємо, що концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості В. Рибалки можна характеризувати як певне універсальне усистемлення професійно важливих якостей фахівця, засад створення ідеальних моделей особистості, що безперечно має велике значення в реалізації людиноцентрованої освіти.

Вагомим внеском у засаднення в Україні ідей особистісно орієнтованої освіти стали дослідження академіка НАПН України, д.псих.н., професора С. Максименка та науковців очолюваного ним Інституту психології імені Г.С. Костюка, зокрема – з лабораторії психології навчання. Особистісно орієнтована тематика наукових досліджень, виконуваних в аналізованій відтинку історичного часу, починаючи з кінця 1990-х років, чітко відображена у формулюванні основних напрямів діяльності наукового підрозділу: проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти, вивчення психолого-педагогічних умов розвитку особистісної активності в освітньому просторі, визначення психологічних чинників самореалізації особистості в освітньому просторі, вікові закономірності становлення особистості учня [13]. У ході досліджень було виявлено та досліджено структуру освітнього простору, його розвивальний потенціал, чинники, що визначають психічний розвиток особистості в освітньому просторі певного типу. Як свідчать звіти Інституту психології імені Г.С. Костюка, особистісно орієнтовані результати наукових досліджень лабораторії використовуються і впроваджуються у навчальній роботі у вигляді: програм пізнавального та особистісного розвитку дитини молодшого та середнього шкільного віку (загальноосвітні середні школи та ліцеї); діагностичних методик “Психологічний інструментарій”. матеріалів загальних та спеціальних курсів, підготовлених для студентів-психологів та студентів-медиків; корекційних та

тренінгових програм (підготовка психологів, соціальних та медичних працівників), індивідуального консультування (батьків, школярів, студентів, учителів, практичних психологів) [11].

Уточнимо, що ще з кінця 1970-х років академік С. Максименко почав розвивати наукову школу психології навчання, в основу якої закладено обґрунтовану ним теорію генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод її дослідження, що полягає у “наданні можливостей особистості (об’єкту вивчення) вільно функціонувати й розвиватися за власними законами, але водночас маємо надавати їй (керуючи цим процесом) такі можливості (природні й соціальні), які можна емпірично зафіксувати й верифікувати” [18, с.6]. Численні учні й наукові послідовники вченого всебічно, у різних аспектах, продовжують розробляти її положення.

Як довів академік С. Максименко (2002), використовуючи генетико-моделювальний метод дослідження процесу становлення особистості, організації навчального процесу, можна розвивати різні типи учиннієвої діяльності і вивчати закономірності формування психічних новоутворень в залежності від змісту навчальних предметів, а також дослідити реальні зміни, що відбуваються в становленні та розвитку учня як унікальної цілісної особистості [16]. На думку сучасного дослідника історії української психології В. Турбан [31], в обґрунтованій С. Максименком парадигмі онтогенетичного становлення суб’єкта набули подальшого розвитку ідеї видатного вітчизняного психолога Г. Костюка.

Результати роботи лабораторії психології навчання під керівництвом академіка С. Максименка у 2000-і роки знайшли відображення в колективній монографії “Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі” (2013), зміст якої засвідчує, що в досліджуваний час в українській педагогічній психології здійснювалося поглиблене вивчення розвитку особистості в процесі навчання [26]. На підставі проведених експериментів науковці окреслили психологічні засади побудови навчальних курсів на діяльній основі. Водночас за очільництва академіка С. Максименка розроблялися методи діагностики психічного розвитку школярів, рівня сформованості у них учиннієвої діяльності. У результаті колективного дослідження було розроблено і впроваджено програми навчальних курсів і діагностичні завдання, побудовані на різному предметному матеріалі для окремих вікових груп учнів, що стало конкретизацією теоретичних ідей про індивідуалізацію шкільної освіти [12]. У лабораторії також здійснено дослідження шкільних неврозів серед різних вікових груп школярів (Л. Терещенко, 2007), психологічних особливостей становлення творчої особистості молодшого школяра (О. Чудакова, 2010), психологічних особливостей комунікативних здібностей підлітків, схильних до агресивної поведінки (В. Бучма, 2007), проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи (Л. Дзюбо, 2010).

До винятково важливих для розбудови української освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання у досліджуваний час відносимо й напрацювання академіка В. Моляка та представників його наукової школи. Працюючи у лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, вчений обґрунтував психологічну теорію творчості або теорію творчої конструктології [19; 22], на основі якої розроблялися підходи до вивчення творчої діяльності школярів, що відносимо до дієвого інструменту самореалізації особистості в умовах шкільного освітнього середовища; виклав стратегіальний підхід (2002 р.), котрий передбачає використання стратегій рішення – суб’єктивну програму розв’язання особистістю нової задачі, що відображає “провідну тенденцію пошукової діяльності особистості”.

Оскільки стратегії творчості корелюються з обдарованістю, не дивно, що у досліджуваний час В. Моляко плідно співпрацював з колегами з Житомирського державного університету, які займалися питаннями обдарованості особистості. У створеній ними колективній монографії “Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень” (2006 р.) теоретичні здобутки було поєднано з результатами емпіричних досліджень з використанням власних психологічних методик (КАРУС, МВЦС (методика вивчення ціннісної свідомості) та МВДЗ (методика вивчення динаміки здібностей) та ін.). У монографії розкрито особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб’єктноціннісних чинників у розвитку творчо

обдарованої особистості, динаміку розвитку творчо обдарованої особистості – від проявів творчого потенціалу до стратегіальної організації свідомості [10].

Авторським внеском В. Моляко стало обґрунтування теоретичних і методичних можливості психології щодо розвитку творчого потенціалу особистості. Вчений виділив 3 цикли творчого процесу (розуміння умов, формування задуму, перевірка гіпотези), окреслив 4 стратегії (пошук аналогів, комбінаторні дії, реконструювання, випадкові підстановки) дії, а також універсальну стратегію [10, с. 24-27]. Скорочена назва комплексу стратегій – КАРУС. Особливість авторського підходу академіка В. Моляко полягає в тому, що, моделюючи розвиток творчої діяльності, він застосовував “утруднюючі чинники” як іманентні для творчості засоби мобілізації суб’єктної активності людини [10, с. 21]. Історіографічний пошук показав, що ідеї створеної В. Моляко психологічної теорії творчої конструкторології реалізуються багатьма дослідниками у розробленні підходів до вивчення психологічних аспектів різних сфер творчої діяльності, у діяльності Центрів психології творчості (філії лабораторії психології творчості), що діють на базі низки українських ЗВО та навчальних закладів нового типу, в кандидатських та докторських дисертаціях фахівців з усіх регіонів України.

У вищезгаданій монографії [10] варто також виділити як вагомі вміщені у ній описи методики вивчення динаміки здібностей та адаптації методики до окремих вікових етапів – дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, системи тренінгів ціннісної підтримки розвитку здібностей учнів, розроблені О. Музикою, І. Загурською, А. Вишиною. Науковці вивчали здібності як “родові якості людини” і тлумачили здібності та обдарованість як істотний складник загальної структури особистості, в якому поєднуються психічні процеси і психічні властивості особистості.

У контексті проблеми психології обдарованості, прямо дотичної до реалізації особистісно орієнтованої освіти, слід зазначити й внесок однойменної лабораторії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, де у досліджувані роки схарактеризували психологічні чинники розвитку обдарованості особистості (2007 р. [15]), розробили психологічний інструментарій для визначення рівня обдарованості особистості (2008, 2012 рр.) [23], встановили взаємозв’язок когнітивних та особистісних чинників розвитку обдарованості (2008 р.) [5; 24]. Методологічну основу наукових студій становив суб’єктний підхід (особистісно орієнтований). Рівень сформованості суб’єктних психологічних механізмів розглядався як загальний критерій обдарованості, а критеріями розвитку обдарованості стали характеристики індивідуальних репрезентацій дійсності (своєрідність типу сприймання, розуміння та інтерпретації подій внутрішнього і зовнішнього світів). Якщо у 1990-і роки науковці виходили з розуміння обдарованості як характеристики психологічних ресурсів суб’єкта, що виявляються як психологічні механізми діяльності творчого типу, то у перше десятиліття ХХІ ст. обдарованість тлумачили як інтегральну характеристику особистості, основою якої є система психологічних та психофізіологічних властивостей індивіда, що й забезпечує “винятково успішну діяльність та особливі досягнення у певній галузі”. [24].

Учені лабораторії під керівництвом Р. Семенової встановили, що психодіагностика обдарованої особистості потребує комплексного підходу, оскільки оцінювати слід не лише рівень та спрямованість інтелекту, а й креативність, показники особистісного розвитку та мотиваційної сфери, тому доцільно використовувати і психодіагностичні методи, й експертні оцінки. Було запропоновано адаптивну модель психодіагностики обдарованості, що конкретизується у загальних принципах діагностики на окремих вікових етапах розвитку обдарованої особистості.

Для повнішого охоплення поля психолого-педагогічних досліджень, проведених в Україні у досліджувані роки, котрі було конотовано з різнобічним вивченням питань впровадження особистісно орієнтованої освіти, ми здійснили контент-аналіз тематики близько 293 захищених у 2000-і роки кандидатських і докторських робіт [35], а також близько 435 закордированих у досліджуваний історичний час психолого-педагогічних досліджень дисертаційного рівня [27]. З’ясовано, що найчастіше науковці зверталися до студіювання: різноманітних психічних

аспектів навчання молодших школярів (близько 39% від виділеної загальної кількості психологічних досліджень у 2000-і рр.), психічних аспектів навчання учнів основної і старшої школи (близько 15%), психічних особливостей формування у школярів професійного вибору (близько 11%), тривожності і особистісної адаптованості школярів (близько 8%), ролі вчителя у здійсненні особистісно орієнтованого підходу до учнів (близько 6%). По 5% припадає на вивчення психічних особливостей розвитку творчого мислення учнів і психологічного супроводу учнів з вадами психофізичного розвитку. По 2% припадає на дослідження психології розвитку інтелекту і когнітивного розвитку школярів, мотивації учіння, психічних особливостей особистісного розвитку учнів, схильних до девіантної поведінки, розвитку у школярів Я-концепції.

Поодинокими студіями засвідчене вивчення питань обдарованості дітей різного шкільного віку, індивідуальних відмінностей учнів в умовах профільного навчання.

Отже, узагальнюючи, можемо стверджувати: у 2000-і роки в дослідженнях українських науковців домінувала гуманістична парадигма суб'єктності, але водночас у вивченні особистості школяра зберігалася методологія діяльнісного підходу.

Суб'єктний підхід в освіті України актуалізувався, починаючи ще з кінця 1980-х років. Однак з вивільненням і суспільної, і наукової думки у добу незалежності його потенціал набув надзвичайної затребуваності, бо дає змогу знаходити адекватні відповіді на виклики і потреби сучасної освіти. Розроблення українськими вченими (Г. Балл, С. Максименко, В. Моляко, В. Музика, В. Рибалка, Р. Семенова) наприкінці 1990-х років – у перше десятиліття XXI ст. питань реалізації особистісно орієнтованої освіти здійснювалося з позицій гуманістичної і діяльнісної парадигм, тобто у руслі уявлень про активну роль особи в процесі життєдіяльності, і згідно з принципом суб'єктності, де суб'єктність є особливою якістю буття, що передбачає здатність особи до самостійної життєтворчості. У поєднанні це створювало основу для вивчення психіки не як сукупності окремих психічних функцій і когнітивних параметрів, що характерне для функціональної і когнітивної психології, а як цілісності з усіма індивідуальними особливостями і проявами, які людина сама (як суб'єкт) розвиває, організує і контролює.

З 1990-х років в Україні розвивається нова постнекласична модель освіти, де цінністю є розвиток потенцій і можливостей людини, процес її творчої самоактуалізації та самореалізації, тобто особистісно орієнтована модель. Постнекласична система освіти утверджується на основі її інформатизації та комп'ютеризації, а розвиток особистості багато у чому базується на можливостях інформаційного простору. Разом з цим впровадження нової моделі освіти не є повною відмовою від наукових уявлень і методологічних установок попередніх моделей освіти, тобто між ними наявна синергетична спадкоємність. Водночас у перше десятиліття XXI ст. не виявлено досліджень особистісно орієнтованого навчання окремої дитини чи групи дітей у контексті специфіки навчання, що з'явилася у постмодерних умовах глобалізованого, інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. (2008). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-е, доп. Житомир. Вид-во "Волинь" 2008.
2. Балл Г. (2009). Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. Психологія і суспільство. № 4. С. 25-53.
3. Балл Г.О. (2006). Гуманізація освіти у контексті категорій "особистість" і "культура". Психологія в раціогуманістической перспективе. Избр. труд. К. Изд. "Основа". С. 306-317.
4. Бучма В.В. (2007). Психологічні особливості комунікативних здібностей у підлітків, схильних до агресивної поведінки. Наук. записки І-ту психології АПН України / за ред. С.Д. Максименка. К. Вип. 35. С. 561-567.
5. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників розвитку обдарованості (2008): монографія / За ред. Р.О. Семенової. К. Пед. думка.

6. Дзюбко Л. В. (2000). Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання. Дис. на здобуття ... канд. псих. наук.
7. Дічек Н.П. (2015). Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.). Педагогіка і психологія. № 4. С. 15-29.
8. Дічек Н.П. (2018). Внесок психологів України в індивідуалізацію навчального процесу в середній школі (друга половина ХХ ст.). УПЖ. № 1. С. 15-30.
9. Дічек Н.П. (2017). Педагогічна психологія – один з рушіїв розвитку диференціації шкільного навчання (40-80-ті рр. ХХ ст.) / Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.): посібник / за заг. ред. проф. Н.П. Дічек. К. “Пед. думка”. С. 86-196.
10. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень (2006): кол. монографія / за ред. В. Моляко, О. Музики. Житомир. “Рута”.
11. Інститут психології імені Г.С. Костюка. [http:// inpsy.naps.gov.ua/info/185](http://inpsy.naps.gov.ua/info/185).
12. Інституту психології ім. Г.С. Костюка – 60 років (2006): Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. К. Міленіум.
13. Лабораторія психології навчання Інститут психології імені Г.С. Костюка. [http:// psychology-naes-ua.institute/info/123/](http://psychology-naes-ua.institute/info/123/).
14. Лабораторія психології творчості Інститут психології імені Г.С. Костюка. [http:// psychology-naes-ua.institute/info/131/](http://psychology-naes-ua.institute/info/131/).
15. Лабораторія психології обдарованості Інститут психології імені Г.С. Костюка. [http:// psychology-naes-ua.institute/info/169/](http://psychology-naes-ua.institute/info/169/).
16. Максименко С.Д. (1998). Основи генетичної психології. К. НПЦ Перспектива.
17. Максименко С.Д. (2006). Генеза здійснення особистості: монографія. К. Вид-во ТОВ “КММ”.
18. Максименко С.Д. (2004). Метод дослідження особистості. Практична психологія та соціальна робота. № 7. С. 1-8.
19. Моляко В. О. (2002). Психологічна теорія творчості: Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вип. 22: Актуальні проблеми сучасної української психології. К. С. 221–229.
20. Моляко В. А. (2002). Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности. Обдарована дитина. № 4. С. 33–43.
21. Моляко В.О. (2004). Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. Практична психологія та соціальна робота. № 8. С. 1–4.
22. Моляко В. А. (2007). Творческая конструкторология (пролегомены). К. Освіта України.
23. Психологические факторы развития одаренной личности (2007): / под ред. Р.А. Семеновой-Пономаревой. Житомир. Изд-во ЖГУ им. И. Франко.
24. Психологічний інструментарій визначення рівня обдарованості особистості (2008). / Метод. рекомендації за ред. Р.О. Семенової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
25. Психологічна діагностика обдарованості (2012). : монографія за ред. Р.О. Семенової. К. – Кіровоград, Вид-во ТОВ “Імекс-ЛТД”.
26. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі (2013). : монографія за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград. Імекс ЛТД.
27. Протоколи засідань Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (2004-2010 рр.). https://www.google.com.ua/search?q=Протоколи+засідань+координаційної+ради+НАПН+України&rlz=1C1AVSX_enUA734UA735&oq=Протоколи+засідань+коо.
28. Рибалка В.В. (1998). Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників”. АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. К. Деміур.

29. Рибалка В. (2017). Психологічна теорія особистості Г.О. Балла. Психологія і суспільство. № 2. С. 104-117.
30. Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку (2014).: кол. монографія / за ред. В. В. Турбан. К. – Кіровоград, Імекс-ЛТД.
31. Становлення базових парадигм української психології (2017): кол. монографія / за ред. В.В. Турбан. К. Видавничий Дім “Слово”.
32. Терещенко Л.А. (2007). Психологічні особливості корекції невротичних переживань першокласників. Дис. на здобуття...канд. псих. наук. К.
33. Чудакова О.М. (2010). Психологічні особливості становлення творчої особистості молодшого школяра / Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка [за ред. С.Д. Максименка]. К. ДП “Інформ.-аналітичне агентство”. Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 17. С. 508-525.
34. Holovinsky Ivan Z. (2008). Psychology in Ukraine. 2008. APA publisher.
35. www.lib.ua-ru.net/diss/cont/370273.html.

The article summarizes the contribution of Ukrainian psychologists to the development of psychological and pedagogical substantiation of child-centered education in independent Ukraine. The theory of rational humanistic education (H. Ball), the genetic-psychological concept (S. Maksymenko), the strategic theory of personality creativity (V. Moliako), the three-dimensional personality model (V. Rybalko) and the results of the practical implementation of these ideas in school education are covered.

The subjective approach in education of Ukraine has been updated since the late 1980s. However, after the country gained independence, there was a release of both public and scientific thought. Therefore, the potential of a subjective approach in education has acquired extreme demand, as it provides an opportunity to find adequate answers to the challenges and needs of modern school education.

The contribution of Ukrainian scientists-psychologists (H. Ball, S. Maksymenko, V. Moliako, V. Muzyka, V. Rybalka, R. Semenova) to researching in the late 1990s – in the first decade of the twenty-first century issues of implementation of personality-oriented education, which was carried out from the standpoint of the humanistic and activity paradigms, that is, in line with the ideas about the active role of the individual in the process of life activity, and also agrees with the principle of subjectivity. In accordance with it, subjectivity is treated as a special quality of existence, which provides the ability of the individual to independent life-creation. Collectively it was created the basis for the study of the students' psyche not as a combination of individual mental functions and cognitive parameters, which is characteristic of functional and cognitive psychology, but as an integrity with all the individual characteristics and manifestations that the person himself (as a subject) develops, organizes and controls.

It is shown that since the 1990s, Ukraine has been developing a new post-non-classical education model, in which the value is the development of the personality's potential and capabilities, the process of its creative self-actualization and self-realization, that is, the personality-oriented model. The post-non-classical education system is approved on the basis of its informatization and computerization, and the development of the individual is largely based on the possibilities of the information space. At the same time, in the first decade of the XXI century psychological studies of personality-oriented education of a child or a group of schoolchildren in the context of the specifics of education, which appeared in the postmodern conditions of a globalized, information space, have not been revealed.

Key words: *humanization, individualization of education, child-centered paradigm of education, human rational base of education, creative activity.*

Ірина Дорож, Анатолій Ковальчук
Iryna Dorozh, Anatolii Kovalchuk

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

USE OF THE EXPERIENCE OF VASYL SUKHOMLYNSKYI IN THE FORMATION OF PUPILS' WORLDVIEW UNDER THE CONDITION OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

У сучасний науковий дискурс уходить та історія, що співзвучна сьгоднішнім національним прагненням та віддзеркалює основоположні питання буття, культури, освіти. Знаковою постаттю минулого, в якій уособлено найкращі національні риси й стремління, є Василь Сухомлинський – педагог-гуманіст, науковець, який зміг піднятися до рівня світової філософської і педагогічної думки.

Відштовхуючись від ідей великих мислителів-гуманістів минулого і джерел народного виховання, він сформулював педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони і закономірності, не пов'язані з кон'юктурою та ідеологічними догмами. Основні ідеї, які стали основою концепції, Василь Олександрович розвинув у своїх працях, зокрема: любов до дитини; розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, який спрямований у кінцевому підсумку на творчу працю; культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії; розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, опора на позитивне, моральне покарання); звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості; розвиток ідеї “радості пізнання”, тобто емоційне сприйняття процесу навчання; демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі.

Ключові слова: світогляд, Нова українська школа, педагогічна спадщина Василя Сухомлинського, практичне наближення змісту освіти та її методики до реалізації в життєвому просторі, педагогіка партнерства, орієнтація на учня, виховання на цінностях, автономія школи і якість освіти.

Увійшовши в нове сторіччя, суспільство зіткнулося з низкою принципових питань, породжених складними реаліями сьогодення. Докорінних змін зазнали уявлення про сучасний світ, світогляд людини набув неочікуваних форм, виникла потреба в усвідомленні причетності українського суспільства до глобальних процесів, що здійснюються у світовій інформаційно-технічній і гуманітарній сферах. Особлива увага в суспільстві України прикута до освітньо-виховних проблем. Це пов'язано із становленням української державності, побудовою правового суспільства, інтеграцією України в європейське та світове співтовариство, стрімким зростанням громадської свідомості. Всі ці зміни та перетворення в суспільстві передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру і визначають основні напрями модернізації навчально-виховного процесу.

Досвід та практика суспільного життя свідчать про те, що наявність обдарованості, високого інтелектуального потенціалу нації, сформованість свідомого патріотичного світогляду – запорука

найбільших успіхів у будь-якій сфері діяльності держави. Майбутнє людської цивілізації залежить виключно від реалізації обдарованості людей, яка фіксується у дитячому віці.

Видатний учений, мислитель, педагог, практик Василь Олександрович Сухомлинський уважав, що дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, як пройшло дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло в його розум і серце із оточуючого світу – від цього в значній мірі залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк.

Особливий етап у творчості В.О. Сухомлинського – це кінець 60-х – початок 70-х років. У цей період виходить низка книжок і статей педагога. Серед них “Пависька середня школа” і “Серце віддаю дітям” (1969), “Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” (1970), “Народження громадянина” (1971). Низка статей присвячено актуальним виховним проблемам. Так, 1970 року в центральних виданнях видатний педагог опублікував 15 статей, з-поміж яких: “Знання і переконаність”. “Загартуйте переможців”. “Лист дочці”. “Природа, труд, світогляд”. “Гармонія трьох начал”. “Розум і руки”. В них яскраво відображено його думки про стимулювання пізнавальної праці, про технологію формування світоглядних переконань учнів у школі.

У творчості В.О. Сухомлинського немає спеціального визначення структури переконання, однак її можна виявити в процесі аналізу різноманітних трактувань педагогом переконань, якими стають, насамперед, знання (природничо-наукові, гуманітарні, моральні та ін.), які стали надбанням учня внаслідок праці з їх засвоєння. Переконання – це впевненість учня в достовірності знання, що виникла в результаті здобуття знань і накопичення практичного досвіду їх реалізації. І нарешті, переконання – духовні цінності людини, що становлять її суть, якими вона дорожить і які обстоює за будь-яких ситуацій.

Майстерність виховання моральних цінностей у молодших школярів, як показує досвід практичної роботи В.О. Сухомлинського, полягає в тому, “щоб дитину з перших кроків її шкільного життя переконували насамперед власні вчинки, щоб у словах вихователів вона чула відгуки власних думок, переживань – усього, що народилося у процесі активної діяльності. Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, зливаючись воедино, проявляються у високоморальному вчинкові. Ми спонукаємо вихованців до вчинків, що мають яскраво виражений високоморальний характер” [6, с. 218].

У молодшому шкільному віці вирішальну роль у формуванні, утвердженні й дійовості думки, що спонукає до активних вольових дій, відіграє, вважав В.О. Сухомлинський, яскравість і виразність тих предметів і явищ, за допомогою яких вихователь намагається донести до свідомості вихованців певну ідею. Чим переконливіше для дитини передаються у конкретній картині, образі істотні риси явища, тим помітніші почуття, що їх переживає дитина, тим зрозумілішою стає їй абстрактна думка, тим більше прагне дитина виявити свою активність. Це пояснюється особливостями мислення дитини цього віку. Звідси впливає специфіка методичних заходів виховної роботи з молодшими школярами: “донести до їх свідомості важливу суспільну, моральну ідею, активізувати їхню думку і моральне почуття можна насамперед через вплив на почуття. Яскрава картина, що передає суть соціального явища, моральної ідеї, зачіпає найпотаємніші куточки дитячого серця” [6, с. 226].

Нова українська школа, з її новим ставленням до учня, обдарованих дітей і в той же час до дітей, які мають вади, до компетентності – це дуже важливо сьогодні. І Василь Сухомлинський своїми творами допомагає Новій українській школі втілювати кращі традиції української педагогічної думки, зробити наших дітей найкращими в світі.

Проведемо паралелі між концепцією Нової української школи та педагогічними переконаннями Василя Сухомлинського, та здійснимо спробу визначити їх спільні принципи й основні елементи формули успішної школи.

Важливою умовою здійснення школою своєї ролі в суспільному розвитку є зв'язок школи з життям, а також зв'язок розумового і морального виховання школярів. Моральні

переконання тісно пов'язані з освітою, але певною мірою вони й незалежні від освіченості, від практичної готовності людини до створення матеріальних цінностей. Людина може мати знання, вміти працювати, але в моральному відношенні не бути підготовленою до життя. Моральне виховання – це не тільки формування світогляду й переконань у процесі оволодіння знаннями і діяльністю, а й особлива, специфічна виховна робота, яка має свої закономірності, потребує часу і певних форм та методів впливу на свідомість, характер, поведінку людини.

Тому, *практичне наближення змісту освіти та її методики до реалізації в життєвому просторі* – одна з провідних ліній концепції Нової української школи, яка має на меті формування особистості, патріота, інноватора, здатного конкурувати на ринку праці, розвивати економіку, навчатися неперервно впродовж життя, яке здійснюється через розвинуток ключових компетентностей учнів, структури знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, їхньої успішної самореалізації в професії і житті.

Зокрема, В. Сухомлинський один з перших у світовій педагогіці звертається до принципу наступності у процесі формування компетентності “учити – вчитися”, саме цим підтверджуючи її надпредметність та життєву значущість. Василь Олександрович казав, що “ось тут і виникає розрив між початковими класами і дальшими ступенями навчання. У початкових класах ми дуже боязко, несміливо даємо в руки дитині інструмент, без досконалого володіння яким неможливо уявити її інтелектуальне життя, її всебічний розвиток, а потім у середніх класах учителі вимагають, щоб інструмент цей у руках дитини діяв швидко і безвідмовно.

Педагогіка партнерства. Побудова стосунків між учителем та здобувачем освіти на дружньому доброзичливому рівні, зі спільними інтересами, взаєморозумінням (“Як готувати матір і батька до шкільно-сімейного виховання своїх дітей”, “Як добиватися, щоб батько і мати як вихователі виступали в єдності”, “Як поглиблювати виховну роботу з батьками в міру росту й розвитку дитини”, “Як разом з батьками виховувати майбутніх матерів і батьків”, “Важкі діти”).

Уся багатогранна педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського пронизана турботою про виховну функцію навчання. Зміст освіти кожного суспільства спрямований не тільки на засвоєння певної суми знань і професійних умінь: він передбачає, і не в останню чергу, формування соціальних ідей і світоглядних переконань. В.О. Сухомлинський упродовж усього свого життя переконувався, що “справжня школа – це не тільки місце, де діти набувають знань і умінь. Навчання – дуже важлива, але не єдина сфера духовного життя дитини... справжня школа – це багатогранне духовне життя дитячого колективу, в якому вихователь і вихованець об'єднані багатьма інтересами і захопленнями” [5, с. 11].

Орієнтація на учня, що несе в собі ідею безкінечної любові до дитини, дитиноцентризм, прагнення в дитині розкрити і розвинути найкращі якості майбутньої людини, подарувати їй найрадісніші шкільні роки які будуть сповнені цікавими подіями, нестандартним підходом до процесу навчання, знаннями, які не лише можна засвоїти але й віднайти в процесі дослідження навколишнього життєвого простору що є запорукою підтримки та розвитку обдарованих дітей; що проповідував В.О. Сухомлинський (“Людина неповторна”, “Моральні заповіді дитинства і юнацтва”, “Серце відаю дітям”, “Школа радості”, “Шлях до серця дитини”. “Як виховати справжню людину”, “Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості”).

Заслуга В.О. Сухомлинського полягає в тому, що він уперше у вітчизняній педагогіці показав роль почуттів, інтелектуальних емоцій у стимулюванні навчальної діяльності школярів, довів, що їх послідовний розвиток – реальна основа формування світоглядних переконань. Для Сухомлинського – педагога, знання та почуття дітей завжди виступають у нерозривній єдності, у тісній взаємодії зі способом їхнього життя, в усьому його розмаїтті. Коли процес пізнання супроводжується емоційними переживаннями і збудженням почуттів людини, тоді знання набувають особистісної значущості, стають внутрішнім регулятором поведінки. Отже, не слід відгороджувати дитину від хвилювань і тривоги, а навпаки, створювати умови, за яких думка полонить серце, пробуджує почуття.

Виховання на цінностях. Маємо на увазі цінності народної педагогіки, сімейні цінності, традиції, морально-духовні надбання українського народу. Виховання почуття патріотизму та гордості від того, що дитина є громадянином своєї Батьківщини; Новатор багатьох педагогічних ідей, В.О. Сухомлинський був переконаний, що ефективну виховну роботу в школі можна будувати лише на основі тисячолітнього досвіду народної педагогіки, культурно-історичних традицій і звичаїв і саме тоді в учнів формується корінь духовності, серцевина людини – любов до Батьківщини.

Все життя і діяльність молодших школярів удома і в школі мусить будуватись, як уважав В.О. Сухомлинський, з урахуванням народних традицій трудового, родинно-сімейного, морально-етичного та духовного виховання, на його думку, має будуватися на активному залученні до виробничої, обслуговуючої, інтелектуальної праці, радості у поєднанні з батьковою і материною любов'ю... Загальновідомі традиції Павлівської школи, керованої В.О. Сухомлинським, з трудового виховання та інших рис майбутнього громадянина, що робить людину духовно багатою, гармонійно розвиненою, яка своєю поведінкою, практичною діяльністю, світоглядною позицією повністю відповідала б законам і закономірностям національної ментальності й стала б носієм генетичної пам'яті українського народу.

Ідеал В.О. Сухомлинського – щоб із школи вийшли в життя люди з громадянською свідомістю, цілісним світоглядом, готові виявляти мужність у протистоянні злу. “Ми, – як зазначав Василь Олександрович, – добиваємося того, щоб у школярів боліло серце за те, що відбувається навколо них”, що вони з дитинства пережили, відчували громадянські радощі і громадянські прикрощі”, прагнемо в кожного учня “пробудити громадянську гідність” [10, с. 560] “Я бачу, – наголошував В. Сухомлинський, – важливе виховне завдання в тому, щоб з перших кроків свідомого життя перед людиною було відкрито великий світ суспільного життя, світ Батьківщини, світ боротьби за її незалежність, честь, могутність. Ввести людину у цей світ не байдужим знавцем і спостерігачем, а активно діючою особою, яка має свою позицію, свою точку зору, свою зацікавленість у тому, що відбувається в світі...” [3, с. 486].

Автономія школи і якість освіти. Василь Олександрович на своєму прикладі довів, що не обов'язково залежати від стандартної програми викладання дисциплін, це в певній мірі обмежує вчителя у творчому підході до викладання. Відмова від шаблонів допоможе вчителю знайти спільну мову з учнем, створювати сприятливу атмосферу для навчання, у цікавій формі формувати їх знання, дає змогу покращити якість освіти і це, в свою чергу, допомагає розвинути творчу, креативну, завжди готову до інноваційних дій обдаровану особистість дитини. “Ми глибоко переконані в тому, що немає людини, яка в належних умовах, за вмілого виховання не виявила б свого самобутнього, неповторного таланту. П'ятсот вихованців, духовне обличчя яких ми повинні сформувані, – це п'ятсот неповторних талантів і обдаровань. Поважати в кожному учневі людину, виявляти до нього гуманне ставлення – це насамперед розкрити в ньому таку людську неповторність” [5, с. 88-89].

“Школа – святиня і надія народу, його духовна колицка” – саме ці слова відомого українського педагога В.О. Сухомлинського підкреслюють, що головне покликання школи в цивілізованому суспільстві не лише вчити і виховувати дітей, а й формувати історичну спільність, ім'я якої – народ. Він узагальнив цілий ряд тем які є актуальними в практичній педагогіці сьогодення і слугує, по великому рахунку, фундаментом Нової української школи.

Між створенням школи Радості і впровадження реформ у Новій українській школі часовий проміжок сягає в півстоліття. Політична та суспільна ситуація в країні, причини запровадження їх концепцій в освітній процес відміні, але мета – виявити у кожній дитини талант, виховати тактовність, гуманність, патріотизм – спільна.

Як підтверджує практика Василя Олександровича, переконаність формується за такими взаємопов'язаними напрямками: розвиток пізнавального інтересу до рівня потреби в постійному духовному збагаченні; виховання творчого ставлення до трудової та суспільної діяльності; послідовна зміна, вдосконалення стану переконаності, коли вона стає світоглядною

якістю, властивістю, мотивом діяльності людини. Усі ці напрями цілеспрямованого виховання у творчості В.О. Сухомлинського об'єднані й взаємозумовлені.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. – Режим доступу : <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/%D0%94%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf> – Назва з екрану.
2. Концепція “Нова українська школа”. – Режим доступу : <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> – Назва з екрану.
3. Сухомлинський В. О. Виховання обов'язку: Вибр. тв.: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк. – Т. 5. – 1977 – С. 472-488.
4. Сухомлинський В.О. Людина неповторна // Вибрані твори: В 5-ти томах. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 80-96.
5. Сухомлинский В. А. О воспитании. / В.А. Сухомлинский. – Москва. – 1988 – 270с.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані педагогічні твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ. – Т.1. 1976. – С. 59 – 256.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк. 1988. – 310 с.
8. Сухомлинська О. В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. В. Сухомлинська // Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 1. – С. 5–15.
9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т 1. – С. 55–206.
10. Сухомлинський В. О. Разом з молодим директором школи / В. О Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т 4. – 629 с.

Modern scientific discourse includes the history that is in line with current national aspirations and reflects the fundamental questions of life, culture and education. The prominent person of the past, embodying the best national traits and aspirations, is Vasyl Sukhomlynskyi – a humanist-educator, the scientist who was able to rise to the level of world philosophical and pedagogical thought. Taking into account the ideas of great humanists-thinkers of the past and the sources of national education, he created the pedagogical concept with universal character, based on the objective laws that are not related to the state and ideological dogmas.

In his works Vasyl Oleksandrovych developed the main ideas that became the basis of his concept, in particular: love for a child; the development of the creative potential of each individual in the conditions of the collective community on the basis of ethical and aesthetic values, interests, needs, which ultimately leads to creative work; the cult of the nature, the nature as the most important means of development of the sense of beauty and harmony; development of democratic pedagogical means and methods of education and upbringing (respect, encouragement, reliance on positive, moral punishment); appeal to the inner world of the child, reliance on her strength, inner potential, support and development of the healthy essence of each person; the development of the idea of “joy of cognition” that is, the emotional perception of the learning process; democratization of the structure of management of the educational process at school.

Key words: *worldview, New Ukrainian school, pedagogical heritage of Vasyl Sukhomlynskyi, practical approximation of the education content and its methods to realization in life, partnership pedagogy, orientation on the pupil, education on values, autonomy of school and quality of education.*

Ольга Ельбрехт
Olha Elbrekht

FORMATION OF READINESS FOR DIALOGUE IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ДІАЛОГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ

The processes of globalization, the strengthening of intercultural communication in the world community define new requirements for the training of future managers of foreign economic activity – officials whose duty is to manage the organization, its subdivision, conducting a certain direction of work in the conditions of increasing cooperation and competition in the economy and business. Practice shows that today in this sphere, there are stronger connections and communication between representatives of different cultures, both in direct communication and in electronic communication. Today the goals of the education of managers are aimed not only at the formation of knowledge and skills in the organization of the management process, but also on the development of communication skills, the ability to clearly state their own opinion, to substantiate conclusions about solving problems, to convey knowledge and ideas. In the light of such demands, the problem of forming readiness for professional activities on a dialogical basis among students-future managers of foreign economic activity becomes more important. The purpose of the article is to carry out an analysis of the theoretical and practical foundations of future managers' readiness for dialogue in the future professional activity and to determine the conditions for the successful implementation of this task by higher management education.

The article substantiates the place and role of dialogical communication in the professional activity of managers of foreign economic activity, the importance of forming readiness for dialogue in the student age; the analysis of the concepts of "dialogue", "interaction", "dialogic interaction" are considered; the conditions and advantages of dialogical communication are examined, the levels of dialogical interaction in the educational process are determined; The modern forms and methods of training managers as an important factor in achieving the necessary level of preparedness of future international managers for dialogue are revealed; considerable attention is paid to the requirements for the study of a foreign language – an effective means of increasing the communicative abilities of students and their level of readiness for dialogic interaction.

Key words: *manager, foreign economic activity, professional activity, dialogue, readiness for dialogue, dialogic interaction, pedagogical interaction, teaching methods.*

Modern changes in society, the processes of globalization of the world economy, modernization of production, development of information and communication technologies make new demands for the training of managers, including of foreign economic activity. From the education system is expected not only the provision of knowledge and the formation of skills to organize the management process, but also the development of the creative abilities of students, the ability to communicate, the ability to communicate clearly and unequivocally their own conclusions, knowledge, problems, ideas. In the light of such demands, the problem of forming readiness for professional activities on a dialogical basis among students-future managers of foreign economic activity becomes more important. Its relevance is due to the growing role of such specialists in the development of the state, the expansion and intensification of international relations, new social relations, which at present are not always built only on the basis of economic interests.

Brief Literature Review. The problem of forming readiness for professional activities on a dialogical basis – multi-aspect, topical, draws attention of many researchers. Analysis of literary sources made it possible to identify the problems of communication and dialogue, which are explored by scientists. These are the problems of interaction (B. Vulfov, I. Zhabankova, V. Semenov and others), psychological aspects of dialogical interaction (G. Kovalyov, N. Kolomensky and others); humanization of communication through dialogue forms of interaction (M. Bakhtin and others); development of multiculturalism – an important means of achieving mutual understanding (M. Holovaty and others); reflexive possibilities of dialogue in the formation and self-development of the individual (G. Suhobskaya and others); dialogical education (N. Schurkov and others); formation of readiness of students for dialogical learning (V. Morozov and others); organization of educational dialogue (I. Glazkova and others); formation of a culture of communication among future managers (V. Liventsova and others); paradigmatic principles of dialogical thinking (N. Grinchishin and others); culture of dialogue as an important component of the professional activity of a specialist (V. Berkov, L. Vygotsky and others); the organization of training on the model of “dialogue of cultures” (I. Bakhov and others); formation of a culture of professional communication of future specialists (S. Amelin and others). However, the analysis of the practice of managers of foreign economic activity reveals a number of contradictions, which requires the attention of scientists and practitioners to the formation of readiness for dialogue in professional activity among students during their studies at a higher education institution.

Aims and tasks. Purpose of the present publication is to carry out an analysis of the theoretical and practical foundations of the future managers’ readiness for dialogue in their future professional activity and to determine the conditions for the successful implementation of this task of higher education.

Research results. The author has posed and solved in the course of the study such tasks:

- the essence of the basic concepts of research “dialogue”, “interaction”, “dialogic interaction” has been clarified;
- the main functions of the dialogue, the advantages of dialogical communication have been revealed;
- the conditions for students’ readiness to dialogue have been revealed;
- the levels of the students’ readiness for dialogic interaction have been determined;
- modern forms and methods of training managers have been justified as an important factor in achieving the necessary level of their readiness for dialogue in professional activity.

Research methods. The research uses methods of analysis and study of the modern conceptual apparatus of scientific and methodological domestic and foreign literature, periodicals on the research problem for establishing communication and dialogue problems, which are investigated by scientists; analysis, systematization, generalization, which made it possible to disclose the essence of the basic concepts of research “dialogue”, “interaction”, “dialogic interaction” and substantiate the importance of dialogical communication; analysis of my own pedagogical experience, which made it possible to identify the conditions for students’ readiness for dialogical communication, to determine the levels of students’ readiness for dialogical interaction, to justify modern forms and methods of training managers as an important factor in achieving the required level of their readiness for dialogue in future professional activity.

Discussion. It is advisable to refer to the definition of the concept of “dialogue”. The term “dialogue” comes from the Greek “dialogos” – conversation, talk (dia – through, logos – word, thought) [20, p. 233]. According to the dictionary of the Ukrainian language, the dialogue is: 1) a conversation between two or more persons; 2) part of the literary work in which there is a conversation between two people; 3) a literary work written in the form of a conversation [19, p. 295]. From the point of view of the authors of the modern dictionary of foreign words A. Skopenko and T. Tsymbaliuk, the dialogue is: 1) a conversation, a number of statements by two or more persons on a certain topic; 2) in a figurative sense – a free exchange of views, negotiations [20, p. 233]. Despite several different interpretations of the concept,

nevertheless the above definitions emphasize 1) the presence of two sides; 2) the use of language as a means of communication [19, p. 295; 20, p. 233; 21].

Today, as the field of interaction expands in various spheres of society's life, dialogue becomes an increasingly popular form of relations. In this context, the definition of dialogue presented in the Great Encyclopedic Dictionary is of interest: "Dialogue is the informational and existential interaction between the parties that communicate, through which understanding takes place. Dialogue can be interpreted as a choice by the parties of a joint course of interaction, which defines the persons "I" and "Other" [5]. M. Bakhtin regards the dialogue as the interaction of positions, opinions, personalities, voices, which goes beyond purely linguistic boundaries. He emphasizes that dialogue is a means of shaping not the personality but his or her being, not the impetus for action, but the action itself. To exist, he believes, means to communicate on a dialogical basis. Therefore, dialogue should not and cannot end [3; 4]. The problem of defining the essence of the concept of "interaction" is the subject of attention of many scientists. K. Platonov, investigating personality, considers interaction as a process that takes place on the basis of mutual mental reflection [15]. V. Panferov defines interaction as a process of joint coordinated activity of people for the performance of a joint task. B. Parygin emphasizes the relationship of the parties, their mutual influence and change. According to B. Vulfov, interaction is a complex phenomenon, which involves the interaction of its subjects, the activation of their activities and is practically revealed in joint work, mutual understanding and mutual relations [23, p. 25].

Common signs of any kind of interaction, I. Zhbankova believes, are: 1) simultaneity; 2) bilaterality; 3) regularity; 4) interdependence of changes in the states of its sides; 5) their internal activity [25]. The result of interaction is the formation of certain network of relationships between its participants, aimed at achieving the organization's goals, establishing it as a social unit, meeting needs of the individual. Dialogue is the interaction of two actors, which involves active participation in communication, equal rights. Dialogue is a psychological condition for the implementation of the development strategy of influence, as a result of which two persons combine a common psychological space and time extension, thus forming an emotional "being together", in which interaction in the general, monologic sense no longer exists, but the psychological unity of the subjects appears. It is such conditions for the existence of people, according to G. Kovalev, contribute to the development of their creativity and the disclosure of personality [12].

Considering the principle of dialogue as a worldview paradigm of the moral values of human orientation, N. Grinchishin draws attention to the fact that dialogue promotes tolerance in the society, understanding and patience for views and opinions that are contrary in nature, a balance in relations between people. Therefore, for the dialogue, the following are the main signs: overcoming egocentrism, affirmation of openness and closeness between communicating people, their responsibility [6; 7]. The study of the problem of dialogue acquires special significance in Ukraine, which has taken a course towards the formation of an open economy in Ukraine, its inclusion in modern civilization processes. Confirmation is the Laws of Ukraine "On Foreign Economic Activity", "On the Foreign Investment Regime", "On Special (Free) Economic Zones" and other legislative documents. In these documents, considerable attention is paid to the regulation of foreign economic relations, the elimination of conflicts, and the equal interaction of subjects of foreign economic activity [24].

Building professional activity on a dialogue basis means rejection of the authoritarian style of doing business, forming new business and friendly ties, respecting the views of other people, understanding the limits of personal freedom. Tolerance, compromise, consensus, social, political, social partnership, convinced M. Golovaty, are able to provide constructiveness in the democratic development of society [8; 9]. Formation of readiness for dialogue in professional activity in the student age is of special importance. According to scientists, during this period of life the most active development of moral and aesthetic feelings occurs, the formation and stabilization of character and, most importantly, the mastery of the full range of social functions of an adult, including civil, socio-political, vocational [1]. Taking into account the scientific ideas of L. Vygotsky, K. Platonov, S. Rubenstein, V. Slastenin, we will understand the willingness of future managers to engage in dialogical professional

communication as a combination of motivational, cognitive, emotional, behavioral components, the interrelation of which ensures the mobilization of a system of personal qualities, knowledge and skills that allow building relations with foreign partners-representatives of other cultures positively.

In educational and qualification characteristics of the Master's degree in management of foreign economic activity it is noted that such an expert should have specialized knowledge at the level of the latest achievements, be able to analyze, organize and plan socio-economic phenomena. Specificity of the professional activity of an international manager also implies the formation of interpersonal competencies. In particular, he or she should be able to work in an international environment, maintain balanced relations with members of a team, partners, consumers, experts and other subjects of foreign economic activity [13].

It is clear that attention should be paid to questions about the methods of cognition and situations of professional activity through which it is necessary to take across students-future managers of foreign economic activity so that they could master the appropriate level of professional communication culture – a system of knowledge, skills and habits of adequate behavior in various situations of communication at the international level, experience of solving problems, methods of solving complex situations.

A. Kolesnik draws attention to the fact that dialogue is characterized by subject-subject interaction, when "...the possibility of formulating one's own point of view from the position of its own hierarchy of meanings is given to all its participants" [10, p. 63]. The training of managers must provide for a shift in the direction of greater interactivity, which expands the opportunities for interaction between participants in the learning process: between the teacher and students, students among themselves. In particular, we are talking about the use of forms of organizing classes using a training dialogue, among which the most used are discussion, debate, business game, the analysis of a specific situation. These methods provide, when discussing an important topic, competition of views, polemics, help to identify the causes of complex professional situations, lead students to a correct understanding of the various positions of people in the team [4, p. 54-55]. The most common form of education in a higher educational institution is a lecture. Lecture is more a passive way of acquiring knowledge. However, the lecture form is sometimes difficult to replace the other. New requirements for training specialists in recent years have led to an active search for ways to dialogize the lecture. In particular, there was a problem lecture, a lecture-press conference, a lecture-visualization, a lecture with planned errors. Thanks to the use of modern methodical techniques in these lectures, debatable scientific problems are clarified, the results of new scientific research are reported and summarized. Students have the opportunity not only to perceive and comprehend information, but also to master ways of finding new knowledge.

Interactive training is based on the idea that the process is as important as the result. The value of the training course is based on the process of gaining knowledge and experience, rather than simply accumulating facts. In particular, it is recognized that managerial skills, a stereotype of behavior and an adequate response to a professional situation are effectively formed in the process of joint activity of teachers and students, during which the development and exchange of skills and knowledge takes place. A participative learning style is used that encourages students to acquire knowledge and skills both from each other and from the teaching staff.

The change in the manager training model is significantly associated with the widespread use of out-of-class training. The traditional types of out-of-class work in Ukraine are study tasks related to the preparation for seminars and practical classes, writing abstracts, course and diploma papers. These activities of students, of course, are of great importance: in the process of their implementation, the knowledge gained during classroom activities is consolidated and deepened. The main activity of the teacher in organizing such classes is the presentation of information to students and monitoring the performance of out-of-class assignments in classroom activities. In our opinion, under such conditions the teacher's negative stereotypes of professional activities are formed: activity in the management of educational activities, exceeding the activity of the students' themselves; planning mainly their

own activities, insufficient attention to the direction of student learning activities. This approach has been formed for years and therefore remains widely represented in the practice of training specialists. Modern requirements of society and the state to the responsibility of the educational institution for the provision of educational services necessitated a rethinking of the role, content and organization of extracurricular activities, and the departure from the compiled stereotypes in its organization. It takes a thoughtful and painstaking work of the teacher to choose and build educational activities. It should form students' practical readiness for future professional activity, therefore, to occur in its context.

An integral part of the professional culture of an international manager is the ability to speak and write in the official language of his or her country, using a foreign language to ensure effective professional communication with foreign partners [13]. In particular, he or she must be able to create professional documents, translate foreign professional texts, carry out bilateral translation of documents, use dictionaries, negotiate with partners in their native language or language convenient for them. Therefore, the specificity of professional training for managers of foreign economic activity is to increase attention to language training. Language culture, characterized by the correctness of speech, accuracy and the logic of constructing utterances, significantly affects the level of communicative and interactive qualities of future managers. However, the real state of teaching foreign language to future specialists for the economy in higher educational institutions of Ukraine does not always meet the requirements of today. As a rule, the number of hours to study a foreign language, provided for by the curriculum, is insufficient. Practically there are no specialized textbooks providing for various invariants of a foreign language, taking into account the preparation of students for various narrowly professional activities. Educational institutions do not have the capacity to create conditions that ensure a natural educational professional communication between students. Practically, the system of bilingual training is not used. As a result, after graduation, students do not have the necessary level of skills in oral and written speech, the inadequate stock of narrow vocational vocabulary complicates foreign-language business communication with foreign partners.

At the same time, in a circle of study subjects a foreign language has a great educational potential. The specificity of a foreign language is its interdisciplinary nature. The degree of communication with a particular cycle of subjects depends on the profile of the institution and the future profession and specialization of students. Depending on this, the foreign language can be oriented to the economic-legal, natural-scientific, humanitarian cycle, etc. This is achieved through various courses, special courses, integrative courses. Since modern language education is oriented towards the intercultural aspect, we attach special importance to the interdisciplinary relations of a foreign language with the subjects of the humanitarian cycle, primarily with the native language. Learning a foreign language deepens understanding of the native language and culture. Goethe said: "Who knows not a single foreign language, he will not know his own" [17, p. 246]. In turn, familiarization with foreign culture can be based on the culture of the native language.

Changes in society have caused the expansion of communication between people of different nationalities. The need for using a foreign language has also grown. In this regard, the priority is learning the language as a means of communication and familiarization with the spiritual heritage of the people of other countries. It is worthwhile to recall the words of Sophia Rusova: "One of the most expressive factors of social cohesion and social education is language, which is the most faithful distinguishing feature of man, his high intellectual manifestation. Language should be considered not only the verbal expression of our thoughts, our feelings, but other means of their expressions, means of mutual understanding between people..." [17, p. 51].

The development of international contacts both at the official level and at the level of informal communication enhances the integration of knowledge about the native country with the process of teaching a foreign language. Comparison of traditions, culture, life activities of people from different countries contributes to the education of future managers of foreign economic activity feelings of national dignity, their awareness of the characteristics of their people, causes interest in understanding the spiritual values of the Ukrainian people. Therefore, the Ukrainian component is of great importance

in the content of the educational subject “Foreign Language”, which we primarily associate with the definition of new approaches to the selection and organization of teaching materials, their saturation with the achievements of the national culture. This requires the invention of adequate forms of work that take into account the laws of the native pedagogy itself, founded in the pre-Christian period and developing under the influence of the events that took place in Ukraine. Therefore, it is necessary to talk about the revival of national traditions in education that have developed in the old days, and today must be an integral part of the system of national education.

Language culture is part of a common human culture. I. Pestalozzi in the work “Swan Song” noted that all means of cultural development of man must be coordinated among themselves and in order to advance man in the development of language, it is necessary to develop his heart, mind and abilities [14, p. 249]. They are the necessary cultural background that influences the formation of a certain point of view on the culture to which the foreign language belongs, which is being studied. Knowledge of a foreign language facilitates the adaptation of a young specialist, in particular a manager of foreign economic activity, to the conditions of professional activity. After all, his language skills, formed during the study of a foreign language, are transformed into intellectual skills, the ability to implement a communicative function, into such properties as tact and correctness in communicating in a foreign language. “Dialogic education”, N. Shchurkova rightly observes, is a style of pedagogical interaction, a style of life, the organization of such a life of a pupil, when he is in constant dialogue with himself, with a picture, a book, music, another person [18, p. 93].

The organization of the learning process with the use of interactive teaching methods is of great importance, but does not exhaust all the problems of multifaceted everyday human interaction. Different forms of educational work with students are important, focused on the formation of a culture of dialogue. This work is greatly supplemented by communication with students who came to study from other countries. In particular, young people from Belarus, Azerbaijan, Turkey, China and other countries study at the departments of management of foreign economic activity of higher educational institutions of Ukraine. During joint events, communication in the dormitory and within the educational process, both Ukrainian and foreign students acquire invaluable experience of understanding and taking into account each other's needs, respect for the national traditions of other peoples.

In pedagogical literature, the question is raised about the use of potential learning opportunities through the “dialogue of cultures” model [2]. The emphasis is on strengthening the educational function of disciplines, involving students in the values of world cultures, and the dialogization of learning. The basis of pedagogical interaction, in which students' readiness to dialogue in the future professional foreign economic activity is formed, is assigned to the student as the subject of interaction, and not to the object, that is, the formation and development of subject-subject relations. Dialogue is the highest form of communication; its signs are: the existence of a goal; subject-subject nature of interaction; activity of subjects of dialogical interaction; development of mechanisms of self-regulation in subjects of dialogical interaction; the desire to achieve results on the basis of mutual understanding. Based on such signs of dialogue, the following levels of dialogic interaction can be defined: 1) low – characterized by passivity in dialogical communication and behavior, categorical statements (order, instruction, prohibition), lack of self-regulation mechanisms; 2) medium – characterized by the appearance of activity, at the same time there is an increased tone of the conversation in the event of an unwanted thought expressed by the dialogue partner, the use of negative pantone expressions, a demonstration of feelings of resentment; 3) high – communication of the parties on the subject-subject basis, active communication, flexible type of dialogic communication, ability to listen to a partner, use of a smile, facial expressions, gestures positive character, ability to maintain a stable positive state of health, ability to convince the interlocutor, smooth conflict moments.

E. Subbotsky draws attention to the fact that the organization of the educational process on the basis of the use of dialogical communication requires the teacher to change the traditional ideas about the style of communication on the part of both the teacher and the student [22]. In the practice of educational institutions, unfortunately, there are situations in which teachers and managers, introducing

dialogical forms and methods of work in the educational process, in fact remain at the monologue level, making efforts in the struggle for performance indicators, the quality of knowledge. Mastering the pedagogical profession is mastering the art of dialogue, acquiring the experience of communication, perceiving the opposite position as the boundary of its further development or changes for the worse in the process of mutual adaptation. Today in pedagogical theory and practice the concepts of “cooperation”, “humanization”, “humane approach” were fixed. The essence of these concepts implies partnership, freedom of choice, the creation of a situation of success, positivity, dialogue on an equal footing, the activity of active parties, which leads to positive changes in the educational process and personal characteristics of interacting people. However, the realization of these ideas in the practical activities of the teaching staff is not always easy. The problem arises every time we deal with contradictions in the realities of the life of the school and the plurality of views on their solution.

Important conditions for eliminating these contradictions and effectively forming the readiness for dialogue among future managers of foreign economic activity are:

- changing the model for training such specialists in the direction of greater interactivity, introducing modern dialogue-communicative learning technologies into the teaching and upbringing process;
- change of relations between the participants in the educational process, their transformation from subject-object to subject-subject, when changes of the personality (changes in values, goals and nature of interaction, increased activity) take place;
- increased attention to the language training of students, the use of the potential of a foreign language as a means of intercultural, professionally-directed communication.

Conclusion. Formation in the future managers of foreign economic activity of readiness for dialogue in professional activity is a fundamental scientific problem. Dialogue, dialogic interaction, pedagogical communication are considered in our study as professional-functional categories, in this context refined for further rethinking in the process of searching for new approaches in the system of training future managers. Willingness to dialogue is one of the indicators of the future manager's formation as an individual, as a professional capable of communicating at the international level on the basis of a tolerant attitude towards the dissimilarity of views, observance of moral and ethical values.

Prospects for further research in this direction. To the priority areas of scientific and pedagogical research, we refer the problem of educational and methodological support for the dialogization of the educational process at the departments of management in a higher educational institution.

References

1. Ananiev B.G. (1972). Some Problems of Adult Psychologists / B.G. Ananjev. M.: Knowledge, 1972. – 36 p. [in Russian].
2. Bakhov I.S. (2014). Dialogue of Cultures in Multicultural Education. World Applied Sciences Journal 29 (1): 106-109, 2014. Access mode: [http://www.idosi.org/wasj/wasj29\(1\)14/15.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj29(1)14/15.pdf) [in English].
3. Bakhtin M.M. (1979). Aesthetics of verbal creativity / M.M. Bakhtin. M.: Art, 1979. – 424 p. [in Russian].
4. Bakhtin M.M. (1979). The problem of poetry of Dostoevsky / M.M. Bakhtin. Sov. Russia, 1979. – 318 p. [in Russian].
5. Big Encyclopedic Dictionary: Philosophy, Sociology, Religion, Esoterism, Political Economy / Ch. scientific ed. and comp. S.Yu. Solodovnikov.– Mn.: MFUP, 2002. – 1008 p. [in Russian].
6. Grinchishin N. (2008). Dialogue as the Defining Principle of Ethics by E. Levinas / Nadezhda Grinchyshyn. Access mode: [[http:// www.nbu.gov.ua/portal/natural/vpnu/filos_psihol/2008_11/12.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vpnu/filos_psihol/2008_11/12.pdf)] [in Ukrainian].
7. Grinchishin N.I. (2007). Principle of dialogue as a world-view paradigm of moral value orientations and self-perfection of man / N.I. Grinchishin // Axiological aspects of the

- transformation of modern Ukrainian society: Allukr. Science-practice conf., April 27-28, 2007. – Ivano-Frankivsk, 2007. – P. 162-164. [in Ukrainian].
8. Holovatiy M. (2014). Multiculturalism as a means of nations and countries interethnic unity achievement. *Economic Annals-XXI*, 11-12, 15-18. [in English].
 9. Holovatiy M. (2015). The state and society: The conceptual foundations and social interaction in the context of state formation and functioning. *Economic Annals-XXI*, 9-10, 4-8. [in English].
 10. Kolesnik A.A. (2007). The meaningful dialogue in the pedagogical process / A.A. Kolesnik // *Practical Psychology and Social Work*. – 2007. – No. 3. P. 62-64. [in Russian].
 11. Kolomensky N.L. (2000). *Psychology of management in education (socio-psychological aspect): Monogr.* – K.: MAUP, 2000. – 286 pp. [in Ukrainian].
 12. Kovalev A.A. (1989). On the system of psychological influence / A. Kovalev // *Psychology of influence (problems of theory and practice)*. M., Research Institute of OPP APN of the USSR, 1989, 2.5 p.l. [in Russian].
 13. The branch standard of higher education of Ukraine. Educational and qualification characteristic of the master's degree in specialty 8.03060104 "Management of foreign economic activity" in the direction of preparation 030601 "Management" of the field of knowledge 0306 "Management and administration". Edition is official. Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, Kyiv, 2012. 26 p. [in Ukrainian].
 14. Pestalozzi Johann Henry. *Selected pedagogical works*. In 2 t. T. 2 Compilers V.A. Rothenberg, V.M. Clarin. – Moscow: Pedagogics, 1981. – 416 p. [in Russian].
 15. Platonov K.K. *The system of psychology and reflection theory* // Ed. G.H. Shingarov. – Moscow: Nauka, 1982. – 309 p. [in Russian].
 16. Rusova Sofia. *Selected pedagogical works: 2 books. Kn.1* / Edited by Ye.I. Kovalenko, I.M. Pinchuk. K.: Lybid, 1997. – 269 p. [in Ukrainian].
 17. Rusova Sofia. *Selected pedagogical works: 2 books. – Kn.2* / Edited by E. I. Kovalenko; Notes Ye.I. Kovalenko, I.M. Pinchuk – K.: Lybid, 1997. – 320 p. [in Ukrainian].
 18. Shkurkova N.E. (1994). *New technologies in the educational process* / N.E. Shchurkova, V.Yu. Pityukov, AP Savchenko, E.A. Osipova. M.: New School, 1994. – 112 p. [in Russian].
 19. *Dictionary of the Ukrainian language: [in 11 t.]* / [Ed. count: I.K. Billodid (head) and others.]; Academy of Sciences of the USSR, O.O. Potebnia Institute of Linguistics – Kyiv: Naukova dumka, 1970 – 1980. T.2, 1971. [in Ukrainian].
 20. *Modern dictionary of foreign words: about 20 thousand words and phrases; [concluded: O.I. Skopnenko, T.V. Tsybaliuk]* – K.: Dovira, 2006. – 789 p. [in Ukrainian].
 21. *Soviet Encyclopedic Dictionary / Scientific Editorial Board: A.M. Prokhorov (cont.)*. M.: Soviet Encyclopedia, 1982. – 1600 pp. [in Russian].
 22. Subbotsky E.V., *Dialogue communication in education* / E.V. Subbotsky, O.V. Chesnokova // *Questions of psychology*. 2008. No. 6. – P. 151-161 [in Russian].
 23. Wulfov B.Z., Semenov V.D. (1993). *School and social environment: interaction*. Moscow, 1993. – 96 p. [in Russian].
 24. The Law of Ukraine "On Foreign Economic Activity". The document 959-12, current, current edition, edited on January 3, 2017, basis 1724 19 (Bulletin of the Supreme Council of the Ukrainian SSR (VVR), 1991, No. 29, Article 377) [in Ukrainian].
 25. Zhbankova I.I. (1987). *The problem of interaction*. – Minsk: Science and Technology, 1987. – 141 p. [in Russian].

Процеси глобалізації, посилення міжкультурної комунікації в світовому співтоваристві визначають нові вимоги до підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності – посадових осіб, обов'язком яких є управління організацією, її підрозділом, проведення певного напрямку роботи в умовах зростання співробітництва і конкуренції в сфері економіки і бізнесу. Практика показує, що сьогодні в цій сфері сильніше виявляються зв'язки і спілкування між представниками різних культур як при безпосередньому спілкуванні, так і при електронній

комунікації. Сьогодні цілі освіти менеджерів спрямовані не тільки на формування знань і вмінь у галузі і організації процесу управління, а й на розвиток умінь спілкуватися, чітко висловлювати власну думку, обґрунтовувати висновки щодо вирішення проблем, доносити знання, ідеї. У світлі таких вимог усе більшого значення набуває проблема формування у студентів-майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності готовності до здійснення професійної діяльності на діалогічній основі. Метою статті є здійснити аналіз теоретико-практичних засад формування у майбутніх менеджерів готовності до діалогу в майбутній професійній діяльності і визначити умови успішної реалізації цього завдання вищої менеджмент освіти.

У статті обґрунтовано місце і роль діалогічного спілкування в професійній сфері менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, значення формування готовності до діалогу в студентському віці; здійснено аналіз понять “діалог”, “взаємодія”, “діалогічна взаємодія”; розглянуто умови та переваги діалогічного спілкування; визначено рівні діалогічної взаємодії в освітньому процесі; розкрито сучасні форми і методи навчання менеджерів як важливий чинник досягнення необхідного рівня готовності майбутніх міжнародних менеджерів до діалогу; значна увага приділяється вимогам до вивчення іноземної мови – ефективного засобу підвищення комунікативних здібностей студентів і рівня їх готовності до діалогічного взаємодії.

Ключові слова: менеджер, зовнішньоекономічна діяльність, професійна діяльність, діалог, готовність до діалогу, діалогічна взаємодія, педагогічна взаємодія, методи навчання.

УДК 373.3/5(001.36:2000)

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.59-65

Алла Загородня

Alla Zahorodnia

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ЯК ЕФЕКТИВНА УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

DIFFERENTIATION OF THE CONTENT OF EDUCATION IN SENIOR SCHOOL AS AN EFFECTIVE CONDITION OF REALIZATION OF PERSONALITY-ORIENTED PARADIGM OF EDUCATION

У статті розкрито сутність понять “диференціація”, “диференціація змісту навчання”. Розкрито мету та основні завдання диференціації змісту освіти учнівської молоді. Виокремлено та охарактеризовано форми організації диференціації змісту навчання у старшій школі.

Ключові слова: диференціація, освіта, особистісно зорієнтована парадигма, старша школа.

Епоха універсалізації освіти, енциклопедичних знань відходить у минуле. Темпи сучасного мінливого життя потребують більш раннього визначення старшокласниками сфери їх подальшої професійної підготовки. Таку можливість дає школярам диференціація змісту навчання. Практика доводить, що особистісно зорієнтована спрямованість освіти неможлива без диференційованого навчання, адже воно спрямоване як на реабілітацію відстаючих у навчанні, так і на стимулювання їхньої навчально-пізнавальної діяльності, що, у свою чергу, стає мотиваційним поштовхом у подальшому професійному самовизначенні учнів старшої школи.

У вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі проблема диференціації змісту навчання в старшій школі досліджувалась з точки зору різних аспектів: термінологічне поле диференціації змісту навчання (С. Гончаренко, Г. Селевко, П. Сікорський); вивчення рівнів, форм і видів диференціації (О. Бугайов, П. Сікорський, Н. Ничкало, І. Унт, О. Ярошенко);

закономірності, принципи, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання (В. Володько, О. Горіна, П. Сікорський, М. Солдатенко та ін.); диференціація змісту навчання школярів та профільна підготовка (Г. Авчіннікова, О. Барановська, Г. Васківська, С. Дятленко, С. Закірова); державна освітня політика щодо диференціації організації й змісту шкільної освіти в радянській Україні (Л. Березівська); особистісно-орієнтована парадигма навчання (К. Альбуханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, О. Голобородько, Н. Дічек, І. Зязюн, Г. Селевко, В. Семиченко, Т. Титаренко, D. Cicchetti, Jerry S. Wiggins, та ін.).

Мета статті полягає у вивченні особливостей диференціації змісту навчання у старшій школі як необхідної умови реалізації особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

Сучасна освітня стратегія закладів загальної середньої освіти передбачає опору на реалізацію особистісно зорієнтованої парадигми освіти, де увага зосереджується на особистості кожного учня, створенні умов, необхідних для розвитку закладених природою задатків, розвитку творчої особистості учнів. Сутністю особистісно зорієнтованої парадигми є векторна зміна руху в освітньому просторі: не від освітнього процесу до дитини, а, навпаки, від дитини до освітнього процесу. Ця зміна передбачає: відмову від орієнтації на “середнього” школяра, пошук кращих якостей особистості, врахування особливостей розвитку кожної особистості в освітньому процесі, прогнозування розвитку особистості вихованця. Одним із можливих шляхів реалізації таких цілей є диференціація змісту навчання, яка зорієнтована на врахуванні індивідуальних особливостей учнів, їх глибинне вивчення, а також виокремлення на цій основі типологічних груп і організація їхньої діяльності за допомогою різних методів та прийомів. Саме тому важливим є вивчення особливостей диференціації змісту навчання у старшій школі як необхідної умови реалізації особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

Слово “диференція” походить від латинського “differentia” – відмінність, розподіл, розширення, розчленування цілого на різні частини, форми, ступені [3, с. 56]. В освітньому процесі об’єктом розподілу є групи учнів, навчання яких проводиться по-різному.

У “Новому тлумачному словнику української мови” диференціацію визначають як поділ, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи [5]. Розрізняють функціональну і структурну диференціацію. За першої відбувається розширення функцій, які виконують окремі елементи системи, що розвивається, а за другої – виокремлюють підсистеми, які реалізують певні функції.

Під диференціацією змісту навчання варто розуміти умову функціонування освітніх систем, а диференційоване навчання доцільно розглядати як характерну ознаку освітнього процесу. Диференціація навчання є засобом утілення індивідуалізації й означає перехід дитини на власні план та програму розвитку. Вона дає змогу кожному учневі визначитись у власних інтересах і нахилах, робить процес навчання більш комфортним, адаптуючи його до індивідуальних особливостей і потреб школярів, дає змогу їм успішно засвоювати зміст освіти, необхідний для повноцінної життєдіяльності та самореалізації у суспільстві [1, с. 31]. Вона полягає в усеосяжному пристосуванні змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей кожного учня. Реалізація її на практиці передбачає: вивчення типологічних особливостей учнів і рівня їхньої успішності з метою загального оцінювання їхніх можливостей; організаційне розв’язання проблеми диференціації, наприклад, поділ групи на підгрупи з урахуванням навчальних можливостей учнів, виокремлення підгруп слабших або сильніших учнів тощо; вивчення вимог програми і структури змісту навчального предмета з огляду його можливого скорочення, розширення, спрощення, дозування, градування тощо; побудова на цій основі апарату різнорівневих навчальних задач, вибір методів і форм їх розв’язування.

Метою диференціації змісту навчання є забезпечення рівних можливостей для доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; створення умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості; гарантування неперервної

освіти впродовж усього життя; виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [4].

До низки основних завдань диференціації змісту навчання слід віднести такі: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення; формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування в учнів соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетентностей на допрофільному рівні; спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [4].

Основними нормативно-правовими документами, що регламентують реформування освіти в Україні та в яких законодавчо закріплено нові підходи до організації освіти у старшій школі є: Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття" (1993); Закони України "Про освіту" (2017), "Про загальну середню освіту" (1999); Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001); Національна доктрина розвитку освіти (2002); Концепція профільного навчання у старшій школі (2003), Галузева Програма впровадження профільного навчання на 2008 – 2010 роки (2008). У цих документах визначено основні стратегічні завдання реформування системи освіти та сфери загальної середньої освіти, визнано диференціацію змісту навчання актуальним і своєчасним шляхом розбудови вітчизняної старшої школи [2, с. 38].

У сучасній Україні процес диференціації середньої освіти здійснюється на макро-, мезо- й мікрорівні. Щодо макро- і мезорівня, то йдеться про існування різних типів закладів середньої освіти: загальноосвітня школа (I – II, III ступінь, як правило, з профільним спрямуванням навчання), спеціалізована школа (поглиблена підготовка з одного або кількох предметів), гімназія (поглиблена підготовка відповідно до профілю), колегіум (філологічно-філософський та (або) культурно-естетичний профілі), ліцей (профільне навчання і допрофесійна підготовка).

Окреслені заклади освіти призначені для обдарованої молоді й спрямовані на підготовку своїх учнів до вступу у заклад вищої освіти, тобто мають академічний профіль. Відбір до таких шкіл відбувається відповідно до рівня розвитку здібностей та навичок дитини і здійснюється за конкурсом. На мезорівні диференціація існує у "школах-ліцєях", "школах-гімназіях", "школах-комплексах", звичайній загальноосвітній школі, у якій функціонують спеціалізовані класи. Одним із видів диференціації на мезорівні є створення в межах однієї навчальної паралелі класів вирівнювання: здійснюється групування учнів зі слабким рівнем успішності й академічних здібностей. Диференціація навчання на мікрорівні передбачає роботу вчителя на уроці з кількома групами дітей відповідно до рівня їхніх навчальних здібностей.

Спираючись на дослідження деяких науковців (Н. Огурцова, Г. Бунтовської, І. Якиманської, Є. Певцова), Н. Шиян приходять до висновку, що диференційоване навчання охоплює сукупність форм і методів навчання, спрямованих на досягнення учнями певного освітнього рівня з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Автор виокремлює два основних типи диференціації: рівневу (внутрішню) та профільну (зовнішню) диференціацію, напіввідкриту та приховану диференціацію [7].

Під внутрішньою диференціацією розуміють таку організацію освітнього процесу, за якої індивідуальні особливості учнів урахувуються в умовах роботи вчителів у звичайних класах. Зовнішню диференціацію розуміють як таку організацію освітнього процесу, за якої для врахування індивідуальних особливостей учнів їх об'єднують у спеціальні диференційовані навчальні групи. Зовнішню диференціацію поділяють на елективну (гнучку) та селективну (бар'єрну). До форм навчання з елективною диференціацією належать факультативи з довільним вибором предметів на базі інваріативного ядра, із селективною – профільні класи, класи з поглибленим вивченням певного навчального предмета.

Курси за вибором (елективні курси). Це курси профільного доповнення, що мають функцію поглиблення та розширення меж профільних предметів, що розвивають і доповнюють їх зміст. Елективні курси пов'язані насамперед із задоволенням індивідуальних освітніх інтересів, потреб і схильностей кожного учня. Саме вони є важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм, оскільки найбільшою мірою пов'язані з вибором кожним школярем змісту освіти відповідно до його інтересів, здібностей, подальших життєвих планів. Елективні курси певною мірою ніби "компенсують" достатньо обмежені можливості базових і профільних предметів у задоволенні різносторонніх освітніх потреб старшокласників.

До видів елективних курсів за призначенням доцільно віднести предметні курси, спрямовані на поглиблення й розширення знань із предметів, які входять до базового навчального плану школи. Предметні елективні курси поділяються на кілька груп: 1) елективні курси підвищеного рівня, спрямовані на поглиблення того чи іншого навчального предмета та які мають як тематичне, так і часове узгодження з цим навчальним предметом; 2) елективні курси, спрямовані на поглиблене вивчення окремих розділів основного курсу, що входять до обов'язкової програми навчання предмета; 3) елективні курси, в яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що не входять до обов'язкової навчальної програми з відповідного предмета; 4) прикладні елективні курси, які полягають у знайомстві учнів із найважливішими шляхами й методами застосування знань на практиці, а також розвиток інтересу учнів до сучасної техніки й виробництва; 5) елективні курси, присвячені вивченню методів пізнання природи; 6) елективні курси, присвячені історії предмета, який входить до навчального плану школи (історія математики, фізики, біології, хімії), а також історії предмета, який не входить до нього (історія астрономії, техніки, релігії тощо); 7) елективні курси, присвячені вивченню методів розв'язування задач (математичних, фізичних, хімічних, біологічних тощо), складання і розв'язування задач на основі фізичного, хімічного, біологічного експериментів.

Профільні курси забезпечують поглиблене вивчення окремих предметів і орієнтовані на підготовку учнів до майбутньої професійної освіти.

Відмінність елективних курсів від селективних полягає в організаційному і змістовому аспекті. Курси з поглибленим вивченням окремих предметів заняття учні можуть або відвідувати, або не відвідувати. У разі елективної диференціації таке явище не спостерігається. Допускаються випадки переходу з одного курсу на інший, так як вибір залишається за учнем (але закріплюється наказом по школі). Елективні курси вказані в розкладі як звичайні уроки. Вони спрямовані насамперед на допомогу учневі в розв'язанні актуальних для нього проблем, пов'язаних із вибором професійного орієнтира.

Напіввідкрита диференціація полягає в тому, що рівень успішності учнів враховується в процесі адміністративно узаконеного поділу класу на групи, що є характерним, наприклад, для вивчення іноземної мови, уроків праці тощо. Учителі, які працюють у таких групах, складають для кожної з них окремі календарні й поурочні плани. За результатами навчання й за згодою учнів у кінці кожного навчального року поділ на групи може уточнюватися, тобто їхній склад також можна вважати динамічним. Напіввідкрита диференціація втілює в собі також ідею профілізації старших класів закладу загальної середньої освіти. Прихована диференціація виявляється в поділі учнів на групи за рівнем успішності за допомогою індивідуальних карток. Підгрупі слабших учнів надається додаткова освітня підтримка.

Диференціація змісту навчання завжди відбувається за одним або кількома напрямками, з-поміж яких варто виокремити такі:

- за цілями навчання: групи компенсувального навчання (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), творчі, роботи з обдарованими учнями, підготовки до вступу до закладів вищої освіти, оволодіння спеціальністю тощо;
- за змістом навчання: спеціальні класи (групи, школи) – профільні, з поглибленим вивченням, з ухилом, раннього вивчення предмета, спеціальних програм, групи професіоналізації та спеціалізації, додаткових освітніх послуг тощо;

- за методами й технологіями: групи розвивального навчання, колективного способу навчання, які працюють за авторськими методиками; комп'ютерної технології, соціоігрової, вальдорфської педагогіки, Монтесорі – методики, підвищеної індивідуальної уваги, компенсувального навчання тощо;
- за рівнем навчання: групи базового освітнього стандарту, просунутого рівня (групи поглибленого вивчення предмета, факультативні, гімназійні, ліцейські), компенсувального, адаптувального рівня (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), спеціальні тощо;
- за темпом (часом) навчання: класи (групи) випереджального, прискореного й уповільненого навчання (три, чотири та п'ятирічна початкова школа, екстернат).

За характерними індивідуально-психологічними особливостями дітей, які становлять основу для формування гомогенних груп, диференціацію змісту навчання слід розрізняти за:

- віковим складом (шкільні класи, вікові паралелі, різновікові групи);
- статтю (чоловічі, жіночі, змішані класи, команди, школи);
- інтересами (гуманітарні, фізико-математичні, біолого-хімічні та інші групи, напрями, відділення, школи);
- рівнем розумового розвитку (рівень досягнень);
- особистісно-психологічними типами (тип мислення, акцентуації характеру, темперамент, соціотип тощо);
- рівнем здоров'я (фізкультурні групи, групи ослабленого зору, слуху, лікарняні класи).
Вирізняють також види диференціації змісту навчання за рівнем організації, як от:
- регіональна – за типом шкіл (спецшколи, гімназії, ліцеї, коледжі, приватні школи, школи-комплекси);
- внутрішньошкільна (рівні, профілі, відділення, поглиблення, потоки);
- за паралелями (групи і класи різних рівнів: гімназичні, класи компенсувального навчання тощо);
- міжкласна (факультативи, звідні, різновікові групи); внутрішньокласна (групи, які входять до складу класу) [6].

У старшій школі застосовують такі типи диференціації змісту навчання: 1) навчальні предмети поділяються на окремі галузі знань (гуманітарні, фізико-технічні, природничі); 2) до обов'язкових предметів додаються предмети, які учні вивчають за власним вибором. Також здібні учні мають можливість паралельно з курсом середньої школи вивчати певні предмети, які викладаються у відповідних закладах вищої освіти.

Не менш важливим елементом диференціації змісту навчання в старшій школі є структурування уроку. Такий урок передбачає наступний алгоритм дій "див. рис. 1".

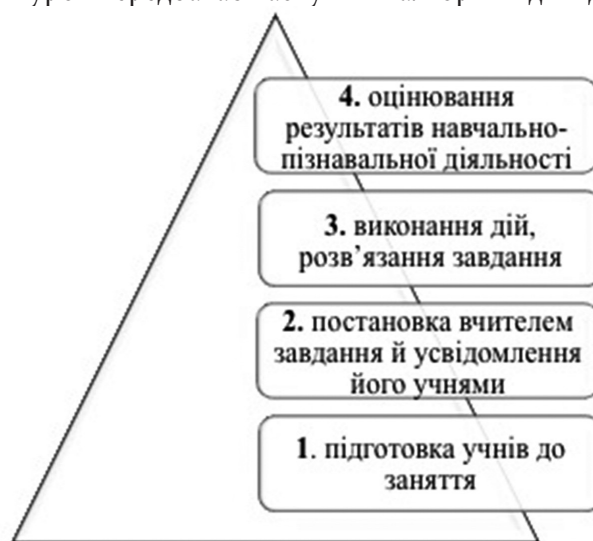


Рис. 1.1. Структура уроку в старшій школі

Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми диференціації змісту навчання дає змогу дійти таких висновків:

- тема диференційованого підходу в навчанні є актуальною протягом останніх десятиліть і залишатиметься такою доти, доки існує класно-урочна система навчання;
- на сьогодні немає єдиної загальноприйнятої дефініції терміна “диференційоване навчання”;
- диференціація змісту навчання є одним із ефективних засобів підвищення якості освіти, розвитку здібностей, схильностей та інтересів учнів, активації їхньої пізнавальної діяльності;
- диференціація змісту навчання є одним із ключових напрямів модернізації школи: це визначається роллю, яку вона відіграє в реалізації різноманітних освітніх систем, розвитку індивідуалізації навчання, нормалізації навчального навантаження, дотримання принципу наступності в навчанні тощо;
- диференціація змісту навчання є визначальним фактором демократизації й гуманізації системи освіти, оскільки забезпечує умови для оптимального розвитку кожної дитини, адже гуманістична орієнтація диференціації змісту навчання зумовлює врахування освітніх потреб і пізнавальних інтересів кожного учня.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають в ознайомленні із технологією втілення диференціації змісту навчання в старшій школі.

Список використаних джерел

1. Загородня А. А. Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект / А. А. Загородня // Молодь і ринок. – 2018. – Вип. № 3(158). – С. 30–35. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128884>.
2. Загородня А. А. Профільне навчання у старшій школі незалежної України: змістові аспекти / А.А. Загородня // Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ. – Київ : Інститут педагогіки. – 2018. – С. 38–44.
3. Липова Л., Войцеховський М., Замаскіна П. Диференціація як провідний принцип допрофільної підготовки учнів основної школи / Л. Липова, М. Войцеховський, П. Замаскіна // Рідна школа. – 2011. – № 1–2. – С. 56–60.
4. НМЦ Профільного навчання Науково-методичного центру профільного навчання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/for_organizers/material_1.
5. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / [укл. : В.В. Яременко, О. М. Сліпущко]. – Київ : “Аконіт”, 2003. – Т. 3. – 862 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – Москва : Народ. образование, 1998. – 256 с.
7. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава : АСМІ, 2004. – 442 с.

The study reveals the essence of the concepts of “differentiation”, “differentiation of the content of education”. On the basis of scientific and pedagogical works devoted to the problem of differentiation of the content of education in senior school. The purpose and main tasks of educational content of education differentiation for senior pupils is disclosed. The specifics of the process of differentiating the content of education in senior school are determined. The importance of differentiation of the content of education in senior school within modern senior school education is revealed. The list of normative documents regulating the reforms of education in Ukraine is presented. The differentiation of the content of education at the macro, meso and micro levels is characterized. Such forms of organization of differentiation of the

content of education in senior school are distinguished and characterized as: internal differentiation, external differentiation, semi-open differentiation, hidden differentiation. A list of elective courses aimed at deepening and expanding knowledge on subjects is given. Distinctions between elective and selective courses are analyzed. The description of types of differentiation of the content of education by the objectives of training, content, methods and technologies, tempo (time) of training, individual psychological characteristics (level of health, personally-psychological types, level of cognitive development, interests, age) and level of the organization of senior pupils are given. Types of differentiation of the content of education are determined. Typical structure of the lesson in senior grades of secondary school is presented.

Key words: differentiation, education, personality-oriented paradigm, senior school.

УДК 378.012.373.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.65-71

Людмила Загородня
Liudmyla Zahorodnia

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF MASTERS' READINESS FOR PROVIDING THE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

У статті подано аналіз сутності понять “критерій”, “показник”, “рівень”. Охарактеризовано критерії, показники і рівні сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: магістри, готовність, критерії, показники, рівні, якість освітнього процесу, заклад дошкільної освіти.

Проблема професійної підготовки магістрів, зокрема до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є актуальною в сучасній українській науці. Різні аспекти професійно-педагогічної підготовки магістрантів педагогічних закладів вищої освіти досліджують В. Берека, Л. Воротняк, О. Гура, Л. Задорожна-Княгницька, О. Кіршова, А. Светлорусова, Н. Оськіна та інші. Наукові розвідки присвячені розробці критеріїв, показників і рівнів підготовки фахівців належать Ю. Бабанському, В. Беспальку, Л. Білоусовій, В. Вергасову, С. Івановій, Н. Кузьміній, А. Марковій та іншим. Водночас аналіз досліджень у цій галузі вказує, що сьогодні в вітчизняній педагогіці проблема формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості не одержала наукового осмислення й практичної реалізації.

Проведений нами аналіз поняття “готовність фахівців до професійної діяльності”, з’ясування її структури, створило підґрунтя для виокремлення компонентів, критеріїв і відповідних показників, що в сукупності визначають рівні сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Результати аналізу довідкової літератури та низки наукових розвідок, присвячених з’ясуванню сутності понять “критерій”, “показник”, засвідчують наявність поліаспектності у їх визначенні. Так, у тлумачних словниках української мови визначено критерій як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило [2, с. 588; 6, с. 200.]. У Радянському енциклопедичному словнику критерій пояснено як засіб судження, ознаку, на основі якої

здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-чого; мірило оцінки [9, с. 663]. У Новітньому філософському словнику подано таке тлумачення поняття “критерій”, засіб перевірки того або іншого підтвердження гіпотези, теоретичної побудови, визначення або класифікацію чого-небудь [8].

В. Беспалько визначає критерій як об’єктивну кількісну міру деякого явища, або кількісне виокремлення його сторін [1].

На думку С. Іванової, критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію [5, с. 153].

Науковці вважають, що ознака, яка використовується як критерій, може бути виражена якісною або кількісною характеристикою. Проте в педагогічних дослідженнях перевага надається якісним характеристикам досліджуваних явищ чи процесів, що зберігає описовість наукових пошуків і ускладнює статистичну обробку та уніфікацію.

Більшість дослідників усі критерії професіоналізму і професійної компетентності поділяють на дві групи: 1) об’єктивні критерії – ті, що характеризують відповідність спеціаліста вимогам професії, а саме: а) критерії, які належать до нормативних показників успішності реалізації діяльності (зовнішні результативні); б) критерії, які характеризують рівень професійної кваліфікації об’єкта праці, розвитку професійно важливих якостей (внутрішні змістовні); 2) суб’єктивні критерії, що характеризують ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста [7, с. 67].

Науковці переконані, що критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких уможливує різноманітні дослідження педагогічних явища та порівняння їх результатів. Слід зазначити, що вимоги до критеріїв досить різноманітні, проте найчастіше науковці виокремлюють серед них об’єктивність, надійність і простоту виміру.

О. Жихорська на основі аналізу низки педагогічних досліджень указує на такі загальні вимоги до критеріїв: 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об’єкта; 2) критерії мусять мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними; 3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв’язки між усіма компонентами явища, що аналізується; 4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження даного критерію; 5) критерії мусять відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; 6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного [3, с. 34].

У розрізі нашого дослідження цінними є вимоги до системи критеріїв ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, виокремлені Л. Задорожною-Княгницькою, а саме: 1) мінімізація системи критеріїв; 2) максимальна інформативність; 3) адекватність цілям і завданням деонтологічної підготовки; 4) порівнянність критеріїв з міжнародними критеріями; 5) легкість в обчислюваннях та вимірюваннях; 6) дотримання морально-етичних норм під час відбору критеріїв та збору інформації, що носить особистісний або конфіденційний характер [4, с. 202].

Беручи до уваги результати досліджень з проблеми підготовки магістрів, формування їх професійної компетентності та опираючись на положення науковців про сутність критеріїв, їх показників і, враховуючи вимоги до критеріїв, узагальнені О. Жихорською та виокремлені Л. Задорожною-Княгницькою, ми визначаємо такі критерії готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: мотиваційно-особистісний, когнітивно-пошуковий, діяльнісно-операційний, рефлексивно-оцінний. Ці критерії суголосні компонентам готовності і характеризуються так.

Мотиваційно-особистісний являє собою сукупність мотивів, потреб, інтересів, що спонукають магістрантів до усвідомленого і цілеспрямованого опанування складовою готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Наявність особистісно-професійних

якостей уможлиблюють успішність цього процесу. Когнітивно-пошуковий засвідчує наявність системи знань, що утворює підґрунтя готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Діяльнісно-операційний передбачає сформованість необхідних умінь і навичок магістрантів застосовувати знання про забезпечення якості освітнього процесу в дошкільній установі. Рефлексивно-оцінний утворює сукупність умінь і навичок магістрантів оцінювати сформованість складників готовності одногрупників і власної до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО з метою фіксації її результатів і подальшою їх переоцінкою для самоствердження, самовдосконалення й самореалізації в професії.

Характеристикою певного аспекту критерію, мірою його вираження є показник. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь. Наочні дані про результати певної роботи, певного процесу; дані про досягнення в чому-небудь, кількість чого-небудь. Явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу. Кількісна характеристика виробу (процесу) [2, с. 1024]. Отже, показник, як складова критерію, є типовим і конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково-обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

Виходячи з того, що показник є ступенем прояву критерію, за яким можна судити про його сформованість, виокремлюємо такі показники визначених критеріїв готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО: мотиваційно-особистісний: 1) позитивна мотивація до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 2) інтерес до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 3) потреба в постійному самовдосконаленні в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 4) спрямованість на формування і розвиток складників готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 5) наявність особистісно-професійних якостей, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Когнітивно-пошуковий: 1) знання про мету, завдання дошкільної освіти; 2) знання нормативних документів, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти; 3) знання про компоненти зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти; 4) знання про компоненти готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО та засоби їх формування і вдосконалення; 5) знання про критерії оцінки якості освітнього процесу (дошкільної освіти) в ЗДО, умови і засоби її забезпечення.

Діяльнісно-операційний: 1) уміння проводити моніторинг розвитку, навченості і вихованості дітей дошкільного віку; 2) вміння проводити моніторинг професійної компетентності вихователів, методистів, завідувачів ЗДО; 3) вміння аналізувати освітнє середовище ЗДО; 4) вміння аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО відповідно до доцільно обраних критеріїв; 5) уміння розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Рефлексивно-оцінний: 1) уміння аналізувати й оцінювати рівні сформованості своєї спрямованості на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 2) уміння аналізувати й оцінювати наявність особистісних і професійних якостей, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО; 3) уміння аналізувати й оцінювати рівні сформованості знань про сутність освітнього процесу в ЗДО, його організацію, критерії оцінки і засоби забезпечення якості; 4) уміння аналізувати й оцінювати рівні сформованості власних умінь і умінь одногрупників щодо забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Виокремлені компоненти, критерії і показники сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО охоплювали всі характеристики досліджуваного явища, були взаємопов'язані та у своїй єдності відображали результативність процесу формування досліджуваної якості, а також диференціацію за відповідними рівнями.

Поняття “рівень” визначають як ступінь якості, величина досягнута в чому-небудь; ступінь чиеїсь освіти, культури, підготовки [2, с. 1223]. Уточнимо, що у своєму дослідженні під рівнем розуміємо міру кількісних і якісних проявів усіх показників сформованості

готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Виокремлення великої кількості рівнів сформованості досліджуваного явища ускладнить процес аналізу, а застосування меншої кількості рівнів може призвести до зниження вірогідності отриманих результатів. Тому, на наш погляд, оптимальним є оцінювання готовності за чотирма рівнями.

Високий рівень. Магістри цього рівня мають зовнішню позитивну мотивацію професійної діяльності (ЗМ>ЗПМ>ВНМ), високу ясність “Я-концепції”, усвідомлені ціннісні орієнтації на повноцінний розвиток особистості дошкільника і формування його життєвої компетентності в освітньому процесі ЗДО, стійкий інтерес до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, чітко виражену потребу в постійному самовдосконаленні в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, особистісні і професійні якості директора, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Магістри володіють ґрунтовними знаннями про мету і завдання дошкільної освіти, нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти. Обізнані зі складниками зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти, критеріями і показниками якості дошкільної освіти в ЗДО, умовами і засобами її забезпечення. При цьому правильно розуміють сутність базових понять, що стосуються якості дошкільної освіти, чітко диференціюють критерії, показники і засоби забезпечення якості ДО. Правильно визначають усі компоненти готовності директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі. Усвідомлюють місце кожного компонента готовності в її структурі. Магістри уміють методично правильно проводити моніторинг професійної компетентності вихователів ЗДО і сформованості життєвої компетентності в дітей дошкільного віку, всебічно аналізувати середовище ЗДО послідовно і грамотно аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО відповідно до доцільно обраних критеріїв, самостійно розробляти програму забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Постійно здійснюють рефлексію своєї готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, об’єктивно оцінюють власний рівень її сформованості та рівень готовності одногрупників.

Достатній рівень. Магістри цього рівня мають переважно зовнішню позитивну мотивацію професійної діяльності (ЗМ=ЗПМ>ВНМ), середню ясність “Я-концепції”, ближче до високої, позитивно спрямовані ціннісні орієнтації на повноцінний розвиток особистості дошкільника і формування його життєвої компетентності в освітньому просторі установи, потребу в постійному самовдосконаленні в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, епізодичний інтерес до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. В них наявні основні особистісні і професійні якості директора, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Магістри цього рівня мають гарні знання про мету і завдання дошкільної освіти, основних нормативних документів, у яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти, про переважну більшість складників зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти, основні критерії і показники якості дошкільної освіти в ЗДО, умови і засоби її забезпечення. Проте називають не всі ключові поняття, що стосуються сутності якості дошкільної освіти і не точно їх визначають. Називають переважну більшість складників готовності директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі та їх взаємозв’язок у структурі.

Магістри вміють, згідно з основними критеріями, аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО, хоча відчувають незначні труднощі у їх самостійному доборі. Вони розробляють програму забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО за основними розділами, проте не наповнюють їх відповідним змістом. Правильно проводять моніторинг сформованості життєвої компетентності в дітей дошкільного віку. В процесі діагностики рівнів сформованості професійної компетентності вихователів ЗДО відчувають незначні труднощі під час її оцінювання. Вміють за чітко визначеними критеріями аналізувати середовище ЗДО. Здійснюють рефлексію своєї готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО не

систематично. В основному об'єктивно оцінюють власний рівень її сформованості та рівень сформованості готовності в однокласників.

Середній рівень. Магістри цього рівня мають переважно зовнішню позитивну мотивацію професійної діяльності, середню ясність "Я-концепції", вибіркове уявлення про ціннісні орієнтації на повноцінний розвиток особистості дошкільника і формування його життєвої компетентності в освітньому процесі ЗДО, загалом усвідомлюють необхідність постійного самовдосконалення в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, виявляють незначний інтерес до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, наявні основні особистісні і професійні якості директора, необхідні для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Правильно визначають мету дошкільної освіти і в загальних рисах її завдання. Знають деякі нормативні документи, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти, а також переважну більшість складників внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти і незначну кількість компонентів зовнішньої системи. Частково правильно визначають основні дефініції, що стосуються якості дошкільної освіти. Називають основні критерії і показники оцінки якості дошкільної освіти, проте чітко не диференціюють їх. Часто ототожнюють критерії з умовами забезпечення якості дошкільної освіти. Не називають усі складники готовності директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі. Помиляються під час визначення місця кожного компонента готовності в її структурі.

Магістри вміють з незначною сторонньою допомогою, згідно з основними критеріями, аналізувати якість освітнього процесу в конкретному ЗДО. З допомогою правильно проводять моніторинг сформованості життєвої компетентності в дітей дошкільного віку і професійної компетентності вихователів. При цьому відчувають труднощі в об'єктивному їх оцінюванні. Вміють за основними критеріями аналізувати середовище ЗДО. Під час розробки програми забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО відчувають труднощі щодо її структурування і наповнення відповідним змістом. Здійснюють частковий аналіз власної готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО не систематично. Під час оцінки рівня її сформованості спостерігається момент суб'єктивності як і під час оцінювання рівня власної готовності та готовності однокласників.

Низький рівень. Магістри цього рівня мають переважно зовнішню негативну мотивацію професійної діяльності (ЗНМ > ЗПМ > ВМ), середню ясність "Я-концепції", ближче до низької або вкрай низьку ясність "Я-концепції", неясність професійних ціннісних орієнтацій, відсутність інтересу до питання забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО і потреби в постійному самовдосконаленні в питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. В них наявні деякі особистісні і професійні якості, необхідні директорам для забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Магістри мають загальні уявлення про мету і завдання дошкільної освіти, недостатньо обізнані з основними нормативними документами, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти, не знають складників зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти. В них відсутнє розуміння критеріїв і показників оцінки якості дошкільної освіти в ЗДО, немає чіткої диференціації умов і засобів забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. В загальних рисах розуміють сутність незначної кількості ключових понять, що стосуються якості дошкільної освіти. Не називають переважну більшість складників готовності директора ЗДО до забезпечення якості освітнього процесу в установі. Не усвідомлюють місця компонентів готовності в її структурі. Не здатні об'єктивно оцінити професійну компетентність вихователів і життєву компетентність дошкільників. Аналіз середовища ЗДО здійснюють поверхово. Відчувають значні труднощі під час добору критеріїв і здійснення всебічного аналізу якості освітнього процесу в ЗДО. Під час складання програми можуть запропонувати лише план заходів, спрямованих на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Відчувають значні труднощі під час здійснення рефлексії своєї готовності до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. Необ'єктивно оцінюють рівень її сформованості як і рівень сформованості готовності однокласників.

Отже, визначені критерії, показники та рівні уможливають об'єктивну оцінку сформованості готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Використання цих критеріїв в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти дасть змогу підвищити ефективність формування готовності майбутніх директорів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, що і є перспективою подальших розвідок.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.
3. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(34), Issue: 69, 2015. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zhykhorska_o_criteria_indicators_and_levels_of_formed_of_professional_competence_of_support_staff_of_higher_education_institutions.pdf (дата звернення 02.10.2018).
4. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія і практика : монографія; за ред. І. В. Соколової. Маріуполь : МДУ, 2017 372 с.
5. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 52. Педагогічні науки. С. 152-255.
6. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2006. 540 с.
7. Коваленко А. В., Сыромятников И. В. Профессионализм и его развитие как научная проблема в психологии // Инновации в образовании. 2008. № 10. С. 58–70.
8. Новітній філософський словник / гол. наук. ред. А. А. Грицанов. 3-тє вид., доп. Київ : Кн. Дім. “Інтерпрессервіс”, 2009. 1292 с.
9. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. [4-е изд.]. М. : Сов. энциклопедия, 1981. 1600 с.

The problem of Masters' professional training is relevant in modern Ukrainian science. The scientific researches of Y. Babanskyi, V. Bepalko, L. Bilousova, V. Vehrasov, S. Ivanova, A. Kyverialh, A. Konverskyi, N. Kuzmina, A. Kuzminskyi, V. Sydorenko and other are focused on criteria, indicators and levels of specialists' preparation.

Meanwhile, the analysis of this problem researches indicates that today in the national pedagogy the problem of Masters' readiness formation to ensuring of the educational process quality in the preschool institutions and of the criteria, indicators and levels of its formation definition has not received scientific understanding and practical implementation. The need of the state of the Masters' readiness formation to ensuring of the educational process quality in the preschool institutions clarification has led to develop the criteria, indicators and levels of the qualitative under investigation.

The analysis of this problem researches and the analysis of the teachers' questionnaires, the questionnaires of preschool institutions directors allowed us to allocate the following criteria of Masters' readiness to ensuring educational process quality in the preschool institutions: motivational-personal, cognitive-search, activity-operational, reflexive-estimated with the corresponding indicators. The degree of indicator's manifestation characterizes the level of the studied quality formation. Under the level we understand the measure of quantitative and qualitative manifestations of all indicators formation of future Masters' readiness to ensuring the educational process quality in the preschool institutions.

Based on the scientific works' analysis, which reflect the levels of specialists' readiness formation for professional activity according to certain criteria and indicators, we have identified four levels of Masters' readiness formation to ensuring the educational process quality in the preschool institutions: low, medium, sufficient, high.

The selected criteria, indicators and levels will provide an opportunity to evaluate the Masters' readiness formation to ensuring the educational process quality in the preschool institutions.

Key words: *Masters, readiness, criteria, indicators, levels, educational process quality, preschool institution.*

УДК 377:656.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.71-76

Ореста Карпенко
Oresta Karpenko

ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ ДЖЕРЕЛА ПЕДАГОГІЧНОЇ ІСТОРИОГРАФІЇ: ПРОБЛЕМИ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ

PEDAGOGICAL HISTORIOGRAPHY OF CHILD CUSTODY IN POLAND: INTERPRETATIVE SOURCES

У статті представлено класифікацію джерельної бази історико-педагогічного дослідження проблеми опіки над дітьми у Польщі, схарактеризовано чотири підгрупи інтерпретаційних джерел. Для створення цілісної і ґрунтовної картини опіки над дітьми у Польщі важливо враховувати властивості джерельної бази.

Ключові слова: *опіка над дітьми, джерельна база, інтерпретаційні джерела, історіографія, історико-педагогічне дослідження, Польща.*

Інтеграція України до європейського освітнього простору, об'єктивна необхідність забезпечення належної опіки та соціального виховання дітей і молоді вимагають дослідження зарубіжного досвіду опікунської діяльності, відродження педагогічних концепцій теоретиків і практиків, переосмислення їх ролі та внеску з позицій сучасної педагогічної науки. Для українського суспільства особливо цінним є досвід Польщі, вивчення якого збагатить педагогічну науку новими фактами, сприятиме удосконаленню системи опіки над дітьми у сучасних соціокультурних умовах.

Необхідною умовою вивчення генезису опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці є вияв методологічних засад педагогічного пошуку, взаємодія та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів дослідження проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст., вивчення джерельної бази в онтологічному, аксіологічному і культурологічному аспектах, що дають змогу обґрунтувати теоретико-методологічні засади аналізу феномену “опіка над дітьми” як історико-педагогічного явища, відтворити цілісну і системну реконструкцію генезису опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст.

Історіографія дослідження опіки над дітьми у Польщі поки що незначна. Найбільш вивченою є педагогічна спадщина Я. Корчака (Т. Забута, Ж. Ільченко, С. Ішук, Н. Калениченко, Л. Коваль, В. Кушнір). Колективом авторів НАПН України підготовлено біобібліографічний покажчик “Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878 – 1942)”, присвячений 125-річчю з дня його народження. Окремі аспекти опіки дітей Польщі висвітлюється у дисертаційних дослідженнях (С. Бадора, С. Денисюк, Х. Дзюбинська, Т. Забута, В. Кушнір, В. Мисько, Н. Савченко, В. Ханенко, Ю. Яким та ін.). Однак тема, зазначена в назві статті, цілісно й розгорнуто не представлена в україномовній педагогічній науці.

Мета статті – розкрити роль інтерпретаційних джерел педагогічної історіографії проблеми опіки над дітьми у Польщі.

Історіографія праць у галузі методології дослідження опіки над дітьми у Польщі як історико-педагогічного та міждисциплінарного феномену представлена науковими, науково-методичними, дидактичними джерелами, спирається на принципи об'єктивного аналізу джерельної бази при виконанні компаративних досліджень у педагогіці; враховує важливість дослідження персоналій. Для створення цілісної і ґрунтовної картини опіки над дітьми у Польщі досліджуваного періоду важливо враховувати властивості джерельної бази: відповідність до конкретної епохи, часу у зв'язку з висвітленням певних сторін буття; обмеженість в об'єктивному відображенні історичної дійсності; невичерпність змісту історичної інформації.

Увесь масив опрацьованих джерел систематизовано за змістовим критерієм, що дало можливість виокремити три групи: 1) загальнотеоретичні праці з проблем опіки над дітьми у вітчизняній та зарубіжній науці; 2) дослідження сучасних українських науковців, що безпосередньо розкривають творчий доробок польських педагогів ХХ – початку ХХІ ст. у царині опіки над дітьми; 3) формалізовані (законодавчо-правові акти, збірники нормативних документів, які регулювали процес опіки над дітьми, матеріали наукових і науково-практичних конференцій) та інтерпретаційні джерела польських педагогів (праці із методології соціальної та опікунської педагогіки, наукові педагогічні дослідження з теорії опіки над дітьми та опікунської практики Польщі, навчальні та методичні посібники з опікунської педагогіки, періодичні спеціалізовані видання). Укладений автором науково-допоміжний бібліографічний покажчик “Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)”, виданий українською і польською мовами, вміщує 1601 бібліографічний запис, у тому числі 1560 назв книг і статей, 35 – авторефератів дисертацій українських і польських науковців, захищених в Україні, 6 – закордированих тем дисертаційних досліджень в Україні [3].

Інтерпретаційні джерела охоплюють чотири підгрупи. Перша підгрупа презентована працями із методології соціальної педагогіки та методології опікунської педагогіки. Методологічним засадам соціальної педагогіки присвячено збірник наукових праць під спільною редакцією Р. Врочинського (K. Wrocyński) і Т. Пільха (T. Pilch) “Методологія соціальної педагогіки”, в якому висвітлено концептуальні засади соціальної педагогіки, інтегруючий спосіб її трактування [12]. Цінними у контексті нашого дослідження є публікації М. Лобоцького (M. Łobocki), Р. Пахоцінського (R. Pachociński), Т. Пільха (T. Pilch) [14], І. Пижика (I. Puryk) [15; 16], Б. Сліверського (B. Śliwerski) [17], М.Ю. Шиманського (M.J. Szymański) [18].

До другої підгрупи інтерпретаційних джерел відносимо наукові педагогічні дослідження з теорії опіки, опікунської практики Польщі. Науково-теоретичні підходи вивчення проблеми, так і механізми її впровадження у практику, та створення цілісної національної моделі опіки над дітьми у Польщі є можливим, оскільки біля витоків теорії і практики опіки над дітьми стояли яскраві особистості, відомі практики-мислителі, люди виняткової доброти, доброзичливості, надзвичайної чутливості до потреб інших і готовності йти до них зі своєю допомогою, сміливістю, громадянською активністю, гуманістичними засадами. Аналіз репрезентативних академічних видань – семитомна педагогічна енциклопедія, видана упродовж 2003–2008 рр. (“Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku”, t. 1 – 7) [7], “Nowy słownik pedagogiczny” В. Оконя (W. Okoń) [13] – засвідчує, що опікунсько-виховна практика польських педагогів, освітніх і громадських діячів знайшла належне висвітлення. Вагомим аналізом їхнього доробку є наукові розвідки, присвячені окремим аспектам освітньо-виховної діяльності і творчої спадщини видатних польських педагогів – Ю. Бабіцкого, К. Єжевського, К. Лісецького, Я. Корчака. Творчий доробок представників опікунської педагогіки Польщі висвітлюють М. Фальковська (M. Falkowska), А. Кельм (A. Kelm), Ч. Кемпський (Cz. Kępski), В. Ковальський (W. Kowalski), М. Лобоцький (M. Łobocki), З. Венгерський (Z. Węgiński), С. Волошин (S. Wołoszyn) та ін. Теорія і практика опікунства, форми опікунсько-виховної роботи висвітлені у працях польських вчених (С. Бадора (S. Badora), Ю. Бронгель (J. Brągiel), Г. Гаєвська (G. Gajewska), А. Кельм (A. Kelm), Д. Мажец (D. Marzec), Я. Рачковська (J. Raczkowska), Б. Чередрецька (B. Czeredrecka) та ін.).

Творча спадщина Я. Корчака, його виховна діяльність вивчається польськими науковцями упродовж десятиліть. Ним створено цілісну унікальну педагогічну систему, яка привертає до себе увагу педагогів і науковців багатьох країн, насамперед Польщі та України. Різні аспекти діяльності знайшли відображення та оцінку в працях Й. Вільша (J. Wilsz), С. Волошина (S. Wołoszyn), Й. Гайди [2], М. Гжегожевської (M. Grzegorzewska), Б. Матияс (B. Matujas), І. Мержан (I. Merżan), І. Неверлі (I. Newerly), Л. Ригера (L. Rygier), Д. Русаковської (D. Rusakowska), М. Фальковської (M. Falkowska), М. Яворського (M. Jaworski), М. Якубовського (M. Jakubowski) та ін. У 70 – 80-х рр. ХХ ст. було зроблено компаративістський аналіз спадщини Я. Корчака й А. Макаренка, який знайшов висвітлення у працях А. Левіна (A. Lewin)[10], Г. Кульбаки (J. Kulbaka), М. Фальковської (M. Falkowska) [8]. Заслуговує на увагу дослідження І. Пижика “Сподвижники опікунської педагогіки: Й.Г. Песталоцці, Я. Корчака, А. Макаренка і Ю. Бабіцького” (Торунь, 1995) [15]. Загалом можна стверджувати про високу оцінку його діяльності в історії польської педагогічної думки.

Варто зазначити, що українські дослідники беруть активну участь у міжнародних конференціях, публікують наукові розвідки у польських виданнях. Прикладом такої співпраці є збірник наукових праць “Janusz Korczak – przyjaciel dzieci. W nurcie rozważań pedagogicznych” за редакцією М. Чепіль, Р. Беднаж-Гжибек, М. Хайковської [9]. Нове прочитання польськими та українськими дослідниками педагогічної спадщини Януша Корчака дає змогу по-новому оцінити здобутки педагога в контексті сучасних подій. Виховна концепція педагога охоплює ґрунтовні проблеми педагогіки, висвітлює широке значення опіки над дітьми, організацію її життя таким чином, щоб кожна деталь сприяла задоволенню найважливіших фізичних і психічних дитячих потреб, зміцненню здоров'я та доброго самопочуття, забезпеченню можливості її самореалізації та самовдосконалення. Основними гуманістичними ідеями його педагогічної концепції є цілісний і гармонійний розвиток природних задатків і здібностей дитини, орієнтація педагогічної практики на особистість вихованця; визнання самоцінності дитячого життя і повага гідності та особистості дитини; визначення головною умовою ефективності педагогічного процесу знання дитини, постійне вивчення її як цілісної психофізичної структури; відмова від авторитаризму у взаємовідносинах дорослого і дитини. Слід наголосити, що ця остання теза наскрізно проходить через усі напрацювання з означеної проблеми.

Гуманістично спрямовані педагогічні ідеї Я. Корчака розвивають сучасні науковці. Збірник наукових праць “Life and heart devoted to children: Yanush Korczak (1878 – 1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918 – 1970) are unforgettable” має новаторський характер [11]. Різні аспекти творчої спадщини педагогів-гуманістів розкриті польськими та українськими дослідниками крізь призму розвитку сучасної педагогічної науки. Кожен з авторів торкнувся лише тих тем, які, можна сказати, лежать на поверхні, і є актуальними сьогодні.

На особливу увагу заслуговує науковий доробок Р. Врочинського, в якому висвітлено історію польської та зарубіжної педагогічної думки, історії фізичного виховання і спорту, теоретичним основам виховання у середовищі, теорії і практиці опікунської педагогіки та ін. Серед них фундаментальне дослідження з історії освіти – двотомне видання: “Dzieje oświaty polskiej” (“Історія польської освіти”), праця “Henryk Jordan, propagator gier i zabaw ruchowych” (“Хенрик Йордан – популяризатор рухових ігор і забав”). Він редагував два видання: “Przegląd Historyczno-Oświatowy” (“Історично-освітній огляд” та “Wychowanie Fizyczne i Sport” (“Фізичне виховання і спорт”), які виходили щоквартально. На їхній сторінках висвітлювалися результати наукових досліджень, історичні проблеми освіти, виховання і рекреаційних ініціатив, які створюють сучасну культуру і відтворюють культуру минулих епох.

Науковці досліджують різноманітні аспекти: засоби, форми і методи опіки і виховання дітей-сиріт під час проведення реформ у системі соціальної допомоги (Ю. Бронгел (J. Brągiel)); вплив правової системи на опіку дітей, позбавлених сімейного піклування (М. Бартосевич (M. Bartosiewicz)); історію заснування і діяльність опікунсько-виховних закладів у Польщі (Р. Боровський (R. Borowski)); сімейні та інституційні форми опіки дітей, позбавлених

батьківського піклування (М. Колянкевич (M. Kolankiewicz)); роль інтервенційного закладу у поверненні дитини до її біологічної сім'ї (А. Круцінський (A. Krupiński)). Зміст діяльності та інтеграція дітей у СОС-дитячих містечках розкрито у публікаціях польських науковців І. Кешковської (I. Kieszkowska), В. Ковальського (W. Kowalski), М. Лобоцького (M. Łobocki), А. Руг (A. Róg). Підготовка дітей-сиріт до самостійного життя представлено у працях Г. Бейгер (H. Bejger), Я. Вахович (J. Wachowicz), Е. Відельської (E. Widelska), А. Гольчинської-Грондас (A. Golczyńska-Grondas), М. Левандовської (M. Lewandowska), Б. Ростоцької (B. Rostocka), Б. Чайки (B. Czajka) та ін.

В останні роки у Польщі проведена низка змін, які мали вплив на ситуацію дитини. Йдеться насамперед про систему опіки і ті осередки, які стають актуальними для неї в особливо складних ситуаціях – втрата сім'ї чи її реальна відсутність. В Україні посилюється інтерес дослідників до опікунсько-виховної практики Польщі, наукового доробку польських педагогів (S. Badora, J. Brągiel, Z. Dąbrowski, G. Gajewska, A. Kelm, J. Maciaszkowa, B. Matyjas, T. Polkowski та ін.), в якому висвітлено різнобічні аспекти опіки над дітьми, роль вихователя в опікунсько-виховних інституціях. Це торкається насамперед професії опікуна-вихователя, вкрай важливої і відповідальної, а відтак висуває до особистості особливі вимоги. Це глибока любов до дітей і колосальне терпіння, позитивне ставлення до життя і доброзичливість, тактовність і прагнення постійно вчитися, ерудованість і здатність до творчості.

Проблема прийомної сім'ї як інституційної форми опіки, її роль і місце у сфері компенсації потреб дітей-сиріт, предметно проаналізована як теоретиками, так і практиками. Вийшли друком збірники наукових праць, матеріали конференцій, опубліковано чимало статей у наукових часописах, присвячених організаційно-правовим аспектам та соціально-економічним умовам прийомних сімей, забезпечення дітям опіки та виховання. Охарактеризуємо найбільш вагомими з нашої точки зору.

Низка дисертацій з означеної проблеми захищена польськими дослідниками в Україні. Дисертація С. Бадори розкриває форми опіки, професіоналізм і почуття дітей та прийомних батьків [1], М. Шиманської присвячено теорії і практиці запобігання соціальної нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі, визначено якісні та кількісні характеристики соціальних нерівностей в системі освіти Польщі, обґрунтовано роль співпраці школи, соціальних служб і Церкви у подоланні проблем, пов'язаних із матеріальним становищем окремих сімей [5]. Дисертація Б. Чередрецької присвячена соціально-педагогічним аспектам попередження відхилень у поведінці дітей молодшого шкільного віку (на матеріалах Польщі) [4].

У контексті досліджуваної проблеми цінними є публікації, присвячені опікунсько-виховній діяльності освітніх інституцій. Ч. Банак (Cz. Banach) характеризує реформи системи освіти у Польщі на тлі європейських тенденцій. Школа, вважає Р. Врочинський, повинна пробудити розуміння і любов до навчання, надавати рекомендації щодо ефективного навчання, знайомити з основними культурними досягненнями, привчати дітей і молодь до активної участі у культурному житті, навчати з користю проводити вільний час і відпочинок, стимулювати розвиток молодої людини до активної і повноцінної участі у суспільному житті, формувати вміння самостійного отримання і поглиблення нових знань і навичок. К. Дамбах розкриває психолого-педагогічні умови запобігання насильству у школі, Д. Квасняк – протидію сектам у середній школі, Е. Мілевська, Ю. Шиманська аналізують шкільне середовище і відхилення від суспільних норм поведінки у дітей. М. Сніжинський досліджує виховуючі навчання, діалог в навчально-виховному процесі.

До третьої підгрупи інтепретаційних матеріалів відносимо навчальні і методичні посібники польських науковців з опікунської педагогіки: С. Бадора (S. Badora), Є. Волчик (J. Wołczyk), Р. Врочинський (R. Wroczynski), З. Домбровський (Z. Dąbrowski), А. Кельм

Четверту підгрупу джерел складають польські періодичні спеціалізовані видання, які розкривають теорію і практику опіки над дітьми, містять фактологічний матеріал з опікунсько-виховної діяльності Польщі: "Chowanna", "Dom Dziecka", "Dzieci i Wychowawca", "Edukacja i

Dialog”. “Głos Nauczycielski”, “Kwartalnik Pedagogiczny”. “Młodzież. Kultura. Wieś”, “Nauczyciel i Szkoła”. “Nowa Szkoła”. “Opieka. Wychowanie. Terapia”. “Opieka nad Dzieckiem”. “Opiekun Społeczny”. “Polityka Społeczna”. “Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”. “Problemy Rodziny”. “Przyjaciel Dziecka”, “Wychowanie Na Co Dzień”, “Zarządzanie i Edukacja”, “Życie Dziecka”, “Życie Młodych”, “Życie Szkoły” та ін.

Узагальнюючи, зазначимо, що здійснений нами аксіологічний, онтологічний, гносеологічний і праксеологічний аналіз джерельної бази, яку систематизовано у трьох групах: загальнотеоретичні праці з проблем опіки над дітьми у вітчизняній та зарубіжній науці; дослідження сучасних українських науковців, що безпосередньо розкривають творчий доробок польських педагогів ХХ – початку ХХІ ст. у царині опіки над дітьми; формалізовані та інтерпретаційні джерела, які репрезентують документи і наукові розвідки польських педагогів, культурно-освітніх і громадських діячів щодо створення і трансформації системи опіки над дітьми. Інтерпретаційні джерела містять чотири підгрупи: 1) праці польських науковців з методології соціальної педагогіки та методології опікунської педагогіки (Р. Врочинський, М. Лобоцький, Р. Пахоцінський, І. Пижик, Т. Пільх, Б. Сліверський, М. Шиманський та ін.); 2) наукові педагогічні дослідження з теорії опіки, опікунської практики Польщі (С. Бадора, А. Кельм, Ч. Кемпський, В. Ковальський, А. Левін, Д.-К. Мажец, Я. Рачковська, Б. Чередрецька, М. Фальковська та ін.); 3) навчальні і методичні посібники з опікунської педагогіки: С. Бадора, Ю. Бронгель, Є. Вольчик, Р. Врочинський, З. Домбровський, Г. Гаєвська, А. Кельм, С. Кот, К. Сосніцький та ін.); 4) польські періодичні спеціалізовані видання, в яких розкривається теорія та практика опіки над дітьми, міститься фактологічний матеріал з опікунсько-виховної діяльності Польщі. Для створення цілісної і ґрунтовної картини опіки над дітьми у Польщі важливо враховувати властивості джерельної бази, яка займає важливе значення у методології історико-педагогічного дослідження.

Список використаних джерел

1. Бадора С. Теорія і практика виховання в опікунському середовищі (на матеріалах Польщі) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Сильвія Бадора ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 46 с.
2. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Йоанна Гайда. – Київ: АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 2004. – 221 с.
3. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016) : наук.-допоміж. бібліогр. покажчик / упоряд. Ореста Карпенко. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 244 с.; Karpenko O. Opieka nad dziećmi w Polsce w porównawczo-historycznej retrospektywie (1900 – 2016) : przewodnik bibliograficzny / Oresta Karpenko. Drohobycz : Redakcyjno-Wydawniczy Dział Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Iwana Franki w Drohobyczu, 2017. 272 s.
4. Чередрецька Б. Соціально-педагогічні основи попередження відхилень у поведінці дітей молодшого шкільного віку (на матеріалах Польщі) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Б. Чередрецька ; Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 46 с.
5. Шиманська М. Теорія та практика запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі (1989 – 2014) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Марія Шиманська ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2016. – 39 с.
6. Badora S. Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej / Sylwia Badora. – Tarnobrzeg : PWSZ, 2006. – 366 s.

7. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / Red. nauk. T. Pilch. – Warszawa : Żak, 2003 – 2008. – T. 1–7.
8. Falkowska M. O korzystaniu z dorobku pedagogicznego A. Makarenki i J. Korczaka / Maria Falkowska // Dom Dziecka. – 1960. – № 3. – S. 308–316; Falkowska M. Wychowanie przez pracę / Maria Falkowska // Nowa Szkoła. – 1961. – № 1. – S. 27–30.
9. Janusz Korczak przyjaciel dzieci: w nurcie rozważań pedagogicznych / Pod red. M. Czepil, R. Bednarz-Gryzbek, M. Hajkowskiej. – Lublin : UMCS, 2015. – 254 s.
10. Lewin A. Ludzie czynu pedagogicznego: Korczak, Makarenko, Freinet / Aleksander Lewin // Oświata i Wychowanie. – 1982. – № 1. – S. 60–62.
11. Life and heart devoted to children : Yanush Korczak (1878 – 1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918 – 1970) are unforgettable / Edited M. Czepil, O. Karpenko, V. Petryk. – Warszawa : DUX Sp.Z.o.o., 2017. – 250 p.
12. Metodologia pedagogiki społecznej / Red. R. Wroczyński, T. Pilch. – Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974. – 512 s.
13. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Wincenty Okoń. – Warszawa : Żak, 2004. – 486 s.
14. Pilch T. Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe / Tadeusz Pilch, Teresa Bauman Warszawa : Żak, 2010. – 376 s.
15. Pyrzyk I. Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej: J.H. Pestalozzi, J. Korczak, A. Makarenko, J. Babicki / Ireneusz Pyrzyk. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998. – 199 s.
16. Pyrzyk I. Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej / Ireneusz Pyrzyk. – Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006. – 242 s.
17. Śliwerski B. Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności / Bogusław Śliwerski // Studia Edukacyjne. – № 23. – 2012. – S. 71–89.
18. Szymański M.J. Odrębność metodologiczna komparatystycznych badań pedagogicznych / Mirosław J. Szymański // Badanie, dojrzewanie, rozwój : (na drodze do doktoratu) : odrębność metodologiczna a dyscyplinarność danej dziedziny wiedzy / Pod red. F. Szloska. – Warszawa : Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej; Radom : Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2016. – S. 66–75.

The historiography of methodological works on child custody in Poland as a historical, pedagogical and interdisciplinary phenomenon is represented by scientific, methodological, didactic sources, relies on the objective comparative analysis of sources; and takes into account the significance of personalities under research. The axiological, ontological, epistemological and praxeological analysis of the source base has made it possible to classify the used sources into three groups: general theoretical works on problems of child custody by Ukrainian and foreign scholars; modern Ukrainian scholars' works on creative legacy of Polish educators in the realm of child custody in the XX – early XXI centuries; formalized and interpretative sources which include documents and scientific writings of Polish teachers, cultural, educational and public figures about the creation and transformation of the child care system. Interpretative sources contain four subgroups: 1) the works of Polish scholars on the methodology of social pedagogy and custodial pedagogy; 2) scientific pedagogical research on the theory of custody and custodianship practice in Poland; 3) educational and methodological manuals on custodial pedagogy; 4) Polish periodical specialized publications on the theory and practice of child custody which contain factual material on custodianship and educational activities in Poland. To create a coherent and thorough picture of child custody in Poland during the investigated period, it is important to consider properties of the source base: association with a particular epoch and time which affects the way certain aspects of existence are covered; limitations in the objective reflection of historical reality; inexhaustibility of historical information.

Key words: child custody, source base, interpretative sources, historiography, historical and pedagogical research, Poland.

Тетяна Кобилянська
Tetiana Kobylanska

НАПРЯМИ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ІЗ СІМ'ЯМИ ПІДЛІТКІВ

DIRECTIONS OF WORK OF FUTURE PSYCHOLOGIST WITH TEENAGERS' FAMILIES

У статті здійснено аналіз чинників і характеристики ефективного виховання й розвитку підлітка в сім'ї. Встановлено, що сучасна сім'я не може забезпечити в повному обсязі виховання активної, творчої особистості, що легко адаптується до нових соціальних відносин. Доведено, що робота майбутнього психолога передбачає здійснення відповідної роботи із сім'ями підлітків.

Ключові слова: сім'я, підлітки, майбутній психолог, робота психолога із сім'ями підлітків, взаємодія батьків і дітей.

На сучасному етапі розвитку суспільства з метою формування соціально активної особистості підлітка майбутній психолог має сприяти тому, щоб сім'я забезпечила засвоєння дітьми нових знань, які дозволяють адекватно і повно оцінювати вимоги соціуму до особистості підлітка; розвинути у дитини здатність адекватного пізнання і сприйняття оточуючих. У дослідженні розглядаємо роботу психолога із сім'єю як чинник виховання, розвитку та самореалізації підлітка.

Робота психолога із сім'єю підлітка вимагає єдності вибору методів і засобів допомоги і підтримки, сприяє зміні уявлень багатьох сучасних батьків про їх роль у житті дитини. Спільна життєдіяльність, обговорення успіхів, подолання невдач дозволяє батькам побачити свою дитину по-новому, відчувати себе значимою для неї людиною.

Питання співпраці фахівців із сім'ями, проблеми участі батьків в освітньому і реабілітаційному процесах, поради родинам із виховання дітей із особливими освітніми потребами є достатньо дослідженими в педагогіці (О. Акмаєва, Т. Жук, Т. Ілляшенко, Т. Кравченко, В. Кузьмінський, С. Миронова, А. Обухівська, О. Романенко, Л. Ханзерук, А. Шевцов, О. Шостакович та ін.).

Ефективна робота з виховання, розвитку та самореалізації підлітка передбачає стійку зацікавленість у ній усіх суб'єктів. В основі цієї зацікавленості лежить, з одного боку, позитивне сприйняття психологом сім'ї, з іншого боку, – уявлення про потреби сім'ї у сфері виховання та про можливості їх задоволення. Присутність цих показників дає змогу передбачити наявність можливостей суб'єктів спільної роботи та їх самоорганізації. Таким чином, критеріями ефективності роботи психолога та сім'ї у вихованні, розвитку, самореалізації підлітків у дослідженні Ю. Генваревої, є: суб'єктивна оцінка учасниками процесу взаємодії як ефективною; критерій оптимальної організації процесу взаємодії; здатність до самоорганізації подальшої взаємодії сім'ї та школи [4, с. 65].

Аналіз літератури показує, що саме розуміння значимості питань виховання та розвитку підлітків, безпосереднього переживання та піклування про долю своєї або чужої дитини виступають точкою дотику представників різних соціальних мікросередовищ у організації такої взаємодії. Батьків, психологів, підлітків об'єднує їх турбота про долю молодої людини.

Тому *метою статті* обрано розкриття чинників і характеристики ефективного виховання й розвитку підлітка в сім'ї та напрямів роботи майбутнього психолога із сім'ями підлітків.

Підлітки – це угруповання, що утворюється на основі вікових ознак, об'єднує людей, що займають граничне положення між дитинством і юнацтвом. У більш вузькому значенні цей

термін уживають у декількох значеннях: перехідний, переломний, важкий, критичний. У них зафіксовано складність процесів розвитку, що відбуваються в цьому віці, пов'язані з переходом від одного відрізка життя до іншого.

Підлітковий вік не має чітких меж. У психології він обмежився періодом від 10-11 до 15 років, у педагогіці – до 16 років [9, с.88]; західній психології він продовжений до 18-19 років [5, с. 26].

Цікавими для нас є погляди на інтелектуальний розвиток дітей В. Сухомлинського, який вважає, що для задоволення духовної потреби підлітків в абстрагуванні, розумінні фактів, учитель у ході викладу повинен бути щедрим на факти і скупим на узагальнення [11].

Розглянемо докладніше основні характеристики підліткового віку для того, щоб зрозуміти механізм взаємодії підлітків, батьків та психологів.

Перша загальна закономірність і гостра проблема підліткового віку – це перебудова відносин з батьками, перехід від дитячої залежності до відносин, заснованих на взаємній повазі і рівності [9, с. 90].

Розвиток особистості в підлітковий період характеризують переважанням процесів індивідуалізації, а її успішність залежить від готовності і здатності психолога і батьків прийняти будь-які прояви індивідуальності, дати їм змогу виявитися і розвинутися. Завдання батьків і психологів С. Керкис убачає в тому, щоб організувати діяльність, спрямувати увагу підлітка на потрібні об'єкти і цінності (соціальне благо, соціальна активність, порядність, відповідальність, гідність, схильність до певної професії, захопленість розумними непрофесійними заняттями в години дозвілля, потреба в культурі, дружба, любов тощо) [7, с. 63].

Саме сім'я, на думку Л. Часовської, є основним джерелом співчуття і підтримки і може надати їх своєчасно, тонко і ненав'язливо [13, с. 108].

Розглядаючи роль сім'ї у формуванні особистості дитини, Ю. Генварева пропонує враховувати такі її аспекти: 1) структуру сім'ї (повна/неповна); 2) стилі виховання (авторитарний, демократичний, ліберальний тощо); 3) рівень емоційних контактів кожного члена сім'ї з дитиною (негативне ставлення, відторгнення, позитивне ставлення, прийняття дитини); 4) психосоціальні особливості членів сім'ї (особи з адиктивною поведінкою, батьки, які страждають алкоголізмом, наркоманією тощо) [4, с.58].

Для вивчення ефективності виховання й розвитку підлітка в сім'ї необхідним є виявлення чинників впливу. Основою для визначення стали змістові характеристики їх ознак.

Отже, тільки те виховання та розвиток підлітка в сім'ї може вважатися ефективним, яке володіє такими ознаками: психолого-педагогічною компетентністю батьків; інтелектуальним кліматом сім'ї; комунікативно-особистісний потенціалом підлітка і його батьків.

Чинники ефективного виховання й розвитку підлітка в сім'ї та їх характеристики представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Чинники та характеристики ефективного виховання й розвитку підлітка в сім'ї

Чинники	Характеристики	Сутність
Психолого-педагогічна компетентність батьків	Педагогічна культура батьків	Оволодіння батьками знаннями в галузі сімейного виховання, вікового розвитку дітей
	Вироблення нових форм рольової поведінки	Наявність мотивів зміни поведінки і реальних дій (освоєння нових рольових позицій)
	Форми спілкування і взаємодії батьків із підлітком	Взаємодія батьків із підлітком у вигляді співробітництва, врахування його інтересів, врахування його думки при вирішенні питань, передача відповідальності і свободи дій підлітку

Чинники	Характеристики	Сутність
Інтелектуальний клімат сім'ї	Розвинутий інтелект батьків	Рівень розвитку інтелекту батьків
	Культурне дозвілля сім'ї	Залучення дітей до культурної сфери життєдіяльності людини (відвідування театрів, музеїв, обговорення прочитаних книг, переглянутих фільмів, спілкування з природою тощо)
	Підтримувальна і навчальна атмосфера в сім'ї	Надання підлітку в повній мірі наявних у батьків знань і досвіду, надання підтримки в отриманні знань
	Здатність до самовдосконалення	Здатність до самовдосконалення в різних галузях наукового пізнання
Комуникативно-особистісний потенціал підлітка і його батьків	Соціальна активність особистості	Наявність здатності у підлітка до цілепокладання, до колективної діяльності, до самоорганізації своєї діяльності
	Особистісні особливості	Високий ступінь прояву наполегливості при досягненні поставлених цілей, відповідальності за хід і результати спільної діяльності
	Володіння навичками міжособистісного спілкування	Володіння великим арсеналом засобів спілкування, здібностями прийняти роль іншого, володіти ситуацією і спрямовувати взаємодію в потрібне для особистості русло

Величина кожної з окреслених характеристик свідчить про ступінь прояву основних чинників виховання й розвитку підлітка в сім'ї.

Неприйняття дорослості дитини призводить до ситуації нерозуміння і призводить до різних ускладнень у міжособистісному спілкуванні, конфліктів, що провокує різноманітні форми протесту [7, с. 33].

Отже, для виховання, розвитку та самореалізації підлітка необхідно керуватися такими положеннями:

- підліток – активний суб'єкт виховання. Він не тільки сприймає вплив середовища, а й сам активно творить себе, виходячи з внутрішніх тенденцій своєї особистості, моральних установок своєї сім'ї;
- підлітковий вік – час активного становлення суспільних зв'язків людини;
- зміна кола спілкування дитини підліткового віку в силу її вікових особливостей стає для неї особливо важливою. В ході спілкування засвоюються соціальні ролі і формується соціальний досвід;
- найближче оточення дитини, середовище впливає на уклад її життя: розвиває прагнення до отримання знань (якщо в найближчому оточенні підлітка знання є цінністю, то і у нього формується культ цієї якості, і навпаки); формує позитивне (або негативне) ставлення до трудової діяльності. Середовище формує якості, необхідні підлітку в дорослому житті;
- взаємини підлітка і середовища досягаються через емоційні переживання вихованця. Готовність до емоційного контакту і морального прийняття середовища, вміння адекватно оцінювати ситуацію, що склалася, проявляти ініціативу і брати на себе відповідальність свідчать про соціальну зрілість підлітка;
- як правило, сім'я є єдиним соціальним інститутом, що дозволяє особистості проявити індивідуальні особливості та активність у повній мірі.

На жаль, сучасна сім'я не може забезпечити в повному обсязі виховання активної, творчої особистості, що легко адаптується до нових соціальних відносин. В умовах, коли

більшість сімей стурбована вирішенням численних соціально-економічних проблем, а часом і просто проблемою фізичного виживання, посилюється тенденція самоусунення батьків від вирішення питань особистісного становлення молодого покоління. Батьки, не володіючи в достатній мірі знаннями індивідуальних і вікових особливостей розвитку дитини, здійснюють процес виховання інтуїтивно, “наосліп”. Такий підхід, безумовно, не приносить позитивних результатів. Поступово дитина йде з-під контролю, втрачає контакт з дорослими членами сім’ї; перестає зважати на їх думку [7, с. 56].

У цей період з’являється бажання перевірити, чи дійсно життєві правила стали для підлітка такими, як для дорослих. Дорослі часто не готові до таких перевірок, вони не помічають інтенсивного дорослішання підлітків і всіляко намагаються зберегти “дитячі” форми взаємин, що виражаються в опікуванні, контролі, підпорядкуванні тощо. А помітивши дорослішання дітей, більшість батьків схильні бачити в основному негативні сторони – утаємниченість, неслухняність. Почуття дорослості вступає в суперечність з реально незмінним статусом у сім’ї та навчальному закладі, що породжує низку негативних форм самоствердження [6, с. 25].

Тому профілактична та корекційна робота є основною діяльністю, яка допоможе запобігти виникненню та розвитку пагубних наслідків. Ранній початок профілактичної роботи передбачає виявлення підлітків із проявами девіантної форми поведінки та своєчасну соціально-психологічну допомогу цій категорії дітей [10, с. 80].

Згідно Ю. Хлоповських, робота психолога освітнього закладу здійснюється за такими напрямками: психологічне просвітництво; психологічна профілактика; психоконсультування; психодіагностика, психокорекція; інші види роботи (участь у психолого-педагогічних консилиумах, відвідування та психологічний аналіз уроків і заходів, що проводяться в освітньому закладі; участь у роботі педради школи; контакти з лікарем, соціальним педагогом, методистом освітнього закладу, з профорієнтаційною службою району, з відділом у справах неповнолітніх) [12, с. 47].

Система роботи психолога з подолання конфліктної поведінки підлітків будується залежно від причин цієї поведінки, залучає всіх учасників освітнього процесу і тісно пов’язана з іншими напрямками роботи: зниженням тривожності та агресивності учнів, корекцією девіантної поведінки тощо. Все це передбачає, на наш погляд, здійснення психологічного супроводу, психологічної підтримки, психопрофілактики, психодіагностики, корекції, психодопомоги, консультування, просвіти сімей підлітків.

Психологічний супровід являє собою систему професійної діяльності психолога, яка спрямована на створення умов для позитивних взаємин дітей і дорослих в освітній ситуації, орієнтації на зону найближчого розвитку дитини, збереження її психологічного здоров’я [14, с.73].

Згідно з визначенням Н. Кормушиної, психологічний супровід має на увазі діяльність психолога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов [8, с. 183].

Автор доводить, що сутнісною характеристикою психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості й сім’ї до самопомоги. Здійснюючи психологічний супровід, фахівець створює умови і надає необхідну підтримку для переходу від позиції “не можу” до позиції “можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами”. За деякими ознаками можна зробити висновок, що супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги – патронажу [8, с. 184].

Бітянова М. вважає, що психолого-педагогічний супровід – це професійна діяльність дорослих, які взаємодіють із дитиною у шкільному середовищі. Зокрема, психолог разом із педагогом, супроводжуючи дитину в процесі навчання, може, з одного боку, допомогти їй максимально використовувати надані можливості для освіти й розвитку, а з іншого, – пристосувати індивідуальні особливості до заданих ззовні умов шкільної життєдіяльності [2, с. 7].

Автор сформулювала взаємозалежні завдання психолого-педагогічного супроводу: систематичне спостереження психолого-педагогічного статусу учня й динаміки його

психічного розвитку в процесі шкільного навчання; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учня і його успішного навчання. Вирішення цього завдання спрямоване для надання допомоги дітям, що мають проблеми в психологічному розвитку, навчанні. Цей напрям діяльності орієнтований на тих учнів, у яких виявлені певні проблеми із засвоєнням навчального матеріалу, соціально прийнятних форм поведінки, у спілкуванні з дорослими й однолітками, психічному самопочутті та ін. [2, с. 8].

Основними завдання психологічного супроводу дітей із особливими освітніми проблемами, що навчаються в масовій школі В. Бевзенко вважає такі: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, навчальні труднощі, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємовідносин з однолітками, вчителями, батьками; психологічне забезпечення освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) учнів, батьків, педагогів [1].

На відміну від психологічного супроводу, психологічна підтримка, як зазначає О. Шумакова, ґрунтується на співробітництві сім'ї та освітнього закладу як рівноправних партнерів в освіті [14, с. 73]. У цій моделі роботи психолога взаємодія сім'ї і школи проявляється і як опосередкування в якості допомоги батькам та їх участі у навчанні дитини, і як забезпечення безпосередніх прямих контактів зі школою.

На підставі правил і принципів взаємодії з дитиною дорослі (психолог, батьки) забезпечують позитивний психологічний розвиток, створюють гарантовано успішний результат спільної діяльності у вирішенні освітніх завдань.

Психопрофілактика, як один з видів діяльності психолога, передбачає проведення роботи з попередження можливого неблагополуччя в психічному і особистісному розвитку дітей, а також дорослих учасників педагогічного процесу та їх взаємодію в освітній ситуації.

Профілактичну роботу доцільно проводити спільно з учителем (вихователем), що дозволить своєчасно виявляти особливості психічного розвитку дитини і приймати відповідні заходи впливу.

З точки зору Ю. Хлоповських, зміст психопрофілактичної роботи включає такі аспекти:

1) розробку та здійснення розвивальних програм для вихованців із урахуванням завдань кожного вікового етапу. Психологу важливо вміти обґрунтувати доцільність, механізми та очікувані результати розвивальної програми не тільки з психологічної, але і з педагогічної точки зору;

2) контроль за дотриманням психологічно доцільних умов навчання і виховання. Як і при розробці розвивальних програм, важливими є знання, щодо навчання та виховання: зміст освіти, методи, засоби, форми організації навчання; закономірності і принципи виховання, їх зміст, засоби і методи;

3) попередження можливих ускладнень в психічному і особистісному розвитку дітей у зв'язку з їх переходом на наступну вікову сходинку;

4) підготовка вихованців до усвідомлення різних сфер професійної діяльності та життєдіяльності в цілому, в яких вони могли б реалізувати свої інтереси, здібності, знання. Психологу важливо володіти знаннями (зокрема, що стосуються змісту освіти), знаннями з теорії виховання та управління освітніми установами (особливості організації їх роботи), щоб мати можливість розробляти і проводити спільно з учителями, вихователями програми з розвитку інтересів і здібностей дітей, а також здійснювати роботу з розвитку професійно-особистісних особливостей особистості дорослих учасників освітнього процесу [12, с. 64].

Отже, психопрофілактична робота передбачає наявність у психолога різних знань із педагогіки.

Психодіагностична робота психолога з підлітком має на меті виявлення причин його високої конфліктності і включає в себе: вивчення особистісних особливостей підлітка (діагностика темпераменту, характерологічних рис, особливостей розвитку мотиваційної, емоційної,

вольової, моральної сфер); вивчення особливостей сімейного виховання (загальна сімейна атмосфера, особливості взаємин між членами сім'ї, особливості виховних впливів, провідний тип сімейного виховання, характерологічні особливості батьків, батьківські установки по відношенню до дітей); діагностику міжособистісних відносин підлітка з однолітками (соціометричний статус дитини в колективі однолітків, особливості її установок по відношенню до них, ступінь задоволеності її потреби в спілкуванні та взаємодії з ними, особливості сприйняття підлітком групи однолітків); вивчення особливостей взаємин підлітка з педагогами (стиль взаємин, особливості педагогічних впливів, особливості установок по відношенню один до одного тощо).

Психодіагностична робота спрямована на виявлення особливостей психічного розвитку дитини, відповідності рівня цього розвитку віковим нормам і вимогам, що висувається освітнім закладом. У процесі психодіагностики вирішуються такі завдання: правильний вибір методики вивчення сім'ї; виявлення особистісних особливостей членів сім'ї; визначення дисфункцій в емоційних і поведінкових установках членів сім'ї стосовно один одного; аналіз проблем міжособистісного спілкування і взаємодій у сім'ї; дослідження історії сімейних відносин; визначення психологічного сімейного діагнозу.

Успішне вирішення завдань сімейної психодіагностики висуває до психолога низка вимог. Перш за все, у своїй практичній діяльності він повинен уміло використовувати метод бесіди, техніку тестування, техніку роз'яснення інструкцій проєктивних методів, техніку інтерпретації результатів, техніку емпатії, конгруентності і безумовного прийняття членів сім'ї, техніку пояснення і знайомства з іншими видами, способами і методами сімейної психологічної допомоги. Психолог приймає рішення, які методики включити при діагностуванні, керуючись положенням "Про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію". Наприклад, "Анкету підлітка" опитувальник Басса-Дарки; методику "Будинок - Дерево - Людина" експрес діагностику рівня самооцінки тощо. Ядром психодіагностичного пакету Н. Бібікова вважає сімейне психоаналітичне інтерв'ю. Значного поширення, в якості самостійного діагностичного інструменту автор надає сімейній арт-терапії, яка є інноваційною технологією в психосоціальної роботі з сім'єю [3, с.143]. Діагностичним потенціалом володіють різноманітні арт-терапевтичні техніки: малювання сімейного герба, емблеми; рисунок "Спільна дія", фотоколаж на вільну або задану тему; рисунки "Сімейна подія", "Сімейні проблеми", "Життєвий шлях сім'ї", сімейна фреска.

Отже, існує великий і різноманітний арсенал діагностичних методів, які можуть успішно застосовуватися в роботі з різними категоріями сімей для виявлення характеру сімейних відносин та для визначення подальшого психотерапевтичного і корекційного шляху.

За результатами проведеної психологічної діагностики психолог надає узагальнену інформацію та рекомендації, які враховують при розробці індивідуальної програми розвитку [1].

Кінцевим результатом психодіагностичної діяльності є психологічний сімейний діагноз, що означає опис і оцінку актуального стану психологічних особливостей сім'ї, якісну характеристику сімейних відносин з метою прогнозу їх подальшого розвитку та вироблення рекомендацій, визначених завданнями психодіагностичного обстеження.

Основним завданням психолога є не діагностика причин певного психологічного явища, а розробка рекомендацій для суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на розвиток тих чи тих якостей, здібностей, подолання труднощів і порушень у розвитку та ін.

Специфіка психокорекційної роботи в системі освіти, як зазначає Ю. Хлоповських, полягає в тому, що цей вид діяльності є логічним продовженням психодіагностики і одним із етапів діагностично-корекційного спрямування [12, с. 67].

Практика надання психологічної допомоги сім'ї передбачає системний підхід до її організації та проведення. В системі сімейної психологічної допомоги виступають сімейна психологічна підтримка, консультування, просвіта.

Основним методом роботи психолога з батьками є сімейне консультування, коли психолог працює не тільки з дитиною, а з усією родиною, в її цілісній структурі, створюючи ситуації обговорення проблем, моделювання ситуацій сімейної взаємодії, залучаючи всіх членів сім'ї до проблем навчання і виховання дитини.

Зміст психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу досягається виконанням функцій психологічної просвіти та інформування батьків, тим самим вирішується завдання підвищення рівня психологічної культури і психологічної компетентності батьків як учасників освітнього процесу.

Психологічна просвіта, як первинне залучення суб'єктів педагогічного процесу до психологічних знань, передбачає інформування дорослих і дітей про цілі, можливості психології [12, с. 61].

Аналіз чинників і характеристики ефективного виховання й розвитку підлітка в сім'ї показав, що до них відносять: психолого-педагогічну компетентність батьків; інтелектуальний клімат сім'ї; комунікативно-особистісний потенціал підлітка і його батьків.

На жаль, сучасна сім'я не може забезпечити в повному обсязі виховання активної, творчої особистості (численні соціально-економічні проблеми, тенденція самоусунення батьків від вирішення питань особистісного становлення молодого покоління), що легко адаптується до нових соціальних відносин. Дорослі часто не готові до інтенсивного дорослішання підлітків і всіляко намагаються зберегти "дитячі" форми взаємин, що виражаються в опікуванні, контролі, підпорядкуванні тощо.

Система роботи психолога передбачає здійснення психологічного супроводу, психологічної підтримки, психопрофілактики, психодіагностики, корекції, психодопомоги, консультування, просвіти сімей підлітків.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у взаємодії сім'ї та школи у формуванні особистості підлітка.

Список використаних джерел

1. Бевзенко В. Забезпечення психологічного супроводу інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. URL : http://yntarnoe.blogspot.com/p/blog-page_31.html (дата звернення: 8.09.2018).
2. Бітянова М. Психолог у школі : зміст діяльності й технології. - Київ : Главник, 2007. - 160 с. (Серія "Психологічний інструментарій").
3. Бибикина Н. В. Методы диагностики семейных отношений в психосоциальной работе / Актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 21–22 окт. 2015 г.). - Тула : Тульский полиграфист, 2015. - С. 140–145.
4. Генварева Ю. А. Взаимодействие семьи и школы как фактор самореализации подростка : дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2010. - 210 с.
5. Горбачева Ю. Н. Организационно-педагогическое обеспечение процесса интеллектуального развития подростка в семье : дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2006. - 192 с.
6. Грінченко М. Робота психологічної служби ПТНЗ з подолання конфліктної поведінки підлітків. / Актуальні напрями роботи практичних психологів ПТНЗ (з досвіду роботи) : зб. ст. / відп. за вип. О. В. Слюсарева. - Ужгород, 2015. - С. 25–33.
7. Керкис С. С. Взаимодействие школы и семьи в формировании социальной активности подростков : дис. ... канд. пед. наук. - Пятигорск, 2009. - 182 с.
8. Кормушина Н. Г. Основные направления психологического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. / Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 9–10 июня 2016 г.). - Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. - С. 182–189.

9. Крапивка И. А. Семья как фактор формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения : дис. ... канд. социол. наук. – Краснодар, 2011. – 187 с.
10. Пірог Л. А., Чернобривець О. В. Основні підходи до профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків. / Соціальна робота в Україні: основні напрями, проблеми та перспективи розвитку : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 28 квіт. 2016 р.). – Дніпропетровськ : ДНУ, 2016. – С. 80–84.
11. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. – Москва : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 204 с.
12. Хлоповских Ю. Г. Особенности психолого-педагогической деятельности студентов – будущих психологов образования : дис. ... канд. психол. наук. – Воронеж, 2004. – 248 с.
13. Часовская Л. А. Семья как фактор формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения : дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2004. – 213 с.
14. Шумакова О. А. Развитие базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями : дис. ... д-ра психол. наук. – Челябинск, 2011. – 400 с.

In the article it was made an analysis of the factors and characteristics of effective education and development of teenager in the family. It has been established that the modern family can not provide the full education of an active, creative personality (many socio-economic problems, the tendency for parents to remove themselves from solving the issues of personal formation of the younger generation), which is easy to adapt to new social relations. It has been discovered that adults are often not ready for intensive growing of teenagers and in every possible way try to preserve the “childish” forms of relationships expressed in custody, control, subordination and so on.

It is proved that the work of a psychologist involves the implementation of psychological support, psychotherapy, psychodiagnostics, correction, psychological help, counseling, education of teens' families. Psychological support is aimed at creating conditions for positive relationships between children and adults in the educational situation, focusing on the area of the immediate development of the children, preserving their psychological health.

Psychotherapy includes work to prevent possible malaise in the mental and personal development of children, as well as adult participants in the pedagogical process and their interaction in educational situations. Psychodiagnostic work is aimed at revealing the peculiarities of the child's mental development, compliance with the level of this development with age standards and requirements put forward by the educational institution. The specifics of psycho-correction work is that this type of activity is a logical continuation of psychodiagnostics and one of the stages of diagnostic-correctional orientation. The practice of providing psychological assistance to a family involves a systematic approach to its organization and conduct. In the process of family counseling, the psychologist works not only with the child, but with the whole family, in its integral structure, creating situations for discussing problems, modeling the situations of family interaction. Psychological education, as the primary involvement of subjects of the pedagogical process to psychological knowledge, involves informing adults and children about the goals, possibilities of psychology.

Key words: family, teenagers, future psychologist, work of a psychologist with families of adolescents, interaction of parents and children.

*Марина Кононова
Maryna Kononova*

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА ЗА УМОВ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

COMPETENCY-BASED APPROACH TO PERSONAL AND OCCUPATIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPEECH PATHOLOGIST UNDER PROJECT ACTIVITIES CONDITIONS

У статті висвітлені проблемні питання компетентнісної особистісно-професійної фахової підготовки дефектолога. Визначено теоретичні та прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України. Акцентується увага на основних складових професійної компетентності майбутнього дефектолога. Підкреслюється особливе місце процесу самостійної проектно-модульної діяльності у формуванні дослідницьких компетентностей дефектолога, необхідних для професійного розвитку.

Ключові слова: *дефектолог, компетентність, компетенції, компетентнісний підхід, професійна підготовка, проектно-пошукова діяльність.*

Процес наукового пізнання, головною функцією якого є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність, має підхід – спосіб досягнення наукового пізнання, що зумовлений як позицією дослідника, так і ситуацією пізнання. Використання тих чи інших підходів безпосередньо впливає на результати пізнавальної діяльності. З цієї точки зору необхідно розглянути методологічні підходи, які можуть бути застосовані до дослідження проблеми підготовки поліфункціонального і компетентнісно-орієнтованого фахівця у галузі корекційної освіти.

Сучасні реалії модернізації освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку вимагають дотримання стратегії і концепції професійної підготовки майбутнього дефектолога, які базуються на таких підходах, як компетентнісний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, системний та проектно-модульний, основним серед яких є компетентнісний підхід.

Аналіз багатьох освітніх систем свідчить, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на *компетентнісний підхід* і створення ефективних механізмів його запровадження. При цьому однозначно трактувати концепцію компетентності (англ. concept of competence) неможливо. Один із найбільш визнаних міжнародних експертів у цьому питанні Ф. Вайнерт стверджує, що немає ані єдиного застосування концепції компетентності, ані широко прийнятого визначення даного терміна. Відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку *компетентність* (англ. competence) – це “спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання” (OECD, 2005). Поняття “компетенція” традиційно вживається у значенні “коло повноважень”. “компетентність” пов'язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [4, с. 22].

Зарубіжні дослідники F. Weinert (2004), E. Schneck (1978), L. Savage (1993) та ін. компетентність у навчанні часто розглядають через усталені поняття: “здатність до...”, “комплекс умінь”, “умілість”, “готовність до...”, “знання в дії”, “спроможність”.

Вітчизняні науковці Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов (2010) стверджують, що компетентність – це поняття, що стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним, натомість компетентність – це поняття, що стосується людини, розкриває аспекти її поведінки й забезпечує професійно якісне виконання роботи.

Аналіз праць С. Новописьменного (2016) уможливив визначити, що: *компетентності майбутніх дефектологів* – це здатність студентів застосовувати знання, уміння, навички, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях; *компетентності майбутніх дефектологів* – це рівень знань, умінь, навичок студентів у педагогічній діяльності, закріплений результат.

Загалом, при підготовці вчителя слід спиратися на визначення поняття “компетентність у навчанні” та напрацювання науковців у зазначеній сфері (Бібік, Ващенко, Локшина, 2004). Так, компетентності у навчанні студент набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, але й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо.

У основу компетентнісного підходу до визначення сутності вищої освіти покладено прагнення до реалізації двох основних завдань:

1) освіта повинна формувати у студентів якості, необхідні для реалізації професійної діяльності, тобто має формувати якості, які необхідні роботодавцю;

2) критерії та параметри оцінки результатів сучасної освіти повинні бути уніфіковані і виражатися у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані та враховані в будь-якому освітньому закладі будь-якої країни.

За результатами діяльності робочої групи українських науковців і практиків розроблялися теоретичні та прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України (кер. О. Савченко; Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, С. Трубочова). У результаті запропоновано такі *ключові компетентності у навчанні*: навчальна (уміння вчитися); громадянська; загальнокультурна, інформаційна; соціальна; здоров'язберігальна, які деталізують у комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами [2].

Як провідне поняття модернізації освітнього процесу виступає поняття “професійна компетентність” вчителя. Узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень сутності компетентності привело до такого тлумачення цього терміну: *професійна компетентність учителя* – інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей.

Необхідність зміни такої позиції вчителя на позицію “педагогічної підтримки” зумовлена сучасними вимогами щодо організації навчання за принципами педагогічного супроводу. За таким навчанням акцент роблять не на програмний матеріал, а на організацію індивідуальної інтелектуальної діяльності.

Сьогодні визначення поняття ключових компетентностей стосується не тільки питань змісту освіти, воно зачіпає всю соціальну сферу суспільства, яке передбачає формування в молоді певних навичок для життя та діяльності. Саме компетентності розв'язують життєво важливі проблеми, оскільки дозволяють оперувати здобутими знаннями, дають змогу застосовувати їх упродовж усього життя. Країни, що брали участь у міжнародному проекті “DeSeCo” (2001), метою якого було визначити ключові компетентності, що впроваджуються в загальноосвітній школі та які відповідають запитам сучасного суспільства, визначилися з основними ключовими компетентностями, притаманним цим системам освіти [6, с. 103].

У досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти впродовж декількох років, можна спостерігати спільні тенденції, насамперед, спроби розробити певну систему професійних компетентностей педагогів.

Зважаючи на характер і особливості педагогічної діяльності, таку систему складають групи ключових компетентностей: *соціальні* – пов'язані з оточенням, життям суспільства

соціальною діяльністю особистості педагога; *мотиваційні* – пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості педагога; *функціональні* – пов'язані зі сферою знань, умінь і навичок оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом.

Розглянути теоретичні аспекти компетентнісного підходу як складової моделі професійного зростання майбутніх дефектологів в умовах ЗВО та місце самостійної проектно-модульної діяльності у формуванні дослідницьких компетентностей фахівців.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці сприяє формуванню у майбутніх учителів-дефектологів низки взаємопов'язаних ключових компетентностей (здатностей кваліфіковано працювати чи розв'язувати педагогічні задачі): *професійної, особистісної, соціальної, комунікативної* тощо (Н. Бібік, О. Пометун, Л. Хоружа та ін.).

З погляду О. Митника, *професійну компетентність учителя* можна тлумачити як здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності як у запланованих, так і у непередбачених педагогічних ситуаціях [5, с. 14].

Використовуючи окреслений підхід, представимо складові *професійної компетентності майбутнього дефектолога*:

1. *Теоретичні знання* – це знання про: зміст поняття психічного віку дітей, підлітків, юнаків; психо-фізіологічні особливості різних категорій учнівської молоді; особливості процесу засвоєння навчального матеріалу; особливості формування наукових понять; зміст навчання у початковій, основній, старшій ланці середньої освіти; дидактичні принципи, функції, технології процесу навчання; принципи педагогіки співробітництва.

2. *Знання-засоби* включають: знання методики організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи активізації пізнавальної діяльності; форми організації навчально-пізнавальної діяльності; інноваційні технології навчання.

3. *Знання-цінності*: знання особистісно-діяльнісної, гуманістичної парадигми освіти; особливості та цінності педагогічної професії; знання основ педагогічної етики, моральних стимулів діяльності тощо.

Формування професійної компетентності закладено в освітню програму як складову галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: ціле-мотиваційним, змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навичками самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями [1, с. 11].

О. Дубасенюк проаналізувала роль деяких педагогічних дисциплін. Так, програма з педагогіки передбачає оволодіння майбутніми вчителями-дефектологами знань із загальних основ педагогіки, дидактики, теорії та методики виховання. При вивченні історії педагогіки студенти простежують тенденції розвитку педагогічної думки у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, залучаються до вивчення класичної педагогічної спадщини. Під час вивчення основ педагогічної майстерності студенти знайомляться з творчою лабораторією педагогів-майстрів, оволодівають шляхами професійного становлення вчителя, педагогічною технікою [1, с. 13].

На думку О. Митника, професійна компетентність учителя може розглядатись як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню школярами [5, с. 16].

Слід зазначити, що розвиток професійної компетентності, зокрема педагогічної майстерності, знаходиться в руках самого вчителя. Саме педагог стає тією особистістю, яка усвідомлено регулює стандарти своєї поведінки. Перш за все, це відбувається через усвідомлення свого професійного досвіду. “Досвід стає джерелом професійного зростання вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: нерелфлексований досвід безкорисний і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації вчителя” (М. Уолес). Тільки усвідомлений досвід

має сенс, через аналітичну діяльність здійснюється рефлексія, яка перетворює “сирий” досвід у особистісне присвоєне знання. Осмислюється не тільки власний педагогічний досвід, але й досвід інших педагогів.

Але під час змін у суспільстві відбувається збій і звичні схеми поведінки стають невідповідними, застарілі “конструкти” перетворюються в гальмуючий чинник. Освітнянський процес настільки змінний і динамічний, що не можна одного разу і назавжди засвоїти всі секрети педагогічної майстерності. Тому професія вчителя є творчою діяльністю, а педагог – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою працю [1, с. 15].

Відрефлексований досвід народжує нові знання, через корекційну діяльність педагог вибудовує стратегію свого саморозвитку, повертаючись знову до творчого пошуку, набуваючи новий рівень свого професійного самовдосконалення.

Набуття професійної компетентності дефектолога сприяє розвитку здатності майбутнього фахівця до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння ним цілісною системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості.

В умовах компетентнісного, системного та інтегративного підходів організація самостійної діяльності студентів, спрямованої на професійне зростання, може реалізуватися через *практико-орієнтоване модульне навчання (проектно-модульний підхід до професійної підготовки)*, де майбутній дефектолог частково або повністю може працювати за навчальною програмою, за індивідуальною траєкторією розвитку з урахуванням своїх можливостей.

Як засвідчують результати нашого дослідження, формування дослідницьких компетентностей засобами проектно-модульного навчання є одним із вирішальних чинників професійної підготовки студентів, його професійного зростання, ефективність яких визначається через їх компетентність у розв’язанні дослідницьких завдань, виконанні освітніх проектів. Ціленаправлені види діяльності є наскрізною лінією формування дослідницьких компетентностей і вимагають як оптимізації форм і методів освітнього процесу, так і раціонального їх поєднання, використання інтернет-ресурсів, технічних засобів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій.

Організація процесу формування цих компетентностей здійснюється в спеціальних умовах у режимі освітньої діяльності ЗВО в декілька *взаємопов’язаних етапів*: *перший етап* орієнтовано на визначення стану сформованості у студентів відповідної системи знань, встановлення педагогічних умов, що впливають на процес наукової підготовки майбутнього вчителя-дефектолога, розробку проекту формування означеного феномена майбутнього фахівця. Характерним для *другого етапу* є чітка організація наукової роботи студентів репродуктивного характеру, розвиток мотивації, до набуття необхідних знань, цілеспрямоване збагачення термінологічного апарату, вдосконалення професійного потенціалу. На *третьому етапі* увага зосереджена на оволодінні основами пошукової діяльності, усвідомлення необхідності самостійного виконання наукових досліджень та значення експериментального аспекту в одержанні достовірних дослідницьких результатів. *Четвертий етап* передбачає усвідомлення студентом об’єктивного образу професійної діяльності, здатності до рефлексії і самовдосконалення на основі самоаналізу індивідуальних властивостей і набутого педагогічного досвіду [3, с. 156].

Ключовими організаційно-педагогічними умовами формування дослідницьких компетентностей майбутніх дефектологів є: спрямування змісту професійної підготовки на поєднання наукової та навчальної роботи; упровадження спеціальних занять з організації проектно-модульної діяльності з використанням спеціально змодельованих навчально-дослідницьких завдань; цілеспрямоване формування рефлексивно-мотиваційного інтересу до творчості.

В умовах кардинальних перетворень у системі вищої освіти, зростання вимог до особистісних і професійних якостей учителя-дефектолога передбачаються суттєві зміни в його компетентнісних характеристиках, переведення змісту, форм і методів навчання

з традиційного ритму функціонування в режим динамічного розвитку дослідницьких можливостей майбутнього дефектолога. Ефективне оволодіння системою необхідних знань, умінь і навичок забезпечується залученням студентів до самостійної пізнавальної діяльності інтегративного характеру, сформованості цільової установки на наукову, творчу діяльність, використання інноваційних технологій модульного навчання, створення оптимальних умов для реалізації суб'єктної позиції майбутнього фахівця. Адже проектно-пошукова діяльність займає особливе місце у формуванні дослідницьких компетентностей дефектолога.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / О.А. Дубасенюк. – [за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 10-16.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Захарченко Ю. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з маркетингу у вищих навчальних закладах / Ю.В. Захарченко // (Дис. канд. пед. наук). – Хмельницький, 2018. – 263 с.
4. Колос Ю. З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки / Ю.З. Колос // (Дис. канд. пед. наук). Київ, 2010. – 230 с.
5. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – № 4. – 2004. – С. 14-22.
6. Санченко Є. М. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми / Є.М. Санченко // Науковий вісник Донбасу. № 3. – 2010. – С. 103-109.

The problematic issues of competent personal and professional attainment of a speech pathologist and its connection with the independent design and modular activity in the conditions of higher education establishments are highlighted.

The basic understanding of the “competency” and “competence” concepts of future speech pathologists and the essence of the competence-based personal and professional training of the speech pathologist is meaningfully represented.

As a result of the theoretical study on the problem, the theoretical and applied issues of the competency-based approach implementation into the education of Ukraine have been determined. It is noted that the concept of “professional competency” of the teacher, including groups of key competencies (social, motivational, and functional) is a fundamental concept to modernize the educational process. The emphasis is made on the basic components of the future speech pathologists’ professional competence: theoretical knowledge, tools-knowledge, values-knowledge.

The analysis of the above approach has been carried out. It has been found that organizing the process of professional competences formation in future speech pathologists should be carried out in special conditions of educational activities at higher education establishments in several interrelated steps.

The special place of the independent design and modular activities process in the formation of teacher-speech pathologist’s research competencies is emphasized. It is noted that the design search activity provides students with the required knowledge, the available objective self-perception as the subject of solving problems in the real educational environment, motivation to scientific activity, as well as personal qualities required for performing educational research, occupational development.

Key words: *speech pathologist, competence, competency, competency-based approach, occupational training, design and search activity.*

*Вікторія Кришмарел
Victoriaa Kryshmarel*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ

METHODICAL FEATURES OF PHILOSOPHY EDUCATION IN SCHOOL

У статті розглянуто специфіку навчання філософії в школі на основі аналізу сучасних реформ у системі освіти України та світового досвіду такого впровадження. Виокремлено методичні умови, які дозволяють ефективно проводити таке навчання. Змодельовано рекомендації для вчителів як фасилітаторів при проведенні наскрізного навчання філософії в школі.

Ключові слова: школа, філософія, навчання, методичні умови

На сьогодні навчання аспектам філософії у тих чи тих формах представлено в більшості країн світу, які демонструють високі показники за дослідженням PISA. За даними ЮНЕСКО 2007 року, у загальноосвітніх закладах навчання філософія є у близько 30 країнах Європи, а також, наприклад, у США, Канаді, Австралії. При цьому навчання філософії має суттєві відмінності, які пов'язані з освітньою традицією, типом взаємодії між державою та освітою, методичними підходами тощо (див. 12, с. 40-41).

Для України впровадження елементів такого навчання відповідає реформуванню освіти з кількох позицій:

1. Компетентнісного підходу (співвідносячись із такими компетентностями згідно Закону України “Про освіту” (див. 1)): вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; інформаційно-комунікаційна компетентність; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя; культурна компетентність);

2. НУШ (зокрема, передбачено, що випускник має бути цілісною особистістю, усебічно розвиненою, здатною до критичного мислення, здатним приймати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини);

3. Навчання громадянській освіті (як наскрізна компетентність, формування якої можливе лише через актуалізацію мислення, а отже – через наскрізне навчання аспектам філософії).

З огляду на вищезазначене, актуальність навчання філософії в школі як наскрізної лінії наразі не викликає сумнівів. Актуальним постає питання про можливі шляхи реалізації такого навчання та підготовку відповідних фахівців.

Розробкою окресленої проблематики у світі здебільшого займаються послідовники теорії та практики М. Липмана як засновника “Філософії для дітей” (Philosophy for Children – P4C), а також Д. Д'юї та В. Сухомлинського. Наприклад, до розробок філософів-методистів, які займаються теорією та практикою навчання філософії школярів, можна віднести роботи Ю. Гордера, А. Грейлінга, Дж. Парка, П. Северака, Дж. Л. Тейлора, Ю. Трінкса, М. Фюрст. Окрім того, існують відповідні факультети (інститути) в рамках вищої освіти, а також громадські організації та ініціативи, які спеціалізуються на цій проблематиці. До таких відносяться Королівський інститут філософії (Великобританія), Plato (США), ОРТА ((Асоціація вчителів філософії Онтаріо), що є частиною Канадської філософської асоціації) тощо. В Україні розвитку зазначеної тематики присвячені деякі розробки Н. Адаменко, А. Баумейстра, В. Кебуладзе, Ю. Кравченко. Здебільшого навчання філософії впроваджується як варіативний складник загальної освіти або в межах тематичної роботи МАН.

Зважаючи на вищевикладене, *метою статті* є виокремлення методичних умов, за яких наскрізне навчання філософії в системі загальної освіти України буде ефективним (з огляду на світовий досвід), доцільним (з огляду на суспільний запит) та практичним (з огляду на компетентнісний підхід).

Звертаючись до найяскравіших прикладів навчання філософії в межах загальної освіти, виокремимо приклади Австралії, Великобританії, Канади, США та Франції. Такий вибір зумовлено кількома причинами: порівняно давньою та сталою традицією такого навчання; відмінностями у підходах до нього; розбіжностями у місці навчання філософії в системі загальної освіти зазначених країн; залученістю державних структур. Детальніше окреслимо ключову інформацію щодо навчання філософії у перелічених країнах. В Австралії наразі філософія (етичний аспект) представлена в національному курікулумі (див. 13), курси з навчання філософії в школі є в більшості штатів (як у державних закладах навчання, так і у приватних, в тому числі релігійних), і все актуальнішою стає потреба збільшення годин для критичного та творчого мислення (які розглядаються як філософські методи пізнання) учнів молодшої школи (див. 10). В країні діють асоціації, робота яких спрямована на забезпечення потреб навчання філософії (напр., VAPS (див. 17)). У Великобританії система підпорядкування державних та приватних шкіл є досить складною, що дозволяє деяким школам обирати предмети на власний розсуд, завдяки чому частка навчання філософії поступово збільшується. Цьому сприяє кілька чинників: діяльність SAPERE (15), підвищення активності вищих навчальних закладів у сфері навчання філософії школярів (напр., факультет філософії Едінбургського університету (див. 7), Королівський інститут філософії (див. 8), але в першу чергу – включення з 2015 року можливості обрати філософію як предмет при отриманні сертифікату типу AS/A2 (Доступні актуальні програми, розроблені Альянсом з оцінювання та кваліфікації (AQA) (див. 5). У Канаді деякі школи (а в окрузі Онтаріо з 1996 р. – усі) включають навчання філософії у варіанті Р4С у свої програми (див. 12, с. 40). Основну активність при цьому проявляє ОРТА (Асоціація вчителів філософії Онтаріо), що є частиною Канадської філософської асоціації, в рамках проекту Філософія в школах (див. 14), яка займається методичними розробками та підготовкою вчителів. У США, не дивлячись на те, що саме там у 60-х роках в університеті Монклеру М. Липман започаткував Р4С, наразі лише деякі державні і приватні школи обирають навчання філософії як окремий предмет. Проте, варто відзначити, що наскрізно (переважно на уроках англійської мови/літератури) відбувається включення його елементів. Останніми роками збільшився інтерес учнів до цього складника освіти, що зумовило розвиток відповідних клубів та дискусійних команд (напр., у Центрі Джона Хопкінса для талановитої молоді, Центрі Північно-Західного університету з розвитку обдарованості є відповідні напрями). Розвиток такої діяльності переважно забезпечується активністю недержавних організацій, наприклад, Plato (див. 9). Франція у цьому переліку займає особливе місце, адже порівняно давно там сформовано традицію обирати філософію як один з предметів протягом останнього року навчання в середній школі. При цьому форми (як і рівень підготовки вчителів) можуть бути вкрай різними – як читання та осмислення класичних текстів, так і вільне спілкування щодо наскрізної теми, як письмові роботи, так і диспути чи дискусії в малих групах. Через це значення такого навчання, як і рівень сформованих завдяки йому компетентностей, самими випускниками визнається як вкрай сумнівний (див. 6). Одна з причин – досить давнє протистояння прибічників “навчання філософуванню” та “навчання історії філософії”. Таким чином, спостерігається тенденція посилення зацікавленості до навчання філософії та кореляції такого навчання з державними програмами поряд із активністю у цьому секторі переважно громадських ініціатив (щодо популяризації, поширення матеріалів, методичної активності тощо).

З огляду на це, ситуація в Україні, коли навчання філософії, фактично, залишається поза увагою як держави (адже, відповідно до програми для загальноосвітніх навчальних закладів “Людина і світ” для 11 класу рівня стандарту / академічного рівня передбачено 17 годин на

рік, на профільному рівні – 35 годин на рік, в той час як на профільному рівні “Філософія” передбачає 70 годин історії філософії в 10 класі та 70 годин філософії (як теоретичної дисципліни, не філософування відповідно до пояснювальної записки) в 11 класі), є неприпустимою для сьогочасної європейської держави. Таке бачення є неприйнятним для сучасного компетентнісного поступу в освіті, адже, як зазначає П. Северак, “ми маємо розглянути, як ми повинні зробити перехід в освіті від старої системи “підпорядкованого предмету” (який характеризується “єдиним для всіх” варіантом) до нового виду предмету – предмету освіти у мисленні активно і критично” [12, с. 57]. Враховуючи, що наразі про ефективність, доцільність та перспективність окремого предмету з навчання філософії у всій системі загальної освіти не йдеться, зупинимось детальніше на методичних умовах, які забезпечують наскрізність такого навчання в суспільно-гуманітарних предметах (здебільшого, проте перспективність природничо-математичних у цьому аспекті є недооціненою, що потребує подальших поглиблених досліджень).

Отож, як зазначає Дж. Тейлор, “якщо ми хочемо, щоб наші учні були більш глибокими мислителями, нам потрібно давати їм час подумати, і свободу обрати їхні власні питання для обмірковування” [11]. Це можна розглядати як базисну умову, яка дозволяє вводити аспекти навчання філософії наскрізно. Тобто, задача вчителя – змістити акцент із засвоєння знань на їх пошук та практичне застосування. При цьому вчитель перетворюється на фасилітатора, який забезпечує можливість для проведення дослідження/дискусії, та спрямовує таке навчання.

Необхідною умовою такої педагогічної діяльності є використання запитань як основного методу роботи з учнями. Питання мають бути проблемними (які передбачають наявність багатьох аргументованих відповідей, жодна з яких не може бути визнана єдино істинною), їх тематика залежить від мети уроку та потреб відповідної учнівської спільноти. Формування запитань може відбуватися двома шляхами: пропонуються вчителем відповідно до наявного навчального матеріалу (наприклад: “Чому цей твір мистецтва відносять до світової спадщини? Обґрунтуй свою думку”. “Скільки відповідей на питання “Де ти живеш?” дасть мешканець середньовічного міста? Поясни свою відповідь”. “Чи мають тварини мову? Аргументуй свою точку зору”. “Що значить “перемога” в ситуації...? Висвітли свою позицію”, або формуються учнями в ході обговорення (після прочитання тексту, уривку документу, розгляду ілюстрацій (фото, об’єкти мистецтва, схем, карт тощо), прослуховування аудіоуривку тощо). Перший варіант дозволяє змістовно слідувати меті уроку, вчить дотримуватися тематики при обговоренні, приміряти різні точки зору тощо; другий потребує більше часу, проте відповідає потребам конкретної групи учнів, дозволяючи їм самим сформулювати питання, які відповідають важливим наразі змістам. З прикладами загальних питань для різних предметів можна ознайомитися з переліку, запропонованого школою Кренлі (Саррей, Англія) в рамках відзначення ними Дня філософії – див. 3).

Іншою умовою ефективного навчання філософії надати змогу учням розвинути власну думку. На це спрямовується проектна діяльність, цьому ж присвячуються дискусії. При цьому вчитель/фасилітатор має утриматися від нав’язувань власної позиції та контролю змісту спілкування, але забезпечити зрозумілу та працюючу структуру проведення такої роботи, адже інакше є ризик або монополізувати розмову, або проводити її поверхнево. Для просування дискусії варто використовувати наступні типи запитань: “Що ти мав/ла на увазі, коли говорив/ла про...?”. “Коли ти сказав/ла..., то мав/ла на увазі...?”. “Як те, що ти сказав/ла, пов’язано з тим, що сказав/ла... щойно?”. “Тобто, якщо вірно те, що ти сказав/ла..., то й... теж вірно?” тощо. Вправність вчителя/фасилітатора полягає в такій роботі у сутнісному поглибленні обговорення, безоціночності власних висловлювань та стимулюванні чути один одного, продовжуючи висловлені думки/ідеї (детальніше див. 16).

Неодмінною умовою застосування вищевикладеного в навчанні філософії є використання інтерактивних методів навчання (напр., детальніше див. “Енциклопедію інтерактивного навчання” О. Пометун), стимулювання учнів спілкуватися одне з одним. При цьому необхідно

пам'ятати, що, перш за все, має бути визначено проміжок часу (залежно від теми/мети та віку учнів від 30 сек.) для індивідуального міркування, а надалі має відбуватися обговорення в парах/малих групах/групах. Наступною стадією обов'язково має бути представлення результатів осмислення (усне чи письмове). Заключним етапом постає рефлексія проведеної діяльності. Кожен із окреслених етапів є необхідним елементом, скорочення жодного з них є неприпустимим.

Останньою в цьому переліку умов виокремимо високий рівень фахової (предметної) та професійної (педагогічної) підготовки вчителя, адже навчання філософії потребує не лише глибокої обізнаності в проблематиці, але й фасилітаторського вміння. На жаль, на сьогодні в Україні майбутніх учителів практично не вчать аспектам філософії загалом, а тим паче – особливостям формування такого типу мислення з точки зору методики. Проте, варто відзначити збільшення громадських ініціатив у цьому напрямі (діють тренінги, програми підвищення фахового рівня тощо), а також розвиток необхідної навчально-методичної літератури (з суміжної проблематики). Таким чином, на сьогодні зазначеним фахівцям доцільно використовувати як українські здобутки, так і напрацювання іноземних колег, які вже давно є ефективно працюють у цій сфері. У відкритому доступі мережі Інтернет є багато тематичних ресурсів, які містять як методичні рекомендації, так і навчальні матеріали (тексти, відео тощо), які можуть бути використані у навчанні філософії як наскрізно, так і як окремого предмету (як Р4С, напр.). Наприклад, варто ознайомитись із текстом Е. Дреббла “Як навчати... філософії” [4] та “Порадами для філософської сесії” [16]. Окрім того, багато корисного можна знайти на сайтах таких організацій, як ОРТА [14], Plato [9] тощо.

Окрім виокремлення методичних умов, визначимо також кілька рекомендацій, дотримання яких уможливить ефективне застосування вищевикладеного (детальніше див. 16). У першу чергу, в навчанні філософії необхідно уникати оціночних суджень, адже відповідь не може бути правильною чи хибною (при цьому потрібно пам'ятати про те, що учнями можуть бути допущені логічні помилки, використані слабкі аргументи тощо, що потребує корегування в ході подальшого обговорення. Необхідно також уникати нав'язування певної світоглядної/філософської позиції (в тому числі власної точки зору, особливо з демонстрацією особистої). При цьому складнощі у вчителя/фасилітатора можуть виникнути через бажання заповнити інтервали мовчання (вони необхідні для формування власної позиції) або зробити висновок (дати відповідь) щодо обговорюваної філософської проблеми. В той же час потрібно спрямовувати обговорення, залишаючи неважливі аспекти поза пильною увагою, не уникаючи, проте, проблемних моментів (при чому як смислових, так і організаційних).

Отже, наскрізне навчання філософії відповідає реформам, які зараз відбуваються в українській системі загальної середньої освіти, та загальносвітовим тенденціям. Ефективне його впровадження є можливим за дотримання таких методичних умов: запитання як основний метод роботи з учнями; змога висловити та розвинути свою думку; використання інтерактивних методів навчання; високий рівень підготовки вчителя.

З огляду на окреслені складнощі, подальша робота щодо задекларованої проблематики має бути спрямована, перш за все, на напрацювання та експериментальну перевірку навчально-методичних матеріалів для вчителів, а також впровадження програм (як на громадських, так і на державних засадах), тренінгів, курсів тощо для підготовки вчителів до навчання філософії.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про освіту”. (чинний, поточна редакція від 05.09.2017) // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38-39, ст. 380. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Людина і світ [Електронне джерело]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 09.07.18)

3. Cranleigh Thinking – World Philosophy Day [Electronic resource]. – Mode of access: www.slideshare.net/cranleighschool/cranleigh-thinking-world-philosophy-day (viewed on April 25, 2018). – Title from the screen
4. Drabble E. How to teach ... philosophy [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/education/teacher-blog/2013/jul/29/philosophy-teaching-resources-schools> (viewed on April 25, 2018). – Title from the screen
5. Philosophy // AQA. Realising potential [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.aqa.org.uk/subjects/philosophy> (viewed on April 26, 2018). – Title from the screen
6. Philosophy class in French lycees [Electronic resource]. – Mode of access: <https://ask.metafilter.com/264692/Philosophy-class-in-French-lycees> (viewed on April 26, 2018). – Title from the screen
7. Philosophy in Schools [Electronic resource]. – Mode of access: <https://eidyn.ppls.ed.ac.uk/outreach/philosophy-schools-0> (viewed on April 25, 2018). – Title from the screen
8. Philosophy in Schools [Electronic resource]. – Mode of access: <http://royalinstitutephilosophy.org/funding-education/philosophy-in-schools/> (viewed on April 26, 2018). – Title from the screen
9. Plato. Philosophy Learning and Teaching Organization [Electronic resource]. – Mode of access: www.plato-philosophy.org (viewed on April 26, 2018). – Title from the screen
10. Sowe M. Teaching philosophy to children? It's a great idea [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/nov/21/teaching-philosophy-to-children-its-a-great-idea> (viewed on July 09, 2018). – Title from the screen
11. Taylor J. Philosophy needs to be given its proper place at the heart of UK education [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/philosophy-needs-be-given-its-proper-place-heart-uk-education> (viewed on July 09, 2018). – Title from the screen
12. Teaching Philosophy in Europe and North America. – Paris, UNESCO, 2011. – 97 p.
13. The National Curriculum [Electronic resource]. – Mode of access: <http://vaps.vic.edu.au/curriculum/national-curriculum> (viewed on July 09, 2018). – Title from the screen
14. The Ontario Philosophy Teachers' Association (OPTA) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ontariophilosophy.ca/about.htm> (viewed on April 26, 2018). – Title from the screen
15. The Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education [Electronic resource]. – Mode of access: http://sapere.net/main_file.php/ (viewed on April 26, 2018). – Title from the screen
16. Tips for Philosophy Sessions [Electronic resource]. – Mode of access: <https://depts.washington.edu/nwcenter/resources/tips/> (viewed on April 26, 2018). – Title from the screen
17. Victorian Association for Philosophy in Schools. Supporting philosophical thinking in Victorian schools [Electronic resource]. – Mode of access: <http://vaps.vic.edu.au/> (viewed on July 09, 2018). – Title from the screen

The article deals with the specifics of some aspects of teaching philosophy. For Ukraine, the implementations of elements of such education are connected with the consistency of education, the concept of the New Ukrainian School, civic education. The purpose of this article is to highlight the methodological conditions of the teaching philosophy in the system of secondary school of Ukraine. On the basis of them, such learning can be effective, taking into account the world experience, expedient (constructed on the public request) and practice (attitude on the competence approach). Although nowadays, the effectiveness, expediency and perspective of a separated subject on teaching philosophy in the whole system of secondary school is not mentioned. So, the methodological conditions for cross-subject education of such teaching in social and human subjects are provided more detailed. In particular, the following methodological conditions were substantiated: asking as the main method of working with students; giving students the opportunity to express and develop their thoughts; using of interactive teaching methods; high level of teacher's professional

background. There are recommendations for teachers as facilitators in the process of conducting cross-subject teaching philosophy at school. The final finding is concluded that teaching philosophy corresponds to the reforms of secondary school system in Ukrainian and global trends. At the same time, further work on this issue in Ukraine should be aimed primarily at the development and experimental verification of teaching materials for teachers, as well as the implementation of programs (on public and on state levels) for trainings, courses, etc. for teachers about effective ways of teaching philosophy.

Key words: school, philosophy, teaching, methodical conditions.

УДК 373.3.04 (477)“1991/2012”

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.95-100

Тетяна Куліш
Tetiana Kulish

ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

DIFFERENTIATION PROCESSES IN THE PRIMARY SCHOOL OF INDEPENDENT UKRAINE

У статті висвітлено нормативно-правове підґрунтя, шляхи і форми запровадження диференційованого підходу до педагогічного процесу в початковій школі періоду 1991-2012 рр. Виявлено закономірності і суперечності реалізації різних форм диференційованого підходу у початковій шкільній освіті незалежної України.

Ключові слова: диференціація, початкова школа, види диференціації навчання, технології диференційованого навчання, молодші школярі.

Підвищена увага до проблеми диференціації у навчально-виховному процесі є природньою та об'єктивною потребою сучасного освітнього процесу. Реалізація тенденцій гуманізації, демократизації в освіті покликана на практиці забезпечити право кожного учня на створення оптимальних умов для виявлення та розвитку нахилів і здібностей та максимальне їх урахування в навчально-виховному процесі.

Основне завдання сучасної початкової школи полягає в забезпеченні становлення особистості молодшого школяра шляхом виявлення і цілеспрямованого розвитку здібностей, формування умінь і бажання вчитися. З огляду на це надзвичайно важливим є урахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей учнів початкової школи у процесі навчальної діяльності, а одним з ефективних засобів орієнтації освіти на задоволення освітніх потреб учнів є її диференціація.

Потреба в запровадженні диференційованого підходу до навчання молодших школярів проголошується сучасними державними документами про освіту, перш за все, Законом України “Про освіту” (2017 р.) [1], Концепцією “Нова українська школа” [5], що була схвалена Урядом у грудні 2016 року, яка визначає мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року та згідно з якою в центрі уваги сучасної початкової школи – учень з його обдарованістю, здібностями, потенційними можливостями.

Історіографічний аналіз показав, що питання організації диференційованого навчання в початковій школі та використання диференційованого підходу в системі уроків досліджували М. Богданович, Т. Байбара, Л. Коваль, С. Логачевська, О. Савченко та ін.

Метою статті є висвітлення нормативно-правових засад, шляхів і форм запровадження диференційованого підходу до педагогічного процесу в початковій школі періоду 1991–2012 рр.

Окреслення особливостей диференціації в початковій освіті періоду 90-х рр. ХХ – першого десятиріччя ХХІ ст. необхідно розпочинати з осмислення перспектив і пріоритетів освітньої сфери, визначених законодавчими та нормативно-правовими документами досліджуваного періоду. Так, у ст. 6 Закону України “Про освіту” (1991 р.), який слугував основою для всіх інших нормативно-правових документів в галузі освіти на початку 90-х рр. ХХ ст. зазначалося, що освіта має бути гнучкою, прогностичною, безперервною і різноманітною. У ст. 42 Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”. (1993 р.) вказувалося на те, що українська освіта повинна бути багатокладною та варіативною, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіативного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів. Серед стратегічних завдань реформування змісту загальної середньої освіти зазначалася необхідність забезпечення можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей дітей; впровадження педагогічних інновацій, інформатизація, запровадження державних стандартів освіти, нових навчальних планів, програм тощо.

Активізації процесів диференціації в початковій освіті сприяли положення Закону України “Про загальну середню освіту” (1999 р.), який передбачив курс на подальшу демократизацію і гуманізацію освітньої сфери, визначив правові, організаційні та фінансові засади функціонування й розвитку системи загальної середньої освіти, а також типи загальноосвітніх навчальних закладів, організацію навчально-виховного процесу, навчальне навантаження учнів та ін. Згідно з законом, в Україні встановлено такі типи загальноосвітніх навчальних закладів: середня загальноосвітня школа, спеціалізована школа, гімназія, ліцей, колегіум; загальноосвітня школа-інтернат; спеціальна загальноосвітня школа; загальноосвітня санаторна школа; школа соціальної реабілітації; вечірня (змінна) школа. Згідно із законом запроваджено поступовий перехід до 12-річного терміну навчання, введено 12-бальну шкалу оцінювання знань учнів. Освітній процес поділено на 3 ступені: I – початкова школа (1-4-й класи), II – базова школа (6-9-й класи), III – старша школа (10-12-й класи).

З 2000 року розпочалися масштабні зміни в освітній політиці на державному рівні, які остаточно утвердили варіативність шкільної освіти, а саме постанова Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12 річний термін навчання” (2000 р.), “Концепція загальної середньої освіти” (12-річна школа)” (2001 р.).

Активізації процесів диференціації в початковій освіті сприяло впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.) та нових навчальних програми для початкової школи (2012 р.). З впровадженням зазначених документів почався перехід початкової школи на новий зміст освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі початкового навчання та визначення необхідності навчити кожну дитину, починаючи з 2-го класу, засвоювати та використовувати їх в практичній діяльності і, таким чином, формувати інформаційну культуру учнів. Ще однією вимогою сучасності стало підвищення рівня знань іноземних мов, вивчення яких усі школярі України розпочинали з 1 класу. Основою стандарту стали системний та компетентнісний підхід і здоров’язбережувальні технології [7].

Сьогодні в системі початкової освіти відбувається масштабне реформування. Оновлено навчальні програми початкової школи з метою їх розвантаження (2016 р.), затверджено новий Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.), який визначає вимоги до результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження у базовому навчальному плані початкової освіти та форму державної атестації навчальних досягнень учнів. Новими державними документами утверджено парадигму особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти, дитиноцентриських підходів до навчально-виховного процесу.

На основі аналізу державних документів щодо шкільної освіти вказаного періоду з'ясовано, що нові нормативно-правові документи стимулювали швидкі зміни в шкільній практиці кінця XX – початку XXI ст., зокрема: створення нових навчальних закладів (авторських шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних комплексів тощо, де враховувалися інтереси і нахили учнів та реальні потреби суспільства), введення в навчально-виховний процес школи нових предметів, розроблення різноманітних концепцій розвитку школи, у тому числі й початкової її ланки.

Отже, у першому десятиріччі незалежності України розроблено нормативно-правову базу для становлення і розвитку національної системи освіти, яка слугує законодавчим підґрунтям для розвитку процесів диференціації у початковій освіті.

У цей період з'являються також ґрунтовні наукові розвідки з проблеми диференціації навчання та організації диференційованих форм роботи з учнями початкових класів, у яких диференційований підхід до навчання школярів розглядають як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу, важлива умова підвищення якості навчання, а також обґрунтовують шляхи його реалізації. Так, О. Савченко у праці “Дидактика початкової школи” (2002 р.) [8] зазначає: “Основні принципи реформування змісту сучасної початкової освіти – гуманітаризація, диференціація, інтеграція, їх реалізація має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання” [8, с. 44]. Автор наголошує, що відповідно до концепції школи I ступеня диференційоване навчання передбачає цілісність його реалізації на всіх етапах освітнього процесу. Його застосування має бути систематичним і гнучким, відповідати змінам, які відбуваються у підготовці учнів. Для здійснення диференційованого навчання вчителю необхідно: вивчати загальну готовність дітей до навчальної діяльності та сприйняття конкретного матеріалу, зокрема; передбачати труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу; застосовувати в системі уроків диференційовані індивідуальні та групові завдання; аналізувати з якою метою плануються завдання, чому їх треба використовувати саме на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках” [Там само, с. 99-100].

О. Савченко доводить, що практична реалізація диференційованого підходу до навчання молодших школярів має свої особливості, її слід починати з вивчення готовності дитини до навчання. Як відомо, відмінності між підготовкою дітей, які приходять до школи, досить великі, зокрема в словниковому запасі, швидкості мислення, темпі письма, вмінні керувати своєю увагою, у працездатності [8]. Отже, на сучасному етапі розвитку початкової ланки загальноосвітньої школи необхідні пошуки нових форм роботи з учнями, які були б спрямовані на вироблення такої моделі побудови навчального процесу, що забезпечувала б усім учням досягнення основних цілей навчання, підводила їх до єдиного, чітко заданого, передбаченого програмами, рівня володіння знаннями і навичками.

Як відомо, диференціація – це шлях гуманізації освіти, а диференційоване навчання – така організація навчально-виховного процесу, за якої створюються умови, що дають змогу кожному учневі розкрити всі свої потенціальні навчальні можливості.

У сучасній педагогічній науці розрізняють такі форми диференціації – зовнішню (профільну) і внутрішню (рівневу) диференціацію. При зовнішній диференціації комплектування класів, груп, шкіл здійснюється на основі певних критеріїв: задатків, нахилів, здібностей, майбутніх професійних інтересів тощо. Форми реалізації зовнішньої диференціації – профільні класи, класи з поглибленим вивченням предметів, спеціальні класи, групи і школи. Внутрішня диференціація передбачає врахування індивідуальних відмінностей учнів (особливостей пам'яті, мислення, уваги, нахилів, здібностей, інтересів тощо) в умовах звичайного класу, групи [4].

На підтвердження активізації процесів зовнішньої диференціації у початковій ланці загальноосвітньої школи досліджуваного періоду зазначимо, що згідно зі статистичними даними Міністерства освіти і науки України 2009-2010 освітній рік закінчили близько 1 млн. 540 тис. учнів початкової школи, що становить 35,4 відсотки від загальної кількості

учнів закладів загальної середньої освіти. Навчально-виховний процес у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2009-2010 навчальному році було організовано:

- на базі закладів загальної середньої освіти I ступеня – 51,8 тис. учнів, що становить 3,4 відсотка від загальної кількості учнів початкових класів (місто – 30,7 тис. учнів; сільська місцевість – 21,1 тис. учнів);
- на базі закладів загальної середньої освіти I-II ст. та I-III ст. – 1 млн. 257 тис. учнів, що становить 81,6 відсотка від загальної кількості учнів початкових класів (місто – 896 тис.; сільська місцевість – 361 тис. учнів);
- на базі закладів дошкільної освіти – 26,6 тис. учнів перших класів, що становить 6,6 відсотка від загальної кількості учнів перших класів та 1,7 відсотка від загальної кількості учнів початкових класів (місто – 22,6 тис. учнів; сільська місцевість – 4 тис. учнів);
- на базі навчально-виховних комплексів “ДВНЗ-ЗНЗ. ЗНЗ-ДНЗ” – 205 тис. учнів, що становить 13,3 відсотка від загальної кількості учнів початкових класів (у місті – 90,4 тис. учнів, у сільській місцевості – 114,6 тис. учнів) [6, с. 43-44].

Водночас у системі загальної середньої освіти функціонують початкові школи з українською мовою навчання, початкові школи з навчанням мовою корінного народу, національної меншини, спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземних мов та спеціалізовані школи з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу.

У досліджуваній період значно посилено увагу до запровадження диференційованого підходу в навчально-виховний процес початкової школи, тобто внутрішньої диференціації. Сучасна початкова освіта стала більш дієвою та творчою як для вчителів, так і для учнів. Дедалі більше педагогів розуміють мету навчально-виховного процесу не лише ,як навчальні досягнення учнів, а й як цілісний вплив на особистість та вважають, що навчально-виховний процес має бути орієнтований на інтерес, розвиток пізнавальної активності школярів, формування в учнів позитивного ставлення до процесу і результатів своєї праці. Проблеми диференціації навчання, особливо навчання молодших школярів, приділяється серйозна увага вчителів, адже специфіка шкільних предметів, абстрактність деяких понять, складність логічних міркувань призводить до того, що вже в початковій школі явно простежується розшарування учнів.

Тож на сучасному етапі розвитку початкової школи вчителі-практики розробляють та широко використовують авторські педагогічні технології диференційованого навчання. Серед таких технологій варто виділити технологію диференційованого навчання молодших школярів Світлани Панасівни Логачевської, вчителя початкових класів Балахівської ЗОШ I-III ступенів Петрівського району Кіровоградської області, вчителя-методиста, заслуженого вчителя України, кандидата педагогічних наук. Вона є автором ґрунтовних наукових праць, присвячених проблемі диференціації в початковій школі, серед яких: “Диференціація у звичайному класі” (1998 р.), “Вчимося розв’язувати задачі” (2002 р.), “Мій помічник з математики” (2004 р.), “Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків мови і математики в 1-4 класах з елементами диференціації” (2005 р.) та інші [3].

Головне завдання диференційованого навчання, на думку С. Логачевської, полягає в тому, щоб визначити для кожного школяра найпродуктивніший вид роботи на уроці і вдома. Педагог вважає, що диференціація не виключає індивідуальної роботи з дітьми, а навпаки, ґрунтується на ній; завдання диференційованого навчання не можна зводити лише до того, щоб пристосувати навчання до дитячих індивідуальних особливостей, а більш активно впливати на їх формування, забезпечувати максимальний розвиток позитивних рис, нахилів і здібностей. Зміст диференціації навчального процесу полягає у визначенні дидактичних шляхів ліквідації прогалів у знаннях, використанні різноваріантних завдань, коригуванні діяльності [3, с. 14].

Сьогодні з’явилося багато послідовників С. Логачевської, вчителів, які зацікавилися технологією диференційованого навчання в початковій школі та мають власні напрацювання з цієї проблеми. Так, О. Святченко, вчитель-методист початкових класів Костянтинівської спеціалізованої школи I-III ступенів Смілянського району Черкаської області розробила

картки з рідної мови і математики із використанням диференційованих завдань із різних тем та рекомендації де, на якому етапі уроку їх можна застосувати. Перевагу педагог надає методу самостійної роботи учнів на уроці [8].

Учитель початкових класів ЗОШ № 16 м. Житомира О. Косякевич за результатами впровадження технології диференційованого навчання С. Логачевської виробила власні підходи до диференціації домашніх завдань учнів початкової школи [2].

На основі вивчення та аналізу досвіду впровадження диференційованого підходу в навчально-виховний процес початкової школи періоду незалежності України встановлено, що узагальненими елементами авторських технологій диференційованого навчання молодших школярів є:

- умовний поділ дітей на змінні за складом групи відповідно до рівня розвитку їх навчально-пізнавальної активності, рівня знань, сформованості операцій мислення;
- поєднання парної, групової та індивідуальної роботи;
- застосування диференційованих завдань для учнів різних груп згідно з етапом уроку залежно від дидактичної мети уроку, від змісту, об'єму, запасу і якості знань учнів;
- диференціація завдань за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи;
- дозування часу, різних видів роботи під час диференційованого навчання;
- супроводження процесу засвоєння постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною взаємооцінкою, самооцінкою.

Отже, за період незалежності України створено нормативно-правове підґрунтя для глибокого і всебічного реформування шкільної освіти, зокрема й початкової її ланки в напрямі децентралізації та демократизації, гуманізації та диференціації навчально-виховного процесу, наступності різних ланок освіти, варіативності навчальних планів та програм, переорієнтації сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості та створення для цього відповідних умов.

Проявом зовнішньої диференціації в шкільній освіті стала поява авторських шкіл, гімназій, ліцеїв тощо в початковій шкільній освіті – здійснення навчально-виховного процесу на базі закладів загальної середньої освіти I-II та I-III ст., закладів дошкільної освіти, навчально-виховних комплексів “ДВНЗ-ЗНЗ, ЗНЗ-ДНЗ”, де враховуються не лише інтереси і нахили підростаючого покоління, а й реальні потреби суспільства. Відповідно до мови навчання та нахилів функціонують початкові школи з українською мовою навчання, початкові школи з навчанням мовою корінного народу, національної меншини, спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземних мов та спеціалізовані школи з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу.

Освітня теорія і практика досліджуваного періоду нагромадила значний арсенал засобів упровадження диференційованого підходу в навчально-виховний процес закладів освіти, тобто внутрішньої диференціації. У дослідженнях учених та вчителів-практиків доведено, що диференційований підхід є важливою умовою підвищення якості навчання, а також обґрунтовано шляхи його реалізації. Упровадження різних форм і видів диференціації у процесі навчання молодших школярів визначено важливою умовою його ефективності та спрямоване на вирішення основних завдань початкової школи.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про освіту”. – 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Косякевич О.В. Технологія диференційованого навчання молодших школярів / О.В. Косякевич // Вісник Житомирського державного університету: зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 44. “Педагогічні науки”. – 127-130.
3. Логачевська С.П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / С.П. Логачевська. – Кіровоград, 1998. – 22 с.

4. Малафійк І.В. Дидактика: освітній посібник / І.В. Малафійк. – Київ : Кондор, 2009. – 406 с.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Освіта України – 2010: Інформаційно-аналітичні матеріали діяльності Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2010 році / Уклад.: О.А. Удод, К.М. Левківський, В.П. Погребняк, О.В. Дашковська, А.К. Солоденко. – Київ : Знання, 2010. – 296 с.
7. Освіта України. Нормативно-правові документи. – Київ : Міленіум, 2001. – 472 с.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – Київ : Генеза, 2002. – 368 с.
9. Святченко О.М. Диференціація – умова успішного навчання. [Електронний ресурс] / О.М. Святченко. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/14243/.

The legal basis of school education, its comprehensive reforming, in particular, the primary stage, decentralization and democratization, humanization and differentiation educational process of the reorienting of the educational sphere on the priority of personality development and creating of the appropriate conditions for it during the period of Ukraine's independence are examined in article.

Differentiation is determined as an important means of humanization and focus of the education on the primary school pupils' educational needs. Fundamental scientific researches on the problems of differentiation and in education organizing of the differentiated forms of work with primary school pupils appeared during 1992-2012. The differentiated approach to pupils' education is considered as a means of increasing the effectiveness of educational process and an important condition for improving the quality of primary school pupils' training.

The manifestation of external differentiation in school education was the appearance of author schools, gymnasiums, lyceums, etc., in primary school education – training of pupils in general secondary education institutions of the 1st-2nd and 1st-3rd grades, preschool education institutions, education complexes “state higher education institution – general secondary education institution – preschool education institution”.

For internal differentiation, which means taking into account during training the individual characteristics of junior pupils, the characteristic elements can be considered as follows: conditional division of children on variable groups according to the level of their training and cognitive activity development, knowledge, formation of thinking operations; combining pair, group, individual work; the use of differentiated tasks for pupils of different groups according to the stage of the lesson, depending on the didactic purpose of the lesson, content, volume, stock and quality of pupils' knowledge; differentiation of tasks by degree of complexity, by degree of independence, by volume of work; dosing of time, different types of work during differentiated training; supporting the learning process by constant monitoring of the quality of knowledge and skills through self-examination, mutual assistance with the following mutual assessment, self-esteem.

Key words: *differentiation, primary school, types of differentiation, technologies of differentiation learning, junior pupils.*

Ірина Кучинська
Iryna Kuchynska

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ

THE FORMATION OF NATIONAL-CULTURAL IDENTITY OF A PERSONALITY IN THE PEDAGOGICAL IDEAS OF NILA VOLOSHYNA

У статті акцентується увага на ключових аспектах формування громадянських національних і патріотичних ціннісних орієнтирів підростаючої особистості у педагогічних поглядах Ніли Йосипівни Волошиної (1940-2010 рр.). Підкреслюються основні напрями виховання громадянина-патріота у педагогічній спадщині вченої (громадянський, духовний, патріотичний, естетичний). Зазначається, що метою громадянсько-патріотичного виховання, за переконаннями вченої, є надання народу України допомоги у пізнанні й засвоєнні національних, моральних та духовних цінностей, які відповідають стратегічним цілям розвитку суспільства, забезпечують гармонію взаємин людини із соціальним і природним середовищем. Наголошується на важливості закріплення в масовій свідомості громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини. Акцентується, що пріоритетними ціннісними орієнтирами підростаючої особистості повинні бути визначенні Патріотизм і Духовність.

Ключові слова: Ніла Волошина, формування, національно-культурна ідентичність, особистість, цінності, розвиток.

Формування національно-культурної ідентичності є проблемою державної ваги і національної безпеки з огляду на анексію Криму, військові дії на Донбасі, які стали можливі через маргінальні настрої та національну невизначеність значної частини молоді з півдня і сходу України. Актуальність формування національно-культурної ідентичності обумовлена необхідністю осягнення й засвоєння національно-культурних цінностей українського народу, історичної пам'яті, збереження національної аутентичності та традицій. Водночас, формування національно-культурної ідентичності має здійснюватися на основі рівноправного діалогу з усіма етносами і народами, які проживають на теренах України і спрямовуватися на згуртування української нації, створення сприятливих умов їх розвитку.

Зауважимо, національно-культурна ідентичність зростаючої особистості виявляється у суб'єктивному переживанні належності до українського народу, нації, свідоме прийняття його моральних цінностей, що характеризуються ототожненням і формуванням відповідної національної Я-концепції, що виявляється у власній самоповазі, національній гідності, умінні користуватись правами і свободами, справедливості, відповідальності, любові до України та бажанні пов'язати свою долю з долею України.

Уважаємо за доцільне констатувати, що формування національно-культурної ідентичності ґрунтується на національному світогляді, національній культурі, мові, національній ідеї.

Підкреслимо, що проблематика громадянського, національного й патріотичного формування особистості була і залишається в центрі наукової уваги багатьох вітчизняних учених, а саме: Антонюк Р. "Національне та громадянське виховання учнів та студентів, як аспект полікультурного виховання" (2001); Бех І. "Формувати у дитини почуття цінності іншої людини" (2001); Боришевський М. "Виховання громадянської свідомості особистості" (2001); Вишневський О. "Ще раз про народження громадянина" (2002); Сухомлинська О.

“Громадянськість, як феномен виховання” (1999); Чорна К. “Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України” (1995); Вербицька П. “Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах” (2010); Кучинська І. “Громадянське виховання в Україні: минулий досвід та сучасні потреби” (2015) та ін. Важливим вважала національно-культурний та громадянсько-патріотичний аспекти виховної діяльності й відомий вітчизняний педагог, вчена Ніла Йосипівна Волошина (“Українська література напередодні реформування освіти” (2000); “Критерії оцінювання і система обліку знань, умінь і навичок школярів” (2003); “Про Державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератур” (2004); “Словом диво зросло” (2005); “Спогади про незабутніх” (2006); “Якість освіти і перспективні педагогічні технології” (2006); “Слово до Матері” (2007); “З любов’ю до рідного слова” (2007); та багато ін.). Зазначимо, у своїх роботах педагог завжди підкреслювала вагомий чинник значимості національних, громадянських й патріотичних ціннісних орієнтирів у процесі формування світогляду дітей і молоді – майбутнього України, констатуючи, що саме завдяки їм і відбудеться консолідація нації.

Мета статті – висвітлити і проаналізувати ключові аспекти формування громадянських, національних та патріотичних ціннісних орієнтирів підростаючої особистості у педагогічних поглядах Ніли Волошиної.

Цілком очевидно, важливість проблеми національно-культурного, патріотичного й громадянського виховання учнівської молоді на сучасному етапі суспільного розвитку зумовлена новими соціально-політичними реаліями. Українське суспільство заглиблюється у пошук спільної для всіх громадян системи демократичних цінностей. Особливістю громадянського виховання в Україні є підготовка молодого покоління до виконання громадянського обов’язку в умовах недостатньої сформованості демократичних традицій і практики громадянського суспільства.

У такій проблематичній ситуації важливого значення набуває якісне формування національно-культурної ідентичності, здатності й готовності молодої людини до усвідомленого вибору, активної участі у суспільних процесах, встановлення конструктивних відносин на засадах соціального партнерства. Безперечно, формуючи громадянина, ми повинні виховувати й патріота держави, який живе життям свого народу, знає його біди і конкретними справами дбає про добробут співвітчизників. Патріотизм сьогодні є нагальною потребою національної держави України, громадянського суспільства, адже саме високий рівень патріотизму українського народу здатен забезпечити соціально-політичну стабільність та гідне місце країни в цивілізованому світі. Саме такої точки зору дотримувалась й Н.Й. Волошина (1940–2010 рр.), педагог, вихователь, учена, яка завжди вбачала стратегічним завданням виховання:

- 1) формування національно-патріотичних цінностей;
- 2) громадянську позицію і вчинки;
- 3) духовні орієнтири.

Зауважимо, у своїх роботах, виступах, доповідях Н.Й. Волошина завжди зазначала, що патріотизм у період становлення нації, розвиненого громадянського суспільства – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про своє благо та благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної і незалежної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити державі і захищати її, розділяти свою долю з її долею. Так, у своїй статті “Якість освіти і перспективні педагогічні технології” (“Українська література в загальноосвітній школі” № 9; 2006) педагог акцентує увагу педагогічної громадськості на важливості засобами художнього слова виховати сильний, вольовий характер – особистість, яка може гідно жити й працювати в демократичному суспільстві, якій чуже почуття меншовартості, особистість із високими патріотичними почуттями, яка ніколи не зрадить національні інтереси держави і зможе представляти її на різних рівнях [с. 2]. Учена була переконана, що через українську й зарубіжну художню літературу вчитель залучає

молодь до здобутків духовної культури людства, розвиває гуманітарне мислення, формує духовно-ціннісні орієнтації та естетичні потреби особистості, вміння вести діалог із представниками інших культур [с. 2]. Н.Й. Волошина була переконана, що у сучасній школі особливе значення повинна мати моральна, психологічна і безпосередня підготовка учнів на уроках і в позакласній роботі з літератури до продуктивної праці в суспільстві. Єдність навчання і виховання, на погляд педагога, вимагає тісніше зв'язувати вивчення літератури з суспільним життям трудівника демократичної держави, гідного спадкоємця минулого українського народу ("Наукові і прикладні функції методики літератури", 2004). У статті "Про державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератур" учена констатує, що жити й творити в нашому суспільстві, бути повноцінним громадянином України неможливо, якщо не усвідомлювати себе спадкоємцем, продовжувачем і примножувачем національної культури і не знати перлин зарубіжної літератури. Н.Й. Волошина наголошувала, що тепер, коли Україна будує свою державність, її громадяни мають вивчати рідну літературу не лише як явище національного, а й світового мистецтва. Завдання школи і вчителя-словесника, за її переконаннями, – це відкрити перед молоддю світ прекрасного, ввести у нього учнів, виховуючи потребу в читанні художніх творів, розкриваючи творчі здібності та формуючи в учнів національні та загальнолюдські цінності. Цікава точка зору вченої на виховну роль "Біблії" у формуванні всебічно розвиненої особистості. Так, педагог відзначала, що вивчаючи "Біблію", необхідно підкреслювати її значення, як культурної пам'ятки християнської релігії, як скарбниці духовності багатьох народів. Тут, наголошувала Н.Й. Волошина, проводимо паралелі зі священними книгами інших релігій. Звертаємо, акцентує увагу вчена, на відтворення літературних тем, сюжетів у музиці, образотворчому мистецтві, графіці, пов'язуємо вивчений матеріал із історичними подіями, відображеними у творі ("Українська література в загальноосвітній школі" № 4, 2004) [с. 3]. Безперечно, "Біблія" розглядалась Нілою Йосипівною, як найвища цінність у процесі формування духовних ціннісних орієнтирів майбутнього громадянина-патріота. Християнські цінності, підкреслювала вчена, це святині, вищі стимули поведінки, вони мають завжди бути у людини. Вона була переконана, що благоговійне ставлення до них закладається в ранньому дитинстві, його засвоюють разом із рідною мовою, як і основи моралі. Святині зачіпають людину особисто, викликають щось на зразок морального обов'язку, висвітлюють почуття. Вища форма ціннісної емоції, на її погляд, це і є просвітлення почуттів. Зауважимо, Н.Й. Волошина наголошувала, що становлення майбутнього громадянина полягає в тому, що воно припускає формування в особистості потреби у вдосконаленні навколишнього світу, забезпечення особистісного прийняття нею громадських цінностей, вироблення соціально значущого та історично прогресивного ставлення до життя, природи, людей, шляхів розвитку людства.

Безперечно цікавою з точки зору висвітленої проблематики є погляди вченої щодо того, що одне з ключових завдань загальноосвітньої школи полягає в утвердженні естетичної функції мистецтва слова, через яке увиразнюється висока національна ідея, формується національна самосвідомість, почуття сучасного патріота України, який спроможний гідно представляти себе і свій народ у світовій цивілізації. Так, у статті "Методика літератури: проблеми, пошуки, здобутки, перспективи" (Київ, 1999) вчена наголошує на тому, що вчитель повинен уводити учнів у світ прекрасного, прилучаючи їх до національного і світового мистецтва слова у взаємозв'язках з мовою, історією, релігією, філософією, музикою, живописом, а водночас з розвитком всієї світової гуманістичної естетичної сфери. Н.Й. Волошина була переконана, що "Побудова нового суспільства залежить від виховання нової людини – людини сильної волі, здатної за будь-яких умов відстояти інтереси нації, держави в цілому" [с. 2]. Одним із найдієвіших засобів формування такого громадянина, на погляд ученої, є широке використання можливостей літератури. Так, на основі вивчення життєписів і творчої спадщини видатних українських письменників (Т. Шевченка, І. Нечуя-Левицького, І. Франка, Лесі Українки, О. Довженка, Г. Тютюнника, О. Ольжича, О. Теліги, В. Стуса та ін.) необхідно показати, на її

думку, збірний образ українця, а це стимулюватиме учнів до виховання в собі національної гідності, патріотизму, любові до землі, на якій народився і виріс, готовності захищати рідну землю [с. 2]. У статті “Вивчення української літератури в новому навчальному році” (Київ, 2002) вчена конкретизує завдання, які мають бути обов’язково виконаними під час аналізу художнього твору. А саме:

- осягнути з учнями естетичне багатство художнього твору, який вивчається;
- посилити виховний вплив художнього твору на формування в учнів національних та загальнолюдських вартостей;
- збагатити знання учнів морально-етичними поняттями, загальнолюдським змістом;
- формувати в учнів духовний світ, національну самосвідомість, виховувати високі патріотичні почуття;
- поповнювати історико- і теоретико-літературні знання учнів новими відомостями;
- виробляти в учнів вміння самостійно оцінювати художні твори, вчинки героїв, задум автора тощо;
- зіставляти твори рідної і зарубіжної літератур;
- розвивати художнє й логічне мислення школярів, розширювати їхній літературно-мистецький кругозір [с. 2].

Уважаємо за доцільне підкреслити, що у своїх працях Ніла Йосипівна завжди акцентувала увагу на важливості й необхідності закріплення в масовій свідомості майбутніх громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини.

Аналізуючи праці Н.Й. Волошиної, цілком очевидним стає той факт, що проблема виховання громадянина, на її погляд, має бути спрямована передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. Важливою якістю українського патріотизму, вважала вчена, турботу про благо народу, готовність відстояти незалежність Батьківщини. Саме з патріотизмом, на погляд педагога, органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації: вбирає у себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, літературу, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов’ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією. Одним з головних показників громадянської зрілості, на погляд Н. Й. Волошиної, безперечно є збереження української мови, досконале володіння нею. За переконанням ученої, пріоритетними ціннісними орієнтирами формування громадянськості підрастаючої особистості повинні бути визначені Патріотизм і Духовність. Реалії сучасності підказують, що цінності, які розглядала вчена, як ключові у процесі формування громадянина без сумніву були і залишаються найважливішими і в умовах сьогодення. Адже формування національно-культурної ідентичності, що пропагувала вчена, сучасні педагоги-вихователі визначають як головні процеси консолідації нашого суспільства.

Список використаних джерел:

1. Волошина Н. Й. Методика літератури: проблеми, пошуки, здобутки, перспективи / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 1999. – Вип. 1. – С. 2-4.
2. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури в новому навчальному році / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 2002. – Вип. 4. – С. 2-3.
3. Волошина Н. Й. Про державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української та зарубіжної літератур / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 2004. – Вип. 4. – С. 2-3.
4. Волошина Н. Й. Наукові і прикладні функції методики літератури / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 2004. – С. 4-6.

5. Волошина Н. Й. Якість освіти і перспективні педагогічні технології / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – Київ, 2006. – Вип. 9. – С. 2-3.
6. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: освітній посібник / О. Г. Кучерявий – Київ : Слово, 2014. – 440 с.
7. Кучинська І. О. Ідеї патріотичного виховання у педагогічних поглядах Ніни Волошиної. Збірник наукових праць / І. О. Кучинська // Педагогічна освіта (“Теорія і практика”). – 2014. – Випуск 1 (16) – С. 156-160.

The article focuses on the key aspects of the formation of national-cultural identity of growing up personality in the pedagogical views of Nila Yosypivna Voloshyna (1940-2010). It highlights the main directions of education of the patriotic citizen in the pedagogical heritage of the scientist (civil, spiritual, patriotic and aesthetic). It is noted that the purpose of the civic and patriotic education, according to the definition of the scientist, is providing the people of Ukraine with an assistance in knowledge and mastering of national, moral and spiritual values that meet the strategic objectives of social development, provide harmony of human relationships with the social and natural environment. It is stressed on the importance of binding of traditions of high moral values historically inherent for the Ukrainian nation to the mass consciousness of citizens, aimed at acquiring of the best samples of the national and world spiritual heritage. The attention is paid to that fact that the priority value orientation of growing up personality should be defined as patriotism and spirituality. It is noted that civic culture is an integral feature of personality that reflects his focus on the processes of civil formation and civil behavior, a high degree of thorough preparedness to a civic activity, the ability to perform professional-creative and other social functions and self-improvement as a citizen. It highlights the main components of emotional and spiritual spectrum of a civic personality (love for mother and motherland, inner freedom in the choice of target, content, ways and means of different types of social signification and other activities, civil pride, civil dignity, civil honor, civil responsibility for the present and the future of motherland, respect for national values, respect for the law and public authorities, civil courage, satisfaction of knowing their civil liberties). It is observed that teachers should make the core of interaction with children, create the conditions for their emotional experience of civil values, noble civil acts of the historical and literary characters, citizens who live today, or their significant moral rights.

Key words: Nila Voloshyna, formation, national-cultural identity, personality, values, development.

УДК 001(477):327.58]:94:378.4(477.43)

DOI:10.32626/2309-9763.2018-25.105-112

Інна Лебідь, Олена Дутко
Inna Lebid, Olena Dutko

ІВАН ОГІЄНКО ЗА УКРАЇНСЬКЕ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЕ ВІДРОДЖЕННЯ В ЧАСИ НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ (1917-1920 рр.)

IVAN OHIENKO FOR UKRAINIAN NATIONAL AND CULTURAL RENAISSANCE IN THE PERIOD OF NATIONAL LIBERATION REVOLUTION (1917-1920)

У статті зроблено спробу розкрити та проаналізувати внесок Івана Огієнка у процес національно-культурного відродження української держави в часи національно-визвольної революції (1917-1920 рр.). Зокрема висвітлюється його діяльність на посаді міністра народної освіти УНР, спрямована на створення єдиної національної школи в українській державі.

Ключові слова: українізація, національна освіта, Директорія, Українська Народна Республіка, рідна мова, національна ідея.

Яку б епоху не взяти – Київську Русь чи Козаччину, Гетьманщину чи епоху Просвітництва – у кожній з них золотими літерами сяють імена видатних державних діячів і педагогів, які велику увагу приділяли розвитку духовності та культури, книгодрукуванню і розбудові національної освіти. Великий внесок у цю благородну справу зробив Іван Огієнко – фундатор української культури й освіти, видатний український учений-богослов, церковний, державний і культурний діяч, історик церкви, вчений-філолог, педагог, чия наукова спадщина і діяльність потребує осмислення з нових методологічних позицій історико-педагогічної науки.

Неодноразово науково-історичний доробок І.І. Огієнка ставав об'єктом дослідження сучасних науковців. Великий внесок у дослідження проблеми зробив В. Ляхоцький. Історик підготував і видав дві ґрунтовні монографії – “Просвітитель” [13] і “Тільки книжка принесе волю українському народові” [14]. У першій із них вміщено дані про ректорські справи І.І. Огієнка, зокрема про створення університетської поліграфічної бази, підготовку видання першого тому “Записок Кам'янець-Подільського державного українського університету”. У наступній праці автор аналізує бібліофільські уподобання І.І. Огієнка, його якості як організатора бібліотечної справи. Ректорську діяльність І.І. Огієнка досліджував також М. Тимошик (монографічна праця “Лишуть навіки з чужиною...” [23]. Про управлінські аспекти праці І.І. Огієнка, про його концептуальні підходи до проблем університетського будівництва у той час знаходимо у статтях (хроніках) сучасного історика О. Завальнюка [2; 3; 5; 7].

Зауважимо, що дослідники створили велику, різну за обсягом, цінністю і значенням наукову літературу, у якій висвітлено різні аспекти невтомної праці Івана Огієнка із заснування, відкриття і розвитку Кам'янець-Подільського державного українського університету. Утім, досі не з'ясованими залишаються питання, пов'язані із організацією навчального процесу, науково-дослідною роботою, зміцненням кадрового потенціалу, стилем керівної праці, співпрацею з студентством тощо. Разом з тим назріла потреба дослідження, яке б дало змогу охопити всі важливі аспекти названої проблеми, повніше з'ясувати роль Івана Огієнка у становленні, забезпеченні необхідних умов для багатогранної діяльності університету і виконання ним вельми складних, як на той революційний час, і дуже важливих функцій для посилення і захисту результатів національно-культурного відродження країни.

У статті зосередимося на розкритті та аналізі діяльності Івана Огієнка на посаді міністра народної освіти УНР, у часи національно-визвольної революції (1917-1920 рр.), спрямованої на створення єдиної української школи.

Зовсім не дарма І.І. Огієнка називали титаном думки й одержимим у праці. Не можна не згадати, що саме І.І. Огієнко став автором першого в Україні перекладу Нового Заповіту (Львів, 1937), Книги книг – Біблії, над перекладом якої він працював сім років. Британське біблійне товариство переклад Біблії визнало найкращим, найточнішим у світовій біблієстиці. І.І. Огієнко працював учителем загальноосвітньої школи, приват-доцентом, професором Київського університету кафедри історії української мови та літератури; був членом Ради міністрів Української Народної Республіки (УНР), головою комісії з вироблення нового статуту Вищої школи України та головою Правописної комісії, ректором Кам'янець-Подільського державного українського університету, міністром сповідань (з 1920 по 1922 рік Івана Огієнка та його родину прихистило польське місто Тарнів, у якому він обіймав посаду міністра сповідань), головноуповноваженим Уряду УНР, професором Варшавського університету. А в 1919 році наказом Директорії після П. Холодного був призначений Міністром народної освіти.

Значимо, що керувати Міністерством народної освіти І.І. Огієнку довелося в дуже складній політичній, економічній, військовій ситуації, тричі переживати зміну уряду, постійно переїжджати з одного міста в інше. Незважаючи на все це, Іван Іванович був, як сам наголошував діяч, “не просто глядачем тодішніх історичних подій, але посильним культурним працівником, активним творцем їх” [12, с. 219]. Говорячи про діяльність І.І. Огієнка на посаді Міністра народної освіти, варто відмітити, що він мав сформовану концепцію розбудови освітньої системи України, головними складовими якої були “онаціоналення” школи через

її “знеросійщення” та творення єдиної школи в українській державі. Саме на реалізацію цієї концепції й були спрямовані його зусилля як Міністра народної освіти. Особливо важливим кроком на шляху знеросійщення української школи новий міністр уважав її українізацію. Через те свої перші рішення він спрямував на розв’язання цієї проблеми і, до речі, не тільки суто адміністративними заходами.

У підготовленому законі “Про безплатне і обов’язкове навчання всіх дітей шкільного віку” (під керівництвом І.І. Огієнка), наголошувалося: “той час, коли Українська Народна Республіка рішуче відбудовує всі свої культурно-національні цінності і напружує всі свої духовні й матеріальні сили, щоб дати українському народові рідну національну школу, не можна залишити ні одного найменшого кутка на Україні без школи і ні одного громадянина без освіти” [16, с. 3]. 9 квітня 1919 р. цей закон ухвалено Радою народних міністрів, а 12 квітня затверджено Директорією. Він передбачав: а) безоплатне і обов’язкове навчання в нижчих та вищих початкових школах “всіх дітей шкільного віку”. б) вироблення МНО детального плану щодо поступового (протягом п’яти років) впровадження в життя даного закону. Безпосередня його реалізація покладалася на Відділ обов’язкового безплатного навчання, який, згідно розпорядження МНО (від 10 квітня 1919р.) був створений при Департаменті нижчої освіти [8, арк. 172].

З метою забезпечення успішного впровадження цього закону у 1919 р. було виділено 120 млн. крб. Окрім того, включно до 1923 р. передбачалося виділяти щорічно по 240 млн. крб. [15, с. 85–89]. У перспективі такою мала стати і середня освіта. У підготовленому законопроекті наголошувалося, що міністру освіти надається право “збільшувати кількість учнів, звільнених від платні за навчання в середніх державних школах протягом 5 років до введення безплатного навчання”. починаючи з 1 липня 1920 р. з 50% звільнених у селах і містечках та 25% у містах, з поступовим доведенням у 1924 р. цього показника в селах до 100%, а в містах – до 65%.

Отже, середня освіта на селі та в місті мала стати цілком безоплатною. Курс на загальну обов’язкову середню освіту можна вважати одним із найвагоміших здобутків української загальноосвітньої школи того часу.

Знаменною подією в житті українського суспільства став прийнятий у січні 1919 р. Директорією закон про державну українську мову в УНР. Від тепер українська викладова мова широко розповсюджувалася у навчальних закладах та інституціях Української Академії наук. Цьому сприяв затверджений Міністром освіти І. Огієнком новий правопис, який хоч і мав певні недоліки, проте “уніфікував” мову, запроваджував загальні правила її вживання. Міністерством проводилася також активна видавнича діяльність. У 1920 р. ним була заснована спеціальна Педагогічна Місія у Відні, яка опікувалася в основному друкуванням підручників для школи та придбанням різноманітного шкільного приладдя.

У відповідь на вимогу широких народних мас України щодо здійснення навчання українською мовою у всіх типах шкіл, було видано розпорядження МНО від 22 липня 1918 р. про обов’язкове навчання українською мовою у нижчих початкових школах, яке слід розглядати як паліатив. І тільки 1 січня 1919 року Директорія видала закон, згідно якого державною мовою в УНР оголошувалась мова українська. А 30 січня того самого року Міністр народної освіти І. Огієнко видав наказ, у якому зазначалося:

“1. Законом Української Народної Республіки від 1 січня 1919 р. державною мовою на Україні визнано мову українську: тому викладовою мовою у всіх школах України: вищих, середніх та нижчих повинна бути мова українська.

2. Наказую, аби з дня оголошення цього наказу всі вчителі, що володіють українською мовою, у всіх школах – вищих, середніх і нижчих – почали викладання своїх лекцій українською мовою.

3. Тимчасово з дозволу Міністра Народної Освіти для вищих початкових шкіл, Губерніального Комісара – для середніх шкіл і повітового Комісара (а за його відсутності Повітової

Шкільної Ради) для нижчих початкових шкіл викладовою мовою окремого навчання може бути й інша мова.

4. Крайній термін подачі прохань про дозвіл навчати в школах недержавною мовою “єсть” до 20 лютого 1919 року.

5. Національно розмежовані школи користуються для навчання мовою своєї нації.

6. Про переведення цього наказу в життя Комісарам освіти розсилається окрема інструкція.

7. Наказ цей в життя перевести по телеграфу” [22, с. 20].

Категоричність документа, терміновість його впровадження в життя свідчила, насамперед, про велике бажання І.І. Огієнка здійснити реальну українізацію української освітньої системи, що було, на його думку, важливою умовою формування національної системи освіти. Тільки національна система освіти, на глибоке переконання Івана Івановича, “творить для нас виховну цілість” [12, с. 221].

Зусилля органів управління освітою (МНО) щодо українізації освіти, дали позитивні результати. За даними Всеукраїнської учительської спілки (ВУС), восени 1919 р. на території УНР нараховувалось, 15 тис., лише, нижчих початкових шкіл. Зокрема у 1919 р. в Умані українізованими були 46 нижчих початкових шкіл, в Бердичеві – 60, в Київському повіті – 197, Черкаському – 137, Чигиринському – 159, Канівському – 225 і Таращанському – 141. Українізація цих типів шкіл відбувалася і в інших регіонах України [1, с. 110-111].

Результати аналізу архівних матеріалів свідчать, що за два роки існування незалежної Української держави кількість їх зроста майже на 9,6 тис. Ці дані ілюструють великий потяг українського народу до знань і підтверджують, що процес творення нижчої початкової школи розпочався і здійснювався досить успішно. І все-таки зробленого явно не вистачало для здійснення в країні загальної початкової освіти, про що свідчать дані таблиці 1 [18, с. 60].

Таблиця 1

Розподіл дітей шкільного віку, забезпечених навчанням у нижчій початковій школі у 1919 р. у розрізі округів України

Назва округів	Кількість	% дітей шкільного віку, які забезпечені однокласною школою	к-сть дітей, які залишились поза школою	% дітей, які залишились поза школою			
		необхідних шкільних комплектів	наявних шкільних комплектів	від загального числа			
			1 кл	2 кл			
Київщина	46153	9230	4880	533	59	193491	41
Чернігівщина	363021	7259	5053	110	70	105429	60
Харківщина	425211	8504	6901	317	81	80161	19
Полтавщина	372095	7444	6258	141	84	59195	16
Катеринославщина	363559	7269	6870	205	97	29288	3
Херсонщина	351826	7037	4586	288	65	107566	35
Поділля	394701	7897	3938	126	51	191501	49
Волинь	378711	7574	3415	277	45	208061	55
Холмщина	126662	3253	1756	111	54	74862	46
Полісся	81675	1633	918	28	56	35775	44
Разом	3354995	67100	44575	21326	67,7	1085329	32,3

Беручи до уваги такий стан справ, МНО “поставило завдання про обов’язкове навчання провести поступово (протягом 5 років), а зводячи його лише в тих губерніях, де це можливо, по кількості існуючих шкіл і всіма силами допомагати решті губерній...” [2, с. 32]. Лише після цього планувалося запровадити спочатку загальне, а потім обов’язкове навчання.

Розуміючи важливість місця і ролі системи освіти в розбудові незалежної Української держави, владні органи відшукували шляхи для матеріального забезпечення шкільництва. У січні 1919 р. уряд УНР виділив 118212580 крб. “на утримання” нижчих початкових шкіл. Але незабаром ця сума була збільшена до 245065355 крб. У 1919 р. державні витрати “на потреби вищих початкових шкіл” становили 88400 тис. крб. Так тільки на Поділлі “на відбудову” Гусятинської вищої початкової школи уряд виділив 288 тис. крб., а Кам’янецьке повітове земство – 10 тис. штук етерніту для покриття даху. На ремонт і обладнання Новоушицької вищої початкової школи з державної казни надійшло відповідно 130590 і 20000 крб., Юринецької – 148000 і 88900 крб., Староушицької – 45000 і 89400 крб. [10, с. 70-87].

Великий крок Директорією було зроблено щодо покращення постачання шкіл підручниками, посібниками. Гострою була потреба в підручниках українською мовою і насамперед у букварях. З цією метою в січні 1919 р. Міністерством народної освіти була створена “особлива анкетно-ревізійна комісія” під керівництвом І. Огієнка, завданням якої було “перевести обслідування шкіл і особистого його складу”. Тоді ж Рада народних міністрів асигнувала Міністерству народної освіти “з коштів державної скарбниці 50 млн. крб. на видання підручників, книжок для шкільних і інших книгозбірень, таблиць, карт та інше, приладдя для шкільної, дошкільної і позашкільної освіти”. Відповідно до вимог уряду Міністерство народної освіти “розробило величезний план видавництва у державному масштабі для забезпечення шкіл всіх ступенів” і виділило “на початок видавничої справи в накреслених широких межах” 30 млн. крб. [11, с. 60].

Також Міністр освіти І.І. Огієнко розумів, що будь-які кроки на шляху розбудови української школи не будуть результативними, якщо їх не підтримає рядовий учитель. Тому за свій, надто короткий, час перебування на посаді Міністра освіти постійно піклувався про вчителя, його підготовку, матеріальне забезпечення, фахове зростання. Показовим щодо цього є участь Івана Івановича у роботі II з’їзду делегатів Всеукраїнської учительської спілки, що відбувся 15-18 січня 1919 р. у м. Києві. Делегати форуму порушували важливі проблеми функціонування освітньої галузі, зокрема пропагували “заснувати літні курси, в яких учителі влітку будуть доповнювати свої знання”. зазначали – “щоби класти на вчителя велику працю, треба його підняти до належного рівня”. “на курсах для розвитку не повинно бути широких завдань, бо те не можливо виконати” [17, с. 10-14]. Присутній на з’їзді вчителів Міністр освіти і мистецтв підтримав пропозиції педагогів і запевнив їх: “Міністр з вами. Будемо працювати на користь Україні” [12, с. 225]. У зв’язку з цим, 1919 р. Департамент вищої та середньої освіти МНО розробив положення про “улаштування мережі тимчасових курсів українознавства для учителів вищих початкових шкіл” [19, арк. 60-66]. Вони були засновані у містах: Миколаєві, Херсоні, Вінниці, Житомирі та ін. На курси приймалися ті особи, які мали освіту “не нижче середньої”. в тому числі й учителі “загальноосвітніх предметів вищих початкових шкіл”. Навчальна програма педкурсів передбачала вивчення різних предметів з урахуванням специфіки відділів:

а) історико-філологічний відділ: українська мова і письменство – 12 год., методика – 2 год., історія України – 3 год., загальна історія – 2 год., методика історії – 1 год. – разом 20 год.;

б) фізико-математичний відділ: українська мова і письменство – 4 год., математика з методикою – 11 год., фізика з методикою – 5 год. – разом 20 год.;

в) природничо-географічний відділ: українська мова і письменство – 4 год., природознавство з методикою – 12 год., географія України і загальна географія з методиками – 4 год. – разом 20 год. [20, с. 896-900].

Курси організовувались і для вчителів національних меншин, на яких здійснювалася підготовка вчителів для національних початкових шкіл. Значного поширення набрала в Українській Народній Республіці (березень 1918 р.) одно- та дворічні педагогічні курси. Зокрема однорічні педагогічні курси створювались на локально-організаційних засадах при Київському та Одеському учбових округах, на які зараховувалися “особи з вищою освітою, або студенти і курсистки старших курсів” і готували з них учителів середніх шкіл [21, арк. 112]. А в 1919 р. курсова перепідготовка вчителів набула загальнодержавного характеру: Міністерство Народної Освіти виділило на утримання курсів 206700 гривень. Цілком закономірною була поява циркулярного розпорядження Міністерства народної Освіти і Мистецтва “Про обов’язкове введення предметів українознавства в програми іспитів на титул учителів початкових шкіл”. підписаного міністром освіти від 7 вересня 1918 р. під №248 [24, арк. 24].

Також І.І. Огієнко доповів делегатам з’їзду про те, що Директорія прийняла рішення щодо поліпшення матеріального становища вчителя, і запевнив, що “зроблено максимум того, що можна було зробити” [12, с. 222]. До речі, питання про підвищення вчителям заробітної платні він порушив перед Директорією наприкінці січня 1919 р. Незважаючи на всі складнощі тогочасного життя, йому вдалося переконати членів Директорії у необхідності прийняття такого рішення. І 26 січня 1919 р. Директорія ухвалила “Закон про збільшення Державної допомоги на утримання вчителів нижчих початкових шкіл і на утримання других класів двокласових шкіл та про асигнування в розпорядження Міністра Народної Освіти 11 821 250 карбованців на гадану допомогу” [9, арк. 36].

Важливою складовою організаційного і методичного вирішення проблеми українізації і дерусифікації шкіл було питання про учнів, які не знали української мови. У МНО України добре розуміли, що перехід шкіл “на українську викладову мову” був би для таких учнів “без педагогічної послідовності тяжким”. Маючи це на увазі, Департамент вищої та середньої школи на початку серпня 1919 р. видав розпорядження, в якому “для полегшення такого переходу” радив вчителям: а) при викладанні українською мовою “давати широкі паралелі – пояснення мало зрозумілих речень і слів, вживаючи для пояснення московську термінологію”; б) вимагати від учня твердого знання “термінології викладової дисципліни”; в) на “іспитах та переіспитах дозволяється питати учнів мовою викладання тієї чи іншої дисципліни, а також давати задачі на тій мові, яка легше для учнів”; г) протягом року “писемні вправи з усіх дисциплін, мають проводитись українською мовою, при чому граматичні помилки учнів тільки ретельно виправляються вчителями, але ж не беруться до уваги при оцінці знання тієї чи іншої дисципліни, а також самої письмової роботи” [1, с. 107].

Погляди І.І. Огієнка щодо розвитку української школи, освіти, були і залишаються прогресивними. У роки національно-визвольної революції на українських землях вони ставали рушійною силою національно-культурного відродження, творення української держави. В процесі відбудови національної школи за часів УНР були основоположними, фундаторськими, на яких зводилось шкільництво і визрівала педагогічна думка в незалежній Україні.

Здійснене дослідження не вичерпує всієї проблематики освітньої діяльності І.І. Огієнка. Предметом окремої наукової розвідки можуть бути дослідження, пов’язані із стилем керівної праці вченого.

Список використаних джерел

1. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917- 1967) / А. Д. Бондар. – Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с.
2. Завальнюк О.М. Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920) / О.М. Завальнюк, Ю.В. Телячий – Кам’янець-Подільський : Абетка НОВА, 2001. – 212 с.

3. Завальнюк О.М. Концептуальні підходи І.І.Огієнка до університетського будівництва в Україні (1918-1920 рр.) / О.М. Завальнюк // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2002. – Вип. 9. – С. 18-20.
4. Завальнюк О.М. Іван Огієнко і Кам'янець-Подільська гімназія для дорослих (1918-1920 рр.) / О.М. Завальнюк // Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник: серія історична та філологічна. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. IV. – С. 148-155.
5. Завальнюк О.М. Мемуарні праці Івана Огієнка як джерело вивчення історії національної університетської освіти в Україні у 1917-1920 рр./ О.М. Завальнюк// Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник: серія історична та філологічна / [відп. ред. Є.І. Сохацька]. – Кам'янець-Подільський, 2006. – Вип. III. – С. 205-217.
6. Завальнюк О.М. Національно-патріотичне виховання студентів Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918-1920 рр.) / О.М. Завальнюк// Освіта, наука і культура на Поділлі: збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський, 2008. – Т.11. – С. 3-19.
7. Завальнюк О.М. Кам'янець-Подільський державний український університет: робота із збереження культурно-історичної спадщини регіону (1919-1920 рр.) / О.М. Завальнюк// Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: збірник наукових праць: серія історія / За заг ред. проф. П.С.Григорчука. – Вінниця, 2008. – Вип. XIV. – С. 186-193.
8. Законопроекти в справах освіти, подані до Ради міністрів. Середня школа // Центральний державний історичний архів у м. Київ. – Ф. 2582, оп. 1, спр. 11, арк. 172.
9. Закон про збільшення державної допомоги на утримання учителів нижчих початкових шкіл і других класів двокласних шкіл та про асигнування в розпорядження Міністерства народної освіти 118.212.580 крб. (26 січня 1919) // Центральний державний історичний архів у м. Київ. – Ф. 2582, оп. 1, спр. 10, арк.36.
10. Ключев І. Реформа системы народного образования в Государственной Думе: проект реформы сред. шк. / И. Ключев // Русск. шк. – 1920. – № 6/9. – С. 70-87.
11. Крушельницький А. Шкільне питання на Україні / А. Крушельницький // Нова Громада. – 1923. – Ч. 1. – С. 60.
12. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України : в 2-х т. – Т. 1 (1917-1943 рр.) : [моногр.] / І. Л. Лікарчук. – Київ : Ешке О. М., 2002. – 328 с.
13. Ляхоцький В. Просвітитель. Видавничо-редакційна діяльність Івана Огієнка (митрополита Іларіона) / Володимир Ляхоцький. – Київ : Вид-во імені Олени Теліги, 2000. – 528 с.
14. Ляхоцький В. Тільки книжка принесе волю українському народові. Книга, бібліотека, архів у житті та діяльності Івана Огієнка (митрополита Іларіона) / Володимир Ляхоцький. – Київ : Вид-во імені Олени Теліги, 2000. – 664 с.
15. Музиченко О. Питання про єдину школу на Україні / О. Музиченко // ВУШ. – 1918-1919. – № 8/9. – С. 85-89.
16. Огієнко І. Національна культура й наші завдання / І. Огієнко // Наша Культура. – 1935. – № 1. – С. 3.
17. Протоколи Пленуму II з'їзду делегатів Всеукраїнської вчительської спілки 15–18 січ. 1919 р. Денне засідання // Вільна Українська Школа. – 1918/19. – № 5-6. – С. 10-14.
18. Потапова Л.В. Розвиток національної школи в Україні (1917–1933): дис. кандидата пед. наук: 13.00.01. / Потапова Лариса Володимирівна. – Київ, 1998. – 153 с.
19. Постанова про утворення тимчасових курсів для підготовки учителів вищих початкових шкіл (3 березня 1919) // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 2582, оп. 1, спр. 10, арк. 60-66.

20. Про заходи в справі українізації шкільно-виховальних і культурно-освітніх установ : декрет РНК УСРР від 27 лип. 1919 р. // Збірник Указонень та Розпоряджень Робітничо-Селянського Уряду України. – 1919. – № 29. – С. 896-900.
21. Постанова про організацію однорічних педагогічних курсів для підготовки вчителів середніх шкіл та відпуск коштів на удержання цих курсів (березень 1918 р.) // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 2582, оп. 1, спр. 11, арк. 112.
22. Сокульський Д. Проект єдиної школи в Україні. Під 20-ліття створення новітньої системи українського виховання й навчання / Дмитро Сокульський. – Львів : Тов-во “Взаємна поміч українського вчителства”, 1938. – 31 с.
23. Тимошик М. “Лишусь навіки з чужиною”. Митрополит Іларіон (Іван Огієнко) і українське відродження: наукове видання / Микола Тимошик. – Київ : Наша культ. і віра, 2000. – 548 с.
24. Циркулярне розпорядження МНО про обов’язкове введення предметів українознавства в програми іспитів на титул (звання) учителів початкових шкіл від 7 вересня 1918 р. // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 2201, оп. 1, спр. 593, арк. 24.

Current scientific works contain huge, valuable and important scientific literature which considers different aspects of scientific heritage of a famous pedagogue, thinker, public, church and cultural figure Ivan Ivanovych Ohienko. At the same time there is an urgent need in research, which could give the opportunity to think about the role of the figure in the process of providing necessary conditions for the enforcement and defense of the results of national and cultural renaissance in Ukraine at the beginning of the XXth century from new methodological positions of historic and pedagogical idea.

It is stated that being on the position of Minister of people education Ivan Ohienko formed the conception of development of educational system of Ukraine, the main parts of which were “making schools national” by means of “making them free of Russian” and creating unitary school in Ukrainian state. An important step on the way of “making schools free of Russian” was considered by Ivan Ivanovych as its Ukrainization. His first decisions were aimed to strengthen the Ukrainian language. In January 1919 I. Ohienko decreed the rules of Ukrainian spelling which unified the language for school usage in the whole Ukraine, introduced common rules of its usage. On January, 30 he signed the order according to which the language of teaching in all schools of Ukraine (primary, secondary and higher) was accepted as Ukrainian, in the schools of national minorities it was allowed to use native language too. Ministry kept active publishing (textbooks, reference books, Ukrainian ABC books were printed).

Later after some instructions he tried to support free of charge and compulsory study in lower and higher primary schools for all children of school age, in the secondary schools of every city and village. He took care about a teacher, his training, material support, professional growth. With his assistance there were organized the networks of temporary courses of Ukrainian knowledge for teachers of higher primary schools.

Having analyzed I. Ohienko’s activity and views on development of Ukrainian school and education, we can state that in the years of national and liberation revolution in Ukraine they were motive power of national and cultural renaissance, creating of Ukrainian state. In the process of rebuilding of national school at the time of UNR these years were the main fundamental, they were the basis of schooling and pedagogical idea in the independent Ukraine.

Key words: *Ukrainization, national education, Directoria, Ukrainian People Republic, native language, national idea.*

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМИ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

FEATURES OF MANAGEMENT OF BASIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF DECENTRALIZATION

У статті проаналізовано інноваційні перетворення та зміни, пов'язані з адміністративно-територіальною реформою в Україні, що активізують розвиток опорних закладів освіти та вимагають нових підходів до управління такими закладами освіти.

Виокремлено основні ознаки та характеристики особливостей управління опорними закладами освіти як нової освітньої структури, їх суттєві відмінності та пріоритети в системі освіти об'єднаної територіальної громади. З'ясовано сукупність особливостей управління опорними закладами освіти, що формуються внаслідок сукупності чинників, характерних для опорних закладів освіти, що функціонують в умовах децентралізації.

Ключові слова: опорний заклад освіти; управління опорним закладом освіти; особливості управління; децентралізація управління; комплементарне управління.

Децентралізація управління загалом передбачає чітке визначення стратегічних орієнтирів у розмежуванні функцій управління соціальними системами між центром та регіонами та їх взаємну відповідальність за результати розвитку цієї ж системи.

У процесі реформування освіти в умовах децентралізації створюються відповіді підрозділи виконавчого органу об'єднаної територіальної громади, тобто відбувається децентралізація управління освітою, що передбачає передачу повноважень і відповідальності за результати діяльності освітніх закладів та їх фінансування новообраним органам місцевого самоврядування. Водночас розроблення політики та філософії стратегічного розвитку освіти, перспективних напрямів освітньої реформи залишаються на рівні Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти і науки України.

Децентралізоване управління у соціальній сфері передбачає реальну взаємодію органів місцевої виконавчої влади та уряду при вирішенні багатьох важливих питань, зокрема таких, як розроблення та здійснення відповідно до перспективних планів розвитку територій політики в галузі соціальної захищеності населення, охорони здоров'я, освіти, культури і спорту; здійснення розвитку мережі установ соціального захисту населення, охорони здоров'я, освіти, культури і спорту; господарське, матеріально-технічне забезпечення діяльності установ соціального захисту населення, охорони здоров'я, освіти, культури і спорту; забезпечення розвитку освіти на місцях, координація діяльності організацій, підприємств і установ, незалежно від відомчої підлеглості з питань розвитку освітньої системи регіонів тощо. [5].

Важливою ознакою децентралізації системи управління освітою слугує співпраця та координація діяльності різних інституцій, кожна з яких має законодавчо визначену сферу автономії, що узгоджується з відповідними статтями Конституції України, Законами України "Про освіту" (2017 р.), "Про добровільне об'єднання територіальних громад", "Про співробітництво територіальних громад", законопроектом "Про загальну середню освіту", а також постановою Кабінету Міністрів України "Про затвердження Методики формування спроможних територіальних громад".

Одним із найбільш проблемних питань, що складно вирішуються на практиці при забезпеченні реалізації процесів добровільного об'єднання територіальних громад, є формування єдиного соціокультурного простору на базі новоутвореної громади, подолання певної відчуженості мешканців різних населених пунктів та створення передумов для їх консолідації, зазначає В. Колтун [4, с. 35]

У здійсненні окреслених процесів важливо зберегти та ефективно використати кваліфікований інтелектуальний потенціал регіональної освіти, забезпечити умови для його розвитку в умовах децентралізації, досягти високих результатів у співпраці освітніх закладів із зовнішніми інституціями, що функціонують на території об'єднаних територіальних громадах.

Державна політика, як і нова філософія освіти, повинні сприяти створенню сприятливих умов для розвитку регіональної загальної середньої освіти, забезпечувати нагальні потреби для реалізації освітніх завдань із урахуванням потреб та викликів сучасного ринку праці шляхом належної підготовки конкурентоздатного та конкурентоспроможного випускника здатного навчатися впродовж життя.

Мета статті – виявити особливості управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації, з'ясувати сутність цього процесу в системі освіти об'єднаних територіальних громад. Виокремити основні чинники, що впливають на формування особливостей управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації, виявити ключові принципи, і суттєві пріоритети організацій управління такими закладами освіти.

Для активного вирішення проблем управління соціальним розвитком територій передбачено спрямувати діяльність науково-освітнього потенціалу на забезпечення потреб регіону; організацію оптимальної мережі загальноосвітніх закладів відповідно до потреб регіону, про що зазначається в законодавчих актах України, зокрема “Про місцеве самоврядування”, “Про соціальні послуги”, “Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії”, “Про об'єднання громадян”.

У нашому дослідженні зосереджена увага на дефініції “управління”, що розглядається як вид соціального управління, який забезпечує цілеспрямованість, організованість, ефективне функціонування та розвиток системами закладів освіти і науки на території певного регіону.

Організацію управління тлумачать як “елемент, функція організованих систем різної природи: біологічних, соціальних, технічних, що забезпечують збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програм, цілей діяльності. Це, на думку вчених, внутрішня підпорядкованість, узгодженість, сукупність процесів або дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [3, с. 613].

Реформи вітчизняної освіти стосуються не лише змісту, форм, методів, технологій, але й управління системою освіти, що відбувається в умовах децентралізації, завдяки чому активно змінюються принципи та підходи до управління, особливо в об'єднаних територіальних громадах.

Саме інновації в управлінні освітою тісно пов'язані з адміністративно-територіальними реформами, що вимагають змін в освітній мережі, у складі якої функціонує опорний заклад освіти як центр управління освітньої системи ОТГ.

У “Методиці формування спроможних територіальних громад” зазначається, що ОТГ формуються з метою забезпечення їх повної спроможності, яка характеризується широкою палітрою тлумачень [5].

Поняття організація управління опорним закладом освіти виступає предметом нашого дослідження, у процесі якого буде обґрунтовано принципи моделювання такого процесу з урахуванням сукупності особливостей опорних закладів освіти, серед яких склад елементів організаційної структури закладу його внутрішнього та зовнішнього потенціалу, що слугує ресурсом для подальшого розвитку опорного закладу освіти. Це означає, що інноваційні перетворення та зміни у сучасній освіті вимагають нових підходів до управління освітньою системою, в тому числі й опорними закладами освіти, на що зосереджена увага нашого дослідження.

У контексті нашого дослідження важливо виявити та проаналізувати особливості управління опорним закладом освіти, що виникають внаслідок впливу процесів децентралізації в освітній сфері.

Процеси децентралізації управління та децентралізоване управління охоплює зміни в організації цього процесу, стосується управлінських функцій, їх змісту, технологій та механізмів управління, що стають предметом уваги багатьох науковців, керівників освіти, агентів освітніх змін та інших зацікавлених учасників процесу реформування освіти.

Проблеми децентралізації та автономії навчальних закладів освіти, їх ознаки та умови знайшли своє втілення в теорії і практиці, що відображені в дисертаційних дослідженнях та публікаціях Л. Гриневич, Д. Дзвінчука, Г. Єльнікової С. Крисюк, В. Лугового, В. Нікітіна, О. Овчарук, Р. Пастушенко, В. Свистун, Л. Юрчук та ін.

Процеси децентралізації стали засобом змін освітніх перетворень та педагогічних практик у багатьох зарубіжних країнах, про що стверджують дослідники у своїх публікаціях, зокрема О. Ковальчук, Л. Отрощенко, А. Сбруєва, К. Хюфнер та ін.

Практика переходу низки країн світу до демократичної моделі розвитку освітньої галузі супроводжувалася пошуками ідей та підходів, які б забезпечували активну участь місцевих громад в управлінні закладами освіти як соціальними системами, в тому числі й опорними, що розташовані на території адміністративної одиниці – громади.

Серед інноваційних підходів до управління регіональною системою освіти важливе місце належить ідеї комплементарності, що розглядають дослідники як взаємодоповнення, що має позитивний вплив на кінцеві результати кожного учасника, про що свідчать висновки та узагальнення сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених [2; 7; 8; 9].

Ідеї комплементарності започатковані і знаходять широке втілення у сфері маркетингу та менеджменту. Деталізацію окреслених ідей знаходимо в працях І. Кораблінова, М. Лиходед, А. Цапко. Також значущість принципів комплементарності вчені використовують у дослідженнях економічних процесів, що відображено в працях вітчизняного вченого В. Липового.

У своїх дослідженнях автори термін “комплементарність” розглядають як чинник співрегуляції, що реалізується через кореляцію норм, правил, угод та інших нормативних документів.

Як стверджує Г. Атаманчук, реальна проблема комплементарності полягає у чіткому, обґрунтованому визначенні місця і ролі кожного суб'єкта управління та системному узгодженні їх управлінських впливів [1].

Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел свідчить, що організаційно-управлінський аспект у функціонуванні опорного закладу освіти в умовах децентралізації не повною мірою розкритий і вимагає пошуку нових ідей, концепцій, парадигм, які б слугували засобом їх подальшого розвитку.

Виявлення та урахуванням особливостей управління опорним закладом освіти слугує однією із умов підвищення якості освіти, особливо у сільській місцевості.

За твердженням Міністра освіти і науки України Л. Гриневич, “Опорна школа в сільській місцевості має стати ядром громади та забезпечити якісну освіту для всіх українських дітей. Процес створення опорних шкіл має підтверджуватися новими високими результатами та успішністю наших дітей”.

Відповідно до мети та завдань функціонування опорного закладу освіти, особливості управління ним пов'язані з процесами децентралізації, що потребує перегляду управлінських функцій, складу суб'єктів управління, розподілу та делегування повноважень, ролей та їх відповідальності за отримані результати.

Зазначимо, що розвиток децентралізованого управління закладом загальної середньої освіти пов'язаний передусім з сучасними вимогами суспільства до якості освіти, викликами сучасного ринку праці, посиленням зв'язку із зовнішнім середовищем, що постійно змінюється та розвивається.

Серед особливостей управління опорним навчальним закладом освіти слід вказати на ті, що пов'язані передусім із модернізацією організаційної структури закладу та корелюються із вимогами Концепції “Нова українська школа”.

У цьому документі зазначено, що управління закладом освіти в Новій українській школі передбачає перехід на децентралізоване управління, що дасть можливість створення адекватної організаційної структури управління закладом освіти, забезпечить умови для якісної підготовки випускника, сприятиме посиленню відповідальності закладу за його результати, активізує механізми саморегулювання та саморозвитку. Водночас участь широких кіл громадськості в управлінні опорним закладом освіти забезпечить максимальну відкритість, прозорість у прийнятті управлінських рішень та їх реалізації [4].

Нові тенденції та вимоги до управління освітньою системою передбачено і Національною доктриною розвитку освіти в XXI ст., де вказується, що сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно-громадська і має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [6].

Децентралізоване управління освітою, передусім, передбачає перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами.

Модернізація управління освітою, за визначенням В. Лугового, передбачає запровадження державно-громадської моделі, децентралізацію, автономію закладу освіти, демонополізацію і конкуренцію освітніх послуг, орієнтацію на творчо-інноваційний розвиток освіти, науки, аналітичний і прогностичний супровід управлінських рішень, моніторинг освітніх потреб, пропозицій у навчанні, якості освіти, незалежне оцінювання навчальних досягнень, справедливую доступність освіти протягом життя [3, с. 945].

Ураховуючи нові тенденції розвитку освіти в умовах децентралізації, особливості управління опорним закладом освіти тісно пов'язані із оновленням змісту функцій суб'єктів управління та управлінських дій, що передбачають:

- розроблення законодавчої бази для взаємодії опорного закладу із його підрозділами, закладами освіти ОТГ, освітнього округу та іншими інституціями;
- створення умов для ефективного використання ресурсної бази всіх суб'єктів взаємодії;
- забезпечення можливостей та умов для підвищення чи підтримання іміджу закладу, досягнення мети, виконання завдань;
- створення організаційної та функціональної системи управління опорним закладом освіти, що регулюються делегуванням чи перерозподілом повноважень, функцій, ролей, дій та механізмами реалізації.

Особливість управління опорними закладами освіти пов'язана із зовнішніми чинниками, що пов'язані з незавершеністю реформ, у тому числі адміністративних, зтяжними процесами створення ОТГ, що ставить опорні заклади освіти в нерівні умови функціонування. Зазначені процеси впливають на варіативність опорних закладів освіти, що диференціюється за такими ознаками, як статусом, фінансовим забезпеченням, підпорядкованістю, інфраструктурою середовища, органіграмою тощо.

Інноваційним підходом до організації управління опорним закладом освіти слугують принципи комплементарності, що забезпечують максимальну відкритість, прозорість у виконанні функцій відповідними суб'єктами, участь громадських органів у прийнятті управлінських рішень, посилення відповідальності суб'єктів різних ланок управління за результати діяльності освітнього закладу.

Термін “комплементарність” в управлінні опорним закладом освіти, розуміємо як процес взаємодії між ланками управління, що представлені державним і громадським складниками, і розглядаємо як одну із умов підвищення якості освіти, яка пропонується здобувачам, що проживають на території об'єднаної територіальної громади.

На наш погляд, комплементарність виступає однією із особливостей управління опорним закладом освіти, що передбачає відкритість до інших суб'єктів (внутрішніх і зовнішніх), що у процесі взаємодії доповнюють, збагачують один одного.

Зважаючи на очевидну роль опорного закладу, сукупність його функцій, що реалізує ця освітня система, доцільно розглядати категорію комплементарності як універсальний принцип, на основі якого поєднуються елементи державного та широке представництво громадського управління. Використовуючи принцип комплементарності, як ключового в організації управління опорним закладом освіти, посилюється роль та зміст зв'язків між елементами структури управління, вони стають відкритими, щільними, системними, партнерськими, когерентними, що підвищує значущість взаємодії між елементами структури управління та позитивно впливає на якість освіти опорного закладу освіти.

У системі управління опорним закладом освіти, його директор як представник державних органів управління спільно з колегіальними органами, громадськими організаціями забезпечує оптимальне використання внутрішніх ресурсів та виявлених резервів для оновлення освітнього середовища; синхронізує систему зв'язків із зовнішнім середовищем, місцевими інституціями; стимулює участь громадськості в управлінні закладом освіти; здійснює поступове запровадження механізмів автономії освітнього закладу, що слугує яскраво вираженою палітрою ознак децентралізованого управління.

Особливість управління опорним закладом освіти також пов'язана і з регіональними чинниками. Принцип регіоналізації розглядають як розвиток закладу в певній освітній інфраструктурі, характеризує місце та роль освітнього закладу в соціокультурній регіональній інфраструктурі.

Регіональний підхід, за В. Болобаєвою, забезпечує максимальне використання специфіки і внутрішнього потенціалу регіону, ресурсної бази закладів соціально-культурної сфери для розвитку та зростання організації. Від стану економічного розвитку регіону та ресурсної спроможності закладів соціально-культурної сфери залежать не лише умови функціонування опорного закладу освіти, але й мотивація учасників освітнього процесу та якість освіти. Від регіональних чинників (традицій, мотивів, цінностей, соціального та економічного розвитку регіону) залежить активність громадськості в управлінні опорним закладом освіти. Регіональні впливи також пов'язані із складом елементів структури управління, що залежить від наявності інституцій розташованих на території громади, культивуванням стереотипів, визнання професій, що визнаються місцевою громадою.

Особливість управління опорним закладом освіти буде визначатися його ідентифікацією (внутрішньою і зовнішньою), що характеризують своєрідними індивідуальними параметрами та властивостями, серед яких: інтелектуальні, матеріальні, технічні, інформаційні, ресурсні, а також характером зв'язків, їх насиченістю, щільністю, системністю тощо.

Серед особливостей управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації є стрімкий розвиток державно-громадського управління, активізація громадської ланки в управлінні закладом освіти, її гармонізація з державною у виконанні спільних рішень та завдань, що розв'язуються на засадах партнерської взаємодії.

Представником органу державної ланки управління опорного закладу освіти є директор, заступники директора, що здійснюють системне управління закладом освіти. Водночас в освітніх закладах формують колегіальні органи управління, до яких належать загальні збори (конференція) працівників освітнього закладу, педагогічна рада, а також формують опікунську раду, спостережну раду та інші колегіальні органи управління, що передбачені внутрішніми локальними актами (статутом) освітнього закладу.

Як уже зазначалося, процес організації управління опорним закладом освіти розглядаємо одночасно і як систему, і як організований процес виконання управлінських функцій представникам як державної, так і громадської ланок, що спільно взаємодіють для підвищення якості освіти як результату (рівня) досягнення мети. Поєднання різних ланок у загальній структурі

управління дасть змогу активізувати всі його значущі елементи завдяки взаємодії, співпраці та інтеграції. Базуючись на ідеях партнерства, самоврядні органи управління стають учасниками розроблення планів, програм, проектів, формують і реалізують локальну освітню політику, враховуючи потреби добувачів освіти.

Наступна особливість управління опорним закладом освіти визначається взаємодією з органами управління об'єднаної територіальної громади, що залежить від їх сформованості, укомплектованості, компетентності його працівників, що тісно співпрацюють із опорним закладом освіти, беруть участь у розробленні відповідних управлінських рішень та їх реалізації.

Особливості управління опорним закладом освіти пов'язані також із переходом на фінансову автономію, що посилює відповідальність як керівництва закладу, так і структур колегіальних органів управління.

Значний вплив на формування особливостей управління опорним закладом освіти здійснює політика академічної автономії, що забезпечує умови для вибору навчальних програм, підручників учителям та учням відповідно до їхніх потреб, намірів та інтересів.

Процеси децентралізації в управлінні опорним закладом освіти позитивно позначаються на якості освітнього середовища, розширенні організаційної структури управління, підвищенні мотивації учасників управління, що підтверджено результатами проведених опитувань серед керівників опорних закладів освіти, педагогів, батьків, що узагальнювалися на аналітико-констатувальному етапі дослідження.

Для стабільного розвитку опорного закладу освіти в умовах децентралізації необхідно розробити модель організації управління опорним закладом освіти як орієнтовний зразок організаційної структури управління, обґрунтованого розподілу функцій між елементами, їх опис задля досягнення спільної мети. А це означає, що організаційна структура опорного закладу освіти як нова її якість повинна бути життєздатною та забезпечувати ефект та позитивний вплив на досягнення кінцевих результатів.

Нова структура управління опорного закладу освіти, адаптуючись у простір ОТГ, покликана на високому рівні реалізовувати управлінські функції, продукувати генерацію нових ідей, створювати умови для стабільного розвитку закладу, сприяти формуванню конкурентоздатних та конкурентоспроможних випускників для успішної соціалізації.

Модернізація організаційної структури управління опорним закладом освіти, оновлення змісту управлінських функцій елементів, уникне дублювання, підвищить рівень реалізації функцій, підвищить оперативність виконання.

Ці процеси можна чітко простежити на прикладі Войнилівського опорного закладу освіти, де зі зміною статусу закладу освіти, додалися нові функції його керівника, що пов'язано з функціонуванням трьох філій: Дошківської, Луківської (школи I ступеня) та Цвітівської школи I-II ступенів. За словами директора опорного закладу Івана Тиниці, це накладає на директора значні обов'язки та посилює відповідальність за умови та результати навчання дітей сусідніх населених пунктів. Загалом у Войнилівській школі навчаються діти з дев'яти навколишніх сіл, щодня шкільним автобусом підвозяться 122 учні до місця навчання. Сьогодні в опорній школі здобувають освіту 366 учнів і 41 учень навчається у філіях.

Особливості управління опорним закладом освіти пов'язані із набуттям нового статусу закладу, що стає своєрідним центром управління ОТГ і несе відповідальність за діяльність інших закладів, у тому числі шкіл-філій, що розширює низку управлінських функцій та компоненти організаційної структури управління.

Особливість управління опорним закладом освіти формують під впливом нових вимог до закладу освіти, оновлених функцій, відмінних від інших сусідніх традиційних закладів, серед яких:

- забезпечення широкої варіативності змісту освіти, що реалізують у різних формах;
- наявність висококваліфікованого педагогічного персоналу;

- висока якість освітнього процесу: виховного, навчального, інноваційного, проектно-дослідницького, інформаційного тощо;
- високий авторитет адміністрації освітнього закладу, компетентність в управлінні;
- сформованість управлінської культури освітнього закладу;
- високий рівень комунікацій із різними соціальними інститутами, громадськими організаціями;
- авторитетний імідж учнів, що підтверджується їхньою поведінкою в закладі і поза його межами, традиції і форми спілкування з однолітками та дорослими, ставлення до школи тощо.
- соціально-психологічний клімат, що передбачає створення комфортного середовища, позитивного мікроклімату, відсутність конфліктних ситуацій, наявність системи психологічного супроводу учнів, батьків, педагогів тощо.

Візуальними ознаками іміджу опорного закладу освіти можуть слугувати: сайт, символіка, окремі атрибути (емблема, гімн закладу, спеціальні значки, буклети, фільми, проспекти) та інше, що наповнюється відповідним змістом.

Опорний заклад освіти відрізняється від інших, передусім, показниками якості освітніх послуг, ціннісними ознаками та особливостями, що сприймає і схвалює вся громада.

Аналіз особливостей управління опорними закладами освіти, що враховуватимуть у побудові експериментальної моделі організації управління цим закладом, за нашими припущеннями дозволить:

- прискорити реагування на недоліки чи прогалини в діяльності закладу освіти;
- підвищувати ефективність реалізації управлінських рішень;
- забезпечувати зростання активності місцевого соціуму та їхню відповідальність за результати діяльності закладу освіти;
- розширити можливості для делегування певних функцій колегіальним органам управління;
- поглибити самостійність та відкритість у використанні та розподілі фінансових ресурсів
- забезпечити підвищення мотивації громадських ланок до управління закладом освіти.

Особливості управління опорним закладом освіти тісно пов'язані з оновленням організаційної структури та управлінських функцій, що формуватимуть неповторність, ідентичність закладу освіти, його власний позитивний імідж.

Це означає, що виявлені особливості управління опорним закладом освіти, сформовані у процесі децентралізації, будуть використані в побудові моделі організації управління опорними закладами освіти на засадах комплементарності, когерентності та регіональності.

У результаті проведеного аналітико-констатувального етапу дослідження було виявлено та узагальнено особливості управління опорним закладом освіти та обґрунтовано концептуальні підходи до організації цього процесу в умовах децентралізації, серед яких комплементарний підхід, складовими якого є взаємодія суб'єктів управління, оптимальне поєднання державних і громадських ланок управління, використання різних видів співпраці, внаслідок узгодженого розподілу управлінських функцій та дій.

Головною особливістю управління опорним закладом освіти, що здійснюють на основі чинної нормативно-правової бази є організація цього процесу на засадах комплементарності, як взаємодії державних і громадських ланок управління, втілення принципів когерентності, що проявляється в узгодженні функцій, у змісті зв'язків між компонентами організаційної структури управління опорним закладом освіти, урахування принципу регіональності, що здійснюють значний вплив на розвиток освіти на певній території. Виявлені вище особливості управління опорними закладами освіти, що функціонують в умовах децентралізації будуть ураховані у виконанні завдань наступних етапів наукового дослідження.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Г.В. Управление: сущность, ценность, эффективность: учебное пособие для вузов / Г.В. Атаманчук – М. : Академический Проект; Культура, 2006. – 544 с.
2. Афонін Е.А. Велика розтока (глобальні проблеми сучасності: соціально-історичний аналіз) [Текст] / Е.А. Афонін [и др.]; Українське товариство сприяння соціальним інноваціям. Відділ інформаційно-бібліотечного забезпечення Апарату Верховної Ради України. – Київ : Вид. "Парапан", 2002. – 352 с.
3. Енциклопедія освіти /Акад пед наук України; головний ред. В.Г Кремень – Київ : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.
4. Колтун В.С. Закономірності та тенденції розвитку місцевого самоврядування: комплементарний підхід: монографія / В.С. Колтун. – Київ : НАДУ; Фенікс, 2015. – 367 с.
5. Методика формування спроможних територіальних громад, атверджено постановою КМУ від 8квітня 2015р.№ 214 [Електронний доступ] <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2015-%D0%BF>.
6. Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 : за станом на 10 вересня 2009 р. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
7. Фатеева С.В. Комплементарность в экономической культуре: понятие, формы и механизм / С.В. Фатеева // Комплементарность в экономической культуре: понятие, формы и механизм действия: автореф. дис. на соискание научной степени д. филос. н. по специальности 24.00.01. –Ростов-на-Дону, 2006 г. – 48 с.
8. Цофнас А. Комплементарность мировоззрения и миропонимания / А. Цофнас // Философская и социологическая мысль. – 1995. – №1–2. – С. 4–21.
9. Шоркин А.Д. Схемы универсума и генезис научной рациональности / А.Д. Шоркин // Философская и социологическая мысль. – 1989. – № 3. – С. 22–33.

The article analyzes innovative changes and changes associated with the administrative-territorial reform in Ukraine, the improvement of basic educational institutions and the need for new approaches to the management of such educational institutions.

The essence of decentralized management has been clarified. It is found out that management functions are transferred from central government bodies to the regional ones. The urgency of introduction and development of decentralized management in the system of general secondary education is revealed.

The analysis of the process of decentralization and its implementation in the management of educational institutions is carried out. It is actively developing as a result of the introduction of administrative reform and the creation of a new system of regional education management in the joint territorial communities.

Conditions and possibilities of introduction of decentralized management in general secondary education institutions are considered on the example of basic educational institutions as new educational systems.

The features of the management of an educational institution are closely linked with the restoration of the organizational structure and managerial functions that determine the uniqueness, identity of the institute of education, its own positive image.

The main features and characteristics of the managerial functions of large centres of educational institutions as a new structure of education, their significant differences and priorities in the educational system of the united territorial community are emphasized. A set of managerial functions for large educational institutions, formed as a result of a combination of factors characteristic of supporting educational institutions operating in decentralization, has been determined.

Key words: *basic educational institution, management of the basic educational institution, management functions, management decentralization, complementary management.*

Людмила Онищук
Liudmila Onyshchuk

ПРОГНОЗУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ НА ЗАГАЛЬНУ СЕРЕДНЮ ОСВІТУ

FORECASTING SOCIAL ORDER FOR GENERAL SECONDARY EDUCATION

У статті розкрито змістову і процесуальну складові роботи науково-методичного семінару “Актуальні проблеми реформування змісту і структури навчання загальної середньої освіти”. проведеного на базі Ягнятинської загальноосвітньої школи Ружинського району Житомирської області; висвітлено результати дослідження проблеми прогнозування соціального замовлення на загальну середню освіту.

Ключові слова: прогнозування, місія, цілі, стратегічне управління, соціальне замовлення на загальну середню освіту.

Вивчення досліджуваної проблеми зумовлено необхідністю розроблення теоретичних і методологічних засад прогнозування розвитку загальної середньої освіти в умовах її реформування та усвідомлення суб'єктами галузевого управління факту, за якого інноваційний розвиток закладу освіти зумовлюється і залежить від прогнозування соціального замовлення на загальну середню освіту.

Аналіз літературних джерел і результатів останніх досліджень показав, що загальні відомості про можливі напрями наукового прогнозування в освіті представлено в працях А. Бауера, С. Вишнева, Л. Зелениної, В. Ейхворна, Г. Борисової, В. Пономарьова та ін. Проте проблема прогнозування соціального замовлення на загальну середню освіту, актуальність і доцільність якої в контексті реалізації Концепції Нової української школи є очевидною, потребує наукового опрацювання.

Метою статті є вивчення та критичне осмислення заявленої проблеми в процесі узагальнення результатів аналітико-прогностичної діяльності учасників семінару – директорів, заступників директорів, психологів закладів загальної середньої освіти за участю Олександра Лисюка – начальника відділу освіти Ружинської районної державної адміністрації Житомирської області, Олександра Коляновського – завідувача районним методичним кабінетом, Людмили Онищук, доктора педагогічних наук, головного співробітника відділу інновацій та стратегій розвитку освіти, Ольги Кравчук, кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника відділу дидактики Інституту педагогіки, який відбувався на базі Ягнятинської ЗОШ I-III ступенів (директор школи – Світлана Шістопал).

Загальновідомо, що знання соціального замовлення на загальну середню освіту можна отримати в процесі його педагогічного прогнозування. У контексті реформи загальної середньої освіти ця проблема потребує аналізу актуальних запитань, а саме: “Як може змінитися склад замовників?” “Які нові групи замовників можуть з’явитися?” “Яким буде характер вимог до закладу освіти?” “Які додаткові ресурси необхідні закладу освіти для виконання нового соціального замовлення?” “Які можливості відкривуться перед закладом освіти в процесі виконання нового замовлення?” тощо.

Критичне осмислення учасниками семінару цих запитань дало змогу з’ясувати, що в межах Цільової програми розвитку закладу освіти результатом прогнозування соціального замовлення на загальну середню освіту є передпрогнозна орієнтація. З огляду на заявлене

зауважимо, що в процесі реалізації Концепції Нової української школи прогнозування тенденцій зміни соціального замовлення на загальну середню освіту, що адресується закладу освіти, зумовлює необхідність проведення анкетування його потенційних суб'єктів. Визначимо низку запитань:

1. Хто був попереднім суб'єктом соціального замовлення на загальну середню освіту? Ким він був представлений?
2. Яким був характер вимог, висунутий замовниками до закладу освіти?
3. До чого висувалися вимоги? (До результатів діяльності школи; змісту освіти, набору предметів, що вивчаються; характеру освітнього процесу; умов перебування учня в школі, комфортності освітнього середовища).
4. Чи задоволений замовник діяльністю закладу освіти?
5. Як можна оцінити результати замовлення?
6. Чи появились за останні роки в закладі освіти нові замовники?
7. Чи змінився характер соціального замовлення на загальну середню освіту? Якщо змінився, то яким чином?
8. Чи справляється заклад освіти із соціальним замовленням на загальну середню освіту?
9. Як оцінює роботу закладу освіти замовник?

Як свідчать результати освітньої практики, прогнозування соціального замовлення на загальну середню освіту потребує використання методу побудови сценаріїв, за допомогою якого можна передбачити розвиток управлінських процесів у закладі освіти і встановити їх логічну послідовність. У сценарії (словесному описі прогнозованого процесу) слід зосередитися на зв'язках між подіями та їх критичних аспектах.

Суб'єкти прогнозування, розробляючи сценарії, мають тримати в полі зору деталі процесів, які вони могли б уникнути в абстрактних міркуваннях, вибрати найбільш імовірний сценарій і зосередити увагу на двох аспектах його характеристики, зокрема на визначенні й оцінюванні основних параметрів розвитку об'єктів сценарного прогнозу та критичному осмисленні твердження, згідно з яким директори шкіл, приймаючи управлінські рішення, можуть впливати на їх майбутній розвиток.

У контексті заявленого доречно відмітити, що в процесі актуалізації знань теорії галузевого управління, теорії освіти і навчання учасники семінару були однастайні в тому, що відповідно до світової тенденції інноваційного розвитку освітніх систем і Концепції державної політики в сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року показниками інноваційного розвитку закладу освіти можуть бути такі, як: автономізація; наявність кодексу соціальної відповідальності суб'єктів управління за стан його організаційної культури; удосконалення системи бюджетного й позабюджетного фінансування; оптимізація діяльності закладу освіти щодо самооцінювання; підвищення професійної активності суб'єктів управління; збереження функцій держави щодо контролю якості загальної середньої освіти; забезпечення прозорої системи заохочення інноваційної діяльності суб'єктів управління; створення національної системи рейтингу діяльності закладу освіти тощо.

За результатами роботи семінару було підготовлено методичні рекомендації щодо розроблення місії закладу освіти та Цільової програми його розвитку. Розкриємо зміст пріоритетних положень.

Найбільш поширеним засобом прогнозування соціального замовлення на загальну середню освіту є написання сценарію з дотриманням послідовної реалізації таких дій, як: визначення часового інтервалу, організація процесу прогнозування, словесний опис і тлумачення доцільності щодо його здійснення, кількісне оцінювання процесу прогнозування за зростаючою шкалою.

Прогнозування розвитку управлінських процесів у закладі освіти зумовлюється і залежить від мети його функціонування, постановки й формулювання освітніх цілей і зовнішніх соціальних передумов (йдеться про визначення соціального замовлення на загальну середню

освіту ближнього оточення закладу освіти; врахування державних освітніх стандартів, що визначають загальнообов'язкові вимоги до її результатів, і базових навчальних планів, що забезпечують планування й організацію освітнього процесу відповідно до її мети).

Мета є образом бажаного операціонально визначеного контрольованого результату, який прагне отримати суб'єкт діяльності, виконуючи певні дії. Фіксуєчи образ бажаного результату, зокрема мети освітнього процесу, її розробники орієнтують діяльність учителів на вибір засобів і створення умов, необхідних і достатніх для їх досягнення.

Проте не всякий образ є метою (мета, що декларується, є псевдометою). Мета результату пов'язана з фіксованим терміном його отримання, можливостями організації, мотивує суб'єктів діяти в напрямі його досягнення.

Конкретні і зрозумілі цілі як образи бажаного майбутнього виконують багато важливих функцій, а саме: обґрунтований вибір цілей дозволяє сконцентрувати зусилля, раціонально та економно використовувати час та інші ресурси; чітко сформульовані цілі виконують роль еталона, з яким можна співвідносити проміжні результати діяльності закладу освіти, вносячи в них оперативні і можливі передбачувані зміни; наявність узгоджених цілей спільної діяльності суб'єктів управління є необхідною умовою її організації й інтеграції, примноження їхнього індивідуального потенціалу; аналіз досягнутих цілей сприятиме виявленню проблем управління.

Формулювання освітніх цілей зумовлює необхідність урахування їх сутності і функціонального призначення:

1. Підґрунтям для формулювання освітніх цілей є аналіз наявних потреб і проблем, можливостей, засобів і ресурсів щодо їх реалізації.

2. Освітні цілі мають бути реальними, повинні мотивувати, стимулювати, спонукати та спрямовувати на вирішення освітніх проблем.

3. Освітні цілі коректно формулюються в смисловому відношенні.

4. Освітні цілі мають бути зрозумілі її суб'єктам, що потребує їх колективного вироблення й узгодження.

5. Часткові освітні цілі підпорядковуються довготривалим орієнтирам.

6. Освітні цілі мають відповідати базовим цінностям закладу освіти.

Порівняння зовнішніх вимог із реальними і потенційними можливостями педагогічного колективу є основою для прийняття рішення щодо розроблення місії закладу освіти та отримання відповідей на такі запитання: "На чії та які саме освітні запити спрямовує діяльність заклад освіти (його внутрішні й зовнішні можливості повинні бути збалансовані, оскільки вибір місії не є механічною реалізацією соціального замовлення)?" "На який контингент учнів розрахована місія закладу освіти?" "Які рівні освітніх послуг гарантує заклад освіти?" "Які функції загальної середньої освіти будуть пріоритетними для певного закладу освіти?" "Що може запропонувати учням заклад освіти, окрім освітніх послуг, передбачених Базовим навчальним планом?" "Що може зробити заклад освіти для педагогічних працівників?" "Що прагне зробити суб'єкт управління певного закладу освіти для освітян району, області, регіону (важливо відмітити, що вибір місії закладу освіти необхідно узгодити із суб'єктами освіти району, області, регіону, які виражають інтереси населення певної території)?"

Знання педагогічним колективом вимог до якості результатів загальної середньої освіти суб'єктів учіння, які певною мірою відображає освітній стандарт, знаходить своє вираження в моделі випускника. Вона глибше висвітлює цілі освітнього процесу, ніж місія закладу освіти, але не є конкретною метою, яку потрібно формулювати з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожного учня.

Моделі випускника можуть розроблятися на двох рівнях. Перший рівень – програма-мінімум, в якій відображаються загальнообов'язкові вимоги до рівня освіченості учнів. Другий рівень – програма-максимум, яка не є нормативною, але спрямовує учителів і учнів на досягнення результатів з урахуванням знань про освітні можливості суб'єктів учіння певного віку. Наявність моделі випускника сприяє виробленню вимог до результатів його навчання й

виховання за рівнями і роками навчання, оскільки прийняті в закладі освіти загальні вимоги до програм навчальних предметів створюють передумови для постановки загальноосвітніх цілей.

Прогнозування розвитку управлінських процесів у закладі освіти має відображатися в інформаційній довідці – необхідній складовій програми його розвитку. У змісті довідки рекомендується вказати найменування і статус закладу освіти, найважливіші етапи його розвитку з урахуванням думок та інтересів розробників програми; дати ввідну характеристику соціального оточення закладу освіти та описати характер впливу на нього; коротко висвітлити його роль у соціумі, певній територіальній освітній системі; коректно представити найважливіші дані (кількість учнів, види класів, наявність і характер потоків, змінність занять тощо); охарактеризувати контингент учнів і педагогічний персонал (загальна кількість учителів; співвідношення основних працівників і сумісників; розподіл учителів за віком, стажем, рівнем освіти; кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням їхніх розрядів і категорій за Єдиною тарифною сіткою; наявність учителів, відмічених нагородами, почесними званнями, з ученими ступенями; працюючі в школі викладачі вищих навчальних закладів; співробітники науково-дослідних інститутів тощо); здійснити опис програмно-методичного забезпечення освітнього процесу, підходів щодо діагностики його результатів; охарактеризувати стан шкільного приміщення, кабінетного фонду, навчально-матеріальної бази; дати характеристику нормативно-правового забезпечення діяльності закладу освіти; коротко описати систему роботи з педагогічними кадрами.

Розробники Цільової програми розвитку закладу освіти, збираючи матеріал для довідки, мають узагальнити досягнуті результати, а зовнішні експерти – ознайомитися з ними, оскільки актуальність постановки освітніх цілей посилиться з отриманням закладом освіти широких автономних прав.

У зв'язку з тим, що проблема цілей освітнього процесу в науці ще й досі не вирішена, то в процесі їх планування важливо знайти розумний баланс між принциповим запитанням “Що має бути отримано в результаті?” і технічним “Як формулювати цілі?”. Аналіз результатів освітньої практики показує, що основні цілі і завдання загальної середньої освіти формулюються в межах загальних функцій освітнього процесу, а саме: когнітивної функції (“виходом” якої є система компетентностей щодо здійснення навчально-пізнавальної діяльності, включаючи й самоосвіту); ціннісної і виховної функції (їх “виходом” є становлення основ світогляду учнів, їхніх поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, Я-концепції і самосвідомості в цілому; становлення мотиваційної сфери, спрямованості особистості учня, його бажань, потреб, інтересів; збагачення особистісного досвіду, поведінки, спілкування, відносин, переживань, досвіду щодо здійснення вибору, вчинків тощо); функції психічного розвитку (“виходом” якої мають стати реальні новоутворення в інтелектуальній, емоціональній і вольовій сферах учнів; функції розвитку креативності учнів; оздоровчої функції, що передбачає профілактику захворювань за умови корекції незадовільного соматичного і психічного розвитку учнів, дотримання ними здорового способу життя).

Критичне осмислення цілей загальної середньої освіти в умовах реформування її змісту і структури навчання супроводжуватимуться упорядкуванням і конкретизацією їх формулювань. Сучасні реформатори можуть скористатися запропонованою в середині 50-х років американським дослідником Б. С. Блумом таксономією освітніх цілей, яка “задає” спосіб постановки цілей у когнітивній та емоційній сферах учнів з орієнтацією на традиційний тип освітнього процесу.

У процесі постановки освітніх цілей компетентнісного навчання учитель-реформатор повинен усвідомити, що різні педагогічні системи мають свої обмеження і можуть забезпечити досягнення лише певних результатів. Автор класноурочної системи Я.А. Коменський обурився б намаганням сучасників радикально вирішити в її межах проблеми індивідуалізації навчання, оскільки відомий дидакт був принциповим супротивником диференційованого навчання і вважав, що потрібно вчити всіх усьому.

Особливо важливим є розуміння вчителем співвідношення між цілями освітнього процесу і його загальною спрямованістю, властивостями, типом освіти. Якщо реально здійснюваний тип освіти, зміст, організація навчання, позиція суб'єктів освітньої діяльності орієнтовані на засвоєння комплексу знань і компетентностей, то благородні і гуманні цілі виховання й психічного розвитку учнів залишаються лише деклараціями. Якщо, наприклад, ставиться мета вчити учня вчитися, але реально не створюються вимоги щодо становлення його суб'єктності, то її не буде досягнуто. Кваліфіковане планування освітнього процесу можливе за умови обґрунтування, доказовості і реалізованості висунутих цілей за наявності розроблених навчального плану і програм навчання, "прописаних" найбільш важливих цільових орієнтирів, реальних форм, методів і засобів досягнення бажаних результатів і належної науково-методичної підготовки учителів.

Отже, опрацювання учасниками семінару проблеми прогнозування соціального замовлення на загальну середню освіту сприятиме розвитку їхньої здатності до моделювання майбутнього закладу освіти через практичне застосування теорії і методології педагогічної прогностики, розроблення науково обґрунтованих прогнозів, створення проектів і цільових програм щодо вирішення його стратегічних завдань.

Подальшого вивчення потребує проблема включення педагогічної прогностики в систему стратегічного планування діяльності закладу освіти – процедуру розроблення проектів і цільових програм.

Список використаних джерел

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : "Большая Российская энциклопедия". СПб. : "Норинт". 2000. – 1456 с.
2. Вишнев С.М. Основы комплексного прогнозирования / С.М. Вишнев. – М. : Наука, 1977. – 287 с.
3. Хюсен Т. Современные тенденции развития образования. Перспективы / Т. Хюсен // Вопросы образования. – 1983. – №1. – С. 5–20.

The article reveals the content and procedural components of the work of the scientific and methodical seminar "Contemporary problems of reforming the content and structure of general secondary education". The seminar took place on May 18, 2017, on the basis of Yahniatyn secondary school in accordance with the agreement on scientific cooperation between Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and Department of Education of Ruzhyn region state administration of Zhytomyr region. The results of approbation and introduction of scientific results of the problem under investigation are highlighted.

Based on the results of the elaboration of empirical data, in which the reasoning of the directors of the institutions of general secondary education, deputy directors of educational work, psychologists, and teacher-organizers was expressed in the conclusion that reveals the essence of the concept of "forecasting of social order for general secondary education" and prepared methodical recommendations for the definition of the strategy of change and action plan of the teaching staff; the requirements for the development of the mission of the educational institution, the Target Program for its development and short-to-medium-term forecasts have been worked out; It was found out that the development of managerial processes in the educational institution, which is reflected in the information reference (the necessary component of its development program), necessitates the skilled use by the subjects of management of different levels of the method of constructing scenarios – a verbal description of the predicted process; development and specification of the goals of general secondary education, which, in accordance with the main directions of its reform, will be subject to measurement and determine the predicted result; in the process of planning the learning process it is necessary to provide justification, evidence, implementation of the goals set with the help of the curriculum, education and training programs, "prescribing" and the most important targets, real forms, methods and means of achieving the desired results, subject to the appropriate training of teachers.

Key words: forecasting, mission, goals, strategic management, social order for general secondary education.

Тетяна Опалюк
Tetiana Oraliuk

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

METHODICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL REFLEXION OF A FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL FORMATION

У статті порушуються проблеми методичного забезпечення ефективності формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, створення комплексу умов, сприятливих для реалізації саморозвивальних функцій у процесі його професійної підготовки.

Ключові слова: соціальна рефлексія, соціально-рефлексійна компетентність, компетентнісна освіта, самоаналіз, методичне забезпечення.

Проблеми пошуку механізмів, форм та методів ефективної соціалізації особистості молодшої людини, її самоактуалізації у власному життєвому просторі важко переоцінити, надто коли йдеться про період динамічних соціальних змін, тобто на етапі переорієнтації пріоритетів, кардинального оновлення стратегії соціального розвитку держави. Закономірно, що реформування соціальної сфери держави повинно торкнутися всіх пов'язаних з нею напрямів діяльності, серед яких особливого значення набуває освітня, яка потребує не лише оновлення її змісту, а і формування позиції студента як суб'єкта особистісного, соціального розвитку. У цьому контексті аналітико-рефлексійні процеси виконують функції самопізнання, самоосмислення, самовизначення, які складають основу активної, усвідомленої позиції студента, як майбутнього педагога, не лише у плані власної соціальної адаптації та самореалізації, а і здатності виконувати функції фасилітатора означених процесів щодо майбутніх школярів.

Як зазначається у концепції “Нова українська школа” “Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності” [7].

Тому особливо актуальними є проблеми методичного забезпечення розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя, у тому числі зумовлені сучасними тенденціями модернізації професійної освіти, замовленням на фахівця нового типу: компетентного, динамічного, здатного до самоосвіти впродовж життя, до діяльності в умовах, які постійно змінюються, а також здатного до активного соціального саморозвитку.

Проблеми соціальної адаптації, соціальної самореалізації, а також їх трактування як значущого механізму соціальної самореалізації були предметом досліджень таких науковців, як Я. Бугерко, О. Чекушкіна, Л. Кравець, О. Малихін, О. Герасимова, М. Марусинець, Т. Ушева та ін.

У наукових працях указаних авторів йдеться про філософсько-психологічні аспекти таких феноменів як рефлексія, соціальна рефлексія, сутність пов'язаних із ними процесів, зокрема соціальної рефлексії у контексті філософського дискурсу, психології розгортання рефлексійних процесів, формування рефлексійної компетентності студентів в освітньому процесі, виховання потреби у самоаналізі у процесі професійного становлення. Також досліджуються процесуально-технологічні, методичні аспекти, що в тій чи іншій мірі стосуються

методичного забезпечення розвитку соціальної, соціально-рефлексійної компетентності в системі професійної освіти майбутнього вчителя. У рамках зазначених проблем з'ясовуються методичні підходи до активізації потреби у розвитку зазначених компетентностей, розробки системи ефективних формувальних впливів у процесі навчальної діяльності студентів, а також визначення педагогічних умов, що позитивно впливають на якість цих процесів.

Водночас, як свідчать результати аналізу досліджень за вказаною проблематикою, а також реальної практики професійної підготовки вчителів, процесуально-технологічні, методичні аспекти розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів на компетентнісній основі все ще залишаються недостатньо дослідженими.

Мета статті полягає у з'ясуванні пріоритетних напрямів та особливостей методичного забезпечення розвитку соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки.

У контексті компетентнісної освіти змінюються пріоритети цільової, змістової, технологічної та управлінської складових професійної підготовки вчителя. Так, академік В. Бондар у монографії "Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика" зазначає, що без розроблення й упровадження педагогічних технологій, побудованих на сучасних ідеях педагогіки та методики співробітництва, без оволодіння педагогічною технікою вчитель приречений "сковзатися" по зовнішніх ознаках педагогічних технологій. Упродовж навчання студенти мають оволодіти техніками: організації власної діяльності; рефлексійного керування собою та діяльністю учнів; використання особистісного потенціалу для розв'язування педагогічних завдань навчання й виховання; організації педагогічної взаємодії; технікою вияву свого "Я" у професії як самореалізації особистості вчителя, яка забезпечує інерцію самореалізації особистості самого учня [1, с. 128]. Як зазначається у монографії, домінуючими стають процеси саморозвитку, самопрограмування, самоаналізу, самоуправління, які є засадничими у формуванні позиції студента як суб'єкта особистісно орієнтованої системи професійної підготовки, що реалізується впродовж життя.

Виходячи з сутності професійного, особистісного, соціального саморозвитку, умов його реалізації, навчання повинно бути сприятливим для цих процесів. Тобто, у процесі професійного становлення студент повинен налаштовувати себе на інноваційну модель освітньої діяльності, поетапно переходячи з традиційної інформаційно-репродуктивної на особистісно орієнтовану, компетентнісну. Відповідно до цієї моделі освіти студент є суб'єктом професійного становлення, який зацікавлений у забезпеченні власної конкурентоспроможності на ринку праці. Особистісна орієнтованість також визначається здатністю програмувати та відслідковувати ефективність процесу професійної підготовки у комплексі всіх складових на рефлексійній основі, з-поміж яких соціальна компетентність, у її контексті – соціальна рефлексія є особливо значущими.

Також, зважаючи на посилення професійних функцій учителя, пов'язаних з особистісним, соціальним розвитком школяра, реалізацією його життєтворчого потенціалу, соціальною адаптацією, постійним розвитком його соціально-рефлексійної компетентності, закономірно, що і професійна підготовка майбутнього вчителя має бути адекватна отриманому від школи "замовленню" на фахівця відповідного типу.

Виходячи з того, що в системі професійно-педагогічної освіти все ще домінує інформаційно-репродуктивна модель навчально-виховної діяльності, особливості якої полягають в тому, що вона не є сприятливою для само розвивальних процесів усіх типів та рівнів, важливими є випереджувальні дії всіх учасників освітнього процесу, у тому числі і студентів. Розвиваючи у собі позицію суб'єкта формування власної професійної компетентності, студент може цілеспрямовано та ефективно працювати над удосконаленням компетентностей, які він визначає як пріоритетні, орієнтуючись на модель успішного випускника (що конкретизується у моделі "Я-випускник"), а відтак і успішного вчителя в перспективі.

Зважаючи на те, що знаннева система освіти мало опікується проблемами соціальної адаптації, соціальної самореалізації особистості школяра, як і проблемами його соціального саморозвитку, в системі професійної освіти вчителя практично не закладені позиції, які стосуються його підготовки до реалізації означених функцій. Окрім того, важливим є розуміння того факту, що головною умовою успішного розвитку соціальної компетентності школяра є необхідний рівень сформованості власної соціальної компетентності, оскільки не можна надавати методичну допомогу у розвитку будь-якої особистісної якості іншому, якщо сам нею не володієш (можна хіба що пропонувати про неї відповідну інформацію).

У такій ситуації студент може зайняти три позиції:

1) ігнорування інноваційних процесів, оскільки вони не є суттю системи, більшою мірою декларуються як бажані, а тому здатність до соціальної рефлексії не є обов'язковою: вона не контролюється і не оцінюється на різних етапах професійного навчання (хіба що під час практики в школі її несформованість неодмінно позначиться на ефективності педагогічного процесу);

2) очікування змін, відповідно до яких система модернізації професійної підготовки стане максимально адекватна системі модернізації професійної діяльності вчителя школи і студенту буде запропонована модель, відповідно до якої все буде враховано і чітко запрограмовано. У будь-якому випадку тут прослідковується пасивна, об'єктна позиція студента в системі його професійного становлення.

3) випередження реальних змін у системі професійної освіти, реагуючи на визначені тенденції та прогресивні моделі формування конкурентоздатного спеціаліста, головною передумовою яких є власна активність студента, його позиція як суб'єкта професійного розвитку (саморозвитку).

Немає необхідності доводити, що успішний, мобільний, активний, конкурентоспроможний фахівець – це, насамперед, успішний, мобільний, активний, конкурентоспроможний студент, оскільки саме у процесі професійного становлення закладається особистісна позиція суб'єкта діяльності, а значить і здатність до саморозвитку та самореалізації в перспективі безвідносно до конкретної сфери.

Як стверджує академік В. Бондар, зона європейської вищої освіти будується на низці принципів, зокрема на розумінні освіти як засобу розвитку особистості й навчання впродовж усього життя. Отож, середня школа повинна закласти основи, а вища – сформувати уміння самостійно пізнавати світ, оволодівати механізмами розв'язування проблем за законами автодидактики, опановувати комплексними вміннями і навичками, передбаченими освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців.

Окрім того, вказані установки дають змогу студентам дещо по-іншому ставитись до освітнього процесу у закладі педагогічної освіти, реалізуючи принципи елективності, диференціації, індивідуалізації навчального процесу, забезпечуючи “перевід” отриманих знань у компетентності, які дозволяють ефективно діяти у професійно означених ситуаціях. У дисертаційній роботі “Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів” М. Марусинець визначає рефлексійні процеси щодо педагогічної діяльності як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості і самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного “Я” [6].

Педагогічна рефлексія, виникаючи як явище, зумовлене потребами вчителя, трансформується в стійку особистісну освіту, яка відображає особливості професійного становлення вчителя і свідчить про його ступінь свідомого і творчого ставлення до педагогічної діяльності [3, с. 28].

Окрім зазначеного вище мотиваційного аспекту саморозвитку соціальної рефлексії майбутнього педагога, студенту важливо надати весь комплекс методичних матеріалів, які сприятимуть підвищенню цілеспрямованості та ефективності процесу.

Насамперед, студент, працюючи над саморозвитком соціальної рефлексії як професійно та життєво важливої якості, повинен сформувати уявлення про сутність процесу, розумінням

механізмів та інших іманентних його характеристик, визначаючи можливості ефективного методичного забезпечення процесу – аж до діагностики його ефективності. Іншими словами, у рамках самостійної роботи студент повинен отримати блоки матеріалів, які сприяють розумінню сутності концептуально-теоретичних, змістово-методичних та практико-технологічних основ розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога, поетапно переводячи розуміння процесу на площину його методичного забезпечення, а далі – практичної реалізації.

Отож, студенту, спільно викладачем, необхідно сформувати змістово-технологічний супровід саморозвитку соціальної рефлексії у процесі його професійного становлення, використовуючи як можливості навчальних дисциплін гуманітарного циклу, а також потенціал самостійної роботи. Важливо, щоб освітня та самоосвітня діяльність студента були взаємозалежними та взаємообумовленими, формуючи єдиний змістово-методичний комплекс.

Важливим є розуміння викладачів того, що проблеми розвитку соціальної рефлексії студентів стосуються практично всіх навчальних дисциплін, оскільки соціальна рефлексія є метапредметною компетентністю і потребує об'єднання позицій, спрямовуючи їх у відповідний вектор розвитку. Особливо це актуально для викладачів гуманітарних дисциплін, які мають найвищий потенціал орієнтованості на розвиток соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя.

Отож, зазначені вище потенційні можливості можна згрупувати за принципом домінантної об'єктивації в системі професійної підготовки майбутнього педагога:

1) спрямованість навчально-виховного процесу у закладі педагогічної освіти на розвиток соціально-рефлексійної компетентності студента, виділяючи блок гуманітарних дисциплін. Об'єднання викладачів навколо формування спільних позицій, міждисциплінарних зв'язків, визначення ефективних форм співпраці;

2) формування пакету методичних матеріалів для самостійної роботи студента з саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності;

3) запровадження спеціальних навчальних дисциплін/спекурсів з розвитку соціальної рефлексії студентів, змістових модулів у рамках інших навчальних дисциплін (педагогіки, психології, соціології, педагогічної майстерності тощо).

Закономірно, що всі форми навчальних занять мають бути спрямовані на розвиток самостійної, індивідуальної навчальної діяльності студента, яка є основою розвитку професійної компетентності, соціальної компетентності, соціальної рефлексії у тому числі. Закономірно, що самостійна робота студентів у зазначеному аспекті базується на особливостях та рівні сформованості його навчальної діяльності, особистісних якостях та характеристиках, індивідуальних потребах, потенційних можливостях розвитку кожного студента.

Також важливо сформувати комплекс інформаційно-методичних матеріалів, які можуть бути використані як студентами, так і викладачами за умови їх адаптації до конкретних освітніх цілей, програм освітньої діяльності, надаючи їм особистісні смисли та особистісно орієнтовані підходи до практичної реалізації. Ці матеріали повинні включати теоретичний, методичний, практичний аспекти розвитку та саморозвитку соціальної, соціально-рефлексійної компетентності студентів, які не лише допоможуть сформувати достатнє уявлення про процес, але і алгоритмізувати його та реалізувати на практиці через механізми самоуправління, переводячи від нижчого рівня сформованості до вищого.

Алгоритмічність процесу полягає у поетапному переході від розуміння суті, теоретичних основ соціальної, соціально-рефлексійної компетентності у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя до теоретико-методичних особливостей її розвитку, а далі – конкретного інструментарію практичної реалізації в різних освітніх умовах та у процесі вивчення різних навчальних дисциплін. Значущим є підхід, відповідно до якого аналізується проблема розвитку соціальної рефлексії студента комплексно, вказуючи на потенційні можливості щодо розвитку аналітико-рефлексійної діяльності студента, формування його ціннісно-мотиваційної сфери,

розвитку особистісних якостей, творчих задатків, здатності до інтерактивної взаємодії, формування конструктивних взаємовідносин та ін.

Умовою реалізації поставлених соціально та професійно значущих задач є злагоджена взаємодія викладача та студента. Методичні алгоритми та дидактичний арсенал засобів та інструментарію забезпечення компетентнісної, особистісно орієнтованої спрямованості навчального процесу, формування позиції студента як суб'єкта професійного становлення, розвитку власної соціальної компетентності повинні стати предметом співпраці викладача та студента.

Пріоритетним напрямом у розвитку/саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності студента є пошуки шляхів нівелювання предметоцентричного підходу в системі професійної підготовки педагога, відповідно, інформаційно-репродуктивного методу вивчення навчального матеріалу, а також посилення особистісної орієнтованості процесу, його спрямованості на формування професійних компетентностей, серед яких чільне місце займають соціально-рефлексійні.

Оскільки на цьому етапі розвитку професійно-педагогічної освіти у формуванні професійно важливих особистісних якостей студента домінанта за самостійною роботою, у методичному комплексі слід передбачити ілюстративний матеріал до методичних положень, які варто супроводжувати конкретними прикладами їх реалізації у освітньому процесі, що придасть роботі практичної спрямованості. Приклади слід подавати не стільки для того, щоб викладач чи студент мав змогу вибрати один із запропонованих, скільки для формування загального уявлення про особливості практичної імплементації головних методичних засад, тобто підвищення власної компетентності з зазначеної проблеми. Це сприятиме посиленню творчого підходу до конкретних навчальних зразків, видозмінюючи їх та творячи на їх основі свої.

Робота над практичними матеріалами, прикладами повинна задавати формат домінування самоаналізу та самовизначення у рамках запропонованої соціальної проблематики, використовуючи логіку поетапного переходу від колективного аналізу навчального матеріалу, результатів групової навчальної роботи – до самоаналізу на основі сформованих аналітико-рефлексійних компетентностей, у результаті чого розробляються власні моделі (прикладні, сценарії) організації елементів майбутньої професійної діяльності. Такий підхід нівелює механізми наслідування, копіювання, які є домінуючими в системі інформаційно-репродуктивної системи педагогічної освіти.

Закономірно, що серед усього спектру інноваційних та традиційних форм та методів навчальної роботи, спрямованих на розвиток соціальної рефлексії студента, пріоритетними є інтерактивні, що обумовлено їх структурно-функціональними особливостями організації пізнавальної й комунікативної діяльності. Окрім того, інтерактивні освітні технології обумовлюють особистісну детермінованість навчальної діяльності студента, активізують розвиток критичного мислення, навчально-дослідної діяльності, рольового та імітаційного моделювання, творчого пошуку тощо, що також потребує адекватного соціокультурного, соціодидактичного середовища.

У рамках опрацювання конкретних тем за соціально спрямованою проблематикою студенту суттєво запропонувати діагностичний інструментарій, що дає змогу відслідковувати реальну ефективність формування його здатності до соціальної рефлексії.

Отже, у процесі розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя важливо працювати над створенням комплексу умов, які будуть сприятливими, насамперед, для реалізації само розвивальних функцій. Ідеться про додаткові резерви самоосвітньої діяльності, яка має цінність не лише з точки зору формування додаткових компетентностей, а й здатності до саморозвитку, самоосвітньої діяльності впродовж життя. Необхідно, щоб студент, орієнтуючись на школу завтрашнього дня, сформулював стратегічну мету підготувати себе до неї, використовуючи реалії та можливості сьогоденної вищої школи, системи професійно-педагогічної освіти. Методичні матеріали, які супроводжують формування та

саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутніх педагогів імплементуються у контекст програм навчальних дисциплін, самоосвітню діяльність студентів.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика: монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова ; за ред. В. І. Бондаря. – Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 332 с.
2. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модуль-но-розвивальному освітньому циклі: дис. ... кандидата психолог. наук : 19.00.07 / Бугерко Ярослава Миколаївна. – Одеса, 2009. – 255 с.
3. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Єрмакова Світлана Станіславівна; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Ушинського. – Одеса, 2003. – 266 с.
4. Кравець Л. М. Виховання потреби у самоаналізі професійної діяльності в майбутніх педагогів / Л. М. Кравець // Вісн. Прикарпат. ун-ту : зб. наук. пр. – Івано-Франківськ, 2006. – Вип. 12. – С. 15–22.
5. Малихін О.В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. Монографія. Компетентнісно зорієнтована освіта : якісні виміри О. В. Малихін, О. І. Герасимова – редкол. : Огнев'юк В. О. та ін. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 15,3 др.арк. – С. 128–150
6. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. М. Марусинець. – К., 2012. – 456 с.
7. Концепція “Нова українська школа” (оновлено 3.04.2017). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
8. Ушева Т.Ф., Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ушева Татьяна Федоровна Ушева. – Новокузнецк, 2010
9. Чекушкина Елена Николаевна. Социальная рефлексия в контексте философского дискурса: диссертация ... доктора Философских наук: 09.00.11 / Чекушкина Елена Николаевна; [Место защиты: Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва]. – Саранск, 2016. – 353 с.

This article is devoted to the problems of methodical provision of the effectiveness of the formation of the socio-reflexive competence of a future teacher. We consider it important to create a set of favorable conditions for the implementation of self-development functions in the process of professional training of a future teacher. In particular, it is a question of the potential of independent work of a student, concerning the development of social reflection, since in the system of information and reproductive education their formation is practically not provided. Besides, the independent work is the basis of self-education activities throughout the life of a teacher.

The article presents approaches that ensure the development of the student's position as the subject of his/her professional training, from the set of goals of the educational activity to the diagnostics of the level of their implementation. It is indicated that the cooperation of the teacher and the student in the formation of methodical support for the development of social reflection is of a particular importance.

It has been revealed that in the process of development of the socio-reflexive competence of the future teacher it is important to work on creating a set of conditions that will be favorable, first of all, for the implementation of self-developing functions. It is about additional reserves of self-education, which is of value not only in terms of the creation of additional competencies, but also the ability to self-development, self-education throughout life. Focusing on the school of tomorrow, it is necessary for a student to be able to form the strategic goal of preparing himself or herself for it, using the realities and opportunities of today's higher education, the system of vocational and pedagogical education.

Methodological materials that accompany the formation and self-development of socio-reflexive competence of future teachers are implemented in the context of programs of educational disciplines and self-education activities of students.

We believe that the priority direction in the development and self-development of the student's socio-reflexive competence is the search for ways of levelling the subject-centric approach in the system of teacher training, and of the informational and reproductive method of studying the educational material respectively. It is also important to strengthen the personal orientation of the process, its focus on the formation of professional competencies, with the social-reflexive competence to be in a prominent place.

Key words: *social reflection, social reflexive competence, competence education, self-analysis, methodical support.*

УДК 371:09

DOI:10.32626/2309-9763.2018–25.132-137

Лариса Орехова
Larysa Oriekhova

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

THE SYSTEM OF INCREASING PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE SECOND HALF OF THE XIXth – THE FIRST HALF OF THE XXth CENTURY

У статті розглядається система навчання, форми, методи та методичне забезпечення підвищення професійної підготовки вчителів у досвіді роботи таких видатних педагогів-просвітителів другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття, як К. Ушинський, М. Корф, Б. Грінченко, Х. Алчевська.

Ключові слова: *освітня діяльність, земські та міські організації, курси-з'їзди, недільні школи.*

У другій половині ХІХ століття, коли відбувався інтенсивний економічний, промисловий підйом розвитку країни, що вимагав кваліфікованих освічених робітників, виникла необхідність створити школи при фабриках і заводах, а також професійні навчальні заклади. Тому підвищенням рівня освіти поряд із церковнопарафіяльними школами, міськими училищами, стали активно займатися земські та міські організації, інтелігенція, наукові та громадські товариства, об'єднання заможних промисловців.

На той час важливою частиною земської освітньої діяльності була робота з підвищення професійного рівня учителів. Багато педагогів-просвітителів (Х. Алчевська, Б. Грінченко, К. Ушинський, М. Корф, Софія Русова) відзначали, що саме від учителя, його рівня освіченості, професійної підготовки, залежить якість навчання дітей, а значить – і майбутнє країни. Тому *метою нашої статті* є аналіз змісту педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття щодо підвищення професійного рівня учителів.

У 1864 році була прийнята шкільна реформа. Після цього земства почали створювати народні школи, і разом із тим виникла потреба у великій кількості кваліфікованих учителів, які б забезпечували високий рівень навчання. Але в них виникла проблема щодо підготовки вчителів для народних училищ, оскільки не мали права готувати їх. На той час розвиток державної системи педагогічної підготовки фахівців не задовільняв потреб школи. У сільських училищах доводилося брати на посаду викладача людей, які були малограмотними, тому і рівень викладання був невисоким. Таким чином, щоб покращити викладання в народних

училищах, треба було земствам створювати курси підвищення професійного рівня вчителів. Ця робота проводилася земствами у вигляді літніх учительських курсів. Їх засновниками стали видатні педагоги-просвітителі другої половини XIX століття К. Ушинський та М. Корф.

У своїй книзі “Русская начальная школа” М. Корф детально описав розпорядки народної школи у педагогічному, адміністративному та фінансовому плані. Ця книга стала посібником для всіх земських та громадських діячів, котрі присвячували себе новій справі – створенню народної школи. Великий педагог К. Ушинський писав, що “прочел [книгу] с большим интересом. Она несомненно принесет огромную пользу всем тем земствам, в которых есть порядочные люди, понимающие всю важность народной школы. Я сам нашел в ней много нового для себя, потому что Вы взглянули на дело глазами практика, не затуманенного никакими предвзятыми теориями, что большею частью случается с людьми, пишущими по тому же предмету” [8, с. 83]. Ця книга стала головною для всіх діячів народної освіти.

Микола Олександрович Корф, як і видатні педагоги-просвітителі того часу: Х. Алчевська, Б. Грінченко, К. Ушинський, Софія Русова, працював одночасно в декількох напрямках. Це – створення народної школи, забезпечення її науковою, методичною і навчальною літературою, професійна підготовка вчителів. Він знайомив громадськість і вчителів-земців зі своїми статтями, ідеями, які втілював у практику земських і міських установ Росії.

Робота з підвищення професійної підготовки народних учителів була одна з найважливіших у діяльності М. Корфа. Він розпочав її у своєму маєтку Нескучному. Сюди приїздили вчителі та кандидати на посаду вчителя. Педагог екзаменував їх, визначав рівень підготовки. У тому випадку, якщо це був низький рівень, М. Корф навчав основам викладання в початковій школі, використовуючи нові методики навчання. У кінці навчання Корф видавав свідоцтво про підвищення кваліфікації, яке цінувалося більше, ніж державний диплом. Учителі, які закінчили ці курси, були найкращими народними педагогами.

На жаль, у такий спосіб можна було навчити дуже обмежену кількість учителів. Микола Олександрович висунув ідею регулярного періодичного проведення вчительських курсів-з'їздів. Він обґрунтував необхідність такої роботи і заклав основи її практичного проведення.

У 1867 році у своєму маєтку Нескучному М. Корф провів свій перший учительський з'їзд. Він тривав лише один день. На ньому були присутніми дванадцять учителів, три шкільних попечителя й декілька осіб, що цікавилися справою народної освіти. Учителі обговорили програму початкової школи, принципи складання шкільного розкладу, обмінялися досвідом щодо застосування звукового методу навчання грамоті. У наступні три роки поспіль М. Корф також проводив з'їзди народних учителів. Ці зібрання він організовував за власні кошти, які отримував від видання своїх книг.

Ця ідея вчительських курсів-з'їздів знайшла підтримку і втілення всіма земствами імперії. Губернські земства України в 1873-1875 роках прийняли рішення про щорічне проведення короткострокових учительських курсів під час літніх канікул. Курси проводилися протягом усього існування земств.

За цей період курси для народних учителів змінювалися, набували нових форм і наповнювалися новим змістом роботи. З самого початку курси носили виключно практичний характер. На них проводилися заняття у формі відкритих уроків. Після уроків слухачі детально обговорювали їх, проводили бесіди з керівником про методики викладання у початковій школі. Одночасно проводився аналіз педагогічних посібників, статей і журналів. Основними посібниками були твори К. Ушинського “Родное слово”, “Детский мир”, його методичні вказівки з початкового навчання “Руководство для преподавания по “Родному слову”, годы первый, второй и третий”. “Антропология” та книги М. Корфа “Наш друг” і “Руководство к обучению грамоте”.

“Родное слово” К. Ушинський складав ще у ті часи, коли земських шкіл ще не було, і тому він писав свою книгу для міських шкіл, де навчалися діти міщан, чиновників і молозаможних дворян. Але “Родное слово” виявилось корисним і для сільської школи. К. Ушинський був дуже вражений, коли дізнався зі звітів Миколи Олександровича Корфа про використання

його “Родного слова” в земській школі. “Что касается до применений моего “Родного слова” о которых я читал в Ваших отчетах, – писал К. Ушинский у листі до педагога від 23 лютого 1870 року, – то могу сказать, что применений сделано гораздо больше, чем я сам мог рассчитывать, ... неожиданно для меня самого” [8, с. 80].

Ідеї К. Ушинського у своїх працях продовжив М. Корф. Він написав книгу “Наш друг” та посібник до неї “Книгу для учащихся” [9, с. 448-450]. “Наш друг” виконував роль першої книги для читання, яка передувала вивченню “Родного слова”. Ця книга стала другом сільських дітей, їх помічником, порадиником і керівником у всіх питаннях, які хоч якось торкалися життя мешканців села в домашньому, господарському, моральному та громадському ужитку. Усі статті книги містять зрозумілу, цікаву та корисну інформацію в доступній для дітей формі.

Так само і посібник для вчителів – “Книга для учащихся” – написаний після поглибленого вивчення усієї роботи народних учителів, їх проблем, помилок, недоліків у роботі. Книга стала підсумком тривалої та кропіткої роботи з учителями, яку декілька років поспіль педагог проводив у своєму маєтку Нескучному, у школах Олександрівського повіту, що знаходились під його опікуванням і регулярним інспектуванням.

Коли писалися книги “Наш друг” і “Книга для учителей”, ще не було усталеної програми для народних шкіл і вчительських семінарій. У цих освітніх закладах організована, системна робота тільки починалася. М. Корф своїми книгами визначив цілі, завдання і спрямував процеси її розвитку. Відповідно з новими умовами доповнив зміст роботи К. Ушинського про організацію навчального процесу в вчительських семінаріях.

К. Ушинський та М. Корф заклали основи нових прогресивних методик початкового навчання, що взаємодоповнювали і взаємозбагачували одна одну. Свого часу К. Ушинський прагнув розробити “русскую грамматику или лучше сказать первоначальный курс, который мог бы дать ученику возможность не затрудняться в употреблении письменного языка” [8, с. 79]. Свій посібник із навчання грамоти педагог орієнтував на вчителів початкових училищ і студентів вчительських семінарій. Адже зміст посібника значно перевищував програму початкового народного училища і вимоги до рівня знань її учнів. “Конечно, она [грамматика] не нужна для народных школ, где орфография, насколько ее нужно для того, чтобы понимать написанное, должна быть усваиваема практически. Но для учительских семинарий и для учителей сельских школ знание русской грамматики я считаю необходимым... Полагаю, кроме того, что толковый учитель найдет в моей книге много полезных упражнений для учеников” [8, с. 80].

М. Корф розробив свій метод навчання грамоти – звуковий, який своєю простотою і результативністю відрізнявся від вже існуючих у той період методів, які ґрунтувалися на зазубрюванні. За визначенням К. Ушинського, “это руководство имеет чисто практическую цель, и потому Вы из самой практики могли убедиться что она составлена очень хорошо... Цель звуковой методы – чисто практическая, и если эта цель достигается, то и все сказано” [8, с. 80].

Актуальною і сьогодні, а особливо у той час була і є книга К. Ушинського “Антропология”. У другій половині XIX – першій половині XX століття ця книга широко використовувалася керівниками земських педагогічних курсів: під час обговорення уроків, аналізу методик викладання, у бесідах із учителями. У 80-х і 90-х роках XIX століття земства змушені були припинити роботу з підвищення професійної підготовки народних учителів. Відновилася ця робота у другій половині 90-х років. На той час склалися нові соціально-політичні умови, які потребували нових методів навчання, оновлення навчальної та методичної літератури, новий рівень професійної підготовки народних учителів.

За час запровадження шкільної реформи сформувалася власна педагогічна школа. У цей період ученими та педагогами було створено міцну педагогічну скарбницю для подальшого розвитку різних галузей педагогічної науки. Разом з тим стали доступними твори західноєвропейських педагогів, творами та методиками яких було заборонено користуватися довгий час. Лише незмінним залишилося ставлення земств до народного вчителя як до головного

діяча в навчанні та вихованні учнів. Проведення педагогічних курсів потребувало витрачання земствами значних коштів. Для викладання на курсах запрошувалися видатні педагоги, професори та викладачі університетів і спеціальних педагогічних закладів. Вони вважали роботу на курсах підвищення професійної підготовки народних учителів, спілкування з ними – “живим джерелом” для подальшого розвитку педагогічної теорії та практики педагогічної науки.

Одночасно у цей період активно розвивалася громадська просвітницька діяльність щодо відкриття нових закладів освіти. Значного поширення наприкінці XIX – на початку XX століття у містах України набули недільні школи, або школи для дорослих. Недільні школи засновувалися як державою, так і міськими та сільськими громадами, а також окремими особами.

Особливої популярності з 1862 р. серед таких закладів набула харківська жіноча безплатна недільна школа Христини Данилівни Алчевської. До 1870 р. школа працювала нелегально вдома у Алчевської, а потім перемістилася у приміщення початкового училища. У школі навчалися і такі учениці, яким було по сорок років. Одним із перших недільну школу Алчевської відвідав восени 1870 р. і восени 1871 р. видатний педагог-методист М. Корф. Порівнюючи результати цих відвідувань, М. Корф зауважив: “Харківська недільна школа зробила великий крок уперед: із школи грамотності перетворилася у повну елементарну школу, яку варто відвідати кожному, бачити на ділі застосування кращих методів навчання з усіх предметів елементарного курсу” [11, с. 215]. А через 10 років М. Корф писав, що Харківська недільна школа, десятирічному досвіду якої Україна зобов’язана за розробку питань організації недільних шкіл, і за розробку програм, “безумовно заслуговує в багатьох відношеннях називатися зразковою” [11, с. 215].

Харківська жіноча недільна школа вважалася не тільки зразковим навчальним закладом нового типу, а також своєрідним громадським методичним та об’єднуючим центром недільних шкіл усєї України. Цей центр відіграв велику роль у їх розвитку та поширенні, у становленні майбутньої системи освіти дорослих. Це підтверджують документи про зв’язки Харківської недільної школи з навчальними закладами такого типу багатьох губерній Росії, культурних центрів Білорусії, Грузії, Казахстану, Киргизії, а також Франції, Польщі, Німеччини тощо.

Як керівник, Х. Алчевська визначала діяльність школи як громадську. Школа була відкрита для всіх, хто намагався підвищити свій рівень майстерності, отримати досвід керування такими типами навчальних закладів, і уважно прислуховувалася до порад і зауважень щодо своєї діяльності. Для популяризації своєї недільної школи Х. Алчевська організувала різноманітні вітчизняні та зарубіжні виставки, постійно публікувала матеріали методичного характеру, складала анкети, збирала статистичні дані. Усе це зробило Харківську недільну школу за висловленням самої Христини Алчевської, немов би маленьким “міністерством недільних шкіл”. Х. Алчевська одна із перших педагогів звернула увагу на проблему методики навчання дорослих, саме чому й як повинні навчати у недільних школах дорослих. Чим навчання дорослих відрізняється від навчання дітей. На її думку, навчання повинно вестись рідною мовою, послідовно, доступно. У навчальному процесі повинні застосуватися найефективніші прийоми, форми й методи навчання. У Харківській недільній школі дуже багато уваги приділялося практиці, тому постійно використовувалися словесні та практичні методи навчання. Учні навчали висловлювати свою думку, мислити, аналізувати явища, події, опелювати фактами, робити висновки, використовувати пошукові засоби і методи.

Уже в перші роки офіційного існування Харківської недільної школи її вчителі наполегливо працювали над складанням планів і програм викладання. Так, у 1885 році вчителі Харківської недільної школи Х. Алчевської здійснили перше видання створених і апробованих ними “Програм із усіх предметів навчання в недільній школі для дорослих і малолітніх учнів”.

У багатьох недільних школах України за цими програмами велося викладання всіх дисциплін. Ці програми проіснували тривалий час, що вказує на правильний аналіз умов, чинників, багаторічного педагогічного досвіду учителів, правильне застосування дидактичних принципів, методів і засобів навчання. Рекомендувалися найкращі посібники, за

якими велося навчання: “Рідне слово”. “Дитячий світ” К. Ушинського. У Харківській недільній школі Алчевської було започатковано метод пояснювального читання і бесіди. Із багатьох предметів були розроблені і апробовані безпосередньо в школі програми бесід і методичні вказівки щодо їх проведення.

Учителі школи Х. Алчевської широко використовували принцип наочності навчання і рекомендували використовувати його на різних етапах навчання, а також на різних предметах. На виставках і бесідах демонструвалися і рекомендувалися наочні посібники, які найефективніше слід використовувати на конкретному занятті з конкретного предмету.

Окрім навчальної роботи, Алчевська багато уваги приділяла критико-бібліографічній роботі. Керівним центром такої роботи виступала бібліотека. На думку Х. Алчевської, така робота вчить думати, аналізувати події, факти, побити висновки. Усе це стало передумовою для розробки і вдосконалення позакласного читання; проведення бесід і складання відгуків, анотацій на прочитані книжки; створення критико-бібліографічного покажчика “Що читати народові?”; створення тематичних і загальних каталогів, рекомендаційних списків літератури.

Таким чином, Х. Алчевська винайшла новий метод у керуванні навчанням учнів – метод перепитування прочитаного. Такий метод крім прямої мети – перевірки прочитаного, одночасно допомагав вивчити читача. Х. Алчевська брала активну участь у становленні системи “педагогічні збори”. На них розв’язувались усі питання, що поступово виникали у процесі навчання, у викладацькій діяльності, організаційні та життєві питання учнів, питання матеріального та методичного забезпечення навчального закладу.

Багато уваги приділялося в Харківській недільній школі підвищенню професійного рівня, самоосвіті вчителів. Саме для цього з перших років існування школи окремо створювалася бібліотека для вчителів, яка складалася з періодичних видань як вітчизняних, так і зарубіжних. Самоосвіті вчителів також сприяло читання і обговорення на зборах педагогічних щоденників. У школі Х. Алчевської до них ставились надзвичайно уважно: “Довіряючи педагогічному щоденнику свої промахи і удачі, свої погляди і міркування, спостереження і висновки, учителька звикає ставитись до справи розумно, критично; вона завжди тоді матиме під рукою матеріал, який дасть можливість порівняти минуле з сучасним, відчутно перевірити рух вперед – як власний, так стосовно до своєї справи. Щоденник повинен допомагати з’ясувати ставлення вчителів до школи, до учениць, нарешті, він допоможе виявити характер, здібності, індивідуальні якості кожної учениці”. – з’ясовувала Христина Данилівна [1, с.127]. Учительками недільних шкіл під її керівництвом було укладено три “Книги для дорослих”. Кожна книга містила багато цінного для виховання молоді в дусі демократичних ідей.

У Харківській недільній жіночій школі прищеплювалась учням любов до рідної мови. Очолюючи недільну жіночу школу, Х. Алчевська показала себе талановитим педагогом, методистом, організатором народної освіти.

Заслуга Алчевської полягала насамперед у тому, що вона, незважаючи на заборону і переслідування царськими властями, зуміла відстояти свою школу, яка понад півстоліття, особливо на другому етапі визвольного руху, відіграла важливу роль у боротьбі прогресивної громадськості за поширення освіти і знань серед бідного народу, за розвиток і популяризацію недільних шкіл усієї України. Постійно збагачуючи досвід і творчо вдосконалюючи систему роботи, Харківська недільна школа стала провідною у розробленні основних питань із організації та навчання дорослих.

Отже, у педагогічній думці другої половини XIX – початку XX століття визначалися не тільки напрями роботи з підвищення рівня освіти, а також різноманітні та найефективніші форми підвищення професійного рівня учителів. Адже постать учителя виступає головним стрижневим елементом усієї системи освіти. Досвід видатних просвітителів-педагогів, педагогічні праці можуть бути успішно застосовані в сучасних умовах, адже їх імена добре знані і в наш час: К. Ушинський, М. Корф, Б. Грінченко, Х. Алчевська та інші.

Список використаних джерел

1. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х.Д. Алчевская. – М. :Тип. Т-ва Сытина, 1912. – 466 с.
2. Бадья Л.А. Літні земські педагогічні курси для вчителів народної школи в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття / Л.А. Бадья // Рідна школа. – 2007. – №3. – С. 71-73.
3. Березовська Л. Шкільна реформа 60-х років XIX ст.: причини, хід і напрями / Л. Березовська // Шлях освіти. – 2004. – №4. – С. 38-42.
4. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні: (Етапи і особливості) / Л.П. Вовк – Київ : Міжнар. фін. агенція, 1997. – 179 с.
5. Каптерев. История русской педагогики. – Гл.ХVII. Народная школа, земство и правительство / Каптерев // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 82-89.
6. Корф Н.А. Учительские съезды. / Наше школьное дело: Сб. статей по училищеведению / Н.А. Корф. – М. : Изд. Братьев Салаевых, 1873. – С. 25-36.
7. Кушніренко І., Напівзабуті імена... / І. Кушніренко, В. Жилінський.– Запоріжжя : Дніпровський металург, 2004. – 118 с.
8. Песковский М.Л. Барон Николай Александрович Корф в письмах к нему разных лиц / М.Л. Песковский. – СПб. : Издание редакции журнала “Русская старина”, 1895. – 258 с.
9. Песковский М.Л. Барон Николай Корф. Его жизнь и общественная деятельность. – Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: Биографические повествования. – Челябинск: Урал, 1997. – С. 396-500.
10. Українки в історії /За заг. ред. В. Борисенко. – Київ, 2004.
11. Українська педагогіка в персоналіях : Навч. посіб. : У 2-х кн. – Х-XIX століття . Кн.1/ За ред. О.В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – 624 с.

In the second half of the XIXth – early XXth centuries, in connection with the intensive economic recovery of the country, which demanded skilled educated workers, there was a need to establish schools at factories and factories, as well as vocational schools. Therefore, an increase in the level of education, along with church parish schools, city schools, began to actively engage in rural and urban organizations, intellectuals, scientific and community associations. An important part of the education of the zemstvo was the work on improving the professional level of teachers. Many pedagogues-educators (Kh.D. Alchevska, B.Hrinchenko, K.D.Ushynskyi, A.M.Korf and S.O. Rusova) noted that it is from the teacher, his level of education, vocational training, the quality of teaching of children depends, and means – and the future of the country. Therefore, the purpose of our article is to analyze the content of the pedagogical thought of the second half of the XIXth – early XXth centuries to improve the professional level of teachers.

At that time, the development of the state system of pedagogical training of specialists did not eliminate the need for schooling. In rural schools, it was necessary to take teachers of people who were illiterate, so the level of teaching was low. Thus, in order to improve teaching at the national schools, it was necessary for zemstvos to create courses for improving the professional level of teachers. This work was carried out by zemstvos in the form of summer teacher courses. Their founders were prominent pedagogues-enlighteners of the second half of the nineteenth century, K.D. Ushynskyi and M.O. Korf.

Much attention was paid by Kh.D. Alchevska in the Kharkiv Sunday School for raising the professional level, self-education of teachers. It was for this purpose that from the very first years of the school's existence a library for teachers was created, which consisted of periodicals both domestic and foreign. Teachers' self-education also facilitated reading and discussion at the pedagogical diaries. Thus, in the pedagogical thought of the second half of the nineteenth and early twentieth centuries, not only the directions of work on raising the level of education were determined, but also the various and most effective ways of raising the professional level of teachers. The experience of prominent pedagogues can be successfully applied in modern conditions, because their names are well-known in our time: K. Ushynskyi, M. Korf, B. Hrinchenko, Kh. Alchevska and others.

Key words: educational activity, rural and city organizations, congresses, Sunday schools.

Євген Підлісний
Yevhen Pidlisnyi

ПРАВОВА ДІЯЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

LEGAL ACTIVITY IN THE STRUCTURE OF FUTURE ECONOMISTS' LEGAL CULTURE

У статті здійснено аналіз структури правової культури особистості студента, яка включає три компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний. Розкрито правову діяльність як один із компонентів правової культури майбутніх економістів. Доведено, що він містить уміння та здатність до практичного застосування знань у вирішенні економічних завдань.

Ключові слова: *правова культура, майбутні економісти, структура правової культури, компоненти правової культури, правова діяльність.*

Для забезпечення ефективного управління процесом формування правової культури студентів важливі такі завдання, які вирішуються в повсякденному житті університету в аудиторній і позааудиторній роботі: правове інформування, формування переконання у важливості законів і правозастосовчої практики, особистих і моральних обов'язків, особисту відповідальність за прийняття рішення та свої вчинки; розвиток стереотипів правомірної поведінки; освоєння принципів і особливостей правовідносин в суспільстві; формування готовності активно брати участь в охороні правопорядку і протистояти правопорушенням.

Важливою складовою дослідження є розкриття структури правової культури, її внутрішньої організації, що передбачає виділення ієрархічно розташованих основних елементів, кожен з яких, у свою чергу, також є відносно самостійним системним утворенням, висвітлення істотних внутрішніх зв'язків цих елементів, специфічної природи цілісності правової культури.

Для підтвердження цього положення розглянемо погляди науковців на структуру правової культури: майбутніх економістів (Л. Максимова, Н. Самарук, Г. Тимощук), майбутніх бакалаврів економіки (Т. Крутоус), майбутніх кваліфікованих робітників (Н. Розіна), учнів ПТНЗ (С. Василина), майбутніх бакалаврів із товарознавства і торговельного підприємництва (Н. Ржевська), майбутнього фахівця авіаційної галузі (О. Довгий), менеджера туризму (С. Мальона), фахівців з міжнародної економіки (Г. Копил), студентів вищих навчальних закладів (А. Гусенко, О. Попадич, Є. Певцова).

На думку А. Гусенко, правова культура студентів має характеризуватися: їх постійним прагненням до розширення правових знань, які є для них соціально значимою цінністю; переконанням в необхідності здійснення професійної діяльності у чіткій відповідності із законом; проявом усталених почуттів відповідальності і причетності до суб'єктів права, впевненості і самодостатності при відстоюванні і використанні суб'єктивних прав; потребою у правовому удосконаленні, прагненням до сприйняття правових установок і їх практичному втіленню в конкретних вчинках [3, с. 30].

Критеріями оцінки рівнів сформованості правової культури студентів Н. Коваленко вважає: ступінь правової інформованості, готовності застосовувати правові знання на практиці; ступінь ціннісно-правової спрямованості особи, готовності до соціально корисної поведінки, ступінь сприйняття суті закону як морально значимої для себе цінності; ступінь

сформованості правових навиків і вмінь, правомірної поведінки, соціально-правової активності студента [5, с. 12].

Правову культуру особистості у роботі Н. Матузова, А. Малько складають такі елементи, як: знання і розуміння права, здатність особи тлумачити зміст норм права, визначати мету видання певного нормативно-правового акта, сферу його дії; повага особистості до права, заснована на особистій переконаності в його ефективності як засобу регулювання суспільних відносин; звичка вчиняти свої дії відповідно до приписів правових норм; вміння особистості використовувати у практичній діяльності правові знання, реалізовувати і захищати свої суб'єктивні права і законні інтереси, виконувати юридичні обов'язки; висока правова активність особистості у сприянні реалізації правових приписів, розуміння нею необхідності протидіяти правопорушенням [10, с. 229].

Як уважає Р. Клунко, правова підготовка майбутніх фахівців не вичерпується формальними юридичними знаннями. Вона зорієнтована на формування гуманітарного світогляду (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці, інтеріоризація загальнолюдських цінностей тощо); правове інформування студентів; формування переконань у значущості законів і правозастосовчої практики, особистих обов'язків, особистої відповідальності за прийняті рішення і власні вчинки; розвиток стереотипів правомірної поведінки; засвоєння принципів і особливостей правовідносин у суспільстві; формування готовності активно брати участь в охороні правопорядку й протидіяти правопорушенням [6, с. 150].

Виходячи з того, що правову культуру науковці характеризують через ставлення особистості і суспільства до права як системи соціальних інститутів і відносин, що охороняються силою держави, можна говорити про три механізми формування правової культури особистості: професійні знання (знання предметної галузі та комунікативні здібності); рівень правової культури (мислення, світогляд); прагнення до професійного зростання (рівень навчальної та професійної мотивації, здатність до саморозвитку, самоосвіти); здатність до рефлексії (рівень відтворення теоретичного навчального матеріалу, практичних умінь і навичок).

У структурі правової культури особистості студента науковці виокремили три компоненти: когнітивний (знаннево-прикладний, когнітивно-змістовий, інформаційний, інтелектуальний, інформаційно-перцептивний, компетентнісно-результативний), мотиваційно-ціннісний (мотиваційно-цільовий, вольовий, особистісний, особистісно-професійний, особистісно спрямований, психомоторний, емоційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-суб'єктивний), діяльнісно-практичний (операційно-дієвий, діяльнісний, організаційний, оцінний, практичний, поведінковий).

Одним із компонентів правової культури майбутніх економістів є правова діяльність. Цей компонент містить: економічні вміння, здатність до практичного застосування знань у вирішенні економічних завдань, креативні вміння та здібності, рефлексивні вміння, науково-дослідницькі вміння в галузі економіки.

Правова культура суспільства, яка визначається правовою ідеологією як формою суспільної правосвідомості, виступає у вигляді правотворчої, правозастосовчої та правоохоронної діяльності державних органів. Правова культура особистості, на яку спрямована вся сукупність визначених у праві цінностей, характеризується в кінцевому результаті правовою діяльністю (правовою поведінкою) [8, с. 28].

Отже, правова діяльність (правова поведінка) є проявом різних форм реалізації права. Правову діяльність можна визначити як систему дій і операцій у цілеспрямованій зміні і перетворенні правового життя суспільства, заснованому на свідомому виборі мети, що охоплює всю сферу правових відносин.

Такий структурний компонент як діяльнісно-поведінковий спрямовує майбутніх фахівців на відповідальні дії, уміння розв'язувати конфлікти, співпрацювати в команді [9, с. 91].

Поведінковий складник діяльнісно-поведінкового критерію правової культури включає відповідні норми, цінності, традиції. Серед багатьох чинників, що впливають на поведінку

і формування особистості, особливу роль відіграють правові норми. Будучи різновидом соціальних норм, правові норми визначають міру допустимої поведінки, як би програмують поведінку індивіда, надають їй певну спрямованість. Правові норми діють у всіх сферах суспільства, у праці, політиці, особистих, сімейних, внутрішньогрупових, міжгрупових, міжнародних відносинах. За допомогою системи правових норм, В. Потомахін зазначає, що суспільство висуває певні вимоги до поведінки людини, одночасно правові норми служать і засобом соціального контролю [7, с. 26].

Соціальні та правові норми визначаються як загальноприйняті правила, зразки поведінки або дії [4, с. 55].

Проблема правової поведінки, попри її різнобічне вивчення з позицій соціології, філософії, кримінології, юридичної психології, багато в чому ще залишається недостатньо вивченою. Зростання кількості різних правопорушень, їх якісне оновлення у зв'язку з ринковими перетвореннями в українському суспільстві стають могутнім поштовхом до перегляду багатьох соціально-правових явищ, які раніше були відправною точкою у визначенні поняття правослухняної або правомірної поведінки [2, с. 39].

У формуванні правової культури студентів у ході навчання важливим є стимулювання власної активності студента і його творчих зусиль. Найважливішою умовою для формування правових переконань є надання студентам можливості посилено і свідомо брати участь у практичній правовій діяльності, що найкращим чином сприятиме вихованню у них почуття відповідальності і громадянського обов'язку, свідомого ставлення до своїх обов'язків, нетерпимості до правопорушень, до різних антигромадських явищ. Активна правова діяльність характеризується широким спектром наявних у особистості способів поведінки в правовій сфері, які нею використовуються і можуть бути успішно реалізовані. Особистість з пасивною правовою позицією не володіє достатнім досвідом здійснення способів діяльності в правовій сфері.

Згідно з концепцією Д. Богоявленської [1] існує 3 рівня правової активності (якщо розглядати її як інтелектуальну активність особистості):

- якщо суб'єкт права при самій енергійній роботі залишається в рамках заданого або спочатку знайденого способу дії, його інтелектуальна активність відноситься до пасивного рівня, що підкреслює не відсутність розумової діяльності взагалі, а те, що ця діяльність щораз визначається дією якогось зовнішнього стимулу;
- якщо суб'єкт права, маючи досить надійний спосіб вирішення своєї задачі, продовжує аналізувати склад, структуру своєї діяльності, зіставляє між собою цілі і завдання, що приводить його до відкриття нових, зовні більш дотепних способів вирішення, до формулювання закономірності, то такий рівень інтелектуальної активності називається евристичним (більш характерний для слідчих та ін. подібних професій);
- найвищий рівень інтелектуальної активності носить назву творчого; відрізняється самостійною постановкою проблеми.

Критеріями розмежування правової активності з правомірною поведінкою можуть виступати мета, засоби досягнення такої активності і суспільно значимий результат діяльності в правовій сфері. Також слід відрізнити від правової активності просто ініціативне виконання своїх обов'язків посадовою особою, оскільки воно (виконання) є професійним обов'язком.

Соціально-активна (правомірна) поведінка студентів може виявлятися в активній діяльності у громадських об'єднаннях (партіях, масових рухах, спілках та організаціях, добровільних спільнотах, фондах, асоціаціях тощо); у створенні та діяльності альтернативних громадських і самодіяльних структур (територіальних громад, комітетів чи рад місцевого самоврядування тощо); в активній участі у сфері правотворчості та правореалізації; у самостійній протидії порушенням закону тощо [5, с. 16].

Правова активність видається важливою характеристикою сучасного фахівця. У цей час важко уявити собі успішність у бізнесі, політиці чи будь-якій іншій сфері діяльності без ініціативи, самостійності та активності особистості. В результаті правової діяльності

видобуваються нові правові знання, відкриваються невідомі раніше закономірності правової дійсності. Завдяки практичній діяльності, правові знання стають переконаннями, і на цій основі формуються ціннісні орієнтації, які визначають правову культуру особистості. Будучи найважливішим засобом формування правової культури, правова діяльність виступає одночасно показником рівня сформованості правової культури. Активна правова діяльність – це заключний етап формування правової культури особистості. Формування правової культури ми розглядаємо як необхідну умову для самореалізації і самовизначення особистості студента, яка має сформовані уміння практичної діяльності.

За результатами вивчення наукових джерел виокремлено низку правових умінь майбутніх економістів та, реалізуючи принцип міжпредметної координації, відкориговано їх з базовими професійними уміннями економістів. Професійні уміння економістів включають: аналіз, застосування і врахування норм чинного законодавства, основних економічних законів та правових засад; організацію інвестиційної діяльності підприємства, установи; прогноз, планування, координування та проведення фінансових операцій підприємств та установ; ведення ефективного ділового спілкування; виявлення економічних коливань, ефективно реагування на них; відбір, аналіз, обґрунтування економічної інформації; втілення інноваційних ідей і досягнень науково-технічного прогресу; зміна підходів до діяльності з урахуванням вимог ринку; розробка та вдосконалення організаційної структури і методів управління; забезпечення необхідного рівня індивідуальної безпеки в разі виконання типових небезпечних ситуацій; запобігання банкрутству підприємства.

Правові вміння студентів виокремлені за видами діяльності: обліково-аналітичною (демонструє знання законів, зміни в податковому законодавстві, бере участь у підготовці вихідних даних, необхідних для розрахунку податкових зобов'язань, зведених фінансових балансів), інформаційно-аналітичною (здатність до рефлексії процесу організації економічної діяльності та вибору найбільш оптимальних варіантів правових рішень на основі креативного підходу з використанням інформаційних технологій) і організаційно-управлінською (здатність до організації команд з розробки інноваційних економічних проектів і управління ними на основі багатофакторних досліджень правових норм).

Відтак до правових умінь відносимо: фінансово-економічні, професійно-правові, організаційно-управлінські, інформаційно-аналітичні.

Серед професійно-правових умінь виокремлюють: організаційні, інтелектуальні, інформаційні, комунікативні. Змістом організаційних умінь є: об'єктивна оцінка якості своєї правової підготовки, планування самостійної діяльності для поповнення правових знань, проведення самоконтролю за правильним правовим обґрунтуванням прийнятого рішення; інтелектуальних: виокремлення головного, запам'ятовування основних правових категорій, понять, систематизація правової інформації, аналіз норм права та усвідомлення їх справжнього сенсу, самостійне формулювання правових завдань та визначення способів їх вирішення в рамках професійної діяльності, оцінювання відповідності своїх правових знань змісту нормативно-правових актів, інформаційних: робота з текстами нормативно-правових актів, самостійний пошук необхідних норм права для вирішення професійних завдань, отримання і надання правової інформації, яка регулює професійну діяльність, використовуючи сучасні комп'ютерні довідково-правові системи; комунікативних: юридично грамотне формулювання питань за виникненням економічної проблеми, виступи перед аудиторією з повідомленням на економіко-правову тему, ведення діалогу, відстоювання своєї позиції у вирішенні правових ситуацій, робота у професійному соціумі.

Діяльнісний компонент – здатність виконувати правову діяльність на оптимальному рівні активності; уміння навчатися розуміння норм і правил правової діяльності; уміння адекватно орієнтуватися в правовій сфері життя. Показниками сформованості діяльнісного компоненту правової культури студента є: включення особистості в практичну правову діяльність; навички та вміння адекватно застосовувати закон у реальній життєвій ситуації

і в майбутній професійній діяльності; вміння і навички відстоювати свої права і свободи, а також інтереси інших осіб і суспільства загалом; аргументовано доводити свою точку зору; прагнення до самореалізації в правовій діяльності, відповідальність за результати і наслідки своєї діяльності; вироблена звичка до дотримання правових норм; правомірне поведінка; соціально-правова активність.

Отже, розкрито правову діяльність як один із компонентів їх правової культури. Встановлено, що правова діяльність (правова поведінка, активність) є проявом різних форм реалізації права. Правову діяльність визначаємо як систему дій і операцій у цілеспрямованій зміні і перетворенні правового життя суспільства, заснованому на свідомому виборі мети, що охоплює всю сферу правових відносин.

Діяльнісний компонент містить: професійні та правові вміння, здатність до практичного застосування знань у вирішенні економічних завдань. Професійні уміння економістів включають: аналіз, застосування і врахування норм чинного законодавства, основних економічних законів та правових засад; організацію інвестиційної діяльності підприємства, установи; прогноз, планування, координування та проведення фінансових операцій підприємств та установ тощо. Правові вміння студентів виокремлені за видами діяльності: фінансово-економічні, професійно-правові, організаційно-управлінські, інформаційно-аналітичні. Серед професійно-правових умінь виокремлюємо: організаційні, інтелектуальні, інформаційні, комунікативні.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці сформованості діяльнісного компоненту правової культури майбутніх економістів.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 172 с.
2. Васирина С. І. Психолого-педагогічні умови правової підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук / С.І. Васирина. – Львів, 2017. – 311 с.
3. Гусенко А. А. Поняття та сутність правової культури студентів / А.А. Гусенко // Наукові праці. Серія : Педагогіка. 2016. – Вип. 258. – Т. 270. – С. 27–30.
4. Доронина Ю. Ю. Формирование правовой культуры студентов вузов экономического профиля : дисс. ... канд. пед. наук / Ю.Ю. Доронина. – Москва, 2004. – 143 с.
5. Коваленко Н. Ю. Формування правосвідомості і правової культури студентів в Україні : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Н.Ю. Коваленко. – Київ, 2009. – 21 с.
6. Клунко Р. Ю. Формування правової культури майбутнього вчителя як елемент підготовки до професійної діяльності / Р.Ю. Клунко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія : Психолого-педагогічні науки. 2015. – № 3. – С. 148–151.
7. Потомахин В.В. Формирование правовой культуры студентов неюридического профиля подготовки : дисс. ... канд. пед. наук / В.В. Потомахин. – Курск, 2009. – 261 с.
8. Правовая культура : метод. пособ. / сост. А.Н. Халтурин. – Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет, 2010. – 50 с.
9. Розіна Н.В. Формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Розіна. – Київ, 2016. – 286 с.
10. Теория государства и права : курс лекций / редкол.: Н. И. Матузов, А. В. Малько. 2-е изд. – Москва : Юрист, 2001. – 776 с.

In the article it was made an analysis of the structure of a future economist's legal culture, which includes three components: cognitive, motivational-value, activity-practical. Legal activity is considered as one of the components of their legal culture. It has been established that legal activity (legal behavior)

is a manifestation of various forms of law realization. Legal activity is defined as a system of actions and operations in the purposeful change and transformation of the legal life of society, based on a conscious choice of purpose, covering the whole sphere of legal relations.

It is proved that the activity component contains: professional and legal skills, the ability to apply knowledge in solving economic problems. The professional skills of economists include: analysis, application and consideration of the norms of the current legislation, the main economic laws and legal principles; organization of investment activity of the enterprise, institution; forecasting, planning, coordinating and conducting financial transactions of enterprises and institutions, etc. Legal skills of students are distinguished by the types of activities: financial-economic, professional-legal, organizational-managerial, informational-analytical. Among professional and legal skills we distinguish: organizational, intellectual, informational, communicative. The content of organizational skills are: an objective assessment of the quality of students' legal training, planning independent activities to replenish legal knowledge; intellectual: to systematize legal information, to analyze the norms of law and to understand their true meaning; informational: independent search for the necessary rules of law for solving professional problems, obtaining and providing legal information regulating professional activity, using modern computer reference legal systems; communicative: legally competent statement of questions on the occurrence of an economic problem, speeches to the audience with a message on the economic and legal topic, dialogue, defending its position in resolving legal situations.

It is shown that the activity component manifests itself in the ability to perform legal activity at the optimal level of activity; ability to learn understanding of norms and rules of legal activity; ability to adequately navigate the legal sphere of life.

Key words: legal culture, future economists, structure of legal culture, components of legal culture, legal activity.

УДК 37.091.26(477)(045)

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.143-148

Світлана Покрова
Svitlana Pokrova

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF THE NEW UKRAINIAN ELEMENTARY SCHOOL

У статті теоретично обґрунтовано актуальність та доцільність упровадження технологій формувального оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи в освітній процес. Описано узагальнені технології спостереження за учнями першого класу, розкрито сутнісні ознаки учнівських портфоліо, визначено цілі їх укладання; визначено умови роботи з портфоліо в контексті контролю досягнень учнів в умовах Нової української початкової школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, оцінювання, формувальне оцінювання, учнівське портфоліо.

Українська школа сьогодні знаходиться під впливом зміщення акцентів з суб'єктно-об'єктної моделі навчання на суб'єктно-суб'єктну, що вимагає створення нових умов освіти, зокрема оновлення змісту, методики і засобів оцінювання досягнень молодших школярів у процесі навчання.

Досвід сучасної початкової освіти, зорієнтованої на досягнення компетентнісних результатів, засвідчує, що традиційна система контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів не

відповідає засадам особистісно зорієнтованої та діяльнісної педагогіки. Методики контроль-но-оцінювальної діяльності за останній час урізноманітнено індивідуальним, змістовим, формувальним, рейтинговим тощо підходами до її здійснення, та на сьогоднішній день значущим у сучасній українській школі все ж залишається кількісно-критеріальний підхід, об'єктами якого постають предметні знання, уміння та навички [7]. З точки зору гуманізації педагогічного процесу вимоги до оцінювання є позитивними (індивідуальний характер здійснення, диференціація, систематичність тощо), та, оскільки оцінювальна діяльність покладається виключно на вчителя, майже повністю відсутній зворотний зв'язок між суб'єктами освітнього процесу. Пасивною також залишається роль учнів.

Зміни в нормативному забезпеченні початкової школи доводять необхідність відмови від учительської авторитарності на користь педагогіки співробітництва, в якій молодший школяр буде не просто пасивним реципієнтом, а братиме на себе частину відповідальності за своє навчання. Таким чином, освітній процес, зокрема його компонент – контроль-но-оцінювальна діяльність – стає полісуб'єктною, оскільки до неї будуть залучені й учитель, й учні.

Значення оцінювальної діяльності в системі педагогічної роботи з дітьми відображено в наукових роботах як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів та психологів (Б. Ананьєв, Д. Колесов, А. Маркова, Т. Матіс, О. Орлов, Г. Цукерман, Ш. Амонашвілі та ін.). Зауважимо, що сутність поняття “формувальне оцінювання” досліджували вчені Б. Белл, П. Блек, Б. Коуві, М. Пінська, Ф. Перрену. Спостерігаємо різні підходи до його трактування. Наприклад, М. Пінська визначає формувальне оцінювання як інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання [11]. У дослідженнях Д. Вільяма формувальне оцінювання подано як оцінювання, яке може допомогти навчання, якщо воно надає інформацію, яку вчитель та учні можуть використати як коментарі при самооцінюванні й взаємооцінюванні та для удосконалення освітнього процесу, в якому вони беруть участь [15]. Таке оцінювання стає формувальним, коли його результати насправді використовують для задоволення потреб навчання.

Часто в наукових дослідженнях поруч із поняттям “формувальне оцінювання” вживаються такі терміни як “постійне”, “формативне”, “формуєче”, “формаційне” тощо.

Ключовий шлях розвитку формувальної функції оцінювання, запропонований П. Блеком та Д. Вільямом, окреслює сучасний український педагог А. Сбруєва. Цей шлях полягає в тому, що зворотний зв'язок має стосуватися не лише навчальних результатів – учні повинні мати змогу розуміти всі нюанси процесу навчання, що сприятиме більш свідомому засвоєнню знань та тіснішій взаємодії між його учасниками [14].

Цікавою є думка О. Савченко про те, що в початковій школі мають домінувати вмотивовані оцінювальні судження вчителя, які допоможуть молодшому школяреві усвідомити, чи впорався він з роботою та проаналізувати, що вийшло добре, у чому є помилки та як краще їх виправити. Змістове оцінювання стимулює дітей до праці, до самовдосконалення, бо коментар учителя містить схвалення, підтримку в різній словесній формі, поради щодо одержання допомоги тощо [13].

Зазначимо, що основним принципом педагогічних дій є сприяння розвитку учнів. Навчання й розвиток дитини постійно знаходяться у процесі змін. Для досягнення навчальної самостійності, ініціативності та відповідальності молодшого школяра особливе значення має контроль-но-оцінювальна діяльність, а саме: вміння самостійно контролювати та оцінювати свою діяльність та діяльність своїх однокласників; встановлювати та усувати причини труднощів, що виникають у навчанні. Ці вміння можливо сформувати, систематично використовуючи в щоденній практиці інноваційні форми оцінювання, а саме формувальне оцінювання, тобто оцінювання для навчання.

Оцінювання для навчання – це будь-яке оцінювання, для якого пріоритетним завданням у схемі та практиці є відповідність мети мотивації навчальної діяльності учнів. Завдяки цьому

воно відрізняється від традиційного оцінювання, яке, в першу чергу, призначене для проведення рейтингу [15].

Подібної позиції з цього питання дотримується О. Онопрієнко, яка сутність формувального підходу вбачає в систематичному відстеженні індивідуального поступу школярів у процесі навчання для своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності. Її також можна укласти в алгоритм: формуємо оцінюючи – оцінюємо формуючи. Такий контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів [7]. Зауважимо, що при такому підході вчитель принципово змінює процедуру оцінювання та свою в ній позицію: організовує оцінювання як спільну дію, поступово передаючи ініціативу оцінювання учнівських дій у руки самої дитини.

У випадку, коли учні та вчитель однаково розуміють цілі та очікувані результати навчання, освітній процес стає більш ефективним, що доведено педагогічним досвідом. Школярі мають усвідомлювати, які цілі поставлені, й у будь-який час установити рівень їх досягнення, оцінити точність виконаних дій та операцій, скоригувати за необхідності та зрозуміти, коли ціль досягнуто. Таким чином, формувальне оцінювання є зворотним зв'язком для учнів та дозволяє їм зрозуміти, яких заходів слід вжити, щоб покращити власні результати [8].

З іншого боку, таке оцінювання створює умови розвитку в учнів навичок планування власного освітнього процесу, прийняття аргументованих рішень, роботи в команді, співпраці тощо [9], і вчитель повинен спрямовувати його на формування позитивної самооцінки, яка стосується їхніх особистісних якостей і можливостей. Створюючи такі умови, необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Інакше кажучи, формувальне оцінювання ґрунтується на якісних показниках: чи є школяр активним на уроках, чи співпрацює з іншими дітьми, чи вміє вирішувати проблеми, чи докладает зусилля під час виконання завдання тощо. Ці компетентності можливо оцінити, використовуючи спостереження за роботою учня.

Спостереження за навчальним поступом школярів та оцінювання цього поступу розпочинається з перших днів навчання дітей у школі і триває постійно. Невід'ємною частиною цього процесу є формування в учнів упевненості у власних силах через доброзичливе ставлення, здатності самостійно оцінювати свою роботу шляхом позитивного ставлення до зусиль дитини, спрямованих на розв'язання завдання [1].

Слід зазначити, що відповідно до Державного стандарту початкової освіти алгоритм діяльності вчителя щодо організації формувального оцінювання має таку послідовність дій:

1. Формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей.
2. Забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання.
3. Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання.
4. Забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія).
5. Корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання.
6. Створення ефективного зворотного зв'язку.

У той же час, спостереження та формувальне оцінювання має на меті:

- підтримати освітній поступ учнів;
- формувати в дитині впевненість у собі, наголошуючи на її сильних сторонах, а не на помилках чи слабкостях;
- аналізувати хід реалізації навчальної програми й ухвалювати рішення щодо коригування програми і методів навчання відповідно до потреб учня/учениці [1].

Як справедливо зауважує Н. Морзе, інновації, спрямовані на впровадження практики формативного оцінювання, ведуть до істотних результатів навчання [5].

Підкреслимо, що формувальне оцінювання можливо забезпечити упровадженням в освітній процес інноваційних технологій оцінювання, зокрема портфоліо. Основна суть портфоліо полягає в тому, щоб продемонструвати прогрес розвитку конкретної дитини. Через твердження

“знаю”, “вмію” акцентуються навчальні досягнення учнів, розвивається здатність до самооцінювання, поступово збільшується відповідальність за власне навчання. Слід зауважити, що ідея застосування цієї технології оцінювання з’явилася наприкінці ХХ століття у Сполучених Штатах Америки та миттєво поширилася у світі як інноваційна форма накопичення інформації про розвиток учня за певний період часу. Сьогодні існує велика кількість наукових праць, у яких автори висловлюють своє бачення поняття “портфоліо”. наприклад, робоча файлова тека, яка документує набутий досвід і досягнення суб’єктів навчання (С.Дж. Пейп та ін.) [10]; оцінювальний інструмент (Г. Голуб та ін.) [2]; альтернативний спосіб оцінювання навчальних досягнень учнів (В. Загвоздкін та ін.) [3]; методика оцінювання компетентностей (О. Пінчук та ін.) [12] тощо.

Узагальнюючи всі підходи, визначаємо учнівське портфоліо як добірку робіт, що ілюструють досягнення школяра в освітньому процесі за певний період навчання.

На відміну від традиційних підсумкових форм оцінювання результатів навчання, що не дають змогу зрозуміти, як працювала дитина та яких зусиль вона докладала під час виконання того чи іншого завдання, у тому числі й нестандартного, портфоліо містить об’єктивні дані про якість та швидкість прогресу розвитку учня в різних сферах; дані, які показують різнобічну діяльність дитини в освітньому процесі. Слід зазначити такі характеристики учнівського портфоліо: зосередження як на освітньому процесі, так і на сформованих компетентностях; засвідчення володіння різними способами дослідницької діяльності учня.

Досвід упровадження портфоліо в закладах освіти дає змогу стверджувати, що це ефективна форма оцінювання в умовах Нової української початкової школи, яка допомагає вирішувати такі важливі педагогічні завдання:

- підтримка та стимулювання мотивації до навчання учнів;
- заохочення їх активності і самостійності, розширення можливостей навчання та самонавчання;
- розвиток учнівських навичок рефлексивної та оцінювальної діяльності (самооцінювання, взаємооцінювання тощо);
- формування вміння вчитися впродовж життя – окреслювати цілі, планувати й організувати власну діяльність, презентувати її результати;
- сприяння індивідуалізації (персоналізації) освіти школярів;
- забезпечення передумов та можливостей для успішної соціалізації [6].

Необхідно зауважити, що особлива актуальність учнівського портфоліо полягає у визнанні учня головним учасником освітнього процесу, в той час, як у формулі Нової української школи орієнтація на потреби учня в освітньому процесі (дитиноцентризм) є одним із дев’яти ключових компонентів [4].

Прийнятними для початкової школи як форма оцінювання вважаємо портфоліо розвитку та портфоліо проектної, дослідницької діяльності.

Сутність портфоліо розвитку полягає у розкритті динаміки особистісного розвитку школяра, результативності його діяльності в кількісному і якісному вимірах, демонстрації прогресу учня в освітньому процесі. Це достовірне ілюстрування успіхів і проблем, необхідне для постановки педагогічної мети щодо індивідуального поступу школяра в подальшому навчанні [6]. Зазначене портфоліо наповнюється діагностичними, самостійними, контрольними та творчими роботами учня, в яких простежується динаміка в розвитку впродовж визначеного терміну.

Результативним також є портфоліо проектної, дослідницької діяльності, яке створюється для демонстрації мети, ходу та результату розв’язання проблеми під час роботи над навчальним проектом чи проведенням дослідження. Як правило, воно містить візитну картку завдання із зазначенням творчої теми, мети роботи; аркуш планування проекту, дослідження; критерії оцінювання діяльності (адаптовані для розуміння учнями, узгоджені з ними); матеріали дослідження та презентації результатів [6].

Таким чином, портфоліо учня – це, водночас, і форма, і процес організації, і технологія роботи школяра з продуктами його когнітивної, творчої, дослідницької і проектної діяльності, призначеними для публічної презентації, рефлексії, усвідомлення результатів власної праці.

Зазначаємо, що портфоліо учня початкової школи є його власністю. Отже, він має право на прийняття рішення про вміст папки, внесення та переміщення матеріалів у той чи інший розділ. Школяр докладає зусилля, одночасно осмислюючи власні досягнення, що є більш цінним для набуття ним життєвих компетентностей. Це забезпечує орієнтири вчителю щодо створення умов для підвищення мотивації до навчання та досягнення успіху, а саме, акцентування навіть на незначних перемогах дитини, а не концентрація на її помилках [10].

Близьким для нашого розуміння є твердження Д. Вільяма, що портфоліо як технологія формувального оцінювання забезпечує підвищення якості освітнього процесу, створює відповідний причинно-наслідковий зв'язок між учінням і викладанням. Дані оцінювання учнів, по-перше, спрямовані на вдосконалення процесу навчання, а, по-друге, служать для фіксації результатів навчальних досягнень та динаміки розвитку особистості [15].

Зазначимо, що вдосконалення результатів навчання через оцінювання, (у т.ч. учнівське портфоліо) залежить від п'яти ключових умов:

- забезпечення ефективного зворотного зв'язку між учителем та учнями;
- активного залучення школярів у власний освітній процес;
- обліку навчальних досягнень;
- залежності від оцінювання мотивації та самооцінки учнів;
- здатності школярів до оцінювання власних результатів та розуміння, як їх покращити [10].

Отже, наявність вищевказаних ознак дає змогу визначити, що педагогічне оцінювання, а саме його інноваційні технології, є одним із найважливіших елементів сучасного освітнього процесу. Це цілеспрямований неперервний хід спостереження за набуттям знань та умінь учнів, необхідна умова інтерактивного навчання, в ході якого формується культура спільного обговорення у класі, розвиваються навички критичного і творчого мислення, а також формується середовище, що заохочує учнів запитувати, робити умовивід. Таке оцінювання підтримує впевненість кожного учня в тому, що він здатний покращити свої результати. Відтак, активне застосування сучасними педагогами інноваційних технологій оцінювання є одним із ключових чинників якісної освіти.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Голуб Г.В. Портфоліо в системі педагогічної діагностики / Г.В. Голуб // Школьні технології. – 2005. – № 1. – С. 181–195.
3. Загвоздкін В.К. Портфель індивідуальних учбових досягнень – нечто більше, чем просто альтернативный способ оценки / В.К. Загвоздкін // Школьні технології. – 2004. – № 7. – С. 181–195.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року [Електронний ресурс] // Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.2016 року. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.
5. Морзе Н.В. Формувальне оцінювання : від теорії до практики / Н.В. Морзе, О.В. Барна, В.П. Вембер // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2013. – № 6. – С. 45–57.
6. Онопрієнко О.В. Портфоліо як засіб контролю результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу / О.В. Онопрієнко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – № 34. – С. 121.

7. Онопрієнко О.В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення / О.В. Онопрієнко // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 4. – С. 36-42. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj2016_4_8.
8. Основи педагогічного оцінювання. Частина I. Теорія. Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / [Г. Агрусті, Л.М. Артемчук, І.Є. Булах, Д. Вілмут, Т.О. Лукіна, М.Р. Мруга]. – Київ : Майстер-клас, 2005. – 94 с.
9. Основи педагогічного оцінювання. Частина II. Практика. Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / упорядники : Л.М. Артемчук, І.Є. Булах, М.Р. Мруга – Київ : Майстер-клас, 2005. – 54 с.
10. Пейп С. Дж. Учніське портфоліо – нова форма контролю та оцінки досягнень учнів / С.Дж. Пейп, М.А Чошанов // Директор школи. – 1998. – С. 71-79.
11. Пинская М. А. Формирующее оценивание : оценивание в классе : учебн. пособие / М.А. Пинская. – М. : Логос, 2010. – 264 с.
12. Пінчук О.П. Оцінювання результатів педагогічного впливу в контексті компетентісно орієнтованого навчання [Електронний ресурс] / О.П. Пінчук. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/56/42>
13. Савченко О.Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися / Савченко Олександра Яківна // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 85-95.
14. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) моногр./А.А. Сбруєва. – Суми: ВАТ “Сумська обласна друкарня”. Видавництво “Козацький вал”. 2004. – 500с.
15. Wiliam D. Assessment For Learning: Putting it into Practice / D. Wiliam, C. Harrison, P. Black. – London: Open University Press, 2003. – 152 с. – (UK Higher Education OUP Humanities & Social Sciences Education OUP).

The problem of modernization of the methods of monitoring and evaluating the results of the competency-based learning of primary school children, the study of the psychological and pedagogical researches of domestic and foreign scientists concerning the assessment activities in the educational work with children have been revealed in the article. The analysis of peculiarities of the assessment process in primary school is given; the basic requirements for the system of evaluation of educational achievements of junior pupils are researched; the didactic principles for determining the forms and methods for the control and evaluation activities of teachers and primary school pupils is outlined. The ways and means of the achieving of the objectivity in assessing the educational achievements of junior pupils, as well as its functions, are determined, namely: establishing the actual level of material assimilation by pupils; correlation of the revealed knowledge with the reference in accordance with the program; orientation of the pupil on the quality of knowledge and their compliance with the requirements of control; informing the student about successes or failures in educational situations; expression of generalized thoughts and judgments of the teacher about the results of a particular pupil. The relevance and expediency of introducing the technology of forming assessment of educational achievements of primary school pupils in the educational process is theoretically substantiated. The analysis of the potential of molding evaluation of educational achievements of pupils through the disclosure of its functions (diagnostic, predictive, motivational, developmental, educational, corrective), is made; the features of the methodology of its implementation, illustrated by proven methodological techniques are clarified. The algorithm of the teacher's activity regarding the organization of forming evaluation is described; teacher's skills that provide the objectivity and accuracy of the evaluation are defined.

The generalized technologies of observing the first grade pupils are described; the essential features of pupils' portfolios are revealed, the goals of their making are determined; the types of portfolio that are acceptable for primary school are characterized; their structure is specified; the conditions of work on the portfolio in the context of controlling the achievements of pupils in the conditions of the New Ukrainian primary school are determined.

Key words: competence approach, evaluation, forming evaluation, pupil's portfolio.

**ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА І. ОГІЄНКА: ГРОМАДЯНСЬКЕ
ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ****PEDAGOGICAL HERITAGE OF I. OHIENKO: CIVIC EDUCATION
OF PUPILS AND STUDENTS YOUTH**

У статті ґрунтовно розкрито проблему виховання громадянськості учнівської та студентської молоді на сучасному етапі, вказано його значення у формуванні правової держави й демократичного суспільства. На основі проведених досліджень автор звертає особливу увагу на обґрунтування Іваном Огієнком необхідності духовно-національного виховання як такого, що в найбільшій мірі відбивається на становленні дитини як особистості з певним громадянським світоглядом.

Ключові слова: громадянськість, проблема, формування, виховання, спадщина, свідомість, національний, цінності.

Людина народжується як індивід, як суб'єкт суспільства, з притаманними їй природними задатками, формується як особистість у системі суспільних відносин завдяки цілеспрямованому вихованню [6, с. 39].

Відзначимо, що на сьогодні є досить багато напрямів виховання, які сприяють формуванню і становленню людини як особистості. Серед цих напрямів найбільш поширеними є: відродження національних традицій, звичаїв, обрядів, народної педагогіки, розширення сфери спілкування з іноземними громадянами тощо.

Сьогодні, як ніколи, гостро постає питання виховання підростаючого покоління на основі духовних цінностей. Тільки духовно сильна і морально-стійка людина здатна на великі звершення; на самопожертву; на високий громадянський обов'язок. Тому не даремно низка великих педагогів нашої держави звертають на це особливу увагу. Особливе місце в контексті духовного виховання займає громадянське виховання як таке, що сприяє формуванню правової держави й демократичного суспільства.

Проблема розвитку ідей виховання громадянськості в Україні знайшли своє відображення в наукових доробках низки вчених-педагогів порівняно недалекого минулого, яким є для нас двадцяте століття. Такими вченими безумовно є: М. Драгоманов, Я. Чепіга, С. Русова, С. Сірополко, О. Залужний, М. Грушевський, С. Ананьїн, А. Макаренко, Г. Гринько та інші. Саме в їх працях закладено підвалини ідей та концептуальні положення громадянського виховання, оволодіння якими дає змогу визначити орієнтири його розвитку в сучасних умовах.

Цій проблемі, тобто проблемі громадянського виховання приділяють велику увагу низка сучасних учених-педагогів нашої держави: М. Фіцула, А. Левківський, О. Сухомлинська, І. Зайченко, Л. Ваховський, І. Кучинська і інші.

Кожний вид того чи іншого виховання має свої цінності. Формування цих цінностей, переростання їх у певні принципи ("життєві кредо"), якими людина керується в своєму повсякденному житті і яким неухильно слідкує, має надзвичайно важливе значення, оскільки це відображає її громадянську позицію. Громадянське виховання – це не тільки любов до рідної землі, до історичних надбань свого народу. Це, передусім, – висока моральна свідомість, усвідомлення життєвої потреби, трудові активності, розуміння потреб суспільства, готовність до соціальної творчості, потреба етичного самовдосконалення й інше.

Саме цим ключовим потребам виховного характеру багато уваги приділяли визначні діячі і педагоги нашої держави, серед яких вагоме місце відводиться першому ректору Кам'янець-Польського національного університету – Івану Огієнку.

Метою написання статті є дослідження наукової спадщини І. Огієнка з питань громадянського виховання учнівської та студентської молоді.

Педагогічна спадщина XIX та початку XX століття, історико-педагогічні дослідження стверджують, що прогресивні українські діячі Г. Ващенко, С. Русова, І. Огієнку та ін. справедливо вважали школу освітнім, розвивальним, виховним закладом, де головне місце повинна займати рідна мова у тісному зв'язку з православною вірою та наукою, яка має стати найбільш досконалим засобом формування та розвитку дитини [4, с. 56].

Виховання громадян, які цінують рідний край і працюють на користь свого народу, І. Огієнку вважав важливим напрямом виховного процесу. В цьому виховному процесі особлива роль належить учителю. Фундаментальні праці І. Огієнка “Творимо українську культуру всіма силами нації” (Варшава, 1935), “Як жити на світі. Мій дарунок для молоді” (Холм, 1943), “Книга нашого буття на чужині” (Вінніпег, 1956), “Дохристиянські вірування українського народу” (Вінніпег, 1965), “Мої проповіді” (Вінніпег, 1973) та інші, просякнуті почуттям необхідності громадянського виховання.

У своїх наукових працях І. Огієнку окреслив про зниження морального і духовного, а отже і громадянського виховання серед підростаючого покоління, що спричинено, на думку вченого, поглибленням суперечностей, які виникли на суспільному рівні, і далі діють на родинному, освітньому й особистісному рівнях, що знайшло свій прояв у:

- зниженні рівня педагогічного виховання духовності, яке, зокрема, зумовлене суперечностями між традиційними моральними принципами сім'ї, її духовним потенціалом і соціальними реаліями; руйнація старих суспільних ідеалів і невизначеність нових;
- вимогах суспільства виховати духовну особистість і невідповідність сім'ї, школи й суспільства загалом до здійснення такого виховання;
- невідповідності розвитку й виховання інтелектуальних та духовних якостей дітей у національній школі;
- суперечності між високими вимогами до педагогів у вихованні духовності дітей і молоді і браком єдності педагогічного колективу та батьків;
- суперечності ідеалів родини і соціуму;
- невідповідності слів батьків їхній поведінці;
- суперечності між потребою виховати в дітей високі якості й заземленістю вихователів;
- суперечності між уявленнями дітей і молоді про життя і самою життєвою реальністю [4, с. 59].

У своїй праці “Книга нашого буття на чужині” І. Огієнку звертає увагу на значення і роль у формуванні громадянської самосвідомості у школярів і підростаючої молоді сім'ї. Зокрема він підкреслює, що в гармонійній сім'ї батьки і діти творчо підходять до духовних учень, по зернині відбираючи духовні знання з філософії, психології, релігії, що, в свою чергу, позначається і на формуванні особистих сімейних, національних, громадських і загальнолюдських цінностей. Творче співробітництво пронизує всі сфери родинного життя і стимулює самотворення й духовне вдосконалення кожного члена родини, створює умови для всебічної розвиненої особистості [4, с. 60; 2].

В умовах сім'ї, наголошував І. Огієнку, укорінюються основні якості, здібності, нахили, таланти, звички дітей. Грамотна сім'я систематично сприятиме їхньому розвитку.

І. Огієнку зазначав, що основними завданнями родинного виховання є:

- формування духовних цінностей з позиції добра, справедливості, гідності, правди, честі, людяності;
- створення сприятливої трудової атмосфери в сім'ї;

- залучення дітей до світу знань через народні казки, пісні, прислів'я, приказки, думи, лічилки тощо;
- піклування про нормальний розвиток відчуттів і сприймань дитини;
- турбота про те, щоб дитина всебічно розвивалась, володіла рідною мовою, елементарними знаннями про навколишнє середовище (рідний край, природу, тощо);
- залучення дітей до активної участі в народних традиціях, звичаях, обрядах, виховання в них національної свідомості, характеру та ін.

Упродовж віків українські родини дотримувались традиційно-християнського підходу до системи виховання дітей, який ґрунтувався на вірі в ідеали добра. Духовні закони для українців – це закони життя, моралі, етики. Родинне релігійне виховання поглиблювала школа, де Закон Божий був обов'язковим предметом. Але якщо в церкві чи в школі релігію “вчили”, то в сім'ї релігія була елементом щоденного життя. Батько й мати навчали дітей першої молитви, знаку святого хреста, показували ікони як символ усе присутності Бога, тобто готували їх до християнського життя.

Упродовж віків діти виховувалися в духовно-національному середовищі, зміст та форми функціонування якого відображають культурно-історичний досвід рідного народу. Духовно-національне виховання, яке гармонійно вписується в життєдіяльність рідного народу, поступово формує в підростаючих поколіннях усі компоненти духовності, яка передається дітям від батьків, дідів і прадідів і поглиблюється, збагачується в умовах сучасного буття нації.

У процесі реалізації духовно-національного виховання формується така система основних компонентів духовного світу особистості:

1. Національна психологія (недооцінка, нехтування усім багатством і різноманітністю якостей, відтінків національної психології, темпом і способом мислення, перебігом емоцій і почуттів, особливостей мовлення тощо збіднює психологічне життя дитини. звужує світосприймання, спотворює оригінальність світобачення).

2. Національний характер і темперамент (вічне правдо шукання, гостинність і щедрість, ласкавість і доброзичливість, пісенність і музичність, працьовитість і талановитість, ніжність і глибокий ліризм, сводолюбність і душевне багатство – лише деякі типові якості відомого цивілізованому світу українського національного характеру).

3. Національний спосіб мислення (українська система виховання спрямована на те, щоб підростаючі покоління оволодівали усім багатством і різноманітністю засобів та прийомів мислення народу. Національна психологія. характер, свідомість і самосвідомість та інші складові духовності народу, трансформуючись у мисленні підростаючої особистості, визначають її самотність, неповторність).

4. Християнська етика (найкраще засвоюється у процесі безпосереднього виконання традицій, звичаїв, обрядів, включення дітей у працю. побут). Християнська етика (чесність, справедливість, гідність, правдивість, совість тощо) проймає всі грані життя, вона є його сутністю.

5. Народна Естетика (пробуджує в молоді внутрішні сили, надихає на добрі справи, запалює оптимізмом, стверджує любов, віру і надію як найважливіші складники духовності).

6. Народна правосвідомість (народна правосвідомість, законотворчість, звичаєве право).

7. Національна філософія (оволодіння кожним учнем народною мудрістю є надійним ґрунтом для засвоєння наукової філософії, опанування філософськими системами багатьох народів світу).

8. Духовно-національний світогляд (українському світогляду притаманна філософсько-психологічна риса – утвердження органічної єдності, гармонійного злиття Людини-Природи-Народу-Космосу-Бога).

9. Національна ідеологія (ідейне багатство нації, система філософських, політичних, правових, економічних, моральних, естетичних та релігійних ідей, поглядів, принципів, ідеалів. які відображають інтереси, прагнення, потреби нації, суверенність її державності).

У свідомості людей, зокрема, молоді, потрібно відродити правильне розуміння фундаментального поняття “духовність”. відновити його первинний зміст. Це можна досягти, як зазначав І.І. Огієнко, завдяки спільній праці школи, родини і церкви, “озброюючись” рідною мовою, вірою в Бога на науковими ідеями, які у роботі з молоддю повинні зміцнити їх духовне життя [39, с. 3-70].

На цю особливість Огієнкового вчення звертають увагу низка провідних педагогів нашої держави.

Досліджуючи історичну (наукову) спадщину І. Огієнка, І. Кучинська відмічає: “Отже, суспільство, держава, нація виробляють свою систему цінностей, що фіксується у матеріальній і духовній культурі народу. Духовні цінності – це основоположні, нетлінні святині, традиції, звичаї, моральні принципи і норми, заповіді, ідеї, вироблені нацією, народом, етносом упродовж свого історичного розвитку. Вони відображають світорозуміння, світогляд, риси характеру і вдачу, менталітет народу і вирізняють його з-поміж інших собі подібних, тому виховувати їх потрібно, констатував І.І. Огієнко, у відповідності з тією спадщиною, яка притаманна тому чи іншому народу, нації” [4, с. 64].

В своїй науковій праці “Наука про рідномовні обов’язки” І. Огієнко відзначав, що “Шкільне, родинне і релігійне виховання виконують одну важливу спільну функцію – виховують підрастаючу особистість як свідомого громадянина своєї держави, котрий вболіває за майбутнє народу, відроджує, зберігає і розвиває культуру, поважає історичне минуле, мову та відстоює інтереси своєї Батьківщини.

У сучасних умовах виникла гостра потреба в тому, щоб кожен юнак і дівчина ґрунтовно знали духовні цінності нашого народу і свідомо, цілеспрямовано та систематично формували їх у собі. Кожна молода людина повинна бути глибоко переконана в тому, що тільки на основі духовно-національних ідеалів може сформуватися міцна, цілісна особистість з сильною волею і високими, спільно-значущими цілями [5, с. 64].

За переконаннями вченого, духовно-національна система навчання та виховання, номадної педагогіки, принципах наукової педагогіки, що ввібрала в себе кращі надбання духовно-національної виховної мудрості. Вона включає ідейне народу, його морально-естетичні та етнічні цінності, трансформовані в засобах народної педагогіки, що використовує християнську спадщину, а також постійну і систематичну виховну діяльність родини, громадських навчально-виховних закладів, організацій, установ.

Успішній реалізації змісту освіти і виховання, на думку І.І. Огієнка, сприяють такі шляхи і засоби: рідна мова; родовід; рідна історія; краєзнавство; природа рідного краю; національна міфологія; фольклор; національне мистецтво; народний календар; національна символіка; народні прикмети, вірування; релігійні виховні традиції; родинно-побутова культура; національні традиції, звичаї, обряди; національна творчість [5, с. 66].

На наш погляд, зміст виховання в національній школі повинен визначатися, як система фундаментальних знань про свій народ, особливості його національного характеру, психології, історико-культурного досвіду, а також знань про свій родовід, спосіб життя і виховання у сім’ях, про рідний край і все, пов’язане з ним. Уважаємо, що засвоєння учнями системи фундаментальних знань про рідну мову, літературу, етнографію, історію, психологію, демографію народу запобігатиме історичному безпам’ятству, бездуховності, сприятиме прилученню до світової культури через рідну культуру.

У зв’язку з цим, І. Огієнко справедливо зазначав: “Ціле громадянство мусить добре пам’ятати, що тільки рідна школа виховує національно-сильні одиниці й морально міцні характери” [4, с. 65; 5, с. 36].

Звертаючи увагу на громадянські цінності, на їх виховання (формування) у школярів і студентської молоді, І. Огієнко відмічав: “Людина завжди хоче жити суспільним життям, і завжди прагне, щоб життя це було краще від того, яким воно є. У житті кожна нормальна людина

впливає на своє оточення, а коли вона до того й належно здібна, то підносить це оточення на вищий ступінь” [3, с. 10]. Зокрема І. Огієнко вважав, що цього можна досягти завдяки:

1. Літературі (церковній проповіді; старій українській ліриці; українській драмі, тощо).
2. Науці (граматиці й словникам; історії; філософії; школам і бібліотекам).
3. Українській книжці.
4. Мистецтву (музиці; співу; народній пісні; народній думі; різьбарству; зовнішній оздобі)

[3, с. 14-24]

Вихованість особистості характеризується, стверджував Іван Огієнко, сформованістю у неї системи моральних властивостей, які відображають її ставлення до людей, колективу, суспільства, довколишньої дійсності, до самої себе.

Духовне виховання, підкреслював педагог, – двосторонній процес. Він полягає у впливі вихователів на вихованців у відповідних діях останніх, тобто у засвоєнні ними моральних понять, у попередженні свого ставлення до морального та аморального у вчинках і в усій поведінці. Але моральні поняття, підкреслював І. Огієнко, скеровують дії тільки тоді, коли вони не просто завчаються, а глибоко осмислюються і перетворюються у моральні переконання [4, с. 70].

Список використаних джерел

1. Іларіон. Бог і світ. Читанка для молоді недільних і українських шкіл та родин / Іларіон. – Вінніпег, 1964. – 72 с.
2. Іларіон. Книга нашого буття на чужині / Бережімо все своє рідне! Ідеологічно-історичні нариси / Іларіон. – Вінніпег : Українське наукове Богословське Товариство, 1956. – 167 с.
3. Іларіон. Українська культура і наша церква. Ідеологія Української Православної Церкви. Життєпис / Накладом Товариства “Волинь”. – Вінніпег, 1991. – 84 с.
4. Кучинська І.О. Духовні джерела Івана Огієнка / І.О. Кучинська. – освітній посібник. – Кам’янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. – 88 с.
5. Огієнко І.І. Наука про рідномовні обов’язки / І.І. Огієнко. – Жовква, 1936. – 72 с.
6. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 560 с.

Based on the analysis of primary sources and researches of modern scientists-teachers concerting the scientific heritage of Ivan Ohienko, the author of the article reveals Ohienko’s views and emphasises on the importance of the civic education of younger generation in his works. In this case, the author pays attention to the main ideas and content of these works, emphasizing on the originality of the main principles of Ohienko’s teaching and his vision of solving this problem.

The article describes in detail the problem of civic education of pupils and students youth at the present stage, its importance in the formation of constitutional state and democratic society. At the same time, the author highlights on the necessity of forming pupils and students youth’ certain moral values (“life credo”), which a person steadily follows in everyday life. The author of the article reveals in detail the content of educational needs, which form the basis of civic education.

On the basis of the research the author pays special attention to the substantiated by Ivan Ohienko need for spiritual and national education capable of the formation of a child as a person with a certain civil outlook. At the same time, the author pays attention to the main aspects of Ohienko’s teaching about the formation of a child’s civil position, especially the role of the family, in his works.

The article deals with the pedagogical heritage of Ivan Ohienko – an important source of formation of pupils and students youth’ civic views.

Key words: citizenship, problem, formation, education, heritage, consciousness, national, values.

Роман Попов
Roman Popov

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ

IMPLEMENTATION OF INNOVATIONAL LEARNING TECHNOLOGIES AS A WAY TO DEVELOP STUDENTS' AUTONOMY

Стаття присвячена теоретичному підходу щодо проблеми імплементації інноваційних технологій в освітній процес вищої школи як засобу розвитку автономності студентів. Надано аналіз інноваційним технологіям, які застосовуються в освітньому просторі вітчизняної вищої школи, наголос зроблено на інформаційно-комунікаційних технологіях, зокрема на тих можливостях, які відкриваються при застосуванні дистанційного та комбінованого навчання у процесі розвитку автономності студентів закладів вищої освіти.

Ключові слова: автономність, студент, імплементація, інноваційні технології, освітня діяльність, самоосвітня діяльність, вища школа.

Оскільки українське суспільство характеризують пришвидшенням темпів соціально-економічного розвитку, швидким розвитком технологій, особливо в інформаційно-комунікаційній сфері, то соціальним замовленням суспільства є: фахівець, здатний орієнтуватися у мінливому процесі виробництва, творчо мислити, самостійно здобувати знання і застосовувати їх для вирішення практичних завдань. Усі ці процеси істотно впливають на формування вищої освіти та впровадження інновацій у освітній процес вітчизняних закладів вищої освіти. “Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розробка та впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій” – пише О. Дубасенюк [1, с. 23].

Сучасний етап характеризують розширенням сфери освітніх і педагогічних технологій. Дискусія про суть технології навчання, яка триває у наш час, знайшла відбиток у багатьох визначеннях. Одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологією навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакамото, Ф. Янушкевич) в освітню технологію об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомолів та ін.) пропонує розглядати її з позиції наукової організації освітнього процесу. Н. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Освітній процес тут розглядають як систему дій із планування, забезпечення й оцінювання процесу навчання. Г. Селевко вважає, що будь-яка освітня технологія має задовольняти певним критеріям: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність [2, с. 16-17]. В Україні технологія освіти розробляють саме з позиції системного підходу (С. Сисоєва [3], О. Пехота [4], П. Олійник [4], А. Кіктенко та ін.).

В українському освітньому середовищі науковці в основному спираються на визначення, яке наводить С. Гончаренко: “Технологія навчання (з грец. мистецтво слова, навчання) – за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію

навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, як допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована в більшій мірі... на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання” [5, с. 331].

Предметом технології навчання є створення систем навчання і систем професійної підготовки, тобто розробка технології освітнього процесу. У загальному випадку можна виокремити таківажливі риси педагогічної технології. Це, по-перше, попереднє проектування навчально-виховного процесу та реалізація створеного проекту. По-друге, педагогічна технологія пропонує проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. По-третє, будь-яка педагогічна, навчальна технологія – це процес цілетворення.

До технологій навчання, якими повинен володіти і які повинен використовувати кожен студент, і які можна назвати “міротехнологіями”, належать:

- технологія самосприйняття і самооцінки (рефлексії – погляду і оцінки себе з боку): самовдоволення вбиває будь-які думки про самовдосконалення, тому потрібно вчитися прийомам самоаналізу і самооцінки (оцінювати себе у справах і досягнень, не в порівнянні з тим, що було, а з тим, що повинно бути, не з гіршими, а з кращими, орієнтуватися як на свою думку, так і на думку інших; порівнювати себе з даними психологічного тестування та тощо);
- технологія самоврядування: полягає вона в застосуванні прийомів самоконтролю, самостимулювання, самообілізації, саморегуляції, самозмушення, самозаохочення, самокритики, самопокарання;
- технологія роботи на аудиторних заняттях, із книгою, з персональним комп'ютером;
- технологія наукової організації студентської праці: організація робочого місця, раціоналізація режиму праці та відпочинку, техніка конспектування, збирання, систематизації та зберігання навчальних матеріалів, конспектів, виписок, нотаток, організація відпочинку, гігієна розумової праці (О. Столяренко [6]).

Своєрідний педагогічний “прорив” у застосуванні технологій в освітніх цілях відбувся внаслідок появи та розповсюдження сучасних інформаційно-комп'ютерних засобів. “Енергійна сила нової реальності – техносфера, інформація, комп'ютеризація, глобалізація, постмодернізм тощо, як вибухова хвиля, проходить через увесь сьогоденний розвиток цивілізації. Вона обіцяє до середини нашого століття підняти її вгору майже по вертикалі, тобто перевести із звичної колії руху. Це – зсув тектонічних плит культурного, наукового і освітнього фундаменту, що посилює тенденції до дестабілізації, самопідриву звичного культурно-освітнього життя, котре, після вибуху (як галактика) всіма своїми розірваними частинами розлітається в раніше закриті простори інших освітніх практик” [7], – пише В. Кремень.

Інформація в сучасному світі дозволяє людині отримувати нове знання, забезпечує ефективність соціальних практик, – пізнання, спілкування, художньої творчості, управління. Це положення спочатку було усвідомлене в бізнес-середовищі (здатність до швидкого пізнання, ефективного аналізу – запорука успіху, конкурентоздатності), а потім розповсюдилося і на сферу освіти, зокрема, – вищої освіти. Інформація (від лат. *informatio* – ознайомлення, роз'яснення) у традиційному розумінні: будь-який вид даних або відомостей, що сприяють усуненню дефіциту знань; у теперішній час без якого-небудь зв'язку з поняттям “знання” так часто називають електронні зібранні даних, а також окремі компоненти, наприклад результати статистичних досліджень [8, с. 135].

У сучасній енциклопедичній літературі визначено, що інформаційні технології в освіті – “методи і засоби отримання, перетворення, передачі, збереження та використання інформації в навчально-виховному процесі” [9, с. 216]. У теперішній час інформація має таку ж страте-

гічну цінність, як і традиційні матеріальні та енергетичні ресурси. Сучасні інформаційні технології (Є. Рапацевич [9]), що дозволяють створювати, зберігати, переробляти інформацію та забезпечувати ефективні способи її представлення споживачу, є могутнім інструментом пришвидшення прогресу у всіх сферах суспільного розвитку, без сумніву, це один із найсуттєвіших чинників, який визначає конкурентоздатність, країни, регіону, окремого закладу вищої освіти. Важлива роль у створенні та використанні інформаційних технологій належить вищій школі як основному джерелу кваліфікованих, високоінтелектуальних кадрів та потужній базі фундаментальних і прикладних наукових досліджень [9, с. 217]. Сьогодні під інформаційною технологією (ІТ) розуміють сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, обробки, передачі і представлення інформації, що розширює знання людини і розвиває їх можливості з управління технічними і соціальними процесами (М. Жалдак [10]).

Інформаційні та комунікаційні технології на основі систем телекомунікації у всьому світі визнані ключовими технологіями ХХІ століття, що на найближчі десятиріччя будуть основними двигунами прогресу.

Світова практика розвитку та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті демонструє тенденцію до зміни традиційних форм організації освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства.

Нові інформаційні технології пов'язані, у першу чергу, з інформаційним забезпеченням процесу управління в режимі реального часу.

Розрізняють такі типи нових інформаційних технологій:

- когнітивні технології – спрямовані головним чином на отримання, збереження та застосування знань;
- технології прийняття інтелектуальних рішень;
- інструментальні технології – спрямовані на використання їх як інструменту або середовища для побудови; інших технологій і для їх обслуговування;
- прикладні технології – спрямовані на розв'язок задач певної проблемної області;
- комунікативні технології – направлені в основному на вирішення проблем зв'язку, комунікації, спілкування [11].

До практики сучасних інформаційних технологій дистанційну освіту в Україні. Дистанційна освіта визначається як форма навчання, рівноцінна очній, вечірній, заочній та екстернату, яку реалізують, в основному, за технологіями дистанційного навчання через мережу Інтернет. Під дистанційним навчанням розуміють індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Н. Морзе пропонує класифікацію моделей дистанційного навчання за ступенем дистанційності, зазначаючи при цьому, що навчання, в якому застосовують технології і ресурси Інтернет, може бути:

- 1) повністю дистанційним із використанням електронної пошти, чатів, відеозв'язку;
- 2) очно-дистанційним, коли частина очних занять у класі є порівняною з кількістю занять, що проводить учитель дистанційно;
- 3) доповнювати очну форму з окремими параметрами, наприклад, викладач проводить заняття в очній формі, але при цьому використовує матеріал із мережі Інтернет, відеоклекції з освітніх сайтів та інші Інтернет-ресурси – так звана Інтернет-освіта [12].

Одним із найголовніших чинників успішного впровадження дистанційного навчання є правильний вибір телекомунікаційного інформаційно-навчального середовища, на основі якого навчання буде здійснюватися дистанційно. Дистанційний курс розміщують на навчальній платформі закладу вищої освіти.

Навчальні платформи повинні відповідати таким вимогам:

- надійність в експлуатації;
- відповідність міжнародним стандартам із розробки дистанційних курсів;
- можливість здійснювати гнучке управління навчальним процесом (модульність побудови);
- наявність мовної локалізації;
- наявність простого інтерфейсу, доступного для користувача-початківця.

“Серед інноваційних технологій, на основі яких у ЗВО повинно створюватися нове навчальне середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, є технології електронного (дистанційного, мобільного) навчання, використання яких зробить освітній процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме студентів до самоосвіти та навчання протягом усього життя” пишуть Ю. Тріус, І. Герасименко, В. Фанчук [13, с. 6].

Сьогодні доступні системи підтримки дистанційного навчання, які набули найбільшого застосування у навчальних закладах України, а саме: системи дистанційного навчання, що розповсюджуються на комерційній основі – Lotus Learning Space, Прометей, “Агапа” та вільно поширювані програмні засоби – “Веб-клас ХПІ” та MOODLE.

Більш детально розглянемо систему підтримки дистанційного навчання MOODLE. MOODLE (від англ. Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment – модульне динамічне об’єктно-орієнтоване середовище для навчання) є програмним комплексом для організації дистанційного навчання в мережі Internet. Це пакет програм, призначений для створення в мережі Інтернет навчальних курсів різних напрямів, а також різних тестових програм для перевірки знань. Розробка системи була розпочата Мартіном Дугіямасом (який і сьогодні координує її) у 90-ті роки ХХ ст., кілька попередніх прототипів були створені і відкинуті перед тим, як 20 серпня 2002 року він випустив версію 1.0. Ця версія була націлена на малі класи університетського рівня і була предметом наукових досліджень, у яких детально аналізувалася природа співробітництва і процеси, що відбувалися всередині цих маленьких груп студентів. З тих пір постійно проводилися нові випуски системи, що включали додаткові послуги, кращу масштабованість та удосконалене виконання [13].

Система Moodle реалізує філософію “педагогіки соціального конструкціонізму” й орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання, хоча вона може бути використана і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного і заочного навчання. Завдяки концепції відкритого програмного забезпечення, що сповідують розробники системи, особливостям технологічної платформи і своїм функціональним можливостям Moodle набуває все більшого поширення в світовому інформаційному освітньому просторі. Сьогодні систему Moodle використовують не лише в університетах, а й у загальноосвітніх школах, некомерційних організаціях, приватних компаніях, індивідуально викладачі і навіть, батьки, що самостійно навчають своїх дітей. Moodle рекомендується навчальним закладам, як найбільш розвинена система електронного навчання, що має багатомовний інтерфейс, зокрема, є локалізація системи українською мовою. Система Moodle дає змогу організувати повноцінний освітній процес, включаючи засоби навчання, систему контролю й оцінювання навчальної діяльності студентів [13].

Ураховуючи сьогоденні умови отримання вищої освіти в Україні та певну невизначеність для випускника вишу щодо майбутнього працевлаштування, сучасні студенти намагаються отримати якомога ширші можливості підготовки (як максимум) або хоча б документального підтвердження (як мінімум). Це є, в першу чергу, у поєднанні навчання за різними напрямками підготовки. Цілком зрозуміло, що повноцінно студент не може відвідувати заняття на денній формі навчання відразу на двох факультетах. Поєднання денна + заочна форма дещо спрощує ситуацію, хоча відразу викликає необхідність самостійного вивчення значного обсягу матеріалу з різних дисциплін (порядку кількох десятків упродовж усього терміну навчання), що для сьогоденішнього випускника середньої школи створює

конкретну проблему. Адже, як показує досвід, лише мала децима абітурієнтів (уже не кажучи про всю когорту випускників) здатні до ефективної самостійної роботи з джерелами навчальної (та наукової) інформації. Здавалося б, з появою дистанційного навчання шляхом взаємодії студента через відповідний сервер зі своїми тьюторами, можливість самоперевірки знань, лавиноподібне розширення віртуального простору різноманітних соціальних мереж усі проблеми практично вирішені. Є запит на інформацію, є розроблені засоби її пошуку, передачі та аналізу, є цілком фахова допомога викладачів. Достатньо широко представлені на ринку послуг і програмні платформи дистанційної освіти. Звичайно, у них різна структура, рівень доступності та складність освоєння [14], однак, вони розроблені саме з конкретною метою забезпечення дистанційної форми навчання.

Наведемо загальні характеристики системи дистанційного навчання MOODLE:

- простий та зручний інтерфейс користувача;
- просто інсталується майже на всі платформи, де підтримується PHP;
- повна абстракція баз даних, підтримуються всі види баз даних;
- у списку курсів висвітлює опис кожного курсу, включаючи можливість перегляду гостями;
- існує можливість категоризації та пошуку курсів – на одному сайті за допомогою MOODLE можна підтримувати тисячі курсів;
- надійна система безпеки – форми перевіряються, дані підтверджуються, паролі шифруються.
- більшість текстових областей введення (ресурси, поштові відправлення) можуть бути відредаговані за допомогою вбудованого WYSIWYG HTML-редактора.

Окреслимо основні характеристики системи щодо підтримки роботи користувачів:

- вплив адміністратора зводиться до мінімуму, проте забезпечується високий рівень безпеки;
- підтримка ряду механізмів аутентифікації через вбудовані модулі аутентифікації полегшує інтеграцію з існуючими системами;
- адміністратор контролює створення курсів і призначає викладачів, записує користувачів на курси;
- розробник курсів створює курси;
- викладачі можуть не мати привілеїв модифікувати курси (наприклад, позаштатні викладачі);
- викладачі можуть додавати “реєстраційний ключ” до своїх курсів для неможливості прослуховування їх не-студентами. Ключ може передаватися особисто чи електронною поштою;
- за бажання викладачі можуть власноруч записувати студентів;
- заохочується створення студентами онлайн-профайлів, включаючи фотографії, описи. За бажання поштові адреси можуть не висвітлюватися;
- кожен користувач може обрати мову для інтерфейсу MOODLE (на сьогодні підтримується 78 мов) [13].

Основні можливості системи щодо підтримки курсів:

- штатний викладач має повний контроль над всіма налаштуваннями, включаючи обмеження щодо інших викладачів;
- курси можуть обиратися залежно від тижня, теми, дискусії;
- гнучкі засоби діяльності стосовно курсу – форуми, журнали, ресурси, дослідження, вибори, завдання, чати, семінари;
- зміни у курсі з моменту останнього входження в систему можуть висвітлюватися на домашній сторінці курсів;
- усі оцінки за форуми, журнали, виконані завдання можуть бути переглянуті на одній сторінці (і збережені в окремому файлі);

- повні звіти про вхід у систему і діяльність користувачів доступні з графами і деталями стосовно кожного модуля (останній вхід, кількість часу) так само, як і детальна історія активності кожного студента, включаючи листування, журнальні статті на сторінці;
- копії листів на форумах, відповіді викладачів можуть бути збережені в форматі HTML чи у вигляді простого тексту;
- викладачі можуть вводити власні системи оцінювання форумів, завдань, журналів;
- курси можуть бути запаковані у стандартний zip-файл.

Наведемо основні характеристики системи навчання за модулями дистанційного курсу. Модуль завдань дає таку змогу:

- завдання можуть бути охарактеризовані датою складання і максимальною оцінкою;
- студенти можуть завантажувати свої завдання на сервер (у будь-якому форматі);
- дозволяється невчасне виконання завдання, але час запізнення показується викладачеві;
- відповідь викладача приєднується до сторінки із завданням кожного студента, про що надсилається попередження;
- викладач може дозволити перескладання завдань після оцінювання [13].

Модуль тестів дозволяє реалізувати такі можливості:

- викладачі можуть визначати базу даних питань для використання у різних тестах;
- тести можуть бути розподілені за категоріями для полегшення доступу, і ці категорії можуть бути доступними для всіх курсів на сайті;
- тести автоматично оцінюються і переоцінюються, якщо питання змінюються;
- тестам відповідає обмежене часом вікно, поза яким доступу до них немає;
- на вимогу викладачів тестування може проводитися багаторазово, з демонстрацією правильних відповідей;
- тестові питання і відповіді можуть бути перемішані для захисту від списування;
- в тестах підтримується HTML і малюнки;
- тестові питання можуть бути імпортовані із зовнішнього текстового файлу;
- кількість спроб проходження тестів може бути обмеженою;
- існують питання з багатьма правильними відповідями, питання, що потребують короткої відповіді (слово чи фразу), питання типу правда-неправда, випадкові питання, нумеровані питання, питання із вбудованими відповідями (у фрагменті тексту), вбудований описовий текст і графіка [14].

Отже, новітні технології навчання, що розробляють й упроваджують у практику на основі поєднання інформаційно-комп'ютерних, мережевих засобів та досягнень сучасної психології й педагогіки уможливають розвиток автономності студентів закладів вищої освіти в сучасному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки / О. А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Я.Франка, 2009. – 564 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва. – С. 249–273.
4. Освітні технології : Навч. – метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; За заг. ред. О.М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

6. Столяренко А. М. Психология и педагогика / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
7. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – Київ, 2007.
8. Бондаревская Е.В. Методологические проблемы проектирования педагогического образования университетского типа / Е.В. Бондаревская // Славянская педагогическая культура. – 2011. – № 10. – С. 3–11.
9. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
10. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: дис. в форме научного доклада / Академия пед. наук СССР; НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989. – 48 с.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия 2001. – 271 с.
12. Морзе Н. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н.В. Морзе, О.Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 2. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html>
13. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : метод. посібник / Ю. Триус, І. Герасименко, В. Фанчук. – Черкаси, 2012 – 220 с.
14. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учебное пособие / А.М. Анисимов. – Харьков : ХНАГХ, 2009.

The article is devoted to the theoretical approach to the problem of the implementation of innovational technologies in the educational process of higher education as a way to develop students' autonomy. We carried out the analysis of innovational technologies that are used in the educational system of the national high school, we put stress on information and communication technologies, in particular on the opportunities that are opened when applying distance and combined education in the process of the students' autonomy development at higher educational institutions. The competitiveness of the higher educational institutions is of vital importance; it stimulates searching for new technologies, forms and methods of the educational process, dictates the relevant criteria regarding the selection process of the scientific and pedagogical staff. Ukrainian society is characterized by fast socially-economic and technological development, especially in informational and communicative areas. Thus there's social demand for specialists able to be up to speed on the changing production process, who can think creatively, obtain knowledge on their own and apply it to solve practical tasks. All these processes significantly influence the formation of higher education and introduction of innovations in educational process of Ukrainian higher educational institutions. The problems of constant improvement of the quality of education, modernization of its content and forms of organization of the educational process, as well as the development and implementation of educational innovations and information technologies were defined among the priorities of the state policy in the context of integration of the national higher education into the European and global educational system.

Thus, modern technologies, which are developed and brought into life through the combination of the information, computer, network solutions, achievements of the modern psychology and pedagogics, make it possible to develop the students' autonomy at higher educational institutions in the modern educational space.

Key words: *students' autonomy, implementation, innovational technologies, educational activity, development, self-educational activity, higher school.*

Дмитро Пузіков
Dmytro Puzikov

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

EMPIRICAL STUDY OF PREPAREDNESS OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY FOR FORECASTING OF DEVELOPMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

У статті представлено результати емпіричного дослідження стану готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, проведеного автором. Одержані результати свідчать, що стан означеної готовності більшості респондентів є незадовільним, але більша частка опитаних бажає поліпшити стан своєї готовності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Ключові слова: розвиток загальної середньої освіти; освітньо-педагогічне прогнозування; суб'єкти освітньої діяльності; готовність суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти; емпіричне дослідження.

Аналіз наукових літературних джерел із освітньо-педагогічної прогностики, результати цього емпіричного дослідження свідчать про існування суперечності між потребами системи загальної середньої освіти щодо прогнозування її розвитку і готовністю (підготовленістю) суб'єктів освітньої діяльності до задоволення цих потреб шляхом участі в процесі освітньо-педагогічному прогнозування задля розроблення відповідних освітніх прогнозів. Тому постає необхідність дослідження й вирішення проблеми готовності (підготовленості) суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, котрій присвячено цю статтю. Вирішення зазначеної проблеми, з одного боку, пов'язано з подальшим становленням освітньо-педагогічної прогностики, теорії і методології прогнозування розвитку загальної середньої освіти. З іншого боку, її вирішення також залежить від розв'язання теоретичних і прикладних завдань підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти в процесі вищої і післядипломної педагогічної освіти, розвитком внутрішньошкільної методичної (науково-методичної) роботи, яка теж сприятиме досягненню вказаної готовності. Визначення актуального стану зазначеної вище готовності суб'єктів освітньої діяльності в Україні – це одна з передумов організації і здійснення ефективної підготовки їх до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

До останніх наукових публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми (і на які спирається це дослідження) можна віднести праці О.М. Топузова (розвиток освітньо-педагогічної і дидактичної прогностик) [5], С.Д. Максименка (психолого-педагогічні засади дослідження й формування готовності особистості до діяльності) [1], Л.А. Онищук (концептуальні засади прогнозування розвитку загальної середньої освіти) [2], Д.О. Пузікова (теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти) [4], методика підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти [3]).

Важливим для цього дослідження є визначення понять “підготовка суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти” і “готовність суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти”. подані в науковій

літературі [3]. Перше поняття визначається як “освітня діяльність (у контексті” [3, с. 78]. Друге поняття тлумачиться як “узагальнений результат такої підготовки, певний рівень здатності суб’єкта освітньої діяльності (фізичної особи) до прогнозування розвитку загальної середньої освіти”. що визначається сформованістю ціннісно-мотиваційного, когнітивного й операційно-діяльнісного складників цього утворення [3, с. 79].

Найзагальнішою науковою проблемою, якій присвячено цю статтю є проблема прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Менш загальною, але не менш важливою є похідна проблема підготовки суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Не вирішеною раніше частиною цих загальних проблеми, виділенню і вирішенню котрої присвячується ця стаття, є визначення стану готовності суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти за допомогою емпіричного дослідження, обґрунтування шляхів підготовки суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти на основі аналізу його результатів.

Метою статті є визначення стану готовності й перспектив підготовки суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти на основі результатів емпіричного дослідження (анкетного опитування), здійсненого автором.

Прогнозування розвитку загальної середньої освіти неможливе без наявності суб’єктів освітньої діяльності, підготовлених (готових) до ефективної участі в цьому процесі. Таким чином, постає два важливих завдання: по-перше, визначення стану готовності означених суб’єктів до прогнозування розвитку загальної середньої освіти; по-друге, визначення шляхів і розроблення науково-методичного (і методичного) забезпечення, необхідного для організації та здійснення підготовки цих суб’єктів до прогнозування вказаного вище об’єкта. Зауважимо, що успішне розв’язання другого завдання прямо залежить від результативного виконання першого.

Задля здійснення емпіричного дослідження стану готовності суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти автором розроблено методичку й бланк анкетного опитування. Структура зазначеної анкети складалася з чотирьох частин: вступної (пояснення та інструкція респондентам), професійної (запитання, що безпосередньо стосуються мети опитування), основної (запитання щодо стану готовності респондентів до прогнозування розвитку загальної середньої освіти), завершальної (подяка й побажання успіху). У змісті запитань основної частини анкети враховано компонентний склад (ціннісно-мотиваційні, когнітивні, операційно-діяльнісні складники) готовності суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, запропонований автором [3, с. 79].

У ході дослідження опитано 328 респондентів із Київської, Полтавської та Чернігівської областей і м. Києва (педагогічних працівників, керівників і заступників керівників шкіл, працівників органів управління освітою, викладачів закладів вищої і післядипломної педагогічної освіти).

Характеристика вибіркової сукупності дослідження. Запитання професійної (демографічної) частини анкети дали змогу встановити посаду, тривалість педагогічного стажу, наявність наукового ступеня і вченого звання, педагогічного звання і кваліфікаційної категорії опитаних суб’єктів освітньої діяльності.

Більша частина респондентів є вчителями, які працюють у закладах загальної середньої освіти (56,1 % опитаних). Другою за чисельністю групою респондентів є директори й заступники директорів закладів загальної середньої освіти (29 % опитаних). Серед інших груп суб’єктів освітньої діяльності, які взяли участь в опитуванні можна виокремити такі (за зменшенням частки групи у вибірковій сукупності дослідження): представники інших категорій педагогічних працівників (6,1 % опитаних); керівники (викладачі) інститутів післядипломної педагогічної освіти (5,2 % опитаних); керівники (заступники керівників) районних (міських) органів управління освітою (1,5 % опитаних); керівники (працівники) науково-методичних центрів відділів (управлінь) освітою (1,5 % опитаних), викладачі закладів вищої освіти (учителі закладів загальної середньої освіти за сумісництвом) (0,6 % опитаних).

Переважає більшість респондентів (88,4 % опитаних) указала свій педагогічний стаж. Частина респондентів (11,6 %) не зазначила його. Педагогічний стаж до 10 років має 13,4 % респондентів, від 11 до 20 років – 20,1 %, від 21 до 30 років – 35,1 %, від 31 до 40 років – 13,4 %, більше 41 року – 6,4 %. Середня тривалість педагогічного стажу серед респондентів, які вказали його – 23,4 роки. Стверджуємо, що в опитуванні узяли участь педагогічні працівники, які належать до різних вікових груп, мають різну тривалість педагогічного стажу.

У незначній частині респондентів (4,6 %) є науковий ступінь: доктора наук (0,6 % опитаних), кандидата наук (4,0 % опитаних). У переважній більшості респондентів (95,4 %) науковий ступінь відсутній. Учене звання мають 2,7 % респондентів: професора – 0,6 % опитаних, доцента – 1,2 %, старшого наукового співробітника – 0,9 %. У переважній більшості респондентів (97,3 %) вчене звання відсутнє.

Педагогічні звання відсутні в більшості респондентів (52,5 %). У представників меншої частини респондентів є педагогічне звання: у 25,9 % опитаних – педагогічне звання “вчитель-методист” (“вихователь-методист” тощо); у 21,6 % – “старший учитель” (“старший вихователь” тощо).

Кваліфікаційну категорію мають 96,6 % респондентів: вищу кваліфікаційну категорію – 58,2 % опитаних, спеціалістами першої категорії є 20,4 % опитаних, другої – 5,2 %, спеціалістами – 12,8 %. Відсутність кваліфікаційної категорії зазначили 3,4 % респондентів.

Як бачимо, у виборці дослідження представлено суб’єктів освітньої діяльності, які перебувають на різних педагогічних (науково-педагогічних) і управлінських посадах, мають різний за тривалістю педагогічний стаж, неоднакові рівні кваліфікації. Однак усіх опитаних поєднує зв’язок із системою загальної середньої освіти.

Зазначимо, що репрезентативність вибірки дослідження може дещо обмежувати досить значна частка респондентів, які є директорами (заступниками директорів закладів загальної середньої освіти (29 %, тобто кожен четвертий з опитаних). Як правило, реальне співвідношення між керівництвом і педагогічним колективом закладу загальної середньої освіти в декілька разів більше. Однак, ця обставина не впливає на репрезентативність вибірки суттєво, оскільки “прогнозування, яке тісно пов’язане з плануванням, є однією з найважливіших функцій як управлінської діяльності загалом, так і управління в сфері освіти” [4, с. 129]. Таким чином, керівництво закладу загальної середньої освіти є однією з найважливіших груп суб’єктів прогнозування розвитку загальної середньої освіти, від якої очікують найактивнішої участі в організації та здійсненні прогнозування розвитку закладу загальної середньої освіти.

Відповіді респондентів на запитання основної частини анкети. Призначенням запитань основної частини анкети було одержання емпіричної інформації про стан готовності опитаних суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Послідовність і зміст запитань цієї частини анкети визначено відповідно до зазначеної мети, з урахуванням обґрунтованого автором [3, с. 79] структури готовності суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Важливим складником готовності суб’єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти є мотиваційний, тобто їхні потреби, мотиви, ціннісні ставлення тощо, що зумовлюють здійснення ними прогнозування розвитку загальної середньої освіти та пов’язаних із нею освітніх об’єктів [3, с. 79].

Результати проведеного емпіричного дослідження свідчать, що мотиваційною складовою готовності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти сформовано в більшості опитаних суб’єктів освітньої діяльності.

Абсолютна більшість респондентів вважають, що розвиток закладів загальної середньої освіти необхідно прогнозувати (94,5 % опитаних). Лише незначна частка опитаних (1,2 %) дотримується протилежної точки зору. Не мали відповіді щодо запитання про необхідність прогнозування розвитку закладів загальної середньої освіти 4,3 % респондентів.

Абсолютна більшість респондентів вважає, що розвиток закладів загальної середньої освіти необхідно також прогнозувати на рівні міста, району, області (891,8 % опитаних). Не згодні з цим твердженням 1,5 % респондентів, не мали відповіді 6,7 % опитаних.

Більшість респондентів погоджуються (40,2 % опитаних) і більшою мірою погоджуються (33,9 % опитаних) особисто брати участь у прогнозуванні розвитку певного закладу загальної середньої освіти (разом – 74,1 % опитаних). Коливається 11,9 % респондентів (дали відповідь “так, і ні”). Значно менша частка респондентів не погоджується (1,8 % опитаних) і більшою мірою не погоджується (4,9 % опитаних) особисто брати участь у прогнозуванні розвитку певного закладу загальної середньої освіти (разом – 6,7 % опитаних). Не змогли дати відповідь щодо свого бажання або небажання особисто брати участь у прогнозуванні розвитку певного закладу загальної середньої освіти 7,3 % респондентів.

Дещо менша частина респондентів (однак майже дві третини від них) також погоджується (35,1 % опитаних) і більшою мірою погоджується (30,8 % опитаних) особисто брати участь у прогнозуванні розвитку закладів загальної середньої освіти свого міста, району, області (разом – 65,9 % опитаних). Вагаються щодо особистої участі в такій діяльності 16,4 % респондентів. Так само, як у випадку із попереднім запитанням, значно менша частка респондентів не погоджується (6,1 % опитаних) і більшою мірою не погоджується (4,0 % опитаних) особисто брати участь у прогнозуванні розвитку закладів загальної середньої освіти свого міста, району, області (разом – 10,1 % опитаних). Не мають відповіді на це запитання 7,6 % опитаних.

Відповіді на два попередні запитання розвіюють міф про принципове небажання вчителів та інших суб'єктів освітньої діяльності особисто долучатися до прогнозування розвитку свого закладу загальної середньої освіти, інших складників системи загальної середньої освіти, що можуть стати об'єктами освітньо-педагогічного прогнозування.

Загалом, респонденти засвідчили досить високий рівень умотивованості щодо участі в прогнозуванні розвитку загальної середньої освіти загалом, і свого закладу освіти зокрема. Таким чином, можна стверджувати про сформованість мотиваційного складника готовності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти в більшості опитаних суб'єктів освітньої діяльності.

Однак відповіді респондентів свідчать про досить низький рівень сформованості когнітивного (знанневого) складника їхньої готовності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Цей складник охоплює знання суб'єктів освітньої діяльності про об'єкти прогнозування, про теорію і методику прогнозування розвитку загальної середньої освіти [3, с. 79] Більшість опитаних суб'єктів освітньої діяльності не вважають (50,3 %) чи більшою мірою не вважають (36,0 %) себе достатньо підготовленими до застосування теорії й методики освітньо-педагогічного прогнозування (разом – 86,3 % опитаних). Вагаються з відповіддю 1,9 % респондентів (вказали “так, і ні”). Лише незначна частка респондентів вважає себе підготовленими (7,0 % опитаних) чи більшою мірою підготовленими (2,7 % опитаних) до застосування означених теорії й методики (разом – 9,7 % опитаних). Не мають відповіді на це запитання 2,1 % респондентів.

Утім, дослідження стану сформованості в респондентів когнітивного складника зазначеної готовності дало нам змогу встановити, які об'єкти прогнозування, на їхню думку, є найважливішими для прогнозування розвитку закладів загальної середньої освіти. А з'ясувавши важливість цих об'єктів прогнозування для респондентів можна окреслити їх потенційні запити щодо здобуття прогностичних знань, пов'язаних з розробленням прогнозів розвитку цих об'єктів. Результати опитування дали змогу ранжувати ці об'єкти за їхньою важливістю для прогнозування розвитку закладів загальної середньої освіти на думку опитаних (які могли обрати декілька варіантів відповіді), а саме:

- розвиток педагогічного колективу (професійних якостей вчителя) – 77,3 % опитаних;
- розвиток учнівського колективу (особистості учня) – 54,9 % опитаних;
- методи й засоби навчання (виховання) – 59,5 % опитаних;

- форми організації навчання (виховання) – 57,6 % опитаних;
- розвиток методичної (науково-методичної) роботи в закладі освіти – 56,7 % опитаних;
- розвиток системи управління закладом освіти – 56,1 % опитаних;
- шкільний компонент змісту освіти – 51,4 % опитаних.

Таким чином, найважливішим для респондентів об'єктом прогнозування є розвиток педагогічного колективу (професійних якостей вчителя), а найменш Варіант “не маю відповіді” обрали – 4,6 % респондентів.

Про сформованість третього, операційно-діяльнісного, складника вказаної готовності може свідчити досвід прогнозування розвитку загальної середньої освіти [3, с. 79]. На жаль, результати опитування свідчать, що більша частина респондентів не має досвіду здійснення прогнозування розвитку закладу загальної середньої освіти (закладів загальної середньої освіти міста, району, області). Більшість респондентів (69,8 % опитаних) не залучалися до здійснення (і не здійснювали самостійно) прогнозування розвитку закладу загальної середньої освіти (закладів загальної середньої освіти міста, району, області). Менша частка респондентів (18,9 % опитаних) залучалися до здійснення (у т. ч. здійснювали самостійно) прогнозування розвитку закладу загальної середньої освіти (закладів загальної середньої освіти міста, району, області). Не мали відповіді на це запитання 11,3 % респондентів.

Переважає більшість респондентів бажає (60,7 % опитаних) чи більшою мірою бажає (29,6 % опитаних) підвищити рівень своєї обізнаності з теорією й методикою освітньо-педагогічного прогнозування (разом – 90,3 % опитаних). Вагаються (відповіли “так, і ні” лише 4,9 % респондентів. Більшою мірою не бажає підвищувати рівень своєї обізнаності з цього питання лише 2,1 % респондентів. Не мали відповіді на це запитання 2,7 % респондентів. Таким чином, абсолютна більшість опитаних суб'єктів освітньої діяльності прагнуть поліпшити стан своєї готовності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти шляхом оволодіння його теорією і методикою.

Проведене опитування дає змогу стверджувати, що більшість респондентів пов'язує перспективи своєї підготовки до прогнозування розвитку загальної середньої освіти з процесом формальної (підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти) і неформальної освіти (підвищення кваліфікації педагогічних працівників), такими формами методичної (навчальної) роботи як освітній тренінг, постійно діючий методичний (практичний) семінар тощо.

Вивчення наукових літературних джерел із проблеми дослідження, аналіз і наукове узагальнення емпіричних даних, одержаних у ході емпіричного дослідження стану готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти дає змогу сформулювати його висновки.

Дослідження процесу підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти (і його результату – стану їх готовності до зазначеного прогнозування) є однією з важливих передумов практичного втілення вітчизняної системи освітньо-педагогічного прогнозування.

Результати емпіричного дослідження засвідчують, що переважна більшість опитаних суб'єктів освітньої діяльності не готові до здійснення прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Це твердження зумовлено тим, що хоча переважна більшість опитаних і мотивовані до участі в прогнозуванні розвитку загальної середньої освіти загалом і своєї школи зокрема (тобто в них сформовано мотиваційний складник готовності до зазначеного прогнозування), переважна більшість із них не обізнані з його теорією і методикою (тобто в них не сформовано когнітивний складник готовності), не мають практичного досвіду такої прогностичної діяльності (відсутній операційно-діяльнісний складник готовності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти).

Позитивним є той факт, що абсолютна більшість респондентів бажає одержати необхідні знання й досвід, тобто пройти відповідну підготовку.

Отже, результати емпіричного дослідження свідчать про необхідність організацій і здійснення цілеспрямованої підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. А така підготовка зумовлюватиме необхідність розкриття та обґрунтування складнішого конструкту, – прогностичної компетентності суб'єктів освітньої діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з обґрунтуванням прогностичної компетентності суб'єктів освітньої діяльності, розкриттям її компонентного складу, розробленням методики формування її в процесі професійної підготовки й підвищення кваліфікації вчителів.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Готовність до діяльності / С.Д. Максименко // Енциклопедія освіти. / Акад. пед наук України, головний ред. В.Г Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 137-138
2. Онищук Л.А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л.А. Онищук. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. – 36 с.
3. Пузіков Д.О. Методика підготовки суб'єктів освітньої діяльності до застосування теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д.О. Пузіков // Український педагогічний журнал. – 2018. – № 2. – С. 75-82.
4. Пузіков Д.О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д.О. Пузіков // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 4. – С. 128-137.
5. Топузов О.М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О.М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32-38.

The article presents the results of empirical study of the state of preparedness of the subjects of educational activity for forecasting of development of general secondary education, carried out by the author.

The study of the process of preparing of subjects of educational activity for forecasting of development of general secondary education (and its result – the state of their preparedness for this forecasting) is one of important prerequisites for a practical implementation of national system of educational and pedagogical forecasting.

The results of empirical research indicate that the vast majority of respondents are not prepared for forecasting of development of general secondary education. This assertion is due to the fact that, although the vast majority of respondents are motivated to participate in forecasting of development of general secondary education and their schools too (they have formed the motivational component of preparedness for this), the vast majority of them are not informed of its theory and methodology (they have not formed a cognitive component of preparedness), do not have practical experience in such a forecasting activity (there have not formed operational component of preparedness for forecasting of development of general secondary education).

Positive is the fact that an absolute majority of respondents want to get the necessary knowledge and experience, to undergo appropriate training.

Thus, the results of empirical study indicate the need for organization and realization of the preparation of the subjects of educational activity for forecasting of general secondary education development. And such training will determine the need for disclosure and foundation of more complex construction – the forecasting competence of subjects of educational activity.

The prospects for further researches are related to the substantiation of forecasting competence of subjects of educational activity, the disclosure of its component composition, the development of methodology for its formation in the process of professional training and advanced training of teachers.

Key words: *development of general secondary education; educational and pedagogical forecasting; subjects of educational activity; preparedness of subjects of educational activity for forecasting of development of general secondary education; empirical study.*

Наталія Ржевська
Nataliia Rzhavska

ПРОФЕСІЙНА ЕФЕКТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ КОМЕРЦІЇ

PROFESSIONAL EFFICIENCY OF FUTURE SPECIALISTS IN COMMERCE ACTIVITY

Професійна ефективність майбутніх фахівців у сфері комерції є вкрай важливою в умовах функціонування повної та всеохоплювальної зони вільної торгівлі між Україною та ЄС з огляду на розширення торговельних зв'язків, появою на споживчому ринку нових товарів, нових можливостей для молодих трейдерів та підприємців. Особливо важливою для майбутніх фахівців вищезазначеної сфери стають компетентності (як загальні, так і фахові), що формують професійну ефективність фахівця. У статті зроблена спроба розробити рекомендації, які можуть бути використані в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців з огляду на євро інтеграційні процеси та реформування вищої освіти в Україні.

Ключові слова: професійна ефективність, комерція, компетентності, KPI, вища освіта.

Упровадження системи управління виконанням сьогодні стає дедалі актуальнішим для українських компаній. Про це свідчить величезний інтерес представників топ-менеджменту організацій, а також менеджерів із персоналу саме до цієї теми. Це можна пояснити об'єктивними причинами. Більшість українських компаній, які розпочинали свій шлях у бізнесі одночасно із становленням ринкової економіки України, перебувають сьогодні в "перехідному" віці. Для організацій стає очевидна необхідність шукати нові конкурентні можливості, окрім швидкості і дешевизни обслуговування споживача. Це, у свою чергу, висуває нові вимоги до системи управління організаціями і до головного ресурсу організацій – персоналу. Запровадження системи управління виконанням посадових обов'язків, керування професійною ефективністю, що може розглядатися як основної філософії діяльності організації.

Метою професійної підготовки майбутніх фахівців є гармонійний розвиток особистості, формування загальних та фахових компетентностей для забезпечення професійної ефективності та конкурентоспроможності. Євроінтеграційні процеси диктують нові вимоги до змісту професійної підготовки фахівців та впливають на визначення продуктивності праці майбутніх фахівців. За останні роки в Україні комерція стала одним із найважливіших секторів економіки, що зумовило перегляд ставлення до фахівця з комерційної діяльності, який реалізує на практиці технологію організації торгівлі – цілеспрямовану товарознавчо-комерційну діяльність щодо асортименту, якості товарів, збереження якості в процесі товаропросування від виробника до споживача та забезпечення ефективної комерційної діяльності [2, с. 33].

Мета статті визначена з огляду на те, що освіта має бути тісно пов'язаною з вимогами роботодавців, і тому варто зважити на методи оцінки професійної ефективності (продуктивності) праці, що застосовуються в ЄС і розробити рекомендації, які можуть бути використані в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців.

Професійна діяльність майбутніх фахівців у сфері комерції як педагогічна проблема є об'єктом дискусій багатьох науковців. Т. Ясько, А. Красноусов, С. Кожушко, М. Коростелін, В. Кулішов, В. Майковська вивчають аспекти підготовки фахівців з комерційної діяльності, професійна діяльність фахівців у галузі комерції та особливості їх взаємодії, концептуальні засади формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні,

Особливості застосування технології проектів при підготовці фахівців сфери торгівлі у професійних навчальних закладах України тощо. Разом з тим проблематика професійної ефективності фахівців у сфері комерції нерозкрита, адже вимагає дослідження не тільки освітнього виміру професійної підготовки, а також співпраці з провідними стейкхолдерами галузі для коригування змісту освітніх програм. Це, в свою чергу, надасть майбутнім фахівцям впевненості в актуальності сформованих компетентностей та можливості їхньої професійної самореалізації в умовах функціонування повної та всеохоплюючої зони вільної торгівлі між Україною та ЄС.

Для вимірювання та оцінки ефективності кожного конкретного співробітника бізнес використовує КРІ – конкретні та вимірювані показники, які співробітник має виконати за встановлений період часу. КРІ – ключові показники ефективності (індикатори діяльності). Налаштування системи управління на КРІ заснована на можливості досягнення основної мети підприємства завдяки виконанню показників діяльності співробітників з різних підрозділів.

Фахівців у сфері комерції підготовлений до планово-економічної, організаційно-управлінської та аналітичної роботи на промислових і торговельних підприємствах, в митних органах, органах галузевого і регіонального управління.

Може обіймати такі посади як:

- агент із закупівель (важливий елемент сучасного бізнесу, оскільки необхідно раціонально розраховувати обсяг закуплених матеріалів і, як результат, кількість проданих товарів);
- агент з постачання (частина роботи, що пов'язана з поставкою товарів, є важливою для виробника, оскільки розробка плану агентом дозволяє більш чітко стежити за товарообігом, що дає деякі переваги перед конкурентами);
- дистриб'ютор (виконує функції посередника між виробником і кінцевим споживачем, може проводити аналіз місцевого ринку, щоб дізнатися купівельну спроможність населення);
- бренд менеджер (фахівець в сфері просування товару або послуги фірми на ринку, повинен мати знання в сфері маркетингу, менеджменту і реклами);
- мерчендайзер (спеціаліст з торгівлі, який займається роздрібним продажем, у його завдання входить підтримання позитивного образу фірми в очах споживачів, відстеження наявності товарів в магазинах);
- супервайзер (головний спеціаліст з контролю і моніторингу діяльності виробника або торгової точки) [1].

На основі даних провідних європейських компаній з аналітики, SEO (2XeCommerce.com, Bigcommerce, Scoro) нами узагальнені основні КРІ для фахівця в сфері торговельного менеджменту.

1. Продажі: можливість відстежувати загальний обсяг продажів на годину, день, тиждень, місяць, квартал або рік.

2. Середній розмір замовлення.

3. Валовий прибуток: обчислити цей КРІ можливо вирахувавши загальну вартість товарів, що продаються із загального обсягу продажів.

4. Кількість транзакцій.

5. Коефіцієнт конверсії: швидкість конвертації (або покупки) користувачів на сайті електронної комерції, обчислюється шляхом ділення загальної кількості відвідувачів (на сайт, сторінку, категорію або вибір сторінок) на загальну кількість конверсій.

6. Замовлення нових клієнтів та замовлення клієнтів, що повертаються. Цей показник показує порівняння нових та повторних клієнтів. Багато власників бізнесу зосереджуються лише на придбанні клієнтів, але затримка клієнтів також може стимулювати лояльність, маркетинг у слові з обігу та високі показники замовлень.

Компетентності та результати навчання			КРІ																		
Програмні результати навчання	Інтегральна компетентність	Компетентності (загальні, фахові)	КРІ 1	КРІ 2	КРІ 3	КРІ 4	КРІ 5	КРІ 6	КРІ 7	КРІ 8	КРІ 11	КРІ 2	КРІ 3	КРІ 4	КРІ 5	КРІ 6	КРІ 7	КРІ 8	КРІ 11	КРІ 2	
			9. Проявляти ініціативу та підприємливість в різних напрямках професійної діяльності, брати відповідальність за результати. 10. Володіти методами та інструментарієм для обґрунтування управлінських рішень щодо створення й функціонування підприємницьких, торговельних і біржових структур.		9. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість. (З) 10. Знання і розуміння теоретичних засад підприємницької, торговельної діяльності. (Ф)									+							
11. Демонструвати вміння бізнес-планування, оцінювання кон'юнктури ринків та результатів діяльності підприємницьких, торговельних і біржових структур з урахуванням ризиків. 6. Використовувати сучасні комп'ютерні і телекомунікаційні технології обміну та розповсюдження професійно спрямованої інформації у сфері підприємництва, торгівлі		11. Здатність до бізнес-планування, оцінювання кон'юнктури ринків і результатів діяльності у сфері підприємництва, торгівлі (Ф). 6. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій. (З).										+									
7. Вміти вирішувати професійні завдання з організації діяльності підприємницьких, торговельних структур і розв'язувати проблеми у кризових ситуаціях з урахуванням зовнішніх та внутрішніх впливів		7. Знання і розуміння нормативно-правового регулювання у сфері підприємницької, торговельної діяльності. (Ф)												+							
5. Застосовувати знання й уміння щодо ефективної організації економічної діяльності підприємницьких, торговельних структур з урахуванням ринкової кон'юнктури і діючих правових норм. 3. Здатність визначати та оцінювати характеристики товарів і послуг в підприємницькій, торговельній діяльності. (Ф)		Знання і розуміння тенденцій розвитку ринкової економіки в умовах ПВЗВТ Знання і розуміння євро інтеграційних тенденцій в аспекті функціонування ПВЗВТ (фіто санітарні заходи, стандартизація, метрологія, управління безпекою та якістю продукції)																			+

* складено автором на основі стандарту вищої освіти зі спеціальності 076 “Підприємництво, торгівля та біржова діяльність” [4].

З огляду на систематизовані КРІ та програмні результати навчання, можемо зробити висновок про те, що на них впливають євро інтеграційні процеси, і без актуальних знань європейських тенденцій, сутності економічного реформування неможливо реалізувати свою професійну ефективність.

Також у стандарті вищої освіти зі спеціальності 076 “Підприємництво, торгівля та біржова діяльність” визначені усі професійно важливі компетентності майбутнього фахівця у сфері комерції для високої професійної ефективності та самореалізації.

Рівні професійної ефективності фахівців у сфері комерції відповідно до визначених показників доцільно визначити такі: недопустима продуктивність, ефективність нижче середнього рівня, ефективність вище середнього рівня, ефективність вище середнього рівня, ефективність високого рівня (табл.2)

Таблиця 2

Рівні професійної ефективності фахівців у сфері комерції

Рівень	Термінологія	Сутність
5	Висока ефективність	Продуктивність набагато перевершує очікуваний стандарт працівника на цьому рівні. Оцінка вказує на те, що працівник досяг більш ефективних результатів за всіма показниками ефективності та показниками і зберігає це в усіх областях відповідальності протягом певного періоду.
4	Ефективність вище середнього рівня	Продуктивність значно вище, ніж очікується. Оцінка вказує на те, що працівник досяг більш ефективних результатів за більше ніж половиною критеріїв та показників ефективності, і підтримує цей результат протягом певного періоду.
3	Ефективність середнього рівня	Продуктивність повністю відповідає стандартам, очікуваним у всіх сферах роботи. Оцінка вказує на те, що працівник повністю досяг ефективних результатів у порівнянні з усіма суттєвими критеріями та показниками ефективності.
2	Ефективність нижче середнього рівня	Продуктивність нижче стандарту, необхідного для роботи в ключових областях. Огляд / оцінка вказує на те, що працівник досяг певних результатів за більше ніж половиною ключових критеріїв та показників ефективності
1	Недопустима Ефективність	Продуктивність не відповідає стандартам, очікуваним для роботи. Огляд / оцінка вказує на те, що працівник не досяг повних ефективних результатів порівняно з усіма критеріями та показниками ефективності. Співробітник не зміг продемонструвати здатність досягти рівня, очікуваного на роботі, незважаючи на зусилля керівництва (мотивація, заохочення, стажування тощо).

Для того, щоб здійснювати раціональне керування професійною ефективністю співробітників варто враховувати такі правила:

- оцінюватися повинна ефективність діяльності співробітника, а не сам співробітник;
- має оцінюватися виконання посадових обов’язків кожним окремим працівником, а не працівники порівнюються між собою;
- діяльність повинна розглядатися як значуща не сама по собі, а разом з поставленими перед працівником індивідуальними цілями, які, в свою чергу, витікають із цілей підрозділу й організації загалом;
- забезпечувати чітке розуміння кожним працівником поставлених завдань, критеріїв оцінки успішності їх виконання.

Майбутній фахівець у сфері комерції для успішної реалізації професійної ефективності повинен, окрім фахових компетентностей, володіти загальними, серед них значущими є здатності:

- брати активну участь у постановці цілей і визначенні способів їх реалізації;
- бути відповідальними за досягнення поставленої мети;
- бути критичними і вимогливими до себе і знати, коли можна оцінити свою роботу як успішну;
- звертатися за рекомендаціями і прагнути отримати зворотний зв’язок, чітко уявляти собі, в чому може полягати допомога керівника;

- домагатися чіткого розуміння результатів оцінювання виконання посадових обов'язків;
- працювати для саморозвитку.

Отже, для забезпечення професійної ефективності в освітніх програмах підготовки фахівців повинно бути передбачено здійснення оцінювання за відповідними показниками. Це дасть змогу проаналізувати актуальність навчальної інформації та ефективність використаних освітніх технологій.

Оцінювання освітнього процесу в аспекті професійної ефективності повинно враховувати таке:

- оцінюватись мають реально затребувані роботодавцями компетентності;
- здобувач освіти повинен чітко розуміти мету та хід оцінювання;
- усі учасники освітнього процесу мають розуміти значущість компетентностей для професійної реалізації;
- методи оцінювання повинні відповідати поставленій меті, бути інноваційними, професійно обґрунтованими.

Професійна ефективність майбутніх фахівців у сфері комерції залежить від рівня сформованості загальних та фахових компетентностей, які, в свою чергу, мають бути визначені з урахуванням вимог ринку праці та європейського вектору розвитку комерційної діяльності. Значущу роль відіграє зміст навчальної інформації, адже саме він формує когнітивну основу для компетентностей, якими повинні оволодіти майбутні фахівці.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з адаптацією провідного світового досвіду щодо професійної ефективності майбутніх фахівців. Так, цінним виступає досвід канадської державної служби. Так, кожен державний службовець у Канаді щороку укладає зі своїм керівником "Угоду про продуктивність" (performance agreement), виконання якої оцінюється наприкінці року. Такий підхід сприяє побудові довіри всередині державної служби, дозволяє розкрити потенціал кожного працівника та забезпечує прозорість державної служби.

Важливим канадський досвід оцінювання не тільки результативності, а й розвитку професійних компетенцій, так званих soft skills, що є вагомим для подальшої кар'єри керівника [3]. Наприклад, це стратегічне бачення, навички побудови горизонтальних зв'язків, розвитку і мотивації персоналу, спільне планування. Адже, крім досягнення поставлених цілей, важливо оцінювати також особистий та професійний розвиток людини на відповідній посаді

Список використаних джерел

1. Діброва Т. Г. Маркетингова політика комунікацій: стратегії, вітчизняна практика. Освітній посібник / Т. Г. Діброва. – Київ : Стило, 2011. – 294 с.
2. Кожушко С. Професійна діяльність фахівців у галузі комерції та особливості їх взаємодії (педагогічний аспект) / С. Кожушко // Молодь і ринок. – 2015. – №. 3. – С. 32-37.
3. Саєнко О. Оценить результат, а не процесс: новая система KPI для госслужащих. Електронний ресурс. URL: <https://www.pravda.com.ua/rus/columns/2018/03/29/7176129/>
4. Стандарт вищої освіти спеціальності 076 "Підприємництво, торгівля та біржова діяльність". Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>.

The bearers of innovative forms of human capital are specialists who constantly develop their professional knowledge and skills, using them to create innovations in any field of professional activity. In this regard, globalization processes quite rightly put forward substantially new requirements for specialists, in particular to their professionalism, mobility, communicative skills, autonomy, responsibility, ownership of innovative manufacturing technologies, readiness for continuous professional training, etc. Commercial activity plays a significant role in providing human resources to the Ukrainian economy, increasing its efficiency and competitiveness. It becomes especially significant today, after the signing of the Association Agreement,

according to which the creation of a full and comprehensive Free Trade Area between Ukraine and the EU has begun. The significance of a specialty for the Ukrainian economy is due to the expansion of trade borders, the signing by Ukraine of the Association Agreement, the creation of a full and comprehensive free trade area with the EU.

Particularly important for future specialists of the before mentioned sphere are the competencies (both general and professional) that form the professional effectiveness of the specialist. The professional efficiency of a specialist in the field of commerce is considered from the standpoint of The concept of performance management (Performance Management) which was a continuation and development of the concept of management by objectives (Management by Objectives), according to which before each employee are targets for a certain period of time (usually 1 year), which determines both the manager and the employee, leaving for the purposes of organization and unit. According to this concept, most of the control procedures were handed over to the employee, and clear accountability was established for their implementation in a predefined form and terms. At the end of the estimated period, the personal achievements of each employee were assessed by the manager. The emphasis was on the results of the work performed.

Accordingly, it can be concluded that the management of professional efficiency is a system for setting goals and defining standards of conduct, as well as evaluating the performance of official duties by individual employees and the behaviour demonstrated by them. This system should be aimed at identifying problems that hinder the effective performance of work and achievement of goals, the search for solutions to these problems, in particular the determination of fair remuneration, as well as the needs for vocational training and development opportunities.

The article attempts to develop recommendations that can be used in the educational process of training future specialists, taking into account the European integration processes and the reform of higher education in Ukraine.

Key words: professional efficiency, commerce, competence, KPI, higher education.

УДК 371.133

DOI:10.32626/2309-9763.2018–25.173-178

Оксана Сагач
Oksana Sahach

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ

THE ORETICAL BASIS OF THE CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS

У статті розглядаються теоретичні підходи до проблеми неперервного професійного зростання вчителя. Визначено, що професійний розвиток учителя є процесом неперервних перетворень його педагогічної діяльності, які ведуть до стійкого розвитку професіоналізму. Умовою професійного зростання є динамічність, яка проявляється через використання передового професійного досвіду, постійний пошук, прагнення вносити корективи у власну професійну діяльність, через використання нових підходів та ідей.

Ключові слова: неперервність, професійне зростання, професійний розвиток, професійно-педагогічна діяльність, професіоналізм.

Сучасний етап розвитку України характеризують глибокими перетвореннями, які відбиваються у всіх сферах функціонування суспільства у тому числі освітній. Системі освіти сьогодення властиві постійні оновлення та розвиток, а вчитель, як носій інформації, має неперервно набувати нових знань, навичок, підвищувати компетентність, тобто професійно

та особистісно зростати, адже він є еталоном наслідування багатьох видів діяльності для наступних поколінь. В умовах модернізації вітчизняної системи освіти конкурентноздатним є творчий, професійний, здатний до швидкої мобілізації власного потенціалу педагог. Цей процес має відбуватись гармонійно, його результатом має стати успішна професійна діяльність.

Аналізуючи наукові джерела щодо дослідження проблематики професійного розвитку педагога можна зазначити, що різні її аспекти вивчались низкою фахівців у галузях філософії, психології та педагогіки. Так, Л. Бондаренко та М. Рогозіна зосереджували увагу на вивченні складових частин професійного зростання майбутніх учителів. Питання психологічних основ професійного зростання вчителів торкалися І. Бех, Н. Кузьміна, В. Семиченко. Аспект педагогічної творчості, покликання, здібностей розглядали у своїх працях Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Коломінський, М. Лазарева, А. Макаренко, В. Максимова, Є. Розова, С. Сисоєва. Наукові студії А. Асмолова, Є. Барбіної присвячено вивченню таких понять, як саморозвиток, професійний розвиток педагога. В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Н. Нічкало аналізували саморозвиток, самоосвіту особистості вчителя, доводячи, що їх результативність пов'язана з урахуванням індивідуальних запитів, потреб, вільним та самостійним проектуванням освітньої траєкторії [1, с. 235–237]. У працях І. Нахімова, Л. Спіріна та інших розглянуто проблеми педагогічних умінь учителя. Однак, слід зауважити на тому, що проблематика неперервного професійного зростання вчителів є недостатньо дослідженою та потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Метою статті є узагальнений аналіз теоретичних засад процесу неперервного професійного зростання вчителів.

Робота педагога це специфічний вид професійної діяльності, що функціонує за своїми законами і правилами та характеризується низкою ознак, серед яких крім вміння доступно подавати учням складні речі, організовувати їх у монолітний колектив, підпорядковувати меті навчання, і такі як, прагнення до особистісного самовираження, професійної творчості, до вдосконалення своїх знань та вмінь.

Професійна діяльність учителя характеризується задоволеністю від власної праці розвитком свого потенціалу, реалізацією потреб, самореалізацією та само актуалізацією. На думку Н. Мачинської, серед інших, педагогічна діяльність, є тим видом професійної діяльності, який вимагає неперервного особистісного зростання вчителя, вдосконалення його професійної майстерності, практичних умінь та навичок, постійного оновлення та поглиблення теоретичних основ практичного досвіду [7].

Професійний розвиток учителя – це процес неперервних перетворень у педагогічній діяльності, які призводять до стійкого розвитку професіоналізму. Це процес, який більшість науковців поділяє на стадії, етапи, рівні та характеризує його взаємними впливами та взаємообумовленістю всіх складових. Кожний наступний рівень означеного процесу пов'язаний із попереднім та визначається певними психологічними новоутвореннями, які дозволяють учителям формувати нові стратегії вирішення професійних завдань. Зазвичай процес професійного розвитку здійснюється у таких напрямках, як перетворення системи діяльності, становлення професійного світогляду, зміна когнітивних, емоційних, практичних установок педагога у напрямі взаємодії [2; 7].

Більшість дослідників розглядають професійне зростання педагогічного працівника і як процес, і як сукупність способів діяльності, що здійснюється у таких формах, як особистісна, професійна та соціальна. Перша з вказаних форм полягає у ламці застарілих способів і засобів професійної діяльності, прагненні до нових смислів, що потребує нових рівнів регуляції діяльності. Друга із зазначених форм, характеризується бажанням засвоювати та зберігати способи діяльності. Третя – полягає або у регресі, або у сходження до суспільно значущих форм розвитку.

Неперервність професійного зростання є необхідною умовою набуття особистісного та професійного досвіду вчителя. К. Левітан, покладаючи в основу дослідження особистості педагога

теорію самоактуалізації А. Маслоу, вказує на те, що на початку професійної діяльності вчителю, серед інших, притаманна низка важливих для педагогічної професії психічних властивостей, які з часом, перебудовуються у професійно значущі якості. У процесі трудової діяльності ці якості інтегруються, їх структура зазнає змін, адже на різних етапах формування психологічної системи діяльності, провідну роль відіграють різні професійно значущі якості. Отже, результатом зазначених змін стає перетворення професійних якостей, на основі яких відбувається професійний розвиток [4, с. 43]. Дослідник запроваджує у науковий ужиток таке поняття, як “стадія професійного розвитку”. Виокремлює такі стадії: формування професійних намірів, професійна підготовка, професійна адаптація, професіоналізація, майстерність [4, с. 128].

Зростання професійних досягнень учителя, у результаті як накопичення педагогічного досвіду, так і його постійного перегляду щодо способів викладання, визначається як його професійний розвиток [10]. Одними з головних умов професійного розвитку є оновлення теоретичних та практичних знань, удосконалення навичок. У його основі лежать якісні та кількісні перетворення, у результаті яких відбуваються позитивні зміни у професійній діяльності педагога. Поява нових характеристик особистості, які ведуть до покращення результатів її професійної діяльності, визначає якісні перетворення. Кількісні перетворення визначаються позитивними змінами щодо вже набутих професійних характеристик особистості, які також ведуть до покращення результатів професійної діяльності. Слід зауважити, що професійний розвиток учителів – це не тільки оволодіння новими знаннями та вміннями, з метою реалізації навчальних програм, а й процес формування у них педагогічної культури. Форми професійного розвитку відрізняються. Обираючи найбільш оптимальну для себе форму, кожен учитель має враховувати власні досягнення та потреби. Отже, процес професійного розвитку є процесом пошуку методів, форм та технологій, які є оптимальними для кожної окремої ситуації, окремого фахівця та місця.

Н. Постригач основуючись на висновках Е. Віллегас-Раймерс, указує на такі характеристики професійного розвитку вчителя – це довготривалий процес, який відбувається в межах певного світоглядного та культурного контексту та вимагає від фахівця постійного навчання, ґрунтується на тому, що вчителі виступають як суб'єкти активного навчання [8].

О. Лазарева у своєму дослідженні виокремлює репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний та системно-моделювальний рівні розвитку професійної діяльності педагога, які різняться між собою за ступенем складності ознак. Указує п'ять ознак, які представлені у кожному з названих рівнів, а саме: цілі навчальної діяльності, зміст освіти, методи навчання та його результат, рефлексивні вміння учнів. Досягнення кожного попереднього рівня інтегруються у наступному. На думку авторки, досягнення кожного наступного рівня має “закріплюватися” за вчителем, тобто фіксуватися формально [3].

Л. Мартинець зауважує на тому, що запропонована модель орієнтує не на професійний розвиток, а, перш за все, на стимулювання статусного зростання вчителя, пропонує такі рівні його професійного розвитку: репродуктивний, репродуктивно-коригувальний, конструкторський, авторської методичної системи або творчий. Творчий рівень дослідниця визначає найвищим, зауважуючи, що саме цей рівень передбачає здатність учителя до інноваційної творчості, впровадження інноваційних освітніх технологій, сучасних засобів навчання та змісту освіти, розуміння важливості неперервного вдосконалення своєї педагогічної майстерності. Характеризує його такими показниками: ініціативність, творчість, значний розвиток знань, умінь, навичок, усвідомлення важливості та потреб професійної педагогічної діяльності, вміння коригувати власну діяльність завдяки її контролю та оцінці. Наступний, конструктивний рівень, Л. Мартинець визначає такими характеристиками, як утвердження професіонала, сформованість його педагогічного досвіду, гнучкість щодо використання у своїй професійній діяльності педагогічних засобів, прогнозування результатів навчання, володіння інноваційними технологіями, педагогічна майстерність. Серед особливостей окресленого рівня, називає такі, як: уміння контролювати й оцінювати свою діяльність, яка не завжди підлягає

корекції, та часткову готовність до виявлення ініціативи, нестандартної творчої діяльності, до самостійності. Педагоги, які досягли цього рівня більшою мірою схильні до репродуктивної діяльності. Репродуктивно-коригувальний дослідниця називає середнім рівнем професійного розвитку педагога, а до його особливостей відносить посереднє володіння знаннями, вміннями, навичками. За такого рівня сформованість вмінь щодо професійного моделювання освітнього процесу, використання навчальної ситуації з врахуванням особливостей учнів як вікових, так і психологічних, також визначаються як посередні. Репродуктивно-коригувальний рівень передбачає неперервне вдосконалення вчителем методів та прийомів викладання, характеризується формуванням особистісної професійної позиції та становленням професійної діяльності. Особливістю зазначеного рівня є невпевненість педагога у власних професійних можливостях, часткова відсутність потреб у подальшому вдосконаленні. Низький рівень професійного розвитку, репродуктивний, дослідниця визначає як такий, за якого переважають прагматичні мотиви, а інтерес до педагогічної діяльності низький. Найчастіше таким рівнем професійного розвитку характеризуються молоді вчителі, які знаходяться на етапі професійної адаптації, коли формується власний педагогічний стиль, а у навчальній діяльності відтворюються ті теоретичні знання, які були набуті під час навчання в університеті. Тут, власна педагогічна діяльність оцінюється як незадовільна, а система професійно-значущих знань, умінь, навичок ще не сформована. Потреба у вдосконаленні на цьому рівні майже відсутня [6].

Як зазначає Л. Чумак, професійний розвиток учителя має спрямовуватись на підвищення тих педагогічних компетенцій, які, на її думку, є основними. Розглядаючи акме-траєкторію професійного розвитку вчителя-філолога у контексті гуманістичної контексті гуманістичної філософії І. Зязюна, дослідниця вказує на такі компетенції: індивідуальні якості особистості фахівця; реалізація відповідності вимог середовища та часу щодо власної професійної діяльності та принципу гуманності; індивідуальний підхід; розвиток здатності до сприйняття та аналізу сторін філософської проблематики педагогічної діяльності які є світоглядно, соціально так особистісно значущими; розвиток базових, методичних і загальних когнітивних вмінь та фахових вмінь педагога [9, с. 324–330].

Умовою неперервного професійного зростання вчителя є його динамічність, яка проявляється через використання передового професійного досвіду, досвіду педагогів-новаторів і колег, у постійному пошуку, прагненні вносити корективи у власну професійну діяльність, через розробку нових технологій та методик викладання, навчальних програм або їх адаптацію, бажанні вносити інноваційні компоненти в процес викладання.

А. Маркова, розглядаючи динаміку процесу професійного розвитку вчителя, виокремлює у ньому такі етапи, як адаптація до професії, самоактуалізація вчителя у професії, гармонізація вчителя у професії та володіння нею на рівні майстерності, оволодіння професією на творчому рівні. Дослідниця зазначає, що на першому етапі відбувається засвоєння норм, прийомів, технік та технологій. На другому, – вчитель усвідомлює свої можливості, індивідуальні особливості, відбувається саморозвиток власних позитивних якостей та нівелювання негативних, закріплюється індивідуальний стиль роботи. Третій етап характеризується володінням професією на рівні майстра, гармонізацією вчителя з професією, тобто оволодіння умінням повторювати напрацювання інших на досить високому рівні. Останній, четвертий, дослідниця визначає як найвищий, указуючи на те, що тільки на цьому етапі вчитель оволодіває професією на творчому рівні, прагне до внесення у професію особистісного творчого вкладу, прагне до вдосконалення власного досвіду і надалі [5, с. 55–63]. Отже, оволодіваючи новими професійними знаннями, вчитель наближається до рівня висококваліфікованого професіонала.

Слід зауважити, що професіоналізм педагога характеризується такими поняттями, як професійна компетентність, професійна майстерність, професійна успішність, готовність виконання професійних функцій та постійного зростання. В умовах сьогодення професійний розвиток, у першу чергу, визначається активною професійною позицією фахівця, а не кар'єрним ростом. Основою професійного зростання на різних життєвих етапах є здатність педагога до

перетворення власної життєдіяльності на предмет практичних змін, та здатність контролювати ці перетворення. Принциповою є підтримка творчого пошуку, застосування нових ідей та підходів, вдосконалення вже наявних напрацювань, адже професійний розвиток, зростання є неперервним процесом власного зростання. Отже, досягнувши рівня професіонала, вчитель має продовжувати засвоювати нові знання, новий досвід задля підвищення ефективності власної педагогічної діяльності, але, разом із тим, не допускати ламки усталеної системи професійної діяльності властивої саме для нього.

Список використаних джерел

1. Боровік О. М. До питання про зміст поняття “Індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя” / О. М. Боровік // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 55. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – 426 с.
2. Гречаник О. Акмеологічний супровід учителя в періоді вікових криз професійного становлення / О. Гречаник // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2014. – №8. – С. 36–40.
3. Лазарева Е. Н. Система диагностики и коррекции профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Лазарева. – Йошкар-Ола, 2000. 16 с.
4. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
5. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – 270 с.
6. Мартинець Л. Рівні сформованості професійного розвитку вчителів [Електронний ресурс] / Л. Мартинець // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2016. – Вип. 2. – С. 75–81. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2016_2_14
7. Мачинська Н. Акмеологічна модель сучасного педагога. / Н. Мачинська // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 135. С. 12–15.
8. Постригач Н.О. Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства / Н.О. Постригач // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 143–149.
9. Чумак Л. Акме-траєкторія професійної майстерності вчителя світової літератури у контексті гуманістичної філософії Івана Андрійовича Зязюна / Л. Чумак // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 15. – С. 370.
10. Glatthorn A. Teacher development: international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn; ed. by L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – 198 p.

The article deals with theoretical approaches to the problem of the continuous professional growth of a teacher. It is determined that the professional development of a teacher is a process of continuous transformations of his or her pedagogical activity which leads to the steady development of professionalism. The teacher's professionalism is characterized by such concepts as professional competence, professional skills, professional achievement, readiness to perform professional functions, and a constant growth. Acquiring the new professional knowledge the teacher approaches the level of a highly skilled professional. The condition of the professional growth is the dynamism that manifests itself through the usage of innovative professional experience, the experience of innovative teachers and colleagues, the constant search, the desire to make adjustments to their professional activities through the development of new technologies and teaching methods, curricula or their adaptation, and the desire to innovate components in the teaching process. It is emphasized that the components of the teacher's professional growth are the creative search, the improvement of the earlier gained experience, using new approaches and ideas. It is noted that in the such conditions, the professional development is firstly determined by the active professional position of a specialist. It is based on the teacher's ability to transform his or her own professional and pedagogical activity into practice. However, it is concluded that reaching a level of a professional, the teacher must

continue to acquire new knowledge, new experience, in order to increase the efficiency of his or her own teaching activity but, at the same time, to prevent the breakdown of the established system of professional activity which inhere to pedagogues. Maintaining the creative search is fundamental, because of the application of new ideas and approaches, the improvement of existing work, because of the professional development and the growth that is a continuous process of a self-development.

Key words: continuity, professional growth, professional development, vocational and pedagogical activity, professionalism.

УДК 378.147

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.178-184

Інна Синевич
Inna Synevych

КВАЗИПРОФЕСІЙНИЙ ДОСВІД: КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

QUAZI-PROFESSIONAL EXPERIENCE: CATEGORIAL ANALYSIS

У статті здійснено аналітичний огляд наукових праць із проблеми досвіду особистості. Здійснено загальнонауковий аналіз поняття “досвіду” з точки зору суспільних наук, зокрема філософії, соціології, естетики, психології та педагогіки. Розкрито поняття “квазіпрофесійного досвіду”, визначено його сутність у системі професійної підготовки майбутнього педагога.

Ключові слова: досвід, квазіпрофесійний досвід, педагог.

Педагогічна освіта в Україні спрямована на задоволення освітніх потреб, забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями та збагачення їх досвіду. Головна мета діяльності педагогічних закладів освіти – підготовка компетентного фахівця, зорієнтованого на особистісний саморозвиток, здатного здійснювати професійну діяльність, бути конкурентоспроможним фахівцем на ринку освітніх послуг.

Сучасні концепції підготовки фахівців ключову роль відводять формуванню досвіду особистої діяльності фахівця. Однією з форм організації освітньої діяльності у педагогічних закладах освіти є квазіпрофесійна діяльність, яка сприяє накопиченню квазіпрофесійного досвіду студентами вишу.

Наукове тлумачення категорії “квазіпрофесійний досвід” охоплює широке коло філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних питань, які пов’язані з розвитком та професійним становленням особистості.

Дослідження квазіпрофесійного досвіду, на наш погляд, варто розпочати із загального аналізу поняття “досвід” та його загальнонаукового змісту.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття “досвід”, як сукупність знань, умінь, які здобуваються в житті, на практиці. Це уся сукупність чуттєвих сприйнять, що набуваються у процесі взаємодії людини з навколишньою природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ [3, с. 242]. Тобто, досвід – це знання, вміння та навички, які людина набуває у процесі соціалізації.

Наукове поняття “досвіду” багатоаспектне, оскільки охоплює коло різногалузевих проблем, які пов’язані з розвитком наукового пізнання. Ця категорія є однією з фундаментальних у філософії, соціології, психології та педагогіці.

У суспільних науках термін “досвід” нерідко вживають як характеристика діяльності суспільства, соціальної групи, окремої людини. Поняття “досвід” виражає структуру, умови реалізації способів діяльності. Вивчення досвіду необхідне для реалізації освітнього процесу та розв’язання соціально-економічних питань суспільного життя [15, с. 260].

В історії філософії поняття досвіду тривалий час залишалося проблематичним поняттям. Чимало зусиль філософи приділяли вивченню досвіду, однак і сьогодні він залишається одним із найменш висвітлених понять.

У сучасній філософії розглядають різні аспекти інтерпретації поняття “досвід”. Зокрема, змістом досвіду виділяють відчуття, яке через дію на органи чуття доводить існування зовнішніх речей (Р. Бернс, В. Войтко, М. Мінаков, А. Петровський, К. Платонов, Ю. Сенько, В. Тамарін та ін.).

Досвід у загальнофілософському плані досліджували А. Аверін, В. Брожик, В. Копнін, П. Копнін, В. Панов, С. Швирьов та ін., визначаючи його як особливу форму пізнання світу.

Значний внесок у вивченні категорії досвіду належить українським філософам, які дійшли висновку, що процес пізнання відбувається в процесі взаємодії з оточенням. А досвід, який накопичується в процесі цієї взаємодії має як суб’єктивний, так і об’єктивний характер.

Як зазначає О. Лактіонов, досвід є невід’ємною складовою буття кожної людини. Саме завдяки досвіду визначається здатність особистості адаптуватися до умов життя, які змінюються [7, с. 236].

Досвід – це форма засвоєння людиною раціональних здобутків минулої діяльності. Основою формування досвіду є суспільно-історична практика. Засвоєння і нагромадження досвіду – соціальний процес, який відбувається на основі об’єктивних законів суспільного розвитку [16, с. 236].

З точки зору соціології, досвід представлений як набуття суспільних цінностей, норм. Соціальний досвід забезпечує розвиток особистості впродовж усього життя. Він дає людині змогу проявитися як справжньому суб’єкту життєдіяльності, і має подвійне значення: як процес практичного впливу людини на соціальне середовище та як результат цього впливу у вигляді набутих знань, умінь та навичок.

Питанням формування соціального досвіду приділили особливу увагу І. Бех, Л. Божович, О. Єлькіна, І. Кон, А. Петровський, І. Стародубцева, З. Фрейд.

Соціальна природа досвіду полягає у діалектичній єдності окремого, індивідуального й колективного, особистісного та суспільного, що зумовлює об’єднувальну, розмежовуючу, зберігальну і новаторську його функції [13, с. 19].

У набутті соціального досвіду значна роль належить практичній діяльності особистості. Інтеграція індивідуальних досвідів призводить до формування суспільного досвіду. Сутнісні характеристики соціального досвіду розкрито в дослідженнях А. Сидорова, Н. Тализіної, А. Раїва. Науковці виокремлюють індивідуальний та колективний типи соціального досвіду.

Особливості індивідуального соціального досвіду обумовлюються підготовленістю особистості до самостійного соціального життя та обставин соціального простору, який опанувала людина. Специфіка колективного досвіду в меншій мірі залежить від обставин, які впливають на особистість на індивідуальному рівні; формування соціального досвіду відбувається за рахунок явищ масового впливу (звичаї, традиції, соціальні норми) [2, с. 14].

Таким чином, соціальний досвід – це результат пізнавальної і практичної діяльності особистості. Формування соціального досвіду відбувається шляхом взаємодії суспільної та індивідуальної свідомості. Досвід набувається внаслідок активності особистості шляхом власних міркувань. Разом з тим, завжди є втіленням загальнолюдського досвіду.

Саме тлумачення досвіду як особливої форми опанування світу, досвіду діяльності є фундаментальним у розкритті даного феномену.

Психологія досліджує досвід як складову структури особистості (Н. Непомнящая, К. Платонов); вивчає питання змісту і структури психічного досвіду особистості (Е. Артем’єв, Л. Воробйова, Т. Снегіррова) [13, с. 24].

Досвід людини є специфічним матеріалом у формуванні соціально зрілої психодуховно здорової особистості. Тому цілком закономірним для психології є вивчення особистісного досвіду як найважливішого чинника людського життя. Адже досвід має вирішальне значення

у самовизначенні людини, спрямовує повсякденну поведінку, спричиняє її особистісну самодіяльність, спонукає до реалізації психодуховного потенціалу [17, с. 79].

Усі знання про світ, одержані в процесі життєдіяльності, слугують основою загального досвіду людини, визначають неповторність її реагування на ситуації чи явища. Цей досвід Л. Виготський умовно називає історичним. Досвід життєдіяльності особи в реальний час та в конкретному соціальному оточенні дослідник трактує як соціальний досвід. Він вважає, що історичний досвід є водночас і соціальним, але у вимірі історичних подій, змін і розвитку [4, с. 89].

В. Войтко, А. Запорожець, О. Лактіонов, А. Петровський, Н. Харламенкова обґрунтовують досвід як чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, результатом якого є система здобутих знань, умінь та навичок.

Тобто, досвід – це “тканина” чуттєвих сприймань, що створюють у процесі взаємодії із природою і довкіллям, оформляють у вигляді знань про матеріалістичний і духовний світи.

Психологічний досвід є структурно-динамічним формоутворенням життєдіяльності індивіда. За своєю природою досвід є фіксованою формою життя людини.

З психологічної точки зору досвід є стійким комплексом, який синтезує не усі знання, практичні дії, а саме ті, що набули особливої значущості для людини [9, с. 39]. Тому досвід є рушійною силою саморозвитку особистості.

Досвід у психології завжди пов’язаний з минулим людини, з тим, що нею вже пережито, як наслідок її життєвої активності у різних сферах життєдіяльності. Досвід виступає як важлива складова структури особистості, а його формування як напрям особистісного становлення і розвитку.

Варто зауважити, що досвід постійно змінюється, і це впливає на роботу психіки людини, зокрема пізнавальних процесів.

Отже, психологічний досвід – це все те, що переживається людиною. Саме досвід є умовою і результатом активності особистості як суб’єкта власного розвитку.

Отже, змістова частина досвіду в психологічній конституції людини складає сукупність чуттєвих сприймань, емоційних переживань, набутих знань, умінь, що сприяють формування особистості людини.

Науковці в галузі естетики (М. Каган, З. Калницька, Л. Столович) виділяють естетичний досвід як ціннісне утворення в естетичній діяльності людини. У педагогічній інтерпретації (М. Верб, І. Зязюн, А. Комарова, Н. Крилова, С. Коновець, І. Підласий та ін.) естетичний досвід розглядають як основу емоційно-чуттєвої свідомості і ставлення особистості до мистецтва і дійсності у процесі пізнання і творчої діяльності [14, с. 137].

Проблему естетичного досвіду розкривали у своїх працях О. Баумгартена, В. Бичкова, Дж. Дьюї, Ф. Сіблі, В. Елдріча, М. Бієдслі, Х. Яуса. Будь-який досвід – це, перш за все, переживання. Тому досвід пов’язують із естетичним переживанням. Естетичний досвід учені розглядають як нашарування естетичних переживань.

Представники сучасної педагогіки розглядають естетичний досвід як основу емоційно-почуттєвої свідомості і ставлення особистості до дійсності у процесі пізнання (В. Полюдова); як результат художньо-естетичної діяльності (М. Киященко); як специфічний емоційно-почуттєвий досвід, який зумовлює ставлення людини до явищ навколишнього світу (І. Зязюн). Основними складовими естетичного досвіду І. Зязюн вважає потреби, смаки, погляди, ідеали, емоції та почуття [6, с. 47]. Естетичний досвід – підструктура особистості, що охоплює художньо-естетичні знання, вміння та навички (Т. Скорик).

Саме це дозволяє визначити художньо-естетичний досвід як сукупність художньо-естетичних знань, умінь та навичок, сформованих у результаті художньо-естетичної діяльності.

Відповідно, категорію художньо-естетичного досвіду розглядають у контексті взаємодії художнього і естетичного. Співвідношення “естетичного” і “художнього” як проблема естетики глибоко висвітлюється у роботах Ю. Борева, Г. Єрмаша, М. Кагана та ін. Категорія “художнє” виникає внаслідок розвитку мистецтва, є його поняттям, уходить до більш ширшого поняття

“естетичне”. Адже естетичний досвід є результатом будь-якої людської діяльності. Художній досвід – це особливий вид естетичного досвіду, результат художньої діяльності особистості.

У результаті естетичного виховання людиною набувається чуттєвий досвід – це сукупність сприйняття органами чуття, що набувається в процесі взаємодії людини із зовнішньою природою і становить основу всіх знань про матеріальний світ [1, с. 389]. Саме чуттєвий досвід дає змогу зрозуміти й оцінити емоційно-естетичний момент у навколишній дійсності, у різних видах діяльності.

Педагогіка, як і всі теоретичні дисципліни, врастають своїм корінням у практичний досвід. У процесі свого розвитку наука неодноразово зверталась до досвіду, збагачуючи його. Педагогічний досвід, у свою чергу, живить науку новими фактами та ідеями. Досвід дає змогу глибше проникнути в суть педагогічного явища, розкрити об’єктивні закони, яким підпорядковуються педагогічні дії, розробити ефективні моделі майбутнього педагогічного процесу, рекомендації щодо вдосконалення існуючої практики [8, с. 553].

Тому у педагогічній сфері науковці тлумачать сутність досвіду як складової культури майбутнього педагога (Л. Бабіч, М. Верб, Л. Воеводіна, Е. Карпова), його духовного потенціалу (О. Коробко, Т. Левшенко, О. Олексюк), естетико-педагогічної професіограми (С. Анічкін, Г. Корольова, Г. Петрова) як одного з основних засобів підготовки майбутнього вчителя до естетичного виховання учнів (Н. Афоніна, В. Вірчак, Н. Конишева).

Питання досвіду розкривають науковці у педагогічних працях, присвячених творчості, імпровізації, аналізу мистецьких творів, що створює міцне підґрунтя для різноманітності форм набуття професійного особистісного досвіду майбутніми педагогами-музикантами.

У роботах О. Аверіна, В. Іванова, П. Копніна розглядаються аспекти формування музично-естетичного досвіду. Досліджуючи людський досвід з боку його генезису та способів прояву, автори визначають цю категорію як особливу форму засвоєння світу, що є синтезом людської діяльності та активності.

Питанням формування музично-естетичного досвіду приділяли гідну увагу І. Зязюн, Т. Завадська, В. Орлов, О. Олексюк, Г. Падалка, К. Португалов, О. Рудницька, В. Шульгіна.

І. Зязюн визначає музично-естетичний досвід як специфічно чуттєвий досвід, що допомагає виявити, зрозуміти та оцінити естетичну своєрідність різних видів людської діяльності.

Варто уваги, на наш погляд, трактування культурного досвіду В. Масловою, яка пояснює окреслену категорію як результат діяльності людини, як сукупність знань, моралі, мистецтва, законів, звичаїв. Культурний досвід не може існувати поза межами діяльності людини. Адже саме людська діяльність спричинила виникнення культури. Мистецтво ж виступає засобом матеріалізації досвіду людини в художньо-образній сфері, є дієвим чинником багатогранного та цілісного розвитку особистості, що сприяє також формуванню особистісного досвіду.

Дослідження особистісного досвіду, в першу чергу, пов’язані із теоретичними основами формуванням індивідуального досвіду (Є. Артем’ва, Т. Буякас, О. Лактіонов, Н. Суркова), сутністю досвіду як складової розвитку особистості (Р. Бернс, І. Бех, Л. Виготський, В. Войтко, К. Платонов, С. Рубінштейн, Ю. Сенько та ін.). Учені пояснюють поняття життєвого досвіду як складну систему, що включає в себе знання, вміння, навички (К. Платонов); як діяльність, представлену у свідомості людини (О. Турчинов); як упорядковані у свідомості образи пережитих подій (А. Кронік, Н. Чепелева, О. Зарецька).

Так, О. Лактіонов визначає особистісний досвід як сукупність стійких оцінок на основі сформованої системи інтерпретацій, підкреслює ціннісну природу досвіду індивідуально своєрідну для кожного суб’єкта.

Особистісний досвід – це вияв особливого способу буття людини, що свідчить про зрілий рівень її соціального, морального, духовного розвитку. Досвід є своєрідним синтезом знань, умінь і навичок, які особистість набуває у різних видах діяльності, при взаємодії з іншими людьми; результатом освітнього процесу та виявом набутих досягнень особистості (Б. Коссов).

Особистісний досвід є складовою життєвого і визначає рівень становлення та розвитку особистості; віддзеркалює особистісний спосіб буття людини.

Найбільш поширеним є поняття педагогічного досвіду. У сучасній педагогіці немає однозначного підходу до визначення поняття “педагогічний досвід”, тому розглядають різні аспекти його інтерпретації. Під поняттям педагогічний досвід слід розуміти сукупність знань і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності. Це форма засвоєння педагогом раціональних здобутків минулої педагогічної діяльності [5, с. 102]. Це високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному вчителю.

На важливу роль педагогічного досвіду вказували А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які трактували його як джерело розвитку педагогічної науки та рівень професійної майстерності вчителя.

Аналіз педагогічного досвіду дає змогу визначити його як явище, що має зовнішні (тематика, обсяг, характеристика за кількістю авторів) і внутрішні ознаки. Внутрішні ознаки педагогічного досвіду характеризуються рівнем педагогічних знань, умінь і навичок, розвитком педагогічної свідомості, які обумовлюють способи педагогічного впливу на учнів і, врешті, результати цього впливу – якість їх навчання і виховання. На основі рівня педагогічних знань, умінь і навичок науковці поділяють педагогічний досвід на окремі групи, як-от: недостатній, масовий, передовий, позитивний, ефективний, неефективний, раціональний, нераціональний, негативний.

С. Палчевський тлумачить недостатній педагогічний досвід як той, який ще не оформився у систему, носить фрагментарний характер, у зв'язку з чим потребує подальших напрацювань.

Більш загальним є масовий досвід, який властивий для основної маси вчителів і, хоч забезпечує в основному виконання вимог освітніх програм, але потребує оновлення на основі останніх досягнень педагогічної науки і практики [11, с. 491].

Особливу групу складає передовий педагогічний досвід. Питання вивчення передового педагогічного досвіду неодноразово порушувались у працях Ю. Бабанського, В. Бондаря, А. Вихруща, Л. Даниленко, Г. Данилової, І. Жерносека, І. Зязюна, М. Красовицького, С. Крисюка, В. Олійника, В. Павлютенкова, М. Поташника, Н. Протасової, В. Руссола, О. Савченко, С. Скаткіна, А. Худомінського, М. Ярмаченка та інших.

Передовий педагогічний досвід збагачує практику навчання й виховання, сприяє розвитку педагогічної думки і служить найбільш вірним і надійним критерієм істинності вироблених педагогікою теоретичних положень, принципів, правил, методів і організаційних форм навчання та виховання підростаючого покоління. Адже, за Л. Набокою, передовий педагогічний досвід – система творчої, оптимальної професійної діяльності педагога з елементами новизни, яка дає стабільні позитивні результати в удосконаленні освітнього процесу [10, с. 75].

Передовий педагогічний досвід – це висока майстерність учителя і високі педагогічні результати. У ньому творчо відбиваються досягнення педагогічної науки, реалізуються виявлені закономірності, синтезуючись з особистим досвідом педагога.

Отже з огляду на це вважаємо, що передовий педагогічний досвід – результат творчої праці вчителя, який сприяє підвищенню ефективності навчання та виховання школярів.

Варто зауважити, що досвід, який набувається фахівцем у процесі педагогічної діяльності і лежить в основі професіоналізму дослідника визначають як професійний досвід.

Професійний досвід – це система, яка виступає як сукупність способів, прийомів і правил розв'язання завдань та дає змогу майбутньому педагогові реалізувати свої творчі можливості.

Професійний досвід формуються в процесі навчання та у професійній діяльності. Виходячи з умов, у яких формується професійний досвід, І. Лялюк виокремлює такі його компоненти: ментальний (регулює весь досвід і психічне життя людини), соціальний (досвід співробітництва) та особистісний досвід.

Отже, професійний досвід – це система професійних знань, умінь та навичок, способів педагогічної діяльності, здобутих у процесі практичної освітньої діяльності.

У межах професійної діяльності педагогів відбувається формування професійно-особистісного досвіду, який дає змогу майбутнім фахівцям усвідомити себе, як професіонала.

На формування професійно-особистісного досвіду впливають теорія, практика і наукова інформація. Саме теоретичні знання та багатогранність практики, якими оволодівають студенти, сприяють їхньому усвідомленню набутого професійно-особистісного досвіду. Завдяки цим знанням забезпечується цілісність й гармонійність досвіду, зв'язок професійного досвіду з особистісним [12, с. 133].

Процес підготовки майбутніх учителів, зокрема й педагогів-музикантів, – це набуття досвіду гнучкої та адекватної поведінки з учнями В. Зінченко слушно зазначає, що “однією з особливостей сучасної вищої педагогічної освіти є створення передумов, які б дозволили студентів – майбутньому фахівцеві-музиканту – перейти від навчання до професійної діяльності”. Це можливе лише за умови наближення навчання у закладі вищої світи до реальної професійної діяльності. Мова йде про формування квазіпрофесійного досвіду студентів шляхом їх квазіпрофесійної діяльності в освітньому процесі.

Формування квазіпрофесійного досвіду здійснюють у процесі квазіпрофесійної підготовки, яка являє собою трансформацію змісту та форм освітньої діяльності. Процес формування квазіпрофесійного досвіду є певним перехідним етапом між навчальною і трудовою професійною діяльністю, оскільки, налаштовує студентів на цілепокладання, аналіз та оцінку проблемних ситуацій, самооцінку та саморефлексію власної професійної активності, конструювання моделей взаємодії з учнями, колегами, керівниками у фаховому контексті. Набуття квазіпрофесійного досвіду перебудовує ціннісно-сміслові координати життєвого світу людини, які визначають ступінь відповідності людини і професії, сприяє становлення студента як фахівця.

Отже, проведений загальнонауковий аналіз засвідчив, що квазіпрофесійний досвід – це унікальна сукупність особистісних, професійних знань, умінь та навичок, результат творчої діяльності майбутнього фахівця, розвиток його педагогічної свідомості, спрямовані на вирішення актуальних завдань навчання та виховання. Квазіпрофесійний досвід є основою формування професіоналізму майбутнього педагога. Здійснений аналіз є фундаментальним у подальших дослідження квазіпрофесійного досвіду майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник: Словник української мови: в 11 томах. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Том 11, 1980., с. 389.
2. Бутриновська У. П. Теоретичні підходи до вивчення соціального досвіду // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2015. Вип. 20. С. 10–18.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. 1440 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. Т.5. 321 с.
6. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву. Київ : Вища школа. Видавництво при Київ. ун-ті, 1976. 174 с.
7. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков : Бизнес Информ, 1998. 492 с.
8. Максимюк С.П. Педагогіка : Освітній посібник. Київ : Кондор, 2009. 670 с.
9. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2003. 351 с.
10. Набока Л.Я. Професійна підготовка методистів до інноваційної освітньої діяльності: андрагогічний підхід // Освіта на Луганщині. 2008. № 2. С. 75–79.
11. Палчевський С.С. Педагогіка : Навч. посіб. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 496 с.
12. Попович Н.М. Зміст і структура професійно-особистісного досвіду // Педагогічна освіта: теорія і практика. Випуск 12. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г. 2012. С. 130–135.

13. Попович Н.М. Професійно-особистісний досвід у структурі підготовки майбутнього вчителя музики: наук. монографія. Київ : НАКККиМ, 2013. 360 с.
14. Сотська Г.І. Естетичний досвід викладача образотворчого мистецтва: передумови розвитку // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр. Вип. 9; гол. ред. В.Ф. Орлов. Київ, Вид-во ТОВ “Тонар”, 2014. С. 136–149.
15. Ред. колегія: В.П. Андрущенко, В.С. Бакіров, М.І. Бойченко, В.І. Волович, Л.В. Губерський та ін. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене. Харків : “Р.І.Ф.”, 2005. 672 с.
16. Філософський словник За редакцією В.І. Шинкарука. 2 вид., переробл. і доповн. Київ : Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. 800 с.
17. Фурман А.А. Концепт досвіду в індивідуальній психології Альфреда Адлера // Психологія і суспільство. 2012. № 3. С. 78–94.

In the article the analytical review of scientific works concerning problems of personality's experience has been carried out. Modern concepts of training professionals assign a key role to formation of experience of specialist's personal activity. Quazi-professional activity which contributes to the accumulation of quazi-professional experience of students is one of the forms of organization of educational activity in pedagogical educational institutions. General analysis of the 'experience' concept in terms of Social sciences has been carried out. Scientific interpretation of "quazi-professional experience" category covers a wide range of philosophical, sociological, psychological and pedagogical issues related to development and professional formation of personality. "Experience" concept is a diverse one as it covers a range of multifunctional problems connected with the development of scientific knowledge. In Social sciences "experience" concept is not rarely used as characteristics of activity of society, social group, an individual. Learning experience is necessary for realization of educational process and solving socio-economic issues of public life. The concept of "quazi-professional experience" is discovered, its essence in the system of professional training of future teacher is determined. Quazi-professional experience is the basis of formation of future teacher's professionalism. This is a unique complex of personality, professional knowledge, abilities and skills, a result of future specialists' creative activity, development of their pedagogical consciousness which are aimed at solving urgent tasks of teaching and education. The carried out analysis is the fundamental in further researches of quazi-professional experience of future teachers.

Key words: experience, quazi-professional experience, teacher.

УДК 378.046

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.184-191

Надія Чабанович
Nadiia Chabanovych

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ-АНЕСТЕЗІОЛОГІВ В УКРАЇНІ

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL PREPARATION OF DOCTORS-ANESTHESIOLOGISTS IN UKRAINE

В умовах формування єдиного світового освітнього простору необхідною умовою професійної підготовки майбутніх лікарів-анестезіологів України є орієнтація на світовий досвід підготовки майбутніх лікарів, його компаративний аналіз та творче використання інноваційних ідей в освітньому процесі.

Ключові слова: лікар-анестезіолог, професійна підготовка, організація, безперервна освіта, Україна.

У сучасних умовах розвитку України необхідність підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх медичних працівників стає все більш очевидною, що визначається низкою обставин, серед яких: зменшення тривалості життя населення порівняно з таким у розвинених країнах; старіння населення; виникнення досі невідомих захворювань. Медична освіта має бути зорієнтована на формування цілісного світогляду студента-медика, що означає здатність самостійно працювати, уміння узагальнювати й аналізувати, а також інтерпретувати результати аналізу.

Проблемам професійної педагогіки та підготовці лікарів приділяється належна увага вітчизняними науковцями, зокрема: професійна спрямованість навчання за умов становлення і розвитку ринкової економіки в Україні (Д. Закатнов, М. Тименко, М. Янцур та ін.); професійна підготовка майбутніх лікарів (О. Возіанов, Ю. Вороненко, Є. Гончарук, В. Москаленко та ін.); теоретико-методологічні засади медичної освіти у процесі допрофесійної підготовки (В. Алфімов, В. Широбоков, Я. Цехмістер та ін.); теорія та практика природничої освіти у ВМНЗ (Н. Буринська, Б. Єршова, Л. Романишина, О. Ярошенко та ін.); вплив Болонського процесу на систему медичної освіти (Ю. Вороненко, В. Москаленко, О. Панасенко, А. Підаєв та ін.).

Приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейський простір вищої освіти, прийняття нового Закону України “Про вищу освіту” покликані змінити національну вищу освіту і, зрозуміло, її ключові складники і чинники – освітні стандарти, програми і відповідні кваліфікації (ступені), а їх адекватне конструювання дозволить реально запровадити компетентний підхід; студентоцентризм; забезпечити зрозумілість результатів навчання; розвинути культуру академічної автономії; підвищити відповідальність за створення власних внутрішніх систем забезпечення якості; сприяти запровадженню в освітню теорію і практику сучасних понять, концепцій, принципів і підходів [9].

Метою статті є визначення організації професійної підготовки лікарів-анестезіологів в Україні.

Стандартизація вітчизняної вищої освіти, зокрема медичної та фармацевтичної, є нагальною потребою в умовах освітньої інтеграції у світовий та європейський простір [5]. Дослідники освітніх стандартів (В. Байденко, С. Гончаренко, Б. Гершунський, В. Ледньов, Н. Ничкало, В. Петренко, Н. Селезньова, В. Соколов та ін.) обґрунтовано дійшли висновку, що освітній стандарт, який відображає цілі функціонування та розвитку освітньої системи, є сукупністю соціальних норм – вимог до рівня освіченості, підготовленості випускника до освітньої системи [4].

Згідно розділу I, ст.3, п.2 Закону України “Про вищу освіту” [1] державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах:

- сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя;
- міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи;
- державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науковопедагогічної та педагогічної діяльності; сприяння здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти;
- відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою.

У розділі IX Закону України “Про вищу освіту” ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ в Статті 47. “Освітній процес”, написано: “Освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що проводиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу,

засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості” [4].

Стаття 62. “Права осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах” пункт 17 гарантує академічну мобільність, у тому числі міжнародну. З метою створення умов для міжнародної академічної мобільності вищий освітній заклад має право прийняти рішення про викладання однієї чи кількох дисциплін англійською та/або іншими іноземними мовами, забезпечивши при цьому знання здобувачами вищої освіти відповідної дисципліни державною мовою (Стаття 48. Мова викладання у вищих навчальних закладах) [4].

Уже на початку ХХІ століття була сформована принципово нова модель медичної освіти. Замість девізу, якому слідували впродовж тривалого часу: “Освіта на все життя”. проголошений новий підхід – “Освіта через все життя” (life-long education чи life-long learning). Згідно з Декларацією, прийнятою 39-ю Всесвітньою медичною асамблеєю (Мадрид, 1987р.), медична освіта – це процес безперервного навчання, який починається з моменту вступу на медичний факультет і закінчується після припинення медичної практики. У контексті забезпечення безперервного професійного розвитку важливе місце займає самоосвітній компонент. Як зазначає С. Гончаренко, самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та інших сферах, що передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу [2]. Самоосвіта, за визначенням С. Рубінштейна, – це освіта, яку здобувають самостійно, за межами навчальних закладів, без допомоги того, хто навчає; неформальна форма індивідуальної навчальної діяльності [6]. Важливо відзначити, що здібність до самоосвіти визначається однією з дев’яти вихідних якостей творчої особистості на рівні з знаннями, пам’яттю, допитливістю, спостережливістю, уявленням, скептицизмом, ентузіазмом, наполегливістю, а також фізичним здоров’ям [7]. За визначенням С. Сисоевої, творча особистість – це, з одного боку, суб’єкт творчих соціальних відносин і свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально, творчих значущих дій, що здійснюються в певному соціальному середовищі. З урахуванням міжнародного досвіду лікарського самоврядування, зокрема, практики існування асоціацій з питань медичної освіти, а також особливостей національної системи підготовки лікарів доцільним визначено створення спеціалізованої всеукраїнської громадської організації діяльність якої буде спрямована на забезпечення ефективного неформального функціонування системи неперервної професійної освіти лікарів.

Одним із шляхів підвищення якості підготовки студентів-медиків представляється вдосконалення послідовності та наступності у викладанні навчальних дисциплін у період усього терміну навчання, що дозволяє їм набувати більш міцні фундаментальні та спеціальні знання, які довго зберігаються впродовж тривалого часу. Цей аспект є одним з головних критеріїв для успішного проходження ліцензійних іспитів “Крок-1”. “Крок-2”. “Крок-3”, а в подальшому – й набуття інших медичних спеціальностей.

Більшість робіт науковців спрямовано на формування у студента-медика певних знань, умінь і навичок із навчального предмета, проте частково упущено шляхи формування наукового світогляду. Методологічно-професійна орієнтація мислення визначає характер пізнавальної активності студента-медика, вносить упорядкованість, регламентує й організовує дослідницьку діяльність, збільшує ступінь прогнозованості результатів, оптимізує способи та структуру отримання знань. У сучасній системі медичної освіти велика увага надається міжпредметній інтеграції, міждисциплінарному, комплексному підходу, що являється одним із найбільш перспективних та необхідних. Реформа медичної школи пов’язана з реалізацією цієї ідеї в нових формах та являє собою нову організацію освітнього процесу, при за який студенти-медики вивчають не окремі дисципліни, щоб вивчити і забути, а для забезпечення навичок згідно з кваліфікаційною характеристикою. Предметна структура навчального плану приховує в собі небезпеку того, що, за словами М. Скаткіна, “ціле буде затулено його окремими частинами, що з-за дерев не стане видно лісу. Щоб уникнути цієї небезпеки, необхідно у змісті

навчання забезпечити синтез, інтеграцію, поєднання частин в єдине ціле. Це реалізується шляхом міжпредметних зв'язків” [8, с. 32]. Системний міждисциплінарний метод навчання дає змогу підготувати медичного працівника з якісно новим рівнем мислення, щоб оцінити стан здоров'я пацієнта, інтегруючи результати даних: анатомічних, фізіологічних, біохімічних, клінічних. Такий підхід повною мірою відповідає давньому постулату медицини “Лікувати не хворобу, а хворого; усувати не наслідки, а причину”. Випускник вузу зобов'язаний володіти конкретним об'ємом практичних навичок та вмінь. Однак засвоєння більшості з них можливо тільки теоретично, оскільки пов'язано як з ризиком ускладнень у пацієнтів при виконанні певних медичних маніпуляцій, так і з правовими, етичними нормами. Це переконливо свідчить на користь використання в процесі медичного навчання симуляційної (тренажерної) техніки, яка дозволяє при імітуванні різноманітних клінічних сценаріїв набути професійних навичок конкретних діагностичних і лікувальних маніпуляцій.

Відповідно до визначення Закону України “Про вищу освіту” від 04 серпня 2015 р. післядипломна освіта розглядається як “спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду” [4]. Сьогодні в Україні існують такі форми післядипломної освіти лікарів-анестезіологів, як інтернатура, клінічна ординатура та циклова підготовка. Як зазначено у “Положенні про спеціалізацію (інтернатуру) випускників вищих медичних і фармацевтичних закладів освіти III-IV рівнів акредитації медичних факультетів університетів”. затвердженому наказом Міністерства охорони здоров'я України від 19 вересня 1996 р. №291 інтернатура (спеціалізація) є обов'язковою формою післядипломної підготовки випускників вищих медичних навчальних закладів основним завданням якої є підвищення рівня практичної підготовки випускників вищих медичних навчальних закладів та формування їх професійної готовності до самостійної лікарської діяльності [7]. Навчання за спеціальністю “анестезіологія та інтенсивна терапія” потребує більш глибоких та кращих знань і вищого рівня теоретичної підготовки порівняно з іншими спеціальностями. Тому в спеціальність потрапляють лікарі, рівень знань яких вищий за середній. Навчання в інтернатурі триває 2 роки (22 міс). На початку 1-го року інтерни 1 міс проводять в клініці (заочний цикл), потім проходять 6-місячний очний цикл навчання, після цього – 9-місячний у клініці і 6-місячний очний цикл навчання. Дитячу анестезіологію в Україні виділено в окрему спеціальність. Строки проходження інтернатури в дитячій анестезіології не відрізняються від таких у загальній анестезіології, але є певні відмінності в програмі. Стандартні терміни проходження інтернатури з анестезіології та інтенсивної терапії – 2 роки, але якщо лікар хоче перейти із загальної анестезіології на дитячу чи навпаки, то він це може зробити шляхом проходження додаткової 5-місячної спеціалізації. Окремої програми навчання з інтенсивної терапії не існує. Під час інтернатури навчання з анестезіології та інтенсивної терапії проводиться разом. Окремої програми навчання з медицини болю не існує. Навчання з цієї спеціальності під час інтернатури в Україні не передбачено навчальною програмою з інтернатури. Медицина невідкладних станів – це окрема спеціальність, яка готує переважно лікарів швидкої допомоги. Інтернатура з медицини невідкладних станів триває 1,5 роки. Наступною формою післядипломного навчання є клінічна ординатура, що відповідно до “Положення про клінічну ординатуру”. затвердженого наказом Міністерства охорони здоров'я України від 16 лютого 1998 р. №12 є вищою формою підвищення кваліфікації лікарів-спеціалістів з певного фаху. На відміну від інтернатури, клінічна ординатура не є обов'язковою формою післядипломної освіти та передбачає конкурсну процедуру зарахування. До участі у конкурсі допускаються лікарі, які мають стаж роботи за спеціальністю клінічної ординатури понад три роки. В окремих випадках, до навчання в клінічній ординатурі вченою радою вищого закладу освіти можуть бути рекомендовані лікарі, які успішно закінчили інтернатуру та не мають необхідного стажу практичної роботи. Тривалість навчання в клінічній ординатурі

становить 2 роки. Після закінчення клінічної ординатури лікарям видається свідоцтво, встановленого зразка, що посвідчує факт успішного проходження повного курсу з певної спеціальності. Клінічні ординатори, які під час навчання виявили здібності до науково-дослідної роботи, можуть бути рекомендовані вченою радою вищого закладу освіти до участі у конкурсі до аспірантури [5]. Циклова підготовка здійснюється на курсах спеціалізації та передатестаційних циклах, тривалість яких визначається навчальним планом та програмою. Що стосується видів післядипломного навчання, то відповідно до “Про подальше удосконалення системи післядипломної підготовки лікарів (провізорів)” [6], затвердженого наказом Міністерства охорони здоров’я України від 22 липня 1993 р. №166 серед них визначено такі:

1. Спеціалізація, що має на меті набуття лікарем однієї з визначених Міністерством охорони здоров’я України спеціальностей та може бути реалізована у формі інтернатури (первинної спеціалізації), а також циклової підготовки на циклах спеціалізації та перепідготовки після закінчення інтернатури з основної спеціальності (вторинна спеціалізація).

2. Удосконалення, що здійснюється з метою підвищення професійних знань та навичок лікарів, а також підтримання сучасного рівня їх підготовки на циклах тематичного удосконалення, що передбачають підвищення кваліфікації з окремих розділів відповідної спеціальності, а також передатестаційних циклах.

3. Курси інформації та стажування, основним завданням яких є вивчення актуальних теоретичних питань і набуття практичних навичок з відповідного розділу спеціальності.

4. Підвищення кваліфікації за місцем роботи, що передбачає систематичну самоосвіту і постійну практичну діяльність з отриманої спеціальності.

За Болонською декларацією навчання лікарів-анестезіологів має становити щонайменше 5 років. Саме така тривалість підготовки анестезіологів є необхідною у контексті впровадження принципів кредитно-модульної системи післядипломного навчання відповідно до основних положень Болонської декларації. У 2008 р. в європейському журналі анестезіології (European Journal of Anaesthesiology) були опубліковані рекомендації спеціалістів Європейської ради з анестезіології, реанімації та інтенсивної терапії щодо методології післядипломної підготовки лікарів-анестезіологів. Цим керівництвом не передбачено навчання в аспірантурі та підготовка фахівців вузької спеціалізації. Метою створення керівництва є забезпечення високої якості підготовки лікарів-анестезіологів та лікарів відділень інтенсивної терапії і гармонізація навчального процесу в усіх країнах-членах ЄС. На думку експертів Європейської ради з анестезіології, реанімації та інтенсивної терапії Європейського союзу медичних фахівців (UEMS), керівні принципи і програми підготовки фахівців з анестезіології повинні бути уніфікованими для всіх країн-членів ЄС і містити хоча б мінімальні критерії для адекватної підготовки лікаря-анестезіолога, який зможе працювати у будь-якій з країн ЄС. Кожна країна має нести повну відповідальність за якість підготовки та сертифікацію лікаря-анестезіолога [13]. Основні положення рекомендацій розроблено на підставі результатів наукових досліджень та публікацій у фахових часописах упродовж останнього десятиріччя:

1. Набуття клінічних навичок у перед-, пері- та післяопераційному веденні хворих.

2. Лікування пацієнтів із больовим синдромом у гострих та післяопераційних ситуаціях і пацієнтів з хронічним больовим синдромом.

3. Уміння надавати адекватну допомогу пацієнтам у критичних ситуаціях, зокрема проведення реанімаційних заходів.

4. Забезпечення інтенсивної терапії для дорослих терапевтичних та хірургічних хворих, а також у загальній педіатричній практиці.

5. Надання допомоги пацієнтам на догоспітальному етапі та забезпечення невідкладної медичної допомоги в повному обсязі.

6. Проявляти активність у розвитку науки та спеціальності.

7. Набуття навичок щодо професійного ставлення до пацієнтів і співробітників медичного закладу загалом.

8. Бути зразком для наслідування, наставником і вчителем молодших колег.

Навчальні програми підготовки майбутніх фахівців з анестезіології згідно з висновками експертів Ради мають включати підготовку спеціаліста в усіх галузях спеціальності, тривалу ротацію в усіх субспеціальностях, які мають безпосереднє відношення до анестезіології та інтенсивної терапії, а також вивчення суміжних дисциплін, що необхідно для забезпечення підготовки спеціаліста адекватного рівня [13]. Багато країн-членів ЄС для отримання випускником резидентури сертифіката лікаря-спеціаліста за фахом “анестезіологія” впровадили як випускний іспит так званий Європейський іспит з анестезіології та інтенсивної терапії (European Diploma in Anaesthesiology and Intensive Care Examination), який схвалений та проводиться під егідою Європейського товариства анестезіологів (ESA). З метою забезпечення належного рівня підготовки фахівців, Європейська рада з анестезіології, реанімації та інтенсивної терапії та Європейське товариство анестезіологів розробили і впровадили систему візитів до лікувальних закладів для акредитації клінічних баз, на яких проходять навчання резиденти з анестезіології з метою оцінки якості підготовки майбутніх анестезіологів та визначення відповідності такої підготовки європейським вимогам. Особливу увагу під час проведення акредитації звертають на організацію освітнього процесу та умови проведення навчання, наявність спеціального обладнання (манекени і тренажери), рівень штатного персоналу та позаштатних осіб, які залучаються до освітнього процесу, співвідношення між часом для практичної і теоретичної підготовки резидентів, можливість проведення наукових досліджень. У разі задовільної оцінки експертів заклад отримує сертифікат акредитації на 5 років. Заклади, в яких програми підготовки резидентів не відповідають окресленим вимогам, отримують необхідні рекомендації щодо усунення недоліків та підлягають повторній акредитації. Така організація підготовки лікарів-анестезіологів, на думку експертів Європейської ради з анестезіології, реанімації та інтенсивної терапії, сприятиме реалізації основних положень Болонської декларації та гармонізації післядипломної підготовки лікарів-анестезіологів в країнах ЄС. Подальший розвиток системи післядипломної освіти анестезіологів автори європейських рекомендацій вбачають у впливі міждержавних домовленостей у сфері освіти, що закріплені Болонською декларацією. З метою опрацювання цього питання Європейська рада з анестезіології створила групу фахівців, які вже запропонували низку пропозицій, ухвалення яких дасть змогу проходити навчання в резидентурі циклами ротації у медичних навчальних закладах різних країн ЄС так само, як на додипломному етапі підготовки лікарів [3].

Отже, медична освіта має бути зорієнтована на формування цілісного світогляду студента-медика, яке в своєму розвинутому вигляді означає здатність самостійно працювати, уміння узагальнювати й аналізувати, а також інтерпретувати результати аналізу. Тому неабияке значення для забезпечення такого процесу має свідоме та чітке розуміння дефініції “міжпредметна інтеграція”. Вдосконалення послідовності та наступності у викладанні навчальних дисциплін у період усього терміну навчання, з метою здобуття більш міцних фундаментальних та спеціальних знань, які довго зберігаються впродовж тривалого часу.

Принцип “навчання крізь усе життя” – є сенс ступеневої освіти. Сучасні програми медичного навчання повинні відповідати принципам доказової медицини і формувати наукові знання і клінічне мислення. У контексті забезпечення безперервного професійного розвитку важливе місце займає самоосвітній компонент.

Формування професійної компетентності лікаря здійснюється на етапі післядипломної підготовки. Змістовна інтеграція освітнього процесу повинна ґрунтуватися на цілісному розумінні людини, її життєдіяльності, здоров'я та захворювань із урахуванням наслідків еволюції і сучасного розвитку під впливом біотичних, фізико-хімічних та екологічних чинників, спричинених виробничою діяльністю суспільства. У навчальні програми підготовки майбутніх фахівців з анестезіології доцільно включати підготовку спеціаліста в усіх галузях спеціальності, тривалу ротацію а усіх субспеціальностях, які мають безпосереднє відношення до анестезіології та інтенсивної терапії, а також вивчення суміжних дисциплін, що необхідно для забезпечення підготовки спеціаліста адекватного рівня. Акредитація клінічних баз, на яких

проходять навчання резиденти з анестезіології з метою оцінки якості підготовки майбутніх анестезіологів та визначення відповідності такої підготовки європейським вимогам.

Перспективи подальших досліджень зумовлені тим, що дослідження професійної підготовки лікарів-анестезіологів у країнах Західної Європи є цінним джерелом для вдумливого осмислення позитивного досвіду та його імплементації на теренах України, що важливо в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Вступне слово до проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес// Європейська комісія: Дирекція з освіти і культури, 2008. – 108 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ. Либідь, 1997. – 375 с.
3. Дубров С. О. Післядипломна підготовка лікарів-анестезіологів у країнах Європейської співдружності /С. О. Дубров //Біль, знеболювання і інтенсивна терапія. – 2014. – №4. – С. 5-9.
4. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Положення про клінічну ординатуру [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0106-98>.
6. Положення про подальше удосконалення системи післядипломної підготовки лікарів (провізорів) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0113-93>.
7. Положення про спеціалізацію (інтернатуру) випускників вищих медичних і фармацевтичних закладів освіти III-IV рівнів акредитації медичних факультетів університетів[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0696-96>.
8. Рашкевич Ю. М. Побудова стандартів вищої освіти та освітніх програм в контексті нового Закону України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/>.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – С. 23–39.
10. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
11. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
12. Харківська А. А. Порівняльний аналіз освітніх стандартів деяких країн Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08khassec.pdf>.
13. Carlsson C., Keld D., van Gessel E., et al. (2008) Education and training in Anaesthesia – Revised guidelines by the European Board of Anaesthesiology, Reanimation and Intensive Care: SECTION and BOARD OF ANAESTHESIOLOGY, European Union of Medical specialists / Carlsson C., Keld D., van Gessel E., et al. // Eur J Anaesthesiol; 25, 7: 528-530.

Accession of Ukraine to the Bologna process and integration into the European space of higher education are aimed to change the national higher education; to adopt the International standards of medical education; to design programs and corresponding qualifications (degrees); to develop a culture of academic autonomy; to increase responsibility for creating their own internal quality assurance systems; to promote the introduction into the educational theory and practice of modern concepts, principles and approaches; to ensure the clarity of the learning outcomes to establish requirements for the basic training of students, future doctor-anaesthesiologists; to promote expansion of clinical training of doctor-anaesthesiologists;

to introduce accreditation of medical educational establishments and clinical bases at the state and international level. Creation of a single European medical education space for the continuous professional development of medical specialists, in particular, doctor-anaesthesiologists will lead to modernization of medical education and to improvement of the health of the population. The purpose of qualitative education is the formation of a holistic outlook of the medical student, which means the ability to work independently, the ability to generalize and analyze, as well as to interpret the results of the analysis.

Prospects for further research are conditioned by the fact that, in the conditions of formation of a single world educational space, the necessary condition for the training of future doctor-anaesthesiologists in Ukraine is the orientation to the world experience of the preparation of future doctors, its comparative analysis and the creative use of innovative ideas in the educational process. Providing high quality training of a doctor-anaesthesiologist and a doctor of the intensive therapy and harmonization of educational process in all EU Member States on the basis of standardized managerial principles in training programs for anaesthesiology experts will contain at least minimum Criteria for adequate training of a doctor-anaesthesiologist that can work in any of the EU countries.

Key words: doctor-anesthesiologist, vocational training, organization, life-long education, Ukraine.

УДК: 376.1-056.2/.3:373.3/.5

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.191-197

Володимир Шевченко
Volodymyr Shevchenko

СТАНОВИЩЕ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ (1945-1991 рр.)

THE SITUATION OF SPECIAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XXth CENTURY (1945-1991)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку системи спеціальної освіти в Україні. Розглянуто етапи її становлення, визначено основні напрями модернізації та удосконалення, відзначено сприятливі роки для розширення мережі спеціальних закладів й удосконалення навчально-виховної роботи в них.

Ключові слова: спеціальна освіта, діти з особливими потребами, підготовка корекційних педагогів, Інститут дефектології, Дефектологічний факультет, Психолого-медико-педагогічна консультація (ПМПК).

Становлення й розвиток незалежної Української держави, формування громадянського суспільства передбачають удосконалення вітчизняного освітнього простору. Сьогодні винятково актуальним є забезпечення повноцінного, різнобічного розвитку дітей із особливими потребами, що є критерієм розвиненого демократичного суспільства [7, с. 364].

Часте реформування та постійні динамічні зміни в системі спеціальної освіти активно сприяють тому, що все більш актуальним стає вивчення історичних витоків навчання та виховання осіб із особливими потребами, становлення та розвитку спеціальної освіти [6, с. 31-32]. Досвід попередніх поколінь, їх теоретичні та практичні здобутки сьогодні стають джерелом розвитку й удосконалення системи соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами відповідно до вимог сьогодення [5, с. 273].

Розвиток спеціальної освіти давно привертає увагу вітчизняних учених-дефектологів і педагогів.

Вивченню історико-педагогічних аспектів становлення спеціальної освіти в Україні присвячено низку праць таких вітчизняних науковців, як Т.Л. Берник, В.І. Бондар, О.І. Дьячков,

І.Г. Єременко, Х.С. Замський, В.В. Золотоверх, Н.О. Климко, О.В. Козинець, С.І. Корнев, Є. Линдіна, С.П. Миронова, Л.К. Одинченко, О.М. Потапенко, В.М. Синьов, М.О. Супрун, О.М. Таранченко, С.В. Федоренко, О.Е.Шевченко, М.К. Шеремет та ін.

Серед вітчизняних вчених, що приділяли увагу питанням діяльності ПМПК, назваємо науковців В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, А.Г. Обухівська, А.Г. Шевцов, М.Д. Ярмаченко та інших.

Метою статті є здійснення історико-педагогічний аналізу розвитку системи спеціальної освіти в Україні у другій половині ХХ століття.

Після звільнення українських міст і сіл під час Другої світової війни на цих територіях почалося відновлення системи освіти, до складу якої входила і спеціальна освіта.

У цей час органами освіти видавалася значна кількість законодавчих документів, розпоряджень та наказів, які, переважно, стосувалася реформування освіти. Проте, в процесі дослідження з'ясовано, що вони були досить відносними і схематичними, оскільки точніше визначити початок зародження й особливо перебігу та завершення тих або інших реформ, дуже складно через їх багатомірність, хвилеподібність, стихійність, залежність від об'єктивних (соціально-економічних, політичних реформ (контрреформ), стану шкільної освіти як результату попередніх освітніх реформ, зміни суспільного ладу й відповідно парадигм освіти, боротьби між старою і новою філософією освіти тощо) і суб'єктивних (прихід до влади сильного лідера, реакція громадськості на відповідність розвитку школи суспільним потребам на різних етапах реформування тощо) чинників. Хронологічні межі періодів (етапів і підетапів) реформування шкільної освіти в цей період є приблизними, оскільки початок реформи не завжди збігався з офіційно проголошеним, а кінець її, як правило, не фіксувався. Складалося так, що здебільшого незавершені реформи змінювалися новими реформами або ж контрреформами [1, с. 47].

На цьому тлі відбувалося відновлення, реформування і розвиток системи спеціальної освіти. Відбудова зруйнованої в роки війни мережі спеціальних освітніх закладів розпочалася відразу після звільнення території України. Спеціальною постановою Ради Народних комісаріатів "Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл до нового 1945/1946 навчального року" (червень 1945) та урядовими постановами Народний комісаріат освіти зобов'язувався значно розширити мережу спеціальних шкіл-інтернатів, нормалізувати їх роботу, підвищити ефективність загального та професійно-трудоного навчання і виховання [Електронний ресурс. Режим доступу: HYPERLINK "<http://vaglivo.org/stanovlennya-rozvitok.html>" <http://vaglivo.org/stanovlennya-rozvitok.html>].

Важливого значення набула у ці роки проблема забезпечення шкіл педагогічними кадрами [9, с. 269]. Підготовка вчителів-дефектологів відновилася у 1945 р. У Київському педагогічному інституті відкривається дефектологічний факультет. Поряд із вивченням окремих курсів із спеціальної психології і педагогіки передбачалось оволодіння методиками викладання деяких загальноосвітніх предметів. Було запроваджено педагогічну практику в спеціальних школах із відривом від навчання. Відкриття самостійного факультету позитивно вплинуло на збільшення набору студентів та покращення якості їх підготовки. Зокрема, у нових навчальних планах і програмах були розширені курси спеціальних психолого-педагогічних дисциплін за рахунок скорочення медичних курсів та збільшено термін навчання студентів до чотирьох років [6, с. 33].

Дефектологічний факультет постійно здійснював удосконалення засобів, форм, методів навчання, виховання та корекційної роботи, що позитивно впливало на підготовку фахівців для роботи з такою категорією дітей.

У 1949 р. в УРСР, як загалом і в СРСР, було здійснено перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти. Новий етап розвитку освіти відбувся з прийняттям у 1958 році Закону Верховної Ради СРСР "Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в СРСР" [12, с. 74]. Закон стосувався реформування всієї системи освіти, тому

були прийняті Постанови, що передбачали суттєві зміни. Згідно з цим законом встановлено нову систему шкільної освіти, в т.ч. створювались нові типи спеціальних шкіл-інтернатів [8, с. 167].

Важливим етапом у становленні та розвитку спеціальної освіти є діяльність Науково-дослідного інституту дефектології УРСР (НДІД) [3, с. 66]. У повоєнні роки він був єдиною установою, яка здійснювала кваліфікований науковий супровід розвитку мережі і системи спеціальної освіти, сприяла формуванню наукової школи дефектології на українських теренах. У 1944–1954 рр. співробітники НДІД у складних повоєнних умовах (зокрема щодо фінансування організації наукових пошуків) зробили внесок у забезпечення роботи спеціальних шкіл України необхідними навчальними програмами і підручниками, хоча у цей час продовжував існувати істотний брак навчальних книжок. Надзвичайно затребуваними шкільною практикою були створені науковими співробітниками різноманітні методичні розробки і рекомендації з навчання і виховання різних категорій дітей з особливими потребами [3, с. 71].

Період роботи закладу як самостійної одиниці у структурі Міністерства освіти УРСР був припинений із січня 1955 р. унаслідок заходів влади з поліпшення організаційної структури. Підрозділи Інституту увійшли до складу НДІ психології МО УРСР та НДІ педагогіки МО УРСР [4, с. 85].

У 60–70 рр. ХХ століття в педагогічній науці та практиці стає помітним поворот у бік соціальної педагогіки, становлення та розвитку її організаційних форм та інститутів, поновлення теоретичних досліджень в галузі освіти й виховання [5, с. 275].

Ці роки характеризувалися економічною та політичною стабільністю в СРСР. Розвиток освіти в Україні у зазначених роках відбувався повільно, з труднощами, але неухильно. Наукова педагогіка, а за нею й освітянська практика відходили від авторитарності й цьому сприяли відповідні зміни у суспільно-політичних та соціально-економічних процесах, так звана відлига. Органи державної влади приділяли належну увагу дошкільню та школі – введено значну кількість нормативно-законодавчих документів, які регламентували роботу усієї освітньої структури [12, с. 75].

Початок 60-х років виявився особливо сприятливим для розширення мережі спеціальних шкіл, організації дошкільного виховання, створення диференційованої мережі спеціальних закладів для дітей із різними порушеннями розвитку і покращення якості навчально-виховної роботи. Мережа спеціальних шкіл-інтернатів розширилася на 62 одиниці, а контингент учнів у них – на 9,6 тис. Майже втричі зросла мережа дошкільних груп при загальноосвітніх і спеціальних закладах. За наступних 10 років мережа спеціальних шкіл-інтернатів збільшилася ще на 124 одиниці, а кількість учнів у них – на 30 тис. осіб.

Це стало можливим завдяки тому, що замість наявних трьох типів спеціальних шкіл (для глухих, сліпих і розумово відсталих) створюються нові: для слабозорих, слабочуючих, для дітей із важкими порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату. Окрім цього, у школах для слабочуючих дітей і дітей із важкими порушеннями мовлення почали діяти два відділення, кожне з яких мало певну специфіку навчання. Значно зросла мережа логопедичних пунктів (у 1961 р. їх налічувалося 56, а в 1968/1969 навчальному році – 253). Логопедичну допомогу отримували 12 тис. дітей шкільного і дошкільного віку.

В усіх спеціальних школах, за винятком допоміжних, учні одержували загальну освіту в обсязі програм неповної та повної середньої масової школи і початкову професійно-трудова підготовку за однією спеціальністю промислового чи сільськогосподарського виробництва. Професійно-трудова навчання у спеціальних школах набуло великого корекційного значення для подолання порушень розвитку, формування особистісних якостей і розвитку емоційно-вольової сфери учнів [Електронний ресурс. Режим доступу: [HYPERLINK "http://vaglio.org/stanovlennya-rozvitok.html"](http://vaglio.org/stanovlennya-rozvitok.html)].

Нові соціально-економічні умови, стрімкий розвиток наукового прогресу в 70-х рр. ХХ ст. вплинули на розвиток народної освіти [12, с. 75]. У 1970 році був прийнятий новий Статут середньої загальноосвітньої школи [8, с. 168]. З 1972 р. відбувся перехід до обов'язкової

середньої освіти. У 1974 р. було введено в дію “Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту” [12, с. 75]. З метою стимулювання постійного росту кваліфікації, педагогічної майстерності і творчої ініціативи викладацьких кадрів, з 1975 р. запроваджувалась атестація учителів [8, с. 168].

Незважаючи на те, що в цей час Україна мала розгалужену диференційовану мережу спеціальних дошкільних і шкільних закладів, їх кількість не задовольняла потреб населення щодо повного охоплення навчанням усіх категорій дітей з особливими потребами. Чимало дітей із порушеннями мовлення, зору (слабозорі), слуху (слабочуючі), із тимчасовою затримкою психічного розвитку, навчаючись у масовій школі, поповнювали лави стійко невстигаючих, їх виключали зі школи за неуспішність. Проблема загального обов’язкового навчання дітей усіх категорій з особливими потребами потребувала розв’язання.

У 70–80-х рр. відбулися суттєві зміни у структурі спеціальної школи, змісті навчання і виховання учнів, навчально-методичному та нормативному забезпеченні їх діяльності. Спеціальні школи перейшли на нові навчальні плани і програми, що забезпечували тісніший зв’язок школи з життям, збільшення обсягу загальноосвітніх і загальнотрудових знань, практичних умінь і навичок, створення кращих можливостей для підготовки учнів до самостійного життя.

У цей період значно розширилися психологічні дослідження, пов’язані з вивченням особливостей психічної діяльності учнів різних категорій, з розробкою діагностичних методик, удосконаленням принципів і методів відбору дітей (Н. Стадненко). Проведені дослідження сприяли ранньому виявленню порушень у розвитку дітей, своєчасному і правильному комплектуванню дошкільних і шкільних закладів, удосконаленню методів та засобів корекції і компенсації порушень у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс. Режим доступу: HYPERLINK “<http://vaglivo.org/stanovlennya-rozvitok.html>” <http://vaglivo.org/stanovlennya-rozvitok.html>].

У грудні 1977 р. вийшла чергова урядова Постанова, якою була зроблена спроба покращити навчання та виховання учнів [8, с. 168]. На жаль, ця та вищезгадані постанови не працювали в повному обсязі як передбачалося. Низка централізованих Постанов не змогла вирішити нагальні проблеми освіти. Тому у 80-х рр. назріла потреба у її реформі [12, с. 75-76]. 1984 р. була зроблена спроба вивести систему освіти з кризи [8, с. 168]. Проте, через економічну ситуацію в країні ці реформи загальмували.

Наукові пошуки в цей період не припинялися. Вони здійснювали перетворювальний вплив на розробку навчально-методичного забезпечення діяльності спеціальних шкіл. На кінець 80-х рр. навчально-виховний процес у всіх типах спеціальних шкіл відбувався за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками, дидактичними матеріалами, які розроблялися переважно в Росії та перекладалися українською мовою. Виняток становили підручники з української мови та літератури, авторами яких були українські вчені-методисти. Активну участь у розробці навчально-методичного супроводу брали І. Єременко, Л. Вавіна, М. Козленко, К. Луцько, Г. Мерсіянова, Т. Свиридюк, Є. Синьова, Н. Стадненко, Л. Ступнікова, Е. Пуцин, В. Турчинська та інші [Електронний ресурс. Режим доступу: HYPERLINK “<http://vaglivo.org/stanovlennya-rozvitok.html>” <http://vaglivo.org/stanovlennya-rozvitok.html>].

У контексті тематики статті також потрібно згадати про Психолого-медико-педагогічну консультацію (ПМПК, а на сьогодні – Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ)). Протягом свого існування вона відіграла значну роль в діяльності спеціальних закладів.

У післявоєнні роки був офіційно визначений її статус – статус комісії: в 1949 році затверджено Типове положення про республіканську та обласну медико-педагогічну комісію (МПК) та інструкції з відбору дітей до допоміжних шкіл. Комісії працювали на тимчасовій основі та громадських засадах, збираючись епізодично відповідно до потреби, щоб підтвердити медичний діагноз та визначити освітні умови, в яких може навчатись дитина з особливими потребами.

У другій половині 70-х рр. усе частіше стала йти мова про необхідність створення мережі психолого-медико-педагогічних консультацій. В основі ідеї їх створення була необхідність

гуманістичного ставлення до дітей з “відхиленнями у розвитку”. Мова йшла саме про консультування за умови добровільного звернення батьків, що виховують дітей з особливими потребами. Таким чином, у 80-х рр. відбулась трансформація медико-педагогічних комісій (МПК) в психолого-медико-педагогічні консультації (ПМПК) [11, с. 180-181].

Варто також зазначити про правове положення осіб з особливими потребами. В другій половині ХХ століття воно пройшло значний етап за весь час свого розвитку. Радянська держава взяла на себе турботу про навчання, працевлаштування і соціальне забезпечення дітей з особливими потребами. Істотну допомогу надавали і громадські організації осіб з інвалідністю, зокрема УТОС, УТОГ тощо, створення яких також стало можливим в нових політико-економічних умовах. Рівноправ'я, проголошене радянською владою, надало особам з інвалідністю усі права нарівні із пересічними громадянами [10, с. 341].

Розвиток законодавчої політики щодо осіб з інвалідністю вперше сформувався у комплексному спеціальному Законі – “Про основи соціальної захищеності інвалідів в СРСР” (1990). Цим Законом були визначені основні засади державної політики щодо осіб з інвалідністю з метою забезпечення їм рівних з усіма іншими громадянами СРСР можливостей в реалізації прав і свобод, усунення обмежень в їх життєдіяльності, створення сприятливих умов, що дозволяють особам з обмеженими фізичними можливостями вести повноцінний спосіб життя, активно брати участь в економічному і політичному житті суспільства, а також виконувати свої громадянські обов'язки. Для таких осіб особливе значення в Законі мали положення про здобуття освіти і професійної підготовки [10, с. 341]. Ухвалення вказаного Закону стало вагомим подієм в забезпеченні прав осіб з особливими потребами. Проте цей Закон був введений в дію лише в останні роки існування СРСР. Відповідно, реалізувати усі його положення не вдалося [10, с. 341].

Таким чином, результати вивчення розвитку освітньої галузі в другій половині ХХ ст. (до 1991 року) констатують, що розбудова української системи спеціальної освіти має багатогранний характер і охоплює всі головні аспекти. Розвиток освіти в Україні у зазначений період характеризувався пошуками більш досконалих форм, методів, змістового наповнення та найбільш продуктивного терміну навчання. Повільно, з труднощами, але неухильно наукова педагогіка, а за нею й освітянська практика відходили від авторитарності і ставали на шлях демократизації змісту освіти.

Позиції, висвітлені в статті, не вичерпують усього кола проблем. Подальшого дослідження потребують суспільно-політичні та соціокультурні чинники впливу на спеціальну освіту в УРСР у зазначеному періоді.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919-1991) / Л. Березівська // HYPERLINK "http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9672786:%D0%A1.19" \o "Періодичне видання" Історико-педагогічний альманах. – Вип. 1. – 2011. – С. 47.
2. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток. Електронний ресурс / В. Бондар, В. Золотоверх. – Режим доступу: HYPERLINK "http://vaglivo.org/stanovlennya-rozvitok.html" http://vaglivo.org/stanovlennya-rozvitok.html
3. Дічек Н. Внесок науково-дослідного інституту дефектології у розвиток спеціальної школи в Україні у перші повоєнні роки / Н. Дічек // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 2. – 2014. – С. 66, 71.
4. Дічек Н. Питання індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу у діяльності українського науково-дослідного інституту дефектології (1948-1954) //

- HYPERLINK "http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUJ_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9672786:%D0%A1.19" \o "Періодичне видання" Історико-педагогічний альманах. – Вип. 1. – 2015. – С. 85.
5. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства / С.В. Іноземцева // *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*. – Prešov. – Вип. 1. – 2016. – С. 273, 275.
 6. Ковальчук Ж.М. Становлення та розвиток спеціальної освіти в Україні: історичний огляд / Ж.М. Ковальчук // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. – Серія: Корекційна педагогіка. – Вип. 33. – 2017. – С. 31-33.
 7. Кравченко І. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні / І.В. Кравченко // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – № 1 (55). – 2016. – С. 364.
 8. Левківський М.В. Історія педагогіки / М.В. Левківський. – Київ : Центр учбової літератури. 2016. – С. 167-168.
 9. Мічуда В.В. Радянська система освіти у повоєнний період (1945-1950) / В.В. Мічуда // *Молодий вчений*. – № 12.1 (40). – 2016. – С. 269.
 10. Мурашин О.Г. Основні вектори розвитку державницької законодавчої політики щодо інвалідів часів Радянського Союзу / О.Г. Мурашин // *Матеріали дванадцятої Міжнародної науково-практичної конференції [Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі] (Київ, 24-25 листопада 2012 р.)*. – Київ : Університет "Україна", 2012. – С. 340-341.
 11. Мушинський В.П. Історичні та організаційні аспекти діяльності вітчизняної системи психолого-медико-педагогічних консультацій / В.П. Мушинський // *36. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. – Серія соціально-педагогічна. – Вип. 20. – Ч. 1. – 2012. – С. 180-181.
 12. Фроленкова Н. HYPERLINK "http://eprints.zu.edu.ua/24315/" Соціально-економічні та нормативно-законодавчі засади регулювання змісту дошкільної освіти в Українській РСР (друга половина ХХ століття) / Н. Фроленкова // HYPERLINK "http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUJ_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9672786:%D0%A1.19" \o "Періодичне видання" Історико-педагогічний альманах. – Вип. 2. – 2014. – С. 73-76.

The article deals with the situation of special education in Ukraine in the second half of the twentieth century. The historical and pedagogical analysis of formation and development of the system of special education was carried out. The author notes that the restoration and development of special education was closely linked to the general system of education. Special education was its structural element. The article deals with the stages of formation of the system of special education in Ukraine. The main directions of its modernization and improvement are determined. Favorable years are noted for expanding the network of special institutions and improving the educational work in them. The author found that the beginning of the 60-ies was particularly favorable for the expansion of the network of special schools, as well as organizing preschool education and creating a differentiated network of specialist institutions. There was an improvement in the quality of educational work. In the 70-80-ies there were significant changes in the structure of the special school, the content of training and education of students, teaching and methodological support, regulatory maintenance of their activities. Special schools have switched to new curricula and programs. They provided a closer relationship with the school life. There was an increase in the volume of general education and general labor knowledge and skills, and also the creation of the best opportunities for preparation of students for independent life. In the second half of the 1980s, there was a reorientation in terms of constructing the content of school education. It was based on updated

methodological principles of variation in the content of school curricula. This testified to attempts to put into practice the idea of the variability of the content of education. It marked the birth of a new trend in the content of education – its democratization and humanization. At the end of the 1980s, the educational process in all types of special schools was based on special curricula, programs, textbooks, and didactic materials.

The article presents the main stages of formation of the system of psychological, medical and pedagogical consultations (PMPK), restoration and operation of the Institute of Defectology, Defectology Faculty of the Pedagogical Institute named after. M. Gorky.

Key words: special education, children with special needs, preparation of correctional teachers, Institute of Defectology, Defectology Faculty, Psychological-Medico-Pedagogical Consultation (PMPK).

УДК 930.2:304.4(477) “1991/2010”

DOI:10.32626/2309-9763.2018–25.197-204

Світлана Шевченко
Svitlana Shevchenko

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ШКІЛ ІЗ ЄВРЕЙСЬКОЮ І РОСІЙСЬКОЮ МОВАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991-2010 рр.)

COMPARATIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL WITH JEWISH AND RUSSIAN LANGUAGES OF INSTRUCTION IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE (1991-2010)

У статті проаналізовано організацію навчального процесу у школах із єврейською і російською мовами навчання в умовах незалежної України (1991–2010 рр.); установлено, що в досліджуваний період збільшувалася кількість шкіл із єврейською мовою навчання, а російською зменшувалася; з'ясовано, що освіта національних меншин декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов та культур.

Ключові слова: незалежна Україна, розвиток, навчальні плани, школи з єврейською і російською мовами навчання, курси, факультативи.

Після здобуття Україною незалежності розпочався новий етап розвитку українського суспільства, а відповідно і національної культури. Розроблена за роки незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в Законі про національні меншини в Україні (1992), Конституції України (1996), Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Про засади державної мовної політики (2017) та ін., є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Глибоке осмислення проблеми історії національних меншин, які мешкали на теренах України, зумовлене потребою розробки практичних рекомендацій з формування національно-культурних програм, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх етносів в українському суспільстві.

Історіографічний аналіз показав, що у 1991–2010 рр. дослідники зверталися до проблеми діяльності шкіл національних меншин в УРСР. Зокрема, такі науковці, як М. Авдієнко, Б. Андрієвський, Л. Березівська, О. Бистрицька, В. Войнолович, Є. Голобородько, В. Євтух, І. Курас, О. Майборода, М. Марчук, І. Миронова, В. Наулко, В. Недольська, О. Обидьонова, С. Очеретко, О. Рафальський, Н. Рудницька, В. Трощинський, О. Сухомлинська, М. Шульга, Б. Чирко та ін., які розкривали різні аспекти розвитку освіти шкіл національних меншин.

Проте в історико-педагогічній теорії практично відсутні роботи, які б комплексно досліджували процес становлення й розвитку російського та єврейського шкільництва на Україні кінця ХХ – початку ХХІ ст. Необхідність вивчення російського та єврейського шкільництва зумовили вибір теми нашого дослідження: “Порівняльний аналіз розвитку шкіл із єврейською і російською мовами навчання в умовах незалежної України (1991-2010 рр.)”.

Із початку років незалежності відновилося культурне і релігійне життя єврейської меншини, а російської стабілізувалося. З’ясовано, що в 1991 р. за мовною ознакою в Україні діяло 15 75 – українських шкіл, 3 965 – російських, 3 – польських, 1 – єврейська та ін. [4, с. 22]. Серед них функціонували такі типи шкіл:

- з українською мовою навчання (російська мова як окремий предмет);
- з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин;
- спеціалізовані школи з російською мовою навчання чи іншою мовою національних меншин;
- школи з російською мовою навчання для єврейських дітей;
- школи з єврейською мовою навчання та ін.

Діяльність шкіл національних меншин регламентувалася Положенням Президії Академії наук УРСР “Про утворення відділу єврейської історії та культури” (1991), Типовим статутом середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу (1993), Державною програмою відродження і розвитку освіти національної меншини на 1994 – 2000 рр. (1994) та ін.

Зміст навчально-виховного процесу у школах усіх типів був єдиним і спрямований на національну свідомість українського народу й на культур народів, які проживали на Україні. Національний компонент змісту освіти включав знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв, ідеалів, культуру й побут інших народів. Ці знання розкривалися як в обов’язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, факультативів і курсах [1, с. 373].

Основним документом, який регулював навчально-виховний процес, був освітній план, що складався на основі розроблених Міністерством освіти базових навчальних планів. Освітній процес у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювався за типовими навчальними планами.

У V варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання на 1990/91 н. р. було передбачено вивчення мов національних меншин як предмету, так і факультативно. У школах із єврейською та російською мовою навчання відкривалися спеціальні класи, де працювали факультативні групи з навчання “Єтика, традиції й звичаї єврейського народу”. “Історія єврейського народу”. “Рідного краю”. “Культури та мистецтва України”. “Культури та мистецтва рідного краю”. “Рідна мова”. “у світі” та ін. [13, с. 15]. У них зверталася увага на основи національної самосвідомості, прищеплювалася любов до рідної мови, повага до свого народу, його історії і культури. На думку Л. Березівської, “...національний компонент змісту освіти має включати знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв та ідеалів, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси тощо. Ці знання розкривалися як в обов’язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах...” [1, с. 373].

У підручниках з української мови і літератури, рідних мов і літератур через відповідний добір вправ, переказів, аналіз літературних текстів, дослідження біографії і творчості письменників засвоювалися культурні і духовні цінності інших народів; педагогам надавалася можливість наповнювати навчально-виховний процес специфікою регіону, зокрема читалися спецкурси рідного краю, а саме “Харківщинознавство”, “Одещинознавство” та інші. Крім того, зростала мережа україномовних класів у школах з єврейською, російською та іншими мовами навчання; запроваджувався поділ класів на групи для вивчення рідної, української мови і літератури; вводилося вивчення української мови, де навчалися діти російської, єврейської та інших національностей; дозволялося ділити учнів на групи для вивчення російської

й іноземної мов [2, с. 327; 3, с. 57]. Навчання здійснювалося рідною, двома й трьома мовами де працювали різні класи та групи [9, с. 134].

Основною метою шкіл було забезпечення права російських і єврейських дітей на навчання рідною мовою [6, с. 7]. У 1991/1992 н. р. в Україні діяло 3 364 загальноосвітніх закладів із російською мовою навчання, що становило 15,9% від загальної кількості шкіл (у 2009/2010 н. р. їх налічувалось уже 10,8% (тобто зменшувалася їх кількість)), тоді коли шкіл із єврейською мовою навчання збільшилося до 9 (1992) [7, с. 30; 9, с. 134].

Також працювали школи з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин і спеціалізовані школи з російською мовою навчання [5, с. 130]. Їх провідним чинником було залучення школярів до російської, єврейської чи іншої культури національних меншин. Етнокультурний компонент зміст освіти в досліджуваних школах включав знання рідної мови, літератури, історії народу, його традицій, звичаїв. Національне самовизначення шкіл відображало національні елементи у її виховній роботі. Учні залучалися до збереження й охорони святинь свого народу, пам'яток історії і культури [8, с. 95]. Головним завданням шкіл було надання знань з рідної мови, мистецтва, звичаїв, історії, зокрема їх специфічну мовну культуру свого краю: Слобожанщини, Буковини, Поділля, Закарпаття тощо [5, с. 57]. Особливістю у цих школах було те, що мова етноменшин вивчалася як окремий предмет. Організація навчання її відбувалася за групами навчання різних мов, а також факультативно (поглиблено).

Етнокультурний компонент змісту освіти в школах із російською та єврейською мовами навчання включав знання рідної мови, літератури, історії відповідного народу, його традицій, звичаїв. Законодавчо визначено, що особи, які мали бажання вивчати мову національної меншини і проживали в місцевості, де нею послуговувалися, могли вивчати її в навчальних закладах, зокрема російську мову вивчали в навчальних закладах усіх регіонів України; іврит – в АР Крим, Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Одеській, Харківській, Чернівецькій областях і в м. Києві; їдиш – у Київській області тощо. Охочі могли вивчати мови нацменшин також у культурно-освітніх центрах, яких налічувалося 366, зокрема в суботніх і недільних школах, де незалежно від віку можна було вивчати не лише мову, а й літературу, історію нацменшини, ознайомлюватися з її національною культурою та традиціями. У 85 з них вивчали мову іврит [6, с. 2].

У 1995 р. рідну мову як предмет вивчало 7 тис. 746 учнів і функціонувало 49 факультативів з навчання української мови (1 тис. 589 учнів). У 8 школах із єврейською мовою навчання працювало факультативно 12 груп (218 учнів), з них: з рідної, української й російської мов, працювали факультативно групи та спецкурси: “Етика, традиції й звичаї єврейського народу”, “Історія єврейського народу”, “Харківщинознавство”, “Одещинознавство” і “Літературознавство єврейського народу”. У школах із єврейською мовою навчання з 1 кл. предметно вивчалися рідна мова (іврит), література та інші загальноосвітні предмети; з 5 кл. “Історія єврейського народу”, “Єврейські традиції”, факультативно (їдиш) та інші спецкурси; працювали групи з вивчення різних мов [4, с. 15; 5, с. 57]. Навчання учнів на перехідному періоді розподілу навчального матеріалу здійснювалося за програмами, підручниками для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчання мовами національних меншин. У цілому в Україні нараховувалося 38 груп з вивчення єврейської мови [3, с. 57]. В областях України в 1995 році було понад 15 повних середніх єврейських шкіл (а в 1989 р. – 3) [2, с. 218].

У 1997 р. в Україні мову етноменшин як окремий предмет вивчали 55,5 тис. школярів (єврейську, російську, румунську, польську та ін.) [6, с. 100]. За рахунок підготовки викладачів для єврейських шкіл у Київському педагогічному інституті ім. М. П. Драгоманова (з 1992) та Міжнародному Соломоновому університеті (1993) у 1993/94 н. р. навчальних закладах нараховувалося більше як 20 тис. школярів, працювало понад 500 педагогів (з них 300 викладачів із єврейських дисциплін) [4, с. 44]. Упродовж з 1992–1999 рр. кількість шкіл з єврейською мовою навчання зростає з 9 до 17 [4, с. 30]. У 1999/2000 н. р. їх діяло 5, а російською – понад 2,5 тис. Російську мову як предмет (на 5 вересня 2003 р.) в Україні вивчало 1 млн. 618 тис. учнів, угорську – 1312,

польську – 4968, румунську – 295, єврейську – 1719 та інші мови. Факультативно вивчалися російська (180568 учнів), угорська (900), польська (5309), румунська (775), єврейська (612) та інші мови [11, с. 1].

У 2001/02 н. р. навчання здійснювалося за новими Типовими навчальними планами для загальноосвітніх шкіл України. Аналіз дав змогу з'ясувати, що у варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання було передбачено навчання мовам національних меншин як у рамках відповідного предмета, так і факультативно [10, с. 3-32]. Також Типові навчальні плани містили інваріантну складову, визначену на державному рівні й обов'язкову для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності, та варіативну, що передбачало відведення додаткових годин на навчання предметів інваріантної складової шляхом курсів за вибором, індивідуальних і групових занять. Розглянемо типовий освітній план для загальноосвітніх навчальних закладів із 5 по 9 класи на 2001/02 н. р.

**Типовий освітній план
загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням
російською чи іншими мовами національних меншин
(основна школа у структурі 12-річної) [10, с. 3-32].**

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах					
		5	6	7	8	9	5-9
Мови і літератури	Українська мова	3	3	2	2	2	12
	Іноземна мова	3	3	2	2	2	12
	Російська чи інша мова національної меншини	3	2	2	2,5	2,5	12
	Українська література	2	2	2	2	2	10
	Зарубіжна література та література національної меншини	2	2	2	2	2	10
Суспільствознавство	Історія України	1	1	1	1,5	1,5	6
	Всесвітня історія	-	1	1	1	1	4
	Правознавство (практичний курс)	-	-	-	-	1	1
	Етика	1	1	-	-	-	2
Естетична культура	Музичне мистецтво	1	1	1	1	-	4
	Образотворче мистецтво	1	1	1	-	-	3
	Художня культура	-	-	-	-	1	1
Математика	Математика	4	4	-	-	-	8
	Алгебра	-	-	2,5	2	2	6,5
	Геометрія	-	-	1,5	2	2	5,5
Природознавство	Природознавство	1	1	-	-	-	2
	Біологія	-	-	2	2	3	7
	Географія	-	2	2	1,5	1,5	7
	Фізика	-	-	1	2	2	5
	Хімія	-	-	1	2	2	5
	Технології	Трудове навчання	1	1	2	2	1
	Інформатика	-	-	-	-	1	1
Здоров'я і фізична культура	Основи здоров'я	1	1	1	0,5	0,5	4
	Фізична культура ¹	2,5	2,5	2,5	3	3	13,5
Разом		26,5	28,5	29,5	31	33	148,5

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах					
		5	6	7	8	9	5-9
	Додатковий час на навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації	0,5	0,5	1,5	3	1	6,5
	Граничнодопустиме навчальне навантаження на учня	27	29	31	33	33	153
	Всього (без урахування поділу класів на групи)	27	29	31	34	34	155

¹ Години фізичної культури не враховуються при визначенні граничнодопустимого навантаження учнів.

Аналіз типового навчального плану на 2001/02 н. р. свідчить, що школи з російською та єврейською мовою навчання навчалися за єдиними навчальними планами. Предметно вивчали українську, іноземну, російську чи іншу мову меншини (єврейську: іврит), на які було надано по 12 год з 5 по 9 кл. Працювали години додаткового часу на навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації. Крім того, у 2004/2005 н. р. загальноосвітні навчальні заклади з навчання мовами національних меншин працювали відповідно до типових навчальних планів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001 року № 342 (лист від 07.05.2004 р. № 1/9-252). Кількість годин, відведених на вивчення української та рідної мов і літератур, у цих планах залишилася такою, як і в попередні роки. З 2004/2005 н. р. загальноосвітніх навчальних закладах з навчання мовами національних меншин у 3 і 4 класах було виділено по 2 год на тиждень на вивчення предмета “Я і Україна”. У цей час в Україні як окремий предмет у середніх школах вивчалися мови: російська (1 443 792 учні); єврейська мова – ідиш (1816 учнів) та ін.

Важливим було те, що у 2005/2006 н. р. на прохання місцевих органів управління освітою, керівників загальноосвітніх шкіл було опубліковано орієнтовні варіанти навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із навчання російською чи іншими мовами національних меншин із вивченням двох іноземних мов, складених на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи, затверджених наказом МОН України від 09.03.2005 р. № 145. І, в 2006/2007 н. р. Міністерством освіти і науки України було затверджено нові навчальні програми із мов і літератур національних меншин:

I. Для шкіл із навчання мовою національних меншин (5–12 кл.):

Російська мова для шкіл з російською мовою викладання.

II. Для шкіл із українською мовою навчання, де мова національних меншин викладалася як окремий предмет (5–12 класи):

1. Російська мова для шкіл з навчання українською мовою.

2. Іврит для шкіл з викладання українською мовою.

Аналіз нормативних документів показав, що упродовж останніх років Міністерством освіти і науки України було затверджено нові типові навчальні програми для шкіл національних меншин за трьома напрямками:

- програми з української мови та літератури для шкіл із мовами навчання національних меншин; рідної мови (російської, румунської, угорської, кримськотатарської, польської, словацької, болгарської, молдовської, гагаузької, ромської та івриту) та світової літератури;
- програми для шкіл із російською, молдовською, румунською та угорською мовами навчання програми були розроблені спеціально для молодшої, стандартного та академічного рівня основної та старшої школи;
- для навчання інших предметів було рекомендовано використовувати типові програми для загальноосвітніх шкіл України; розроблено єдиний стандарт змісту освіти з української літератури (5–9 кл.) загальноосвітніх навчальних закладів із навчання мовами національних меншин [11, с. 117].

Розгляд програм для шкіл, де мовою навчання була мова національної меншини або її вивчали як предмет, свідчить, що наявні лише програми з мови та літератури, для решти предметів спеціальні програми не були розроблені й використовувалися типові програми для загальноосвітньої школи. Тому відмінністю між школами з російською та єврейською мовами навчання було те, що вони різнилися навчальними планами для спеціалізованих шкіл з російською та єврейською мовою навчання, а також тим, що кількість шкіл із єврейською мовою навчання збільшувалася, а російською зменшувалася. За розподілом загальноосвітніх шкіл за мовами навчання у 2008/2009 н. р. загалом функціонувало 20 045 загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчалися 4 438 383 учні. З-поміж них налічувалося 1 199 загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською і 17 єврейською мовами навчання [8, с. 116]. У 2010/2011 н. р. діяло 1149 закладів з російською мовою навчання (685 тис учнів); вивчало російську як предмет – 1,24 млн школярів, факультативно чи в гуртках – 131 тис [12]. Шкіл із єврейською мовою навчання працювало 17. Був поділ класів за мовами навчання де вивчалися російська, єврейська та інші мови; англійська як іноземна. У спеціалізованих школах з єврейською мовою навчання діти вивчали поглиблено рідну мову (іврит), коли у загальноосвітніх з єврейською мовою навчання – предметно і факультативно культуру єврейського народу [5, с. 57]. Як окремий предмет російську мову вивчали 1 292 518 учнів, єврейську – 1 292 учні. Факультативно вивчалися єврейська та інші мови [8, с. 116]. Крім того, у школах із єврейською мовою навчання діти поглиблено вивчали рідну мову (іврит). У Харківській спеціалізованій школі з російської мови навчання для єврейських дітей в молодших класах вивчалось від двох до чотирьох єврейських предметів на тиждень, а в середній і старшій – від шести до восьми. Спеціалізація освітнього закладу базувалася на етнокультурному єврейському компоненті освіти, який охоплював знання рідної мови, літератури, історії єврейського народу, його традицій, звичаїв, особливостей єврейської культури, а також культури інших народів.

Відмінність державних шкіл від приватних полягала в тому, що у них велося світське навчання, тоді як у спеціалізованих і приватних – релігійне. У релігійних школах більше уваги приділялося вивченню юдаїзму й дотриманню єврейських традицій. У державних школах провадилося спільне навчання хлопців і дівчат, а в приватних зберігалось роздільне. У спеціалізованих окрім загальноосвітньої програми було введено спеціальні програми з професійною орієнтацією; працювали факультативно групи і класи з різними мовами навчання.

У навчально-виховному процесі шкіл із єврейською і російською мовами навчання відмінністю були національні особливості меншини, їх культура, мова, звичаї, перехідне становище від факультативного вивчення рідної мови, до введення його як навчального предмета; за потреби – відкриття класів, груп, загальноосвітніх чи спеціалізованих шкіл тощо.

Отже, в організації навчального процесу шкіл національних меншин у 1991–2010 рр. увесь зміст був спрямований на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною літературою та створення можливості вивчення мов національних меншин.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх питань означеної проблеми, а спрямовує на вивчення розвитку внутрішньої диференціації організації шкільної освіти єврейської та польської національної меншини.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”. 2011. – 402 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – Київ : Богданова А. М., 2008. – С. 327.

3. Бугаєв С. Освіта національних меншин та народів: загальноукраїнський контекст. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.google.com.ua/search?q>
4. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / [за ред. А. І. Кирпач, В. В. Тригубенко, І. Г. Ліханова]. – Київ : Педагогічний музей України, 1993. – 32 с.
5. Зеркаль М. М. Особливості діяльності середніх навчальних закладів по задоволенню освітніх потреб етносів України (1990–2000 р.). – С. 57. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2012_11_28/5_zerkal.htm.
6. Здійснення мовної політики в освіті, навчання мовами національних меншин України та вивчення цих мов [Електронний ресурс]. URL : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/2865>. – С. 8.
7. Етнонаціональні процеси в Україні: історія та сучасність / заг. ред. В. І. Наулка. – Київ : Голов. спеціалізм. ред. літ. мовами нац. меншин України, 2001. – С. 30.
8. Мельник С. Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації: [монографія] / С. Мельник, С. Черничко. – Ужгород : ПоліПрінт, 2010. – 164 с.
9. Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи / Т. Пилипенко // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду ; під заг. ред. Ю. Тищенко. – Київ : Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. – С. 134.
10. Про внесення змін до наказу МОН України від 23.02.2004 року № 132 “Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи”. наказ МОН України № 66 від 05.02.09. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2009. № 8 (березень). – С. 3 – 32.
11. Про Типові навчальні плани початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин. Міністерство освіти і науки України (МОН). Наказ № 96 від 28.02.2001, нечин. Документ станом на червень 2008. – С. 136. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-info.biz/legal/baseqp/ua-zmwasu.htm>.
12. Российские школы. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://dostup.pravda.com.ua/news/publications/v>.
13. ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 49. – Арк. 170.
14. Цюра С. Особливості організації білінгвальної освіти для дітей національних меншин в Україні / С. Цюра, Т. Боднарчук // Вісник Львів. ун-ту. Серія педаг. – 2012. – Вип. 28. – С. 111–121.
15. Еврейская средняя школа “Ор Авнер” № 170 [Електронний ресурс]. URL: http://www.jewishkharkov.org/templates/articlecco_cdo/aid/789380

The article analyzes the organization of the educational process in schools with Russian and Jewish languages of instruction in an independent Ukraine (1991-2010). It is found that during the studied period the number of schools with a Jewish language of instruction increased, while a number of Russian language schools decreased. It was found that the educational system of Jewish groups found its revival in the period under study. It turned out that during the implementation of state policy, ethnic groups of education declared a balance of knowledge and skills, free development of national languages and cultures, and supported the needs of Jewish groups in educational and methodological literature in ethnic languages, which drew attention to some historical events of the version for representatives of other ethnic groups in Ukraine.

It was discovered, that foundation and development of ethnic schools in a great measure is related to national politics that assists their further development and functioning; so, the state assures all ethnic groups right to national and cultural autonomy, in partly the use and education in mother tongue or study of the mother tongue in state educational establishments, the creation of national cultural establishments.

Changes were noted in educational programs for schools with Russian and Jewish languages of instruction. In schools of ethnic groups and in cultural societies where the native language of ethnic groups was studied, there is a transition from the optional study of the native language to its introduction as a school subject and the creation of appropriate classes and schools. It was set that under independent Ukraine (1991–2010) government created the best facilities for mother tongue education in schools of ethnic groups, and also it was investigated, that ethnic groups which lived on the territory of Ukraine in order of having cultural and common differences, and forms of mentality diversity in their correlation acquire the system unity transforming into a certain organizational cohesion.

Key words: *independent Ukraine, development, curriculum, schools with Russian and Jewish languages of instruction, courses, electives.*

УДК 37.015.31

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.204-210

Людмила Шелестова
Liudmyla Shelestova

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

RESEARCH OF PERSONAL READINESS OF A TEACHER TO THE CREATIVE DEVELOPMENT OF SENIOR PUPILS IN THE CONDITIONS OF PROFILE EDUCATION

На основі позиції низки науковців у статті проаналізовано сутність понять “готовність” до діяльності та “готовність до професійної педагогічної діяльності”. Також виокремлено основні компоненти професійної готовності педагога до діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий і оцінний. На основі аналізу емпіричного матеріалу з’ясовано рівень готовності педагогів до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання за кожним із означених компонентів.

Ключові слова: *творчі здібності, старшокласники, профільне навчання, вчитель, готовність до професійної педагогічної діяльності, компоненти готовності.*

Згідно із Законом України “Про освіту” метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток особистості, формування у неї ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, її творчий розвиток. Значний потенціал для розвитку творчих здібностей учнів має профільна освіта.

Ефективність розвитку творчого потенціалу учнів значною мірою залежить від творчих якостей педагогів: здатності помічати й формулювати альтернативи, сумніватися в очевидному, уникати поверхових формулювань; уміння заглибитися у проблему й водночас відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; уміння уявити знайомий об’єкт у новому контексті; здатність до асоціацій (швидке й вільне переключення думок, здатності викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації); готовності пам’яті (володіння достатнім обсягом систематизованих знань, їх упорядкованість і динамічність) і здатності до узагальнень; креативності як здатності перетворювати діяльність у творчий процес [16]. З огляду на це, важливою педагогічною проблемою є готовність педагогів до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.

Під готовністю розуміємо стан або властивість готового [13]; бажання зробити щось [13]; бажання, схильність, намір, згода щось зробити [14]; усвідомлену установку на майбутню діяльність, яка зумовлена високим рівнем мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості або колективу, яка забезпечує успіх майбутньої діяльності [8]; активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдань, складниками якої є знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість здійснювати ці дії [10]; форму установки, для якої властива спрямованість на виконання певної дії, що передбачає наявність певних знань, умінь та навичок; готовність протидіяти різним перепонам, що виникають у процесі виконання дій [9]. Тобто, готовність є установкою на певні дії, станом і результатом.

Спираючись на загальне розуміння готовності, осмислимо сутність готовності до професійної педагогічної діяльності, зокрема й до розвитку вчителями творчих здібностей учнів у процесі навчання. Готовність педагога до педагогічної діяльності в науці розуміють як інтегративну особистісну якість педагога, її особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [4, с. 277; 7]. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [4, с. 277].

У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виокремлюють такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії вчителя; потреба у професійному, особистісному, творчому зростанню; прагнення до інновацій у педагогічному процесі; професійна спрямованість і міра старання у професійній діяльності)
- когнітивний (рівень розвитку пізнавальних процесів педагога (його сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви); сукупність предметних та загальних (психологічних, суспільно-політичних, філософських тощо) знань, умінь та навичок для здійснення професійної діяльності;
- операційний (володіння засобами й методами професійної діяльності, уміннями й навичками, розвиненою здатністю здійснювати розумові операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);
- вольовий (цілеспрямованість та наполегливість; самоконтроль, уміння керувати власними діями, відповідальність за результати педагогічної діяльності)
- оцінний (самооцінка власної професійної діяльності з позиції її оптимальності для вирішення педагогічних завдань) [1; 2; 3; 5; 6; 11; 12].

Отже, готовність учителів до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання необхідно розглядати за мотиваційним, когнітивним, операційним, вольовим і оцінним компонентами. З огляду на це, проаналізуємо рівень готовності вчителів профільної школи до розвитку творчих здібностей учнів за всіма компонентами. Для цього було проведено опитування 88 педагогів ліцеїв м. Рівне, м. Пирятин Полтавської обл. та м. Біла Церква Київської обл. [15].

Мотиваційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає усвідомлене ставлення педагога до необхідності їх розвитку в учнів та використання для цього спеціальних педагогічних технологій, їх ролі у розв'язанні цього завдання.

У ході емпіричного дослідження було з'ясовано, що більшість діагностованих учителів усвідомлюють важливість та необхідність розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. 67,14% респондентів вважають, що розвинені творчі здібності учнів є одним із важливих результатів освітньої діяльності.

Когнітивний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає наявність знань педагога про сутність поняття "творчі

здібності”, можливості педагогічних технологій та різних навчальних предметів у розвитку компонентів творчих здібностей.

У ході опитування було з’ясовано, що 72,9% педагогів *творчі здібності* пов’язують із комплексом властивостей особистості: її здатністю створювати новий творчий продукт, висувати продуктивні прогресивні ідеї та реалізовувати їх, знаходити нестандартні рішення проблемних ситуацій, критично мислити. Загалом переважна більшість респондентів засвідчила розуміння сутності поняття “творчі здібності” як комплексу якостей особистості, що забезпечують: успішність виконання творчої діяльності у будь-якій сфері; реорганізацію власного досвіду і створення на його основі нових комбінацій; перетворення природної чи соціальної дійсності з метою отримання оригінального творчого продукту; конструктивне перетворення інформації та отримання інноваційних результатів, суб’єктивно та об’єктивно значущих [15].

Серед *технологій*, які сприяють розвитку творчих здібностей учнів, учителі називають такі: проектна технологія (48,57%), комунікативні технології та мозковий штурм (по 22,86%), технологія проблемного навчання (20%), дослідна технологія (18,57%), ігрові технології (17,14%), інтерактивні технології (14,29%), технології розвитку критичного мислення (10%), технологія розвивального навчання (8,57%), колективні творчі справи (4,28%). Третина респондентів (35,7%) не відповіли на запитання, що може бути свідченням недостатності їхніх знань про наявні педагогічні технології розвитку творчих здібностей учнів.

Також було встановлено, що вчителям було складно *класифікувати технології*, що сприяють розвитку окремих компонентів творчих здібностей. Майже половина опитаних (48,57%) не змогла чітко диференціювати технології, які вони використовують для розвитку кожного з компонентів творчих здібностей.

Нами також досліджувалося розуміння респондентами *можливостей кожного освітнього предмету* у розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. Більша половина опитаних (58,6%) уважають, що будь-який освітній предмет може слугувати основою для залучення дітей до творчості. Третина респондентів уважають, що найкраще це застосовувати на заняттях літератури; шоста частина респондентів указує на суспільствознавчі предмети (історію та правознавство).

Операційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає практичне володіння технологіями розвитку творчих здібностей, використанням їх у власній професійній діяльності, орієнтованість на власну професійну творчість, здійснення експериментальної роботи.

Про сформованість операційного компоненту готовності свідчить частотність залучення учнів до виконання творчих завдань; кількість часу на занятті, що вчитель витрачає на створення творчих ситуацій; розвитку яких компонентів творчих здібностей приділяється увага; які типи творчих завдань використовуються у освітньому процесі; на якому етапі уроку використовуються творчі завдання; які педагогічні технології використовують педагоги у процесі освітньої діяльності; які форми організації освітнього процесу використовуються.

У ході дослідження було з’ясовано, що *частотність залучення учнів до виконання творчих завдань* невисока. Всього 34,29% опитаних учителів пропонують учням виконувати творчі завдання на кожному занятті, 54,29% – у кожній темі. 7,14% респондентів залучають учнів до творчості зрідка. 1,43% – роблять це під час проведення виховних заходів. 2,86% – не дали відповідь на запитання.

Про недостатнє приділення уваги розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання свідчить інформація про *кількість часу на занятті*, що вчитель витрачає на створення творчих ситуацій. Третина опитаних учителів (34,3%) виділяють на занятті не більше 4,5 хвилин; 40% респондентів – не більше 9 хвилин для розвитку творчого потенціалу особистості, що недостатньо і не може не позначатися на ефективності цього процесу. 17,4% опитаних виділяють на розвиток творчих здібностей учнів до 13,5 хвилин навчального часу.

Серед компонентів творчих здібностей респонденти приділяють увагу розвитку усіх компонентів творчих здібностей: інтелектуально-евристичних (креативності) (78,6%), мотиваційно-творчої активності (74,6%), інтелектуально-логічних (65,7%), самоорганізаційних (62,9%), естетичних (24,3%).

На основі аналізу емпіричних даних з'ясували, які *типи творчих завдань* учителі найчастіше пропонують виконувати учням для розвитку в останніх творчих здібностей. Найчастіше учні виконують дослідні завдання (68,6%), завдання на виявлення суперечностей і проблем (62,9%), комунікативно-творчі (61,4%), логічні (55,7%). Рідше учні долучаються до виконання завдань на: прогнозування (34,3%), з некоректно поданою інформацією (21,4%), рецензування (21,4%), розробку алгоритмічних процедур (20%). Ще рідше виконуються завдання на оптимізацію (12,9%) та управління діяльністю (7,14%). Були такі, що не змогли відповісти на питання.

Тобто, можемо констатувати: у процесі виконання завдань учні переважно здійснюють такі розумові операції, як порівняння, аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація, узагальнення і систематизація, встановлюють зв'язки і відношення між предметами, явищами, фактами дійсності. Тобто, завдання більше орієнтовані на виявлення і розвиток інтелектуально-логічних здібностей – однієї зі складників творчих здібностей. Значно менше завдань пропонують для виявлення й розвитку інтелектуально-евристичних здібностей учнів, креативності.

Як бачимо, у відповідях респондентів є певна суперечність: з одного боку, вони говорять про те, що розвивають усі компоненти творчих здібностей; з іншого – найчастіше використовують такі типи завдань, які розвивають лише інтелектуально-логічні здібності.

Творчі здібності учнів респонденти розвивають на різних *етапах уроку*. Найчастіше – на етапі практичного застосування (82,9%), значно рідше – на етапі осмислення нових знань (37,1%) та на етапі повторення й узагальнення раніше отриманих знань (37,1%).

Для розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання вчителі використовують різні *педагогічні технології*. Найчастіше використовують проектну технологію (48,57%). Значно рідше в освітньому процесі вчителі використовують метод мозкового штурму (евристичні питання) (22,86%), комунікативні технології (22,86%), технологію проблемного навчання (20%), дослідні технології (18,57%) та ігрові технології (17,14%). Ще рідше для розвитку творчих здібностей використовуються інтерактивні технології (14,29%), технології розвитку критичного мислення (10%), технологія розвивального навчання (8,57%) та колективні творчі справи (4,28%).

Серед *форм організації* освітнього процесу, які найбільшою мірою сприятливі для розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання, найбільш доречні, на думку респондентів, такі: робота у невеликих групах по п'ять–сім осіб (64,3%), індивідуальне виконання творчих завдань (44,3%), виконання творчих завдань у парах (42,9%). Значно менший вплив на розвиток творчого потенціалу особистості, на думку респондентів, справляє колективне (в межах класу) виконання творчих завдань (17,1%).

Вольовий компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає здатність керувати творчою діяльністю учнів, нести відповідальність за її результати; готовність до подолання труднощів, пов'язаних з організацією творчої діяльності учнів.

У ході дослідження було з'ясовано, що переважна більшість учителів (82,9%) пов'язують ефективність розвитку творчих здібностей учнів зі спеціальним стимулюванням їх до творчості, створенням сприятливого середовища (42,9%). Водночас, переважна більшість учителів відзначають, що існують бар'єри для власного творчого розвитку, а отже й для творчого розвитку своїх вихованців. Серед таких бар'єрів рівень заробітної платні (22,9%) та соціально-побутові умови (21,4%); відсутність часу (10%), відсутність умов для продовження самоосвіти та підвищення кваліфікації; (4,29%), морально-психологічний клімат у колективі (2,86%), відсутність мотивації, вік, загальна перенасиченість шкільної програми. Четверта частина не бачить жодних перешкод для власного саморозвитку (по 1,43%). Були вчителі, які не висловили власної позиції і не відповіли на запитання (22,9%). Тобто, переважна більшість

респондентів називають зовнішні причини, що заважають творчому розвитку, що може бути свідченням недостатньої готовності до подолання труднощів, пов'язаних з організацією творчої діяльності учнів.

24,3% респондентів зазначили, що не мають бар'єрів для власного творчого розвитку та творчого розвитку учнів, тобто вони успішно долають труднощі, що пов'язані з організацією творчої діяльності.

Оцінний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає здатність оцінювати власну професійну діяльність з позиції її оптимальності для розвитку творчого потенціалу учнів.

У ході аналізу емпіричних даних було з'ясовано, що педагоги приділяють увагу аналізу власної професійної діяльності з позиції її оптимальності для розвитку творчого потенціалу учнів та прагнуть підвищувати свій професійний рівень. Дізнавшись про педагогічні інновації, намагаються застосувати їх у педагогічній практиці (44,29% респондентів). Інша частина обдумує та переосмислює отриману інформацію та через певний час впроваджує її у власну практичну діяльність (61,4% респондентів). Серед опитаних педагогів не виявилось тих, хто не сприймає жодних інновацій і покладається лише на власний досвід.

Серед важливих мотивів, що спонукають до творчості у власній діяльності, респонденти називають такі: прагнення до професійного зростання та саморозвитку (64,3%), інтерес до педагогічних інновацій, нових технологій навчання та виховання (58,6%); прагнення до високих результатів своєї праці (42,9%); схильність до експериментально-дослідної діяльності і прагнення нею займатися (27,1%); високий рівень розвитку власних творчих здібностей творчих здібностей і бажання його підвищити, розвиватися далі (15,7%); бажання підвищувати творчий потенціал учнів (5,71%).

Сучасна освітня стратегія спрямована на всебічний розвиток особистості, формування у неї ключових компетентностей та творчих властивостей. Значний потенціал для вирішення цих завдань має профільна освіта.

Оскільки ефективність розвитку творчого потенціалу учнів значною мірою залежить від творчих якостей педагогів, тому важливою педагогічною проблемою є готовність педагогів до педагогічної діяльності загалом і до розвитку творчих здібностей учнів зокрема.

Готовність педагога до педагогічної діяльності в науці розуміють як інтегративну особистісну якість педагога, її особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виділяють такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий, оцінний.

Про рівень готовності вчителів до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання свідчать результати емпіричного дослідження.

Мотиваційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання добре сформований в учителів. Вони усі усвідомлюють необхідність розвитку творчого потенціалу в учнів та приділення цьому спеціальної уваги.

Когнітивний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання недостатньо сформований у вчителів. Вони загалом розуміють сутність поняття "творчі здібності" та його складники, проте недостатньо орієнтуються у педагогічних технологіях, які сприяють розвитку певних компонентів творчих здібностей. Учителі вважають, що творчі здібності учнів можна розвивати у процесі вивчення будь-якого предмету і творчий учитель завжди знайде таку можливість.

Операційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання також сформований в учителів недостатньо. Вони зрідка залучають дітей до творчої діяльності і відводять для цього недостатньо часу в освітньому процесі. Вчителі декларують, що розвивають усі компоненти творчих здібностей учнів (інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, мотиваційно-творча активність, самоорганізаційні,

естетичні здібності), та все ж особлива увага приділяється розвитку інтелектуально-логічного компоненту творчих здібностей, для чого педагоги використовують спеціальні типи творчих завдань, переважно на етапі практичного застосування знань. Серед педагогічних технологій, частіше використовуваних учителями для розвитку творчих здібностей, – проектна технологія. Рідше використовують метод мозкового штурму, комунікативні технології, технологія проблемного навчання, дослідні та ігрові технології. Ефективною організаційною формою визнається освітня діяльність у невеликих групах по п'ять – сім осіб.

Щодо вольового компоненту готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання: переважна більшість учителів засвідчує готовність до керування творчою діяльністю учнів, та все ж вони мають значні проблеми із подоланням труднощів, пов'язаних з організацією творчої діяльності учнів.

Оцінний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання сформований у вчителів, оскільки вони визнають, що розвиток творчих здібностей учнів залежить від них та рівня їхнього творчого потенціалу, тому більшість із них постійно підвищують власний професійний рівень через самоосвіту або підвищення кваліфікації та впроваджують педагогічні інновації у педагогічну практику.

Аналіз емпіричних даних щодо готовності вчителів до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання (мотиваційного, когнітивного, операційного, вольового, оцінного компонентів) свідчить про наявність проблем, які потребують вирішення як на теоретичному, так і на практичному рівнях, а саме: розвитку в учителів когнітивного, операційного та вольового компонентів готовності до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Результати дослідження можуть стати у нагоді для здійснення просвітництва вчителів з метою посилення їх впливу на розвиток творчих здібностей учнів.

Список використаних джерел

1. Банщикова Т. Н., Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом / Т.Н. Банщикова, С.В. Путеева // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия “Гуманитарные науки”. – 2005. – № 2 (14). – С. 14–17.
2. Веретенникова Л. К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Веретенникова Людмила Кузьминична. – Казань, 1997. – 340 с.
3. Григорьева Ю. И. Сущность готовности будущего учителя к развитию творческих способностей учащихся / Ю.И. Григорьева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2017. – Т. 16. – № 3. – С. 20–26.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – Київ : Академ-видав, 2004. – 352 с.
5. Дьяченко М. И., Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 176 с.
6. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дурай-Новакова Крыстына Мечиславовна. – М., 1983. – 356 с.
7. Ігнатюк О. Структура професійної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності / О. Ігнатюк, І. Яковенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної освіти : зб. наук. праць / [за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського]. – 2007. – Вип. 15/16 (19/20). – С. 249–257.
8. Коджаспирова Г. М., Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 176 с.

9. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь: Более 600 иллюстраций и 1700 статей / И. М. Кондаков. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
10. Психологический словарь-справочник. Учебное пособие. М.И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – М. : АСТ, 2009. – 455 с.
11. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / В. А. Сластенин [и др.] ; отв. ред. В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 609 с.
12. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр “Академия”. 2002. – 576 с.
13. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – Київ : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 1: Г–Ж. – Київ : Наукова думка, 1971. – 550 с.
14. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1996. – т. 1: А–К. – М. : Терра-Кн. клуб, 2007. – 1565 с.
15. Шелестова Л. В. Дослідження процесу розвитку творчих здібностей старшокласників у практиці профільного навчання / Л.В. Шелестова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2018. – № 1(20). – С. 21–32.
16. Шелестова Л. В. Теорія і методика формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів: монографія / Людмила Володимирівна Шелестова. – Київ : Фенікс, 2016. – 416 с.

The article substantiates the urgency of the problem of development of creative abilities of senior pupils in the conditions of profile education. It is revealed that an important pedagogical problem is the teachers' readiness to conduct a pedagogical activity in general and to the development of students' creative abilities in particular. Based on the position of a number of scholars, the article analyzes the essence of the concepts of "readiness" for activity and "readiness for professional pedagogical activity", which is understood as the integrative personal quality of a teacher, his/her personal status of motivational-value relation to professional activity, possession of effective ways and means of achieving pedagogical goals, creativity and reflection. The basic components of motivation (cognitive, operational, volitional and evaluational) are identified in the structure of readiness for professional pedagogical activity.

Based on the analysis of the empirical material, the level of readiness of teachers to develop the creative abilities of senior pupils for each of the indicated components has been determined. It has been established that motive and evaluation components are best formed among the teachers, since all teachers are aware of the need to develop the students' creative abilities and seek to improve their professional level. It is revealed that other components of readiness are not formed enough by the teachers: they have incomplete knowledge about pedagogical technologies (cognitive component of readiness); rarely involve children in creative activity, pay attention to the development of only certain components of creative abilities (operating component); have problems solving the difficulties associated with the organization of students' creative activity (volitional component).

There have been made the conclusions regarding the problems that need to be resolved both at the theoretical and practical levels, namely: the development of teachers' cognitive, operational and volitional components of readiness to develop the creative abilities of senior pupils in the conditions of specialized education.

Key words: *creative abilities, senior pupils, profile education, teacher, readiness for professional pedagogical activity, components of readiness.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ У СПАДЩИНІ МИКОЛИ ШЛЕМКЕВИЧА ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF WORLD OUTLOOK FORMATION IN THE HERITAGE OF MYKOLA SHLEMKEVYCH AND THEIR USE IN MODERN EDUCATION SYSTEM

У статті на основі концепції людини Миколи Шлемкевича та визначених ним методологічних засад становлення її світогляду виявлені орієнтири у ставленні до людини, її природи, осмислені особливості співіснування зі світом, співжиття з іншими людьми та Богом, а також розглянуті чинники успішного виховання української молоді.

Ключові слова: методологія, орієнтири, цінності, духовність, світогляд, становлення, система виховання.

Оновлення суспільства, його прогрес та реальні зміни в ньому передусім пов'язані зі зміною світогляду молодих людей. У процесі відродження духовності завжди враховується досвід минулих поколінь, що сприяє примноженню національної культури, адже головним орієнтиром у становленні світогляду молодої людини є народні уявлення про мету життя, про те, яким повинен бути представник народу, якими мають бути орієнтири розвитку моральності людини, її свідомості. У цьому зв'язку потребують переосмислення публікації науковців, що стосуються обґрунтування нових підходів до вибору стратегії української освіти, опрацювання нової філософії освіти, а також світоглядні ідеї українців-емігрантів, які проявлялися в турботі про людяність, толерантність, доброту, любов, висвітлювали перспективу людського життя (хоча протягом історії різні суспільства виробляли різні системи цінностей). Завдання переосмислення пріоритетів у ставленні до людини, ґрунтовного визначення особливостей людського буття, співжиття зі світом, іншими людьми та Богом, спонукає прогресивних науковців з'ясувати сутність людини (у зв'язку з новим соціальним замовленням, яке сьогодні репрезентує ідеї гуманізму, демократії, орієнтації на національні цінності). Сьогодні важливо усвідомити потребу пізнання людини, вивчення її особливостей. Актуальність антропологічних питань змушує звертатися до надбань філософії, шукати там зародки сучасних суджень про людину. Адже перебудова освіти і виховання означає насамперед відхід від матеріалістичних засад виховання та побудову його на ідеалістичній системі цінностей, і реальні зміни в суспільстві насамперед пов'язані зі зміною свідомості людини.

У розв'язанні життєвих проблем педагогічна освіта обов'язково враховує мудрість народу і надбання багатьох поколінь, використовує нагромаджений досвід виховання молоді, практику організації сучасного освітнього процесу, тенденції розвитку української освіти, а також утілює в собі зміст національної культури, духовних надбань народу і забезпечує формування свідомого члена суспільства. На власних традиціях і культурі виріс та зміцнів ідеал досконалої людини, і врахування народних традицій в освіті означає передусім турботу про формування її гуманістичного характеру.

Дослідники модернізаційних освітніх процесів (І. Долголенко [6], В. Кремень та ін.) процес становлення світогляду молодої людини пов'язують із зростанням впливу на нього загальноосвітніх тенденцій, розробкою нових педагогічних ідей. Сучасні філософські дослідження часто

стосуються методології педагогічної науки (А. Гофрон [4], І. Добронравова [7]), філософії освіти і виховання (Г. Васянович [3], М. Конох [9]), філософської антропології як основи педагогічної підготовки (Т. Троїцька [13]). Психологічне обґрунтування духовних процесів у свідомості людини, діагностика її духовного потенціалу, умови його становлення розкриті М. Савчином [12].

Важливе завдання щодо оволодіння народною культурою і народнопедагогічним досвідом ставив Микола Шлемкевич (1894 – 1966) – яскравий представник української діаспори, життя і культурно-просвітницька діяльність якого пов'язані з основними ідеями та тенденціями розвитку української галицької педагогіки ХХ ст., в основу яких було покладено збереження і розвиток етнокультурної самобутності українців в умовах колонізації земель України та обґрунтування потреб українців у національному відродженні. Адже глибоке засвоєння духовної спадщини народу, його мови, історії, почуття гордості за свій народ, шанобливе ставлення до його культурних надбань, відповідальність за його долю задля спільного добра забезпечують можливість пізнання духовного багатства попередніх поколінь та оволодіння їх культурними надбаннями.

Світоглядні ідеї Миколи Шлемкевича вивчаються такими сучасними дослідниками, як В. Артюх. [1] (спроба екзистенціальної інтерпретації М. Шлемкевича), П. Берко, М. Дзера [2] (вивчають світоглядні позиції науковця крізь призму антропологічної установки), С. Грабовський [5], В. Храмова [14] (розкривають значущість поглядів М. Шлемкевича в контексті висвітлення особливостей української ментальності).

В основу життєдіяльності людини Микола Шлемкевич вкладав ідеї побудови гуманного суспільства, розбудови Української держави та становлення в ній демократичного устрою. Вікторія Храмова у передмові до видання праці Миколи Шлемкевича “Загублена українська людина” відзначає споконвічну відданість українців ідеалам демократії та гуманізму [14, с. VI]. Розгубленість української людини ми можемо розглядати як перехідний етап її становлення як “нової” української людини. “Нова громада духу”. за М. Шлемкевичем, дасть можливість вільній людині адекватно реалізувати українську вдачу у вільній і незалежній Україні [14]. Відтак зміни у суспільній свідомості, завдяки яким в українському громадяниніві простежуються риси “нової” людини, утверджують її національний характер, відповідальність за долю нації, рішучість, дієвість.

Водночас науково-просвітницька діяльність та світоглядні ідеї Миколи Шлемкевича не були в Україні предметом окремого історико-педагогічного дослідження, не визначені стратегічні орієнтири та цінності морального й національного життя людини, їх ієрархія та інші методологічні питання у становленні світогляду української молоді людини.

Мета статті полягає у тому, щоб на основі концепції людини Миколи Шлемкевича та визначених ним методологічних засад становлення її світогляду виявити орієнтири у ставленні до людини, її природи, осмислити особливості співіснування зі світом, співжиття з іншими людьми та Богом, а також розглянути чинники успішного виховання української молоді.

У процесі взаємодії з людьми та в межах міжнародної співпраці виникає можливість побудови людиною власного активного життя, гуманізації свідомості особистості (на основі осмислення себе, своєї діяльності). “Свідомість, – наголошує І. Зязюн, – це оцінка людиною явищ дійсності, сенсу її життя і формування на цій основі переконань, ідеалів, принципів діяльності. Тому світогляд як вияв і осмислення гармонії, краси людських потреб, цілей і ідеалів у філософських категоріях, у моральних принципах, у поняттях виступає могутнім внутрішнім чинником розвитку особистості, критерієм повноти і багатства творчого потенціалу людини. Можна сказати, що світогляд – це єдність світорозуміння і самоусвідомлення людини” [8, с. 30].

Така орієнтація на людину потребує зміни наявної освітньої стратегії (у системі “Людина – людина” та реформування системи виховання. Тоді результатом виховання стає розвиток здатності виявляти в іншій людині людську сутність, прагнення до постійного особистісного самовдосконалення.

Відомо, що в історії розвитку філософського вчення про людину існують два підходи до сприйняття природи людини: визначення її як розумної істоти, що вказує на її подібність до навколишнього світу; намагання зрозуміти природу та життя людини, прагнення до самопізнання, заглиблення у внутрішній вимір власного існування, прагнення відшукати джерело неповторності власного буття, осмислення феномену Божої любові, який визначає християнське світосприйняття та світорозуміння.

Гуманізм як система поглядів на людину як найбільшу соціальну цінність та створення умов для її повноцінного життя, фізичного та духовного розвитку передбачає абсолютність (беззастережність і безумовність – за Г. Васяновичем [3, с. 60]) моральних цінностей, неприйняття їх релятивістського тлумачення. Ці цінності у традиційно-християнському розумінні трактують як чисті і недоторканні ідеали, мірило власних учинків людини, до яких вона повинна йти все життя. Саме так створюється основа для розширення внутрішнього світу, духовного багатства, змужніння, звільнення від диктату земного, глибоке проникнення у сутність моральних цінностей, вдосконалення людини, що означає рух до виконання нею життєтворчої ролі, її розвитку і саморозвитку.

Важливе значення для гуманізації свідомості молодих українців мають шляхи утвердження духовних цінностей та інших ідеалів добра, пошук засобів формування людяності. Задля цілісності становлення світогляду молодої людини важливо окреслити зв'язок духовних цінностей із практикою, життям, що забезпечує у майбутньому її успішну діяльність і зобов'язує поєднувати життя з практикою. Це допомагає опанувати свої інстинкти, прагнення до насолоди, зрікатися власної вигоди заради інших, керувати своєю волею. Практикуються (молодими людьми) дискусії, моделювання життєвих ситуацій, організація самоосвіти. Таке узгодження теоретичних концептуальних ідей з практикою, врахування її потреб, зумовлює становлення в історії освіти України надійної системи виховання.

За В. Краєвським, методологія педагогічної науки є системою знань про її структуру, принципи, підходи і способи набуття цих знань, системою відповідної діяльності й обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи [10, с. 13]. Тому така система знань, а також система діяльності здобувача цих знань, певне співвідношення між дійсністю та її відображенням в педагогіці є предметом цієї методології, істотні зміни в якій відбуваються з кінця ХХ ст. Якщо єдина поширена у радянський період марксистсько-ленінська філософія зобов'язувала організовувати ідеологізований авторитарний педагогічний процес, своєрідний для тогочасних соціально-економічних умов, то формування нової освітньої методології характеризується такими особливостями, як поглиблення процесів глобалізації, інтеграції, урізноманітнення форм здобування освіти, акцент на творчій діяльності, інноваційних технологіях тощо. Адже сучасна методологія педагогіки в умовах плюралістичного суспільства аналізує різні напрями осмислення дійсності, хоч пріоритет надається турботі про розвиток особистості, її життєве самовизначення, самореалізацію, відповідно до національних цінностей і в контексті ідеї інтеграції України в європейський простір.

Трансформація системи цінностей є центральним питанням обґрунтування й аналізу усіх підходів у системі виховання (що передбачають не лише дотримання вимог гуманізму, а й забезпечення демократизації, орієнтації на національні цінності). Зміни в системі цінностей, перехід до інших ідеалів у вихованні ведуть до моральних переорієнтацій соціуму та кожної особистості зокрема, до істотних змін у суспільстві.

Вибір ціннісних орієнтацій, що супроводжує кожну людину (в її прагненні до прогресу, гармонії, самореалізації та самовизначення в житті) передбачає “сформованість у свідомості вихованців намірів і вмінь безконфліктного життя у суспільстві, поваги до прав і свобод кожної особи”. Звідси бере початок педагогіка толерантності, що сприяє формуванню “соціальної комунікації – уміння входити у групову взаємодію, добре володіти мовним, культурним словником суспільства” [11, с. 21]. Як справедливо зауважує О. Савченко, “сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти спирається на антропологічні й соціокультурні координати”.

адже людина – не засіб, а мета, і педагогічна реалізація таких цінностей передбачає належне оцінювання “природної основи людини” та “підвищення загальної культури особистості, прилучення до національних і загальнолюдських цінностей, а це вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти” [11, с. 21].

У контексті гуманізації українського суспільства становлення світогляду підростаючого покоління будується також на основі визначення чітких стратегічних орієнтирів. Із педагогічного погляду цінними є питання морального перетворення людини і глибинних внутрішніх трансформаційних процесів, які відбуваються в особі внаслідок свідомої ціннісної орієнтації та вибору відповідних мотиваційних пріоритетів. Надання переваги духовним орієнтирам особистості, визнання пріоритетними цінностей, які складають основу її моральних чеснот і законів доброти та милосердя, повернення до духовного коріння народу на засадах гуманізму ставлять у центрі уваги порядну людину, про що говорив М. Шлемкевич. Адже духовна культура людини проявляється у її взаєминах з іншими людьми, здатності розуміти іншу людину, поважати, любити її, а також у ставленні до родини, нації, громади. Традиції народу стають джерелом духовності людини, її виховного ідеалу, чинником передачі його духовних надбань.

Основу гуманізму в суспільстві закладає релігійне виховання, яке допомагає прийняттю молодими людьми орієнтації на ідеали добра як найвищі цінності, становленню християнського світогляду (а не виявлення конфесійних особливостей). Структурним елементом світогляду, що є також основою життєдіяльності людини, є віра. Релігійна віра виявляє потребу в реалізації прихованої у людині можливості здійснити те, що здається нездійсненним. Віра надихає людину, підіймає над обставинами: “автентично віруючих людей віра зовсім не є чимось доданим до їхньої, природним чином конституйованої екзистенції. Вона освітлює й осяває найбільш вражаючі акти героїзму великих святих, так само як і непримітні щоденні дії якоїсь матері сімейства чи якогось бідного селянина... Жива релігійна душа сповнена свідомістю того, що пізнати Бога неможливо. Тому вона й шукає найбільше неокреслених, неувяжних символів: – всевідчутости, всюдиприсутности і т.п.” [14, с. 99].

Опора на віру у підходах до виховання передбачає уявлення про важкий шлях через сумніви, пошуки, боротьбу в душі і випробування до стійких переконань, непохитних ідеалів, міцного світогляду і духовного зростання. Водночас духовний досвід має велике значення у залученні до віри (до Богослужіння, участі у релігійних ритуалах). Нагромадження в людині досвіду моральних учинків забезпечується найперше її працею (за К. Ушинським), шляхом до саморозвитку, засобом удосконалення світу, виявленням співчуття, милосердя, любові, служінням ближньому, родині, народові (благородною діяльністю) і практичне розширення духовного світу означає напружене усвідомлення ціннісних орієнтацій, щораз глибше проникнення у зміст моральних цінностей. Це визначається важливістю ідеалістично-християнського підходу в організації виховання молоді, а духовність є головною особливістю виховання, забезпечення педагогом атмосфери, коли людина поводить себе морально не через страх бути покараною.

Найпершим завданням педагога є створення такого середовища, яке б стимулювало ставати кращим – не лінуватися, самореалізуватися, не марнувати часу. Вся атмосфера життя людини повинна бути високоморальною. Неприпустимо, щоб чесна людина почувала себе “білою вороною”. “Педагогічна мораль, – наголошує Г. Васянович, – виконує й ціннісно-орієнтовану функцію, утворюючи своєрідну ієрархію цінностей, єдиний вимір, з допомогою якого людина оцінює події, явища, поведінку людей із погляду сенсу людського життя” [3, с. 39].

Гуманізація свідомості українця означає також гуманізацію взаємостосунків між людьми, врахування їх індивідуальних особливостей, відповідного рівня самореалізації. Якщо усвідомлення сутності гуманізму пов’язане з любов’ю до добра в кожній людині, то важливо володіти моральними якостями, що допомагали б їй у виявленні християнських чеснот, віднайти добрі наміри в людині, відкрити їх і створити умови для їх удосконалення, допомогти нарощувати в людині доброту. Це потребує здатності співчувати, терпеливості, знаходити вдячні слова,

висловлювати теплі побажання, розуміти людину, справедливо оцінити її вчинки та повірити в те, що вона зуміє стати кращою.

Отже, методологічні засади становлення світогляду українців, виявлені у творчості М. Шлемкевича, дозволяють визначити пріоритети у ставленні до людини, її природи, осмислити співжиття зі світом, іншими людьми та Богом, а також визначити чинники успішного виховання молоді. З усвідомленням значущості ідеалів, що подає нам християнство, пов'язані християнські цінності. Чинниками успішної підготовки педагога нами є орієнтація на гуманізацію свідомості людини, становлення національної самосвідомості, етнопедagogічний аспект цього становлення, праця, духовне вправлення, що забезпечують власний досвід формування ціннісних орієнтацій, моральні стосунки, взаємини молодих людей, атмосфера життєдіяльності, забезпечення процесів саморозвитку, миролюбність тощо. Міра впливу названих чинників на морально-етичний вибір людини залежить від глибини її віри у визначені ідеали.

Перспективами дослідження є виявлення практичних аспектів морального становлення людини (шляхів розвитку її духовної сфери) у творчому доробку М. Шлемкевича.

Список використаних джерел

1. Артюх В. Про деякі історіософські ідеї в філософській публіцистиці Миколи Шлемкевича: спроба екзистенціальної інтерпретації / Віталій Артюх // Філологічні трактати. – 2009. – Том 1. – № 3 – 4. – С. 5–14.
2. Берко П.Г. Світоглядні позиції Миколи Шлемкевича крізь призму антропологічної установки / П. Г. Берко, М.М. Дзера // Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнології імені С.З.Гжицького. – 2016. – Т. 18. №2 (69). – С.238–245.
3. Васянович Г. П. Педагогічна етика / Григорій Петрович Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 343 с.
4. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10 “Філософія освіти” / Анджей Гофрон. – Київ : Інститут вищої освіти АПН України, 2005. – 32 с.
5. Грабовський С. Дослідник української душі / Сергій Грабовський// Історичний календар. – Київ,1998. – С. 42 – 43.
6. Долголенко И. А. Образование в контексте ценностных ориентаций (социально-философский аспект) : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / Ирина Анатольевна Долголенко. – Одесса : Южноукраинский гос. педагогический ун-т им. К.Д. Ушинского, 2007. – 167 с.
7. Добронравова І. Філософія та методологія науки / Ірина Добронравова, Лідія Сидоренко. – Київ : ВПЦ “Київський університет”, 2008. – 223 с.
8. Зязюн І. А. Культура і культурна політика / Іван Андрійович Зязюн // Рідна школа. – 1994. – № 12. – С. 27–32.
9. Конох М. С. Формування нової філософії освіти в Україні : соціально-філософський аналіз / Микола Семенович Конох. – Київ : Вища школа, 2001. – 223 с.
10. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / Володар Викторович Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
11. Савченко О. Цілі й цінності реформування сучасної школи / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20–23.
12. Савчин М. Духовний потенціал людини (навчальне видання) : монографія / Мирослав Савчин. – Вид. 2-е, пер., доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
13. Троїцька Т. С. Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10 “Філософія освіти” / Тамара Серафимівна Троїцька. – Київ : Інститут вищої освіти АПН України, 2007. – 395 арк.

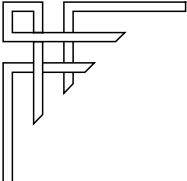
14. Шлемкевич М. Загублена українська людина / Микола Шлемкевич. – Київ : МП Фенікс, 1992. – 168 с. – (Наукове видання; передмова Вікторії Храмової).

Real changes in society, which are primarily related to the change in human consciousness, require rethinking of the peculiarities of one's life together with the world, with other people, with God, and make us take into account the possibilities of deep assimilation of the spiritual heritage of the people, respectful attitude to its cultural achievements. In this connection, it is important to know the views of Mykola Shlemkevych (1894 – 1966), a bright representative of the Ukrainian diaspora, whose life as well as cultural and educational activities are connected with the main tendencies of Ukrainian Galician pedagogy of the twentieth century.

If the outlook (as defined by I. Ziaziun) is a unity of the world outlook and a person's self-awareness, then the formation of a holistic outlook means such an orientation towards a person which needs to change the existing educational strategy and reform the education system, which involves an emphasis on moral values. In addition, the emergence of the outlook of young people means the recognition of the absolute moral values (in traditional Christian sense they are treated as pure and untouchable). This determines the importance of the idealistic Christian approach in choosing a strategy for the education of the Ukrainian youth. At the same time, the formation of a new educational methodology ensures the expansion of the inner world of man, growth of his spiritual wealth, which leads to significant changes in the consciousness of each personality (this refers to the ability to sympathize, find grateful words, understand). Reliance on faith, which is a structural element of the world outlook, for M. Schlemkevych meant a difficult path through doubt, quest, struggle in the soul to persistent beliefs, unshakable ideals, a firm outlook and spiritual growth.

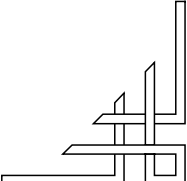
At the same time, in the works of M. Shmelkevych, the methodological basis for the formation of a worldview of a Ukrainian young person has a decent person with his/her moral priorities at the centre of attention. It allows us to determine the factors of successful young people education– orientation towards humanization of human consciousness, development of ethno-cultural identity, labour, one's own experience of value orientations formation, moral relations, high spiritual atmosphere, etc. The degree of the influence of these factors on the moral and ethical choice of a person depends on the depth of his/her belief in certain ideals.

Key words: methodology, orientations, values, world outlook, formation, system of education.



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 37.091.64:62

DOI:10.32626/2309-9763.2018-25.217-223

Микола Анісімов
Mykola Anisimov

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРУВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

THE PECULIARITIES OF STRUCTURING TEXTBOOKS IN TECHNICAL DISCIPLINES FOR TEACHERS OF LABOUR TRAINING

У статті проведений системний аналіз підручників, навчальних і методичних посібників із трудового навчання, які сьогодні застосовують учні і вчителі закладів загальної середньої освіти та студенти і викладачі закладів вищої освіти. Були також досліджені різні підручники, навчальні посібники, довідники, задачники та інші методичні матеріали, які були підготовлені з інших предметів. Системний аналіз навчальної літератури проводився з використанням спеціальних критеріїв, запропонованих у монографічному дослідженні.

Ключові слова: підручник, освітній посібник, довідники, задачники, заклад загальної середньої освіти, заклад вищої освіти.

Навчальна література завжди була невід’ємним компонентом усього освітнього процесу. У загальній системі засобів навчання вона служила основним стрижнем для одержання певних знань. Видатний чеський педагог Я. А. Коменський про підручник сказав, що книга є найголовнішим засобом навчання із усієї системи засобів навчання [3, с. 95]. К. Д. Ушинський назвав підручник “фундаментом гарного навчання” [4, с. 383].

Тому серед усього різноманіття різної літератури підручник є першим і найважливішим джерелом знань для учнів, і його слід розглядати як один із основних компонентів усього комплексу засобів навчання.

Від того, як побудований підручник, освітній посібник або інший освітній або методичний матеріал, залежить, сприйме, зрозуміє і запам’ятає учень ту інформацію, яка у ньому міститься. Були досліджені різні підручники, навчальні посібники, довідники, задачники та ін. методичні матеріали, які були підготовлені й видані для закладів загальної середньої освіти. Крім цього, автор дослідив і підручники, підручники, навчальні посібники, довідники, задачники та ін. методичні матеріали, які були підготовлені для професійної системи освіти. Це було необхідно зробити з тієї причини, що в цих типах навчальних закладів поряд із вивченням предметів професійного циклу (електротехніка, електроматеріалознавство, електромонтажні роботи, радіо та телевізійні обладнання тощо) вивчалися й загальноосвітні предмети (фізика, хімія, математика та ін.), які є базою для предметів професійного циклу. Процес навчання в цих типах навчальних закладів передбачає одержання не тільки професійної підготовки, але й загальної середньої освіти. Процес навчання в таких типах навчальних закладів триває 3-4 роки. Ці типи навчальних закладів почали функціонувати з 1973 року. Зріз був виконаний за досить великий проміжок часу (з 1970 року по теперішній час). Це потрібно було для того, щоб побачити, яка

література видавалася для закладів загальної середньої освіти й професійної системи, яким чином відбувалася ця зміна, у якому стані перебуває видавнича галузь сьогодні. Результати цих експериментів відбиті в літ. 1 с. 223.

На необхідність глибокого функціонального аналізу шкільних підручників у свій час вказували чимало видних дослідників проблем підручника (Ю. К. Бабанський, І. Д. Зверев, І. Я. Лернер, В. Н. Столетов, Н. Ф. Талізін, С. Г. Шаповаленко та ін.). Вони відзначали, що при побудові моделі підручника необхідно науково визначити призначення кожного його елемента як первинної умови й наукового підходу до побудови його структури.

Великий вклад у розвиток системи трудового навчання і професійної підготовки (теоретичні дослідження, практичні розробки і реалізація їх на практиці) внесли видні учені (С. Я. Батишев, А. П. Беляєва, Б. С. Гершунський, Н. К. Деева, А. Г. Калашніков, Є. Г. Костяшкін, Д. О. Тхоржевський, В. К. Сидоренко, М. М. Шкодін, А. Г. Щеколдін та ін.), які дали певну картину розвитку цієї системи освіти в цей період (до 1991 р.). Сьогодні цю роботу продовжили Р. С. Гуревич, К. Н. Катханов, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійник, В. О. Радкевич та ін.

Метою статті є системний аналіз навчальної і методичної літератури з трудового навчання, яку сьогодні застосовують вчителі і викладачі в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти та закладах вищої освіти.

В останніх дослідженнях закордонних фахівців у галузі професійної підготовки й підвищення кваліфікації, а також провідних західних соціологів, психологів, педагогів підкреслюється, що молоді люди ХХІ ст. практично загубили основну частину корисних сімейних і побутових навичок. У закордонних дослідженнях їх ще називають “базовими, життєвими, корінними”. Відомий французький соціолог О. Галлан із сумом констатує, що молоді люди стали “Гірше готувати обід, розучилися шити, нікому полагодити протікаючий кран та інше”. Ті ж самі недоліки (з 90 років ХХ ст.) у процесі професійної підготовки учнів присутні й у середніх школах України. У чому причина погіршення якості професійної підготовки в середніх школах України?

Проведені нами дослідження в секції методології і методики прогнозування в професійно-технічній педагогіці відділення педагогіки та психології професійно-технічної освіти АПН України (1990-2000 рр.), у проблемній лабораторії Міжнародної академії проблем людини в авіації і космонавтиці (2001-2006 рр.) [1], у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені В. Винниченка (2006-2018 рр.) з цього питання показали, що погіршення якості професійної підготовки учнів у закладів загальної середньої освіти України пов'язано з тим, що: по-перше, у 1993 році був змінений базисний освітній план загальноосвітніх шкіл і введений новий предмет “Технологія”; по-друге, серйозній експериментальній перевірці цей освітній план не був підданий; по-третє, не були піддані такій же перевірці підручники для цього предмета [6-8].

Невеликий історичний екскурс. У нашій країні “Ручна праця” почала викладатися з 1884 року. Мета і завдання трудового навчання в дореволюційній школі було: виховання працьовитості, розвиток м'язів руки, окоміру; ознайомлення із властивостями матеріалів і різними інструментами; засвоєння прийомів слюсарної та столярної справи, токарської обробки металів; у сільських школах – головним чином сільськогосподарська праця.

У 1937 р. трудове навчання в загальноосвітній школі було скасовано, але в 1939 р. знову було поставлено питання про підготовку школярів до практичної діяльності.

Після закінчення другої світової війни майстерні в школах були поступово ліквідовані. Збереглася лише участь школярів у ремонті шкільних будинків, озелененні шкільних дворів, міст і селищ, у здійсненні радіофікації шкіл, у ремонті книг, у зборі металобрухту та лікарських рослин, у роботі з обладнання спортивних майданчиків, із моделювання й виготовлення деяких приладів. Усі ці роботи мали, як правило, епізодичний характер і не були пов'язані з навчальним планом школи.

Проблема політехнізації школи знову була поновлена лише у 1952 р. Підсилилася увага до створення та оснащення спеціальних кабінетів, майстерень і лабораторій як безпосередньо в школах, так і на базових підприємствах. Стали одержувати поширення міжшкільні навчально-виробничі цехи і комбінати.

У 1958-65 рр. у освітній план 9-11 класів було введено виробниче навчання, що припускало оволодіння кожним учнем певною професією.

У 1977 р. був збільшений час на трудове навчання в 10-х класах (до 4 годин на тиждень), у його основу було покладено понад 20 профілів трудового навчання, у тому числі електротехніка, радіоелектроніка, металообробка, деревообробка, основи будівельної справи, машинобудівне креслення, обробка тканин, торговельне обслуговування та інше.

До 1994 р. були розроблені різні варіанти трудового навчання, які дотепер хвилюють учених, викладачів, учителів і громадськість.

Тому далі нам хотілося б акцентувати увагу на тих загальних недоліках, на які нам довелося натрапити, провівши системний аналіз різних типів підручників, навчальних посібників та ін. літератури.

Для проведення системного аналізу було розглянуто низку підручників із трудового навчання та інших предметів, й проведено анкетування серед викладачів і учнів закладів загальної середньої освіти та педагогічних університетів [1, с. 128-135].

Розглянемо освітній посібник авторів В.К. Сидоренко, Д.В. Лебедев, А.М. Гедзик, В.В. Юрженко [5]. Автори на стор. 67 наводять приклад лучкової пилки (мал. 47). Цієї пилки майже 40 років, як вже не має. На сторінці 85, мал. 62 наводять інструмент коловорот і дрилі, яких теж давно вже не має. І не наводять приклад електричної дрилі.

Розглянемо побудову і зміст двох підручників із трудового навчання авторського колективу Б. М. Терещук, В.І. Туташинський, В.К. Загорний [6-7].

1. На с. 154 автори намагаються дати нове визначення поняттю “напруги” [6]. Дослівно в підручнику написано таке: “За паралельного з’єднання електричний струм виконує однакову роботу, витрачену на нагрівання й світіння спіралей електричних ламп. Ця робота і визначає нову фізичну величину, яку називають електричною напругою”. Те, що автори називають напругою, суперечить і загальноприйнятим і науково доведеним поняттям, які викладені в підручниках із фізики, електротехніки та інших книгах.

2. Автори порушують хронологію подачі спеціального навчального матеріалу, а саме: спочатку дають матеріал про паралельне з’єднання споживачів (§ 31, с. 153), а потім у параграфі 34 (с. 161) матеріал про послідовне з’єднання споживачів.

3. Наприкінці с. 153 і спочатку с. 154 подано поняття електричного струму. Називаючи цей термін як “сила струму”, що є невірним із погляду державних стандартів, неправильно трактують поняття взаємодії струмів. Струми не можуть притягатися і відштовхуватися [6, с. 155, 2 абзац]. Ці фізичні процеси можуть протікати між магнітними полями, які виникають навколо провідників зі струмом.

4. На с. 159 є рис. 146, на якому зображений стенд із електричною проводкою лічильника. На цьому стенді наведені електричні елементи й електропроводка, які використовувалися більш 50 років тому. Цей стенд запозичений із підручника автора С. К. Андріївського [2, с. 65].

5. Із цього ж підручника [2, с. 18] авторами запозичені електричні схеми [6, с. 173], які можна було б привести, якщо їх перекреслити з урахуванням нових державних стандартів.

6. На багатьох електричних схемах немає написів умовних позначок [6, с. 167, 169, 173 і ін.].
Загальний висновок з матеріалу, який поданий у розділі “Електротехнічні роботи”:

1. Автори приводять матеріал і дають визначення фізичним величинам (струм, напруга, потужність, робота) без урахування, як ці означення приводяться в державних стандартах і у відповідних підручниках із фізики авторів Ф.Я. Божинова, М.М. Кірюхін, О.О. Кірюхіна.

2. Авторам підручника з трудового навчання необхідно зробити посилання на підручник з фізики, але тут виникає протиріччя, яке полягає в подачі навчального матеріалу.

3. Розділ електростатики учні закладів загальної середньої освіти повинні вивчати в 9-му класі, тому учням 7-го класу досить складно зрозуміти всі процеси, які відбуваються в електричних ланцюгах. Найвдалішим варіантом при викладі такого матеріалу в трудовому навчанні було б вилучити його при визначенні фізичних понять.

Системний аналіз підручника з трудового навчання для учнів 8-го класу авторів Б.М. Терещук, В.І. Туташинський, В.К. Загорний [6] показав, що в ньому є неточності і помилки, як у стилістичному, так і в технічному плані.

1. На с. 188, 189, 195-197 і ін. порушені норми пунктуації.

2. На с. 191, 196 також, як і в підручнику для 7-го класу, авторами взяті старі стенди з підручника автора С.К. Андріївського [2, с. 61, 65].

3. На електричних схемах немає написів умовних позначок [6, с. 169, 173, 175 та ін.].

4. Автори на с. 189 рекомендують перевіряти наявність напруги на запобіжниках “контрольною лампочкою”. що категорично заборонене ПУЕ.

Окремо потрібно сказати про третій підручник цих авторів [8]. Як можна обійти величезні заслуги і розробки видатного вченого дійсного члена Академії наук України, віце-президента АН УРСР В. М. Глушкова. Під його науковим керівництвом були розроблені: 1) машини для інженерних розрахунків “Промінь” (1963), “Мир-1” (1966), “Мир-2” (1969), у яких було реалізовано запропоновану В. М. Глушковым ідею ступеневого мікропрограмного управління; 2) було розроблено ЕОМ “Київ” і першу в Україні та колишньому СРСР напівпровідникову керуючу машину широкого призначення “Днепр”.

Автори згадують про В. М. Глушкова [8] на с. 7, де йдеться про автоматизація виробничих процесів. Так він і цією проблемою займався. Всі ЕОМ перераховані в статті були розроблені і запущені в серійне виробництво до 1980 року.

На с. 32 наводять посилання на академіка І. В. Сергієнко. Нижче автори пишуть про те, що І. В. Сергієнко зробив вагомий внесок у розробку математичного забезпечення вітчизняних ЕОМ “Київ”. “Дніпро-1”. Матеріал, який подають автори на с. 32 про академіка І. В. Сергієнко не зовсім коректний.

Загалом матеріал про комп’ютерну техніку необхідно згрупувати й подати одним компактним блоком або в окремому параграфі та строго дотримуватися хронології зародження, становлення й розвитку комп’ютерної техніки на Україні.

У підручнику авторів Б. М. Терещука, С. М. Дятленко, В. М. Гащак, Р. М. Лещук наведена велика кількість матеріалу з креслення (с. 31-37, 40-45). На с. 45 наведені тести з розгортки. У тесті 4 автори ставлять запитання “На якому малюнку зображено розгортку піраміди?”. Ми задаємо авторам питання “Де на рисунках піраміда?” (рис. 1).

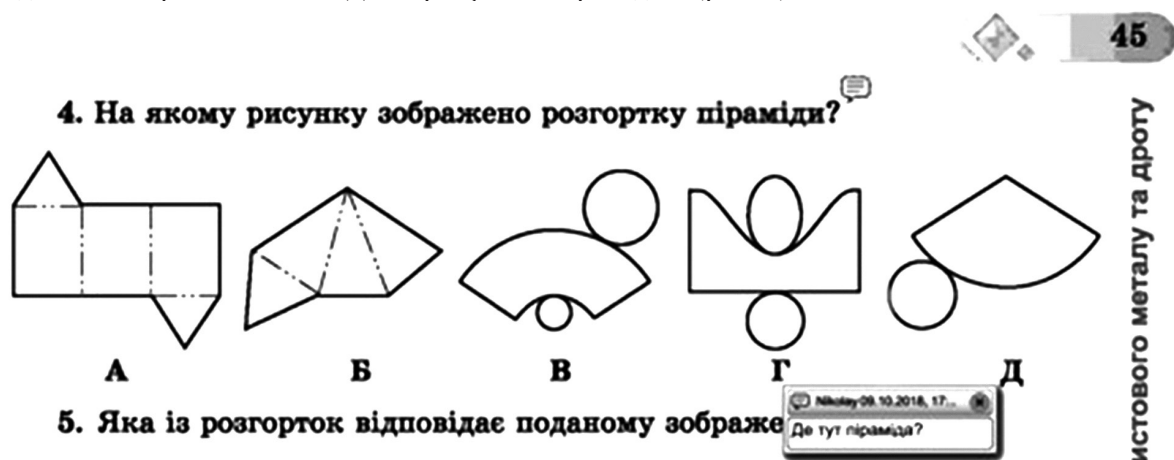


Рис. 1. Помилка на сторінці показана жовтим кольором

Такі грубі помилки ми відносимо до того, що, по-перше, у закладах загальної середньої освіти виключили з основної програми предмет “Креслення”. По-друге, зменшили кількість

годин з предметів “Геометрія”, “Тригонометрія” і “Алгебра”. Тому для поліпшення якості підготовки учнів потрібно принципово розв’язати питання: Буде чи ні в програмі закладів загальної середньої освіти предмет “Креслення” (як основна дисципліна) і трудове навчання (як початкова професійна підготовка). Дослідження показали, що гуманітаріїв для держави потрібно всього 20-25% від загальної кількості спеціальностей. Нам потрібні, чи ні фахівці технічного профілю? Нова концепція освіти показує, що ні.

Як приклад, наводимо таблицю порівняльного аналізу загальнотехнічних і спеціальних предметів за фахом “Електромонтажник”. З таблиці бачимо, що за 45 років кількість годин скоротилося з усіх предметів удвічі та більше.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз професійних предметів і кількість годин з цих предметів

№ з/п	Предмет	Роки				
		1970	1980	1990	2000	2015
1.	Виробниче навчання	2074	2040	2040	968	968
2.	Спеціальна технологія (електромонтажні роботи)	333	267	237	196	196
4.	Спеціальна технологія (радіомонтажні роботи)	333	267	237	156	156
5.	Електроматеріалознавство	78	78	68	57	57
6.	Електрорадіоматеріали	78	78	68	57	57
8.	Електротехніка	81	76	62	57	57
11.	Радіоелектроніка	57	57	57	47	47
12.	Технічне креслення	112	80	74	57	57

Проаналізовані підручники й навчальні посібники з трудового навчання. Це було пов’язане з тим, що в цих підручниках даються ази професійної підготовки, які потім будуть їм необхідні в професійних навчальних закладах, технікумах, коледжах і закладах вищої освіти. Тому матеріал, який подається в цих підручниках і навчальних посібниках, по-перше, повинен бути точним і зрозумілим для розуміння учнями, по-друге, автори повинні строго дотримуватися термінології і державних стандартів, які застосовують викладачі в інших типах навчальних закладів.

Тривалі наукові дослідження та експериментальна перевірка викладання дисциплін “Трудове навчання” і “Технологічна освіта” в середніх навчальних закладах дала нам змогу зробити узагальнювальні висновки:

Абсолютно відсутня логічна побудова в усіх книгах. У процесі подачі навчального матеріалу відсутні такі дидактичні принципи, як “Виклад навчального матеріалу від простого до складного”. “Історичний підхід до викладу навчального матеріалу”. “Послідовність у викладі навчального матеріалу” і так далі.

У всіх підручниках 1 розділ починається з матеріалознавства. Це окрема дисципліна й у кожній професії вона різна.

Автори в процесі пояснення матеріалу в підручниках перестрибують із однієї дисципліни на іншу. Для учнів 5-7 класів це складно для розуміння.

Низка підручників однакові за своїм змістом. При цьому створюється враження, що всі автори писали підручники під копірку.

Усі книги написані без обліку класифікації й історичного підходу до появи тих або тих професій і написання для них підручників.

Практично всі автори підручників забули про найголовніший і основний дидактичний принцип “Наочність у процесі навчання”. На кожній сторінці книги по два, три й більше малюнків. Така велика кількість малюнків на сторінці не дозволяє зосередити увагу учня. Наприклад, ця увага просто розпорошується по сторінці, й учень запам’ятовує один або два малюнки. Візьмемо, літ. 5, с. 9, (мал. 1). На цьому малюнку зображено 4 людей. Незрозуміло, до якої професії вони відносяться. У літ. 8, с. 4, 5, (мал. 1, 2) таких малюнків дуже багато (усього 12) і вони дуже важко читаються.

У підручниках дуже багато художніх надмірностей.

Необхідно переглянути викладання предмета “Трудове навчання (технічні види праці)”. Було б непогано, якби познайомилися з моделлю навчання, яка застосовувалася в “Класичній чоловічій гімназії м. Єлісаветграда” (до 1917 року) і в “Трудовій політехнічній середній школі № 6” (50-х р. ХХ ст.).

Розробити програмну документацію з різних моделей “Трудового навчання”. При цьому дуже уважно переглянути всю навчальну документацію (навчальні плани, підручники, навчальні посібники та іншу літературу), виробничу базу всіх навчальних закладів (ПТНЗ, коледжів, ЗВО) щодо підготовки конкретної робітничої професії.

Список використаних джерел

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград : Поліграфічне підприємство “ПОЛІУМ”. 2011. – 464 с.: 68 іл., таблиць 37.
2. Андриевский С.К. Электромонтажные работы. Учебник для 8 класса. Перевод с 3-го перераб. украинского изд. / Київ : Радянська школа, 1962. – 112 с.
3. Антология педагогической мысли: В 3 т. Т. 1. Прогрессивная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке / Сост. К. И. Салимова, Г. В. Користов. – Москва : Высш. шк., 1988. – 447 с.: ил.
4. Константинов Н. А. История педагогики: учеб. для студентов пед. ин-тов. Изд. 4-е, доп. и перераб. / Н. А. Константинов, Ф. Ф. Королев, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – Москва : “Просвещение”. 1974. – 447 с.
5. Сидоренко В. К. Трудове навчання (для хлопців) : підруч. для 5 класу загальноосвіт. навч. закл. / В.К. Сидоренко, Д.В. Лебедев, А. М. Гедзик, В.В. Юрженко. – Харків : Сиція, 2013. – 256 с. : іл.
6. Терещук Б. М. Трудове навчання. Технічні види праці: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Б. М. Терещук, В. І. Туташинський, В. К. Загорний. – Київ : Генеза, 2007. – 240 с.: іл. 215.
7. Терещук Б. М. Трудове навчання. Технічні види праці: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Б. М. Терещук, В. І. Туташинський, В. К. Загорний. – Київ : Генеза, 2008. – 272 с.: іл.
8. Терещук Б. М. Трудове навчання. Технічні види праці : підруч. для 9 кл. загально-освіт. навч. закл. / Б. М. Терещук, В. І. Туташинський, В. К. Загорний. – Київ : Генеза, 2009. – 160 с. : іл.
9. <http://www.mnu.gov.ua>.
10. <http://www.lko.paideia.ru/corporatestandart/analizstandartov.phtml>.

Last researches of foreign experts in the field of vocational training and improvement of professional skills, leading western sociologists, psychologists, teachers underline, that the majority of young people of the XXI century practically lost the basic part of useful family and household habits. In foreign researches they are still nominated as “basic, vital, root”. Famous French sociologist O. Gallan ascertains, that young people began “to cook worse, forgot how to sew, can’t to repair the running faucet, etc”. The same

drawbacks (from 90s of the XX century) can be traced in the course of vocational training of pupils are at secondary schools of Ukraine.

The researches carried out by us in the field of methodology and methods of predicting in professional pedagogics have shown, that deterioration of vocational training of pupils in secondary schools of Ukraine is provided by such facts: first, in 1993 the basic curriculum of comprehensive schools was changed and a new subject "Technology" was introduced; secondly, serious experimental check of this curriculum was not carried out; thirdly, textbooks in this subject were not checked too.

In our country "Manual work" was introduced to be taught since 1884.

In 1937 labour training was abolished in a comprehensive school, but in 1939 the questions on preparation of schoolchildren to practical activities have arosed again.

The problem of polytechnicalization of school has been renewed only in 1952.

In 1958-1965 inservice training which assumed mastering by each pupil by a certain trade has been introduced into the curriculum of 9-11.

In 1977 time for labour training at the 10 grade (till 4 o'clock per week) has been increased.

Till 1994 different variants of labour training have been developed.

That's why focus of the paper is on those common faults found during the system analysis of different types of textbooks end manuals, etc.

Tu make the system analysis? the variety of textbooks in labour training and other subjects were examined, questioning among teachers and pupils of secondary schools and pedagogical universities was organised. In more details this research is examined in the monography of the author.

Key words: textbook, school-book, reference book, task book, secondary school, higher educational institution.

УДК 165.742:378:502/504

DOI:10.32626/2309-9763.2018-25.223-228

Олена Блашкова

Olena Blashkova

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ОРІЄНТИРІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ПРІОРИТЕТИ Й ПЕРСПЕКТИВИ

FORMATION OF HUMANISTIC ORIENTATIONS OF STUDENTS' YOUTH OF NATURAL SCIENCES IN THE PRESENT CONDITIONS: PRIORITIES AND PERSPECTIVES

У статті проаналізовано особливості розуміння майбутніми вчителями природничих спеціальностей понять гуманізму та гуманістичної поведінки. Окреслено важливість гуманного ставлення до природного середовища, що проявляється в безпосередній життєдіяльності особистості. За допомогою пошукового експерименту визначено та охарактеризовано досліджуванні гуманістичні цінності студентів такі, як альтруїзм, емпатія, милосердя та відповідальність. На основі дослідження наукових праць проаналізовано сучасний стан досліджуваної проблематики, схарактеризовано підходи вчених щодо видів критеріїв та компонентів. Зроблено висновок та розкрито важливість вивчення рівня сформованості обраних для дослідження когнітивного (інтелектуального), мотиваційного (емоційного) та діяльнісного (поведінкового) компонентів. Подано результати констатувального експерименту щодо визначення ступеня розвитку когнітивного (інтелектуального), мотиваційного (емоційного) та діяльнісного (поведінкового) компонентів та проаналізовано рівні сформованості критеріїв гуманістичних цінностей у майбутніх учителів природничих спеціальностей (низький,

середній та високий) і їх показники. Підкреслено значущість формування гуманістичних орієнтирів студентської молоді природничих спеціальностей в умовах сьогодення у навчально-виховному процесі педагогічних університетів. Сформовані висновки щодо подальшої роботи з підвищення рівня критеріїв зазначених компонентів для впровадження розробленої авторської моделі процесу формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Ключові слова: гуманізм, гуманістично-зорієнтована поведінка, гуманістичні цінності, майбутні вчителі природничих спеціальностей, компоненти, критерії.

Життєдіяльність людини, зазвичай, продиктована її внутрішнім світоглядом та ціннісною орієнтацією особистості. Люди намагаються діяти відповідно до своїх думок, сформованих установок та обраних життєвих принципів. Навіть, якщо така активність викликає певні протиріччя з оточуючим навколишнім середовищем. Та, на жаль, не кожна особистість завжди діє у ситуаціях відповідно до свого світобачення аби пропагувати власну обрану позицію. Особливо, якщо це стосується прояву гуманістичних рис поведінки стосовно природного середовища. Незважаючи на популяризацію “гуманістичних цінностей” серед населення, сьогодні ще й досі вважається “неможливим” бути гуманістом. Байдужість є чи ненайрозповсюдженішим типом поведінки в сучасному суспільстві та сприяє подальшому розвитку й поширенню екологічної кризи, що спровокована відстороненням людини від Природи.

Твердження про поняття гуманізму та гуманістичної поведінки у сучасному соціумі є досить багато. Психолого-педагогічний напрям освіти наскрізь пронизаний пропагандувальними гаслами щодо важливості гуманізації навчально-виховного процесу. Саме тому актуальними на основі гуманістичних цінностей “Людина-Природа” є дослідження гуманної взаємодії. У процесі навчально-виховної діяльності відбувається розвиток і становлення особистості, особливо формування особистісного світогляду. Саме тому внесок навчального закладу на формування та спрямованість, на подальшу активізацію гуманно-зорієнтованої поведінки в учнів чи студентів, до природного середовища є неоціненним.

На думку вченого І. Д. Бега, у вихованні особистості мірилом унормованості поведінки є її відповідність соціальним нормам, вимогам суспільства в якому живе людина. Цивілізоване суспільство завжди поєднує загальнолюдські і національні моральні норми – ті цінності, які може свідомо привласнити людина. Лише порівнявши узагальнені індивідуальні цінності з особистістю загалом, можна зробити висновок, що її звичним способом буття є безперервний розвиток [3]. Володіння знаннями про поняття “гуманізм”, усвідомлення потреби в гуманній поведінці та важливості гуманного ставлення до навколишнього природного середовища є характерною ознакою свідомої особистості, що розвивається. На жаль, повсякденні спостереження за безпосередньою діяльністю людства, констатують той факт, що володіння гуманістично зорієнтованою інформацією та свідоме бажання її реалізації в гуманістично-зорієнтовану поведінку інколи не співпадає.

Метою нашого дослідження є характеристика гуманного потенціалу особистості в професійному становленні майбутніх учителів природничих дисциплін. Складовою цього потенціалу є такі обрані компоненти: 1) когнітивний; 2) емоційно-мотиваційний; 3) діяльнісно-поведінковий. Тому, щоб виявити, яким чином сформовані теоретичні знання про гуманістичні цінності у студентів природничих спеціальностей та простежити їх реальну реалізацію, було прийняте рішення дослідити рівні сформованості відповідних критеріїв, проаналізувавши теоретичні джерела щодо визначення компонентів сучасними науковцями.

Учена Олексюк О.М. аналізує такі компоненти формування духовного потенціалу майбутнього педагога-музиканта: 1) емоційно-емпатійний, 2) когнітивно-пізнавальний, 3) нормативно-регулятивний і 4) творчо-діяльнісний. Автор наголошує, що важливим є когнітивно-пізнавальний компонент, пов'язаний із прагненням відкрити Істину та істинні знання [8]. Таким чином Олексюк О.М. виокремила такі критерії: емоційно-емпатійний (здатність до

співпереживання-співчуття-ідентифікації), когнітивно-пізнавальний (рівень сформованості знань, умінь та навичок), нормативно-регулятивний (світоглядні установки та погляди) та поведінково-діяльнісний (усвідомлення, готовність та здатність до реалізації сформованих поглядів) [8]. Необхідною умовою проведення діагностики рівня сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів природничих дисциплін є конкретизація компонентів, критеріїв та показників сформованості ціннісних орієнтацій.

Як зазначає Г. Штефаніч, існує три підходи у визначенні критеріїв: когнітивний – обсяг засвоєних знань, моральних понять; оцінно-емоційний – судження, що характеризують ставлення до моральних цінностей і поведінковий – міра вияву в поведінці вчинків особистості (моральних, морально-неоднозначних, аморальних) [12].

На думку С. Л. Крука, основними критеріями є: інформаційно-пізнавальний (наявність знань і принципів загальнолюдської моралі, знання моральних норм професіонала); якісно-особистісний (наявність моральних якостей і почуттів); операційно-дійовий (єдність знань, умінь і практичних дій) [7].

Три критерії виокремив І. Грязнов: інформаційно-пізнавальний (рівень оволодіння системою необхідних для службових обов'язків етичних знань); мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості морального виховання майбутніх професіоналів) та операційно-діяльнісний (уміння застосовувати етичні знання для продуктивної діяльності) [6].

Учена Білоусова В.О. визначає такі критерії: інтелектуальний (вивчення інтелектуального аспекту гуманних взаємин), емоційний (вплив емоційної сфери на сприймання навколишньої дійсності), мотиваційно-потрібнісний (взаємозв'язок мотивацій та потреб у реалізації гуманної взаємодії студентів) та поведінковий (безпосередня реалізація гуманістичного світогляду) [1].

Аби визначити основні критерії, компоненти та показники рівня сформованості гуманістичних цінностей у студентів проведено низку теоретико-практичних досліджень психолого-педагогічної літератури та практичної діяльності закладів вищої освіти. Основними видами експериментальної діяльності обрано пошуковий, констатувальний та формувальний експерименти. Для проведення констатувального експерименту було обрано такі компоненти: когнітивний (інтелектуальний), мотиваційний та діяльнісний (поведінковий), що дало змогу отримати якомога достовірніші результати.

За допомогою описаних компонентів певною мірою можна охарактеризувати поведінку людини. У кожній особистості наявні усі ці складові, але переважає та впливає на поведінку, зазвичай, один. Реалізація гуманної поведінки в реальному житті та професійній діяльності майбутніх учителів природничих спеціальностей залежить від рівня розвитку конкретного компоненту. Досліджуючи рівень розвитку визначених компонентів, виявляється ступінь сформованості гуманістичних цінностей у студентів.

У результаті проведеного пошукового експерименту було визначено перелік гуманістичних цінностей, які вважаємо необхідними в процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів природничих дисциплін. Для визначення рівня сформованості компонентів гуманістичних цінностей серед ієрархії загальнолюдських вартостей студентів природничих спеціальностей обрали такі цінності: альтруїзм, емпатію, милосердя та відповідальність.

Наявність вище зазначених гуманістичних вартостей є досить важливими складовими у ціннісній орієнтації особистості, адже вони впливають на життєдіяльність особистості лише позитивно, бо сприяють формуванню в людини таких рис, як співчуття та співпереживання, почуття гідності та обов'язку, доброти та милосердя. Для кращого розуміння коротко охарактеризуємо кожен цінність.

Поняття “альтруїзм” характеризують думками і діями, які не містять надмірного самолюбства, моральний принцип, який складається з безкорисного слугування людям, в готовності жертвувати заради їхнього блага особистими інтересами; протилежність егоїзму [4]. Альтруїзм – від слова “інший”. Цей термін увів Кант і означає діяльність, готовність до вчинку на благо

інших [3]. Моральний принцип, що полягає в безкорисливій діяльності на благо інших, у готовності зректися власних інтересів, справжнє піклування про інтереси людини [5].

“Емпатію” трактують як здатність поставити себе на місце іншої людини і зрозуміти її почуття, бажання, ідеї та вчинки. Поняття було введено на початку ХХ ст. [4]. Емпатія – здатність співчувати, відчувати почуття і психологічний стан іншого, вміння співпереживати [2]. Позараціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей, або емоційна чуйність людини на переживання інших. Як емоційний відгук здійснюється в елементарних (рефлекторних) і у вищих особистісних формах (співчуття, співпереживання).

“Відповідальність” – категорія етики, що характеризує виконання особистістю свого морального чи правового зобов’язання, здатність визнати авторство своїх учинків і прийняти відповідальність за них наслідки. Використання категорії відповідальності по відношенню до особистості означає визнання її зрілості. Залежно від свободи вибору та дій, відповідальність може бути зовнішньою та внутрішньою. Зовнішня нав’язана з іншою людиною або суспільством, а внутрішня – наслідок вільного вибору. Відхід від відповідальності викликає докори совісті, бо така відповідальність є перед суспільством або перед собою. Справжня зрілість особистості означає здатність поєднати всі ці прояви внутрішньої відповідальності [5]. Відповідальність – соціологічна категорія, пов’язана з усвідомленням індивідом, групою, класом свого обов’язку перед суспільством, розуміння в світлі цього обов’язку суті і значення своїх учинків, діяльності. Має різні форми, відповідно до сфери її прояву, розділяється на особисту і колективну [5].

“Милосердя” – жаліслива та діяльна любов, яка виражається в готовності допомогти тим, хто потрапив у біду, людям та всьому живому. Милосердя – одне з істотних виявів гуманності, поєднання духовно-емоційного та конкретно-практичного аспектів. Основним методом виховання милосердя є особистий приклад дорослих, батьків, їхня повсякденна діяльність.

Оскільки вибірка респондентів проводилась з огляду гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів природничих дисциплін, розроблені анкети склалися з 4-ти блоків по 6 запитань у кожному блоці щодо кожної вартості. Блоки відображали такі компоненти: когнітивний (інтелектуальний), мотиваційний та діяльнісний (поведінковий).

У розробленій анкеті два перших запитання кожного з 6-ти блоків стосувались когнітивного компоненту, наступні два запитання – мотиваційного, останні питання блоків спрямовувалися на визначення рівнів діяльнісного. Кожне запитання містило три можливих варіанти відкритої або прихованої форми відповіді: “так”, “ні”, “не знаю”. Опитувані мали обрати лише один з трьох запропонованих варіантів. Усі отримані матеріали були якісно та кількісно опрацьовані та лягли в основу формувального експерименту.

Одержані результати показали (рис.1), що рівень сформованості когнітивного компоненту становить 33% зі 100% можливих, мотиваційного – 34%. Показник діяльнісного критерію складає 33%.

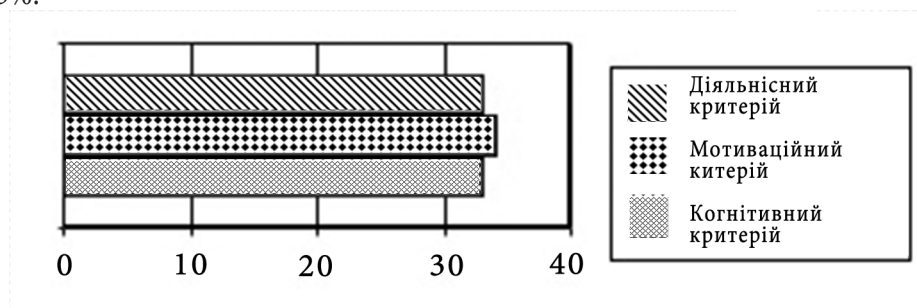


Рис. 1 Рівень сформованості компонентів, %

Як бачимо, когнітивний, мотиваційний та діяльнісний критерії мають майже однаковий рівень сформованості. Такий результат можна трактувати таким чином, що майбутні вчителі природничих спеціальностей володіють достатньою інформацією про поняття гуманізм, цінності та гуманістичні цінності. Крім того, студенти усвідомлюють потребу у гуманістичній

поведінці по відношенню до природного середовища. Дещо вищий рівень сформованості мотиваційного критерію може вказувати на виявлення ступеня відповідності особистих потреб і мотивів, ставлення майбутніх учителів до оточуючих і самих себе.

Мотиваційний критерій розглядають соціально значущим, таким, що забезпечує вплив на характер цілепокладання суб'єкта та визначає міру реалізації ставлень у діяльності. Даний критерій розкриває специфіку внутрішніх спонукань, визначає особливість взаємодії суб'єкта й об'єкта ставлень, рівень та особливості актів, що реалізуються у спілкуванні, поведінці й діяльності студентів. Він дає можливість простежити динаміку важливої розумової дії, як актуалізації гуманістичних цінностей у процесі сприйняття, розуміння, оцінювання об'єкта-суб'єкта ставлення та впливу на нього.

Отриманні результати, виражені у відсотках, виявилися майже однаковими для усіх трьох критеріїв. З одного боку, достатньо високий рівень засвоєних знань (когнітивний критерій) та потреба у їх застосуванні студентською молоддю є високими, але сам процес реалізації та безпосередня практична діяльність фіксовані і майже не здійснюються, тобто достатній рівень знань та високий інтерес у застосуванні гуманістичних знань на практиці ще не гарантують гуманістично-орієнтованої діяльності студентів.

Отже, формувальний експеримент слід зорієнтувати на практичне застосування студентами усього отриманого інформаційного матеріалу, з врахуванням того, що показники діяльнісного компоненту необхідно підвищити, а когнітивного та мотиваційного компоненту отримають дещо нижчі результати. Підкреслимо, що в описаному дослідженні низький відсотковий показник не є прямим свідченням низького рівня обізнаності, знань та відсутність мотивації у поведінці студентів. Для підвищення рівня сформованості діяльнісного компоненту ми маємо допомогти майбутнім учителям практично реалізувати свої знання та потребу практичній професійній та особистій діяльності.

Список використаних джерел

1. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи / В. О. Білоусова. – Київ : ІЗМН, 1997. – 192 с.
2. Білоусова В.О. Життєві та етичні цінності страшокласників // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод.зб. / За ред. О.В. Сухомлинської, П.Р. Ігнатенка, Р.П. Скулького, О.М. Павліченка. – Київ : АПП України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. 1997. – С. 137-140
3. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
4. Бех І.Д. Виховання особистості / – Київ: Либідь, 2003. – Т.2. – 342 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 слів і словосполучень / авт. проекту та голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : “Перун”, 2005. – 1728 с.
6. Грязнов, І. О. Теоретико-методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : автореф. дис. на здобуття наук. Педагогічні науки, Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2014 Випуск 4 ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / І.О. Грязнов. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 40 с.
7. Крук С.Л. Формування моральної культури у курсантів-прикордонників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / С.Л. Крук. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
8. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.
9. Петрушенко В. Філософський словник: терміни, персоналії, сентенції / В. Петрушенко. – Львів: “Магнолія 2006”, 2011. – 352 с.

10. Філософський словничок (основні терміни і поняття). – Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка. – 2004. – 59 с.
11. Хамітов Н. Філософський словник. Людина і світ / Н. Хамітов, С. Крилова. – Київ : КНТ, Центр навчальної літератури, 2007. – 264 с.
12. Штефаніч Г.Г. Критерії, показники і рівні сформованості морально стійкої поведінки курсантів навчальних закладів МВС України // Наукові записки Харківського військового університету. Серія: Соціальна філософія, педагогіка, психологія. – 2002. – №15.

The article analyzes the peculiarities of understanding the concepts of humanism and humanistic behavior by future teachers of natural sciences. The importance of humane attitude towards the natural environment, which manifests itself in the direct life of the individual, is outlined. The search experiment identifies and characterizes the study of humanistic values of students such as: altruism, empathy, charity and responsibility.

On the basis of research of scientific works the present state of the studied problem is analyzed, the approaches of scientists concerning types of criteria and components are characterized. The conclusion is made and the importance of studying the level of formation of the chosen ones for the study of cognitive (intellectual), motivational (emotional) and activity (behavioral) components is revealed. The results of the staging experiment on determining the degree of development of cognitive (intellectual), motivational (emotional) and activity (behavioral) components are presented, and the levels of formation of criteria of humanistic values for future teachers of natural sciences are analyzed (low, medium and high) and their indicators are given. The significance of the formation of humanistic reference points of student youth of natural sciences in the present conditions in the educational process of pedagogical universities is emphasized. The conclusions are made about further work to increase the level of criteria of these components for implementation of the developed author's model of the process of formation of humanistic values of future teachers of natural sciences.

Key words: *humanism, humanistic oriented behavior, humanistic values, future teachers of natural sciences, components, criteria.*

УДК [378.015.311:005.32]:51

DOI:10.32626/2309-9763.2018–25.228-236

Аліна Клімішина
Alina Klimishyna

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL CULTURE OF PUPILS

У статті з'ясовано зміст поняття “готовність майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів”; подано структуру готовності майбутніх учителів математики до розвитку зазначеної культури в учнів (мотиваційний, теоретичний та практичний компоненти); визначено термін “мотиваційна готовність майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів”, представлено її особливості та шляхи формування.

Ключові слова: готовність майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів; мотиваційна готовність майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів.

Розвиток суспільства та країни загалом залежить від рівня освіченості її громадян. Тому освіта відіграє важливу роль у соціальному та економічному житті нашої держави. Вона має забезпечити країну висококваліфікованими спеціалістами, конкурентоздатними на ринку праці. Саме тому, прагнучи забезпечити міцний інтелектуальний фундамент у вигляді високоосвічених громадян, держава вдається до реформування та модернізації у галузі освіти.

Прийняття концепції “Нова українська школа” стало поштовхом до кардинальних змін та перетворень в освітній системі нашої країни. Відповідно до затвердженої концепції, яка має на меті – формування цілісної, усебічно розвиненої, з критичним мисленням особистості учня, патріота з активною позицією, здатного до ризику та інновацій [11, с. 6], висуваються принципово нові вимоги до підготовки сучасного вчителя, адже саме від нього залежить швидкість та якість упровадження нових педагогічних ідей у життя. З’являється потреба в модернізації та удосконаленні системи вищої педагогічної освіти. Зокрема, значних змін зазнає зміст та процес підготовки майбутніх учителів. Він оновлюється та реформується згідно до потреб сьогодення. Оскільки центральним завданням сучасних ЗЗСО є інтелектуальне становлення особистості школяра, то виникає нагальна потреба у якісній підготовці майбутніх учителів (зокрема, учителів математики) до розвитку інтелектуальної культури учнів.

Зважаючи на усі нововведення в освітній галузі, проблема підготовки майбутніх учителів усе більше привертає увагу дослідників. Чимало праць присвячено цьому актуальному питанню. Науковці ведуть різнопланові дослідження, прагнучи вирішити найбільш гострі грані цієї проблеми.

Професійна підготовка майбутніх учителів математики в педагогічному ЗВО була об’єктом дослідження багатьох учених, серед яких: І. Акуленко (2013 р.), М. Бубнова (2011 р.), Н. Кириленко (2010 р.), М. Ковтонюк (2014 р.) [6], А. Кузьмінський (2009 р.), О. Матяш (2014 р.), Г. Михалін (2003 р.), В. Моторіна (2004 р.), Н. Ніколайчук (2013 р.), В. Нічишина (2008 р.), С. Семенець (2011 р.), Н. Тарасенкова (2009 р.), А. Теплицька (2017 р.), О. Чемерис (2007 р.) та інші.

До питання інтелектуального розвитку та інтелектуальної культури учнів різних вікових груп зверталися зарубіжні та вітчизняні вчені у галузі педагогіки та психології, зокрема Д. Брунер, Л. Виготський, Л. Занков, В. Давидов, Б. Ельконін, Г. Костюк, В. Паламарчук, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, О. Талізїна, Г. Холл та інші.

Сучасними науковцями здійснено вагомий внесок у дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів до розвитку інтелектуальної культури учнів (зокрема, окремих її компонентів). Зазначимо теми дослідження деяких із них: Н. Амосова (1999 р.) – “Методико-математична підготовка студентів педагогічних факультетів до розвитку творчої особистості школяра під час навчання математики”; С. Бурчак (2011 р.) – “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання математики”; І. Захарова (1999 р.) – “Формування інтелектуальної культури старшокласників засобами математики”; Ю. Клименюк (2009 р.) – “Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи”; Г. Ковтонюк (2013 р.) – “Формування професійної готовності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності школярів”; Ю. Криворучко (2010 р.) – “Формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів”; В. Курільченко (2015 р.) – “Формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету”; О. Митник (2010 р.) – “Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого

школяра”; Л. Семенець (2013 р.) – “Формування професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей у старшокласників” та ін.

Проаналізувавши праці науковців, можна стверджувати, що питання формування готовності майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури не учнів було темою окремого дослідження і тому воно є недостатньо розробленим та вивченим. Зазначена проблема є досить актуальною в умовах сьогодення та потребує нагального розв’язання.

Мета статті полягає у з’ясуванні змісту понять “готовність майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів” та однієї із її складових “мотиваційної готовності майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів”; визначенні шляхів формування мотиваційної готовності майбутніх учителів математики до розвитку досліджуваного феномену у школярів.

У нашому дослідженні термін “готовність майбутнього вчителя математики до розвитку інтелектуальної культури учнів” визначаємо як складну комплексну властивість його особистості, яка включає сформованість його власної інтелектуальної культури (як важливої передумови розвитку зазначеної культури в учнів), наявність стійкої мотивації до процесу розвитку зазначеної культури в учнів, а також володіння теоретичними знаннями, методами та технологіями ефективного здійснення його у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) [5, с. 106].

Структура готовності майбутнього вчителя математики до розвитку інтелектуальної культури учнів представлена єдністю трьох взаємопов’язаних компонентів: мотиваційного, теоретичного та практичного.

Розглянемо мотиваційну складову готовності (мотиваційну готовність) майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів ЗЗСО: визначимо її зміст, особливості та шляхи розвитку у студентів під час навчання у ЗВО.

Очевидно, що результат будь-якої діяльності людини залежить від наявної в неї мотивації.

В українському педагогічному словнику (авт. С. Гончаренко) зазначено, що “мотивація – це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки”. Крім того, тут зауважується, що “одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів” [3, с. 217].

У психологічному тлумачному словнику (за ред. В. Шапар) сказано, що “мотивацію складають спонукання, які викликають активність організму і визначають його спрямованість” [15, с. 264].

В. Беспалько під мотивацією розуміє “генетичне прагнення людини до самореалізації згідно з її вродженими здібностями до окремих видів діяльності та наполегливість в оволодінні ними на творчому рівні”. Вчений зауважує, що це активне та стійке прагнення реалізується в реальні досягнення тільки тоді, коли виникають (створюються) необхідні умови для цього. В іншому випадку самореалізація в деякій мірі пригнічується немотивованими видами діяльності, досягнення в яких не можуть перевищувати рівня виконавця [1, с. 16].

У нашому дослідженні мотиваційний компонент готовності (мотиваційну готовність) майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів ЗЗСО характеризуємо сформованістю мотиваційного компоненту їх інтелектуальної культури та усвідомленням важливості здійснення розвитку зазначеної культури в учнів.

Для забезпечення ефективного формування мотиваційної готовності студентів до розвитку інтелектуальної культури школярів необхідно формувати у них стійкі мотиви до здійснення цього процесу.

Мотив (фр. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. У ролі мотивів можуть виступати різноманітні потреби, інтереси, захоплення, схильності, емоції, установки, ідеали.

Виділяють такі групи мотивів: соціальні (прагнення особистості через учіння утвердити свій соціальний статус у суспільстві); спонукальні (пов’язані із впливом на свідомість тих, хто

навчається, певних чинників – вимог батьків, порад, прикладів викладачів тощо); пізнавальні (виявляються у пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються через отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів); професійно-ціннісні (відображають прагнення студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку для ефективної діяльності у різних сферах життя); меркантильні (зумовлені безпосередньою матеріальною вигодою особистості) [7, с. 183].

Викладачу важливо формувати пізнавальні та професійно-ціннісні мотиви, адже для того, щоб стати справжнім фахівцем своєї справи у студента, перш за все, має бути інтерес та позитивне ставлення до обраної професії, а також бажання працювати за обраним фахом. А уже далі потрібно потурбуватися про формування у нього готовності до професійної діяльності (зокрема, до розвитку інтелектуальної культури учнів). Зрозуміло, що це процес складний, довготривалий, динамічний, тому потребує цілеспрямованої, ретельної роботи викладача, пошуку ним ефективних форм, методів та засобів його здійснення.

Аналіз праць учених (О. Митник, Н. Ніколайчук, Г. Михалін) засвідчив, що мотивація (в тому числі, формування мотивів навчання, професійної діяльності) відіграє важливу роль у становленні майбутнього професіонала, зокрема, майбутнього вчителя математики.

О. Митник (2008 р.) особливе місце у професійній підготовці відводить мотиваційній сфері особистості, аргументуючи це тим, що саме вона визначає пізнавальну і творчу спрямованість особистості вчителя. Вчений у мотиваційній сфері інтелектуальної культури вчителя виокремлює внутрішню (процесуальну) мотивацію, яка зумовлена педагогічною діяльністю, і зовнішню (широку соціальну мотивацію), яка є зовнішньою щодо педагогічної діяльності, що опановується студентами [8, с. 46].

Г. Михалін (2003 р.) вивчав мотиви навчальної діяльності майбутніх учителів математики. Науковець зазначає, що структура системи мотивів навчальної діяльності студентів, домінування в ній певного мотиву залежить від: ставлення студентів до обраної професії; ставлення студента до навчання взагалі та до окремих дисциплін; змісту і методів навчання у вузі [9, с. 26].

Н. Ніколайчук (2013 р.) у дисертаційному дослідженні розглядала педагогічні засади формування професійної мотивації у майбутніх учителів математики. Дослідниця професійну мотивацію майбутніх учителів математики характеризує як “багаторівневу взаємопов’язану сукупність спонукань особистості, що визначається навчальними та професійними інтересами, знаннями про сутність педагогічної діяльності, специфікою математичної освіти і самооцінкою професійно-значущих якостей та є основою успішної майбутньої педагогічної діяльності”. Під формуванням професійної мотивації майбутніх учителів математики Н. Ніколайчук розуміє невід’ємну складову професійної підготовки фахівців, яка полягає у цілеспрямованому процесі розвитку структури компонентів професійної мотивації під час навчальної, квазіпрофесійної та професійно-педагогічної діяльності [10, с. 9].

Проаналізувавши літературні джерела, ми до складу мотиваційної готовності майбутніх учителів математики до розвитку досліджуваного феномену в учнів відносимо мотиваційний компонент їх інтелектуальної культури, який виражається стійкою мотивацією студентів до своєї професійної діяльності, розумінням важливості розвитку власної інтелектуальної культури та прагненням розвивати її впродовж життя. Вважаємо, що саме від вмотивованості студента залежить рівень розвитку його інтелектуальної культури та успіх у подальшій професійній діяльності (в тому числі, розвиток інтелектуальної культури учнів).

Мотиваційний компонент інтелектуальної культури майбутніх учителів математики, на нашу думку, визначається їх інтелектуальною активністю, яка включає в себе мотиви інтелектуальної діяльності та мотиви саморозвитку.

В українському педагогічному словнику (авт. С. Гончаренко) активність особистості визначається як “здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється у творчості,

вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність” [3, с. 21].

Д. Богоявленська з позиції системного підходу під інтелектуальною активністю розуміє “інтегральну властивість деякої гіпотетичної системи, основними компонентами якої є інтелектуальні (загальні розумові здібності) та неінтелектуальні (перш за все мотиваційні) чинники розумової діяльності” [2].

М. Смульсон у своїй книзі “Психологія розвитку інтелекту” визначає інтелектуальну активність як “нестимульоване зовні продовження мислення” [13, с. 95]. Крім того, автор відмічає, що рівень інтелектуальної активності дорослих є достатньо стійкою властивістю особистості і пов’язаний з її глибинною мотиваційною структурою [13, с. 96].

Студент – майбутній учитель, формується в умовах впливу процесів соціального розвитку, педагогічного керівництва з боку освітньої системи, але, перш за все, за умови виявлення власної активності у професійному середовищі. Активність професійного становлення майбутнього вчителя в рамках педагогічної освіти проявляється в оволодінні умінням ставити завдання педагогічної діяльності та розв’язувати їх відповідно до конкретної взаємодії з учнем. О. Шевнюк акцентує увагу на тому, що визнання майбутнього вчителя суб’єктом культури передбачає не лише готовність засвоїти спеціальні теоретичні та практичні професійні знання і навички, а й перш за все спроможність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії, осмислити суспільну мету професійної діяльності, прийняти професію вчителя як життєву цінність, тобто в сукупності передбачає сформованість суб’єктної активності майбутнього професіонала [16, с. 6-7].

Ми під поняттям “інтелектуальна активність майбутнього вчителя математики” розуміємо інтегральну властивість його особистості, яка визначається активною професійною позицією, усвідомленими мотивами інтелектуальної діяльності, стійким прагненням до пізнання нового, ініціативністю, цілеспрямованістю та бажанням до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Уважаємо, що розвиток інтелектуальної культури майбутніх учителів математики значною мірою залежить від наявних у них мотивів інтелектуальної діяльності, до яких відносимо мотиви професійної діяльності, професійну спрямованість, прагнення до розвитку власної інтелектуальної культури, прагнення до педагогічної творчості.

Формування та розвиток інтелектуальної культури майбутнього вчителя математики можливий, перш за все, за умови позитивного ставлення до обраної професії, на основі чого визначається його професійна спрямованість, прагнення до розвитку власної інтелектуальної культури, прагнення до педагогічної творчості.

Педагогічна (професійна) спрямованість учителя – це інтерес до педагогічної діяльності і здатність нею займатися та емоційне ставлення до діяльності (любов, задоволення та інші потреби) [12, с. 142]. Вона визначає активність педагога, його прагнення до використання сучасних методик та впровадження власних розробок у освітній процес ЗЗСО, тобто є вагомим чинником у розвитку інтелектуальної культури майбутнього учителя математики.

Мотиви саморозвитку характеризуються прагненням майбутніх учителів математики до самовдосконалення та самоосвіти.

Зазначимо, що важливим завданням сучасного педагогічного ЗВО є навчити студентів вчитися впродовж життя. Майбутній учитель має глибоко усвідомлювати, що закінчення ЗВО – це ще не означає остаточне становлення його як фахівця. Здавна відомо, що для того, щоб досягти успіхів у професійній діяльності вчителю (зокрема, вчителю математики) слід постійно працювати над собою, самовдосконалюватися. Це актуалізується, перш за все, у зв’язку з тими кардинальними перетвореннями, що відбуваються в усіх сферах нашої країни, в тому числі змінами, які торкнулися освітньої системи. Важливо навчити майбутнього педагога розуміти чого він досяг наразі та чого прагне досягти у майбутньому. Стимулом

до неперервного самовдосконалення та самоосвіти є наявність у студентів стійких мотивів саморозвитку, які потрібно формувати ще під час навчання у ЗВО. Очевидно, що учитель, який прагне до постійного саморозвитку та здійснює його, буде професіоналом своєї справи – рівень його інтелектуальної культури буде постійно підвищуватися.

В. Фрицюк (2016 р.) визначає безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога як постійний, динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності [14, с. 103]. Дослідниця здійснила ґрунтовний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя: визначила організаційно-педагогічні умови та технології формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Під професійним саморозвитком майбутніх учителів Н. Шустова (2017 р.) розуміє складний, багатокомпонентний процес, який залежить від багатьох чинників, визначальними серед яких є професійне самопізнання, професійна самоосвіта та професійне самовдосконалення. В свою чергу, професійне самопізнання дослідниця тлумачить як рефлексію студентом професійних якостей з метою отримання вичерпної інформації про рівень власної професійної здатності й готовності. Професійну самоосвіту трактує як цілеспрямовану самостійну діяльність з удосконалення наявних і придбання нових професійно значимих знань, а професійне самовдосконалення характеризує наполегливою діяльністю майбутнього педагога, що включає в себе цілеспрямовану самоосвіту [17, с. 42-43].

Ми переконані, що мотиваційний компонент інтелектуальної культури майбутніх учителів математики є визначальним, оскільки на його основі відбувається формування та розвиток змістового, операційно-діяльнісного та комунікативного компонентів зазначеної культури.

С. Занюк у своїй книзі “Психологія мотивації”, зазначає, що “успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації. Чим вищий рівень мотивації, чим більше мотивів спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона буде прикладати”. Крім того, він наводить приклад того, що менш здібний, але більш вмотивований учень (працівник) досягає вищих результатів у діяльності, ніж його обдарований товариш (колега). Це пояснює тим, що людина з високим рівнем мотивації багато працює і досягає кращих результатів [4, с. 9].

Зважаючи на це, першочерговим завданням сучасних ЗВО є формування інтересу та позитивного ставлення до педагогічної професії, яке потрібно розпочинати одразу після вступу студентів до ЗВО. Варто пам'ятати, що для першокурсників – це адаптаційний період: нове середовище, структура навчання, викладачі, колектив. Тому викладачам і керівництву слід прикласти максимум зусиль для того, щоб зацікавити їх, створити умови успішного входження у педагогічну професію, тобто сформувати у студентів стійкі усвідомлені професійно-ціннісні мотиви.

Паралельно із формуванням мотиваційного компоненту інтелектуальної культури студентів необхідно цілеспрямовано розвивати у них позитивну мотивацію до здійснення розвитку зазначеної культури в учнів.

Майбутні вчителі математики повинні: розуміти значущість здійснення розвитку інтелектуальної культури учнів; відчувати потребу у засвоєнні знань про організацію розвитку інтелектуальної культури учнів; прагнути до здійснення розвитку інтелектуальної культури учнів; прагнути до аналізу власної педагогічної діяльності та діяльності учнів з метою коригування та удосконалення освітнього процесу.

З огляду на зазначене, ефективними шляхами формування мотиваційної готовності майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів, на нашу думку, є:

1. Використання продуктивних методів навчання: методу проблемного викладу, частково-пошукового, дослідницького методів та ін. Проблемні запитання та завдання збуджують цікавість студентів та стимулюють їх до активної діяльності. Шукаючи відповідь, майбутні учителі проявляють неабияку ініціативу, вони висловлюють різні погляди, аргументують та

доводять їх. У ході виконання дослідницьких завдань у студентів формується інтелектуальна активність, уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне серед великої кількості інформації тощо.

2. Використання інтерактивних технологій навчання, які активізують діяльність студентів та формують у них інтерес та позитивне ставлення до власної професії та до процесу розвитку інтелектуальної культури учнів.

3. Подання навчального матеріалу у нестандартній формі (наприклад, використовуючи квест-технології, ігрові елементи, елементи інтелектуального характеру тощо).

4. Розробка та створення студентами проектів, веб-квестів. Працюючи над проектом / веб-квестом студент (або група студентів) виконують величезну пошукову роботу, завдяки якій у них з'являється інтерес до теми дослідження. Вони прагнуть якнайкраще представити знайдену інформацію. Це забезпечує формування навичок аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення тощо. Крім того, формується почуття самостійності, відповідальності, а також уміння працювати в колективі, поважати думку іншого, комунікативні уміння.

5. Розв'язування студентами навчально-дослідницьких завдань та нестандартних задач інтелектуального змісту (варто зважати на те, що відібрані задачі повинні бути доступними ("під силу") студентам, викликати у них цікавість та прагнення до їх розв'язання, тобто такими, щоб розв'язавши їх, майбутній учитель відчув "радість власного відкриття").

6. Участь студентів в інтелектуальних іграх. У процесі гри студенти, самі того не помічаючи, вчаться розв'язувати складні проблеми. Гра передбачає активність усіх учасників. Вона є захопливою, сприяє формуванню позитивних емоцій. Застосування у навчальному процесі ігор сприяє легшому засвоєнню нового та закріпленню вивченого матеріалу.

7. Залучення студентів до роботи у гуртках, конференціях, олімпіадах, конкурсах тощо. Такі форми роботи є досить цікавими для студентів, вони сприяють розвитку навчально-пізнавальної діяльності. А якщо ще й буде певне заохочення у вигляді подарунку чи додаткових балів, то майбутні вчителі будуть прикладати максимум зусиль, аби досягти бажаного результату.

8. Розробка авторських методичних матеріалів, що сприяють розвитку інтелектуальної культури учнів.

9. Використання власних методичних розробок під час проходження педагогічної практики у ЗЗСО тощо.

Найголовніше викладачу варто пам'ятати, що створення "ситуацій успіху", похвала, заохочення, підтримка – є необхідними умовами формування мотиваційної готовності майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів. На противагу цьому не слід використовувати покарання та погрози. Важливо вірити у можливості кожного студента, у разі необхідності допомагати та радити, спрямовуючи його діяльність на досягнення позитивних результатів (тобто, забезпечити формування у майбутніх учителів математики "віри в себе", впевненості у своїх здібностях).

Для ефективного формування готовності студентів до розвитку інтелектуальної культури учнів розроблено та впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського науковий гурток "Методика розвитку інтелектуальної культури учнів закладів загальної середньої освіти". Серед завдань гуртка, спрямованих на набуття студентами мотиваційної готовності слід окреслити такі: формування інтересу та позитивного ставлення до педагогічної професії; формування інтелектуальної культури майбутніх учителів математики; формування здатності до творчості, самоосвіти та саморозвитку; усвідомлення майбутніми учителями математики важливості розвитку інтелектуальної культури учнів; оволодіння вмінням самоконтролю та адекватної самооцінки, на основі чого відбувається формування здатності до самовдосконалення; формування вміння створювати власні професійно значущі розробки, що сприятимуть розвитку інтелектуальної культури учнів ЗЗСО.

Отже, аналізуючи та підсумовуючи викладене, зазначимо, що проблема формування готовності майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів є на сьогодні-

нішній день досить актуальною. Виокремивши у її структурі: мотиваційний, теоретичний та практичний компоненти, вважаємо, що формування досліджуваної готовності потрібно розпочати саме із мотиваційного. Це можна пояснити тим, що мотиваційна готовність студентів до здійснення досліджуваного процесу лежить в основі формування інших компонентів. Уважаємо, що запропоновані шляхи розвитку мотиваційної готовності є орієнтовними та можливо й пріоритетними, однак, не претендують на вичерпне розв'язання окресленої проблеми.

Перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні шляхів формування теоретичної та практичної готовності майбутніх учителів математики до розвитку досліджуваного феномену в учнів ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 13-20.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 320 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. пос. для студ. / С. С. Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с.
5. Клімішина А. Я. Критерії та показники готовності майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів / А. Я. Клімішина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. – Випуск 50 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2018. – С. 105-111.
6. Ковтонюк М. М. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього учителя математики: Дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / М. М. Ковтонюк. – Вінниця, 2014. – 548 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
8. Митник О. Інтелектуальна культура вчителя як показник готовності до формування культури мислення молодшого школяра / О. Митник // Початкова школа. – 2008. – № 1. – С. 46-52.
9. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Г. О. Михалін. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 20 с.
10. Ніколайчук Н. М. Педагогічні засади формування професійної мотивації у майбутніх учителів математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. М. Ніколайчук. – Тернопіль, 2013. – 24 с.
11. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Упорядники: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян // МОН України, 2016. – 36 с.
12. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Педагогічна психологія. Навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
13. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія / М. Л. Смутьсон. – Київ : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
14. Фрицюк В. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія / В. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ “Нілан ЛТД”, 2016. – 364 с.

15. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.
16. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія / О. Л. Шевнюк. – Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
17. Шустова Н. Ю. Формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до професійного саморозвитку у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. Ю. Шустова. – Вінниця, 2017. – 280 с.

The article elucidates the content of the concept of “the readiness of future teachers of mathematics to the development of the intellectual culture of pupils”; presents the structure of the readiness of future teachers of mathematics to the development the mentioned culture of pupils (motivational, theoretical, practical components); determines the term of “the motivational readiness of future teachers of mathematics to the development of the intellectual culture of pupils”, presents its peculiarities and ways of formation.

In our research the concept of “the motivational readiness of future teachers of mathematics to the development of the intellectual culture of pupils” characterize the formation of the motivational component of their intellectual culture and the awareness of the importance of realization of the process of development of this culture among pupils. In our opinion, the motivational component of the intellectual culture of future teachers of mathematics is determined by their intellectual activity, which includes the motives of intellectual activity and the motives of self-development. Future teachers of mathematics should: understand the importance of the realization of the development of the intellectual culture of pupils; to feel the necessity for learning about the organization of the development of the intellectual culture of pupils; to strive for the development of the intellectual culture of pupils; to strive to analyze their own pedagogical activity and pupils' activity with the purpose of correction and improvement of the research process.

Key words: *the readiness of future teachers of mathematics to the development of the intellectual culture of pupils; the motivational readiness of future teachers of mathematics to the development of the intellectual culture of pupils.*

УДК: 378:004.8

DOI: 10.32626/2309-9763.2018–25.236-241

Тарас Кобильник
Taras Kobylnyk

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ОСНОВИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ”

ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE”

У статті проаналізовані шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти в процесі навчання дисципліни “Основи штучного інтелекту”. Схарактеризовані деякі прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, основи штучного інтелекту, проблемно-пошукові методи.*

Знання, які отримує людина в процесі пізнання, становлять зміст пізнавальної діяльності. Пізнавальна діяльність є складовою людської діяльності, яка обумовлює розвиток людини. Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є актуальною, що спонукає

викладачів так організувати освітній процес на заняттях, щоб насамперед досягти позитивної мотивації до вивчення предмету, сформуванню в студентів умінь самостійно здобувати знання, розвивати й удосконалювати розумові здібності. Цього можна досягти тільки тоді, коли студентам буде зрозумілий та доступний матеріал, коли в них з'явиться постійний інтерес до навчання.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечується за рахунок чіткого визначення цілей освітнього процесу, їх усвідомлення викладачами і студентами, приведення у відповідність до цілей змісту навчання, застосування такої методики навчання, за якою б створилися максимальні можливості для прояву ініціативи, самостійності і творчості особистості, забезпечення якісного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Студенти у процесі навчання пізнають уже відоме іншим, адже вони переймають досвід старшого покоління. Навчання у закладах вищої освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти характеризується значною зміною та ускладненням структури та змісту навчального матеріалу, збільшенням його обсягу, що підвищує рівень вимог до студентів. Від них очікують гнучкості, універсальності, продуктивності пізнавальної діяльності, чіткості, самостійності у вирішенні різноманітних завдань.

У студентському віці стає сильнішою потреба в самостійному здобутті знань. Широкого, стійкого та дієвого характеру набувають пізнавальні інтереси, зростає свідоме ставлення до праці і навчання. У цей час студенти удосконалюють володіння складними інтелектуальними операціями аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення та абстрагування, аргументування. Для них стає властивим встановлення причинно-наслідкових зв'язків, систематичність, стійкість та критичність мислення, самостійна творча діяльність. Звичною стає тенденція до узагальненого розуміння світу, до цілісної і абсолютної оцінки тих чи інших явищ дійсності.

Проблемою розвитку та активізації пізнавальної діяльності студентів займалися багато як вітчизняних, так і закордонних науковців. Зокрема, статтю присвячено проблемі пошуку ефективних засобів активізації пізнавальної діяльності студентів на лекції; запропоновано класифікацію, що враховує специфіку цієї форми організації навчання, визначено критерії, за допомогою яких можна оцінити мультимедійну презентацію на лекції в сучасних закладах вищої освіти [6]. Статтю присвячено цілеспрямованому використанню методів, прийомів і способів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Автор аргументує, що застосування методів активного навчання, форм самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом, широке застосування ігрових технологій навчання створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації учіння [8].

У статті [3] Т.В. Манькевич робить висновок, що активізацію діяльності студентів необхідно здійснювати на початковому етапі навчання за допомогою сучасних педагогічних технологій і методів активного навчання. Вона зазначає, що підвищенню активізації пізнавальної діяльності студентів сприяє використання таких методів навчання, які забезпечують тісний зв'язок теорії з практикою і спрямовані на розвиток у студентів творчого, логічного та критичного самостійного мислення, формування нестандартного стилю мислення, створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування, презентації власних думок, ідей та отриманих результатів.

У статті [9] автори наводять методику навчання дисципліни "Штучний інтелект" для бакалаврів з економічної кібернетики. Слід відзначити дослідження Спіріна О.М., у якому автор розробив методичну систему й описав методику реалізації диференційованого підходу з використанням елементів модульної системи, рейтингового контролю знань у вивченні основ штучного інтелекту та експериментальним шляхом перевірів ефективність запропонованої методики [7].

Г.І. Щукіна [10] розглядає пізнавальну діяльність як особистісне утворення, що виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чутливість у пізнавальному процесі. Розглядає активізацію навчально-пізнавальної діяльності як "процес,

спрямований на посилену, спільну навчально-пізнавальну діяльність учителя й учнів, на спонукання до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції, пасивних і стереотипних форм викладання й навчання.

Пізнавальна діяльність може бути чуттєвою або раціональною (логічною). Чуттєву пізнавальну діяльність складають відчуття і сприймання. Раціональна (логічна) пізнавальна діяльність здійснюється шляхом мислення та уяви. Результати чуттєвого та раціонального пізнання дійсності стають досвідом індивіда завдяки його пам'яті [11].

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ефективно поєднують із іншими загальними дидактичними методами (пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемним, частково-пошуковим, дослідницьким), доповнюють, урізноманітнюють їх та органічно вписують у педагогічний процес закладів вищої освіти.

Зрозуміло, дисципліна “Основи штучного інтелекту” базується на таких курсах, як “Філософія”, “Психологія”, “Дискретна математика”, “Математична логіка і теорія алгоритмів”, “Теорія ймовірностей та математична статистика”, “Методи оптимізації та дослідження операцій” тощо. Крім того, для розуміння тематики дисципліни студенти повинні володіти знаннями з основ програмування та алгоритмічних мов, мати досвід використання систем та інструментальних засобів програмування, знати середовища об'єктно-орієнтованого програмування. Тому у процесі навчання дисципліни “Основи штучного інтелекту” слід враховувати вже наявні знання студентів з інших курсів.

В освітньому процесі закладу вищої освіти використовують різні шляхи активізації пізнавальної діяльності, що включають різноманітність форм, методів, засобів навчання.

Під час лекції перед викладачем виникає проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Лекція – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки. Лекції бувають навчальними (одна з основних форм освітнього процесу й один із основних методів навчання у закладах вищої освіти). Головні вимоги до лекцій: науковість, доступність, єдність форми й змісту, емоційність подання, органічний зв'язок з іншими видами навчальних занять – семінарами, практичними заняттями тощо [1, с. 189].

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів лекцію пропонують проводити за такою схемою: оголошення теми, плану, подання основних відомостей. На закінчення лекції знову наголошують на тому, які питання були розглянуті на занятті. На початку лекції після повідомлення теми широко застосовують прийом постановки риторичних запитань: лунає запитання викладача, студенти зосереджують на ньому увагу, а викладач, після незначної паузи, дає відповідь на поставлене запитання. Наприклад, розгляд теми “Логічне виведення за нечітких відомостей” можна розпочати з афоризму Козьми Пруткова: “Де початок того кінця, яким закінчується початок?”, який на інтуїтивному рівні якнайкраще пояснює, що таке нечіткість. Студентам ставиться питання, яким чином формалізувати подібні поняття, висловлення, твердження. Наприклад, де закінчуються малі числа і починаються великі. Таким чином, студентів спонукують до пізнавальної діяльності. Після цього викладачем подаються основні відомості з теми.

На нашу думку, активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання дисципліни “Основи штучного інтелекту” сприяють ігрові форми і методи навчання, самостійна робота, проблемний метод навчання. Розглянемо на прикладах використання окреслених форм і методів під час вивчення “Основ штучного інтелекту”.

Особливо є цікавим використання ігрових форм і методів у навчанні дисципліни “Основи штучного інтелекту”. Це пояснюється тим, що ігрові задачі є класом задач, що належать до інтелектуальних. У цьому випадку гра є і предметом, і методом навчання одночасно. Особливістю ігрових задач є наявність суперника. Як правило, грають двоє суперників, кожен із яких намагається робити найвигідніші ходи для себе і найневигідніші для свого суперника.

Студентів ділять на пари і пропонують зіграти у гру “Камінці баше”. Нехай на столі міститься 17 (у загальному випадку n) фішок. Два гравці по черзі беруть фішки зі столу. Дозволяється взяти одну, дві або три фішки. Той, хто візьме останню фішку, програє. Можна змінити правила: той, хто візьме останню фішку виграє.

Необхідно визначити, хто виграє при виборі кожним гравцем оптимальної стратегії: хто починає гру чи хто робить хід другим? Як показує досвід, після кількох ігор студенти визначають оптимальну стратегію і хто виграє: перший чи другий гравець.

Після цього студентам пропонують зіграти у гру “Нім”, правила якої є такими. Нім – гра для двох гравців, кожен з яких по черзі робить хід. Перед гравцями є поле з фішками (камінцями, сірниками тощо). Гра “Нім” обумовлена такими правилами [4]:

- фішки розміщені в кілька рядів;
- гравці по черзі забирають фішки з будь-якого ряду;
- не дозволяється за один хід брати фішки з кількох рядів;
- за один хід гравець повинен взяти хоча б одну фішку;
- виграє той, хто візьме останню фішку.

У класичному варіанті є три ряди фішок: у першому – 3, у другому – 4, у третьому – 5 (Рис. 1).

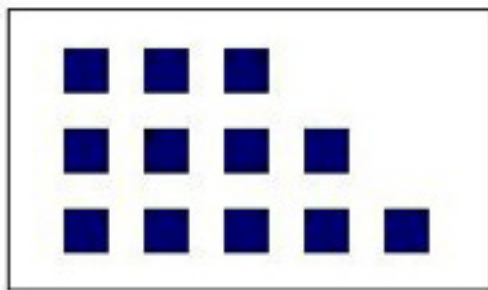


Рис. 1

Студентам пропонують зіграти “нім” у класичному варіанті. Завдання залишається таким, як і для гри “Камінці баше” необхідно визначити, хто виграє при виборі кожним гравцем оптимальної стратегії: хто починає гру чи хто робить хід другим? Очевидно, що визначення оптимальної стратегії для цієї гри є завданням значно складнішим від гри “Камінці баше”. Тому викладач робить підказку, на чому ґрунтується оптимальна стратегія.

Вплив ігрових форм навчання на підвищення рівня професійної підготовки студентів закладів вищої освіти буде ефективнішим за таких умов: професійно зорієнтований зміст ігрових форм навчання; диференційоване використання ігрових занять з урахуванням рівня підготовленості студентів; розвиток мотивації навчальної діяльності студентів; забезпечення розвитку ініціативності, самостійності та творчості студентів; налагодження партнерської взаємодії та співробітництва учасників ігрових занять на основі суб’єкт-суб’єктних відносин [5].

Одним із методів навчання є проблемно-пошуковий, суть якого полягає у пошуковій діяльності, яка починається з постановки проблеми, її розв’язування та поясненні навчального матеріалу та різноманітних самостійних форм роботи.

Проблемне навчання ґрунтується на принципі вибору у навчанні, що спонукає до аналізу, співставлення, порівняння нових відомостей, і, як наслідок, сприяє активізації пізнавальної діяльності, стає передумовою розвитку особистості. Одержання нових відомостей про невідоме для студента, для того щоб в подальшому встановити зв’язок із відомим та віднайти нові способи та засоби для виходу із проблемної ситуації і є метою пізнавальної діяльності. Наприклад, студентам при вивченні розділу “Планування в просторі станів” можна запропонувати таку задачу.

Задача. Студент щоденно (крім вихідних) ходить до університету. Він визначив найкоротший шлях з дому до університету. Проте на цьому шляху він зустрічає друзів і з ними кілька хвилин спілкується. Таким чином, найкоротший шлях виявився не найшвидшим. Тому студент

хоче визначити новий маршрут, на якому він би мав найбільшу ймовірність не зустріти своїх друзів. Схема мережі доріг, якими студент може потрапити з дому до університету показана на Рис. 2. На цій же схемі наведені ймовірності не зустріти друзів для кожного сегмента мережі доріг. Ймовірність не зустріти друзів дорівнює добутку ймовірностей на кожному сегменті вибраного шляху. Студенту необхідно розв'язати задачу вибору маршруту, який би максимізував ймовірність не зустріти друзів.

Студентам пропонують цю задачу розв'язати як задачу на знаходження найкоротшого шляху.

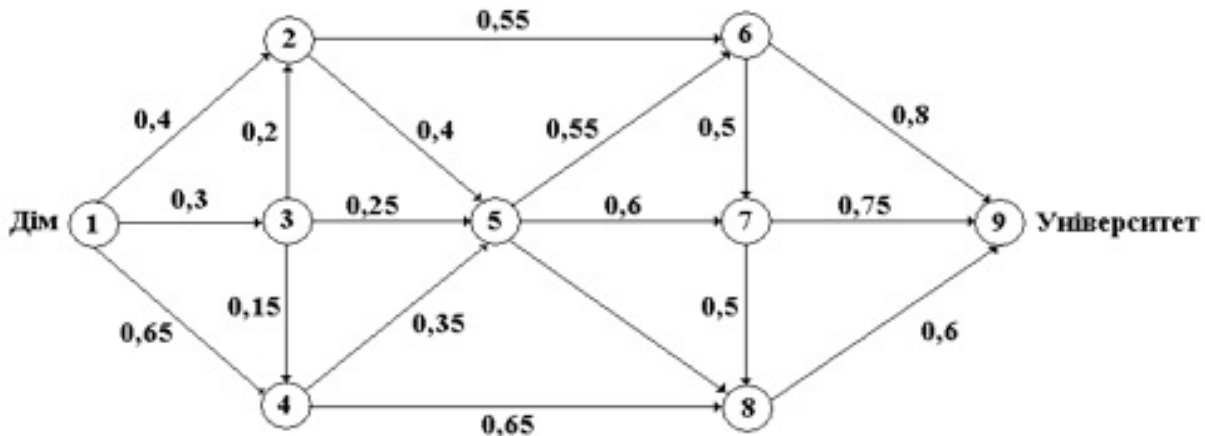


Рис. 2. Схема мережі доріг з дому до університету

Або пропонують таку задачу (задача про розміщення автомобілів) [2, с.142-156]. Одна сторона міської площі має довжину, що дорівнює розміру 20 автомобілів, розташованих один за одним. Спеціальної розмітки для можливих місць стоянки нема. Автомобілі можуть стояти вздовж тротуару випадково. Скільки автомобілів можна розмістити вздовж тротуару? Цю задачу студентам пропонується розв'язати за допомогою моделювання, тобто створити модель процесу розміщення автомобілів і підрахувати кількість розміщених автомобілів.

Ігрові, проблемно-пошукові методи навчання є ефективними засобами активізації пізнавальної діяльності студентів. З їх використанням навчання зближують із науковим пізнанням, розвивають творче мислення, самостійність. У статті розглянуто тільки окремі шляхи та методи активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання “Основ штучного інтелекту”. Очевидно, що вони не єдині. Тому подальші дослідження будуть спрямовані на удосконалення методики навчання дисципліни “Основи штучного інтелекту” з метою активізації пізнавальної діяльності студентів, зокрема на мотивацію навчання.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Зелковиц М., Шоу А., Гэннон Дж. Принципы разработки программного обеспечения: Пер. с англ. Москва : Мир, 1982. 386 с.
3. Манькевич Т.В. Аналіз стану дослідження активізації пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2009. № 22-23. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/832> <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/832> (дата звернення 03.10.2018).
4. Пискарев А.В. Игра “Ним”. Оценка игровой ситуации. Алгоритм игры // Компьютерные инструменты в образовании. СПб. : Изд-во ЦПО “Информатизация образования”, 2001, №1, С. 87-89.

5. Полещук І.Ф. Підвищення рівня професійної підготовки студентів економічних спеціальностей засобами ігрових форм навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2005. 265 с.
6. Радченко М.І., Голубева М.О., Бахтіярова Х.Ш.. Засоби активізації пізнавальної діяльності студентів на лекціях // Наукові записки НаУКМА. 2015. Т. 175 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 29-32.
7. Спірін О.М. Диференційований підхід у вивченні основ штучного інтелекту в курсі інформатики фізико-математичного факультету вищого педагогічного закладу: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2001. 223 с.
8. Тернавська Т.А. Проблема активізації пізнавальної діяльності в студентів ВНЗ // Наукові записки. Том 59. Педагогічні, психологічні науки й соціальна робота. 2006. С. 36-42.
9. Філіппова Л.Л., Грушева А.А. Методика викладання навчальної дисципліни "Штучний інтелект". Професійна освіта: методологія, теорія та технології. 2015. Вип. 1. С. 181-191.
10. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва : Педагогика, 1988. 203 с.
11. Ярослав Н.С., Король В.С. Пізнавальні психічні процеси та пізнавальна діяльність особистості : навч.-метод. посіб. Ніжин : НДПУ, 2004. 110 с.

The article analyzes the ways of activating the educational and cognitive activity of students of the second (master's) level of higher education in the process of teaching the discipline "Fundamentals of Artificial Intelligence". We have described some methods of enhancing students' learning and cognitive activity.

The purpose of the article is to analyze the ways, forms and methods of enhancing the cognitive activity of students of the second (master's) level of higher education of the pedagogical university.

The problem of activating educational and cognitive activities of students is relevant.

Activation of students' learning and cognitive activity is ensured by clearly defining the goals of the learning process, their awareness by teachers and students, aligning the learning content with the goals, applying such a teaching methodology that would create maximum opportunities for the manifestation of the initiative, independence and creativity of the individual, quality control over the educational and cognitive activity of students. Activation of students' cognitive activity in the learning process of the discipline "Fundamentals of Artificial Intelligence" is facilitated by playing forms and teaching methods, independent work, and a problem-teaching method. Game, problem-finding methods of learning are effective means of enhancing students' cognitive activity. With their use, learning comes close to scientific knowledge, creative thinking and independence develop. The article discusses only certain ways and methods of enhancing cognitive activity in the process of learning "Fundamentals of Artificial Intelligence". Obviously, they are not the only ones. Therefore, further research will be aimed at improving the methodology of teaching the discipline "Fundamentals of Artificial Intelligence" in order to enhance the cognitive activity of students, including the motivation of learning.

Key words: *cognitive activity, fundamentals of artificial intelligence, problem finding methods*

Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk

З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ 20-Х – ПОЧАТКУ 30-Х РОКІВ XX ст. В УКРАЇНІ

EXPERIENCE OF LABOUR TRAINING ORGANIZATION IN THE INSTITUTIONS OF SOCIAL EDUCATION IN OF UKRAINE OF THE 20's - EARLY 30's OF THE XXth CENTURY

У статті розкрито досвід організації процесу трудової підготовки дітей у закладах соціального виховання 20-х – початку 30-х років XX ст. в Україні. На основі аналізу історико-педагогічної літератури показано процес їх створення та діяльність у яких вихованці залучалися до різних видів суспільно корисної праці у виробничих майстернях і підсобних господарствах, спрямованих не лише на формування трудових умінь і навичок, але й як змога забезпечити підготовку до вступу в трудове життя, успішно оволодівати основами відповідних професій.

Ключові слова: *трудова підготовка, заклади соціального виховання, дитячі будинки, трудове виховання, самообслуговування, трудові комуни, дитячі містечка, продуктивна праця, дитячий рух, відділ народної освіти, інтернати.*

Розбудова національної системи освіти в умовах становлення України як самостійної незалежної держави з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI ст., як зазначається у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на вирішенні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток освітньої галузі, не дають змогу забезпечити нову якість освіти, адекватну сьгоднішній історичній епосі [9]. Невичерпним джерелом цінних ідей, починань та висновків є досвід минулого, зокрема, організація трудової підготовки у закладах соціального виховання 20-х – початку 30-х років XX ст. в Україні.

На початку свого становлення у 20-х роках XX ст. заклади соціального виховання були визнані основною формою комуністичного виховання, що ставило за мету замінити сімейне виховання дітей і підлітків. Основною ланкою системи соціального виховання визначався дитячий будинок – постійний і денний. Дитячий будинок був призначений служити “маяком” соціального виховання, а всі інші установи соціального виховання (дитячі садки, клуби, школи та ін.) уважалися за установи перехідного типу, які мусіли орієнтуватися на дитячий будинок і наближатися до нього [17, с. 660]. Крім дитячих будинків, в Україні створювались так звані школи-комуни, дитячі містечка і колонії, а також навчально-виховні заклади для дітей з фізичними або психічними вадами. Незважаючи на низку недоліків у діяльності цих навчально-виховних закладів, вони були установою інтернатного типу, у яких виховна робота була організована на основі суспільно корисної, колективно організованої діяльності самих дітей, на їх самодіяльності, творчості та ініціативі, на активній участі в організації свого внутрішнього життя. Цим самим, дитячий будинок виконував важливу роль як заклад соціалізації, соціального виховання дітей. Окрім цього, трудова підготовка дітей виступала як обов'язкова і будувалась на взаємозв'язку трьох складових: “праця-природа-суспільство” [5, с. 83], що поєднувало в собі трудову і політехнічну функції. Тому вивчення та наукове

обґрунтування проблеми організації трудової підготовки у закладах соціального виховання 20-х – початку 30-х років ХХ ст. в Україні є, безумовно, актуальним і своєчасним.

Історико-педагогічний аспект діяльності дитячих будинків різних типів у системі освіти України та зміст виховної роботи в них розглядали у своїх працях А. Авдієнко, Л. Березівська, Н. Дічек, С. Коваленко, М. Левітіна, Л. Лозинський, А. Макаренко, Я. Ряппо, О Сухомлинської та ін.

Питання виховання та соціально-педагогічної роботи в установах соціального виховання безпритульних дітей у досліджуваній період знайшли своє відображення у дослідженнях А. Бондаря, М. Гриценка, Ф. Корольова, Г. Прокопенка, Г. Шевчука, Г. Ясинського та ін.

Проблему трудової підготовки учнів у 20-30-ті роки в Україні досліджували М. Гриценко, А. Вихрущ, Н. Калініченко, В. Кухарський, М. Левківський, О. Лихоліт, С. Мазуренко, В. Рак, Д. Сергієнко, В. Струганець, Г. Терещук, М. Ярмаченко та ін. Проте це питання у закладах соціального виховання окресленого періоду мають опосередкований, фрагментарний характер і потребують подальшого ґрунтового та об'єктивного аналізу, що зумовило вибір теми статті.

Мета статті – розкрити педагогічні засади організації трудової підготовки у закладах соціального виховання у системі освіти України у 20-х – середині 30-х років ХХ ст.

Опублікована в жовтні 1918 року “Декларація про єдину трудову школу” (“Основні принципи трудової школи”) стала визначальним документом для радянської школи 20-их років. У ній наголошувалось, що нова школа будуватиме освітній процес, орієнтуючись на основи виробництва. Крім “Основних принципів єдиної трудової школи”, було опубліковано “Положення про єдину трудову школу” (16 жовтня 1918 р.), де продуктивна праця розглядалася не як засіб оплати витрат на утримання дітей і не як метод викладання, а саме як продуктивна, необхідна для суспільства праця, тісно пов’язана з навчанням, яка планомірно знайомитиме дітей з виробництвом. Ці два документи визначили стратегію розвитку освіти в державі на ближчі десять років [13].

Відповідно до “Декларації про соціальне виховання дітей” (липень, 1920 р.), основна мета соціального виховання полягала у тому, щоб перетворити наявну систему виховних і навчальних закладів для дітей: сади, приюти, школи та ін., – тобто реорганізувати ці типи дитячих установ у єдину динамічну систему соціального виховання [2, с. 9]. У виданні “Порадник по соціальному вихованні дітей” (Харків, 1921 р.) заклади соціального виховання розглядалися як “трудова дитяча комуна для дітей від 4 до 15 років, де організовувалося колективне життя дітей, де дитина жила, виховувалася, їй давалося повне матеріальне забезпечення, освіта згідно з “... єдиним планом освітніх занять у дитячих установах” і все, що входило до поняття виховного процесу єдиної психофізичної організації дитини; діти й дорослі (керівники) дитячого будинку складали єдиний колектив, що самоуправлявся й самообслуговувався згідно з вимогами нової комуністичної педагогіки” [12, с. 26].

У червні 1921 р. Наркомос України опублікував інструкцію під назвою “Система соціального виховання дітей УРСР”, обов’язкову для виконання всіма органами народної освіти на місцях. Головною метою соціального виховання, говорилося к інструкції, є “виховання нової людини, людини комуніста, що почуває себе всією істотою зв’язаною з трудовим комуністичним суспільством. Щоб досягти цієї мети, треба забезпечити дитину всім необхідним для її життя і розвитку, треба правильно й досить широко поставити громадське виховання дитини” [1, с. 44], виховання її колективістичних нахилів та звичок, трудових умінь і навичок, виховання її для суспільства.

Інструкція наголошувала, що соціальне виховання дітей буде дійсно соціальним лише тоді, коли воно організовуватиметься усім трудовим суспільством, коли і матеріальне забезпечення дитини, і громадсько-педагогічний бік справи візьмуть на себе не тільки всі відповідні радянські органи..., але й всі робітничо-селянські організації: профспілки, комнезами, кооперативи, а особливо жінвідділи і комсомол [1, с. 44].

На основі прийнятого спеціального декрету Рада Народних Комісарів РРФСР 14 травня 1919 р. про надання Наркомосу права займати земельні ділянки, сільськогосподарські економії та деякі інші підприємства для потреб трудової освіти місцеві органи Радянської влади в Україні забезпечували дитячі будинки земельними ділянками і допомагали їм створювати підсобні господарства. Міським дитячим будинкам виділяли до 10 десятин землі, а сільські – часто одержували її стільки, скільки могли обробити. Вона використовувалась під зернові культури, городину, плодові дерева і кущі. Було взято курс на те, щоб заклади соціального виховання в основному забезпечували себе продуктами харчування. Обробіток землі проводився силами вихованців. Тут же відкривались і майстерні – здебільшого швейні, а також швацькі, столярні, слюсарні, ковальські, гончарні тощо, які не тільки забезпечували потреби дитбудинку, але й виконували замовлення різних організацій, установ і окремих громадян.

На початку 1923 р. в Україні працювало 1511 дитячих будинків, 33 дитячі трудові колонії, 14 дитячих трудових комун, 9 дитячих містечок, 22 будинки для підлітків, 80 установ для дітей із фізичними та психічними вадами, 60 дитячих приймальників, колекторів і реформаторів. На 1 січня 1925 року в Україні налічувалось 763 установи інтернатного типу. З них постійних дитячих будинків – 447 (28 933 дітей), дитячих колоній та комун – 82 (10 456 дітей), дитячих містечок – 38 (14 613 дітей). Решту установ інтернатного типу складали будинки-ізолятори, прийомники тощо [8, с. 131].

У дитячих будинках трудове виховання організовувалося в формі самообслуговування, різних видів суспільно корисної праці у виробничих майстернях і підсобних господарствах, а також у радгоспах у літній період [19, с. 151]. Робота дітей у дитбудинківському господарстві визнавалася державою не лише як один із способів отримання трудових навичок, але й як можливість отримати ними кваліфікації працівника-спеціаліста з ведення окремих галузей господарства (завхоз, економка, кастелянша тощо). Також не менш важливо було навчити дітей охайно одягатися, вмиватися, прибирати ліжко, готувати їжу, доглядати за домашніми тваринами, вести невелике господарство. У положенні “Про дитячі будинки” зазначалося, що дитячі будинки являють собою трудові комуні, які обслуговуються спільними силами дітей і керівників. На перших порах заснування дитячих будинків, самообслуговування стало невід’ємною частиною функціонування дитячих будинків, і з роками такий підхід посилювався. Проте ставлення до самообслуговування у дітей було різним, залежно від процесу організації цієї роботи. У журналі “Детский дом” зазначалося, що діти роботу із самообслуговування недолюблюють, але до виконання своїх обов’язків ставляться сумлінно. Не дивлячись на те, що старші хлопчики вважають таку роботу принизливою, а дівчаткам набридає миття підлоги, – окремі завдання люблять усі вихованці, навіть взимку мріють, як будуть облаштовувати парники, доглядати за тваринами тощо [3, с. 42].

Окрім самообслуговування, вихованці дитбудинку допомагали колгоспам у проведенні сільськогосподарських робіт, залучались до соціалістичного змагання й ударництва, культурно-освітньої роботи серед колгоспників і робітників. Для успішної роботи у цьому напрямку у педагогічному виданні “Друг дітей” (1931 р.) надавалися такі поради: 1) усвідомити принципи й засади планування робіт колгоспу чи радгоспу на допомогу якому буде спрямована робота дитбудинку; 2) розгорнути масову політичну роботу навколо здійснення завдань жнив та доглядальної кампанії; 3) популяризувати виробничі плани та висунути зустрічні тощо [11, с. 5].

У постанові РНК СРСР та ЦК ВКП(б) від 31 травня 1935 р. “Про ліквідацію дитячої безпритульності та бездоглядності” було сказано, що вихованці дитячих будинків повинні володіти певною професією і мати певні трудові навички [4, с. 40]. Ця постанова зобов’язувала радянські і партійні органи переглянути контингенти дітей дитячих будинків і забезпечити трудовлаштуванням Усіх підлітків старше 14 років. Усі прийомні-розподільники переходили у відання Народного Комісаріату внутрішніх справ, якому було доручено систематично ізольовувати безпритульних від вулиці, влаштовувати їх на роботу в дитячі заклади [6, с. 51]. Дитячі будинки мали на меті забезпечити підготовку вихованців до вступу в трудове життя. У них

вводився трудовий режим, який передбачав виховання у дітей трудових умінь і навичок й оволодіння визначеною професією. Тому велика увага приділялась наявності навчально-трудової бази: виробничих майстерень, підприємств, радгоспів тощо. Це дозволяло вихованцям навчатись, успішно оволодівати основами відповідних професій.

У показово-дослідних установах дійсно все вдавалося, і тут бачимо чудові результати. Зокрема, у журналі “Друг дітей” (Харків, 1931 р. № 17) наводиться приклад з налагодженої організації трудового виховання у єврейському дитячому будинку (с. Карачавка): “дитбудинку виховується 105 дітей, з них до 14 років – 80. Найстаршим вихованцем по 15-16 років. Нещодавно 8 вихованців почали працювати на заводах “Серп і молот”. ХМЕЗ, у с. Тіняківці. Дитбудинок прикріплено до фабрики “Червона зірка”. Є договір про соцзмагання. На фабриці був прорив. Вихованці дитбудинку відразу відгукнулись. Організували низку суботників на допомогу робітникам. При дитячому будинку є швацька та теслярна майстерні. Ними охоплено близько 70 осіб. Дитбудинок має зв’язок із радгоспом “Червоний шлях” і комуною ім. Леніна. Робилися виїзди для роботи в полі” [10, с.19].

Основною формою трудової підготовки у дитячих будинках була робота в майстернях. Наприклад, у 1926/27 навчальному році у дитбудинках республіки нараховувалися 444 майстерні, з них: деревообробних – 118, швацьких – 136, швейних – 138, слюсарних – 41, токарних – 11. Навчанням у майстернях було охоплено 10 446 вихованців [6, с. 52]. Держава намагалася підняти майстерні на необхідний рівень матеріального забезпечення, наскільки це було можливо, враховуючи складну економічну ситуацію країни. Наркомос, зі свого боку, прагнув допомогти, контролюючи трудове виховання в дитбудинках. Зокрема, у збірнику “Реєстрація та звітність в органах і установах соціального виховання” (Харків, 1923 р.) до переліку необхідної звітності інтернатних установ входять і відомості про роботу дітей у майстернях. Ведення такої відомості забезпечувало контроль за відвідуванням дітьми майстерень, що дало змогу дослідити, які з майстерень користуються попитом у дітей, а які ігноруються. Пізніше почали видаватися методичні матеріали з метою поліпшення організацій роботи в майстернях. Так, у збірнику “Правила внутрішнього розпорядку в дитячих будинках для дітей шкільного віку” (Київ, 1936 р.) наведено приклад розпорядку дня в дитбудинку, де зазначався регламент часу роботи в майстерні, а саме з 15.30 до 17.00 (це для дітей віком від 8 до 12 років) і з 16.00 до 18.45 – для дітей віком від 12 і старших [15, с. 6].

Відзначаючи можливості роботи у майстернях вихованців дитячих будинків, необхідно відзначити низку недоліків. Так, у громадсько-педагогічному місячнику “Радянська освіта” (№5 за 1927 р.) було зазначено: “Майстерні у дитбудинках у сучасному їх стані не в силі виконати тих завдань, що перед ними ставить народне господарство країни. Відкривалися вони без певного плану; матеріальне забезпечення їх недостатнє; приміщення тісні, малі, погано освітлені. Технічне устаткування майстерень, за поодиноким випадками, незадовільне. Приладдя мало, а те, що є, придбане випадково. Навчання в більшості майстерень проводиться без усякої методики” [16, с. 20].

Організація трудової підготовки у дитячих колективах займала провідне місце у діяльності трудових шкіл-комун. Перед ними ставилось завдання: а) виховати учнів так, щоб кожний із них міг орієнтуватися в суспільному житті, мав задатки борців і будівників соціалістичного ладу, міг розбиратися в найближчих і більш віддалених завданнях радянського будівництва, особливо господарсько-економічних, їхні уміння підходити до розв’язання цих завдань повинні бути практичними і науковими; б) дати учням достатню наукову базу в галузі точних наук, включаючи і техніку [20, с. 18]. Розповідаючи про те, як школа-комуна здійснювала зв’язок навчання з продуктивною працею, М. Пістрак підкреслював, що фабрика була стрижнем, навколо якого концентрувалися інтереси школярів. Кожний освітній предмет повинен був по можливості відповідати запитам учнів, які виникали у процесі їхнього трудового життя, повинен був поєднуватись з тією чи іншою сферою виробництва, ставити невідкладні проблеми. Але, спираючись на досвід, М. Пістрак виступив проти буквального і

всеохоплюючого погоджування навчальних програм із працею на фабриці [20, с. 49]. Життя трудових комун будувалося на самообслуговуванні і було зумовлене матеріальними умовами їхнього існування (заготівля палива, пиляння і рубання дров, опалювання приміщень і т.п. Велика увага приділялася продуктивній праці, розвитку творчої ініціативи й самодіяльності. Проіснували вони до кінця 20-х, окремі – до 30-х років ХХ ст.

Певний досвід трудової підготовки був нагромаджений і в дитячих містечках, які належали до закладів інтернатного типу. Початок існування дитячих містечок припадає на весну 1920 р., коли на околицях міста Одеси створювалися перші заклади системи соціального виховання. У таких закладах на початку 20-х рр. виховувалось близько 700 дітей, хоча потреба в їхньому функціонуванні була значно більшою. В Україні їх уперше почали організовувати у 1920 році в Одеській, Харківській і Чернігівській губерніях, а в 1923 році вони функціонували майже у всіх губерніях республіки [8, с. 131].

На початку свого існування дитячі містечка підпорядковувалися різним організаціям і мали неоднакове матеріальне забезпечення. У ході пошуку шляхів наведення порядку в цій справі у міському відділі народної освіти виникла ідея об'єднати ці заклади в один комплекс – “Дитяче містечко”. Її підтримали ревком, міський комітет захисту дітей і деякі інші зацікавлені організації. У жовтні 1920 р. Наркомос України затвердив “Положення про “Дитяче містечко” Одеської Губнаросвіти”. До складу “Містечка” входили дитячі комуни шкільного та дошкільного типів і інші заклади, а всі разом об'єднувалися в окремі “Містечка”. У дитячому містечку ім. Комінтерну, в якому виховувалось 2100 дітей, для трудового виховання були організовані різні майстерні: столярні, слюсарно-механічні, шевські та інші і виділено поле площею 450 га. [18, с. 16].

Дитячі містечка об'єднували великі навчально-виховні і господарські колективи. Вони відрізнялись від дитбудинків тим, що об'єднували в собі значну кількість дітей і мали свої школи. Разом з тим, практика дитмістечок проілюструвала дуже важливу істину – самоврядування є однією з умов оптимального функціонування продуктивної праці і в плані виховання формувало самостійність дітей. Вихованці не лише трудилися, але й планували свою роботу, підбивали підсумки, тобто вчилися організовувати виробництво, вести облік, контроль за виробленими цінностями [14, с. 81].

Питання про місце дитячих містечок у системі соціального виховання обговорювалось на II Всеукраїнській нараді завідувачів губвідділами народної освіти в лютому 1924 р. При його обговоренні думки її учасників з цього приводу розійшлися. Одні освітяни виступали за розширення їх мережі, інші були проти [7, арк. 39]. Тому дитячі містечка проіснували недовго і в 1931 р. були ліквідовані. Основним недоліком їхньої роботи була незадовільна загальноосвітня підготовка учнів. Рання спеціалізація (професіоналізація), ігнорування політехнічного принципу навчання, зведення завдань трудового навчання до ремісництва знижували рівень загальноосвітніх знань, значення яких до певної міри недооцінювалось.

Проблема трудової підготовки у закладах соціального виховання періоду 20-30-х років ХХ ст. мала велике значення. Для дітей, що перебували у цих установах, реалізувались завдання щодо правильної організації праці в майстернях, самообслуговування, сільськогосподарських роботах та співпраці з підприємствами, що сприяло успішному психофізичному розвитку, вихованню почуття колективізму, взаємодопомоги, набуття певних трудових навичок тощо.

В організації трудової підготовки значний досвід був нагромаджений у закладах соціального виховання (дитячих будинках, школах-комунах, дитячих містечках), які розглядали працю одним із основних методів виховання з метою формування у дітей необхідних трудових навичок та розвитку у них творчих здібностей.

Самообслуговування дітей було важливим виховним напрямом роботи у діяльності цих закладах. Воно привчало дітей до відповідальності перед колективом, виховувало в них дисциплінованість та прищеплювало певні трудові навички. Проте ставлення до самообслуговування у дітей було різним, залежно від процесу організації цієї роботи, тому після тривалих суперечок і дискусій довелось відмовитись від принципу повного самообслуговування. Воно було зведено

до підтримання чистоти і порядку в приміщеннях, правильного режиму навчальної праці та контролю за тим, наскільки самообслуговування відповідало правильному фізичному розвитку дітей і формуванню в них необхідних санітарно-гігієнічних навичок.

Важливою формою організації трудової підготовки у дитячих будинках була робота в майстернях, яку намагалися підняти на необхідний рівень. Проте, враховуючи складну економічну ситуацію, держава не мала відповідних коштів для утримання дитячих будинків, які потребували великих видатків. Тому не дивно, що в період переходу до НЕПу майстерні у дитбудинках не в силі були виконати тих завдань, які ставились перед ними. Вони відкривалися без певного плану, матеріальне забезпечення і технічне устаткування було недостатнє або відсутнє, навчання в більшості майстерень проводилося без відповідної методики.

Цінний досвід трудової підготовки був нагромаджений і в дитячих містечках, які підпорядковувалися різним організаціям. Вони були однією з умов оптимального поєднання продуктивної праці з вихованням самостійності дітей в плануванні своєї роботи, організації виробництва, ведення обліку та контролю. Проте через ранню спеціалізацію, зведення завдань трудового навчання до ремісництва, зниження рівня загальноосвітньої підготовки учнів призвело до їх ліквідації.

Заклади соціального виховання започаткували шлях новим методам трудового виховання. На перших порах у них втілювались напрацювання, нагромаджені як у дореволюційний період, так і в роки самої української народно-демократичної революції. Проте в період соціалістичного будівництва та згортання українізації і українського національного відродження в структурі трудової підготовки на місце морально-етичної парадигми було утверджене партійно-ідеологічне начало, відповідно до якого учні вже виступали не в ролі суб'єкта, тобто активного учасника власного вдосконалення, а об'єкта, пріоритетом якого була підготовка молодого покоління до трудової діяльності в умовах в процесі індустріалізації країни.

Список використаних джерел

1. Бондар А.Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917-1967) / А.Д. Бондар. – Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 228 с.
2. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей // Вісник Народного Комісаріату Освіти УСРР. – 1920. – № 1. – С. 9-11.
3. Детский дом [Журнал Главсоцвоса НКП по организации и руководству педагогической практикой детских учреждений охраны детства]. – 1929. – № 6. – 82 с.
4. З досвіду роботи дитячих будинків м. Києва : [зб. статей]. – Київ, 1940. – 53 с.
5. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX-XX століття: Монографія / Н.А. Калініченко. – Кіровоград: “Імекс-ЛТД”, 2007. – 744 с.
6. Коваленко С.С. Дитячі будинки на Україні за сорокаріччя / С.С. Коваленко // Радянська школа. – 1957. – №12. – С.49-54.
7. Матеріали про стан культурно освітньої роботи у системі соціального виховання (постанови, доповіді, доповідні записки). 1924. – ЦДАВО України, ф. 166, оп.4, спр.869, 108 арк.
8. Мельниченко Б.Ф. З історії трудового виховання в інтернатних установах Української РСР / Б.Ф. Мельниченко // Наукові записки НДІ педагогіки. Серія: педагогічна. Питання навчально-виховної роботи в школі-інтернаті. – Київ, 1963. – Т.27. – С.125-149.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
10. Організація трудового виховання у єврейському дитбудинку с. Карачовка // Друг дітей : [місячник]. – 1931. – № 17. – С. 19.
11. Поради дитинтернатним установам, щодо участі у весняній посівній кампанії // Друг дітей : [місячник]. – 1931. – № 13-14. – С. 5.

12. Порадник по соціальному вихованні дітей / упоряд. Ценсоцвих Наркомосвіти УСРР. – Х. : Всеукраїнське державне вид-во, 1921. – Вип. 1. – 134 с.
13. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917-1919 роках / С. Постернак. – Київ, 1920. – 127 с.
14. Почекаєва Л.О. Організація самоврядування в дитячих закладах інтернатного типу в 20-ті роки / Л.О. Почекаєва // Рад. школа. – 1986. – № 12. – С. 80-83.
15. Правила внутрішнього розпорядку в дитячих будинках для дітей шкільного віку. – Київ, 1936. – 15 с.
16. Радянська освіта : [громадсько-педагогічний місячник]. – 1927. – № 5. – 97 с.
17. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Київ : Наукова думка, 2001. – 912 с.
18. Сметанін Д.А. Трудове виховання і політехнічне навчання в школах Української РСР (1917-1967 рр.) / Д.А. Сметанін // Методика трудового навчання: респ. наук.-метод. зб. – Київ, 1967. – Вип. 3. – С. 3-34.
19. Шевчук Г.М. Культурне будівництво на Україні у 1921-1925 роках / Г.М. Шевчук. – Київ : Вид-во АН УРСР, 1963. – 436 с.
20. Школа-коммуна Наркомпросса / под. ред. М.М. Пистрака. – Москва : Педагогика, 1990. – 288 с.

The article reveals the experience of organizing the process of labor training of children in the institutions of social education in the 20s and early 30s years of the XXth century in Ukraine. On the basis of the analysis of historical and pedagogical literature, the process of their creation and activity is shown on the basis of the "Regulations on a united labor school" (October 16, 1918), "Declaration on the social upbringing of children" (July, 1920), instructions of the People's Commissariat of Ukraine "System of the social upbringing of children of the USSR" (1921), "Reference book on the social upbringing of children" (1921).

The main attention in the article is drawn to the development of the system of labor training of children in orphanages, commune schools, children's places, etc. Thus, in orphanages the pupils were attracted to self-service, various types of socially useful labor in production workshops and subsidiary farms, aimed not only at the formation of labor skills, but also as an opportunity to ensure the preparation of pupils for joining the working life, to successfully master the foundations of the professions, which provided, in accordance with the decisions of the party and Soviet authorities, their employment of over 14 years. An example of a close relationship between learning and productive work was the organization of the pedagogical process in the labor schools of the communes, which contributed to the development of creative initiative and amateur activities of students. The training system was aimed at ensuring that each subject, if possible, corresponds to the interests and demands of students that arose in the course of their working life, combined with one or another field of production.

An important place in the article is occupied by the experience of labor training accumulated in children's places belonging to boarding institutions, the beginning of which dates back to the spring of 1920. For example, the activities of these institutions in Odessa, Kharkiv and Chernihiv provinces show the role of self-government as one of the optimal conditions for functioning of productive labor as regards upbringing the initiative and independence of children. In addition, pupils of children's places were taught to plan and organize production, to monitor and keep records of manufactured products, to sum up the competition between teams, etc.

The importance of labor training in the institutions of social education of the 20-30s years of the XXth century was revealed as they contributed to the formation of labor skills and skills in workshops in the process of self-service, in the course of agricultural work and cooperation with enterprises, which contributed to successful psycho-physical development, to cultivate the feeling of collectivism, mutual assistance, etc. In addition, a critical evaluation of the activities of these institutions during the specified period is given.

Key words: labor training, institutions of social education, orphanages, labor education, self-service, labor communes, children's places, productive labor, children's movement, department of public education, boarding schools.

Олена Комарова
Olena Komarova

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ БІОЛОГІЇ

CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE IN BIOLOGY AMONG SENIOR PUPILS

У статті схарактеризовано авторський підхід до визначення інструментарію для оцінювання сформованості методологічної компетентності старшокласників із біології. Стверджується, що до інструментарію належать критерії та рівні, які базуються на критеріях та рівнях сформованості системи знань із біології в учнів старших класів.

Ключові слова: види знань, знання про методи пізнання, критерії та рівні сформованості методологічної компетентності, курс біології старшої школи, методологічні знання, методологічна компетентність, Нова українська школа, система знань з біології в старшій школі, старша школа.

З 2018/2019 навчального року розпочато втілення положень Концепції Нової української школи [7] в старших класах загальноосвітніх середніх навчальних закладів. Зокрема, навчання біології в 10-х класах здійснюється за новими навчальними програмами [1; 2].

Аналіз окреслених навчальних програм, їх порівняння із програмами, що втратили (для 10-х класів) та втратять чинність у 2019/2020 навчальному році (для 11-х класів) [8], засвідчили впровадження нових підходів до визначення рівнів навчання, відбору змісту навчального матеріалу, його структурування. Ефективність пропонуваніх інновацій перевірятиметься практикою, результативність визначатиметься досягненням декларованих цілей навчання.

У Методичних рекомендаціях щодо викладання біології та екології у новому навчальному році зазначено, що “Спільним у меті навчання на різних рівнях є формування системи знань про основні властивості живих систем, формування предметної та методологічної компетентностей” [6].

Зауважимо, що співвідношення категорій “предметна компетентність” та “методологічна компетентність” на сьогодні потребує глибокого аналізу.

Упродовж 2007–2017 років автор провів дослідження з формування системи знань старшокласників із біології на різних рівнях навчання. Автор розробив концепцію формування системи знань старшокласників із біології [3; 4; 5]. Вихідна ідея концепції: центральним системотворним елементом системи знань старшокласників із біології є методологічні знання. Методологічні знання – система знань про види наукових знань та методи їх отримання в науці. Формування системи знань старшокласників із біології ґрунтується на формуванні в них методологічної компетентності з біології.

Автор запропонував методологічну компетентність розглядати складовою предметної біологічної компетентності, а саме тлумачити як “набутий учнями у процесі навчання досвід застосовувати знання про види наукових біологічних знань та методи наукового біологічного пізнання у процесі виконання певних дій з метою розв’язання навчальних проблем, задач, ситуацій” [4, с. 210–211].

Метою статті є опис інструментарію для оцінювання сформованості методологічної компетентності з біології в старшокласників. Інструментарій включає відповідні критерії та рівні. Вважаємо логічним, що критерії та рівні сформованості методологічної компетентності

старшокласників із біології базуються на критеріях та рівнях сформованості системи знань із біології в учнів старших класів. Така позиція автора ґрунтується на вихідній ідеї концепції формування системи знань старшокласників із біології [4; 5].

Характеристика запропонованих критеріїв подана нижче.

Змістовий критерій: знання учнями видів наукових біологічних знань, розуміння їх структурно-логічної підпорядкованості, зумовленої генетичним зв'язком із біологічною наукою; знання основних біологічних гіпотез, законів, закономірностей, принципів, теорій; володіння знаннями з історії науки: історії біологічних відкриттів, етапів розвитку біології; знання основних методів біологічних досліджень.

Діяльнісно-репродуктивний критерій: уміння встановлювати структурно-логічні зв'язки між основними видами наукових біологічних знань, пояснювати етапність їх здобуття в науці; уміння розв'язувати типові біологічні задачі, використовувати методи біологічних досліджень під час виконання лабораторних і практичних робіт, у біологічному експериментуванні, під час польових досліджень.

Діяльнісно-творчий критерій: уміння обґрунтовувати суспільно-історичну передумову становлення та розвитку наукового біологічного знання; уміння розв'язувати біологічні задачі підвищеного рівня складності, виконувати завдання проблемного змісту; уміння планувати біологічний експеримент, здійснювати добір методів біологічного дослідження відповідно до поставленої мети під час виконання лабораторних і практичних робіт, у біологічному експериментуванні, під час польових досліджень.

Ціннісно-орієнтаційний критерій: уміння обґрунтовувати роль особистості в процесі наукового пошуку; уміння надавати оцінку подіям з історії біологічної науки з обґрунтуванням їх суспільно-історичної обумовленості; уміння пояснювати значення біологічних знань для практичної діяльності людини; уміння пояснювати значення кожного з видів наукових біологічних знань у формуванні об'єктивного образу біологічної реальності в науці та суб'єктивного образу її у процесі пізнання; розуміння ролі біологічних знань у забезпеченні перманентності феномену життя; уміння надавати оцінку сучасним розробкам у галузі біологічних досліджень на основі всебічного прогнозу наслідків їх практичного впровадження; розуміння особистої цінності отримуваних біологічних знань.

Виокремлення рівнів сформованості методологічної компетентності ґрунтується на чинних підходах до оцінювання навчальних досягнень школярів загальноосвітньої школи, а саме виділенні чотирьох рівнів: низького, середнього, достатнього та високого.

Низький рівень:

- змістовий критерій – учень (учениця) намагається фрагментарно схарактеризувати основні види наукових біологічних знань; може відтворити окремі біологічні факти з допомогою вчителя або навчальної літератури; формулювання біологічних гіпотез, законів, закономірностей, принципів, теорій надає, допускаючи суттєві неточності та помилки; знання з історії біологічної науки є фрагментарними, учень (учениця) відчуває значні ускладнення при встановленні хронології подій з історії біології. Знання про методи біологічних досліджень сформовані на рівні перелічення без розкриття їхньої сутності;
- діяльнісно-репродуктивний критерій – учень (учениця) усвідомлюють існування структурно-логічних зв'язків між видами біологічних знань; не намагаються відтворювати розв'язок типових біологічних задач за зразком; використовують елементарні методи біологічних досліджень у практико-орієнтованій діяльності тільки під керівництвом вчителя;
- діяльнісно-творчий критерій – учень (учениця) відчувають значні ускладнення при виконанні завдань на обґрунтування суспільно-історичної обумовленості розвитку біологічного знання; відмовляються від розв'язання задач підвищеного рівня складності та завдань проблемного змісту; роблять спроби планувати та добирати методи біологічного дослідження, потребуючи постійного керівництва з боку вчителя;

- ціннісно-орієнтаційний критерій – особиста цінність отримуваних біологічних знань низька або відсутня. Учень (учениця) виявляють пасивність у наданні оцінок сучасним розробкам в галузі біологічних досліджень, байдужі до обговорення питань щодо ролі особистості вченого в процесі наукового пошуку; при характеристиці практичного значення отримуваних біологічних знань спираються на життєвий досвід, широко користуючись побутовими висловлюваннями.

Середній:

- змістовий критерій – учень (учениця) дають неповну характеристику видам наукових біологічних знань; наводять приклади біологічних фактів за допомогою вчителя або навчальної літератури; неповно формулюють біологічні гіпотези, закони, закономірності, принципи, теорії; знання з історії біологічної науки є поверховими, учень (учениця) за допомогою вчителя або навчальної літератури встановлює хронологію подій з історії біології; знання про методи біологічних досліджень сформовані на рівні неповного розуміння їхньої сутності, наявна помилковість суджень щодо можливостей і меж їх застосування;
- діяльнісно-репродуктивний критерій – учень (учениця) намагаються пояснити характер зв'язків між видами біологічних знань виключно під керівництвом вчителя, дають неточні, поверхові відповіді; намагаються відтворити розв'язок типових біологічних задач за зразком; використовують елементарні методи біологічних досліджень у практико-орієнтованій діяльності за допомогою вчителя;
- діяльнісно-творчий критерій – учень (учениця) допускають помилки при виконанні завдань на обґрунтування суспільно-історичної обумовленості розвитку біологічного знання; намагаються розв'язувати біологічні задачі підвищеного рівня складності та завдання проблемного змісту; планують та добирають методи біологічного дослідження за допомогою вчителя;
- ціннісно-орієнтаційний критерій – учень (учениця) намагаються пояснити значення біологічних знань для практичної діяльності людини, спираючись на навчальну літературу, власний життєвий досвід; надають отримуваним біологічним знанням незначної особистої цінності; учень (учениця) надають поверхові оцінки сучасним розробкам в галузі біологічних досліджень, виявляють незначну зацікавленість до обговорення питань щодо ролі особистості вченого в процесі наукового пошуку; при характеристиці практичного значення отримуваних біологічних знань використовують шаблонні висловлювання.

Достатній:

- змістовий критерій – учень (учениця) дають характеристику видам наукових біологічних знань, допускаючи у відповідях неточності; наводять приклади біологічних фактів, розкриваючи основні положення біологічної науки; формулюють правильні означення біологічних гіпотез, законів, закономірностей, принципів, теорій; знання з історії біологічної науки є повними, учень (учениця) самостійно встановлює хронологію подій з історії біології; знання про методи біологічних досліджень сформовані на рівні розуміння їхньої сутності, висловлюють обґрунтовані судження щодо можливостей і меж їх застосування;
- діяльнісно-репродуктивний критерій – учень (учениця) самостійно пояснюють характер зв'язків між видами біологічних знань; розв'язують типові біологічні задачі за зразком; використовують елементарні методи біологічних досліджень у практико-орієнтованій діяльності, звертаючись за консультацією до вчителя;
- діяльнісно-творчий критерій – учень (учениця) пояснюють зв'язок між видами біологічного знання, обґрунтовуючи їх історією та логікою пізнавальної діяльності в біології; розв'язують біологічні задачі підвищеного рівня складності та завдання проблемного змісту, допускаючи помилки та усуваючи їх за допомогою вчителя; планують та добирають методи біологічного дослідження, звертаючись за допомогою до вчителя.
- ціннісно-орієнтаційний критерій – учень (учениця) пояснюють значення біологічних знань для практичної діяльності людини, спираючись на навчальну літературу, власний

життєвий досвід; надають отримуваним біологічним знанням суттєвої особистої цінності; учень (учениця) надають власні оцінки сучасним розробкам у галузі біологічних досліджень, виявляють зацікавленість до обговорення питань щодо ролі особистості вченого в процесі наукового пошуку; при характеристиці практичного значення отримуваних біологічних знань демонструють володіння біологічною термінологією на достатньому рівні, виявляють особисту позицію щодо обговорюваного питання.

Високий:

- змістовий – учень (учениця) дають повну характеристику різним видам наукових біологічних знань; наводять влучні приклади біологічних фактів, розкриваючи фундаментальні положення біологічної науки; формулюють повні правильні означення біологічних гіпотез, законів, закономірностей, принципів, теорій. Знання з історії біологічної науки є глибокими, учень (учениця) самостійно встановлюють хронологію подій з історії біології; знання про методи біологічних досліджень сформовані на рівні розуміння їхньої сутності, висловлюють обґрунтовані судження щодо можливостей і меж їх застосування;
- діяльнісно-репродуктивний – учень (учениця) самостійно пояснюють характер зв'язків між видами біологічних знань; легко розв'язують типові біологічні задачі, в тому числі без наявності зразкового шаблонного розв'язку; самостійно використовують різноманітні методи біологічних досліджень у практико-орієнтованій діяльності;
- діяльнісно-творчий – учень (учениця) пояснюють і обґрунтовують історією та логікою пізнавальної діяльності в біології зв'язок між видами біологічного знання; самостійно розв'язують біологічні задачі підвищеного рівня складності та завдання проблемного змісту, користуючись додатковими джерелами інформації; самостійно планують та добирають методи біологічного дослідження відповідно до поставленої мети;
- ціннісно-орієнтаційний – учень (учениця) всебічно пояснюють значення біологічних знань для практичної діяльності людини, спираючись на навчальну літературу, власний життєвий досвід; надають отримуваним біологічним знанням високої особистої цінності; учень (учениця) надають власні оцінки сучасним розробкам у галузі біологічних досліджень, виявляють стійкий глибокий інтерес до обговорення питань щодо ролі особистості вченого в процесі наукового пошуку; при характеристиці практичного значення отримуваних біологічних знань демонструють володіння біологічною термінологією на високому рівні, виявляють особисту позицію щодо обговорюваного питання, демонструють широкий кругозір.

Перспективами подальших досліджень вважаємо:

- дослідження співвідношення категорій “предметна компетентність”, “методологічна компетентність”, “біологічна компетентність”;
- дослідження можливостей формування методологічної компетентності старшокласників із біології у процесі формування ключових компетентностей;
- виокремлення компонентів методологічної компетентності старшокласників із біології, з'ясування їх підпорядкованості;
- пошук ефективних методів і прийомів формування компонентів методологічної компетентності з біології в учнів старшої школи;
- обґрунтування варіабельності методики формування методологічної компетентності з біології в старшокласників на різних рівнях навчання.

Список використаних джерел

1. Біологія і екологія. 10–11 класи. Профільний рівень. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОН № 1407 від 23.10.2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya_programy-10-11-klas/2018-2019/biologiya-i-ekologiya-10-11-profilnij-riven.docx (дата звернення: 01.09.2018).

2. Біологія і екологія. 10–11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОН № 1407 від 23.10.2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/biologiya-i-ekologiya-10-11-kl-riven-standartu-obgovorennya2.doc (дата звернення: 01.09.2018).
3. Комарова О. В. Система знань старшокласників із загальної біології та її якості / О.В. Комарова // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут педагогіки НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2017. – Вип. 22 (1–2017). Частина 1. – С. 286–291.
4. Комарова О. В. Теоретичні і методичні засади формування системи знань старшокласників у процесі навчання біології : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / О. В. Комарова ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2017. – 512 с.
5. Комарова О. Концепція формування системи знань старшокласників із загальної біології та її методична реалізація / О. Комарова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2017. – Вип. 56. – С. 94–103.
6. Методичні рекомендації щодо викладання біології та екології у 2018/2019 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03. 07. 2018 р. № 1/9-415 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/.../1_9-415.docx (дата звернення: 01.09.2018).
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf> (дата звернення: 15.01.2018).
8. Програма з біології для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. – Тернопіль : Мандрівець, 2010.

Formation of methodological competence of students is one of the goals of teaching biology at high school in accordance with implementing reforms in the system of general secondary education in the year 2018/2019. Currently, the important issue is the development of tools for assessment of its formation. The purpose of the article is the description of the author's developed criteria and formation of levels of methodological competence in biology among senior pupils. The article contains: author's definition of "methodological competence", author's approach to the description of criteria and levels of formation of methodological competence in biology among senior pupils. The author of the article bases himself on his developed concept and method of formation of a knowledge system in biology among senior pupils, the systematic factor of which is methodological knowledge. The author emphasizes that methodological knowledge is the central element of the system of knowledge of senior pupils and the effective means of fundamentalization of the content of modern biological education at high school and effective way of strengthening of axiological and cultural orientation of biological educational content at the New Ukrainian school.

The criterial apparatus includes the awareness of senior pupil's of the types of knowledge, their logical subordination, possession of basic methods of biological research, possession of historical and biological knowledge, understanding of the socio-historical background of the development of the biological knowledge.

The directions of further researches is development of theoretically grounded methods of forming components of methodological competence in biology in accordance with the requirements of state standards and programs of the educational subject "Biology and Ecology" at the New Ukrainian school.

Key words: *types of knowledge, method of obtaining knowledge, criteria and levels of formation of methodological competence, high school biology course, methodological knowledge, methodological competence, New Ukrainian school, system of knowledge in biology at elementary school, high school.*

Тетяна Курінная
Tetiana Kurinnaia

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ВЕБ-ДИЗАЙНУ

THE ORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF WEB DESIGN

В основі теоретико-методологічних досліджень у вивченні веб-дизайну покладено семантико-семіотичний напрям. Доведено використання неklasичного напрямку з метою вивчення веб-дизайну як складно-структурованого та динамічного елементу Інтернет-культури, та обґрунтовано його роль при формуванні мислення особистості.

Ключові слова: веб-дизайн, навчання, семантико-семіотичний напрям, евристика, мислення, особистість.

У наш час інформаційні технології вже не можна розглядати тільки з професійного боку, адже вони настільки глибоко проникли в життя людей, що виокремити їх із загального світоглядного та культурологічного контексту практично неможливо, тому новітні технології необхідно аналізувати в комплексному дослідженні та вивченні. Сьогодні веб-дизайн починають досліджувати в різних наукових напрямках, у тому числі і в педагогіці, визначаючи вагомість до формування відповідних первинних навичок на ранньому етапі навчання. Відповідно до цього, виникає потреба в обґрунтування теоретико-методологічних підходів до навчання веб-дизайну у навчальних закладах.

Зв'язок проблеми з важливими практичними завданнями полягає в тому, що стан упровадження комп'ютерних технологій у всі сфери життєдіяльності сучасного суспільства викликає низку проблем, однією з головних серед яких є проблема віртуалізації та дослідження явища веб-дизайну як основи сучасного віртуального середовища, проблему встановлення взаємозв'язку технологій і людини в контексті сучасного веб-простору.

У зарубіжній та вітчизняній літературі значна увага приділяється прикладним аспектам розробки веб-дизайну, дослідженню психологічних елементів контактування людини і техніки, відпрацюванню культурологічних та соціальних складових, залишаючи поза увагою саме педагогічну основу у процесі навчання. Так, В.С. Парненко розглядає веб-дизайн як складову віртуального середовища; Д.В. Бородаєв основу увагу приділяє технологічній роботі у процесі навчання, що безпосередньо впливає на візуальне оформлення та визначає шляхи створення веб-сайту як об'єкта графічного дизайну; Н.С. Кузнецова розглядає веб-дизайн як елемент сучасної культури.

Незважаючи на широке дослідження веб-дизайну як категорії та вимогу практики для його навчання, залишаються не вирішені раніше частин загальної проблеми, що пов'язані з педагогічними аспектами в навчанні веб-дизайну з метою формування фахівців цього напрямку.

У зв'язку з цим, *метою статті* є обґрунтування теоретико-методологічні підходи з навчання веб-дизайну як складової Інтернет-культури.

Особливість веб-дизайну полягає в тому, що він виступає не оформленням виробу, і є не його частиною, а становить сам виріб. Проектуючи сайт, веб-дизайнер створює повноцінний продукт, а не тільки оформляє його, тому дизайнер виступає в ролі творця кінцевого виробу. Веб-дизайнер сьогодні – один із знакових соціально-культурних акторів сучасного

суспільства. Він сам упроваджує новий тип поведінки для інших і сам генерує новий структурний поведінку для себе. З'являється особливий тип авторів Інтернет-культури.

Відзначаючи особливість дизайну – реагувати на культурні і технологічні зміни, зауважимо, що веб-дизайн відзначається істотним прискоренням, пов'язане з активним поширенням технологій віртуальної реальності. Віртуальна реальність, що характеризується тим, що людина сприймає і переживає її не як породження власного розуму, а як об'єктивну даність, усе щільніше входить практично в усі сфери нашого життя.

З метою вдосконалення викладання веб-дизайну у закладах вищої освіти, вважаємо за доречне акцентувати увагу на педагогічних методологічних підходах. Так, у процесі навчання веб-дизайну використовують:

- системний підхід – використання якого дозволяє розглядати відносно самостійні компоненти в сукупній взаємодії. У такому випадку провідна роль викладача полягає у пошуку шляхів поєднання різних складових (компонентів) та винайдення їх взаємозв'язку;
- особистісний підхід – спрямований на розвиток студента, як продукту загально-історичного розвитку, виокремлює його індивідуальність та професійну грамотність. Завдання викладача зводиться до створення умов щодо саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості;
- діяльнісний підхід – спрямований на отримання прикладних умінь на основі набутих теоретичних знань. Викладач орієнтує студента на вибір і організацію творчої діяльності з позиції суб'єкта пізнання праці та активності на основі усвідомлення, цілепокладання, планування діяльності, її організації, оцінки результатів і самоаналізу;
- культурологічний підхід – обумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей, виробленої людством; розвиток студента й становлення його як творчої особистості на основі освоєної культури і внесення принципово нового, виступаючи творцем нових елементів Інтернет-культури. Викладач у цьому випадку має прилучити студента до культурного потоку, активізувати його творчий потенціал.

У рамках нашої роботи виявлено, синтезовано та використано кілька підходів до вивчення веб-дизайну, які поєднані в межах декількох міждисциплінарних напрямів й заходів:

- семантико-семіотичний напрям вивчення веб-дизайну як мови культури, що включає різні підходи (традиційний, інформаційно-семіотичний, неklasичний);
- культурологічні аспекти вивчення веб-дизайну в теорії дизайну (описово-мистецтвознавчий, культурологічний, теоретичний, практичний);
- педагогічна скерованість вивчення веб-дизайну базується на евристичному підході, формуванні творчого мислення, логічної уяви, інтуїції.

У контексті появи нової культури, що вимагає теоретичного осмислення, виокремимо проблемні поля вивчення веб-дизайну з точки зору педагогічної науки.

Процес інформатизації сприяв формуванню інформаційного суспільства, а також створення основ для утворення в ньому кіберкультури (форми культури інформаційного суспільства [4]) з її яскравим явищем – Інтернет-культурою.

Принципи та методи евристики можуть застосовуватися і в процесі формування у дизайнерів творчих умінь у процесі вирішення проблемних завдань, а також в пошукових ситуаціях. При вирішенні таких завдань відбувається взаємодія аналітичного та інтуїтивного мислення: інтуїція допомагає висунути гіпотезу рішення задачі, а перевірка правильності гіпотези виступає результатом аналітичного мислення.

Вивчення Інтернет-культури включає аналіз способів її трансляції та проектування. Веб-дизайн поєднує у собі різні сфери людської діяльності: інформаційну (як засіб інформаційного простору глобальної мережі) й естетичну. У дизайнерській діяльності часто натрапляємо на рішення пізнавальних завдань за допомогою інтуїтивних та логічних підходів. Ці завдання вирішують найбільш успішно, коли в учнів є достатній практичний досвід і теоретичні знання, необхідні для узагальнення матеріалу, що досліджують.

На думку Н. С. Кузнецової, веб-дизайн формує сприйняття, а застосування гіпотези мовної відносності Сепіра – Уорфа доводить до розуміння, що веб-дизайн здатен формувати мислення користувачів, тому він виступає не тільки як інструмент культури, а й як елемент освіченості. Він надзвичайно динамічний, складно піддається структуруванню й опису, та є результатом розвитку Інтернет-культури і одночасно сам виступає чинником її формування.

Залежно від специфіки вивчення художньо-графічних дисциплін можуть бути використані різні поєднання методу евристичного пошуку й системи алгоритмів. Так, у дизайнерській діяльності роботи над композиційними пошуками перевага віддається застосуванню евристичного методу, а проходження всіх етапів проектних робіт вимагає використання алгоритмів.

Найважливішим компонентом творчого мислення є вміння бачити, аналізувати та структурувати проблему в процесі рішення звичайних завдань, формулювати гіпотезу, розширювати рамки простої інформації, відбирати нові факти й явища, обирати найдоцільніший шлях пошуку рішення завдання, робити узагальнені висновки, відмовляючись від невірних положень і обґрунтовуючи потенційний шлях вирішення проблеми. У зв'язку з цим, особливе значення в організації і здійсненні дизайнерської навчально-пізнавальної діяльності набуває використання проблемно-пошукових методів. Саме усвідомлення проблеми детермінує хід розумових операцій, визначає послідовність ступенів і надає процесу засвоєння цілеспрямований характер.

Основними дидактичними засобами, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, є проблемні питання й завдання. Вирішення проблеми залежить від специфіки її змісту та можливостей студента зрозуміти її сутність. Однак, незважаючи на особливості тих чи інших проблем, в основному завжди застосовують одні і ті ж прийоми мислення: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, абстрагування. У постановці проблем, поряд із інтелектуальним розвитком, необхідно враховувати і мотиви пізнавальної діяльності, бо вони можуть дати великий стимулювальний вплив на навчально-пізнавальний процес. У зв'язку з цим, слід виокремити пізнавальний творчий інтерес, як найцінніший мотив навчальної та професійної діяльності. Це інтерес, особливо яскраво проявляється при вивченні технічних дисциплін, представляючи поєднання найважливіших для розвитку особистості психічних процесів та сприяє виникненню інтелектуальної діяльності, активного пошуку, готовності до вирішення завдання. Однак пізнавальний інтерес у навчанні стає стимулом лише тоді, коли використовується в системі засобів цілісного педагогічного впливу, кінцева мета якого – розвиток особистості.

Формування творчого мислення при навчанні веб-дизайну розпочинається з викладання спеціальних технічних дисциплін. На перших лекціях подається інформація щодо осмислення й розуміння основних закономірностей художньо-дизайнерського мистецтва і дизайнерської діяльності. Саме з лекції повинен розпочинатися пізнавальний пошук майбутнього фахівця, введення його в процес творчого відношення і логічний ланцюжок до прикладного матеріалу. Щоб ці функції занять могли бути виконані, необхідні виокремлені умови: чітке і логічне побудова змісту курсу, що вивчається; виділення вузлових проблем, виявлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами дизайнерського мистецтва і художніми дисциплінами, проблемний виклад матеріалу, що дає змогу послідовно висувати перед слухачами пізнавальні питання, спрямовані на самостійний пошук їх рішення; вільне оперування матеріалом; новизна висунутих проблем, що створює атмосферу інтересу, емоційного напруження; формування вміння здійснювати зворотний зв'язок.

Окрім лекційного курсу, проблемно-пошуковий метод можна ефективно використовувати і в процесі практичних занять, виходячи з таких міркувань. Проблемність при роботі над веб-проектом проявляється, перш за все, в підході до розкриття його художньо-образного змісту і осмислення найбільш раціональних методів роботи. Це пов'язано з використанням різних видів аналізу, розумінням композиційних закономірностей дизайнерського мистецтва, знаходженням виразних засобів, адекватних висунутому завданню. При створенні творів

веб-дизайну студент натрапляє на безліч труднощів, тому змушений вирішувати проблемні ситуації теоретичного і практичного характеру, до яких відносяться:

- відсутність знань загальних законів дизайну, умінь різнобічно і глибоко аналізувати прототипи того об'єкта, над яким належить працювати;
- не вміння відібрати найкращі компоненти, які були сконструйовані раніше в аналогічних виробках; відсутність вмінь розробки індивідуального проекту.

У процесі побудови завдань слід виходити з того, що систематичне використання проблемних ситуацій на практичних заняттях буде сприяти вдосконаленню всього комплексу авторсько-дизайнерських здібностей, створить оптимальні умови для прояву і розвитку професійного мислення як у процесі навчання, так і в подальшій практичній діяльності.

На практичних заняттях у Південноукраїнському національному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського практикується при викладанні технічних дисциплін для майбутніх фахівців із веб-дизайну, застосовується така форма, як тренінг. Завдяки чому вдосконалюються як професійні навички, так і розвиваються особистісні якості, що надзвичайно важливі в подальшій роботі і дозволяють бути ефективним і успішним. На тренінгах відбувається постановка цілей; навчання знаходити рішення й усвідомлено брати відповідальність за кінцевий результат; уміння керувати процесом; здатність подивитися на кінцевий проект очима сторонньої людини. Така здатність є основою комунікації, навчання, компетентності. З лекцій та підручників можна отримати інформацію або знання. Однак, уміння або навички сформувані таким способом не вийде. Факт присутності знання не означає його прийняття або підкріплення дією. Таким речам має сенс навчатися на практиці. Тому ефективність навчання залежить від самого студента і зростає, коли він зі спостерігача перетворюється на активного учасника процесу. Тренінг не вирішує проблеми, а дає інструменти для їх вирішення, а також виступає як "тренажера", на якому в безпечній ситуації освоюються отримані знання й вміння.

Проблемне навчання в умовах дизайнерських напрямів навчання доцільно використовувати як під час проведення лекційних, так і практичних занять із технічних дисциплін. Застосування проблемного методу робить лекції та практичні заняття більш доказовими, студент відчуває себе співучасником народження наукової істини. Застосування такого типу навчання в процесі практичних занять сприяє формуванню у студентів творчого ставлення як до досягнення поставленого задуму, так і до освоєння різноманіття при використанні виразних засобів.

Підготовка фахівця професійного навчання в галузі веб-дизайну найбільш ефективно здійснюється за багаторівневою схемою на базі освітніх комплексів. При цьому створюється можливість регульованою і динамічною підготовки фахівців у рамках єдиного освітнього закладу, тобто створюється можливість для послідовного освоєння спеціальності через рівні навчання: за рівнем середньої професійної освіти, за рівнем вищої освіти, педагог професійного навчання в галузі веб-дизайну.

Для формування структури особистісних якостей, здібностей, набутих у процесі навчання знань, умінь та компетентностей пропонується модель професійної підготовки випускника педагогічного закладу, який навчається за профільною спеціальністю "Дизайн", спеціалізації "Веб-дизайн". В основі формування професійної компетентності студентів базується багаторівневий характер програм професійної підготовки педагогічних кадрів. Основу вищої педагогічної освіти становить базова педагогічна освіта, яка здійснюється двома шляхами: багаторівневим – освоєння основної освітньої програми підготовки фахівців та вузькоспеціалізованим – реалізацією програм спеціальної підготовки з рівнем повної вищої педагогічної освіти, який дозволяє випускникам глибше освоїти обрану спеціалізацію, що надає право здійснювати професійну діяльність у будь-яких типах установ і організацій.

Навчально-професійна діяльність підготовки фахівців із веб-дизайну повинна бути орієнтована на становлення загальної та педагогічної культури, професійної компетентності і складатися з чотирьох блоків: загально-культурного, професійного, предметного і самостійної

роботи студентів. Перший блок спрямований забезпечити становлення особистості, розвиток світогляду, життєве і професійне самовизначення. Другий блок має за мету підготувати кожного, незалежно від його індивідуальних особистостей, до професійної діяльності. Третій блок представлений дисциплінами предметної підготовки, специфічними для кожної спеціальності, що забезпечують фундаментальну підготовку, орієнтацію на подальший розвиток особистості. Останній блок має особливе значення для становлення фахівця як суб'єкта професійної діяльності, здатного до постійної самоосвіти й саморозвитку, самостійного вирішення спеціальних завдань.



Рис. 1. Модель професійної підготовки випускника педагогічного закладу, який навчається за спеціалізацією «Веб-дизайн»

В запропонованій моделі підготовки фахівця поєднані складові навчального процесу, що дозволяють отримати профільні знання за спеціалізацією «Веб-дизайн».

Отже, узагальнені теоретико-методологічні підходи до навчання веб-дизайну дозволяють окреслити основні напрями освітнього процесу. Запропонована модель виступає умовою підготовки педагогічних кадрів в галузі дизайну, освітня система яких будується на принципах системності, багаторівневості, професійності, предметності, самостійності та безперервності. Для системи вищої освіти є необхідний той факт, що залучення професіоналів до формування проектної культури забезпечить високий рівень фахівців. Створення такої практики сприятиме розвитку творчого мислення, гуманного ставлення до навколишнього середовища і, як наслідок, прагнення до творчої діяльності, розуміння етнокультурних цінностей. В умовах, що постійно змінюються, розробка та впровадження новітніх підходів до навчання для педагогічних закладів,

заснованих на міждисциплінарних напрямках і підходах, створює можливість ефективної підготовки професійно-педагогічних кадрів у галузі дизайну.

Перспективою подальших досліджень можуть бути конкретні напрацювання щодо методики викладання профільних дисциплін, обґрунтування інноваційних форм навчання, доведення застосування методів і засобів навчання з метою покращення освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Парненко В.С. Веб-дизайн як фундамент сучасного віртуального середовища / В.С. Парненко // Праці Одеського політехнічного університету. – 2013. – Вип. 2(41). – С. 247-251.
2. Бородаєв Д. В. Веб-сайт как объект графического дизайна: монография / Д.В. Бородаєв. – Харьков : Септима ЛТД, 2006. – 288 с.
3. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д.В. Чернілевський. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.
4. Емелин В. А. Информационные технологии в контексте постмодернистской философии: дис. ... канд. филос. наук. – М., 1999. – 164 с.
5. Кузнецова Н. С. Веб-дизайн как инструмент моделирования виртуального пространства современной культуры: автореф. дис. ... канд. культурологии. – Саранск, 2010. – 17 с.

At the heart of theoretical and methodological research in the study of a new direction – web design – pedagogical and methodological approaches are selected, which are combined within several interdisciplinary directions. The Internet culture as a semiotic system was analyzed and based on the theories of informational-semiotic direction, the study of the design and properties of web design based on the orientation towards the formation of general and pedagogical culture and professional competence. The use of a non-classical direction to explore web design as a complex, structured and dynamic element of Internet culture has been proved, and its role in forming a person's thinking has been substantiated. The generalized theoretical and methodological approaches to the study of web design can outline the direction of the educational process.

It is substantiated that the formation of creative thinking in the study of web design begins with the teaching of special technical disciplines with the help of special educational forms, which allows to focus attention on problem-oriented learning and promotes the formation of students' creative attitude to achieve the intended purpose. It is proved that professional training in the field of web design is most effectively implemented on a multi-level scheme based on educational complexes.

The proposed model of training a specialist – a graduate of a pedagogical institution, which with specialization in “Web Design” contains the components of an educational process and acts as a condition for the training of vocational and pedagogical staff. For the higher education system, it is necessary that the involvement of professionals in the design culture will ensure high results. This will contribute to the development of creative thinking and, as a consequence, the pursuit of activities based on universal values. In an ever-changing environment, the development and implementation of new approaches to teaching for pedagogical institutions based on interdisciplinary areas and approaches creates an opportunity for effective training of professional and pedagogical staff in the field of design.

Key words: web design, training, semantic-semiotic direction, heuristics, educational process, personality, model of professional training.

Вікторія Перетятко
Viktoriia Peretiatio

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПРАКТИЧНОГО ЗАВДАННЯ

FORMATION OF METHODOICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCE DISCIPLINES IN THE PROCESS OF PERFORMING INDIVIDUAL PRACTICAL WORK ACTIVITIES

У статті розкривається процес формування методичної компетентності майбутніх викладачів природничих дисциплін у ході виконання індивідуального практичного завдання – проекту. Висвітлюється розроблене авторами навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів-магістрантів.

Ключові слова: методична компетентність, майбутні викладачі природничих дисциплін, індивідуальне практичне завдання, проект.

Національна рамка кваліфікацій визначає компетентності головним навчальним результатом. Так, до другого магістерського рівня вищої освіти передбачено формування “здатності особи розв’язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог” [3].

Проблема формування компетентностей майбутніх педагогів є предметом досліджень багатьох вітчизняних й іноземних учених: І. Зимньої, І. Зязюна, С. Вітвицької, Н. Грицай, О. Дубасенюк, С. Максименка, О. Пометун, А. Хуторського та ін. Дослідники розглядають різні види професійної компетентності, серед яких найбільшу увагу приділяють саме методичній компетентності.

Метою статті є розкриття процесу формування методичної компетентності у ході виконання індивідуального практичного завдання студентами-магістрантами спеціальностей 091 “Біологія” та 102 “Хімія”.

У літературних джерелах поняття “методична компетентність” та її складові висвітлюють достатньо широко. Воно розкривається у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів (Л. Артемовою, Я. Гаєвець, О. Гунзою, О. Жигайло, Ю. Косенком, К. Ткаченком та ін.), математики (М. Акімовою, Т. Мамонтовою, Т. Поляковою та ін.), хімії (А. Грабовим, О. Максимовим, П. Самойленком, О. Ярошенко та ін.) й інших навчальних предметів.

Дослідження процесу формування методичної компетентності майбутніх викладачів природничих дисциплін має виходити з визначення цього поняття. Ми розділяємо позицію Я. Цимбалюк, згідно з якою – це багатокомпонентна система, яка включає знання, вміння та навички, практичний досвід у галузі методики, готовність та спроможність ефективно розв’язувати стандартні та проблемні методичні задачі та здатність до творчої самореалізації і постійного самовдосконалення. Також, автор за аналізом літератури, визначає власну структуру методичної компетентності вчителя, яка складається з мотиваційного, професійно-особистісного, гносеологічного, когнітивного, професійно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів [4].

Л. Шерстюк виокремлює ще дві складові методичної компетентності: вміння здійснювати традиційну педагогічну діяльність і вміння проектувати педагогічні інновації. На її думку,

методичну компетентність обумовлюють: предметні, психолого-педагогічні, науково-методичні знання, конструктивно-проектувальна діяльність і рефлексія [5].

Розвиток названих складових відбувається впродовж усього періоду підготовки педагога. Зокрема, під час оволодіння студентами-магістрантами знаннями й уміннями з навчальної дисципліни “Методика викладання у вищій школі”. Проте, саме під час виконання ними індивідуального практичного завдання розкривається квінтесенція методичної компетентності. Такої думки ми дійшли в результаті досвіду впровадження індивідуального практичного завдання у формі навчального проекту на тему: “Методика викладання навчальної дисципліни” (біологічної чи хімічної, – залежно від спеціальності студента). У цьому контексті, проект – це авторський погляд студента на організацію викладання конкретної дисципліни в умовах реалізації компетентнісного підходу, впровадження інноваційних технологій і сучасних систем методичної та технічної підтримки.

На наш вибір форми індивідуального практичного завдання вплинуло тлумачення поняття “проект”, подане Є. Полат, де з’ясовують його прагматичну спрямованість на результат, який можна побачити, усвідомити, застосувати в реальній практичній діяльності. За розробленою автором класифікацією проектів за домінують діяльністю, обраний нами проект можна віднести до практико-орієнтовних, адже він спрямований на формування обізнаності студента щодо майбутньої викладацької діяльності в університеті [2].

У ході виконання проекту студент формує такі елементи методичної компетентності:

- здатність за результатами аналізу освітньо-професійної програми визначати мету і завдання навчальної дисципліни, формувати перелік загальних і фахових компетентностей майбутнього фахівця;
- здатність здійснювати розподіл бюджету часу, який відведено на дисципліну відповідно до робочого навчального плану за формами аудиторної та позааудиторної роботи студента;
- здатність здійснювати розподіл змісту дисципліни за темами;
- здатність складати план лекційних занять, визначаючи з кожної лекції питання до розгляду, зміст і форму презентаційного матеріалу, технічні засоби навчання;
- здатність розробляти план лабораторних чи практичних занять, зокрема визначати до кожного заняття запитання для обговорення, традиційні та інноваційні методи навчання, методи поточного контролю;
- здатність до розуміння дидактичних особливостей традиційних та інтерактивних методів навчання як інструментів формування фахових компетентностей;
- здатність планувати самостійну роботу студентів (СРС), яку виконують за безпосереднім та опосередкованим керівництвом викладача;
- здатність розробляти зміст індивідуальних практичних завдань і критерії їх оцінювання;
- здатність визначати форми поточного і підсумкового контролю, критерії їх оцінювання; розробляти тестові завдання, складати питання до підсумкового контролю, а також екзаменаційні білети (за його наявності у робочому навчальному плані);
- здатність частково формувати навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД).

Виконання проекту відбувається за такими фазами: ініціювання, планування, проведення, презентація, оцінювання. На першій фазі роботи студенти самостійно обирають нормативну чи вибірккову навчальну дисципліну з навчального плану підготовки бакалаврів відповідних спеціальностей.

Під час фази планування діяльність викладача зосереджена на допомозі студентам у розробці плану роботи над проектом. Взнявши за основу методичні рекомендації Є. Іжко [1], ми розробили низку запитань, які допоможуть студентам здійснити раціональне планування.

1. Що Ви отримаєте в результаті роботи над проектом?
2. Які загальнонаукові та методичні уміння допоможуть Вам отримати цей результат?
3. Який матеріал Ви будете збирати та опрацьовувати?
4. Скільки часу Вам знадобиться на виконання кожного розділу проекту?

5. Скільки разів відбуватиметься поетапний контроль результатів?
6. У якому вигляді буде задокументовано проект?
7. Як і коли Ви будете презентувати проект?

Успішність фази проведення проекту залежить від ефективності діяльності студента під час засвоєння навчальної дисципліни та від організаційно-методичного забезпечення з боку викладача. На сайті ЗНУ, в системі електронного забезпечення навчальної дисципліни, розміщена інформація щодо вимог до проекту, а саме: його структури, змісту кожного розділу, критерії оцінювання розділів і проекту загалом. Тож, індивідуальне практичне завдання – проект включає в себе дев'ять розділів:

1. *Місце дисципліни у структурно-логічній схемі робочого навчального плану.* В цьому розділі слід зазначити: кількість годин і кредитів ECTS на вивчення дисципліни, кількість аудиторних годин (лекцій, лабораторних чи практичних занять) і годин СРС, форму підсумкового контролю. Студенти отримують необхідну інформацію аналізуючи робочий план цього навчального року.

2. *Мета і завдання навчальної дисципліни, загальні та фахові компетентності,* які формують у результаті опанування навчальної дисципліни студентами з позиції формування фахівців у галузі біології чи хімії. Виконання цього розділу проекту дозволяє студентам – майбутнім викладачам природничих дисциплін усвідомити загальний результат їхньої діяльності в організації та здійсненні освітнього процесу.

3. *Міждисциплінарні зв'язки.* Студентам потрібно назвати базові забезпечуючі дисципліни та забезпечувані навчальні дисципліни. Інформацію можна подати у вигляді схеми 1. Написати приклади фактів, понять, законів тощо на підтвердження цих зв'язків.

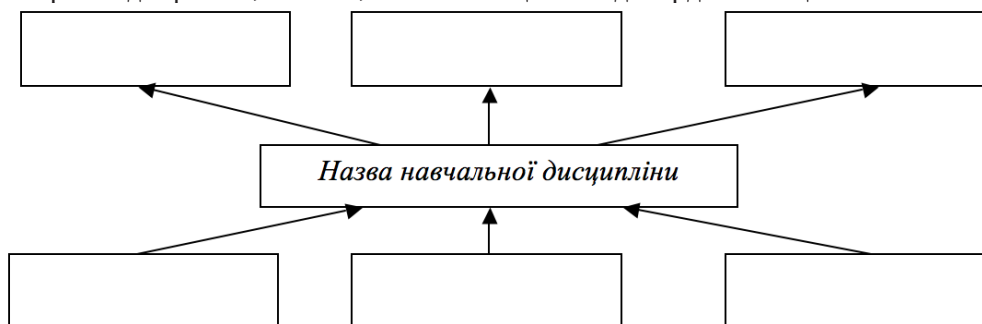


Схема 1 Міждисциплінарні зв'язки навчальної дисципліни

4. *Навчально-тематичний план* та розподіл змісту навчальної дисципліни за двома розділами і темами. Цю частину завдання оформлюють у формі таблиці 1. Вона тотожна з розділом робочої програми навчальної дисципліни, структура якої прийнята в Запорізькому національному університеті. В зв'язку з цим, виникає вимога до демонстрації студентом уміння самостійно структурувати і вибудовувати процес навчання через запобігання запозичення матеріалів, розроблених викладачами факультету.

Таблиця 1

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Назви розділів і тем	Кількість годин			
	усього	у тому числі		
		лекцій	лабораторних (практичних) занять	СРС
<i>Розділ 1. Назва</i>				
<i>Тема 1. Назва</i>				
Разом за розділом 1				

Назви розділів і тем	Кількість годин			
	усього	у тому числі		
		лекцій	лабораторних (практичних) занять	СРС
Розділ 2. Назва				
Тема ... Назва				
Разом за розділом 2				
Усього				

5. *Організація лекційних занять.* Виконуючи цей пункт завдання, студентам важливо розкрити місце лекцій у загальній концепції викладання навчальної дисципліни, тобто пояснити співвідношення між лекціями та іншими навчальними заняттями і СРС. План лекційних занять пропонують оформлювати у вигляді таблиці 2. В останній колонці таблиці слід зазначити назви презентацій, таблиць, експериментів, моделей тощо і назви технічних засобів навчання (ТЗН).

Таблиця 2

ПЛАН ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

№з/п	Кількість годин	Тема лекції, питання плану	Матеріали візуального супроводження, ТЗН
1			
2			
...			

6. *Організація лабораторних (практичних) занять.* Розкриваючи цей розділ, студентам потрібно відповідно до робочого навчального плану визначитися з кількістю годин на проведення лабораторних або практичних занять, сформулювати мету кожного заняття та перелік предметних компетентностей, які формуються під час виконання експериментальних і практичних завдань. Так вони набувають умінь визначати проміжні результати процесу формування фахівця.

Орієнтуючись на загальний план структури, необхідно розкрити зміст кожного заняття, розробити запитання для обговорення на теоретичній частині заняття і навести приклади дослідів чи практичних завдань. Окрім того, визначити форми і методи контролю, розподілити бали за навчальні досягнення студентів на теоретичній і практичній частинах заняття.

Особливу увагу в цьому розділі ми приділяємо включенню до змісту заняття інтерактивних технологій навчання студентів.

7. *Організація СРС та контроль за нею.* У цій частині завдання студенти мають запропонувати приклади завдань аудиторної та позааудиторної СРС, обґрунтувати ознаки розділення завдань. Також необхідно розробити заходи щодо контролю за їх виконанням. Враховуючи вимоги щодо формування практичних умінь і компетентностей майбутнього фахівця в галузі біології або хімії, визначити вид індивідуального практичного завдання.

8. *Організація контрольних заходів щодо перевірки результатів опанування студентами навчальної дисципліни.* Цей розділ завдання передбачає розробку завдань репродуктивного, продуктивного і творчого характеру до одного лабораторного або практичного заняття, одного варіанта атестаційної контрольної роботи і одного екзаменаційного білету (за наявності екзамену).

9. *Навчально-методичне та програмне забезпечення навчальної дисципліни.* У цій частині завдання студенти складають список основної та додаткової літератури, інформаційних джерел до навчальної дисципліни.

Фаза проведення проекту триває весь період навчання студента з названої дисципліни та передбачає практичну реалізацію плану. На практичних заняттях ми пропонуємо виконувати завдання, ідентичні змістовним частинам розділів проекту. Разом з тим, відбувається аналіз інформації, яка була знайдена, узагальнення та конкретизація сформованих умінь із залученням знань студента з обраної навчальної дисципліни. Таким чином, можна говорити про формування елементів методичної компетентності щодо застосування предметних, психолого-педагогічних і науково-методичних знань у реалізації проекту.

У цей період роботи над проектом можна відзначити стійку ефективну суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладача і студента, яка впливає на результат.

Презентація проекту відбувається у вигляді друкованої роботи, що розкриває розділи індивідуального практичного завдання та доповіді студента, у якій він представляє власні розробки та обґрунтовує їх дієвість. Індивідуальне практичне завдання входить до підсумкового контролю з навчальної дисципліни.

Оцінювання проекту здійснює викладач за визначеними критеріями. Результати оцінки завдання надаються студентам для аналізу та подальшої роботи над самовдосконаленням.

Отже, індивідуальне практичне завдання у формі проекту, яке виконують студенти-магістранти узагальнює їх набуті предметні, психолого-педагогічні, науково-методичні знання та уміння, сприяє формуванню методичної компетентності майбутнього викладача. Крім того, воно налаштовує студентів на роботу на посаді асистента кафедри під час виробничої педагогічної практики. Подальші перспективи розвитку стосуються розробки інших методичних прийомів формування професійної компетентності майбутніх викладачів природничих дисциплін.

Список використаних джерел

1. Іжко Є.С. Метод проектів як один із засобів оптимізації автономного навчання / Є.С. Іжко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки. 2014. № 2 (8). – С. 92-98.
2. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса [Электронный ресурс] / Е.С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : "Академия", 2010. С. 193-200. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/31697722-Metod-proektov-d-p-n-prof-polat-e-s-ioso-rao-k-istorii-voprosa.html>.
3. Рівні національної рамки кваліфікацій. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>.
4. Цимбалюк Я.С. Структура методичної компетентності вчителя [Електронний ресурс] / Я.С. Цимбалюк. – Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/58.pdf.
5. Шерстюк Л. В. Сутність та структура методичної компетентності майбутнього викладача-філолога / Л.В. Шерстюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – Вісник № 142. – Чернігів, 2017. – С. 220–224.

Competency is recongnised as the main result of professional training in institutions of higher education of Ukraine. One of the main problems of forming the professional competence of a pedagogue of higher education is the creation of didactic conditions for students to acquire methodological competence.

The purpose of the article is to reveal the process of formation of methodological competence in the course of performing an individual practical task (the project) by the graduate (master's) students of 091 "Biology" and 102 "Chemistry" specialties. At the same time, the project is considered as an author's view as a student on the organization of teaching of a specific discipline in the context of implementing a competence-oriented approach, the introduction of innovative technologies and modern systems of methodological and technical support.

The activities of students and teachers during the phases of initiating, planning, conducting, presenting and evaluating the project are described in detail. We have established that the phase of the project lasts

for the entire period of study of the "Teaching Methods in Higher School" discipline and implies a practical implementation of the curriculum. During the practicum tasks are being offered that are identical to the content found in the sections of our project. At the same time, in the course of the work on the project an analysis of new information is being done, synthesis (generalization) and specification of the skills developed with the involvement of student's knowledge of a given discipline. The formation of elements of methodological competence regarding the ability to apply subject-specific, psychological, pedagogical, scientific and methodological knowledge in the implementation of the project occurs at this moment. During this period an effective subject-subject interaction between the teacher and the student is taking place.

The requirements for the project are highlighted, namely, its structure, the content of each of the nine sections: the place of discipline in the structural-logical scheme of the curriculum; purpose and tasks of the discipline, general and professional competence; interdisciplinary connections; educational-thematic plan and the division of the content of the discipline into two sections and/or topics; organization of lectures; organization of laboratory (practical) classes; organization and control of the USW (unsupervised student's work); organization of control measures for assessing the results of students' mastering of the subject; theoretical and methodological support and appropriate software for a given educational discipline.

Key words: methodical competence, future teachers of natural science disciplines, individual practical tasks, project.

УДК 378.147:517.22

DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.265-271

Людмила Сидорук
Liudmyla Sydoruk

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

PECULIARITIES OF TEACHING ADVANCED MATHEMATICS THROUGH THE PROCESS OF SOLVING APPLIED PROBLEMS BY THE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS

У статті обґрунтовано необхідність прикладної спрямованості курсу вищої математики для студентів економічного профілю. Розглянуто методичні аспекти вивчення економічного змісту похідної на лекційних і практичних заняттях та у процесі виконання самостійної роботи. Наведено способи поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи здобувачів вищої освіти, які сприяють виробленню вмінь розв'язувати прикладні задачі.

Ключові слова: задачі економічного змісту, економічний зміст похідної, прикладна спрямованість навчання, вища математика, проекти.

На сучасному етапі реформування освітньої системи України спрямовано на оновлення змісту, уточнення завдань, оновлення методів і форм, розширення засобів освітнього процесу в закладах усіх ланок освіти, зокрема й вищої. В контексті підвищення якості математичної підготовки важливою проблемою є недостатня реалізація на практиці принципу професійної спрямованості математичних дисциплін.

Математичні знання є базовими для вивчення професійно орієнтованих предметів, тому якісна сучасна освіта неможлива без фундаментальної математичної підготовки. Як показує досвід, здобувачі вищої освіти дещо занижують значення математики в майбутній професійній діяльності, тоді як викладачі фахових дисциплін звертають увагу на недостатній

рівень базових математичних знань. Це обумовлює необхідність забезпечення ґрунтовної математичної підготовки майбутніх спеціалістів різних галузей.

Математика є невід'ємним складником професії для здобувачів вищої освіти економічного профілю. Тому вже в процесі їх підготовки має бути забезпечена прикладна спрямованість математичних дисциплін.

Розв'язування прикладних задач на заняттях із вищої математики здобувачами вищої освіти економічних спеціальностей знижує рівень формалізму навчального матеріалу та дозволяє реалізувати професійну спрямованість курсу, що в перспективі дозволить усунути наявні суперечності між сучасним станом математичної підготовки студентів та потребами суспільства у кваліфікованих фахівцях. Такі задачі підвищують мотивацію навчальної діяльності студентів; сприяють реалізації міжпредметних зв'язків; формують не лише математичні, а й професійно-практичні компетенції [6, с. 90].

Таким чином, актуальність проблеми полягає в упровадженні методики використання задач прикладного змісту в процесі вивчення навчальної дисципліни "Вища математика" здобувачами вищої освіти економічних спеціальностей закладів вищої освіти I-II рівня акредитації з метою поглиблення математичних знань та формування уявлення про їх місце і роль у професійній діяльності.

Питання реалізації прикладної спрямованості викладання математики порушували у своїх наукових та науково-методичних працях дослідники О. М. Астряб, Г. П. Бевз, А. М. Колмогоров, Г. М. Возняк, З. І. Слєпкань, О. С. Дубинчук, В. О. Швець та інші. Однак окреслена проблематика розглядається ними, здебільшого, в контексті дослідження оптимізації методів та засобів викладання шкільного курсу математики. Дослідження питань, пов'язаних із методикою викладання математики у закладах вищої освіти, зокрема окремі аспекти визначеної проблеми розглядаються в роботах Т. В. Крилової, О. В. Семенихіної, Г. Я. Дутки, Л. І. Новицької, О. І. Фомкіної, Л. Л. Панченко, І. М. Главацьких та інших. Дисертаційні дослідження В. Г. Скатецького "Наукові основи професійної спрямованості викладання математики студентам нематематичних спеціальностей", Крилової Т. В. "Наукові основи навчання математики студентів нематематичних спеціальностей", Фомкіної О. Г. "Методична система проведення практичних занять з математики зі студентами економічних спеціальностей" спрямовані на розв'язання проблем методики навчання математики студентів нематематичних спеціальностей, в тому числі й економічних [4, с. 22]. Це засвідчує наявність певного масиву педагогічних знань. Однак, без сумніву, всі вони набуті на основі практичного досвіду, що в кожному окремому випадку є унікальним.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання прикладних задач під час викладу навчального матеріалу з розділу вищої математики "Диференціальне числення функції з однією змінною" та визначення методичних аспектів фронтальної, групової й індивідуальної форм роботи здобувачів вищої освіти економічного профілю в процесі вивчення економічного змісту похідної на лекційних і практичних заняттях, у процесі здійснення самостійної роботи.

До визначення поняття прикладної задачі в науково-методичній літературі немає однозначного підходу, проте більшість дослідників вважають прикладними задачі, що виникають за межами математики, але розв'язуються з використанням математичного апарату.

Прикладні задачі, які використовують у процесі вивчення вищої математики, мають задовольняти певні вимоги. Такі задачі мають відповідати навчальній програмі дисципліни, зокрема рівень їх складності не повинен перевищувати рівень розв'язування суто математичних задач цієї теми. Також важливим є реальний практичний зміст задачі, що підкреслює практичну значущість математичних знань у майбутній професійній діяльності. Числові величини в прикладних задачах мають бути достовірними та існуючими на практиці. Доступність формулювання умови задачі, наявність економічних термінів та понять, відображення в змісті особистого досвіду здобувача вищої освіти сприятиме підвищенню інтересу до математичних методів та ідей.

Уже в процесі лекційних занять із вищої математики, з метою підвищення мотивації навчальної діяльності, необхідно звертати увагу здобувачів вищої освіти на економічний зміст математичних понять, що розглядаються. Зокрема, в ході вивчення теми “Диференціальне числення функції з однією змінною” на лекціях доцільно розглянути економічний зміст похідної, який можна подати у вигляді таблиці [2, с. 6].

Таблиця 1

Економічний зміст похідної

Економічний процес	Середнє значення економічної величини	Означення економічної величини	Зв'язок з похідною
Продуктивність праці $u = u(t)$ – функція, що виражає кількість виробленої продукції u за час t .	Середньою продуктивністю праці $z_{\text{сеп}}$ за проміжок часу $[t; t + \Delta t]$ називається відношення приросту кількості виробленої продукції до приросту часу: $z_{\text{сеп}} = \frac{\Delta u}{\Delta t}$	Продуктивністю праці в момент часу t називають границю середньої продуктивності праці $z_{\text{сеп}}$ при $\Delta t \rightarrow 0$: $z = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta u}{\Delta t}$	$z = u'(t)$ Продуктивність праці – це похідна від обсягу продукції за часом
Витрати виробництва $K = K(x)$ – функція витрат виробництва, що залежить від кількості продукції x .	Середніми витратами виробництва $K_{\text{сеп}}$ називається відношення приросту витрат виробництва на одиницю кількості продукції: $K_{\text{сеп}} = \frac{\Delta K}{\Delta x}$	Граничними витратами виробництва в момент часу t називають границю середніх витрат виробництва $K_{\text{сеп}}$ при $\Delta x \rightarrow 0$: $V = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta K}{\Delta x}$	$V = K'(x)$ Граничні витрати виробництва – це похідна від витрат по кількості продукції

Студентам варто зауважити, що наведеними прикладами економічний зміст похідної не вичерпується. В економічних дослідженнях також використовуються поняття граничного прибутку, граничного продукту та еластичності функції. Детальніше їх означення та зв'язок з похідною можна розглянути на практичних заняттях в процесі розв'язування задач.

Ефективність лекційних занять збільшується за умови дотримання такої структури: практична значимість теми, основні питання, інформаційний блок, типові приклади.

Економічний зміст похідної розкривається на конкретних прикладах після засвоєння правил диференціювання. Студенти мають зрозуміти: якщо функція моделює деякий економічний процес, то її похідна виступає як швидкість зміни цього процесу за часом або стосовно іншого досліджуваного фактора, тобто характеризує граничний його ефект [3, с. 13].

На практичних заняттях із вищої математики варто розглянути прикладні задачі на обчислення продуктивності праці, граничних витрат виробництва, граничного прибутку, граничного продукту, коефіцієнта еластичності.

Наприклад, задача. Функція $K(x) = 10x - \frac{x^2}{40}$ виражає залежність витрат виробництва від кількості продукції x , що випускається підприємством. Знайти значення граничних витрат та коефіцієнта еластичності, якщо обсяг продукції становить 100 одиниць, 20 одиниць.

Розв'язування. Перш ніж розв'язувати задачу студенти повинні пригадати, що граничні витрати виробництва – це похідна від функції витрат $K(x)$ по кількості продукції x , тобто

$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta K}{\Delta x} = K'(x)$. Тоді з цієї формули слідує, що спочатку треба знайти похідну заданої функції $K'(x) = 10 - \frac{x}{20}$.

Якщо задано обсяг продукції 100 та 20 одиниць, то обчислення граничних витрат зводиться до задачі знаходження значення функції в точці, тобто необхідно підставити вказані величини в знайдену похідну. Таким чином, для відповідних обсягів продукції граничні витрати

матимуть значення: $K'(100) = 10 - \frac{100}{20} = 5$, $K'(20) = 10 - \frac{20}{20} = 9$.

Студенти, як майбутні фахівці економічного профілю, мають зробити висновок, що із збільшенням кількості продукції витрати на її випуск зростають повільніше.

Коефіцієнт еластичності для функції витрат $K(x)$ знаходиться за формулою

$E_x(K) = K'(x) \cdot \frac{x}{K(x)}$. Тоді для обсягу виробництва в 100 одиниць

$$E_{100}(K) = K'(100) \cdot \frac{100}{K(100)} = 5 \cdot \frac{100}{10 \cdot 100 - \frac{100^2}{40}} = \frac{500}{750} = \frac{2}{3} \approx 0,67$$

$$\text{Аналогічно } E_{20}(K) = K'(20) \cdot \frac{20}{K(20)} = 9 \cdot \frac{20}{10 \cdot 20 - \frac{20^2}{40}} = \frac{180}{190} = \frac{18}{19} \approx 0,95.$$

Результати обчислень показують: якщо при обсязі випуску 100 одиниць кількість продукції, що випускається, збільшиться на 1 %, тобто на 1, то відносні витрати виробництва збільшаться приблизно на 0,7 %; при обсязі 20 одиниць збільшення випуску продукції на 1% призведе до збільшення відносних витрат приблизно на 0,95 %.

Необхідно звернути увагу студентів, що при розв'язуванні прикладних задач недостатньо провести певні розрахунки. Отримані числові дані обов'язково потрібно проаналізувати та зробити відповідні висновки.

Розв'язування прикладних задач в курсі вищої математики майбутніми фахівцями економічного профілю має бути поступовим, систематичним і вмотивованим. Саме такі задачі є потужним засобом розвитку інтелектуальних здібностей студентів, що покращує засвоєння ними спеціальних предметів.

Варто зазначити, що не слід обмежувати розв'язування задач прикладного змісту лише на практичних заняттях. Можна організувати самостійну роботу учасників освітнього процесу над створенням різноманітних проектів з метою закріплення навичок знаходження похідних та поглиблення й розширення знань про застосування похідної для обчислення значень економічних величин.

У межах вивчення теми “Диференціальне числення функції з однією змінною” для створення проектів доцільно вибрати задачі на знаходження еластичності попиту, маргінальної вартості, маргінального прибутку, швидкості зміни прибутку тощо [1, с. 228–233].

На початковому етапі роботи студенти поділяться на групи та обирають самостійно або за допомогою викладача задачу для дослідження і пошуку її розв'язання. Мета кожного проекту полягає в тому, щоби показати застосування похідної для розв'язання конкретної задачі економічного змісту.

Для ефективної роботи важливим є розподіл функцій між учасниками груп: керівник групи – ставить завдання групі, організовує виконання та підбиває підсумки роботи, визначає доповідача; секретар – правильно веде записи результатів роботи; доповідач – чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи; посередник – стежить за часом.

Наступний етап передбачає пошук інформації з різних джерел, її аналіз та систематизацію, що в кінцевому рахунку дозволяє знайти розв'язок прикладної задачі засобами диференціального числення. Викладач на цьому етапі консулює студентів, спрямовуючи їх на досягнення кінцевого результату та формулювання висновків.

На заключному етапі здобувачі вищої освіти готуються до демонстрації проекту, зокрема здійснюють обробку результатів роботи з використанням прикладного програмного забезпечення, використовуючи таблиці, схеми, діаграми, презентації тощо. Оформлення проекту залежить від можливостей учасників освітнього процесу та їх творчого потенціалу.

Якщо кожна група студентів готує різні задачі практичного змісту, доцільним є обговорення розв'язання цих задач на практичному занятті перед загальною групою з метою отримання ними більшої кількості інформації.

Викладач аналізує виконану роботу, оцінює результат проекту за розробленими критеріями, зокрема: правильність розв'язку задачі прикладного змісту, аргументованість застосування похідної для розв'язування конкретної задачі, самостійність та активність при підготовці, вміння працювати в групі впродовж підготовки проекту, застосування прикладного програмного забезпечення тощо.

Проектна діяльність дозволяє не тільки показати застосування похідної до розв'язування задач економічного змісту; а й навчити здобувачів вищої освіти бачити єдину математичну модель у різних ситуаціях, складати її в нестандартних умовах; навчити їх досліджувати й аналізувати економічні процеси засобами вищої математики.

Важливо, щоби в кінцевому результаті майбутні фахівці навчилися застосовувати похідну до розв'язування різних задач економічного змісту, а не лише показали розв'язок однієї задачі. Для цього викладач має забезпечити зв'язок між групами, передбачивши самостійну роботу щодо розв'язування типових задач. Залежно від складності та обсягу роботи над конкретним завданням можна пропонувати одну або декілька задач кожному студенту. Таким чином, розв'язування прикладних задач також може бути одним з основних видів виконання їх самостійної роботи в закладі вищої освіти.

З метою ефективної організації й управління навчальним процесом важливо передбачити зворотній зв'язок, тобто отримання інформації про те, наскільки здобувачі вищої освіти зрозуміли навчальний матеріал і здатні застосувати його на практиці. Для цього викладачу необхідно підготувати достатню кількість типових різнорівневих варіантів прикладних задач тренувального характеру для аудиторних занять та самостійної роботи, щоб кожен здобувач виконував індивідуальне завдання відповідно до своїх можливостей у письмовому вигляді. Доцільно використовувати задачі, умова яких містить N – порядковий номер студента в академічному журналі. Наприклад, задача: знайти еластичність попиту та вказати стан доходу відповідного підприємства при $p=5$ та $p=15$, якщо заданий зв'язок між кількістю виготовлених та проданих виробів x та вартістю кожного виробу p [1, с. 262]:

a) $x = \frac{N}{p^n}$;

b) $x = (100 + 2N)(5 - p)$;

c) $x = (50 + 5N)(4 - \sqrt{p})$;

d) $x = (200 + 2N) \cdot \sqrt{9 - p}$.

Проте, саме таких прикладних задач у підручниках та посібниках дуже обмаль. Тому викладач має самостійно створити набір таких задач на основі технології складання тексту однотипних багатоваріантних задач з використанням порядкового номера студента в академічному журналі [7, с. 16-23]. Це дасть змогу індивідуалізувати роботу здобувачів вищої освіти та об'єктивно оцінити навчальні досягнення відповідно до їх можливостей.

Поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи здобувачів вищої освіти сприяє виробленню вмінь розв'язувати прикладні задачі. Кожна з цих форм організації навчального процесу передбачає певний характер взаємин між його учасниками і різний рівень їх активності. На етапі засвоєння нових знань, способів діяльності рекомендується використовувати фронтальну роботу, а на етапах застосування й узагальнення – групові та індивідуальні форми організації навчальної діяльності [5, с. 9].

Задачі прикладного змісту не лише підвищують мотивацію вивчення вищої математики, стимулюють пізнавальні інтереси, інтелектуальні та творчі здібності здобувачі вищої освіти, сприяють активізації мислення, а й дають можливість продемонструвати застосування математичних методів для знаходження значень економічних величин, дозволяють сформулювати вміння будувати математичні моделі економічних процесів і досліджувати їх.

Отже, розв'язування прикладних задач дозволяє посилити професійну спрямованість курсу вищої математики, підвищити якість математичної підготовки здобувачів вищої освіти та забезпечити ефективне застосування математики у професійно значущих контекстах.

Список використаних джерел

1. Барковський В.В., Барковська Н.В. Вища математика для економістів: 5-те вид. навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 448 с.
2. Дмитрієнко О.О. Зміст і структура системи прикладних задач із курсу “Математичний аналіз”. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 353. С. 3-9. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/download/647/661> (дата звернення: 15.09.2018).
3. Дутка Г. Я. Формування вмінь студентів розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжах економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. Київ, 1999. 24 с.
4. Кирилашук С.А., Бондаренко З.В. Прикладна спрямованість викладання вищої математики студентам економічного профілю ВНЗ. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2017. Вип. 4(90). С. 22-26. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25845/1/6.pdf> (дата звернення: 15. 09. 2018).
5. Новицька Л.І. Формування вмінь розв'язувати прикладні задачі в процесі вивчення математики студентами аграрного університету: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. Київ, 2008. 25 с.
6. Парчук М. І. Прикладні задачі в курсі "Теорія ймовірностей та математична статистика" для студентів фізичних спеціальностей педагогічних ВНЗ. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі. 2014. Вип. 13. С. 90-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_3_2014_13_13(дата звернення: 16.09.2018).
7. Цуренко С.П. Багатоваріантні різнорівневі однотипні тренувальні вправи з теми “Застосування похідної. 11 клас”. Математика в школах України. 2006, №29. С. 16-23.

The article proves necessity of applying character of advanced mathematics course for gaining a higher education degree in economics. It reveals some methods of usage of applying context problems in the process of teaching academic discipline “Advanced Mathematics” and the aim of this is to deepen the mathematic knowledge and to form awareness about their role and place in professional activity.

Within the topic “Differential calculus of function with one variable” the researcher describes the peculiarities of studying of economical context of derivative at lectures and seminars. Different forms of learning activities such as general, team, individual are presented and combined. These activities encourage the students to master their skills of solving applied problems. It is recommended that at the stage of introducing of a new material we should use general learning activities of the students and when

summarizing and practicing of the studied material we should use team working and individual learning activities.

The author gives the methods how to organize and manage students' work while developing projects which purpose is to improve skills in calculating derivatives to increase knowledge of usage derivatives for evaluation of economical expressions.

In order to get information about how students have understood learning material and are able to apply their knowledge in practice it is suggested to use typical different level problems at the seminars and for individual work. Each would-be specialist while doing individual tasks in writing can do them according to his skill. Such set of different level problems is considered to be important and the problems should be based on technique of text creating of one type varied problems with orientation on the number of a student in the list of the academic register.

Key words: economical context problems, economical context derivative, applying character of teaching, advanced mathematics, projects.

УДК 378.147:373.3.091.12.011.3-051:51

DOI:10.32626/2309-9763.2018-25.271-276

Світлана Стрілець, Тетяна Запорожченко
Svitlana Strilets, Tetiana Zaporozhchenko

УПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

IMPLEMENTATION OF MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER'S MATHEMATICAL COMPETENCE FORMATION

Окреслено основні критерії відбору інноваційних технологій та відповідні засоби їх реалізації. На основі врахування окреслених критеріїв виокремлено комплекс інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на поліпшення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Розкрито можливості використання засобів окреслених інноваційних технологій під час формування математичної компетентності.

Ключові слова: інноваційні технології; засоби інноваційних технологій; математична компетентність; ігрова технологія; проектна технологія; інформаційно-комунікаційна технологія; технологія проблемного навчання.

Загальноосвітні тенденції та трансформації у вітчизняній педагогіці зумовили зміну пріоритетів у сучасній педагогічній науці загалом. Чільне місце посіла особистісно-орієнтована педагогіка, в основі якої гуманізаційний підхід, важливою стала підготовка майбутніх учителів нової формації, поширення набули інноваційні педагогічні процеси (реальна варіативність, інноваційні технології навчання, вибір навчальних програм, підручників), перехід шкільництва на технологічний етап розвитку, водночас на часі збереження індивідуального творчого потенціалу учня. Вищезазначене стимулювало актуалізацію розмаїтих засобів та методів навчання, що своєю чергою змушує сучасного вчителя бути готовим до їх використання. Беручи до уваги перераховані тенденції та оприявлені проблеми сучасної національної педагогіки, вважаємо, що першочерговою для вирішення є необхідність внести інноваційні зміни в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Питання вдосконалення процесу підготовки майбутнього педагога завжди були актуальними. На сучасному етапі розвитку системи освіти проблема удосконалення освітнього процесу також широко досліджується науковцями. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя із використанням інноваційних технологій навчання відображена у дослідженнях А. Алексюка, Ю. Горошка, А. Давиденка, І. Зязюна, Л. Коваль, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Торубари та інших [1].

За словами І. Зязюна, відповідальність учителя у практичній роботі зумовлює його потребу самовдосконалення. На думку дослідника, необхідно не лише ретельно здійснювати процес підготовки майбутніх педагогів, але прагнути постійно його вдосконалити.

А. Алексюк услід за І. Зязюном надав інформацію про методи навчання майбутніх учителів, зацентрував на важливості самовдосконалення.

У наукових працях О. Пехоти умотивовано системний підхід до процесу навчання, зауважено, що він є базовим у технологічному підході.

С. Сисоєва розмірковує над суттю педагогічної технології, реалізувати яку можливо лише у процесі безпосередньої взаємодії педагог-учень. Водночас, застерігає науковець, ця взаємодія відбуватиметься у процесі навчання, учіння, виховання та розвитку учнів.

Значний інтерес простежується і до вивчення проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. У дослідженнях науковці розглядають питання розробки навчально-методичного комплексу з математики для всіх початкових класів (М. Богданович), розвитку пізнавальної діяльності учнів на уроках математики на основі реалізації політехнічного принципу (Я. Король), формування вмінь учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі (В. Мізюк), методики навчання арифметичного матеріалу учнів початкової школи з використанням мультимедійних технологій (М. Борисенко), створення педагогічної системи підготовки педагога, спрямовано на покращення ефективності процесу формування в учнів умінь розв'язувати задачі та на підвищення їхнього інтелектуального рівня (С. Скворцова), розвитку математичної культури вчителя початкових класів (Є. Лодатко), формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Н. Глузман).

Відтак *метою статті* є окреслення критеріїв відбору інноваційних технологій та їх засобів; дослідження можливості використання відібраних засобів інноваційних технологій у процесі формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Аналіз теоретичних підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів як суб'єктів інноваційної діяльності дозволив визначити, що на сьогодні необхідне використання у роботі викладачів педагогічного закладу вищої освіти таких форм і методів у цьому процесі, що поєднують інформаційно-просвітницьку та діяльнісну складові підготовки і спрямовані на формування особистості майбутніх учителів, здатних на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки. Тому в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів варто застосовувати інноваційні педагогічні технології. Саме інноваційні технології сприяють удосконаленню освітнього процесу та дають широкі можливості до реалізації компетентнісного підходу у підготовці вчителів початкової школи.

З метою забезпечення ефективності застосування засобів інноваційних технологій у процесі формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у своєму дослідженні дотримуємося певних критеріїв відбору інноваційних технологій, зокрема:

- є ресурсом для удосконалення змісту освіти та структури освітнього процесу відповідно до сучасних суспільних запитів;
- формують сучасні компетентності у майбутніх педагогів (зокрема сприяють формуванню математичної компетентності);
- забезпечують формування аналітичних, організаційних, проектних, комунікативних навичок, рефлексії, творчості, здатності приймати рішення у нестандартних ситуаціях, уміння організовувати власну професійну діяльність;

- збагачують освітній процес шляхом включення у нього активних, аналітичних, комунікативних методів навчання; позитивно змінюють уявлення студентів та викладачів про освітню діяльність;
- забезпечують взаємозв'язок теорії з практичною її реалізацією.

Ураховавши окреслені критерії, виокремимо комплекс інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на поліпшення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. На нашу думку, це: ігрова технологія; інформаційно-комунікаційна технологія; проектна технологія; технологія проблемного навчання [2].

Кожну з названих вище технологій вважаємо такою, що відповідає окресленим критеріям та має позитивний вплив на формування та розвиток математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Інноваційний зміст запропонованих технологій навчання розкривається через їх характеристики.

Для майбутнього вчителя надзвичайно важливим є не лише здобуття теоретичних знань, але й підкріплення їх практичною діяльністю, відтак ділова гра у межах освітнього процесу у закладі вищої освіти дозволяє спочатку спробувати свої педагогічні сили у штучно створених умовах. Проведення студентами уроків з математики в спеціально створених умовах ЗВО дозволяє поглибити та систематизувати математичні знання, спробувати себе у ролі вчителя.

Задля вдосконалення процесу розвитку математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи та наближення освітньої діяльності до життя на практичних заняттях з курсу “Методика навчання освітньої галузі “Математика” на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка широко використовуються ділові ігри.

Ігрова технологія забезпечує формування аналітичних, організаційних, комунікативних навичок, умінь організовувати власну професійну діяльність у процесі ігрової професійно орієнтованої діяльності з математики; формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної компетентності; взаємозв'язок теоретичних знань з практичною їх реалізацією.

Використання ігрової технології передбачає формування в майбутніх учителів початкових класів умінь поєднувати теоретичні знання з математики із здатністю їх практичної реалізації у професійній діяльності. Ігрова діяльність сприяє кращому розвитку індивідуальних здібностей студентів, продумане використання гри стимулює процес засвоєння нових знань, підвищується пізнавальна самостійність та ініціативність студентів.

Уважаємо, що використання ігрових технологій є ефективним і в процесі формування математичної компетентності. Водночас розглядаємо ігрову технологію навчання основою формування мотиваційно-ціннісного компонента математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, оскільки гра сприяє ціннісному засвоєнню математичного матеріалу, підвищує інтерес до опанування новими уміньми та навичками, сприяє самовдосконаленню у процесі професійної діяльності.

У процесі ігрової діяльності майбутні педагоги набувають навичок вирішення нестандартних професійних завдань, що перегукується із технологією проблемного навчання. Основною метою технології проблемного навчання визначаємо розвиток мислення майбутніх педагогів у процесі засвоєння математичних знань, формування пізнавального інтересу.

Результат використання окресленої технології в процесі формування математичної компетентності виявляється у наявності системи теоретичних знань з математики (когнітивний компонент математичної компетентності), теоретичній готовності до вирішення професійних завдань, які вимагають вияву навичок оперування математичними знаннями (діяльнісний компонент математичної компетентності). Технологія проблемного навчання забезпечує багаторівневу підготовку майбутніх педагогів, створює умови для саморозвитку, актуалізує відповідальність студентів за якість сформованої математичної компетентності.

Ідеї проблемного навчання реалізують у проектній технології навчання, що ґрунтується на генеруванні нових ідей, наділених суб'єктивною новизною та мають практичне значення.

Водночас проектна технологія забезпечує формування аналітичних, організаційних, проектних, комунікативних навичок, рефлексії, творчості, здатності приймати рішення у нестандартних ситуаціях, уміння організувати власну професійну діяльність.

Проектна технологія передбачає досягнення дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми, яка повинна завершитись цілком реальним практичним результатом, оформленим відповідним способом. Для досягнення цієї мети студентам необхідно навчитися самостійно мислити, окреслювати та розв'язувати проблеми, інтегрувати знання різних навчальних предметів, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки реалізації різних варіантів.

Важливого значення набуває проектна технологія у процесі формування та розвитку математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Системне використання зазначеного методу з курсів “Математика”, “Методика навчання освітньої галузі “Математика”, “Технології навчання математики” та “Методика викладання фахової дисципліни початкової освіти у ВНЗ: “Методика навчання освітньої галузі “Математика” дозволяє оптимізувати процес набуття нових знань, залучити студентів до самостійної освітньої діяльності. Основними виявами методу проекту в процесі формування математичної компетентності є індивідуальні та групові короткострокові й довгострокові проекти.

У курсі “Методика навчання освітньої галузі “Математика” важливе значення мають курсові проекти, які є не лише виявляють набуті знання студентів, але й сприяють їх творчому розвитку, наближують до шкільної практики. З метою забезпечення проектної діяльності студентів надається орієнтовна тематика та методичні рекомендації щодо створення проектів. Зазначені проекти є груповими та передбачають розробку творчими групами студентів навчальних посібників. Серед посібників, укладених під керівництвом доктора педагогічних наук, професора С. І. Стрілець, можемо виділити такі: “Народна математика українців”, “Математики України”, “Математична скарбничка”, “Математичні забави”, “Історія цифр і чисел”, “Казкова математика”, “Дидактичні ігри з математики”, “Видатні жінки математики” тощо. Створені посібники-проекти є результатом пошукової діяльності майбутніх учителів початкової школи та можуть бути корисними не лише у процесі формування математичної компетентності у педагогічному закладі вищої освіти, але й для їх безпосереднього вияву учителями у школі.

Проте, на сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу й суспільних відносин базисом технологій, що відповідають раніше зазначеним критеріям, є інформаційно-комунікаційні технології.

З метою поліпшення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів доречно впроваджувати в освітній процес мультимедійні презентації, які систематизують та конкретизують теоретичний матеріал з навчальних дисциплін “Математика”, “Методика навчання освітньої галузі “Математика”, “Технології навчання математики”, “Методика викладання фахової дисципліни початкової освіти у ВНЗ: “Методика навчання освітньої галузі “Математика”.

Презентації можуть бути створені за допомогою програми Microsoft Power Point та мають відповідати загальноновизнаним вимогам до навчальних матеріалів такого виду. Презентації дозволяють систематизувати лекційний матеріал та полегшити процес його сприйняття студентами. Крім того, використання мультимедійного забезпечення значно посилює інтерес студентів до навчальної інформації, поліпшує розуміння і запам'ятовування навчального матеріалу, збільшує обсяг матеріалу, що викладався, дозволяє студентам будувати зорові асоціації та запам'ятовувати інформацію на підсвідомому, інтуїтивному рівні.

З огляду на особливості навчальної дисципліни “Математика” презентації повинні мати певні особливості в оформленні, зокрема: стислий виклад матеріалу, максимальна інформативність тексту; використання символів та скорочень, які уже знайомі студентам; переважне використання таблиць та схем, що уможливить відтворення основного математичного матеріалу; органічне поєднання цифрового та текстового матеріалу. Приклади розроблених

презентацій розміщено у системі дистанційного навчання Moodle, що дозволяє забезпечити їх перегляд у зручний для користувачів час за посиланням www.moodle.chnpu.edu.ua.

Також існує потреба комплексного забезпечення практичної роботи майбутніх учителів початкових класів, оскільки чинні посібники та підручники для студентів здебільшого орієнтовані на теоретичний виклад навчального матеріалу. З метою вирішення зазначеної проблеми вважаємо можливим створення та впровадження електронного методичного комплексу з курсу “Математика”, розробленого у середовищі Moodle.

Зазначений комплекс є аналогом навчального посібника та містить комплекс навчальних матеріалів, зокрема: навчальну програму; робочу навчальну програму; лекційне забезпечення курсу; плани практичних занять; завдання для самостійної роботи; критерії оцінювання знань та умінь студентів; список рекомендованої літератури.

Створення зазначеного електронного методичного комплексу має низку переваг перед навчальним посібником. Основною з таких переваг є можливість постійного його вдосконалення та оновлення.

Для подальшого розвитку математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи розроблено електронний методичний комплекс “Методика навчання освітньої галузі “Математика””.

Отже, на основі дослідження наукової літератури виокремлено та схарактеризовано основні критерії відбору інноваційних технологій, зокрема: вони є ресурсом для удосконалення змісту освіти та структури освітнього процесу у відповідності до сучасних суспільних запитів; формують сучасні компетентності у майбутніх педагогів (зокрема сприяють формуванню математичної компетентності); забезпечують формування аналітичних, організаційних, проектних, комунікативних навичок, рефлексії, творчості, здатності приймати рішення у нестандартних ситуаціях, уміння організувати власну професійну діяльність; збагачують освітній процес шляхом включення у нього активних, аналітичних, комунікативних методів навчання; позитивно змінюють уявлення студентів та викладачів про освітню діяльність; забезпечують взаємозв’язок теорії з практичною її реалізацією.

З огляду на окреслені критерії виділені інноваційні технології та засоби їх реалізації, зокрема: ігрова технологія – ділова гра, проведення фрагментів уроків з математики; інформаційно-комунікаційні технології – електронні методичні комплекси “Математика” та “Методика навчання освітньої галузі “Математика”” проектна технологія – створення проектів з дисциплін “Математика” та “Методика навчання освітньої галузі “Математика”” технологія проблемного навчання – проблемне колективне вирішення завдань з математики, проблемний виклад навчального матеріалу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов’язаних з використанням засобів інноваційних технологій для формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Подальшої розробки потребують такі питання: розширення системи електронних ресурсів закладів вищої освіти, залучення широкого кола педагогічної громадськості (науковців та вчителів-практиків початкової ланки освіти) до роботи в умовах використання засобів інноваційних технологій.

Список використаних джерел

1. Стрілець С.І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навч. посіб. Чернівці : Лозовий В.М., 2015. 544 с.
2. Запорожченко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. унів. “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка. Чернівці, 2018. 220 с.

Implementation need of means of innovative technologies in the process of future elementary school teacher's mathematical competence formation is revealed on the basis of the analysis of scientists' views and

current trends of the higher pedagogical education development. The main selection criteria of innovative technologies and appropriate means of their realization are defined. On the basis of defined criteria, a complex of the innovative pedagogical technologies aimed at improvement of school teachers' mathematical competence formation process is distinguished. It is specified that innovative technologies which correspond to the list of defined criteria and have positive impact on school teachers' mathematical competence formation and development are game technology; information and communication technology; design technology; technology of problem training. Possibilities of use of means of defined innovative technologies during mathematical competence formation in the studying process of a subject matter "Mathematics" are revealed and during a specified competence development in the process of the following studying courses "Training method of the educational branch "Mathematics", "Technologies of Mathematics Training", "Teaching methods of vocational subject of primary education in higher education establishment: "Teaching methods of educational branch "Mathematics". On the basis of the analysis of use of the distinguished means of innovative technologies the description of implementation results in educational process of T. Shevchenko National University "Chernihiv Kolehium" is carried out.

Key words: *innovative technologies; means of innovative technologies; mathematical competence; elementary school teacher; game technology; design technology; information and communication technology; technology of problem training.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Serhii Babiuk</i> PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL TRAINING TO HEALTH-IMPROVING WORK.....	8
<i>Nataliia Bakhmat</i> FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS' PREPARATION TO ROLE ACTIVITIES OF PRE-SCHOOL CHILDREN: EXTERNAL EXPERIENCE.....	12
<i>Dmytro Bachynskyi</i> MEDIA EDUCATION IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: NATIONAL AND FOREIGN EXPERIENCE	19
<i>Dmytro Bodnar</i> INDEPENDENCE OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: THE WAY OF DEVELOPMENT.....	25
<i>Valentyna Vonsovykh, Oksana Horbatiuk, Victoriia Fedorchuk</i> FORMATION AND DEVELOPMENT OF ONE OF THE OLDEST DEPARTMENTS OF THE UNIVERSITY – THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	32
<i>Nataliia Dichek</i> UKRAINIAN PSYCHOLOGY ON THE WAY TO THE IMPLEMENTATION OF A CHILD-CENTERED APPROACH TO SCHOOL EDUCATION (THE FIRST DECADE OF THE XXIst CENTURY).....	38
<i>Iryna Dorozh, Anatolii Kovalchuk</i> USE OF THE EXPERIENCE OF VASYL SUKHOMLYNSKYI IN THE FORMATION OF PUPILS' WORLDVIEW UNDER THE CONDITION OF NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	46
<i>Olha Elbrekht</i> FORMATION OF READINESS FOR DIALOGUE IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY	51
<i>Alla Zahorodnia</i> DIFFERENTIATION OF THE CONTENT OF EDUCATION IN SENIOR SCHOOL AS AN EFFECTIVE CONDITION OF REALIZATION OF PERSONALITY-ORIENTED PARADIGM OF EDUCATION.....	59
<i>Liudmyla Zahorodnia</i> CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF MASTERS' READINESS FOR PROVIDING THE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS.....	65
<i>Oresta Karpenko</i> PEDAGOGICAL HISTORIOGRAPHY OF CHILD CUSTODY IN POLAND: INTERPRETATIVE SOURCES.....	71
<i>Tetiana Kobylianska</i> DIRECTIONS OF WORK OF FUTURE PSYCHOLOGIST WITH TEENAGERS' FAMILIES.....	77
<i>Maryna Kononova</i> COMPETENCY-BASED APPROACH TO PERSONAL AND OCCUPATIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPEECH PATHOLOGIST UNDER PROJECT ACTIVITIES CONDITIONS....	85
<i>Victoriia Kryshmarel</i> METHODOLOGICAL FEATURES OF PHILOSOPHY EDUCATION IN SCHOOL	90

<i>Tetiana Kulish</i>	
DIFFERENTIATION PROCESSES IN THE PRIMARY SCHOOL OF INDEPENDENT UKRAINE	95
<i>Iryna Kuchynska</i>	
THE FORMATION OF NATIONAL-CULTURAL IDENTITY OF A PERSONALITY IN THE PEDAGOGICAL IDEAS OF NILA VOLOSHYNA	101
<i>Inna Lebid, Olena Dutko</i>	
IVAN OHIENKO FOR UKRAINIAN NATIONAL AND CULTURAL RENASCENCE IN THE PERIOD OF NATIONAL LIBERATION REVOLUTION (1917-1920)	105
<i>Vira Meleshko</i>	
FEATURES OF MANAGEMENT OF BASIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF DECENTRALIZATION	113
<i>Liudmila Onyshchuk</i>	
FORECASTING SOCIAL ORDER FOR GENERAL SECONDARY EDUCATION	121
<i>Tetiana Opaliuk</i>	
METHODICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL REFLEXION OF A FUTURE TEACHER IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL FORMATION.....	126
<i>Larysa Oriekhova</i>	
THE SYSTEM OF INCREASING PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE SECOND HALF OF THE XIXth – THE FIRST HALF OF THE XXth CENTURY	132
<i>Yevhen Pidlisnyi</i>	
LEGAL ACTIVITY IN THE STRUCTURE OF FUTURE ECONOMISTS' LEGAL CULTURE.....	138
<i>Svitlana Pokrova</i>	
INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF THE NEW UKRAINIAN ELEMENTARY SCHOOL	143
<i>Svitlana Polishchuk</i>	
PEDAGOGICAL HERITAGE OF I. OHIENKO: CIVIC EDUCATION OF PUPILS AND STUDENTS YOUTH	149
<i>Roman Popov</i>	
IMPLEMENTATION OF INNOVATIONAL LEARNING TECHNOLOGIES AS A WAY TO DEVELOP STUDENTS' AUTONOMY	154
<i>Dmytro Puzikov</i>	
EMPIRICAL STUDY OF PREPAREDNESS OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY FOR FORECASTING OF DEVELOPMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION	161
<i>Nataliia Rzhavska</i>	
PROFESSIONAL EFFICIENCY OF FUTURE SPECIALISTS IN COMMERCE ACTIVITY	167
<i>Oksana Sahach</i>	
THE ORETICAL BASIS OF THE CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS	173
<i>Inna Synevych</i>	
QUAZI-PROFESSIONAL EXPERIENCE: CATEGORIAL ANALYSIS.....	178
<i>Nadiia Chabanovych</i>	
ORGANIZATION OF PROFESSIONAL PREPARATION OF DOCTORS-ANESTHESIOLOGISTS IN UKRAINE.....	184
<i>Volodymyr Shevchenko</i>	
THE SITUATION OF SPECIAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XXth CENTURY (1945-1991)	191

<i>Svitlana Shevchenko</i>	
COMPARATIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL WITH JEWISH AND RUSSIAN LANGUAGES OF INSTRUCTION IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE (1991-2010)	197
<i>Liudmyla Shelestova</i>	
RESEARCH OF PERSONAL READINESS OF A TEACHER TO THE CREATIVE DEVELOPMENT OF SENIOR PUPILS IN THE CONDITIONS OF PROFILE EDUCATION.....	204
<i>Oksana Yatsiv</i>	
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF WORLD OUTLOOK FORMATION IN THE HERITAGE OF MYKOLA SHLEMKEYVCH AND THEIR USE IN MODERN EDUCATION SYSTEM.....	211
SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Mykola Anisimov</i>	
THE PECULIARITIES OF STRUCTURING TEXTBOOKS IN TECHNICAL DISCIPLINES FOR TEACHERS OF LABOUR TRAINING.....	217
<i>Olena Blashkova</i>	
FORMATION OF HUMANISTIC ORIENTATIONS OF STUDENTS' YOUTH OF NATURAL SCIENCES IN THE PRESENT CONDITIONS: PRIORITIES AND PERSPECTIVES	223
<i>Alina Klimishyna</i>	
FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS TO THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL CULTURE OF PUPILS...	228
<i>Taras Kobylnyk</i>	
ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE"	236
<i>Hennadii Kovalchuk</i>	
EXPERIENCE OF LABOUR TRAINING ORGANIZATION IN THE INSTITUTIONS OF SOCIAL EDUCATION IN OF UKRAINE OF THE 20's - EARLY 30's OF THE XXth CENTURY	242
<i>Olena Komarova</i>	
CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE IN BIOLOGY AMONG SENIOR PUPILS	249
<i>Tetiana Kurinnaia</i>	
THE ORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF WEB DESIGN	254
<i>Viktoriia Peretiatko</i>	
FORMATION OF METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCE DISCIPLINES IN THE PROCESS OF PERFORMING INDIVIDUAL PRACTICAL WORK ACTIVITIES	260
<i>Liudmyla Sydoruk</i>	
PECULIARITIES OF TEACHING ADVANCED MATHEMATICS THROUGH THE PROCESS OF SOLVING APPLIED PROBLEMS BY THE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS.....	265
<i>Svitlana Strilets, Tetiana Zaporozhchenko</i>	
IMPLEMENTATION OF MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER'S MATHEMATICAL COMPETENCE FORMATION	271

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анісімов Микола Вікторович – доктор педагогічних наук, доктор філософії з професійної педагогіки, професор, Міжнародна Академія проблем Людини в авіації і космонавтиці.

Бабюк Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бахмат Наталія Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бачинський Дмитро Петрович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Блашкова Олена Миколаївна – старший лаборант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Боднар Дмитро Миколайович – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вонсович Валентина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горбатюк Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Дорож Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Дутко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ельбрехт Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Державна наукова установа “Інститут модернізації змісту освіти”.

Загородня Алла Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національна академія педагогічних наук України.

Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

Запорожченко Тетяна Петрівна – викладач, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка.

Карпенко Ореста Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Клімшина Аліна Яківна – аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Кобильник Тарас Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Кобилянська Тетяна Вікторівна – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Ковальчук Анатолій Федорович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Комарова Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет.

Кононова Марина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Кришмарел Вікторія Юріївна – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Куліш Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Курінная Тетяна Петрівна – асистент, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського.

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лебідь Інна Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мелешко Віра Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою, Інститут педагогіки НАПН України

Онищук Людмила Анатоліївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Опалюк Тетяна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Орехова Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”.

Перетятко Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Підлісний Євген Васильович – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Покрова Світлана Василівна – старший викладач, Комунальний заклад “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради.

Поліщук Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Попов Роман Анатолійович – кандидат наук з державного управління, доцент, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Пузіков Дмитро Олегович – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПН України.

Ржевська Наталія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, ВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Сагач Оксана Михайлівна – кандидат історичних наук, доцент, Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Ушинського.

Сидорук Людмила Миколаївна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Синевич Інна Сергіївна – аспірант, Мукачівський державний університет.

Стрілець Світлана Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Федорчук Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Чабанович Надія Богданівна – завідувач відділом, Державна установа “Науково-практичний центр ендovasкулярної нейрохірургії НАМН України”.

Шевченко Володимир Миколайович – докторант, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Шевченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Шелестова Людмила Володимирівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Яців Оксана Ігорівна – вчитель початкових класів, Навчально-виховний комплекс “Ходовицький загальноосвітній освітній заклад I-II ступенів – дошкільний освітній заклад” Стрийського р-ну Львівської обл.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист
про підготовку матеріалів до збірника наукових праць
“Педагогічна освіта: теорія і практика”
Випуск 26 (1-2019)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1) наукова стаття має містити такі обов’язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв’язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім’я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”. розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім’я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”. який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхній індекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”. із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. **1 сторінка А4 – 50 гривень.**

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть.** Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena PetrenkoКОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ.....
COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:.....(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Key words:(5-7)

Список використаних джерел (зразок)

1. Бахмат Н. В. Педагогічна підготовка вчителів початкової школи: інноваційні підходи в умовах хмаро орієнтованого середовища : монографія / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Київ : Міленіум, 2016. 360 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 282 с.
3. Гудима Н. В. Практикум з основ риторики в початковій школі : навч.-метод. посіб. / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський : Друк-сервіс, 2018. 139 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Ковальова В. Розвиток творчої особистості молодшого школяра в умовах компетентісно орієнтованої освіти // Початкова школа. 2018. № 2. С. 1–3.
6. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 40 с.
7. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 294 с.
8. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
9. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2012. 367 с.
10. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. Я. Янчур. К. : Слово, 2010. 376 с.
11. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн [та ін.]. 2-е вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
12. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Миколаїв, 2011. Вип. 1.33. С. 9–15.
13. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя // Теорія та методика управління освітою. 2011. № 5. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf> (дата звернення: 02.03.2018). Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.

Науково-методичні статті надсилати до **15 березня 2019 року в електронному варіанті** (формат DOC та RTF) на адресу: pedosv@kpnpu.edu.ua

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

E-mail: dec_pedfac@kpnpu.edu.ua

Відомості про автора (авторів):

ПІБ (повністю);

ступінь, вчене звання;

місце роботи, місто;

контактний телефон;

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Гой Павлині Василівні, вул. Симона Петлюри 1-б, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300
Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 25 (2-2018)

Part 1

Printed in the PE Zvoleiko D.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 25 (2-2018)

Частина 1

Здано в набір 01.11.2018.
Підписано до друку 23.11.2018.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1811-04. Ум. друк. арк. 33,01. Обл. – вид. арк. 21,31. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.