

ISSN 2309-9763

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1

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 26 (1-2019)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2019

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 державний педагогічний університет імені Івана 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 № 5 від 01.04.2019 р.),

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 3 від 28.03.2019 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. Ващуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (заступник головного редактора); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **Н.В. Мелекесцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **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. Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач 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.26 (1-2019). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2019. – 280 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкільля. 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.

Свідомство 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: 10.32626/2309-9763.2019-26-1

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 26 (1-2019)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2019**

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. Chepil**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko 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 NAPS of Ukraine (Protocol № 5 of 1.04.2019), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Protocol № 3 of 28.03.2019).

International Editorial Board:

O.M. Topuzov, Director of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine; **L.D. Berezivska**, Director of V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine of the NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAPS of Ukraine; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Docent; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the NAPS 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 NAPS 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 NAPS of Ukraine; **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, academic secretary of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **V.M. Labunets**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Editor-in-Chief); **I.O. Kuchynska**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Deputy Editor-in-Chief); **N.V. Hudyma**, Candidate of Filological Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Chief Secretary); **N.V. Mieliekiestseva**, Candidate of Filological Sciences, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (Language Editor); **Yanush Mionso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **N.V. Bakhmat**, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko 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 National Ivan Ohiienko University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of Comparative Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **O.M. Onats**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Head of the Division of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAPS 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 NAPS of Ukraine, Leading Researcher of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko 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 26 (1-2019). – Part 1. – Kamianets-Podilskyi, 2019. – 280 p.

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА	
<i>Наталія Антонець</i>	
ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ШКОЛА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ (КІНЕЦЬ ХХ ст.)	8
<i>Олена Березкіна, Оксана Височин</i>	
МОНІТОРИНГ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ	14
<i>Геннадій Бесарабчук</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ УЧНІВ ЛЦЕЮ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ.....	19
<i>Валентина Вонсович, Геннадій Вонсович</i>	
ПРОБЛЕМА ПОТОЧНОГО ТА ПЕРІОДИЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ У ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	28
<i>Ольга Гилярська</i>	
РИТОРИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	34
<i>Ліна Голуб, Євгенія Шаповал</i>	
МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДИНАМІЧНОСТІ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	42
<i>Оксана Горбатюк</i>	
УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ЗВО.....	47
<i>Ірина Гуменюк</i>	
ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	52
<i>Марина Давидова</i>	
ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ...	57
<i>Олена Демченко, Михайло Вацьо</i>	
ПІЗНАВАЛЬНО-СИНКРЕТИЧНА СКЛАДОВА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ ДІТЕЙ.....	64
<i>Наталія Дічек</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МОДЕЛІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ (ПЕРІОД НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ).....	70
<i>Олена Казаннікова</i>	
ЗМІСТ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНOSTІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ	78
<i>Наталія Калюжка, Неля Самойленко</i>	
СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ	92
<i>Ганна Кириленко, Олександр Кириленко</i>	
АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ “МІФОТВОРЧИХ” ДЕКЛАРАЦІЙ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВИХ ЗАСАД ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ ТА ОБГРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ.....	98

<i>Геннадій Ковальчук</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ЛІТНІХ ТАБОРІВ ПРАЦІ І ВІДПОЧИНКУ В СИСТЕМІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КІНЦІ 60-х – ПОЧАТКУ 80-х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ.....	104
<i>Наталія Ковчин</i> РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	112
<i>Марина Кононова</i> МАЙСТЕР-КЛАС – ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	117
<i>Ірина Кучинська</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ СПРЯМУВАНЬ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ	122
<i>Людмила Ликтей</i> ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ І.А. ЗЯЗЮНА.....	126
<i>Дмитро Мазур</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ КЕРІВНИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	131
<i>Наталія Мозгалюва, Ірина Герасимова</i> ОБДАРОВАНІ ДІТИ: ВИЯВЛЕННЯ, НАВЧАННЯ, РОЗВИТОК.....	138
<i>Людмила Московчук</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	143
<i>Тетяна Назаренко</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ НАВЧАННЯ В ЛЦЕІ.....	149
<i>Надія Олійник</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ.....	155
<i>Людмила Онищук</i> ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ	161
<i>Олександр Петришин</i> УПРОВАДЖЕННЯ СТРЕНФЛЕКСУ ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У СИСТЕМУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ.....	167
<i>Світлана Поліщук</i> РОЗВИТОК ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-х рр. XX ст. ТА УПРАВЛІННЯ НИМИ.....	172
<i>Іванна Пукас</i> ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	178
<i>Оксана Сагач</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ	183
<i>Алла Сембрат</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ В ОСВІТІ	188
<i>Петро Ситник</i> ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПРОБЛЕМАТИКА.....	194

<i>Лілія Ткач</i>	
ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ВИРОБНИЦТВО ХЛІБА, КОНДИТЕРСЬКИХ, МАКАРОННИХ ВИРОБІВ І ХАРЧОВИХ КОНЦЕНТРАТИВ”: ДОСВІД, СТАН І ПРОБЛЕМИ	198
<i>Оксана Цюняк</i>	
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ І.А. ЗЯЗЮНА.....	206
<i>Микола Чумак</i>	
СОЦІОКУЛЬТУРНА РОЛЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО ПРОСВІТНИЦТВА ХІХ СТОЛІТТЯ.....	211
<i>Світлана Шевченко</i>	
РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991-2000 РР.).....	216
<i>Людмила Яковишена</i>	
КОМПОНЕНТИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ	222
<i>Ірина Яцемірська, Світлана Поліщук</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	228
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Олена Блашкова</i>	
ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА. ПІДХОДИ ДО ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ.....	233
<i>Олена Войтович, Вікторія Перетятко</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ФІЗІОЛОГІЯ ТА БІОХІМІЯ РОСЛИН”	239
<i>Ольга Гнатенко</i>	
РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАВДАНЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ....	246
<i>Тетяна Запорожченко</i>	
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	252
<i>Валентина Панченко</i>	
ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНИХ І МІЦНИХ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК ЯК СКЛАДОВОЇ ПРЕДМЕТНО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	258
<i>Петро Плахтій, Наталія Рубановська, Валентина Колодій</i>	
ВПЛИВ ВПРАВ ЛФК І ПРОФІЛАКТОРА ЄВМІНОВА НА РОЗВИТОК СТАТИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ М'ЯЗІВ З МЕТОЮ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У ШКОЛЯРІВ.....	263
<i>Олена Смалко</i>	
ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ОРГАНІЗАЦІЄЮ ПОЇЗДОК.....	267
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	275
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	278



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 37.01:373:316.3

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.8-14

Наталія Антонець
Nataliia Antonets

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ШКОЛА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ (КІНЕЦЬ ХХ ст.)

TRENDS IN SCHOOL EDUCATION REFORM IN UKRAINE: SCHOOL OF SOCIAL REHABILITATION (THE END OF THE TWENTIETH CENTURY)

У публікації аналізуються документи, що стали основою нормативно-правового забезпечення функціонування спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання (з 1995 р. – школи соціальної реабілітації), в останнє десятиліття ХХ ст.

Ключові слова: реформування шкільної освіти, заклади загальної середньої освіти, неповнолітні правопорушники, примусові заходи виховного характеру, школа соціальної реабілітації, спеціальна загальноосвітня школа для дітей та підлітків, які потребують особливих умов виховання.

Одна з особливостей педагогічної освіти полягає у підготовці майбутніх учителів до здатності ефективно працювати у різних типах закладів, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти. При цьому згідно із Законом України “Про загальну середню освіту” (1999) таких типів налічується понад десять [5]. Факти про діяльність більшості з них активно висвітлюють у різних джерелах інформації. Проте є типи закладів освіти, які через свою специфічність та невелику кількість складають особливу групу, що здебільшого залишається поза увагою широких кіл як громадськості, так і власне освітян. До цієї групи належить школа соціальної реабілітації (до 1995 р. – спеціальна загальноосвітня школа для дітей та підлітків, які потребують особливих умов виховання).

До числа авторів, які присвятили свої публікації проблемі функціонування шкіл соціальної реабілітації, входять С. Буланов (особливості мотивації до здорового способу життя у хлопців-підлітків), В. Коваленко (висвітлення власного досвіду керівництва школою соціальної реабілітації), О. Львовичкіна (основні напрями процесу соціальної реабілітації неповнолітніх правопорушників), С. Щербань (права дитини в закладах соціальної реабілітації). У контексті загального розвитку інтернатних закладів освіти школи соціальної реабілітації знайшли відображення у дослідженнях В. Покася. У процесі розгляду питання щодо примусових заходів виховного характеру певну увагу цьому типу закладів освіти приділяють юристи (Л. Котова, Н. Мирошніченко, Т. Пономарьова, О. Ямкова та ін.).

Зауважимо, за період незалежності України школи соціальної реабілітації зазнали корінного реформування. Адже за цей час змінилися їх назва, головна мета, значно скоротилася кількість. Незважаючи на невеликий сегмент, який цей тип школи займав у колі закладів загальної середньої освіти, його історія змін, що відбулися починаючи з 1990-х рр., яскраво

відображає загальні тенденції реформування шкільної освіти в країні і, водночас, відзначається власною специфікою. З нашої точки зору, настав час узагальненого осмислення цього шляху, адже ретроспективний погляд завжди створює підґрунтя для усвідомленої побудови майбутнього.

Метою цієї публікації є розгляд нормативно-правового забезпечення функціонування шкіл соціальної реабілітації наприкінці ХХ ст.

Відповідно до Кримінального кодексу України (1960) до особи, яка у віці до вісімнадцяти років учинила злочин, що не становить великої суспільної небезпеки, а також до особи, котра до виповнення віку, з якого можлива кримінальна відповідальність¹, учинила суспільно небезпечне діяння, передбачене Кримінальним кодексом, суд міг прийняти рішення про можливість виправлення без застосування кримінального покарання. У такому разі до неповнолітнього застосовували примусові заходи виховного характеру.

Згідно із статтею 10 Кримінального кодексу України (1960) до примусових заходів виховного характеру було віднесено²:

- 1) зобов'язання публічно або в іншій формі попросити вибачення у потерпілого;
- 2) застереження (полягає у тому, що суд роз'яснює неповнолітньому суспільну небезпеку вчиненого ним діяння та можливі негативні наслідки у разі продовження ним злочинної діяльності);
- 3) передача неповнолітнього під нагляд батькам або особам, які їх замінюють, чи під нагляд педагогічному або трудовому колективу за його згодою, а також окремим громадянам на їх прохання;
- 4) покладання на неповнолітнього, який досяг п'ятнадцятирічного віку і має майно або заробіток, обов'язку відшкодувати заподіяні збитки;
- 5) направлення неповнолітнього до спеціальної навчально-виховної установи, а саме (відповідно до віку) до спеціальної загальноосвітньої школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання³, або до спеціального професійного училища для підлітків, які потребують особливих умов виховання [1].

Самий суворий примусовий захід виховного характеру – направлення неповнолітнього до спеціальної навчально-виховної установи – суддя міг застосувати, якщо неповнолітній вийшов з-під контролю батьків чи осіб, котрі їх замінюють, не піддавався виховному впливу і не міг бути виправлений шляхом застосування інших передбачених законом примусових заходів.

Після здобуття у 1991 р. Україною незалежності почався процес перегляду нормативно-правового забезпечення функціонування закладів освіти різних типів. Так, 13 жовтня 1993 р. Кабінет Міністрів України прийняв постанову “Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання”. Документ, зокрема, затвердив мережу спеціальних загальноосвітніх шкіл для хлопців (до неї увійшло 11 шкіл, а саме Балахівська у Кіровоградській області, Городоцька у Львівській області, Горлівська та Єнакіївська на Донеччині, Комишуватська у Запорізькій області, Корсунська у Херсонській області, Київська у м. Київ, Миколаївська у м. Миколаїв, Свердловська на Луганщині, Фонтанська на Одещині, Харківська у м. Харків), а також постановив відкрити спеціальну школу для дівчат [9]. Наповнюваність шкіл вказаного типу обмежувалася 180 вихованцями.

¹ За загальним правилом, кримінальній відповідальності підлягають особи, яким до вчинення злочину виповнилося шістнадцять років, проте за окремі злочини (вбивство, зґвалтування, крадіжка, розбій, злісне хуліганство тощо) кримінальна відповідальність настає з 14 років [1, стаття 10].

² Стаття “Звільнення від покарання із застосуванням примусових заходів виховного характеру” із заміною у переліку можливих примусових заходів “зобов'язання публічно або в іншій формі попросити вибачення у потерпілого” на “обмеження дозвілля і встановлення особливих вимог до поведінки неповнолітнього” є і в чинному Кримінальному кодексі України (стаття 105) [2].

³ До початку 1990-х років в Україні діяла постанова Ради Міністрів УРСР від 2 листопада 1964 р. “Про перетворення виховних колоній для неповнолітніх в спеціальні школи і спеціальні професійно-технічні училища”.

Цією ж постановою Кабінет Міністрів України затвердив Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання. Розглянемо ті позиції документа, що, в першу чергу, розкривають специфіку цього закладу освіти.

Відповідно до Положення спеціальна загальноосвітня школа для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання (надалі – спеціальна школа), визначалась як державний заклад освіти, до якого направляються неповнолітні правопорушники віком від 11 до 14 років включно на підставі рішення суду⁴. Перед її педагогічним колективом ставилися завдання здійснювати соціальну реабілітацію учня, виховувати у нього розуміння загальнолюдських цінностей, громадську позицію, готувати до активної трудової діяльності, здійснювати правове виховання. Особливості педагогічного впливу мали забезпечити спеціальний режим дня та систему навчальної і виховної роботи, постійний нагляд і педагогічний контроль за учнями, виключення можливості вільного виходу учнів за межі території школи без дозволу адміністрації.

Спеціальні школи підпорядковувалися управлінням освіти відповідних обласних та Київської міської державних адміністрацій. Нагляд за додержанням і правильним застосуванням законів у діяльності цих закладів освіти доручався органам прокуратури. Міністерству освіти надавалося право здійснювати заходи щодо вдосконалення мережі спеціальних шкіл та забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Процес навчання та виховання учнів спеціальної школи будувався за навчальними планами й програмами загальноосвітньої школи I та II ступенів, затвердженими Міністерством освіти. Для учнів, які виявили особливі здібності у вивченні певних предметів, а також для учнів із значною педагогічною занедбаністю передбачалося складання індивідуальних навчальних планів. Завдання для самопідготовки у спеціальній школі було визнано не обов'язковими, вони могли даватися учням з урахуванням психофізіологічних і педагогічних вимог та індивідуальних особливостей кожної дитини.

Основою навчально-виховної роботи у спеціальній школі стало поєднання навчання із різнопрофільною продуктивною працею. Трудове навчання і виховання було визнане одним з основних засобів перевиховання дітей і підлітків. Воно мало здійснюватися у навчально-виробничих майстернях, навчально-дослідному сільському або садовому господарстві закладу з урахуванням віку й фізичного розвитку учнів.

У Положенні було визначено заходи заохочення та стягнення, що могли застосовуватися у спеціальній школі. До числа заохочень учнів увійшли: оголошення подяки наказом директора; дозвіл на вихід за межі спеціальної школи; повідомлення батькам або адміністрації школи, де раніше навчався учень, про його хорошу поведінку й успіхи у навчанні та праці; дозвіл учневі відвідувати під час канікул батьків або осіб, які їх замінюють (якщо побут і поведінка цих осіб є сприятливими для перебування дітей у сім'ї); кращі групи могли бути заохочені туристичними походами, відвіданням театру, цирку, кінотеатру та інших видовищних закладів у супроводі учителів тощо.

За порушення режиму на учнів могли накладатися стягнення – попередження; оголошення догани; обговорення на загальних зборах учнів, групи, загону, на педагогічній раді; поміщення до дисциплінарної кімнати на термін до двох днів⁵. Застосування стягнень, не передбачених Положенням, заборонялося.

⁴ До спеціальної школи не могли направлятися діти і підлітки, які страждали захворюваннями, зазначеними у переліку, що його містить "Інструкція про медичне обстеження дітей і підлітків, які направляються до загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання" (1997) [6]. Такі неповнолітні направлялися у центри медико-соціальної реабілітації органів охорони здоров'я.

⁵ На початку 1990-х рр. в Україні діяло Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, затверджене наказом Міністерства освіти СРСР від 17 січня 1979 р. Відповідне Положення Міністерство освіти України затвердило 25 серпня 1994 р., цей документ втратив чинність згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 6 листопада 2012 р. [7]

Педагогічні працівники зобов'язувалися підтримувати систематичний зв'язок з батьками учнів або особами, які їх замінюють, шляхом листування, особистих бесід, проведення батьківських зборів. Відвідування учнів батьками або особами, котрі їх замінюють, рідними, могло відбутися з дозволу директора спеціальної школи. Учні отримали право на листування, телефонні розмови, одержання передач, посилок, грошових переказів, але витратити гроші могли лише під контролем адміністрації закладу. З метою недопущення зберігання заборонених предметів (їх перелік надавався у додатку до Положення) адміністрація отримала право проводити особистий огляд учнів, їх речей, а також посилок, передач, спальних та інших приміщень.

Згідно з Положенням батьки вихованців повинні були платити за їх утримання 20 відсотків коштів, що припадають на одного члена сім'ї. Діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків або осіб, котрі їх замінюють, а також з багатодітних, малозабезпечених сімей, переводилися на повне державне утримання.

Неповнолітні перебували у спеціальній школі у межах встановленого судом терміну, але не більше трьох років. Учні, які стали на шлях виправлення, згідно з клопотанням педагогів могли бути достроково звільнені. Питання доцільності перебування учнів у закладі розглядалося через рік (повторно через шість місяців) і остаточно вирішувалося судом за місцем розташування школи. Звільнені учні направлялися до батьків або осіб, котрі їх замінюють, а ті, які не мали батьків або опікунів, – до відповідних навчально-виховних закладів загального типу.

У спеціальній школі неповнолітні могли утримуватися до досягнення ними 15 років. Якщо вихованець не став на шлях виправлення, проте досяг 15 років, його могли перевести до спеціального училища для підлітків, які потребують особливих умов виховання, але загальний термін перебування учня у цих закладах також не мав перевищувати трьох років. (У 1993 р. мережу спеціальних професійних училищ для підлітків, які потребують особливих умов виховання, складала три училища – Якушинецьке у Вінницькій області, Макіївське у Донецькій області та Охтирське (для дівчат) на Сумщині. Усі вони перебували у віданні Міністерства освіти України. Згідно з Положенням про спеціальне професійне училище для підлітків, які потребують особливих умов виховання, до цього закладу направлялися неповнолітні правопорушники віком від 14 до 18 років на підставі рішення суду. Вихованці утримувалися у спеціальних училищах до виправлення, але не більше трьох років і лише до досягнення ними 18 років. Контингент учнів закладу не міг перевищувати 200 чоловік [9]).

Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, у 1995 р. зазнало редагування⁶, що було зумовлене змінами у законодавстві. Відповідно до Державної національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ століття") (1993) одним із принципів реформування шкільної галузі стала її гуманізація. Процесу гуманізації зокрема сприяв Закон України "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх" (1995). У ньому, виходячи з Конституції України та Конвенції ООН про права дитини, було визначено правові основи діяльності органів і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх, на які покладалося здійснення соціального захисту і профілактики правопорушень серед осіб, котрі не досягли вісімнадцятирічного віку. Згідно з цим Законом до числа таких органів, служб та установ разом із Комітетом у справах неповнолітніх Кабінету Міністрів України, службами у справах неповнолітніх Уряду Автономної Республіки Крим, виконавчих комітетів обласних, міських, районних у містах, районних Рад народних депутатів, центрами медико-соціальної реабілітації неповнолітніх органів охорони здоров'я, притулками для неповнолітніх служб у справах неповнолітніх, судами, кримінальною міліцією у справах неповнолітніх, приймальниками-розподільниками для неповнолітніх органів внутрішніх справ, виховно-трудовами колоніями Міністерства внутрішніх справ України були віднесені і спеціальні загальноосвітні школи та професійні училища органів освіти для дітей і підлітків, які потребують особливих

⁶ Протягом 2012-2016 рр. документ неодноразово зазнавав подальшого редагування, нині він є чинним під назвою Положення про школу соціальної реабілітації.

умов виховання, що у цьому документі отримали нові офіційні назви – загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації [8].

Закон “Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх” також визначав основні принципи діяльності цих інституцій, а саме:

- законності;
- застосування переважно методів виховання і переконання, що передбачають вжиття примусових заходів лише після вичерпання всіх інших заходів впливу на поведінку неповнолітніх;
- гласності, тобто систематичного інформування про стан правопорушень серед неповнолітніх, роботу Комітету і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх у відкритій державній статистиці, засобах масової інформації;
- збереження таємниці про неповнолітніх, які вчинили правопорушення і до яких застосувалися заходи індивідуальної профілактики;
- неприпустимості приниження честі і гідності неповнолітніх, жорстокого поводження з ними.

Зауважимо, що внаслідок прийняття Закону України “Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх”⁷ спеціальна школа у 1995 р. не просто змінила назву, а й водночас одержала нові формулювання своїх завдань. Так, згідно із новою редакцією Положення загальноосвітня школа соціальної реабілітації мала “створити належні умови для життя, навчання та виховання учня, підвищення його загальноосвітнього і культурного рівня, професійної підготовки, розвитку індивідуальних здібностей і нахилів, забезпечити правове виховання та соціальний захист в умовах постійного педагогічного режиму” [4]. Як зазначалось у постанові Пленуму Верховного Суду України “Про практику розгляду судами справ про застосування примусових заходів виховного характеру” (2006), метою застосування таких заходів (у тому числі метою направлення до загальноосвітньої школи соціальної реабілітації) має бути “забезпечення інтересів неповнолітнього, які полягають в одержанні не тільки належного виховання, а й освіти, лікування, соціальної, психологічної допомоги, захисту від жорстокого поводження, насильства та експлуатації, а також у наявності можливості адаптуватися до реалій суспільного життя, підвищити загальноосвітній і культурний рівень, набути професії та працевлаштуватися” [10].

Як свідчить статистика, у 11 загальноосвітніх школах і 3 професійних училищах соціальної реабілітації утримувалися у 1991 р. – 1,5 тис. вихованців, у 1992 р. – 1,7 тис., у 1993 р. – 1,6 тис., у 1994 р. – 1,0 тис., у 1995 р. – 0,9 тис., у 1997 р. – 0,8 тис., у 1999 р. – 1,0 тис. осіб [3, с. 69].

Таким чином, протягом 1991–2010 рр. на законодавчому рівні змінився основний вектор сенсу функціонування спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання (з 1995 р. – загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації), – ідею перевиховати правопорушника змінив концепт створення таких умов життя, які хоча і обмежують вихованця у правах, проте мають сприяти розвитку його особистості.

Список використаних джерел

1. Кримінальний кодекс України: прийнятий Верховною Радою Української РСР 28 грудня 1960 р. // База даних “Законодавство України” / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2001-05/ed19960712> (дата звернення: 10.01.2019).
2. Кримінальний кодекс України: прийнятий Верховною Радою України 5 квітня 2001 р. // Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (дата звернення: 10.01.2019).
3. Покась В. Сучасний стан та перспективи подальшого розвитку інтернатних закладів освіти // Вища освіта України. 2010. № 4. С. 68–77.

⁷ Протягом 1995–2018 рр. цей Закон зазнав ряд змін. Нині цей документ є чинним під назвою “Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей”.

4. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 1993 р. № 859 “Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: постанова Кабінету Міністрів України від 11 серпня 1995 р. № 646” // База даних “Законодавство України” / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/646-95-%D0%BF> (дата звернення: 10.01.2019).
5. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 травня 1999 р. № 651-XIV // Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 15.03.2019).
6. Про затвердження Інструкції про медичне обстеження дітей і підлітків, які направляються до загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти України від 5 травня 1997 р. № 137/131 // Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-97> (дата звернення: 10.01.2019).
7. Про затвердження Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи та спеціального професійного училища для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: наказ Міністерства освіти України від 25 серпня 1994 р. № 256 // Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0252-94> (дата звернення: 10.01.2019).
8. Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх: Закон України від 24 січня 1995 р. № 20-95-ВР // Там само. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/20/95-%D0%B2%D1%80/ed19950124> (дата звернення: 10.01.2019).
9. Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 1993 р. № 859 // Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/859-93-%D0%BF/ed20120202> (дата звернення: 10.01.2019).
10. Про практику розгляду судами справ про застосування примусових заходів виховного характеру: постанова Пленуму Верховного Суду України від 15 травня 2006 р. № 2 // Там само. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0002700-06> (дата звернення: 10.01.2019).

The article analyzes the official documents of Ukraine that in the last decade of the 20th century became the basis of regulatory support for the functioning of the special secondary schools for children and adolescents who need special educational conditions. Since 1995, these schools became known as “social rehabilitation schools”.

In accordance with the Criminal Code of Ukraine (1960), the court could decide on the possibility not to apply criminal punishment to a juvenile offender. In this case, the court applied the coercive measures of educational influence on the juvenile offender defined by the Code. The most stringent measure of educational influence for juvenile offenders aged 11 to 14 years inclusively was to send them to a special comprehensive school for children and adolescents who need special educational conditions (hereinafter referred to as “special school”).

After Ukraine gained independence (1991), the process of revising the regulatory framework for the functioning of various types of educational institutions began. So, in 1993, the Cabinet of Ministers of Ukraine adopted a decree “On the organization of the activities of special educational institutions for children and adolescents who need special educational conditions”. The pedagogical staff of these schools were faced with the task of social rehabilitation of the so-called “difficult adolescents”, the offenders. They needed to foster an understanding of common human values, citizenship and carry out legal education. It was necessary to prepare them for practical work. Pedagogical influence under such young people should have been provided by both a special daily routine and a system of educational and upbringing lessons. It was necessary to ensure continuous monitoring of the activities of such youth, to exclude the possibility of freely leaving the school without permission from the administration.

In accordance with the national program “Education” (“Ukraine of the 21st Century”) (1993), one of the principles of reforming the educational system in Ukraine was its humanization. The humanization process, in particular, was promoted by the adoption of the Law of Ukraine “On the bodies and services for the affairs of adolescents and special institutions for adolescents” (1995). According to this document, the special school not only changed its name, but also received new functional tasks. The idea of “rehabilitating of the offender” changed the concept of creating such living conditions for them, which, although in some way limit the adolescent's rights, do contribute to the development of their personality.

Key words: *reforming school education, institutions of general secondary education, juvenile offenders, compulsory measures of educational nature, school of social rehabilitation, special general education school for children and adolescents who need special conditions of education.*

УДК 378:613.8

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.14-18

*Олена Березкіна, Оксана Височин
Olena Berezkina, Oksana Vysochyn*

МОНІТОРИНГ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ

MONITORING OF THE RESEARCH OF THE INFLUENCE OF HEALTH- PRESERVING ACTIVITIES ORGANISATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE FORMATION OF TEENAGERS' HEALTHY LIFESTYLE

Автори статті констатують, що з огляду на стан здоров'я зростаючого покоління стає зрозумілою деяка обмеженість традиційної організації освітнього процесу та її згубний вплив на здоров'я студентів. У зв'язку з цим актуалізується завдання пошуку ефективних освітніх технологій, у яких збереження здоров'я студентів є пріоритетним. Науково обґрунтоване розгортання процесів розробки й упровадження технологій, спрямованих на збереження здоров'я студентів, вимагає теоретичного обґрунтування сутності поняття здоров'язбереження людини. У зв'язку з постійними соціально-економічними та природними змінами, що відбуваються у світі, діяльність зі збереження, зміцнення та формування здоров'я молодого покоління вимагає своєчасної корекції.

Ключові слова: *заклади вищої освіти, освітній процес, здоров'я підлітків, здоров'язберігальна діяльність освіти, педагоги.*

Стан здоров'я є показником духовного, соціально-економічного й людино-біологічного добробуту населення, рівня цивілізованості країни. Гуманізація освіти вимагає якісно нового підходу до потреб людини, формування стійких мотивацій до здорового способу життя, позитивної соціальної поведінки. Державні національні програми “Діти України” та “Освіта” (Україна XXI століття), “Національна доктрина розвитку освіти” одним із головних завдань закладів освіти визначають збереження і зміцнення фізичного, психічного, соціального та морального здоров'я молоді, формування в них умінь і навичок здорового способу життя. Тому кожна освітня установа сьогодні шукає свій шлях змін у просторі покращення якості освіти та виховання [1, с. 23].

Для сучасних досліджень здоров'язберігальних проблем характерний різноаспектний підхід. Філософський та соціальний напрями відображено в працях А. Бойко, Н. Гундарева,

В. Крюкова, Ю. Лисицина, О. Сахно. Напрями валеологічної обізнаності описано в працях Т. Бойченко, Є. Буліча, М. Гамезо, В. Горашука, Т. Кириченка, С. Юрочкіної. Нові соціально-педагогічні здоров'язберігальні технології пропонують В. Беспалько, П. Гусак, Н. Заверико, Н. Зимівець, В. Петрович, Л. Сущенко та інші.

Також поділяються думки багатьох педагогів-класиків (В. Бехтерева, П. Лесгафта, Г. Песталоцці, С. Френе, Р. Штайнера та ін.), так і сучасних науковців (В. Бобрицької, О. Савченко, Г. Серікова, Т. Савустьяненко та ін.), що розв'язання проблеми забезпечення збереження й формування здоров'я людини лежить у площині побудови освітнього процесу відповідно до цілей і принципів гуманістичної освіти.

Тому важливим завданням освітньої установи є збереження здоров'я та його зміцнення, і соціально-педагогічне забезпечення відіграє в цьому велику роль та в умовах сьогодення повинно постійно змінюватися та вдосконалюватися.

Мета дослідження – дослідити здоров'язберігальну діяльність закладу вищої освіти та визначити основні теоретико-методологічні засади соціально-педагогічного забезпечення освітньої установи щодо збереження здоров'я підлітків.

Соціально-політичні й економічні зміни, що відбуваються у нашій країні, поставили педагогів перед гострою необхідністю критичної переоцінки науково-теоретичних основ системи виховання, орієнтованості їх на формування духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування та збереження здоров'я підлітків.

Проблема здоров'язбереження та формування здорового способу життя належить до вічних в історії людства. Аналіз науково-методичних джерел свідчить про те, що для оптимізації процесу здоров'язбереження молоді та підлітків фізичне виховання повинно займати у закладах освіти одне із провідних місць.

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити висновки про багатоаспектність, багатогалузевий і міждисциплінарний характер. Відтак, завдання нашого дослідження потребує використання деяких наукових підходів.

Найбільш важливим є концепція контекстного, суб'єкт-діяльнісного підходу до навчання та виховання, відповідно до якого навчальна діяльність усіх учасників освітнього процесу щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками має бути адекватною їх практичному застосуванню у професійній діяльності, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні цю професійну діяльність. Такий підхід у площині здорового способу життя реалізується як діяльнісний підхід. Так, низка науковців визначають проблему формування здорового способу життя в контексті діяльнісного підходу – оздоровлення умов життя, збереження і зміцнення здоров'я в процесі життєдіяльності. Зокрема, на думку В.О. Петькова та О.М. Кобцева, здоровий спосіб життя формується в процесі діяльності активності самої особистості, що забезпечує відносну єдність і узгодженість основних рівнів життя людини: соціального, психічного і фізичного [6, с. 67-70].

У зв'язку з цим І.М. Мельничук виокремлює ціннісні орієнтації особистості щодо здорового способу життя, а саме: "психологічна установка на розумну організацію власного життя, яка максимальною мірою зберігає та зміцнює здоров'я, що є основою забезпечення нормального розвитку та життєдіяльності особистості" [5, с. 5-7].

Відтак, тут важливим є свідомий вибір здорового способу життя студентами, що зумовлюється свідомим ставленням особистості до власного здоров'я та розуміння його значущості для людини та суспільства.

Також інтерес до проблеми збереження здоров'я з боку вчених викликаний не лише погіршенням фізичного, психічного і морального здоров'я молоді, але й новою ідеєю – ідеєю відродження України.

За останні роки в Україні зроблено значні кроки на шляху створення умов для формування здоров'я людини через освіту. Законами України, державними національними програмами

визначено необхідність розв'язання найважливіших завдань сучасної освіти, спрямованих на здоровий інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток особистості [2; 3; 4].

Водночас констатуємо, що незважаючи на значну увагу держави, науковців щодо питань здоров'я зростаючого покоління, досі ця проблема не розв'язана належним чином. Достатньо сказати, що частка здорової молоді в Україні, за різними даними, коливається від 4 до 10 %. При цьому за останні роки спостерігається тенденція погіршення стану здоров'я студентів. І значна частина захворювань дітей і молоді має так звану дидактогенну природу, викликана або спровокована освітньою установою.

На жаль, завдання профілактики і збереження здоров'я підлітків уважається вторинною щодо базового освітнього процесу, що різко знижує ефективність роботи освітньої установи щодо збереження і зміцнення здоров'я студентів і педагогів. Можна констатувати, що, по-перше, робота зі збереження здоров'я в освітній установі, як правило, має суто медичну основу, тому що виходить з ідеї "лікування хвороб"; по-друге, педагогічною теорією і практикою не розроблені технології перекладу знань про здоров'я і здоровий спосіб життя на поведінковий рівень; по-третє, немає переконливих критеріїв оцінки ефективності процесу оздоровлення підлітків, незважаючи на те, що здоров'я неухильно погіршується.

З огляду на стан здоров'я зростаючого покоління стає зрозумілою деяка обмеженість традиційної системи організації освітнього процесу та її згубний вплив на здоров'я студентів. У зв'язку з цим актуалізується завдання пошуку ефективних освітніх технологій, у яких збереження здоров'я студентів є пріоритетним. Науково вивірене розгортання процесів розробки й упровадження технологій, спрямованих на збереження здоров'я молоді, вимагає теоретичного обґрунтування сутності поняття здоров'язбереження людини.

У зв'язку з постійними соціально-економічними та природними змінами, що відбуваються у світі, діяльність зі збереження, зміцнення та формування здоров'я молодого покоління вимагає своєчасної корекції.

Дослідження було спрямоване на реалізацію порівняльного аналізу роботи психологів і кураторів та співставлення результатів із опитуванням студентів, тобто дослідити соціально-педагогічне забезпечення здоров'язберігальної діяльності закладу вищої освіти.

Дослідження соціально-педагогічного забезпечення здоров'язберігальної діяльності підлітків проводилось за розробленими анкетами для психологів, кураторів та студентів Полтавського коледжу нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка. Кількість опитаних психологів – 5 осіб, кураторів груп – 5 осіб, студентів – 66 осіб. Анкетування проводилось анонімно, в кожній анкеті було по 10 запитань, на які були варіанти відповідей або пропонувалось дати свою відповідь.

Для початку варто дізнатись, яке значення вкладають студенти закладу в поняття "здоров'я". Таке запитання було відкритим, тому буде виокремлено лише найбільш популярні варіанти відповідей та їх якісний аналіз. Отже, всі респонденти визначають "здоров'я" як невід'ємну складову нормальної життєдіяльності, без якого неможливо обійтись.

Студентам також було запропоновано оцінити стан власного здоров'я і тим самим виявити, який відсоток підлітків вважає, що їхнє здоров'я погіршується. Результати показали, що переважна більшість вважає відмінний (19%) та добрий (23%) стан свого здоров'я. А от задовільним та незадовільним станом власного здоров'я вважає 7% та 11% відповідно. Ще досить не малий відсоток (12%) чітко не змогли оцінити стан власного здоров'я.

Опитування про значення здоров'я у процесі навчання показало, що значна більшість респондентів визначають значення здоров'я як першочергове: 63% психологів, 46% кураторів та 44% студентів. Також психологи (11%), куратори (19%) та студенти (22%) дали відповідь, що здоров'я має другорядне значення в освітньому процесі і приблизно по 17% респондентів у кожній групі опитаних виникли труднощі з відповіддю на таке запитання та 15% студентів не вважає, що стан здоров'я впливає на процес їхнього навчання.

Рівень та масштаби проблеми здоров'я дітей наштовхують на припущення, що велика кількість спеціалістів та самих студентів просто не знає про таку проблему. Але анкетування спростовує таке припущення, тому що психологи і куратори, відповідаючи на питання, чи знають вони про проблему погіршення здоров'я студентів, відповіли "так".

Отже, проаналізувавши результати, можна сказати, що в коледжі здійснюється робота зі збереження здоров'я студентів та профілактика його погіршення.

Підсумовуючи проведені дослідження, варто дати оцінку сьогоденної роботи закладу вищої освіти щодо здоров'язбереження, а саме роботі психолога та його вкладу у цю роботу.

Формування у підростаючого покоління мотивації до здорового способу життя потребує системної комплексної роботи, яка спрямована на діагностику, корекцію функціонального, психофізіологічного та духовно-морального стану людини. Сформовані знання, вміння й навички забезпечують необхідний рівень працездатності, моралі та духовності кожного, й, у першу чергу, – дитини. Вони дають змогу зберегти та зміцнити здоров'я та сприяють свідомому ставленню до власного здоров'я. Тому було розроблене соціально-педагогічне забезпечення здоров'язберігальної діяльності студентів закладу освіти.

Моніторинг стану здоров'я студентів та пов'язаних з ними процесів за допомогою анкетування та тестування, що дає змогу контролювати стан здоров'я та робити висновки щодо ефективності здоров'язберігальної діяльності закладу освіти, а також на основі цього виявляти недоліки та змінювати їх, покращувати програми здоров'язбереження студентів коледжу.

Дослідження стану здоров'я студентів та діяльності закладу освіти у напрямі збереження і зміцнення здоров'я молоді свідчить про необхідність активного використання здоров'язберігальних технологій в освітньому процесі. Зміст здоров'язберігальних технологій різноманітний і включає заходи, які спрямовані на збереження основних складових здоров'я студентів, головним чином на фізичне здоров'я. Ефективність використання здоров'язберігальних технологій залежить від професійної підготовленості педагогів, а також від взаємодії між педагогами, студентами і батьками [7, с. 13].

Використання результатів цих досліджень дає змогу спроектувати відповідну програму соціально-педагогічної технології з формування здорового способу життя, ґрунтуючись на інтегративному та особистісно зорієнтованому підходах до визначення змісту освіти і виховання.

Зазначене вище дозволяє дійти важливого висновку про те, що назріла необхідність розробити уніфіковане міждисциплінарне предметне поле освітньої програми, у межах якої знаходили б відображення проблеми здорового способу життя, збереження здоров'я та його зміцнення як у контексті формування, так і діагностичного спрямувань. Відтак, процес здоров'язбереження студентської молоді постає інтегрованим, таким, що має забезпечувати інтеграцію природничих та гуманітарних знань.

Певними предметно-методичними підвалинами може слугувати програма соціально-педагогічного забезпечення здоров'язберігальної діяльності студентів освітньої установи, яка постає інтегративним у силу єдиного актуального завдання (подолання згубних звичок та пропаганда на цій основі здорового способу життя), яке спрямовується на всі верстви населення, у тому числі на підлітків.

Проведений аналіз наукової літератури з проблем дослідження дозволяє дійти висновку про багатоаспектність, багатогалузевий, міждисциплінарний характер проблеми збереження здоров'я молоді та його зміцнення під час навчально-виховного процесу закладу освіти.

Створення здоров'язберігального освітнього середовища є головною передумовою зміцнення здоров'я студентської молоді, що передбачає раціональне планування навчального навантаження на студента; вмиле поєднання її рухової активності з розумовою діяльністю, організацію збалансованого харчування, що широко описано і вивчено у низці наукових праць та літературі.

Отже, в наукових дослідженнях із педагогіки і психології представлений достатній методологічний і теоретичний потенціал для вивчення проблеми здоров'язбереження та формування здорового способу життя у студентів закладу освіти, організація здоров'язберігальної діяльності.

Використання результатів цих досліджень дає змогу спроектувати відповідну програму соціально-педагогічної технології з формування здорового способу життя, ґрунтуючись на інтегративному та особистісно зорієнтованому підходах до визначення змісту освіти і виховання.

Список використаних джерел

1. Демінська Л.О. Аналіз змісту і умов використання здоров'язберігаючих технологій у системі загальноосвітніх шкіл // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 11. С. 23-26.
2. Закон України "Про освіту" // Початкова школа. 1999. №8. С. 1-11.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник МОН України. 2006. №10. С. 3-16.
4. Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми "Здорова нація" на 2009-2013 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 21 травня 2008 р. №731-р Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні // Шкільний курс "Валеологія": Зб. матеріалів. К.: Освіта, 2009. 94 с.
5. Мельничук І.М. Теоретичні основи здоров'язбереження // Філософія, методологія, психолого-педагогічні аспекти формування культури здоров'язбереження: збірник тез науково-методологічного семінару кафедри філософії та суспільних дисциплін ТДМУ імені І.Я. Горбачевського. Тернопіль: Вектор, 2013. С. 5-7.
6. Петьков В.А., Кобцева О.Н. Проектирование здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения // Культура и физическое здоровье. 2009. №6. С. 67-70.
7. Чернишов О.І. Стратегічні напрями здоров'язбереження в освіті // Здоров'я через освіту. Матеріали міжгалузевої регіональної науково-практичної конференції, 22 квітня 2009 року. Т. 1. С. 13.

The article studies the influence of health-preserving activities organisation on the formation of teenagers' healthy lifestyle within the higher education institution. The authors of the article state that traditional organization of the educational process has a harmful effect on young generation's health. In this regard, the search for effective educational technologies to improve students' health is a vital task of modern education. The scientifically verified development and implementation of technologies aimed at preserving students' health require the theoretical substantiation of the concept of human's health-preservation. Due to the constant socio-economic and natural changes taking place in the world, the process of preserving, strengthening and forming of young generation's health requires changes and correction.

Health-preserving technologies imply the measures aimed at preserving the basic components of students' physical health. The effectiveness of using health-preserving technologies depends on the teachers' professional preparedness, as well as on the interaction between teachers, students and parents.

The research shows the necessity to develop a unified, interdisciplinary subject field of the curriculum, reflecting the problem of healthy lifestyle, preservation and strengthening of health in the context of forming and diagnostic directions. The process of student youth's health-preservation is an integrated one, integrating natural and humanitarian knowledge.

The results of this study enable to model the program of social-pedagogical technology on healthy lifestyle formation based on the integrative and personally-oriented approaches to the definition of the content of education and upbringing.

Key words: higher education institution, educational process, teenagers' health, health-preserving activities of education, teachers.

УДК 373:355:005.6

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.19-27

ORCID ID: 0000-0002-2733-7944

Геннадій Бесарабчук
Hennadii Besarabchuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ УЧНІВ ЛІЦЕЮ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE USE OF THE MODEL OF MANAGEMENT PREPARATION OF STUDENTS OF THE LYCEUM WITH INTENSIVE MILITARY AND PHYSICAL TRAINING FOR SERVICE IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

У статті запропоновано та проаналізовано педагогічні умови використання моделі управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України. Обґрунтовано її побудову на основі застосування педагогічного проектування з визначенням необхідних компонентів і модулів управління, деталізовано засоби, методи, форми і зміст ефективного управління внутрішньою системою забезпечення якості освіти в ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою.

Ключові слова: *ліцейст, посилена військово-фізична підготовка, педагогічні умови, педагогічне проектування, модель управління.*

Стратегією національної безпеки України та Воєнною доктриною України визначено, що політика національної безпеки України ґрунтується на повазі до норм і принципів міжнародного права. Україна захищатиме свої фундаментальні цінності, визначені Конституцією та законами України, – незалежність, територіальну цілісність і суверенітет, гідність, демократію, людину, її права і свободи, верховенство права, забезпечення добробуту, мир та безпеку. Їх захист забезпечать ефективні Збройні Сили України, інші військові формування, утворені відповідно до законодавства України, розвідувальні, контррозвідувальні і правоохоронні органи держави, динамічний розвиток економіки України [1; 11].

Підкреслимо, що згідно зі статтею 8 Закону України “Про військовий обов’язок і військову службу” (в редакції від 01 січня 2019 р.) підготовка громадян України до військової служби включає патріотичне виховання, допризовну підготовку, підготовку призовників з військово-технічних спеціальностей, підготовку у військових оркестрах, військових ліцєях та ліцєях з посиленою військово-фізичною підготовкою, підготовку до вступу у вищі військові навчальні заклади та військові навчальні підрозділи вищих навчальних закладів, військову підготовку у вищих навчальних закладах за програмою підготовки офіцерів запасу, фізичну підготовку, лікувально-оздоровчу роботу, підвищення рівня освітньої підготовки, вивчення державної мови [8]. На сьогодні набуває пріоритетного значення військово-прикладна підготовка учнів спеціалізованих навчальних закладів України. Загострення військово-політичної ситуації диктує підвищення вимог до особового складу Збройних Сил України та обороноздатності населення загалом [3, с. 3-9]. У контексті вищезазначеного постає актуальна проблема грамотного, компетентного управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України.

Зауважимо, що наукова проблематика щодо особливостей підготовки юнаків до служби в Збройних Силах України та її проведення в сучасних умовах є об’єктом сучасних досліджень

багатьох учених, зокрема: В. Дем'янишина [2, с. 49-66], І. Ільницького, А. Окопного [3, с. 3-9], С. Пахарєва [6, с. 261-267], С. Федоренка [12, с. 174-177] та ін. Учені підкреслюють особливу важливість військової служби, яку, на відміну від інших видів соціальної діяльності, характеризують високою динамічністю: швидким темпом, великими фізичними і психічними навантаженнями, швидкими переходами з одного виду діяльності на інший, а також чіткою організацією, суворою дисципліною (на основі вимог військових статутів, наказів тощо). Серед основних питань набуває пріоритету проблема адаптації серед призовників. Саме ці умови підвищують вимоги до перевірки військовими психологами соціально-психологічної готовності юнаків до проходження військової строкової служби, адже українська армія потребує фізично та психологічно готових до служби юнаків.

Упродовж останніх років проведення реформ систем освіти, науки, оборони України, виникли нормативно-правові умови для створення ліцеїв із посиленою військово-фізичною підготовкою (Постанови Кабінету Міністрів України: від 15.12.1997 р., № 1410 (зі змінами) “Про створення єдиної системи військової освіти”; від 28.04.1999 р. № 717 (зі змінами, внесені згідно з Постановою Кабінету Міністрів № 105 (105-2001-п) від 07.02.2001 р., № 1402 (1403-2003-п) від 04.09.2003 р.); Указ Президента України від 25.10.2002 р., № 948 (зі змінами) “Про концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді”; Наказ МОН України від 16.06.2015 р. № 641 “Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах”, Закон України “Про загальний військовий обов'язок і військову службу” (2015); Воєнна доктрина України (2015); Концепція розвитку сектору безпеки і оборони України (2016) та ін.

Уважаємо за доцільне констатувати, що за роки незалежності в Україні виникла необхідність не тільки створення мережі нових типів спеціалізованих (профільних) закладів загальної середньої освіти – ліцеїв із посиленою військово-фізичною підготовкою, а ще й їх якісного й ефективного управління та функціонування. У нашому дослідженні особливого значення набуває проблема утворення і використання ефективної моделі управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України з визначенням відповідних педагогічних умов її використання.

Зауважимо, цілком очевидною є проблема специфіки управління освітніми закладами різного типу, як наголошує науковець С. Пахарєв у своїй статті “Ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою: витоки та специфіка організації навчання”, розкриваючи історичні процеси формування управлінських вимог до ліцеїв із посиленою військово-фізичною підготовкою: “...на підставі недоліків функціонування та діяльності колективів системи військово-навчальних закладів попередньої історичної епохи формувалися вимоги до ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою з позицій системології, які враховувалися при формуванні навчальних планів і змісту освіти, принципів організації освітньо-виховного процесу, визначенні оптимальної організаційної структури ліцею та його підсистем, упровадження інноваційних і технологічних змін у змісті освіти ліцеїв, системи діяльності педагогічного колективу та навчально-пізнавальної діяльності ліцеїстів, під час налагодження організаційно-структурних та інформаційно-комунікаційних зв'язків між викладачами, ліцеїстами, батьками ліцеїстів, адміністративно-управлінською ланкою ліцею та державою як замовниками на підготовку військових кадрів” [6, с. 261-267]. Дослідник А. Подзігун у статті “Особливості управління діяльністю ліцеїв у сільській місцевості” акцентує на проблемі специфіки управління діяльністю ліцеїв, зокрема й у сільській місцевості, яка мало вивчена як на науково-педагогічному, так і на законодавчо-правовому рівні. Автор пропонує серед трьох типів структур управління закладами освіти (лінійна структура управління, лінійно-функціональна структура управління, лінійно-штабна структура управління) для найбільшої

ефективності діяльності ліцею в сільській місцевості обрати лінійно-функціональну структуру управління, що дозволить створити спеціальні підрозділи для найоптимальнішого вирішення питань життєдіяльності закладу та знаходження нестандартних і цікавих рішень проблем ліцею. Підкреслимо, що головна мета управління ліцеєм, на думку автора, полягає в забезпеченні сприятливих умов для творчої діяльності всіх суб'єктів педагогічної системи (ліцеїстів, педагогів, керівництва) [7, с. 1-8].

Актуальною в контексті нашого дослідження є проблема специфіки формування світогляду майбутніх військових фахівців в умовах глобальної деідеологізації. Цій проблемі присвятив своє дослідження вчений Г. Фінін, указуючи, що сьогодні існує проблема формування світоглядних позицій майбутніх військових у сучасних специфічних умовах. Ця проблема також знайшла своє відображення і в законодавчих актах держави, в яких закріплено низку таких вимог до майбутнього військового, як: відданість присязі, любов до Батьківщини, етика служіння, відстоювання загальнолюдських цінностей, демократизація прав і свобод. Майбутній військовий має нести відповідальність за свій вибір, особливо в сучасних умовах змін у військовій діяльності, зокрема: збільшення її інтелектуалізації через впровадження наукових і науково-технічних розробок, техніки, приладів; реорганізаційних змін у структурі і змісті діяльності військових частин і з'єднань, пов'язаних із розбудовою країною власних Збройних Сил; наявністю соціально-економічних труднощів перехідного періоду в розвитку країни; впливом соціально-психологічних особливостей військової служби, яку несе людина тощо [13, с. 27-35].

Для здійснення теоретичного розгляду управління як системоутворювальної основи процесу підготовки учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України, ми акцентували увагу на дослідження вченої С. Копилової, в якому підходи до управління було поділено на дві групи: оптимізаційний і адаптаційний. Оптимізаційний підхід управління спрямований на результат, що пов'язано із жорсткими алгоритмічними процедурами й операціями. Він орієнтує на досягнення максимально можливих результатів освітнього процесу за певних умов та з урахуванням обмежень (наприклад, витрат часу) через вибір оптимального управління. У багатьох випадках неможливість досягти поставленої мети пов'язана з неоднаковим рівнем підготовки учнів до оволодіння відповідним змістом. Дослідниця наголошує, що хоча параметри вхідного процесу є неоднаковими, але на виході має бути забезпечене досягнення мети педагогічного процесу. Тому перед педагогічним управлінням постає завдання побудувати такий спосіб зміни в часі процесу на вході, за яким процес на виході мав би приписані властивості, тобто, забезпечував поставлені цілі управління, а це вже і є адаптаційним підходом в управлінні. Якщо оптимізаційний підхід орієнтований на результат діяльності, то адаптаційний пов'язаний з її суб'єктом, а саме – рівнем оволодіння ним власною діяльністю. Отже, критеріями ефективності управління виступають або оптимізація заданого параметра системи управління (успішність, стійкість тощо) або адаптація до мінливих умов зовнішніх систем, що дозволяє забезпечити самозбереження та досягнення відповідних цілей [5, с. 157-165].

Аналізуючи численні наукові публікації вченої З. Рябової щодо концептуальних підходів моделювання систем управління освітнім процесом, закладом освіти, кваліметричної моделі готовності керівника закладу освіти до здійснення маркетингового управління тощо, вважаємо за доцільне висвітлити її тезу про те, що система освіти буде розвиватися в необхідному напрямі тільки тоді, коли враховуватиме попит і пропозиції на освітні послуги (продукти) й орієнтуватиметься на актуальні запити споживачів освітніх послуг та стан їх задоволення [10, с. 1-2].

У зв'язку з цим управління підготовкою учнів ліцеїв із посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України в сучасних умовах загалом та формування їх готовності до військової служби зокрема постає актуальним питанням побудови і реалізації системи забезпечення якості освіти в ліцеї з посиленою військово-фізичною

підготовкою (внутрішньої системи забезпечення якості освіти). Вирішення нашої проблеми потребує педагогічного проектування та експертного оцінювання використання моделі управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України.

Зазначимо, що побудова і використання такої моделі управління є складним багатоаспектним процесом, який вимагає ґрунтовного підходу до вивчення стану досліджуваного об'єкта, визначення його ключових характеристик, виокремлення проблемних моментів, що можливо здійснити за допомогою моделювання або проектування розвитку досліджуваного об'єкта [10, с. 1-2].

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов використання моделі управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України в умовах сьогодення.

Для зміцнення обороноздатності країни Міністерство оборони України розробило й затвердило Концепцію військової кадрової політики у Збройних Силах України на період до 2020 року (наказ Міністерства оборони України № 342 від 26 червня 2017 р.), головною метою якої є створення умов для гарантованого та якісного комплектування Збройних Сил України персоналом, спроможним виконувати завдання за призначенням, і його ефективне використання [4].

Цього можливо досягти за умови реалізації сукупності принципів, напрямів, форм та методів діяльності органів військового управління, спрямованих на створення цілісної системи формування, підготовки, ефективного використання персоналу відповідно до потреб Збройних Сил, забезпечення потреб кожної особистості, розвитку в неї стійкої мотивації до військової служби та можливості реалізації свого потенціалу під час її проходження. Опираючись на ці вимоги цього нормативного документа та інших нормативно-правових документів діяльності ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою, ми зробили спробу спроектувати свою педагогічну модель управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України.

Як зазначає у своєму дослідженні вчена З. Рябова [9], проектування розглядається як цілеспрямована науково-практична діяльність для вирішення проблем шляхом передбачення, задуму, складання плану та застосування в умовах, близьких до реальних. Під педагогічним проектуванням розуміють створення моделей планованих (майбутніх) процесів, явищ тощо. До складу проекту входять конкретні моделі або модулі. Існує певний порядок їх побудови: формулювання проблеми, мети; висування ідей, що можуть сприяти вирішенню протиріч очікуваних результатів; процес апробації з моніторинговим відстеженням (безупинна діагностика, аналіз і коректування); заключний етап: узагальнення результатів, висновки. Компонентами педагогічного проектування є мета, об'єкт, суб'єкт, засоби, методи здійснення та результат. Результатом педагогічного проектування є створення проекту інноваційної освітньої моделі.

Зауважимо, що під час створення педагогічної моделі управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України необхідно визначити її еталонний управлінський рівень, що дозволить забезпечити її якісну реалізацію, ефективно управління та організацію освітнього процесу ліцеїстів, визначить засоби, методи, форми і зміст ефективного управління системою внутрішнього забезпечення якості освіти учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою, створивши умови для розкриття їх здібностей та якостей, формування компетентностей та успішну реалізацію мети і завдань щодо формування їх готовності до військової служби в Збройних Силах України.

Отже, модель управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України складається із конкретизованих проблеми і мети; об'єкта і суб'єкта; науково-концептуального модуля; структурно-управлінського

модуля; змістово-технологічного модуля; контрольно-регуляторного модуля; запланованого результату (див. рис. 1).

Визначена в моделі проблема формування цілісної педагогічної системи управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України, як складова їх якісного кадрового комплектування та ефективного використання, у світлі сучасних реформ в освіті і в Збройних Силах України дозволяє акцентувати увагу на тому, що освітній заклад несе відповідальність за якість освіти, яку він надає.

Цілком очевидно, що сучасна реформа, яка відбувається в освіті України, передбачає створення в навчальному закладі, зокрема й у ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою, системи внутрішнього забезпечення якості освіти як системи процедур, яка має характеризуватися своєю єдністю та повнотою. Побудувати внутрішню систему забезпечення якості освіти в ліцеї – означає розробити та впровадити цілу систему педагогічних умов і відповідних процедур із забезпечення якості освіти, визначити засоби, методи, форми і зміст ефективного управління посиленою військово-фізичною підготовкою ліцеїстів. У результаті, це призведе до розбудови в навчальному закладі ефективної системи управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України.

Підкреслимо, що науково-концептуальний модуль моделі складається з елементів, що забезпечать формування потреби в ліцеїстів до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення; виховання в них патріотизму, розвитку національної свідомості, готовності до служби в Збройних Силах України; інтеграції особистості в систему світової та національної культури; адаптацію особистості до життя в суспільстві; здійснення посиленої військово-фізичної підготовки. Базується модуль на вимогах законів України (“Про освіту”, “Про загальну середню освіту”); державних нормативних документів (Положення про ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою; Статут ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою; Освітня програма ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою); державних стандартів повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 “Про затвердження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти”, Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня, затверджена наказами Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 р. № 408, від 20.04.2018 р. № 406; Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти II ступеня, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 р. № 405); стратегії та процедури забезпечення якості освіти у ліцеї; нормативних документів, розроблених у ліцеї (Статут ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою, Правила внутрішнього розпорядку ліцею, Стратегія розвитку ліцею) та ін.

Зауважимо, що структурно-управлінський модуль включає: адміністрацію ліцею (начальник ліцею, його заступники – офіцери (кадрові військові та офіцери запасу, які мають великий досвід армійської служби та роботи в правоохоронних органах); військово-педагогічний колектив ліцею (вихователі ліцею, учителі та працівники ліцею); режим роботи ліцею (цілодобове функціонування на основі вимог Статутів Збройних Сил України); організацію освітнього процесу ліцеїстів (навчання відбувається за наскрізними лініями “Екологічна безпека й сталий розвиток”, “Громадянська відповідальність”, “Здоров’я і безпека”, “Підприємливість і фінансова грамотність”, які мають на меті розвиток певних характеристик компетентного випускника і реалізується насамперед через організацію освітнього середовища (зміст та цілі наскрізних тем враховуються при формуванні духовного, соціального і фізичного середовища навчання) та у вивченні окремих предметів, пов’язаних із конкретною наскрізною темою); предметів за вибором ліцеїстів, роботу в проектах, у позакласній навчальній роботі, роботі гуртків); організацію самостійної підготовки ліцеїстів (самопідготовка ліцеїста, яка спрямована на формування його самостійності, самокерованості і самодостатності); організацію фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи ліцеїстів (проведення занять в

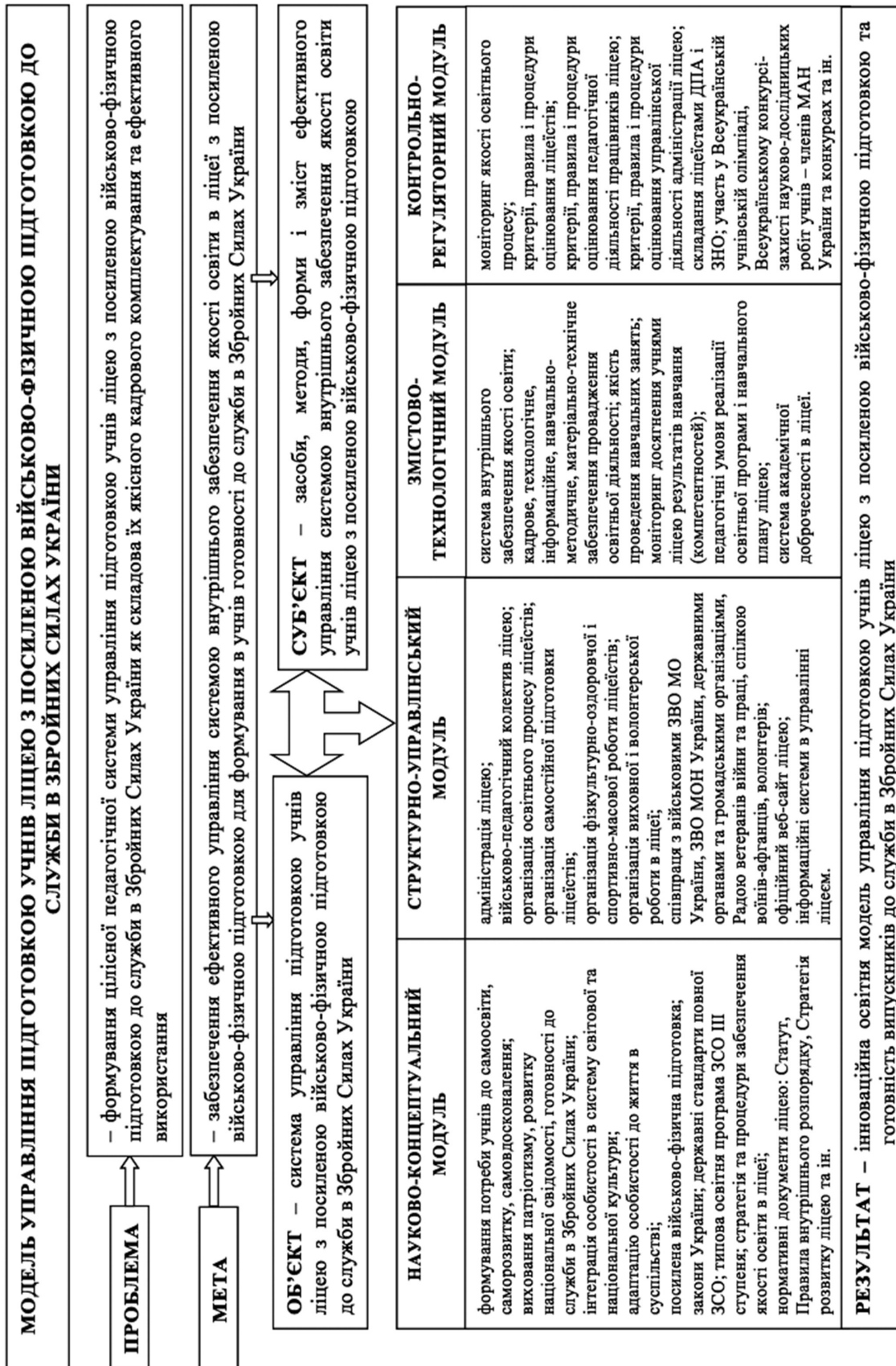


Рис. 1 Модель управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України

спортивних секціях з гирьового спорту, рукопашного бою, футболу, волейболу, військового багатоборства тощо, організацію спортивних змагань, участь в обласних і республіканських змаганнях); організацію виховної та волонтерської роботи в ліцеї (клуби за інтересами (пошуковий загін “Прометей”, “Клуб юних миротворців”, “Юні солдати правопорядку”, прес-клуб “Лідер”, євроклуб “Галактика”, “Афганці” Чорнобиля”, військово-історичні клуби; духовий оркестр, танцювальний колектив, вокальні формування, художнього читання тощо); співпрацю з військовими закладами Міністерства Оборони України, закладами вищої освіти МОН України, державними органами та громадськими організаціями, Радою ветеранів війни та праці, спілкою воїнів-афганців, волонтерів; офіційний веб-сайт ліцею, де розміщено всю необхідну інформацію про діяльність ліцею згідно із Законом України “Про доступ до публічної інформації”; інформаційні системи в управлінні ліцеєм (використання автоматизованих систем управління освітнім процесом, системи модульного об’єктно-динамічного навчального середовища Moodle тощо).

Уважаємо за доцільне зазначити, що змістово-технологічний модуль забезпечує визначення змісту освіти та його фахове навчально-методичне й інформаційне наповнення, що забезпечується визначенням змісту і напрямів процесу підготовки учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України, його методичне забезпечення (розробка навчальних комплексів, методичних посібників, рекомендацій тощо); управлінські впливи на стан діяльності суб’єктів навчального процесу та систему внутрішнього забезпечення якості освіти (на кадрове, технологічне, інформаційне, навчально-методичне, матеріально-технічне забезпечення провадження освітньої діяльності); на якість проведення навчальних занять ліцеїстів; на моніторинг досягнення учнями ліцею результатів навчання (компетентностей); на педагогічні умови реалізації освітньої програми і навчального плану ліцею; на систему академічної доброчесності в ліцеї тощо. Педагогічний колектив ліцею має здійснювати постійний активний пошук методичних основ використання системного й особистісно зорієнтованого підходу в педагогічній діяльності, де провідним педагогічним задумом моделювання і побудови нової освітньої системи, пов’язаним із бажанням педагогів найбільш повно розкрити можливості та здібності кожного учня, має стати ідея співпраці в режимі пошуку змін та інновацій, спрямуванні їх на формування всебічно розвинутої, компетентної та професійно визначеної особистості випускника ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою.

Підкреслимо, що контрольно-регуляторний модуль включає в себе процедури моніторингу якості освітнього процесу в ліцеї; критерії, правила і процедури оцінювання ліцеїстів; критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності працівників ліцею; критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності адміністрації ліцею; складання ліцеїстами ДПА і ЗНО; участь у Всеукраїнській учнівській олімпіаді, Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України, інших конкурсах тощо. І як результат – утворення інноваційної освітньої моделі управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України з досягненням відповідного рівня готовності (компетентності) його випускників. Звичайно, дана модель потребує своєї оцінки, яку мають зробити експерти.

Безперечно, компетентною є точка зору вченої З. Рябової [10, с. 1-2] про те, що експертне оцінювання, як комплекс логічних і математичних процедур, спрямоване на отримання інформації від фахівців, її аналіз і узагальнення. Головною метою експертного оцінювання є отримання висновку про стан проблеми й визначення можливих шляхів розвитку прогнозованого процесу або об’єкта, один із яких є оптимальним. За результатами проведеного експертного оцінювання цілком очевидно отримується висновок про стан проблеми й визначення можливих шляхів розвитку прогнозованого процесу або об’єкта, один із яких є оптимальним.

Висвітлений та вищепроаналізований матеріал дає підстави для наступних висновків, а саме: описані нами педагогічні умови використання моделі управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України, яка була створена на основі педагогічного проектування, дає змогу більш ефективного впровадження в практичну площину розглянутих аспектів. Надана характеристика модулів моделі як складовим цілісної педагогічної системи, розкрито їх змістове наповнення, акцентовано на важливості формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ліцеї.

Акцентовано увагу на важливості побудови та ефективного використання внутрішньої системи забезпечення якості освіти через розробку і запровадження цілісної системи педагогічних умов управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України.

Отже, підкреслимо, що проведення оцінювання моделі управління підготовкою учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою до служби в Збройних Силах України доцільно здійснювати саме за допомогою експертного оцінювання, що й стане предметом наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Воєнна доктрина України : Указ Президента України від 24.09.2015 р. № 555/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/555/2015#n17> (дата звернення: 14.02.2019).
2. Дем'янишин В. Модель професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання та результати її експериментальної перевірки // Вісник Нац. акад. Держ. прикордонної служби України. Серія: юридичні науки. Хмельницький, 2017. Вип. 1. С. 49-66.
3. Ільницький І., Окопний А. Актуальні напрями досліджень з удосконалення фізичного виховання в ліцеях із посиленою військово-фізичною підготовкою // Спортивна наука України. Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського. Львів, 2017. Вип. 4 (80). С. 3-9.
4. Концепція військової кадрової політики у Збройних Силах України на період до 2020 року : наказ Міністерства оборони України від 26.06.2017 р. № 342. URL: <http://www.mil.gov.ua/diyalnist/kadrova-politika/konczepczija-kadrovoi-politiki-v-zbrojnih-silah-ukraini/> (дата звернення: 15.02.2019).
5. Копилова С. Теоретичні основи управління у професійній підготовці магістрів соціальної роботи // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". Київ, 2016. Додаток 1 до Вип. 36. Том VIII (68). С. 157-165.
6. Пахарев С. Ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою : витоки та специфіка організації навчання // Збірник наукових праць Військового ін-ту Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Київ, 2013. Вип. 43. С. 261-267.
7. Подзігун А. Особливості управління діяльністю ліцеїв у сільській місцевості // Теорія та методика управління освітою. Університет менеджменту освіти НАПН України. Київ, 2010. № 3. С. 1-8.
8. Про військовий обов'язок і військову службу : Закон України від 25.03.1992 р. №2232-12. Дата оновлення: 01.01.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12> (дата звернення: 15.02.2019).
9. Рябова З. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія / М-во освіти і науки України, Університет менеджменту освіти НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 2013. 268 с.
10. Рябова З. Проектування та оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання // Електронне наукове

фахове видання “Теорія та методика управління освітою”. “Theory and methods of educational management”. Університет менеджменту освіти НАПН України. Київ, 2014. Вип. 3 (14). С. 1-2.

11. Стратегія національної безпеки України : Указ Президента України від 26.05.2015 р. № 287/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/287/2015#n14> (дата звернення: 16.02.2019).
12. Федоренко С. Особливості соціально-психологічної готовності призовників до військової служби // Науково-практичний журнал “Наука і освіта”. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2016. № 2-3. С. 174-177.
13. Фінін Г. Специфіка формування світогляду майбутніх військових фахівців в умовах глобальної деідеологізації // Вісник Національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”. Серія : Філософія. Харків, 2016. Том 1. № 28. С. 27-35.

The article considers and analyses the pedagogical conditions of the use of the model of management preparation of students of lyceum with intensive military and physical training for service in the Armed Forces of Ukraine. It substantiates the construction of the model on the basis of the application of pedagogical design with the definition of the necessary components and modules of management, means, methods, forms and content of effective management of the education quality assurance internal systems in the lyceum with intensive military and physical training.

Unlike other types of social activity, military service is characterized by high dynamics: rapid pace, large physical and mental loads, rapid transitions from one activity to another, clear organization, strict discipline (based on the requirements of the military statutes, orders, etc.). The emphasis is on the priority of adaptation problems among conscripts. These conditions increase the requirements for the examination of the young men's social and psychological availability for military service since the Ukrainian army requires youth which are physically and psychologically ready to serve the country.

The necessity that emerged during the years of independence of Ukraine is not only to create a network of new types of specialized institutions of general secondary education – lyceum with intensive military and physical training, but also the need for their high-quality and efficient management and functioning. The issue of special significance is the creation and use of an effective model of management preparation of students of lyceum with intensive military and physical training for service in the Armed Forces of Ukraine with the definition of the appropriate pedagogical conditions for its use. The article emphasises on the importance of building and efficient use of the education quality assurance internal systems through the development and implementation of a comprehensive system of pedagogical conditions for management preparation of students of lyceum with intensive military and physical training for service in the Armed Forces of Ukraine.

Key words: *lyceum, intensive military and physical training, pedagogical conditions, pedagogical design, model of management.*

УДК 378.147: 27

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.28-33

*Валентина Вонсович, Геннадій Вонсович
Valentyna Vonsovych, Hennadii Vonsovych*

ПРОБЛЕМА ПОТОЧНОГО ТА ПЕРІОДИЧНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ХІХ СТОЛІТТЯ

THE PROBLEM OF CURRENT AND PERIODIC CONTROL OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE PRACTICE OF HIGHER EDUCATION OF THE XIX CENTURY

З огляду на тему дослідження, у статті відображено розгляд загальних положень для університетів та інших закладів вищої освіти, розташованих на території України щодо організації поточного та періодичного контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів у ХІХ ст. Визначено основні форми поточного та періодичного контролю, а саме: співбесіда, перевідні іспити, колоквиуми тощо.

Ключові слова: *поточний контроль, періодичний контроль, форми контролю, співбесіда, перевідні іспити, колоквиуми.*

Питання контролю навчання студентів належали до актуальних проблем педагогіки, починаючи з початку ХІХ ст. Вони знайшли відображення в нормативних і правових документах, де на той час виокремлювали такі основні види контролю навчання, як попередній; поточний; періодичний; підсумковий. Підґрунтям організації контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів стали праці педагогів кінця ХІХ – пер. пол. ХХ ст. М. Пирогова [4], К. Ушинського [8], К. Яновського [10], Д. Менделєєва [2], С. Миропольського [3], П. Каптерева [1] та ін. Прогресивні до свого часу ідеї щодо контролю навчання студентів були зумовлені усвідомленням необхідності удосконалення системи контролю як провідної компоненти педагогічного процесу у вищій школі.

На початку ХІХ ст. відбувалося інтенсивне формування соціальних інститутів тих держав, до складу яких увіходили українські землі. Це спричинило позитивні зміни в царині системи вищої освіти, стимулювало розвиток дидактичної думки, зокрема в напрямі створення теорії організації контролю навчально-пізнавальної діяльності студентства у т.ч. на вітчизняному ґрунті. Україна була одним із важливих культурних, політичних, економічних та освітніх осередків Російської імперії того часу.

Провідні вітчизняні науковці розробляли оригінальні творчі положення з питань дидактики вищої школи. Усі вони були єдині в думці, що навчальна діяльність студентів вимагає чіткої організації загалом й контролю навчання зокрема.

Передусім підкреслимо, що різні аспекти зазначеної проблеми досліджували багато дослідників, педагогів. Про роль і сутність організації та управління контролем навчально-пізнавальної діяльності студентів, використанні історичного досвіду йдеться у низці педагогічних праць. Зокрема, загальні питання організації контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів розкриті у працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька та ін. Шляхи оптимізації та підвищення ефективності контролю навчання студентів досліджені в роботах В. Буряка, Г. Деньгіна, Б. Заховаєва, М. Корольова, Б. Кривицького, Ю. Малієва, С. Панфілова, Н. Ржецького, А. Свиридова, І. Тихонова, І. Фіалка та ін.

Перегляду концепцій організації контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх узгодженню з реаліями суспільних зрушень присвячені наукові пошуки Л. Аслезової, М. Аузіної, В. Некос, Л. Одерія, Д. Петрової, М. Сукнова, А. Усенової, М. Шашкіної та ін.

Історико-педагогічні аспекти організації контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів представлено Н. Дем'яненко, С. Золотухіною, О. Осовою, І. Петуховою, А. Предик, О. Пташним, І. Репко, С. Рукасовою, О. Чередник, О. Янкович та ін.

Мета нашої розвідки полягає в тому, щоб здійснити ретроспективний аналіз поточного й періодичного контролю у вищій школі XIX століття. Вивчення і висвітлення цієї проблеми дозволить глибше ознайомитися із формами та методами поточного й періодичного контролю і зробити висновок, що в практиці вищої школи XIX століття значна увага приділялася проблемам контролю і якості оволодіння студентами матеріалом, який вивчається.

Наразі ж звернімося до репрезентованих підходів і підкреслимо, що у “Статутах” університетів (1804, 1835, 1863, 1884 рр.), “Статутах” вищих спеціальних навчальних закладів, що належали до різних відомств, а також у “Положеннях” про присудження вчених ступенів і звань були зафіксовані загальні вимоги щодо змісту контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів вищої школи.

Відзначимо, що контроль у вищій школі зводився переважно до проведення екзаменів різних видів. Більш детальне відображення питання контролю знайшли в “Правилах”, “Розпорядженнях”, “Постановах” і “Циркулярах” за навчальними округами. У вказаних нормативно-правових документах виділялися такі основні види контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів України: попередній, поточний, періодичний, підсумковий.

Згідно з університетським статутом 1804 року [9], навчальний рік в університетах поділявся на два семестри (перший – з 17 серпня до 24 грудня, а другий – з 8 січня до 30 червня). За цим статутом студентські екзамени проводилися на загальних зборах після закінчення навчального року. Кращих за успіхами і поведінкою студентів відзначали медалями. Якщо ж під час екзамену студент не виявляв знань для продовження навчання на вищому курсі, то його залишали на повторний курс. Якщо ж і наступного року він не показував належних успіхів, то такого студента випускали з університету тільки з атестатом про його поведінку.

Також слід зазначити, що потенційні можливості здійснення контролю засвоєння навчального матеріалу мали практичні заняття, хоча на початку XIX ст. належна увага цій формі контролю не надавалася. У Статуті вказувалося на те, щоб професори з окремих наук, особливо словесних і юридичних, проводили зі студентами бесіди, в яких би пропонували усно пояснювати предмети, виправляли їхні судження, логіку викладу, привчали б ґрунтовно і вільно висловлювати свої думки.

Звернімо увагу на те, що за статутом 1835 р. навчальний рік поділявся на півріччя: з 22 липня до 20 грудня та з 12 січня до 10 червня. У документі зазначено, що професори мають докладати сумління до навчання кожного зі студентів, які відвідують їх лекції і, наприкінці семестру, переконуватися завдяки усним запитанням, чи з успішно їх слухачі засвоїли матеріал. Власне, згідно зі Статутом студенти університету під час курсів та після їх закінчення могли підлягати випробуванням на вчені ступені (кандидат, магістр і доктор) [9].

Водночас, починаючи з 30-х років XIX ст., з метою здійснення контролю навчання широко практикувалося виконання студентами письмових робіт із тем практичних занять. Серед них твори з питань природознавства, фізіології, історії, права, а також переклади праць античних авторів, оригінальні літературні твори. Кращі студентські роботи зачитувалися на засіданнях факультетів.

Згідно зі Статутом 1835 р., заохочуючи студентів до самостійної роботи і, водночас, контролюючи їх знання, кафедри щорічно оголошували теми конкурсних робіт. Авторам кращих з них присуджувалися золоті й срібні медалі. Перед закінченням курсу бажаючі писали кандидатські дисертації.

Попри існування зазначених форм, ще однією формою цього виду контролю були так звані “перевідні іспити”, які вважалися на той час “одним із дієвих способів контролю” [6]. Водночас, перевідні іспити проводилися у процесі переходу з молодших курсів на старші. З часом іспити

після першого й третього курсів було скасовано, але вже 1863 р. для посилення контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентської молоді проводилися курсові экзамени.

Проблема контролю навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання займала значне місце в педагогічній спадщині М. Пирогова. Він одним із перших в Україні вказав на необхідність удосконалення існуючої на той час системи контролю навчання. Особливо турбувала педагога проблема неефективності використання екзаменаційної системи. Головним недоліком “екзаменаційного напрямку” науковець вважав невідповідність існуючої системи контролю цілям і завданням навчання.

Реалізація навчальної і виховної функції навчання гальмувалася прагненням студентів до єдиної прагматичної мети – скласти экзамени. У праці “Зауваження на звіти морських навчальних закладів за 1859 рік” М. Пирогов зазначав, що “екзаменаційний напрям” сприяє розвитку в учнів прагнення вчитися не для науки, а для экзамену [4, с. 219]. Існуючу екзаменаційну систему вчений охарактеризував як малоприсадибну до сучасних вимог науки і до міцної наукової освіти [4, с. 499]. Значною проблемою контролю, на яку звертав увагу практик-педагог, була невиправдано велика кількість екзаменів. Він вважав, що наука від цього нічого не виграє, про що й писав у статті “Погляд на загальний статут наших університетів” [4, с. 33]. Наслідком великої кількості екзаменів на рік, на його думку, було формальне їх проведення [4, с. 49].

Як головні можна виокремити такі ідеї М. Пирогова з цієї проблематики: перенесення акценту з “екзаменаційного напрямку” на “річну роботу”; відмова від перевірних екзаменів як показника недовіри результатам праці викладача протягом року; зменшення кількості екзаменів до мінімуму (в університеті – один (кінцевий)); словесна, а не цифрова оцінка та ін. Запропоновані педагогом пропозиції призвели до певних позитивних змін у вищій школі: було введено зарахування до університету за результатами випускних екзаменів у гімназіях; здійснене значне скорочення часу перевірних екзаменів; зменшена кількість вчених ступенів.

Доцільно зазначити, що до прийняття Статуту 1863 р. порядок здійснення поточного й періодичного контролю не регламентувався офіційними документами Міністерства народної освіти, тому викладачі університетів проводили його за власними планами. Під час дії Статуту 1863 р. така форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів як практичні заняття, що давали змогу здійснювати контроль засвоєння знань студентами, стала чітко регламентуватися офіційними нормативними документами.

Важливе місце в організації контролю навчально-пізнавальної діяльності посідала така форма навчання, як співбесіда. Співбесіди сприяли виробленню у студентів навичок і умінь самостійного аналізу статей, написання рефератів і рецензій. Після введення в дію університетського Статуту 1863 р., проблемам здійснення періодичного й поточного контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів стало приділятися значно більше уваги.

Згідно зі Статутом 1863 р. студенти складали экзамени після закінчення курсу. Випускники, які закінчили повні випробування з відмінними успіхами, за умов подання ними дисертації, удостоювалися ступеня кандидата. А ті, хто виявили задовільні успіхи, – отримували звання Дійсного Студента.

Зауважимо, що більше уваги, ніж попередньому контролю, в практиці вищої школи ХІХ століття приділялося проблемам поточного й періодичного контролю. Однією з форм періодичного контролю були колоквиуми, що проводилися у формі бесіди викладача зі студентом за розділами вивченого матеріалу.

Ще однією формою цього виду контролю були “перевірні іспити”, які вважалися на той час “одним із дієвих способів контролю” [9]. Перевірні іспити проводилися у процесі переходу з молодших курсів на старші. Із часом іспити після першого й третього курсів було скасовано, але вже в 1863 р. для посилення контролю навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді проводилися курсові экзамени.

У кінці 60-х рр. ХІХ ст. для активізації навчально-пізнавальної діяльності молоді та залучення студентів до “серйозних занять під керівництвом викладачів” було введено як форму

контролю семінари. Ця форма контролю навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді, по-перше, дозволяла викладачам виявити рівень знань і ступінь засвоєння студентом матеріалу, а, по-друге, викликала великий інтерес із боку слухачів, розширювала їх світогляд, сприяла активізації навчально-пізнавальної діяльності.

На особливості й методику проведення опитування як однієї з форм поточного контролю звертав увагу педагог-методист С. Миропольський. Він критикував опитування, якому властиве звернення уваги лише на одного учня, наголошуючи на тому, що воно має бути організоване у такий спосіб, щоб до роботи залучалися всі учні [3, с. 384]. Основними під час опитування є “повторювальна” і “проблемна” функції. У системі безперервних повторень він вбачав єдиний можливий засіб тримати тих, хто навчається, в напруженій увазі [3, с. 383].

Однак варто зазначити, що 1884 року було прийнято новий університетський Статут [6], за яким навчальний рік поділявся на півріччя: перше – з 20 серпня по 20 грудня, друге – з 15 січня по 30 травня. Прийом здійснювався один раз на рік – до 20 серпня. Для зарахування необхідно було записатися на певний факультет і надати атестат або свідоцтво зрілості. Особи, зараховані до числа студентів, користувалися всіма правами випускників гімназій, хоча до того в них і не навчалися.

У Статуті 1884 р. замість курсових екзаменів вводилася система заліків за півріччя. Студенту зараховувалося певне півріччя, якщо він: прослухав кількість лекцій, встановлених нормою; пройшов встановлені випробування; брав участь у проведенні практичних робіт.

Таким чином, на факультетах викристалізовувалися такі види екзаменів: на вчені ступені; змагальні на стипендію і допомогу; перевірочні (для допущення до практичних занять, для зарахування півріччя і такі, що забезпечували успішний хід студентських занять); напівкурсів, обов'язкові лише для медичних факультетів. Випускні екзамени відбувалися в циклових комісіях.

Правила для екзаменів розроблялися на факультетах і затверджувалися в радах університетів. Такі регламентовані форми контролю відразу зазнали критики. Піврічні заліки проіснували недовго. З 1889 р. були відновлені обов'язкові напівкурсів екзамени на всіх факультетах. За результатами екзаменів також присуджувалося два вчених ступеня – магістра і доктора, а на медичному факультеті – доктора. Для отримання ступеня вимагалось усне випробування на факультеті та публічний захист схваленої факультетом дисертації.

Після введення в дію університетського Статуту 1884 р. усі університети Російської імперії керувалися єдиними правилами здійснення піврічних заліків, а потім напівкурсів іспитів як одного із видів підсумкового контролю. Порядок здійснення поточного й періодичного контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів відбувався за єдиними “Правилами про залік півріч студентами Імператорських університетів” [5, с. 78-94].

Вагомі міркування щодо питання скасування екзаменів у вищій школі висловив у своїх працях педагог П. Каптерев. Він критикував існуючу на той час екзаменаційну систему, основні недоліки якої вбачав у великій кількості затраченого часу, що віднімається від навчального процесу, а іспити вимагають загального повторення всього пройденого курсу без допомоги вчителя. Таке повторення не може бути раціональним, тим більше, що воно в цьому випадку поспішне і поверхове [1, с. 64].

Також вчений значне місце в системі контролю знань приділяв повторенню. Він зазначав, що при правильному повторенні протягом навчальних занять екзамени не потрібні. Відмовляючись від передекзаменаційного, форсованого повторення, вважав, що повторення має встановлювати зв'язок між новим матеріалом і наявними знаннями, сприяти включенню нового знання в систему [1, с. 132].

До питань організації державних екзаменів звертався педагог К. Яновський. Він зазначав: “Державні екзамени... повинні визначати ступінь знань, необхідних для правильного виконання обов'язків, що покладаються державною владою на різних діячів... і понад це, визначити ступінь уміння виконувати такі обов'язки” [10, с. 16-34]. Вищим навчальним закладам рекомендувалося змінити державні екзамени так, щоб ними визначалася підготовленість

молодих людей до виконання тих чи інших обов'язків у державній службі, щоб ці экзамени проводилися не в кінці, а протягом року без шкоди тілесної і душевної.

Свої погляди на питання контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів висловлював і відомий дослідник Д. Менделєєв. У праці "Екзамени" [2, с. 65-74] педагог висуває положення про те, що усні масові экзамени (тобто перехідні та випускні) варто відмінити, а на вступні (змагальні) слід дивитися тільки як на неминучу необхідність, яка визначається залежністю між запитом до пропозиції [2, с. 67]. Д. Менделєєв рекомендував запозичити досвід початкових шкіл та нижчих класів середніх шкіл, де переведення і випуск практикувалося без масових усних випробувань, за річними відмітками. Визначаючи такі экзамени як лотерею, педагог наголошував на необхідності врахування індивідуальних особливостей випробовуваних [2, с. 72].

Розглядаючи особливості проведення екзаменів того часу, К. Ушинський зазначав: "Краще б і нашим учительським інститутам не приймати учнів інакше, як за екзаменами. Тим більше недоречно в нас така довіра до атестату народного училища, бо між закінченням курсу в училищі й вступом до інституту може пройти три, чотири роки..." [8, с. 161].

Заслуговує на увагу те, що К. Ушинський всю відповідальність за рівень знань відповідного контингенту для вищих навчальних закладів покладав на школу. Він закликав вчителів середніх шкіл до того, щоб вони ніколи не випускали з поля зору вимог вищих навчальних закладів. Забезпечення наступності між ланками освіти, про що турбувався педагог, необхідність засвоєння знань у системі, коли наступне будується на попередньому, що, звісно, передбачає вияв вихідного рівня навчальних досягнень, не втрачали своєї актуальності й у досліджуваний період.

К. Ушинський великого значення надавав систематизації знань. Він вимагав, щоб на кожному перевідному або випускному екзамені перевіряли навчальний матеріал не тільки за весь рік, але й за попередні роки [8, с. 127]. Розділяючи погляди на зазначене питання М. Пирогова, К. Ушинський вимагав організувати контроль навчально-пізнавальної діяльності таким чином, щоб він дійсно спонукав до активного, цілеспрямованого навчання [8, с. 239].

Кінець XIX століття характеризувався підвищенням вимог, які висувалися під час складання підсумкових іспитів у вищих навчальних закладах. Випускні экзамени проводилися в три етапи, а з 1884 р. отримали статус державних і здійснювалися в особливих комісіях за правилами й програмами, затвердженими Міністерством народної освіти. Випускні экзамени в спеціальних вищих навчальних закладах мали свою специфіку й проходили у вигляді захисту технічних проектів.

Отже, у процесі наукового пошуку встановлено, що порядок здійснення поточного й періодичного контролю до прийняття Статуту 1863 р. не регламентувався офіційними документами Міністерства народної освіти, тому викладачі університетів проводили його за власними планами.

Важливе місце в організації контролю навчально-пізнавальної діяльності посідала така форма навчання, як співбесіда. Співбесіди сприяли ознайомленню студентів із новинками науково-педагогічної та художньої літератури, виробленню в них навичок й умінь самостійного аналізу тексту, написання рефератів і рецензій. Про теми співбесід студентів повідомляли заздалегідь, у процесі їх проведення "допускались заперечення", які часто переростали в палкі дискусії. Під час співбесід студенти висловлювали свої побажання щодо організації та змісту навчальних занять.

Не менш важливим засобом боротьби з неуспішністю був контроль відвідування занять, який здійснювався самими викладачами і "сприяв засвоєнню необхідних знань". Як зазначали дослідники-історики, зокрема Д. Багалій, В. Бузескул, М. Сумцов, після введення в дію університетського Статуту 1863 р., проблемам здійснення періодичного й поточного контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів стало приділятися значно більше уваги.

Список використаних джерел

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки // Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. 704 с.
2. Менделеев Д.И. Сочинения : В 25 т. М. ; Л. ; Т. XXIII. М.; Л., 1952. С. 65-74.
3. Миропольский С. Из школьной жизни. Спрашивание / С. Миропольский // Семья и школа. 1875. № 10. Кн. II. Ч. 2. Наша начальная школа. С. 383-385.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. 702 с.
5. Правила о зачете полугодий студентам императорских российских университетов // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1885. Ч. 241. Отд. "Правительственные распоряжения". С. 78-94.
6. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. СПб: Типо-Литография С.-Петербургской Тюрмы, 1901. 268 стб.
7. Устав Императорских Российских университетов / Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. 1893. Т. 9 (1864). С. 980-1026.
8. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Избранные произведения. в 2-х т. М. : Педагогика, 1974. Т. 2. 184 с.
9. Центральний державний історичний архів України, м. Київ Ф.707. Управление Киевского ученого округа. Оп.143. спр 7. Циркулярные распоряжения Министерства народного просвещения. 1884 г., 33 арк.
10. Яновский К.П. К вопросу о наших высших учебных заведениях, и об университетах в особенности // Мысли о воспитании. СПб., 1900. Гл. II. С. 16-34.

The article deals with the issues of organization of the current and periodic control of the results of students' educational and cognitive activity in the XIX century. The authors distinguished the various blocks of the variability of attitude to this problem on the basis of the analysis of historical and pedagogical literature, works of classics of pedagogical thought of the studied period, as well as studies of a number of researchers, teachers who studied various aspects of this problem. In particular, the forms and methods of current and periodic control in development and efficiency were given.

Among such forms were noted colloquia, held in the form of a conversation between the teacher and the student on the sections of the studied material, "transient exams", written work on the topics of practical classes. Innovation can be considered as referring to the control forms of interviews. Interviews helped to develop the students' skills and abilities of independent analysis of articles, writing essays and reviews.

Attracting and approbation of such forms of control as seminars contributed to the activation of educational and cognitive activity of student youth, allowing teachers to identify the level of knowledge and the degree of student mastering the material, caused a considerable interest from the audience, expanded their outlook. Retrospectively the types of examinations were considered: in academic degrees; competitive for scholarship and assistance; checking (for admission to practical classes, for the enrollment of the semester and for those that provided a successful course of student studies); half-course, compulsory only for medical faculties. Graduation exams took place in cycle commissions. It is noted that the rules for examinations were developed at the faculties and approved by the councils of universities.

The authors conclude that the problem of current and periodic control of students in the period under consideration corresponded to the requirements of the time and tended to improve.

Key words: *current control, periodic control, forms of control, interview, passing examinations, colloquiums.*

Ольга Гулярська
Olha Huliarska

РИТОРИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

RHETHORICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL COLLEGES BASED ON THE COMPETENCE APPROACH

Розкрито сутність професійно зорієнтованої риторичної компетентності майбутніх учителів у педагогічних коледжах як обов'язковий компонент педагогічної майстерності. З'ясовано актуальність риторичної підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу під час навчання в педагогічних коледжах.

Ключові слова: майбутній учитель, риторика, компетентнісний підхід, компетентність, риторична компетентність, риторична компетентність педагога, педагогічний коледж.

Одним із важливих напрямів реформування змісту сучасної освіти в дошкільних, загальноосвітніх і закладах вищої освіти є впровадження компетентнісного підходу, який передбачає формування комунікативної особистості, здатної образно висловлювати свої думки, володіти словом і використовувати власні знання та вміння для досягнення успіху. Відповідно до запитів сучасної освіти та суспільства недостатня увага приділена формуванню риторичних умінь студентів у педагогічних коледжах, що, в результаті, потребує покращення професійної підготовки майбутніх учителів.

Оптимізація професійної підготовки майбутніх педагогів розглядалися в дослідженнях О. Дубасенюк, В. Огнев'юка, В. Паламарчук тощо. У працях О. Антонової, О. Березюк, С. Вітвицької, О. Місечко, О. Савченко та інших учених розкрито окремі аспекти оновлення змісту і технологій професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. У дослідженнях І. Зязюна, А. Капської, О. Семенов та інших розглянуто шляхи вдосконалення професійного мовлення вчителів. Н. Волкова, І. Дроздова, С. Мартиненко, С. Скворцова вивчають аспекти комунікативного розвитку майбутніх учителів. Особливості риторичної підготовки майбутніх педагогів досліджують А. Габідулліна, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Ключека, Л. Мацько, Г. Сагач та ін. Однак проблема професійно орієнтованого формування риторичної компетентності студентів педагогічного коледжу недостатньо висвітлена в теоретичних працях і практичних розробках дослідників.

Окремі теоретичні аспекти зазначеної проблеми професійної риторичної підготовки в закладах вищої освіти знайшли відображення в дисертаціях учених, зокрема Г. Сагач "Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя" (1993 р.), А. Первушиної "Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів" (2002 р.), Я. Білоусової "Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі" (2004 р.), Є. Тягнирядно "Формування риторичних умінь у майбутніх правників у процесі професійної підготовки" (2008 р.), Н. Калюжки "Формування риторичних умінь у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи" (2011 р.), В. Тарасової "Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів" (2012 р.), Л. Ткаченко "Розвиток риторики як навчального предмета професійного спрямування у системі підготовки майбутніх фахівців" (2017 р.) та ін. Науковці визначили теоретико-методологічні та методичні засади формування риторичних умінь і риторичної культури майбутніх

фахівців у системі професійно-педагогічної освіти інститутів, університетів. Однак питання формування професійно орієнтованої риторичної компетентності студентів педагогічного коледжу не було предметом спеціального дослідження, відсутні дисертації з цієї проблеми, що визначило її своєчасність.

Мета статті – розглянути професійно орієнтовану риторичну компетентність як обов'язковий компонент педагогічної майстерності на засадах компетентнісного підходу. Володіючи такою компетентністю, майбутній учитель може виявити себе як переконливий мовець і досягти успіху в професійній сфері.

Закони України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, концепція “Нова українська школа”, Базовий компонент дошкільної освіти, який є Державним стандартом дошкільної освіти України, визначають стратегічні напрями вітчизняної освіти, орієнтують навчальні заклади на покращення її якості за всіма рівнями, від дошкільної до вищої, що потребує особливої риторичної підготовки педагога до роботи з дітьми дошкільного віку й учнями. Крім того, державні освітні документи наголошують на розвитку особистості як унікальної та неповторної сутності, формування громадянина як суспільної істоти та формування компетентнісного фахівця. За О. Дубасенюк, формування компетентнісного фахівця – це формування педагога-майстра, що передбачає актуалізацію професійних якостей [5, с. 27].

Формування професійно орієнтованої риторичної компетентності у студента педагогічного коледжу актуальне тому, що дає змогу педагогу вплинути словом на дошкільника чи учня та навчає студента володіти комунікативно-професійною технологією розвивального культуро-відповідного навчання та виховання. Завдяки такому навчально-виховному процесові дошкільник чи учень міг би реалізувати себе в різних комунікативних ситуаціях. Володіння переконливим мовленням має позитивний вплив на особистість і професійно необхідне для педагогів. Серед низки компетентностей, якими має оволодіти педагог, особливого значення набуває риторична компетентність, що дасть змогу йому успішно функціонувати в різних сферах соціально-культурного та суспільно-політичного життя. Тому сьогодні постає необхідність підготовки компетентних, креативних, інноваційно зорієнтованих фахівців, які здатні швидко адаптуватися в полікультурному й педагогічному середовищі, знаходити ефективні способи вирішення різноманітних ситуацій, зумовлених їхньою професійною педагогічною діяльністю.

Майбутній учитель, який володіє риторичною компетентністю, здатний не лише ефективно виражати власні думки, але й спонукати учнів до критичного мислення, творчого діалогу в процесі педагогічного дискурсу. Особливо це важливо й необхідно майбутньому вчителю, який повинен сам володіти ораторським мистецтвом і формувати риторичні вміння у своїх учнів. Формування професійно орієнтованої риторичної компетентності майбутніх учителів є важливою проблемою в удосконаленні їхніх професійних характеристик. Професійно орієнтована риторична компетентність педагога застосовується для розв'язання навчально-виховних завдань, а тому і пов'язана з майстерністю педагогічного впливу словом, ефективністю навчання та виховання за допомогою переконливого мовлення. Не оволодівши риторичними знаннями й вміннями, не навчившись управно володіти словом, не маючи належного рівня риторичної компетентності, неможливо навчати, переконувати інших, висловлювати гарно, доречно власні думки й судження. Риторична компетентність майбутнього вчителя – це основа його професіоналізму.

Із розвитком демократичних процесів в українському суспільстві посилюється роль засобів риторики в різних сферах соціального життя. У контексті таких процесів закономірно відбувається відродження загальної і галузевих риторик (судової, політичної, педагогічної тощо). З огляду на це, професійна освіта має більше уваги приділяти формуванню риторичної

компетентності майбутніх фахівців, особливо тих, професія яких передбачає вміння говорити публічно. Найважливішим і найскладнішим у риторичній практиці є публічне ораторство. Антична риторика виникла як наука про публічну живу промову. Сьогодні з'явилося багато нових мовних засобів та технічних прийомів для покращення впливу словом на аудиторію. Проте й досі головним випробуванням для ораторів залишається жива публічна промова перед великою аудиторією, оскільки вона є багатоаспектною, відповідальною і трудомісткою.

Як зазначають Л. Мацько, О. Мацько, лекційно-пропагандистське красномовство (у нашому розумінні, це педагогічна риторика) має у своєму складі три види виступів (лекцій): а) власне наукові, теоретичні: лекції, наукові доповіді і повідомлення; б) науково-методичні: навчальні лекції; в) науково-популярні: лекція-огляд, лекція-екскурсія, кіно- чи телелекція [9, с. 200]. Дослідники наголосили, що наукові доповіді і повідомлення, наукові лекції містять теоретичні положення з теми якоїсь актуальної проблеми чи питання, докази і факти, ілюстративний матеріал. Зокрема, виклад повинен бути об'єктивним, незалежним від суб'єктивних уподобань доповідача, добре аргументованим.

Ми виходимо з того, що педагогічна риторика – це наука текстотворча, яка вивчає закономірності творення та умови ефективності професійного публічного мовлення педагога.

О. Кучерук педагогічну риторичку визначає як міжгалузеве поняття, що охоплює кілька аспектів: по-перше, наукову теорію про механізми створення, виголошення й самоаналізу педагогом публічного виступу, про ведення ефективного міжособистісного діалогу та відповідну цій теорії навчальну дисципліну; по-друге, мистецтво педагогічного впливу словом, переконанням; по-третє, процес доцільного, переконливого мовлення, побудованого на засадах логосу, етосу, пафосу. Як професійно орієнтована дисципліна в педагогічному виші чи в системі післядипломної педагогічної освіти, педагогічна риторика покликана розкривати засади риторично-педагогічної діяльності й має бути підпорядкована цілям професійної мовленнєвої підготовки педагогів, розвитку в них риторичної компетентності й удосконаленню риторичної культури [12, с. 16].

Ми поділяємо думку Г. Клочек про надзвичайну важливість сьогодні підготовки вчителя як риторичної особистості, бо ж добре відомо, що вчитель, котрий не володіє словом як інструментом навчання та виховання, є фахово неспроможною людиною [6, с. 28].

Трансформаційні процеси в освіті України пов'язані з підвищенням компетентнісної спрямованості навчання. Компетентнісний підхід є стрижневою, базовою ідеєю реформування навчально-виховного процесу в сучасному освітньому середовищі. Сьогодні відбувається активне використання компетентнісного підходу в освіті на всіх рівнях навчання. За своїми базовими характеристиками: універсальність, відкритість, відповідність потребам простору і часу, – компетентнісний підхід, як стверджує О. Часнікова, дає змогу здійснювати навчання людини на всіх рівнях освіти впродовж життя. Реалізація ключових компетентностей у змісті освіти, здійснення відповідного моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, науково обґрунтовується, супроводжується широким обговоренням фахівців і педагогічної громадськості [17].

А. Лісовський розглядає компетентнісний підхід як історичну закономірність розвитку педагогічної думки, що поєднала в собі багаторічний досвід пошуків і досягнень методичної теорії та шкільної практики [7, с. 14]. На його думку, компетентнісний підхід до вивчення основ наук – це система вимог до знань, умінь, професійної компетентності, яка спрямована на забезпечення високого рівня викладання, що продиктовані всіма вимогами сучасного життя.

Компетентнісний підхід, за О. Пометун, пов'язаний із спрямованістю освітнього процесу на формування і розвиток ключових та предметних компетентностей особистості [13, с. 17]. Н. Бібік тлумачить компетентнісний підхід як переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, аналіз цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника (майбутнього вчителя) відповідати новим запитам ринку,

мати належний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого "Я" у професії, у соціальній структурі [1, с. 47].

Г. Селевко вважає, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з доміновальною трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору [14, с. 139].

Подібною є думка В. Химинець, яка стверджує, що компетентнісний підхід переміщує акценти із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних ситуаціях [16].

О. Глузман [2, с. 51] виокремив і узагальнив основні ідеї компетентнісного підходу:

- компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності;
- компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їх простою сумою;
- компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складники, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо.

Отже, компетентнісний підхід відображає інтегральне вираження професіоналізму, який поєднує елементи професійної та загальної культури, досвід педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизуються в певній системі знань, умінь та готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід стосується усіх навчальних предметів, які викладаються в педагогічних коледжах. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього вчителя, яка демонструє рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності.

Суспільство потребує сьогодні творчих, діяльних, обдарованих спеціалістів, здатних до життєвого самовизначення. Тому навчальна діяльність на заняттях покликана не просто дати студентам суму знань, умінь і навичок, а формувати в них компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню. Через це місія освітніх закладів полягає в тому, щоб допомогти кожній молодій людині усвідомити сенс свого життя, визначити свій шлях, оволодіти універсальними константами життєвого світу, що визначають орієнтири в її розвитку.

В основі формування риторичної компетентності педагогів лежать ідеї компетентнісного підходу О. Антонової, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О. Горошкіної, К. Климової та ін. Науковці під поняттям "компетентнісний підхід" розуміють спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток ключових та предметних компетентностей. Цей підхід зорієнтований на формування знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти у закладах вищої освіти.

Державний стандарт базової та повної середньої освіти серед завдань мовно-літературної освіти в педагогічних коледжах передбачає формування національно-свідомої духовно багатой особистості студента та його комунікативної компетентності, а саме здатності студента застосовувати в конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями. Майбутній педагог має володіти теорією та практикою побудови професійно-педагогічного мовлення на засадах істини, добра та краси.

Окрім того, навчання в педагогічних коледжах здійснюється згідно з освітньо-професійною програмою (ОПП), яка є державним нормативним документом, у якому визначається

нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “Молодший спеціаліст”. Освітньо-професійна програма передбачає такі цикли підготовки: гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки, що забезпечують певний освітній рівень; професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки, що разом із попередніми циклами забезпечують освітньо-кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст”. Згідно з ОПП, студенти педагогічного коледжу повинні вміти формулювати й обґрунтовувати власну світоглядну позицію; здійснювати професійну діяльність відповідно до світоглядних орієнтацій.

Науковці (Н. Голуб, Л. Горобець, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Ницета, О. Симакова, І. Якобчук, Н. Янц та ін.) вказують на важливість формування риторичної компетентності, аргументуючи це тим, що існує необхідність переконливого мовлення в різних видах суспільного й міжособистісного спілкування, на що й орієнтує риторика; потреба формувати образ мовця (оратора) із внутрішньою готовністю не тільки спілкуватися, а й відповідати за промовлене висловлювання, пропагувати високу суспільну мораль і бути її зразком.

Риторична компетентність – це найвищий рівень комунікативної компетентності. Єдиного тлумачення риторичної компетентності на сьогодні немає. Вчені по-різному тлумачать це поняття. В. Ницета до риторичної компетентності включає сукупність знань про мову, мовлення, спілкування та комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в комунікацію) [11, с. 95]. На його думку, “риторична компетентність – це вищий рівень комунікативної компетентності; володіння риторичними знаннями, уміннями й навичками, якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного й оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної й риторичної діяльності” [10, с. 59].

У деяких працях простежується нечіткість розмежування понять “компетенція” та “компетентність”. О. Симакова розглядає риторичну компетенцію як сукупність взаємопов’язаних якостей особистості, які визначають здатність до ефективного спілкування, а риторичну компетентність – як володіння людиною цими якостями, особистісним ціннісним ставленням до спілкування та досвідом спілкування, спрямованого на здійснення особистісно й соціально-значущої продуктивної діяльності. Науковець розглядає риторичну компетентність як комплекс складників, серед яких стосовно мовної освіти виділяє такі: “сума вмінь і навичок, що забезпечують процес ефективної комунікації”; “ініціативність у спілкуванні, тобто вміння бути комунікативним лідером”. Риторична компетентність – це сукупність знань про мову, мовлення, спілкування та комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в комунікацію) [15].

Із погляду соціальної педагогіки, проблему риторичної підготовки фахівця розглядає Н. Янц. Дослідниця теоретично обґрунтовує доцільність виділення риторичної компетентності як складника професійної компетентності соціального педагога, аналізує різні підходи до визначення сутності та структури риторичної компетентності. Науковець стверджує, що риторичні вміння є професійно необхідними для майбутнього соціального педагога, а риторична освіта сприяє розвитку цілої системи особистісних якостей молодій людині (культури мислення, мовлення, поведінки, спілкування, виконавської майстерності, емоційної культури). Риторична компетентність майбутнього соціального педагога – це поєднання теоретичної та практичної готовності фахівця до продукування текстів різного типу відповідно до мети і ситуації публічного мовлення, умілого використання риторичних засобів із метою впливу на адресата в процесі мовної комунікації, риторичного й особистісного самовдосконалення [18].

Л. Горобець зазначає, що комунікативна компетенція є складовою частиною компетентнісного підходу в змісті освіти та впливає на формування інших видів компетенцій. Науковець стверджує, що найвищим рівнем комунікативної компетенції є риторична компетенція. Риторична компетенція – це здатність осмислено створювати, вимовляти та рефлексувати

авторсько-адресний текст мовного жанру згідно з метою та ситуацією публічного мовлення [4, с. 215].

Відповідно до запитів сучасного суспільства й освіти зростаюча особистість має конструктивно й системно мислити, креативно виражати своє ставлення до світу, бути толерантною до думки іншого, готовою до гармонійної мовленнєвої взаємодії. Одна з умов розв'язання цього завдання – наявність в освітніх працівників риторичної компетентності, що є обов'язковим компонентом педагогічної майстерності. Завдяки володінню такою компетентністю педагог може виявити себе як переконливий мовець і досягти успіху в професійній сфері.

За О. Кучерук, риторична компетентність становить інтегративну характеристику мовця і його мовленнєвої поведінки. У структурі риторичної компетентності науковець виділяє кілька компонентів: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, мовленнєво-поведінковий, мовно-естетичний, морально-ціннісний, рефлексійний тощо, елементами яких є риторичні знання, уміння, досвід, здібності, потреби, наміри, ціннісні орієнтації, емоційне й інтелектуальне ставлення особи до дійсності. Науковець стверджує, що риторично компетентного учня може сформувавши риторично компетентний учитель. Риторична компетентність педагога – це інтегративна суб'єктна властивість, яка характеризується здатністю особи реалізувати свій риторичний потенціал (знання, уміння, досвід, здібності, потреби, наміри, ціннісні орієнтації) на практиці для успішної діяльності в професійно-педагогічній сфері й соціально-культурному житті. Завдання риторично компетентного майбутнього вчителя – створити в процесі риторичної підготовки учнів необхідні й достатні умови для формування в них здатності ефективного мовлення в різних соціокультурних ситуаціях [12, с. 14].

Цілком слушно Л. Мамчур розглядає мовно-риторичну компетентність як педагогічну майстерність учителя і виокремлює такі її складники, як лексико-граматична грамотність і багатство словникового складу; виразність стилістики та правильність вибору стилю й тону мовлення, уміння спілкуватися, управляти своїм мисленням і мовленням; володіння технікою висловлювання (постановка голосу, техніка дихання, тембр, наявність відповідних динамічних відтінків) [8, с. 184].

Н. Голуб у структурі комунікативної компетентності вчителя, окрім мовної, мовленнєвої, лінгвістичної, культурологічної, доречно виокремлює і риторичну компетентність, що забезпечує риторичну діяльність мовної особистості. Науковець вважає, що рівень риторичної компетентності студентів як майбутніх педагогів повинен бути показником професійно-методичної підготовки випускників, а головним компонентом навчання мають стати жанрово-стильові й риторичні вміння [3, с. 9].

Проблему риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників у системі професійної освіти розглядає Л. Башманівська. Дослідниця пропонує концептуальну модель риторичної підготовки майбутнього вчителя-словесника, метою якої є формування риторичної компетентності студентів-філологів [12, с. 167]. Мовлення педагога повинно бути зразком для його вихованців і учнів, тому навчаючись у педагогічних коледжах, студенти мають постійно вдосконалювати власне мовлення, риторичні вміння як основу своєї професійної майстерності.

Науковець І. Якобчук розглядає формування риторичної компетентності як технологію з чітко визначеними метою, завданнями, етапами діяльності, методами і прийомами впровадження, серед яких виокремлює й риторичну [19].

Вивчення наукових праць (Н. Голуб, Л. Горобець, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько В. Нищети, О. Симакової, Н. Янц та ін.), присвячених порушеній проблемі, дає підстави для потрактування риторичної компетентності педагога як інтегрованого утворення, що складається з особистісно-ціннісного, когнітивного й поведінкового компонентів, які в сукупності забезпечують досягнення риторично-педагогічних цілей. Оскільки риторична компетентність педагога має професійне спрямування, вона застосовується насамперед для розв'язання навчально-виховних завдань.

Особливістю риторичної підготовки студентів педагогічних коледжів є те, що риторична підготовка виявляється у викладанні не одного чи двох навчальних предметів, а й інших предметів, передбачених освітньо-професійною програмою (ОПП). Ураховуючи погляди науковців, які досліджують проблему риторичної підготовки фахівців, професійно орієнтовану риторичну компетентність майбутнього вчителя розуміємо як інтегроване утворення, що складається з особистісно-ціннісного, когнітивного й поведінкового компонентів, яке виявляється в процесі педагогічної комунікації з вихованцями чи учнями, батьками і колегами та в сукупності забезпечує досягнення риторично-педагогічних цілей.

Спираючись на наукові праці вітчизняних вчених, ми можемо стверджувати про актуальність розробки теоретичних основ та практичних шляхів формування професійно орієнтованої риторичної компетентності майбутніх учителів. Сьогодні надзвичайно важливо зрозуміти, що педагог має величезні можливості впливати на формування особистості, її світогляду, настроїв, цінностей, політичних переконань та моралі нового підростаючого покоління. Реалізація цих можливостей залежить від рівня сформованості професійно орієнтованої риторичної компетентності вчителя.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 45-50.
2. Глузман О.В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості // Педагогіка і психологія. 2009. № 2. С. 51-61.
3. Голуб Н.Б. Соціолінгвістичні передумови навчання риторики майбутніх учителів // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2009. № 1. С. 92-97. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_1_23
4. Горобець Л.Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №62. С. 214-218.
5. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
6. Ключек Г.Д. Мистецтво сторітелінгу в сучасній педагогічній риторичній // Дивослово. щомісячний науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України. 2015. № 9. С. 28-30.
7. Лісовський А.М. Формування літературно-естетичної компетентності учнів у процесі вивчення літератури // Методичний пошук. Житомир : Вид-во : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. № 12. С. 14-23.
8. Мамчур Л.І. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Випуск 8. Частина 2. 366 с.
9. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика : навч. посіб. К. : Вища шк., 2006. 311 с.
10. Ницета В.А. Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.); / За ред. проф. К.Я. Климової. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 58-70.

11. Нищета В.А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки): [частина II]. Листопад, 2010. № 22 (209). С. 93-98.
12. Педагогічна риторика : історія, теорія, практика : монографія / [О.А. Кучерук, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, С.О. Караман та ін.] ; за ред. О.А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с.
13. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики]; під заг. ред. О.В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 16-25.
14. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138-143.
15. Симакова Е.С. Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc>.
16. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
17. Часнікова О.В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>
18. Янц Н.Д. Риторична компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 33. С. 174-182. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2014_33_22
19. Якобчук І.І. Формування риторичної компетентності учнів у контексті мовно-літературної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&view...

The article reveals the essence of the professionally oriented rhetorical competence of future teachers in pedagogical colleges as a compulsory component of pedagogical skills. The formation of the professionally oriented rhetorical student's competence at the pedagogical college is relevant, since it gives the teacher possibility to influence a preschooler or a student with a word and teaches the student to have a communicative and professional technology of developmental education and upbringing. That is why, today there is a need to prepare competent, creative, innovatively oriented specialists who are able to adapt quickly in the multicultural and pedagogical environment and to find effective ways to solve various situations caused by their professional pedagogical activities.

The urgency of the rhetorical training of future teachers based on the competence approach while studying in pedagogical colleges is determined. One of the important directions in reforming the content of modern education in preschool, general education and higher education institutions is the implementation of a competence approach that involves the formation of a communicative person who is able to express his or her thoughts figuratively, have a word and use his or her own knowledge and ability to succeed in the future.

It is justified that the future teacher, who has the rhetorical competence, is able not only to express his thoughts effectively but also to encourage students to critical thinking, creative dialogue in the process of pedagogical discourse. The formation of the professionally oriented rhetorical competence of future teachers is an important problem in improving their professional characteristics. The professionally oriented rhetorical competence of the teacher is used for solving educational tasks and, therefore, it is connected with the skill of pedagogical influence with the word, efficiency of education and upbringing with the help of convincing speech. The rhetorical competence of the future teacher is the basis of his or her professionalism.

The concepts of the rhetorical competence of the teacher and the professionally oriented rhetorical competence of the future teacher are defined. The necessity of theoretical bases and practical ways of formation of the rhetorical competence of future teachers in pedagogical colleges is substantiated.

Key words: *future teacher, rhetoric, competence approach, a competence, rhetorical competence, rhetorical competence of the teacher, pedagogical college.*

УДК 796/799

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.42-46

Ліна Голуб, Євгенія Шаповал
Lina Holub, Evheniia Sharoval

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДИНАМІЧНОСТІ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

METHODOLOGY OF FORMING PROFESSIONAL DYNAMISM AND ITS VALUE IN THE PROCESS OF FORMATION OF PHYSICAL CULTURE TEACHER'S TRAINING

Автори статті досліджують проблему розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури на основі формування їхньої професійної мобільності. У статті проаналізовано сучасний стан педагогічної підготовки фахівця, її зміст і методичне забезпечення; розглянуто специфіку професійної діяльності вчителя фізичної культури; обґрунтовано методологічні основи та виявлено ступінь розробленості проблеми; вивчено вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів до спортивно-педагогічної діяльності в навчально-виховному процесі.

Узагальнення наукових поглядів учених увиразнює те, що сучасному фахівцеві доводиться вирішувати завдання, які не мали аналогів у минулому, що вимагає сформованості в нього аналітичних, інформаційних, рефлексивних, перцептивних, комунікативних та інших умінь. З огляду на це, окреслено актуальність підготовки компетентного фахівця, який володіє основами професійної динамічності.

Ключові слова: *професійні компетентності; педагогічна технологія; вчитель фізичної культури; динамічність; педагогічні умови; технологічність процесу.*

Мінливість технологій професійної діяльності, службових функцій, зростання потоків інформації і необхідність із ними працювати, розширення творчого змісту праці, швидке старіння “освітнього капіталу” висувують принципово нові вимоги до кваліфікації фахівців, їх моральної зрілості, загальнокультурного та інтелектуального рівнів.

Тому сьогодні вища освіта повинна не лише забезпечувати фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття майбутніми фахівцями освітньо-кваліфікаційного рівнів відповідно до їх інтересів та здібностей, удосконалення професійної підготовки та підвищення їх кваліфікації, а й покликана формувати у випускників вишів низку непрофесійних компонентів процесуально-діяльнісного характеру, зокрема формування вмій цілісного сприйняття навколишнього світу та відчуття єдності з ним; цілісного сприйняття процесу і результату діяльності; оволодіння технологіями прийняття оптимальних рішень, вміння адаптуватися до різних змін, прогнозувати хід ситуації, яка може виникнути в результаті професійної діяльності; вмій попереджати їх негативні наслідки, оволодіння найважливішими загальнометодологічними принципами організації професійної діяльності та формування у випускників вишів толерантності в судженнях та своїй діяльності. Тобто

завданням сучасної вищої освіти є формування конкурентноспроможності спеціалістів, основними професійними якостями яких повинні стати динамічність (професійна динамічність) та адаптованість особистості до умов мінливого середовища [1, с. 154-162].

Актуалізація такої проблеми вищої школи, як формування професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури зумовлена методологічною переорієнтацією змісту на сучасному етапі шкільної освіти на розвиток особистості учня: від того, яким буде майбутній учитель фізичної культури, чи виявлятиме він здатність брати до уваги вимоги суспільства до школи, залежить рівень психофізичної культури учнів.

Для формування тієї чи тієї компетентності у студентів педагогічного навчального закладу необхідно брати до уваги відмінності за рівнем їхньої компетенції у вирішенні кожного типу професійних завдань. Тому дослідники пропонують визначати рівень розвитку компетентностей так: чи буде випускник навчального закладу здатний вирішувати будь-які професійні завдання чи тільки ті, про які має певні уявлення.

Орієнтуючись на сучасні вимоги ринку праці, сучасна вища освіта до пріоритетів відносить не тільки набуття професійних знань майбутніми фахівцями, але і вміння оперувати знаннями, бути готовими пристосовуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти, вміння швидко приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, вирізнятися мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності та навчатися упродовж життя, фахівців із фізичного виховання [2, с. 19-24].

Аналіз досліджень дає право констатувати недостатній рівень сформованості професійної компетентності зокрема у молодих педагогів, що часто є причиною проблем їхньої педагогічної реалізації в контексті формування професійної динамічності. Разом з тим, питання формування професійної динамічності (мобільності) та її значення в процесі становлення професійної компетентності педагога, і вчителя фізичної культури, зокрема мало досліджено.

Мета статті – теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної динамічності вчителів фізичної культури та окреслення шляхів і засобів її вдосконалення у системі вищої освіти.

Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:

- проаналізувати стан розробленості проблеми у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі;
- уточнити сутність професійної динамічності майбутнього вчителя фізичної культури;
- визначити критерії та рівні сформованості професійної динамічності майбутнього вчителя фізичної культури;
- обґрунтувати ефективність педагогічної технології розвитку методології формування професійної динамічності майбутнього вчителя фізичної культури.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті одним із завдань підготовки професійно компетентних педагогів, у тому числі і вчителів фізичної культури, є формування їх соціокультурної компетенції, тобто професійної готовності педагога працювати в полікультурному середовищі, бути мобільним, здатним до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, підтримки професійних контактів [5, с. 4-6].

Зміст вищої педагогічної освіти в умовах компетентнісного підходу та суб'єкт-суб'єктних відношень передбачає набуття не лише певної суми знань, а, насамперед, формування умінь самостійно приймати рішення і швидко змінювати себе, адаптуватися до нових умов і вимог професійної діяльності. Це забезпечує динамічність (мобільність) професійності педагогів. Найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, тобто бути мобільним у контексті вимог сьогодення [4].

Встановлено, що підґрунтям професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури повинні слугувати спеціальна, а також соціальна та особистісна підготовка. Звідси випливає, що вдосконалення підготовки майбутнього вчителя фізичної культури знаходиться

в прямій залежності не лише від правильної орієнтації студента в процесі навчання на спеціальних заняттях, але й від загальної методичної забезпеченості та практичної озброєності, одержаної у всьому різноманітті дисциплін, що вивчаються на факультеті фізичного виховання.

Усталене в педагогічній науці розуміння сутності та структури професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури дає нам змогу вважати, що вона включає мотиваційно-ціннісний, який надає спортивно-педагогічній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, та є чинником, що спонукає до професійної досконалості; когнітивно-пізнавальний уособлює процес знаходження нових знань про якість та властивості роботи в школі, усвідомлення значущості спортивно-педагогічної діяльності, розуміння, осмислення її поліфункціональних особливостей; діяльнісно-креативний компоненти є складним багаторівневим регулятором поведінки і діяльності, що забезпечує мобілізацію і реалізацію його професійної динамічності з метою підвищення продуктивності спортивно-педагогічної діяльності [3, с. 53-64].

Встановлено, що процес формування мобільного фахівця передбачає організацію певного “поля можливостей”, освітньо-виховного середовища, життєдіяльності. Це орієнтує майбутнього спеціаліста на різноплановість вибору статусного росту, професійного розвитку, швидкої орієнтації (адаптованості), прагнення активно змінити несприятливі ситуації. Поза увагою вчених є питання, пов’язані зі змістом, формами, методами і технологіями реалізації аспекту підготовки майбутнього учителя фізичної культури з метою формування його професійної мобільності та готовності до формування здоров’ятворчої компетентності школярів [7, с. 204-208].

Трактування методології пізнання професійної динамічності як процесу набуття студентами відповідних знань, умінь і навичок спортивно-педагогічної діяльності, а її структури – як єдності трьох компонентів детермінує необхідність оцінювання рівня їхньої сформованості у студентів за мотиваційним, когнітивним і діяльнісно-творчим критеріями.

Мотиваційний критерій відображає професійну зорієнтованість студентів на професію вчителя фізичної культури. Когнітивний критерій застосовано для оцінювання наявності у студентів сукупності знань, потрібних для майбутньої професійної діяльності, та є домінантним серед інших груп критеріїв. Діяльнісно-творчий критерій забезпечує оцінювання готовності студентів до виконання завдань, пов’язаних із спортивно-педагогічною, організаційно-управлінською та фізкультурно-оздоровчою діяльністю дітей.

Із використанням розроблених критеріїв підтверджено гіпотезу про недостатній рівень розвитку професійної компетентності студентів-випускників вищих педагогічних навчальних закладів. Виявлено причини, що унеможливають професійний розвиток майбутнього вчителя фізичної культури: а) недостатня професійна мотивація студентів на початковому етапі навчання; б) неспрямованість традиційної професійної підготовки на розкриття багатоаспектної професійної діяльності, її системного бачення; в) невідповідність навчальних програм і теоретичної та практичної підготовки студентів і непов’язаність таких видів підготовки, що зумовлено традиціями, інертністю; г) низький рівень професійної задоволеності, негативне ставлення до майбутньої професії [6, с. 244-253].

Унаслідок проведення констатувального експерименту на базі факультету фізичного виховання Полтавського анціонального педагогічного університету імені В.Г. Короленка виявлено педагогічні умови формування професійних компетентностей, зокрема методологію формування їх складової професійної динамічності:

- формування позитивної мотивації до спортивно-педагогічної діяльності, що спонукає до усвідомленої дії, формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини. Це дає змогу розглядати професійну динамічність як інтегративну основу зв’язку педагогічної діяльності й особистості вчителя фізичної культури, зважаючи на розуміння особистісно-діяльнісної сутності категорії професіоналізму;

- забезпечення міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі вищого педагогічного закладу вищої освіти, що є перевагою використання освітніх нормативів як інформаційної основи інтегративно організованого освітнього процесу, створення реальних умов для розвитку в студентів інтегративного стилю мислення, що зумовлює продуктивність процесу формування такої багатоаспектної якості особистості студента, як професійна мобільність;
- послідовне стимулювання творчої реалізації студентів у соціокультурній діяльності на ґрунті вільного самовираження в спортивно-педагогічній діяльності. Активізація творчої діяльності студентів унаслідок наявності певної свободи дій дає змогу викладачеві разом зі студентами обирати найбільш перспективні шляхи досягнення поставлених цілей, а тим, хто навчається, провадити досить вільну творчу самостверджувальну діяльність.

Розроблено педагогічну технологію методології пізнання професійної динамічності майбутнього вчителя фізичної культури, відповідно до якої формувальний експеримент мав три етапи: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-творчий.

Зважаючи на думку науковців, які стверджують, що зміст професійної динамічності можливо уявити у вигляді горизонтальної (здатність до виконання професійних функцій) та вертикальної (компетенції) складових і доводять, що її формування повинно здійснюватися на основі певного комплексу організаційно-педагогічних умов з використанням принципу випереджувального рівня освіти, ми переконалися, що у процесі фахової підготовки має бути створено деякий запас наробок знань, способів діяльності на майбутнє для адаптації можливих змін у практичній професійній діяльності. Дана специфіка розглядається вітчизняними науковцями з погляду оптимізації, реформування й розширення своїх функцій, тому вона має складатися з перевірених практикою традиційних форм і методів, цінностей і здобутків фізичної культури і спорту, а з іншого боку – новаторських, пов'язаних з творчим, індивідуальним, особистісним підходом з використанням інноваційних технологій, серед яких – проектування, інтерактивні, креативні, комунікативні функції [2, с. 23-24].

Нинішньому динамічному суспільству потрібен фахівець, відкритий новому, здатний швидко адаптуватися до складних умов професійної і соціальної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтований на успіх та постійне самовдосконалення. Динамічність (мобільність) як один із невід'ємних показників професійної та соціальної зрілості суб'єкта є тією особистісною характеристикою, яка засвідчує внутрішню готовність людини до якісних змін, перетворень, зокрема у вимірах педагогічної дії як єдності цілей і змісту.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави подати для вищих педагогічних закладів вищої освіти такі рекомендації: відмовитися від вузькофахового підходу в спортивно-педагогічній підготовці студентів на користь міждисциплінарного й інтегративного підходів, що відповідає науковій парадигмі фізкультурної освіти; створювати необхідні умови для заохочення викладачів до розроблення елективних спецкурсів і спецпрактикумів для студентів, які забезпечуватимуть особистісну мотивацію та прагнення до опанування майбутньою професією; уникати застосування антипедагогічних методів залучення студентів до творчої діяльності, шукати ефективні способи їхньої мотивації до творчої самореалізації.

Доведено, що завдяки застосуванню педагогічних технологій в освітньому процесі маємо змогу перемістити основний акцент з накопичення певного багажу знань до стимулювання особистісного та професійного розвитку студентів на основі становлення їхніх умінь самостійно вирішувати типові та нестандартні професійні та життєві завдання, актуалізуючи отримані знання, досвід діяльності й особистісні особливості.

Список використаних джерел

1. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: Монографія. Житомир : Вид-вл ЖДУ ім. І.Я. Франка, 2013. 604 с.

2. Кагиев А.К. Оптимизация содержания образования ан факультетах физического воспитания // Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания. Пермь: ПГПИ. 1986. С. 19-24.
3. Максимчук І.А. Розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки // Психологія розвитку особистості: теорія і практика: зб. Матеріалів науково-практичної конференції (м. Вінниця, 19 квітня 2016 р.). Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД". С. 53-64.
4. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: автореф. дис.... док. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс]. Самара, 2008. Режим доступа http://www.ceninauku.ru/info/page_18106.htm
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. 2001. 18 липня. С. 4-6.
6. Никитин В.Н., Егорова З.В. Проблемы формирования динамической конкурентно-способной личности (концепция целостного, системного, диалектического, синергетического подходов), Чебоксары, Научно-методический центр по подготовке кадров социальной службы, 2005. 391 с.
7. Шаповалова І. Формування фахової компетентності майбутніх учителів фізичної культури в контексті підготовки до професійного самовдосконалення, Педагогічний дискурс, 2014. Вип. 17. С. 204-208.

Modern society is characterized by rapid changes in all spheres of life, including the educational sphere as a fundamental component of the formation of individual's outlook. The development of education affect social integration processes, such as globalization, democratization, creating a unified information space. These changes led to the need to review and reform education at all levels, as the current system does not meet modern needs and require reorientation.

Knowledge and skills that future professionals acquire during their studies in higher educational institution are certainly important, but it is emphasized on the professional competence of the future teacher, which is determined by many factors, as competence, is defined by many specialists and experts as the indicators determining readiness for future professional life, further personal development and active participation in society. Focusing on the modern requirements of the labor market, the current higher education priorities relates not only on acquiring professional knowledge by future specialists, but also on their ability to operate knowledge, be prepared to adapt to the new needs of the labor market, to act, to be able to make quick responsible decisions in situations of choice, stand out mobility, dynamism, constructiveness, adaptability, ability to realize their creativity and learn to extend the life of specialists in physical education.

The priority task of modern education is a focus on competence approach, in which the educational purpose is to form future professionals' ability to mix professional fundamental basic knowledge on innovation thinking and effective practitioners, research approach to address specific educational issues based on universal ethical norms.

Training of future professionals at the university should provide formation of professional competence at the levels ensuring the successful formation of a highly competitive teacher of physical training.

Key words: professional competence, pedagogical technology, teacher of physical training, dynamism, pedagogical conditions, technological character of the process.

Оксана Горбатюк
Oksana Horbatiuk

УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ЗВО

ADMINISTRATIVE ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION

У статті здійснено теоретичний аналіз функцій, структури та компонентів діяльності викладача закладу вищої освіти. Визначено специфіку формування педагогічної культури викладача як професійної. Схарактеризовано управлінські завдання професійно-педагогічної культури педагога вищої ланки освіти. Запропоновано особливі форми розвитку, організації та моніторингу формування професійно-педагогічної культури педагога ЗВО.

Ключові слова: викладач закладу вищої освіти, педагогічна діяльність, професійно-педагогічна культура викладача ЗВО, формування професійно-педагогічної культури, самоменеджмент, ортобіотика, тренінг креативності.

Нові тенденції в освіті, що виникли на зламі другого та третього тисячоліть, поява нових парадигм виховання, нової системи соціальних цінностей і цілей освіти, її діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здібного до культурної самоосвіти, стимулювали особливий інтерес до дослідження управлінського аспекту формування професійно-педагогічної культури викладача вишу. Модернізація українського суспільства, інноваційні процеси у вітчизняній системі освіти визначають основні підходи до педагогічної діяльності та особистісно-професійного зростання викладача вищої школи.

Не підлягає сумніву той факт, що сучасні соціальні замовлення спрямовані на підготовку спеціалістів із високим рівнем професійної культури, фахівців, які володіють новітніми методами управління, здатних ефективно застосовувати сучасні технології у своїй професійній діяльності, широко аналізувати ситуацію та виважено приймати оптимальне рішення, навіть при обмеженості часового й інформаційного ресурсу. Саме педагог визначає мету й завдання процесу у конкретних умовах, програмує розвиток особистості студента, обґрунтовує систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, спрямованість на розв'язання конкретних педагогічних завдань. Лише за наявності теоретичних знань, практичних умінь і навичок щодо управлінського аспекту професійно-педагогічної культури викладача ЗВО можлива підготовка таких професіоналів.

Біля джерел створення теоретичної платформи розвитку освіти, професійної культури та управління в освітній сфері були А. Барановський, М. Вебер, Е.П. Дукер, Дюркгейм, Д. Карнегі, О. Конт, А. Маслоу, Д. Матрос, М. Мескона, Т. Парсонс, К. Роджерса, Г. Спенсер та ін.

Значним вкладом у вивчення механізмів функціонування професійної культури є концепція соціального й культурного капіталу П. Бурдьє. Особливо важливими є праці Дж.Ст. Мілля, Д. Дьюї, Д. Конант, Р. Вестбрук, Е. Гутман, Е. Ентвістл, Т. Найт, А. Нейл, М. Барбер та ін.), які дозволяють скласти загальну картину про управлінські аспекти професійно-педагогічної діяльності.

Проблему педагогічної діяльності викладача вищої школи розглядали такі науковці, як Н. Кузьміна, О. Щербаков, В. Богословський, В. Сластенін, В. Ортинський, В. Андрущенко, О. Аніщенко, І. Бех, Г. Васянович, С. Вдович, С. Гончаренко, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Кремень,

Н. Кочерга, М. Копштейн, М. Лук'янова, Н. Миропольська, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Отич, В. Пилипчук, В. Рибалка, О. Романовський, О. Семенов, М. Солдатенко, Л. Хомич, А. Роботова, Т. Леонтьєва, И. Шапошникова.

У наукових працях особливого значення набувають проблеми механізмів управління, зокрема розвідки В. Андрущенко, Є. Березнянка, В. Бондаря, С. Гончаренка, В. Гончарової, В. Загуренської, М. Згуровського, Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Єльнікової, Л. Калініної, С. Каркліної, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, М. Корніяки, В. Кременя, І. Лікарчука, В. Маслова, В. Олійника, Н. Островерхової, О. Пастовенського, Н. Протасової, П. Худомінського, М. Шкіля, М. Ярмаченка та ін., у яких виділенні компоненти процесу професійної підготовки з позиції системотвірних зв'язків, ієрархічних відносин, структурних характеристик. Сучасні масштаби дослідження культури соціуму, соціально-педагогічної діяльності у вищій освіті, їхнє проектування і моделювання підтверджують зацікавленість наукового співтовариства в розв'язанні окресленої у статті проблеми.

Соціологічні дослідження засвідчують, що наприкінці здобуття своєї професійної компетентності, активність студентів знижується. На нашу думку, це пов'язано із неправильною установкою у навчанні та неоптимальними формами спілкування викладача зі студентами тощо, що, у свою чергу, є наслідком труднощів викладацького життя: навантаження, стреси, непрості стосунки в колективі, паперова тяганина, колосальна відповідальність тощо. Професійно-педагогічна культура викладача ЗВО – форма діяльності свідомості, манера здійснення професійної діяльності, орієнтована на забезпечення найвищого рівня її ефективності й професійного саморозвитку студентів і самого педагога, що потребує висвітлення ролі управлінських аспектів її формування.

У той же час високий рівень професійно-педагогічної культури викладача вищої школи – одна із головних та постійних вимог, що знаходиться поряд із повагою до професії, до тих, кого навчаєш, наявністю спеціальних знань у певній галузі науки та ерудованістю загалом. Однак ролі управлінських аспектів у формуванні професійно-педагогічної культури викладача в умовах ЗВО приділена незначна увага науковців.

Педагогічна культура викладача діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури та є інтегральним показником інших видів культур, їхнім складником і водночас містить їх. Професійно-педагогічна культура викладача ЗВО існує саме в контексті педагогічної діяльності у вишах та її специфіки. Вона є особливим утворенням, діалектичною інтегрованою єдністю педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки та відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх, передбачає:

- усвідомлення своєї неповторності, унікальності;
- чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку, його динамічність та неперервність, постійну роботу над собою з метою зростання рівня власної культури, зокрема педагогічної;
- самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності, яку забезпечує система знань і вмінь, переконань, самореалізація у певних видах діяльності;
- формування в особистості викладача образу сучасного педагога з високим рівнем загальної культури та морально-етичних якостей;
- приєднання до норм, установок, цінностей і традицій професійного середовища педагогічної діяльності, цінність і гармонійна єдність індивідуальних властивостей;
- усвідомлення власної значимості в особистому, професійному і соціальному аспектах з метою самоствердження в суспільстві;
- формування вмінь критичної оцінки та прогнозування соціальних наслідків власної професійно-педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що професійно-педагогічна культура викладача, розкривається в таких її характеристиках [2]: умотивованість викладачів до знань і розробки інноваційних педагогічних підходів; націленість на результат; робота в колективі; прагнення досягти високого

професіоналізму; можливість спілкування з колегами на науково-практичних семінарах, виставках, конференціях (поза роботою); свобода висловлювання думок; свобода професійно-педагогічної творчості.

Загалом освітній менеджмент, народжений потребою особистісно зорієнтованої системи навчання, визначив і закріпив життєво важливі та нові функції викладача в організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Однозначно професійно-педагогічна діяльність викладача вищої школи полягає у реалізації певних функцій: регулятивній, що визначає важливу роль педагогічної діяльності в розвитку суспільства та його соціальних інститутів; ціннісно-нормативній, що дає оцінку явища в галузі освітньої діяльності; комунікативній, що передбачає спілкування та обмін досвідом з інновацій і технологій навчання; соціалізаторській, що розглядає професійно-педагогічну культуру крізь призму суспільних цінностей; прогностичній, що передбачає вивчення та прогнозування можливих наслідків освітньої діяльності в педагогічній галузі; інтеграційній, що поєднує інші різновиди культури в єдину культуру особистості [2].

Варто зазначити, що до нових належить функція проектування перебігу інтелектуального розвитку кожної конкретної особистості. Відповідно на перший план виходять такі форми діяльності викладача, як розробка індивідуальних стратегій навчання різних осіб, діагностика, індивідуальне консультування тощо.

Отже, кожен компонент педагогічної діяльності у своїй внутрішній основі містить творчий елемент, що відображає комбінування методів і засобів навчання й вибір форм його організації. Щоб отримати новий результат у навчанні й вихованні, викладач спочатку здійснює пошук матеріалу, накопичує знання, що можуть стати основою для визначення тенденції, закономірності або переформулювання проблеми, узагальнює їх, а потім приймає рішення щодо реалізації в конкретній формі та здійснює контроль (перевірку). Викладач навчає студентів висловлювати здогадку або припущення, перевіряти свою інтуїцію, спрямовує на подальший логічний аналіз висунутої ідеї. Він формує в студентів упевненість у своїх силах, віру у свою здатність вирішувати задачі через демонстрацію в процесі навчання позитивних емоцій (здивування, радості, симпатії, переживання успіху тощо). Викладач тренує вміння студентів у виробленні можливих рішень (припущень), результатом чого стає суттєве підвищення показників швидкості (кількісна характеристика продуктивності – число продуманих варіантів), гнучкості (кількість якісно різних категорій, до яких може бути віднесена кожна відповідь) й оригінальності (показник, протилежний частоті цієї відповіді в стандартній вибірці досліджуваних) мислення. Він усіляко стимулює прагнення студента до самостійного вибору цілей, задач і засобів їх вирішення [1].

Іншими словами, структуру педагогічної діяльності педагога вищої школи становлять: конструктивний, організаційний, проєктувальний, комунікативний і дослідницький (гностичний) компоненти, що слугують упорядкуванню, самоорганізації професійно-педагогічної діяльності викладача. В той же час, ця діяльність збагачує внутрішній світ, розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань, спонукає до глибоких узагальнень і систематизації матеріалу, до формулювання ідей, висновків, нових гіпотез.

Отже, професійно-педагогічна культура як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного подальшого вивчення, оскільки являє собою педагогічну систему і водночас елемент її, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність психологічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійної діяльності і спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Ця система є відкритою.

Варто зауважити, що сам індивід управляє своєю роботою, беручи на себе відповідальність за мету, виконання та результат. У цьому відношенні управління – це вираз людської сили, можливість активно управляти світом, а не просто реагувати на його прояви. На цій основі виникло поняття “самоменеджмент” для позначення управлінської складової діяльності

кожної окремої людини, як послідовне та цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів та технологій самореалізації та саморозвитку свого творчого потенціалу.

На нашу думку, варто згадати й про існування управлінської ортобіотики (наука про єдність фізичного, психологічного і морального здоров'я людини як системну передумову її тривалості працездатності), базовими поняттями якої є калокагатія та ортобіоз.

У межах нашого дослідження управління ми розглядаємо як чинник спеціалізованого впливу на формування професійно-педагогічної культури педагога закладу вищої освіти, що розкриває широкі можливості застосування в контексті значних професійних трансформацій, оскільки має змогу варіюватися в широкому діапазоні управлінських потреб індивіда. Це не просто управлінські технології, а широка соціокультурна діяльність, що спирається на соціально обґрунтовані ідеї управління, з яких виростають спосіб управління, його політика, цілі, стратегія. Найважливішим компонентом стає цілепокладання як управлінський ідеал здійснення стратегічного планування.

Управлінський аспект формування професійно-педагогічної культури викладача ЗВО ми розуміємо як інтегративну сферу становлення особистості педагога, основною проблемою якої є поєднання управлінської складової з освітніми завданнями досягнення максимального соціально-культурного ефекту функціонування взаємовідносин викладач-студент. У низці країн доміантною формою контролю за якістю є жорстка процедура призначення викладача на посаду, при цьому оцінювання відбувається за трьома напрямками:

1. Організаційно-методичні аспекти проведення занять.

2. Рівень розвитку комунікативної культури.

3. Наявність професійно-значимих характеристик особистості, які забезпечують ефективність поведінкової діяльності викладача та його стосунків зі студентами [3, с. 21].

Одним із головних завдань є забезпечення викладачів певним інструментарієм вимірювання ефективності їх професійних функцій для створення реальних умов удосконалення їх професійно-педагогічної культури. На нашу думку, у контексті аналізу різноманітних підходів до оцінювання якості педагогічної діяльності актуальним є досвід польських науковців щодо проведення занять з розвитку тренінгів креативності. Їх теоретичне підґрунтя включає американську концепцію креативного розвитку особистості.

Засновник польської наукової школи креативності К. Шмідт визначив групу вмінь, якими повинен володіти викладач для ефективного формування професійно-педагогічної культури:

- 1) здатність створювати позитивну атмосферу групової взаємодії на початку тренінгу шляхом застосування атракційних творчих завдань і креативних розминок;

- 2) уміння формулювати мету тренінгу і донести її до всіх учасників, використовуючи при цьому відповідну наукову термінологію;

- 3) уміння проводити тренінги відповідно до розробленої концепції;

- 4) здатність стимулювати учасників до пошуку кращих розв'язань, більш оригінальних і незвичайних, забезпечувати високу якість креативної діяльності;

- 5) уміння добирати такий зміст творчих завдань, що сприяють розвиткові не тільки пізнавальної активності, а й впливають на творчу рефлексію стосовно власних способів мислення;

- 6) здатність не нав'язувати групі власних розв'язань, а стимулювання учасників до творчого розв'язання, пошуку;

- 7) уміння позитивно сприймати помилки і невдачі учасників;

- 8) здатність успішно завершувати тренінг шляхом інтерпретації різних підходів, знайдених учасниками для розв'язання проблеми та створення умов для презентації отриманих результатів;

- 9) здатність проектувати отримані результати у сферу щоденного досвіду учасників;

- 10) здатність до акцентації негативних розв'язань і оцінок учасників тренінгу [4, с. 132].

Отже, досвід провідних закладів вищої освіти свідчить про те, що ефективність їх роботи значною мірою зумовлюється створенням власних систем управління, у яких оцінка діяльності

викладачів є однією з важливих підсистем. Проте, недостатнє науково-методичне забезпечення процесу моделювання таких систем часто приводить до формалізму, використання неоптимальних з управлінської і педагогічної точок зору діагностичних методів і способів, або до невдалого копіювання відомих зразків чи взагалі до відмови від подібної діяльності.

Отже, управлінський аспект у формуванні професійно-педагогічної культури викладача в умовах закладу вищої освіти орієнтована на взаємовідносини викладач-студент у сучасних реаліях вищої освіти, що визначається певною специфічністю і зумовлена станом асинхронності у розвитку різних аспектів щодо даних особистостей, а саме: інтелектуальних, соціальних, емоційних. Саме завдяки цьому на етапі становлення життєвого задуму студентів, викладач має сформувати в них високі особистісні цінності, відповідні їм життєві цілі. Саме тому предметом подальших наукових розвідок будуть питання саменеджменту, ортобіотики як управлінських засобів формування та удосконалення професійно-педагогічної культури викладача вишу будь-якого спрямування.

Список використаних джерел

1. Власенко О.О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект // Таврійський вісник освіти. 2014. № 3 (47). С. 73-78
2. Миленкова Р.В. Професійно-педагогічна культура викладача ВНЗ економічного профілю як складова його професійної компетентності // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 1 (45). С. 331-338
3. Harvey L., Askling B. "Quality in Higher Education". Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 2003. 89 p.
4. Retter H. Komunikacja codzienna w pedagogice; przeklad: M. Wojdak. Piatkowska. GWP. 352 p.

The article deals with theoretical analysis of the functions, structure and components of the activity of a teacher of a higher educational establishment. Specificity of teaching activity as a professional is determined, the main tasks of scientific and pedagogical worker are characterized.

In implementing the provision of this phenomenon, special importance is acquired by the system, which allows to quickly receive information on new achievements of pedagogical science and practice, to analyze changes in the quality of knowledge, the formation of skills, overcoming the difficulties and problems that arise in the process of their professional activities, increasing their professional and pedagogical competence. The author emphasizes that the most important problems are the combination in social management of the tasks of achieving maximum social effect with the principles of the efficiency of the industry.

The administrative tasks of the professional-pedagogical culture of the teacher of higher education are characterized. To ensure the effective implementation of these tasks, a new professional-pedagogical culture is needed, based on the modern achievements of scientific management (knowledge, technology, etc.), in which human-minded and personally oriented principles are fundamental. The article shows that education, perhaps as any other public organization, urgently needs to rethink approaches to the formation of human-science competence and professional culture of the teacher, the development of the content of knowledge, skills, technologies of teaching activities, which will provide the training of a new generation of specialists capable of adapting existing experience generations to the conditions of new socio-economic, cultural and political realities of the state's development.

The special forms of development, organization and monitoring of the formation of vocational and pedagogical culture of the teacher of higher educational institutions are offered. The theoretical and technological aspects of the formation of a teacher's professional and pedagogical culture by means of management ortho-biology and self-modification are substantiated.

Key words: *teacher of higher educational institution, pedagogical activity, vocational and pedagogical culture of the teacher of higher educational institutions, management, formation of vocational and pedagogical culture, self-management, training of creativity.*

Ірина Гуменюк
Iryna Humeniuk

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PEDAGOGICAL SPHERE

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування підприємницьких якостей студентів педагогічних спеціальностей. З'ясовано сутність поняття “підприємницька компетентність”, визначено його структуру, окреслено змістове наповнення кожного елемента відповідно до навчальної програми курсу “Українська мова за професійним спрямуванням”.

Ключові слова: підприємницька компетентність, підприємливість, часова підприємливість, інформаційна підприємливість, прагматична підприємливість.

В умовах соціально-економічних змін перед закладами вищої освіти, в тому числі педагогічними, виникає ще одне завдання, викликане зміною форм власності й системи управління економікою держави, – готувати студентів до професійної мобільності, формувати в них здатність до швидкої оцінки та реагування на запити ринку освітніх послуг. Адже випускник педагогічного закладу вищої освіти, орієнтований на роботу в школі, часто стикається з відсутністю робочого місця, жорсткою конкуренцією в колективі, специфічними вимогами до роботи в приватних закладах освіти тощо. Динамічність та інноваційність, які стають прикметною рисою сучасних ринкових відносин, вимагають високих професійних та особистісних якостей фахівця, подолання стереотипів мислення, готовності до набуття нового досвіду, самостійного створення робочих місць, почуття відповідальності перед сім'єю, колективом, суспільством, державою. Тобто мова йде про формування підприємницької компетентності як новітнього елемента компетентнісної парадигми навчання.

Традиційно прийнято вважати, що формування основ підприємницької компетентності здійснюється під час опанування навчальних дисциплін економічного чи правового спрямування. Відповідно переважна більшість наукових досліджень окресленого поняття знаходяться в межах цих галузей. Однак за останнє десятиліття в педагогічній науці з'являється все більше праць, присвячених розгляду цієї проблеми в різних освітніх секторах. Так, Ю. Білова аналізує поняття та структуру підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю [1], О. Земка розробляє модель формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій [2], М. Ляшенко висвітлює особливості формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій [3], О. Пискун і Н. Сокол описують розвиток підприємливості учнів старшої школи в процесі технологічної освіти [4], С. Прищепя вивчає шляхи формування підприємницької компетентності учнів у сучасному інформаційному суспільстві [5], О. Проценко досліджує підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів [6], І. Унгурян та Н. Куриш розглядають формування ключової компетентності підприємливості у навчально-виховному процесі загальноосвітнього закладу [9]... Як бачимо, низка досліджень присвячена формуванню підприємницьких умінь учнів середньої школи, професійно-технічних навчальних закладів, майбутніх учителів технологій та фахівців економічного профілю. Щодо вчителів початкових класів ця проблема залишається відкритою. Водночас формування професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти вимагає чіткого розуміння сутності

й структури поняття “підприємницька компетентність” для створення сучасної методичної системи його підготовки.

Метою статті є дослідження можливостей формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю в контексті викладання курсу “Українська мова за професійним спрямуванням”.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання конкретних завдань:

1) обґрунтування сутності поняття “підприємницька компетентність” у гіперконтекстуальному значенні;

2) визначення структури підприємницької компетентності майбутнього фахівця педагогічного профілю;

3) розкриття змістового наповнення структурних елементів підприємницької компетентності в контексті викладання дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням”.

Багатогранність досліджень сутності підприємницької компетентності (економічні, соціологічні, психологічні, освітні тощо) зумовлена різностороннім характером цього явища. Економічний вектор як первинний у трактуванні згаданого поняття розкривається через вивчення окремих аспектів у сфері підприємництва, тобто в працях, присвячених економічним питанням (створення бізнес-плану та власного бізнесу, ініціативність, правова обізнаність тощо). Однак процеси глобалізації та інтеграції в сучасній науці створили передумови для значно ширшого трактування поняття “підприємницька компетентність”, яке не може бути пов'язано тільки зі створенням бізнесу. Виявилось, що існують навички, які забезпечують необхідність спостереження, попереднього дослідження, передбачення, планування майбутньої ініціативи з метою її ефективного втілення. Зокрема, Б. Бірд окреслила вміння та навички, якими повинна володіти підприємлива особистість: толерантність, самоконтроль, готовність до ризику, сильна мотивація до досягнення поставленої мети, наполегливість, упевненість у своїх силах, готовність долати труднощі, прагнення до якісного виконання роботи, фахові знання, комунікабельність тощо. [10]. Як бачимо, наявний також психологічний вектор дослідження.

У цьому напрямі Ю. Білова вважає, що “Підприємницька компетентність – це інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті” [1, с. 16].

Сучасні зарубіжні дослідники підкреслюють важливість розуміння підприємницької компетентності як здатності до досягнення мети за допомогою інноваційних засобів. Пошук нетрадиційних та ефективних методів діяльності означає, що підприємлива особистість повинна бути креативною та передбачливою [13].

Отже, підприємливість не є рисою тільки фахівця-економіста. Вона повинна бути притаманною висококваліфікованому представнику будь-якої спеціальності, оскільки дає змогу професійного зростання й успішної діяльності в умовах ринкової економіки. Серед якостей, які характеризують людину, що володіє підприємницькою компетентністю, науковці виокремлюють, у першу чергу, інноваційне мислення, вміння приймати рішення, вести ефективну комунікацію, вміння створити команду, наявність інтуїції, прийняття збалансованого ризику, визначення та вирішення проблем, навички ведення переговорів [11; 12]. О. Пискун, Н. Сокол відносять сюди також самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість, наполегливість, організованість, чесність [4, с. 119]. Ю. Білова у структуру підприємницької компетентності, окрім зазначених, вводить такі якості, як толерантність, цілеспрямованість, витримка, відкритість до змін, орієнтація на розвиток і якість [1, с. 16].

У сфері вищої освіти формування підприємницької компетентності легітимізовано в рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи від 18 грудня 2006 року [7]. Підприємницьку компетентність виокремлено науковцями як одну з ключових, що ілюструє результативність освітнього процесу в Україні.

На основі аналізу сучасних наукових досліджень українських і зарубіжних учених поняття “підприємницька компетентність” можна визначити в гіперконтекстувальному значенні (безвідносно до галузі освіти): це здатність особистості продукувати інноваційні ідеї, раціонально й ефективно організувати діяльність, орієнтовану на досягнення конкретного результату.

Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців початкової освіти є необхідною складовою їх професійної підготовки. У початковій школі розвиток в учнів підприємницьких якостей пов'язаний не тільки з отриманням економічних знань, але й може відбуватися в змісті інтегрованих уроків із різних дисциплін, а отже, вбудований в усю систему навчання й виховання. Відповідно професіограма вчителя початкових класів повинна вмещувати аналогічні якісні характеристики його вмінь та педагогічних установок, орієнтованих на формування в учнів основ підприємницької компетентності.

Усі дослідники освітнього вектору підприємницької компетентності наголошують на таких її складових, як уміння ефективно спілкуватися, швидко розв'язувати конфліктні ситуації або уникати їх, навички ведення перемовин, встановлювати й підтримувати комунікативний зв'язок, орієнтуватися в ситуації спілкування, вести конструктивний діловий діалог, здатність до планування й прогнозування, вміння презентувати свої проекти тощо. На нашу думку, зміст дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” дає змогу формувати ці та інші якості майбутнього вчителя початкових класів як на теоретичному, так і на діяльній рівнях. Це підтверджують також висновки науковців: “...Виховувати і заохочувати підприємницьку поведінку можна і необхідно як у межах традиційних предметів шкільних навчальних програм (математика, фізика, біологія, хімія, мова, література, географія, історія тощо), так і загальних курсів навчальних програм вищих закладів освіти (вища математика, фізика, хімія, мова, література, історія тощо) [8, с. 385].

У процесі вивчення шляхів формування підприємницької компетентності в контексті змістового наповнення дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” чітко виокремлено види підприємливості, формування яких видається можливим у сучасних освітніх реаліях. Зокрема прагматичну та інформаційну підприємливість.

Часова підприємливість – це здатність і практичні вміння особистості ефективно організувати свій навчальний, робочий, вільний час з метою досягнення конкретного результату. Окреслений термін може використовуватися також у значенні кінцевого результату опанування тайм-менеджментом (від англ. time management – сукупність методик оптимальної організації часу).

Набуття часової підприємливості під час лекційних занять убачаємо в мотиваційному підґрунті опанування матеріалу з метою економії часу на підготовку до практичних занять чи контролю знань. Практичні заняття з курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” дають можливість для формування часової підприємливості в ракурсі планування (складання плану роботи як документа), прогнозування ефективності своєї діяльності на занятті, передбаченні результатів виконання завдань чи моделювання професійних ситуацій. Самостійна робота студентів має найбільший вплив на формування їх часової підприємливості, оскільки вимагає раціонального розподілу часу на виконання завдань відповідно до їх складності та термінів оцінювання. До прикладу, якщо стилістичне оформлення текстів здійснюється за 1-2 години в домашніх умовах, то робота з фаховими періодичними виданнями може бути виконана в позанавчальний час у бібліотеці, а оформлення папки з діловою документацією відбувається поетапно відповідно до темпу вивчення окремих типів документів. Отже, деякі види самостійної роботи вимагають паралельного поступового виконання, а деякі – виконуються до вивчення конкретної теми; відповідно часовий розподіл має здійснюватися з урахуванням названих аспектів. Ці та інші напрями часової організації студентської роботи формують здатність майбутніх фахівців до раціонального розподілу часу та ефективного його використання, що дає змогу оптимізувати навчальну (а потім і професійну) діяльність та досягти високих результатів.

Інформаційна підприємливість може трактуватися як уміння і здатність швидко отримувати необхідну інформацію, оперувати нею для особистої самореалізації або створення нововведень чи здійснення змін.

Лекційний курс створює основу для орієнтування в можливих джерелах отримання інформації з погляду її доступності, зрозумілості, корисності, швидкості отримання, необхідності додаткового опрацювання та можливостей подальшого використання. Практичні заняття повинні бути орієнтовані на діяльнісну складову інформаційної підприємливості. Зокрема, використання лінгвістичної інформації, отриманої під час вивчення курсу “Сучасна українська мова”, для формування комунікативних умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності. Причому мова йде як про усне, так і про писемне мовлення, оскільки комунікабельність виокремлюється усіма науковцями як важлива складова підприємницької компетентності. Інформація про закони спілкування, правила ведення дискусії, уникнення чи розв'язання конфліктів, основні комунікативні ознаки культури мовлення, ведення переговорів, зборів, правила слухання, переконання, вимоги до публічних виступів – усі ці теоретичні аспекти усної комунікації, отримані студентами на лекціях з української мови за професійним спрямуванням, повинні знайти діяльнісний вияв на практичних заняттях. Норми та правила писемного оформлення інформації отримують практичний вияв під час складання ділової документації, написання промов, виступів, виконання письмових вправ тощо.

Найкращим виявом рівня сформованості інформаційної підприємливості студента є його самостійна навчальна робота, оскільки її результати ілюструють набуті вміння працювати з інформацією. Причому найбільш ефективною в цьому плані виявилася перспективна форма організації самостійної роботи, яка стимулює студента до постійного перебування в інформаційному просторі проблеми, безперервного отримання (від тем до теми) нових інформаційних джерел, комплексного їх опрацювання.

Прагматична підприємливість як елемент підприємницької компетентності фахівця – це особистісна якість, здатність бачити шляхи і способи продуктивного використання інформації, засобів та ситуації загалом для просування у напрямі до досягнення мети.

Сприймання, розуміння та засвоєння векторів прикладного застосування отриманої інформації відбувається на лекційних заняттях під час розкриття зв'язку теми з майбутньою професійною діяльністю, наведення міжпредметних зв'язків, прикладів з життя тощо. Практичні заняття дають широке поле для продукування нових ідей, використання творчого підходу до їх реалізації та оформлення, використання накопичених знань і умінь для вирішення проблемних завдань, роботи в колективі. Під час виконання самостійної роботи формуванню прагматичної підприємливості сприяє система накопичення балів за виконану роботу для досягнення вищих результатів навчання з певною метою (отримання кращої підсумкової оцінки, стипендії, пільг в оплаті за навчання тощо). Надзвичайно важливим для формування підприємницької компетентності загалом є презентаційний результат самостійної роботи студента, що дає змогу виявити вміння логічно й цікаво впорядкувати матеріал, проявити інноваційність мислення, креативність, презентувати себе і свій проект, зацікавити ним слухачів.

Отже, практична освітня діяльність у педагогічному закладі вищої освіти підтверджує можливість формування підприємницької компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті викладання курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” та інших мовознавчих дисциплін. Окрім того, оскільки підприємницька компетентність молодших школярів формується не тільки в курсі “Цікавої економіки”, але й на всіх уроках з інших дисциплін, майбутній фахівець початкової освіти повинен мати уявлення про методику її формування на цих уроках. Відповідно кожне заняття в університеті може стати наочним прикладом втілення такої методики.

Перспективним напрямом для досліджень залишається створення цілісної методики формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю.

Список використаних джерел

1. Білова Ю.А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 7 (50), 2013. С. 15-17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2013_7_7 (дата звернення: 10.03.2019).
2. Земка О.В. Модель формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Вип. 29(39). С. 110-114. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/19145> (дата звернення: 11.03.2019).
3. Ляшенко М. Формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 9(3). С. 51-54. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_rmfm_2016_9\(3\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_rmfm_2016_9(3)_15) (дата звернення: 11.03.2019).
4. Пискун О.М., Сокол Н.В. Розвиток підприємливості та фінансової грамотності учнів старшої школи в процесі технологічної освіти // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 151(2). С. 118-122. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdruP_2018_151\(2\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdruP_2018_151(2)_28) (дата звернення: 10.03.2019).
5. Прищеп С.М. Шляхи формування підприємницької компетентності учнів у сучасному інформаційному суспільстві // Збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених “Наукова молодь-2017” (14 груд. 2017 р., м. Київ) / за ред. Спіріна О.М. та Яцишин А.В. К. : ІТЗН НАПН України, 2017. 353 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/gen=5Fres=5Fiitzn/2017.html> (дата звернення: 11.03.2019).
6. Проценко О.С. Підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 30 (83). С. 298-301.
7. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення: 10.03.2019).
8. Романовський О.О. Феномен підприємництва в університетах світу: Монографія. Вінниця: Нова Книга, 2012. 504 с.
9. Унгурян І., Куриш Н. Формування ключової компетентності підприємливості та ініціативності у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2016. Вип. 2. С. 99-102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2016_2_18 (дата звернення: 10.03.2019).
10. Bird, B. (1995). Towards a theory of entrepreneurial competency. W: J.A. Katz, R.H. Brockhaus (red.), *Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth*. Greenwich: CT: JAI Press, 51-72.
11. Izquierdo, E., Deschoolmeester, D., Salazar, D. The importance of competencies for entrepreneurship: A view from entrepreneurs and scholars' perspective. URL: http://www.espae.espol.edu.ec/images/documentos/publicaciones/documentos_trabajo/entrepreneurship/Importance.pdf (дата звернення: 12.03.2019).
12. Lackeus M. Developing entrepreneurial competencies. An action-based approach and classification in entrepreneurial education. Chalmers University of Technology, Gothenburg, Sweden. URL: <http://vcplis.com/wp-content/uploads/2013/11/Lackeus-Licentiate-Thesis-2013-DevelopingEntrepreneurial-Competencies.pdf> (дата звернення: 10.03.2019).

13. Lans, T., Biemans, H., Mulder, M., Verstegen, J. (2010). Self-awareness of mastery and improvability of entrepreneurial competence in small businesses in the agrifood sector. *Human Resource Development Quarterly*, 21(2), 147-168. DOI: 10.1002/hrdq.20041

The article deals with the research of the problem of formation of the entrepreneurial qualities in the students of pedagogical specialities, which is caused by economic and educational changes. A final-year student of a higher pedagogic educational institution, who is oriented to work at school, often encounters the absence of a workplace, hard competition in the collective, specific requirements for working in private educational institutions.

The main definitions of the concept “entrepreneurial competence” have been analysed considering the economic, psychological, and educational directions. The gist of the concept “entrepreneurial competence” has been elucidated in view of the process of its formation in the future experts of the pedagogical speciality: the ability of a personality to produce innovative ideas, rationally and effectively organize the activity oriented to achieve a certain result.

There has been defined the structure of the concept “entrepreneurial competence”, where the time, informational, and pragmatic entrepreneurs have been distinguished. We emphasize on the necessity of formation of such components of the entrepreneurial competence as the ability of effective communication, quick solving of conflict situations or avoiding them, the skills of discussion, of establishing and maintaining the communicative connection, of orientation in a speaking situation, the skills of constructive business-like dialogue, the ability of planning and prognostication, the skills of project presentation? etc.

The content filling of each element of the entrepreneurial competence structure has been described according to the educational programme of the course “Ukrainian Language (for Professional Purposes)”. There have been analysed the ways of formation of the necessary qualities during lectures, practice sessions and while doing an independent work by the students of pedagogical specialities.

It has been proved that developing the entrepreneurial behaviour is possible and necessary to do within the general courses of the educational programmes of higher educational institutions (higher mathematics, physics, chemistry, language, literature, history, etc.), and during the course “Ukrainian Language (for Professional Purposes)”.

Key words: *entrepreneurial competence, entrepreneurship, time entrepreneurship, informational entrepreneurship, pragmatic entrepreneurship.*

УДК 372.32

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.57-63

Марина Давидова
Maryna Davydova

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

SPECIFIC FEATURES OF MANAGEMENT CONTROL OF READINESS FORMATION TO INNOVATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL EDUCATORS

У статті розглянуті можливі підходи керівника закладу дошкільної освіти до процесу формування готовності вихователів до інноваційної діяльності. З'ясовано, що ефективність формування інноваційної діяльності визначається такими показниками, як орієнтація методичних структур на забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки педагога-новатора; вироблення на цій основі нетрадиційних форм і методів методичної роботи.

Ключові слова: *модель управління, педагогічна інноватика, управління нововведеннями, інноваційна діяльність, принципи управління інноваційними процесами.*

Сучасні світові тенденції, перспективи розвитку України зумовили реформування системи освіти на засадах інноватики, що знайшло відображення у Концепції державної інноваційної політики України, науково-технологічного та інноваційного розвитку України. Соціальна і педагогічна значимість завдань інноваційного розвитку системи дошкільної освіти обумовили пошук шляхів їх розв'язання на нормативно-законодавчому, теоретико-методологічному та організаційно-управлінських рівнях.

Сучасний освітній процес неможливий без інноваційного оновлення, залучення нових технологій, їх апробації та адаптації до сучасних вимог реформування дошкільної освіти з метою більш повного задоволення запитів батьків та інтересів дітей. Поєднання інноваційних змін з освітніми реформами пред'являють нові вимоги до закладу дошкільної освіти і до моделі управління. Успіх реформ вирішальною мірою залежить від того, наскільки вдасться збудити творчий потенціал педагогів, які зараз уже працюють у закладах дошкільної освіти.

Упровадження інновацій в освітній процес дошкільних освітніх установ, на думку низки вчених, є важливою умовою вдосконалення системи дошкільної освіти. Теоретичною основою формування нової моделі управління інноваційною освітньою установою є вчення про педагогічну та психологічну теорії управління Н. Вітке, В. Лазаревої, Д. Карнегі; системна концепція нововведень К. Ангеловскі, Н. Лапіна, Б. Сазонова.

У працях М. Бургина, А. Варламова, Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Журавльової, В. Загвязинського, В. Паламарчук, М. Поташника, Є. Сластьоніна, Т. Шамової та ін. розкриваються загальні особливості педагогічних інноваційних явищ.

Так, у працях Л. Даниленко, І. Дичківської, В. Загвязинського, О. Мармази, Л. Подимової, А. Пригожина, В. Сластьоніна та інших науковців з'ясовано сутність освітніх інновацій, визначено специфіку інноваційної діяльності в навчальному закладі та шляхи впровадження інновацій у педагогічному процесі.

Питання управління інноваційними процесами активно висвітлювалося у періодичних виданнях Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Мармазою, Н. Погрібною, О. Поповою.

Однак виокремимо й певні суперечності: між вимогами до ефективності інноваційної діяльності в закладі дошкільної освіти і рівнем науково-теоретичної та технологічної підготовки вихователів до її здійснення; між наявністю емпіричного досвіду управління інноваційною діяльністю педагогів дошкільного закладу та відсутністю використання наукових підходів щодо формування готовності вихователів до впровадження інновацій.

Метою статті є визначення оптимальної моделі управління процесом формування готовності вихователів до інноваційної діяльності у закладах дошкільної освіти.

Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері.

У системі освіти на сучасному етапі акцентують на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. Діяльність кожного керівника, педагога освітнього закладу супроводжують інноваційні процеси, які дають їм змогу професійно саморозвиватися, реалізовувати творчий потенціал. Інноваційні процеси є основним засобом розвитку систем управління. Загальний інноваційний процес у системі управління охоплює сукупність окремих інновацій, кожна з яких може сприйматися як окремий інноваційний процес. Для забезпечення якості та ефективності окремих нововведень і загального інноваційного процесу в управлінні необхідно враховувати, відстежувати, прогнозувати наслідки інновацій для системи управління; закладу освіти; психологічного клімату всередині управлінської спільноти; кожної частини об'єкта управління; кожного

управління. Усе це виокремлює управління педагогічними інноваціями у самостійний вид діяльності, автономну наукову проблему. І найбільш важливим етапом управління інноваціями стає управлінське рішення про вивчення, поширення і впровадження цього досвіду. Головними умовами ефективності управління інноваційними процесами в дошкільних освітніх установах є: загальна мета; нормативна база інноваційної діяльності; висока компетентність керівника, який володіє технологією розвиваючого управління; побудова міжособистісних, професійних відносин на гуманістичних, демократичних засадах; єдині критерії оцінки інновації; система стимулювання педагогів до інноваційної діяльності.

Для управління нововведеннями необхідно мати банк інновацій (педагогічних ідей). Технічно його створюють у формі картотеки, заводячи на кожне нововведення освітнього закладу спеціальну карту. Як правило, це роблять на початку навчального року. Із впровадженням комп'ютерних систем змінилася технологія формування банку педагогічних ідей, але принципи залишилися ті самі. Картки, на яких фіксують педагогічні ідеї та їх основні характеристики, є формалізованими, тобто кожен їх пункт передбачає занесення конкретної інформації.

1. Проблема. У цьому пункті формулюють протиріччя у навчанні та вихованні, які змушують відмовитися від традиційної практики і почати пошук нової, або фіксують потребу, що спонукає необхідність упровадження інновації.

2. Мета інновації (нововведення). Формулювання мети має бути своєрідною відповіддю на другу частину проблеми (протиріччя), тобто визначати параметри результату, в яких її має бути досягнуто.

3. Суть інновації. Мається на увазі комплекс взаємопов'язаних завдань, які потрібно розв'язати, щоб отримати нову якість.

4. Прогнозований результат нововведення. Будь-який прогнозований результат повинен бути досяжним і вимірюваним. Як правило, передбачають очікувані позитивні результати, а також можливі втрати, негативні наслідки і заходи щодо їх уникнення.

5. Класифікація інновації. Критерієм класифікації є галузь застосування інновації. У навчально-виховній сфері такими галузями можуть бути управління, дидактика, конкретна методика, психологія, гігієна, валеологія тощо.

6. Інноватор. У цей пункт заносять відомості про особу, яка запроваджує інновацію (вік, освіта, спеціальність, педагогічний стаж), а також її статус щодо інновації (розробник, користувач, розповсюджувач).

7. Стадії нововведення. Всі стадії, які пододало нововведення, і, на яких воно перебуває, мають бути пронумеровані і відповідно названі.

8. Експериментальна перевірка інновації. Цей пункт передбачає фіксацію результатів кожної експериментальної перевірки. Загальну їх кількість занотовують після закінчення навчального року.

9. Характер інноваційного процесу (експерименту). Будь-який інноваційний процес може належати до одного з таких видів: констатувальний – відстеження процесу, констатація результатів; уточнювальний – коригування гіпотези відповідно до отриманих результатів; формулювальний – перевірка ефективності системи впливів.

10. Перешкоди на шляху розроблення і впровадження. Йдеться про соціальні, матеріально-технічні перешкоди, що заважають упровадженню інновації, а також про загальнопедагогічні проблеми (управлінські, дидактичні, методичні, виховні).

11. Експериментальний контроль. Передбачає фіксування всіх видів контролю за впровадженням інновацій. Такими видами є самоконтроль, експертний контроль, контроль громадськості.

12. Оцінювання інновації. Його здійснюють за всіма придатними для конкретної ситуації показниками і в різних формах, що дає змогу побачити інновацію під різними кутами зору і в різних вимірах.

13. Проблеми, які необхідно розв'язати. Такими проблемами можуть бути психологічні бар'єри у педагога і батьків, відсутність методик проведення різнорівневого контролю тощо.

14. Особливі міркування про значення інновації. Як правило, такі міркування з'являються за результатами експертизи програми інновації.

Банк педагогічних інновацій дає змогу керівникам навчальних закладів кваліфіковано здійснювати регулювання та корекцію нововведення. Реалізація кожної функції потребує внесення відповідних коректив в освітній процес, діяльність педагогічного колективу, здійснення управлінських впливів.

До основних принципів управління інноваційними процесами в системі освіти відносимо:

- принципи управління інноваційними змінами стану системи освіти, які орієнтують педагогів на необхідність свідомої діяльності під час переходу від одного стану системи освіти до іншого. Центральною проблемою інноваційного процесу виступає зміна стану системи, у якій відбуваються інноваційні процеси;
- принципи переходу від стихійних механізмів до свідомо керованих, тобто принципи реформування системи освіти. Їх реалізація передбачає визначення та апробацію ефективних механізмів свідомого управління зміною змісту чи організаційних форм освіти;
- принципи інформаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення інноваційних процесів. Вони передбачають облік усіх наукових аспектів забезпечення інноваційних процесів, якщо створюється педагогічне нововведення;
- принципи прогнозування і незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі. Ці принципи враховують закон незворотної дестабілізації в інноваційному середовищі, а також цілість інноваційного соціально-педагогічного середовища і його адаптивні можливості;
- принципи посилення стійкості інноваційних процесів, які характеризуються ефективністю організації і механізмом реалізації інноваційних процесів.

Формування готовності педагога до інноваційної діяльності – системна діяльність, яка включає в себе такі етапи: діагностико-коректувальний; навчальний; аналітико-регулятивний.

Ефективність формування готовності педагога до інноваційної діяльності визначається такими показниками:

- спрямованість педагогічних працівників на інноваційний підхід до навчання і виховання;
- орієнтація методичних структур на забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки педагога-новатора;
- вироблення на цій основі нетрадиційних форм і методів методичної роботи;
- ріст педагогічної майстерності вчителів, вихователів і керівників закладів освіти.

Робота з педагогами щодо формування готовності до інноваційної діяльності може здійснюватись на різних рівнях: колективному, груповому та індивідуальному. Види робіт за рівнями впорядковано та представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Види робіт за рівнями

№ з/п	Рівень	Види робіт з вихователями
1.	Колективний рівень:	науково-практичні конференції; лекції; психолого-педагогічні семінари; практикуми; проблемні творчі семінари; педагогічні ради; консилиуми тощо.

№ з/п	Рівень	Види робіт з вихователями
2.	Груповий рівень:	навчальні тренінги; методичні об'єднання вихователів проблемні творчі групи; динамічні пошукові групи; методичні об'єднання керівників гуртків; школи молодого вихователя; школи педагогічної майстерності; школи передового педагогічного досвіду; семінари тощо.
3.	Індивідуальний рівень:	самоосвіта; самовиховання; наставництво; школи передового педагогічного досвіду; робота над індивідуальною науково-методичною темою/проблемою; творча лабораторія вихователя тощо.

Система роботи закладу освіти щодо формування в педагогів готовності до інноваційної діяльності слід розпочати зі створення в закладі освіти сприятливого інноваційного середовища, що передбачає акцентування уваги вихователів на самовиховання та саморозвиток, активне навчання в школах педагогічної майстерності, передового педагогічного досвіду, психолого-педагогічних семінарах, оволодіння психолого-педагогічними діагностиками тощо.

Практичний бік освітнього процесу щодо підготовки вихователів до інноваційної діяльності має орієнтуватися на формування й розвиток у педагогів групи психолого-педагогічних умінь та навичок:

- дидактичні вміння (організація навчально-виховного процесу, керівництво пізнавальною та розливною взаємодією тощо);
- загальнопедагогічні вміння (забезпечення єдності навчальної та пізнавальної діяльності вихователя і дітей як цілісного процесу, що гарантує неперервність процесу навчання, виховання, розвитку та саморозвитку);
- науково-методичні, пошукові, дослідницькі вміння та навички (вивчення та використання передового педагогічного досвіду, використання методів теоретичного пошуку та емпіричних досліджень тощо);
- уміння та навички самоосвіти, самовиховання, володіння мистецтвом педагогічної рефлексії.

Ураховуючи поставлені вище завдання, можна рекомендувати завідувачу закладу дошкільної освіти таку структуру системи підготовки вихователів до інноваційної діяльності (таблиця 2).

Таблиця 2

Система роботи завідувача ЗДО щодо формування готовності вихователя до інноваційної діяльності

№ з/п	Компоненти	Робота завідувача ЗДО по формуванню готовності вихователя до інноваційної діяльності
1.	Пізнавальний компонент	Навчання вихователів, спрямоване на оволодіння новими теоретичними, психолого-педагогічними та методико-технологічними знаннями, способами їх використання в практичній діяльності. Цей компонент передбачає вміння систематизувати та правильно використовувати нові знання, одержані в процесі дослідження проблеми.

№ з/п	Компоненти	Робота завідувача ЗДО по формуванню готовності вихователя до інноваційної діяльності
2.	Конструктивний компонент	Дії керівників методичних структур щодо відбору теоретико-методологічного, наукового та практичного матеріалу для включення його в процес підготовки вихователів до інноваційної діяльності, що забезпечить процес модифікації, удосконалення дій, уміння організувати навчання на основі діагностичного підходу, використання нових технологій та їх елементів.
3.	Проектувальний компонент	Дії, що передбачають планування як ближньої, так і віддаленої мети та результатів упровадження інновації в конкретному навчальному закладі, а також визначених форм та методів діяльності керівників системи підготовки вихователів до такої роботи з оволодіння ними необхідними теоретичними знаннями та практичними вміннями, які забезпечують їх готовність до інноваційної діяльності.
4.	Комунікативний компонент	Дії, пов'язані зі встановленням педагогічно доцільних контактів між учасниками навчально-виховного та управлінського процесів.
5.	Організаторський компонент	Дії суб'єктів діяльності, спрямовані на реалізацію завдань інноваційної діяльності вихователя, які впливають із задалегідь розроблених педагогічних проектів.

Керівник закладу дошкільної освіти:

1. Розробляє стратегію та програму розвитку закладу освіти на основі впровадження в управлінський та навчально-виховний процеси педагогічних інновацій.

2. Діагностує “стартовий” рівень готовності вихователів до освоєння педагогічних інновацій.

3. Планує діяльність методичних підрозділів щодо формування готовності вихователів до впровадження в практику освітньо-виховної діяльності інноваційних педагогічних технологій.

4. Організовує роботу окремих вихователів, методичних формувань із засвоєння нових знань із педагогічної інноватики та побудови педагогічного процесу на цій основі.

5. Під час вивчення стану навчальної діяльності зосереджує увагу на використанні вихователями інноваційних педагогічних технологій, упровадження ними інноваційного педагогічного досвіду.

6. Заслуховує звіти вихователів (на педраді, засіданнях методичних формувань) про виконання плану навчання та самоосвіти з проблем освоєння технологій інноваційного навчання.

7. Вивчає та узагальнює інноваційних досвід роботи вихователів, розробляє та здійснює заходи щодо стимулювання педагогів-новаторів, які активно впроваджують у практику своєї роботи інноваційні технології навчально-виховного процесу.

На практиці розробляючи модель управління інноваційною діяльністю в закладі дошкільної освіти, враховується, що інноваційна діяльність педагога тільки у виняткових випадках може проходити у відриві від колективу, в якому педагог працює. Саме тому розгляд проблем виявлення і розвитку інноваційного потенціалу педагога не може бути відокремлене від розгляду подібного питання для всього колективу загалом. Практика педагогічної діяльності свідчить, що колектив на чолі з керівником має визначитися, які це будуть зміни за інноваційним потенціалом: удосконалення, раціоналізація, модернізація, оптимізація; принципово нові, радикального характеру технології навчання, виховання, розвитку молоді, організації педагогічного процесу, управління закладом освіти.

Отже, основні завдання підготовки вихователів до інноваційної діяльності полягають в тому, щоб допомогти кожному педагогу в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, які визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасного навчального закладу; дати вихователю змогу усвідомити методологію вирішення професійно-педагогічних проблем, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі; розкрити

перед педагогом способи побудови конкретних концепцій роботи закладу і самого педагога, враховуючи своєрідність умов їх діяльності; віднайти разом із вихователем способи реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності, особливо в організації дослідно-експериментальної роботи; орієнтувати педагога на осмислення ним результатів нововведень, сприяти виробленню критеріїв їх оцінки і самооцінки. Попри активну інноваційну діяльність в закладах дошкільної освіти, все ще залишається недостатньою науково-методична інформованість педагогів із питань інноватики. Саме у цій площині постає проблема виваженого, науково обґрунтованого підходу до визначення напрямів інноваційної діяльності закладів дошкільної освіти, формування готовності педагогів до запровадження інновацій та управління інноваційними процесами. Саме тому дослідження проблем управління процесом формування готовності вихователів до інноваційної діяльності у закладах дошкільної освіти не є вичерпаними і залишаються відкритими для подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / Белкіна Є.В [та ін.] Київ : Університет, 2012. 490 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / за редакцією І.М. Дичківської. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Крутій К.Л. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя : Тов. "ЛІПС" ЛТД, 2006. 128 с.
4. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. 240 с.
5. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2003. 80 с.

The article investigates the essence of innovative activity in the preschool educational establishment. It is defined that the development of the system of education requires from pedagogical science and practice the introduction of new methods of studies and education. Profound selection of teaching material, theoretical comprehension, classification of pedagogical innovations creates new field of pedagogical science – Pedagogical Innovation. Its prognostic function, systematic analysis, the estimations of concrete realities and phenomena have an outstanding value for pedagogical practice in general and for creative teacher's job in particular. A new pedagogics is being created in today's fast-moving world, which has a distinctive feature – innovativeness, the ability to updating, flexibility, openness to everything new.

An author specifies that innovative activity is the process of bringing qualitatively new elements in education. Nowadays teacher's innovative activity becomes a basic direction of realization and modernization of educational changes and is one of the most significant directions of the model of innovative development of education in Ukraine. It determines key priorities of work in the system of pedagogical education.

It is revealed that readiness to innovative pedagogical activity is a special personal state that presupposes teacher's motivational-valued attitude towards professional activity, the use of effective methods and facilities for pedagogical aims achievement, the ability to creative work and reflection. The author of the article asserts that the basic tasks of educators' preparation to innovative activity consists in the following options: to help every teacher in his/her professional development and orientation to humanistic values, that determines general approach to actual problems of modern educational establishment; to give opportunity to realize methodology of solving pedagogical problems, which is based on humanistic paradigm; to reveal the methods of creating of concrete conceptions of work of the educational establishment and educators, taking into account peculiar conditions of their professional activity; to find together with an educator the methods of realization of conceptual charts in pedagogical experience, especially in organization of research work and experimentation; to orient a teacher on comprehension to the results of innovations, to assist in making of criteria for evaluation and self-evaluation.

Key words: management model, pedagogical innovation, innovative activity management, principles of management of innovative processes.

Олена Демченко, Михайло Вацьо
Olena Demchenko, Mykhaslo Vatsyo

ПІЗНАВАЛЬНО-СИНКРЕТИЧНА СКЛАДОВА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ

COGNITIVE-SYNCRETIC COMPONENT IN THE TRAINING OF FUTURE EDUCATORS TO THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL GIFTEDNESS

Обґрунтовано необхідність здійснення психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей у закладі освіти фахівцями з відповідною компетентністю. Виокремлено перспективні напрями спеціальної підготовки майбутніх педагогів до розвитку обдарованості дітей. Визначено систему знань, якими повинні оволодіти майбутні педагоги обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарованість; соціальна обдарованість; підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти; компетентність педагога з розвитку обдарованості; пізнавально-синкретична складова.

Діти з високими рівнем розвитку загальних чи спеціальних здібностей в умовах сучасного закладу освіти потребують особливого психолого-педагогічного супроводу. За результатами досліджень (Дж. Фрімен, Дж. Рензуллі, К. Хеллер, Ф. Гагне та ін.), осіб із проявами різних видів обдарованості може бути до 15-30 % від загальної вікової вибірки. Тобто, приблизно кожна 5-3 дитина в групі / класі є потенційно обдарованою. Відповідно до цього, будь-який вихователь / учитель у дитячому колективі матиме талановитих особистостей, які відрізняються від своїх однолітків за багатьма параметрами. Для самореалізації потенційно обдарованих дітей необхідно шукати додаткові ресурси та створювати сприятливий освітній простір, що зумовлено як потребами й особливостями розвитку самої обдарованої особистості, так і запитами суспільства.

По-перше, обдаровані діти в контексті реалізації інклюзивного підходу визнаються особами з особливими освітніми потребами. Вони суттєво відрізняються від ровесників, оскільки їхнє світосприйняття, рівень розвитку здібностей за багатьма параметрами якісно перевищує вікову норму. Тому традиційна організація освітнього процесу, яка орієнтована на умовну “середню” дитину, повною мірою не сприяє їх успішному розвитку та самореалізації. З огляду це, спеціально підготовлені фахівці психолого-педагогічного профілю повинні вчасно ідентифікувати прояви обдарованості в дітей і створити індивідуальну траєкторію для їх особистісного зростання.

По-друге, за умови успішного сценарію розгортання творчого потенціалу, особистісної та професійної самореалізації талановитих дітей, у перспективі вони можуть стати безцінним людським капіталом держави, національною елітою. Від якості та кількості успішних і реалізованих талановитих громадян, які працюють у різних сферах суспільного життя, великою мірою залежить політичне й економічне благополуччя кожної країни, її статус у світовому співтоваристві. Тому пошук, розвиток і освіта обдарованих особистостей, створення “соціальних ліфтів” для їхнього кар’єрного просування – це інвестиції в економічно й соціально стабільне майбутнє держави / нації.

У зв'язку з цим, у контексті реформування вітчизняної вищої педагогічної освіти актуальності набуває обґрунтування й реалізація підготовки майбутніх вихователів / учителів до розвитку обдарованості дітей як окремого напрямку професійної педагогіки.

Аналіз наукового дискурсу з підготовки майбутніх педагогів дає підстави стверджувати, що поступово формуються концепції та впроваджуються методики, які прямо чи дотично пов'язані з розвитком професійно-педагогічних якостей, необхідних для роботи з обдарованими дітьми. У дослідженнях пострадянського періоду започатковані наукові розвідки, присвячені окремим аспектам формування педагога обдарованих дітей, їх авторами є українські (О. Антонова, В. Бажанюк, В. Демченко, Л. Корецька, Д. Корольов, Л. Радзіховська, Р. Семенова, Г. Тригубець, В. Ушмарова, Н. Федоров, М. Шемуда О. Черншов та ін.); білоруські (Є. Алехнович, Я. Коломінський, Є. Панько, Т. Поздєєва, Н. Старжинська, О. Чеснокова та ін.), латвійські (Р. Бебре, М. Віднере, І. Жогла, Т. Коке, Ю. Стабиниш, С. Тубеле та ін.), російські (С. Маркова, Г. Тарасова, В. Юркевич та ін.) учені. Зазначимо, що в праці О. Бажанюк [1] представлено науково-методичні пропозиції щодо підготовки педагогів різних спеціальностей до роботи з обдарованими дітьми з урахуванням специфіки проявів різних видів обдарованості (наукової, лідерської, літературної, спортивної). Важливе значення в професійній майстерності педагогів, які працюють з музично обдарованими дітьми, відіграють творчі здібності [3].

Натрапляємо на експериментальні розробки, метою яких є обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки до роботи з розвитку обдарованості дітей дошкільного віку: фахівців галузі дошкільної освіти (О. Дронова); магістрів дошкільної освіти (Л. Руденко); сімейних вихователів (О. Грисюк) тощо. В дисертаційній розвідці О. Листопада обґрунтовано теоретико-методичні засади розвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів ЗДО, високий рівень якого є однією з умов успішної організації роботи з обдарованими дітьми. Проводяться дослідження, присвячені підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації різних напрямів професійної діяльності, спрямованої на творчий розвиток дітей: музично-педагогічної (Р. Савченко); засобами авторської казки (М. Замелюк); з розвитку художніх здібностей (Г. Борин); з формування художніх і конструктивних умінь (Н. Голота); з включення в художньо-естетичну діяльність (Н. Колесник) тощо. Незважаючи на проведені дослідження, відзначимо декілька аспектів, які потребують особливої уваги та розв'язання на рівні теорії та практики:

- теоретико-методичні положення щодо спеціальної підготовки майбутніх педагогів обдарованих дітей ще не оформилися в цілісний напрям педагогічної освіти, а лише перманентно впроваджуються в практику вищої педагогічної школи;
- до кінця не вирішеними залишаються обґрунтовані нами суперечності, серед яких між: необхідністю забезпечення педагогічного супроводу обдарованих дітей і відсутністю спеціально підготовлених фахівців відповідного профілю; високим рівнем обґрунтованості теорії обдарованості та недостатньою її імплементацією в зміст професійно-педагогічної підготовки;
- експериментальні розвідки в сфері підготовки майбутніх педагогів обдарованих дітей переважно спрямовані на формування в них готовності до роботи з розвитку обдарованості в цілому і не враховують специфіку проявів спеціальних видів.

Завданнями статті є: показати необхідність спеціальної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми загалом та розвитку соціальної обдарованості зокрема; розкрити зміст і завдання її пізнавально-синкретичної складової.

Уважаємо, що в системі вищої педагогічної освіти підготовку майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з обдарованими дітьми слід проводити комплексно, одночасно в декількох напрямках:

- здійснювати обов'язкову сертифікацію педагогів обдарованих дітей і підвищувати оплату праці тим, хто пройшов її успішно;
- організовувати спеціальні форми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації (школи, курси, тренінги, воркшопи, майстер-класи, семінари тощо) для педагогів, які працюють з обдарованими дітьми;

- започаткувати підготовку педагога / коуча / тьютора обдарованих дітей як окрему спеціалізацію чи додаткову спеціальність;
- забезпечувати студентам умови для набуття відповідної компетентності в контексті підготовки асистента вихователя / вчителя.

Проте названі напрями є перспективними, для реалізації яких потрібні законодавчі, матеріальні та науково-методичні зміни і певний час для їх упровадження в освітню практику.

Зауважимо, що в межах освітнього процесу сучасного педагогічного ЗВО необхідною та можливою є організація спеціальної підготовки всіх майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю, починаючи з вихователів закладів дошкільної освіти, до розвитку обдарованості дітей. Така робота має здійснюватися на базі загальнокультурної та загальнопедагогічної підготовки. Зокрема, Ю. Шевченко [11] підготовку майбутнього вчителя початкової школи до навчання і виховання обдарованих дітей виділяє як частину його професійної компетентності.

Зміст підготовки, спрямованої на формування компетентного педагога обдарованих дітей в умовах сучасного ЗВО, необхідно доповнити двома контекстами: загальні основи психолого-педагогічної концепції обдарованості; особливості окремих видів обдарованості та специфіка роботи з дітьми з проявами спеціальної обдарованості, в тому числі й соціальної.

Відповідно до досліджуваного нами виду обдарованості як самостійний напрям виокремлено підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей й експліковано як “цілеспрямований процес, зумовлений специфікою такого виду обдарованості, що передбачає оволодіння студентами гуманістичними професійними цінностями, системою інтегрованих філософських і психолого-педагогічних знань про соціальну обдарованість та її прояви, комплексом умінь, професійними та соціально зумовленими якостями, що утворюють відповідну компетентність” [4].

Мета такої підготовки – формування готовності майбутніх фахівців дошкільної до професійно-педагогічної діяльності з розвитку соціальної обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору закладу освіти та в регіональному контексті як інноваційної та творчої.

Професійно-педагогічну діяльність з розвитку соціальної обдарованості дітей розуміємо як гуманістично орієнтовану полісуб'єктну взаємодію фахівців дошкільної освіти з дітьми в культурно-освітньому просторі, в ході якої створюються умови для стимулювання соціальної активності особистості, організації різновекторної соціальної взаємодії з та забезпечення конструктивного характеру міжособистісного спілкування.

Учені наголошують на значенні знань у підготовці студентів до різних напрямів професійної діяльності, які є основою розвитку практичних навичок і вироблення професійних якостей, обов'язковим елементом компетентності. Зокрема, в структурі професійної компетентності фахівців закладів дошкільної освіти Г. Беленька [2, с. 36] виокремила професійні знання, на основі яких формуються вміння й навички; а їх індивідуалізація та інтерпретація стає базисом для розвитку професійних здібностей.

Компетентність педагога з розвитку обдарованості дітей тлумачимо як інтегративне особистісне утворення, становлення якого починається в системі вищої освіти і триває в процесі рефлексивно орієнтованого професійного самовдосконалення. Компетентність є здатністю гнучко й творчо використовувати теоретичні положення в ході розв'язання будь-яких педагогічних ситуацій і тих, що пов'язані з розвитком здібностей обдарованих дітей і вирішенням їхніх соціально-психологічних проблема, набувається на основі знань і забезпечується професійними вміннями і якостями.

Дослідники (О. Дронова [6], Р. Семенова і Д. Корольов [9], І. Ушатікова [10], О. Шевченко і С. Дубяга [11]) визначили коло знань з освіти обдарованих дітей, якими мають оволодіти педагоги, що працюють із такою категорією осіб: теорії обдарованості; психологічні особливості вікового та особистісного розвитку обдарованих дітей в умовах різних типів освітнього середовища; методи діагностики обдарованості; психолого-педагогічні основи добору освітніх програм для обдарованих; вимоги до педагогів, що працюють з обдарованими дітьми; умови

ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу; теоретичні основи організації роботи з обдарованими дітьми; методи проведення занять із застосуванням індивідуальної навчальної діяльності дітей. Зміст теоретичної підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми визначено в дослідженні Л. Руденко [8].

У період демократизації вищої педагогічної освіти науково-педагогічні працівники мають змогу вносити корективи у навчальні та робочі програми дисциплін, які вони викладають. Користуючись такою можливістю, О. Полетай [7, с. 7] розробила методику підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми, в якій виокремила етапи, серед яких перший передбачає поступове введення додаткових тем, пов'язаних з обдарованістю дітей у навчальні дисципліни ("Вступ до спеціальності", "Історія педагогіки", "Теорія педагогіки", "Методика виховної роботи", "Психологія творчості"). Дослідниця запропонувала введення спеціальних курсів "Методика роботи з технічно обдарованими дітьми" і "Практикум з технічного моделювання". На максимальному використанні змістового потенціалу психолого-педагогічних дисциплін з метою накопичення знань, розвитку особистісних і професійних якостей, формування умінь і навичок, необхідних для роботи з обдарованими учнями, наголошує І. Ушатікової [10].

Система роботи, спрямована на формування в майбутніх фахівців дошкільної освіти готовності до розвитку соціальної обдарованості дітей, включає пізнавально-синкретичну складову, яка передбачає засвоєння студентами:

- філософських основ дослідження значення в історичному поступі соціально здібної та продуктивної особистості;
- сучасних теоретичних засад соціальної обдарованості як наукового феномену, її структури; психолого-педагогічної характеристики особистості з ознаками соціальної обдарованості;
- особливостей прояву соціальної обдарованості в дошкільному віці;
- психолого-педагогічних умов розвитку компонентів соціальної обдарованості дітей у закладі освіти та в регіональному контексті [5].

Забезпечити пізнавально-синкретичну складову в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей можливо двома шляхами.

По-перше, необхідно імплементувати в зміст психолого-педагогічних дисциплін, які вивчають студенти відповідно до освітньо-професійних програм, основні положення концепції обдарованості, науково-методичні основи роботи з обдарованими дітьми, використання технологій / методів із розвитку обдарованості. Вважаємо за необхідне зробити "методичні акценти" у викладанні дисциплін циклу професійної підготовки, змістово доповнивши навчальні програми темами / питаннями про сутність різних видів обдарованості та специфіку створення умов для прояву спеціальних здібностей і обдарованості дітей, в тому числі й соціальної. За результатами аналізу освітніх програм підготовки бакалаврів спеціальності 012 "Дошкільна освіта" у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського визначено можливості включення в навчальні програми таких питань:

- "психологія загальна": високий рівень розвитку здібностей як прояв обдарованості, загальні та спеціальні здібності; обдарованість як психологічний феномен, теорії обдарованості, природа обдарованості, ознаки обдарованості; обдарованість як асинхронний розвиток; творчість у структурі обдарованості; види обдарованості та їх характеристика;
- "психологія дитяча": поняття "дитяча обдарованість", "обдарована дитина", "дитина з проявами обдарованості"; вікові особливості ознак різних видів обдарованості в дітей, сенситивні періоди для розгортання потенціалів обдарованих дітей;
- "педагогіка загальна зі вступом до спеціальності": розвиток обдарованості дітей як завдання сучасної педагогіки; обдарована особистість як індивідуальність; створення умов для розвитку здібностей і талантів дітей як завдання нової української школи; типи закладів освіти для здібних і обдарованих дітей;

- “педагогіка дошкільна”: ранні прояви обдарованості дитини; умови розвитку обдарованості в дошкільному віці; особливості роботи вихователя з дітьми з проявами різних видів обдарованості; створення розвивального середовища ЗДО для розгортання творчого потенціалу дітей; психолого-педагогічні особливості ефективного використання форм і методів у індивідуальній роботі із здібними й обдарованими дітьми;
- “історія дошкільної педагогіки”: погляди філософів і видатних педагогів різних часів на здібності та таланти людини; досвід роботи з пошуку й розвитку обдарованості в різних педагогічних системах;
- “теорія та методика співпраці з сім'ями”: роль батьків у виявленні та розвитку обдарованості дитини; особливості сімейного виховання обдарованої дитини; взаємодія вихователя з сім'єю, яка виховує обдаровану особистість;
- “основи науково-педагогічних досліджень”: значення спостереження в процесі ідентифікації дитини як потенційно обдарованої; особливості використання діагностичних методик оцінки рівня розвитку здібностей і обдарованості дітей, виявлення їхніх особливих потреб і проблем;
- “педагогічна майстерність з методикою організації ігрової діяльності та проведенням свят у ЗДО”: вимоги до педагога обдарованих дітей; якості, необхідні вихователю для успішної роботи з розвитку здібностей і обдарованості дітей; використання можливостей ігрової діяльності та свят у розвитку творчості та здібностей дітей з різними видами обдарованості (художньою, музичною, соціальною, спортивною, технічною тощо);
- “педагогічні технології інклюзивного навчання в ЗДО”: специфіка розвитку обдарованої дитини як особистості з особливими освітніми потребами; вимоги до організації її психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного освітнього простору;
- “теорія та методика музичного виховання”, “художня праця та основи дизайну”: використання мистецтва в розвитку спеціальних здібностей і творчості дітей; особливості організації творчої діяльності обдарованих дітей.

По-друге, в межах як нормативної, так і варіативної частин навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти доцільно вводити спеціальні курси, метою яких є вивчення різних аспектів роботи з обдарованими дітьми. Суттєво употужнить якість підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти розробка і впровадження навчальних дисциплін: “Психологія обдарованості”, “Психолого-педагогічна діагностика здібностей і обдарованості”, “Теорія і методика роботи з обдарованими дітьми”, “Технології розвитку обдарованості дітей”. Зокрема, у Вінницькому педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського в навчальний план підготовки здобувачів ступеня вищої освіти “бакалавр” спеціальності 013 “Початкова освіта” (додаткова спеціальність 012 “Дошкільна освіта”) введено дисципліну “Навчання і виховання обдарованої дитини”; ступеня вищої освіти “магістр” спеціальність 012 “Дошкільна освіта” – “Розвиток творчого мислення вихователя закладу дошкільної освіти”. Зміст навчальних програм названих дисциплін підібраний таким чином, щоб їх вивчення забезпечило студентам можливість набуття знань і вироблення професійних якостей, необхідних для роботи з дітьми з проявами різних видів обдарованості.

Отже, оскільки педагоги в закладах освіти працюють з дітьми, в яких проявляються на високому рівні як загальні, так і спеціальні здібності (в тому числі й соціальні) як критерій для констатації обдарованості, вони повинні орієнтуватися в особливостях їх прояву в дітей різних вікових груп. Своєчасно помітити ознаки обдарованості та створити сприятливі умови зможуть спеціально підготовлені фахівці, які в роки навчання в ЗВО набули відповідної компетентності. Професійні знання є основою такою підготовки, її важливою складовою, але, в той же час, недостатньою. В умовах демократизації вищої освіти у викладачів є можливості в процесі складання навчальних і робочих програм з педагогічних дисциплін відкоригувати їх зміст і употужнити відповідним контекстом. Це забезпечить студентам можливість набуття відповідної компетентності, завдяки якій вони зможуть своєчасно діагностувати в дитини

прояви обдарованості та змодельовати індивідуальну траєкторію її особистісного зростання. Усвідомлення студентами природи й сутності обдарованості стане науковим підґрунтям для формування в них готовності до роботи з обдарованими особистостями.

Список використаних джерел

1. Бажанюк В.С. Психологічні особливості підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми : навчальний посібник. К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. 166 с.
2. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 319 с.
3. Вацьо М.В. Особливості професійної майстерності вчителя початкових класів і мистецтва // Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VI школа методичного досвіду) : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28-29 листопада 2016 року ; ред. кол. : Л.С. Бровчак Л.В. Старовойт. Вінниця : ФОП Корзун Д. Ю., 2016. С. 240-245.
4. Демченко О. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей в проблемному полі педагогіки вищої школи // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія "Педагогіка" / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. Випуск 6/38 (2018). С. 116-130.
5. Демченко О.П. Типологія соціальної обдарованості в контексті підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми / О.П. Демченко // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Випуск LXXVIII. Том 2 . Херсон, 2017. С. 117-123.
6. Дронова О.О. Зріст та особливості професійної підготовки фахівця галузі дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць / МОН України, МО АРК, КДГІ; ред. : О.В. Глузман, М.Я. Ігнатенко. К. : Педагогічна преса, 2000. С. 158-163.
7. Полетай О.М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
8. Руденко Л.С. Особливості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до розвитку дитячої обдарованості // Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 15-16 травня 2014 року, м. Київ. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 197-201.
9. Семенова Р.О., Корольов Д.К. Теоретико-методологічні основи розробки системи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю. URL: http://lib.iitta.gov.ua/1743/1/korolyov_st4.pdf.
10. Ушатикова И.И. Подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / ГОУ ВПО Татарский гос. гуманитарно-пед. ун-т. Казань, 2006. 22 с.
11. Шевченко О., Дубяга С. Шляхи підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання та виховання обдарованих дітей // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : Серія: Педагогіка. 2013. № 1 (10). С. 199-202.

In the article the necessity of carrying out specialists with the corresponding competence of psychological and pedagogical support of gifted children in the institution of education is proved. The importance

of preparing future educators for the development of giftedness of children as a separate direction of professional pedagogy is substantiated.

The scientific research devoted to separate aspects of the formation of gifted children's teacher is generalized. It is determined that such work in institutions of higher pedagogical education has not yet become complex. Authors define definitions of "preparation of future specialists of preschool education for the development of children's social giftedness" and "professional and pedagogical activity on the development of social giftedness" are presented. The value of the cognitive-syncretic component of such training is shown. The assimilation by future pedagogues of talented children of scientific and methodical principles of giftedness is defined as the basis for acquiring practical skills and developing the professional qualities of future educators of gifted children, an obligatory element of special competence.

A circle of knowledge about giftedness and social giftedness, which should be mastered by future teachers of gifted children, is outlined. The psychological and pedagogical disciplines are defined, the content of their programs should be supplemented with themes or questions about the essence of various types of giftedness and the specificity of creating conditions for the development of special abilities and giftedness, including social. The necessity and possibility of introducing special courses aimed at studying various aspects of working with gifted children is shown.

Key words: giftedness, social giftedness, preparation of future specialists in preschool education, competence of the teacher of development of giftedness, cognitive-syncretic component.

УДК 37.01. :5.159.9:373

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.70-77

Наталія Дічек
Nataliia Dichek

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МОДЕЛІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ (ПЕРІОД НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MODELS OF PERSONALLY ORIENTED EDUCATION (PERIOD OF UKRAINIAN INDEPENDENCE)

У статті проаналізовано ідеї українських учених-психологів про нові підходи до виховання особистості в умовах перших десятиріч незалежності України. З'ясовано розроблені ними положення про складники моделі особистісно зорієнтованого виховання громадянина і патріота. Аргументовано, що з 1990-х років в Україні розвивається нова постнекласична модель освіти, в межах якої цінністю визнано розвиток потенцій і можливостей особи.

Ключові слова: особистість, гуманізація, постнекласична освіта, виховний ідеал, психологічна модель громадянина, національні цінності

До особливостей розвитку української психології у другій половині ХХ ст. відносимо те, що він був тісно пов'язаний з розвитком педагогіки й освіти, оскільки організація першого в Україні науково-дослідного інституту психології власне й була підпорядкована меті "наукового опрацювання актуальних проблем загальної, дитячої, педагогічної і спеціальної психології; координації наукової роботи кафедр психології університетів і педагогічних інститутів; підготовці науково-педагогічних кадрів з психології для вищих учбових закладів; науковій допомозі НКО УРСР та його органам у поширенні психологічних знань серед учнів, вихователів, батьків і громадськості" [30, арк. 25]. І хоча з часом дослідницьке поле української психології почало неухильно розширюватися, питання, пов'язані з навчанням і вихованням дітей і молоді, постійно становили вагомий частину досліджень вітчизняних психологів.

З поступовим переходом наприкінці 1980-х років розвитку науки в Україні у русло постнекласичної парадигми, в усій гуманітарній сфері відбувалося переорієнтування досліджень у дусі людиномірності (або гуманітарна парадигма). Відповідно й в освітній галузі, насамперед у зв'язку з вивільненням наукової думки з рамок радянської моноідеології, почали визнавати метою освіти не стільки нагромадження людиною знань, скільки забезпечення її особистісного становлення і розвитку. Пріоритетними стали загальнолюдські цінності, життя і здоров'я людини, розвиток особистості, розкриття її індивідуальності [24].

Мета статті – висвітлити ідеї українських психологів, пов'язані з розробленням у перші десятиліття незалежності моделей особистісно зорієнтованого виховання молодого покоління українців.

У контексті відображення ступеня дослідженості піднятого у статті питання зазначимо, що у ході джерельного пошуку нам не вдалося знайти аналітичних студій, споріднених за метою і предметом з нашим дослідженням. Однак, свої міркування узгоджували з певними загальнотеоретичними твердженнями щодо розкриття аспектів становлення і розвитку української психологічної науки, викладеними у дослідженнях В. Турбан (2014, 2017, 2018), І. Поклад (2008, 2017), Л. Сердюк, Г. Чайки (2017), Л. Кондратенко (2017).

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження стало визначення поняття “особистість”, обґрунтоване відомим українським психологом, академіком С. Максименком, а саме: “Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ” [20, с. 3]. Разом з тим, особистість розглядаємо як “характеристику індивіда в аспекті його включеності у суспільне ціле” (В. Петровський, 1981), або в “усьому розмаїтті психічних властивостей, що визначаються реальним буттям, справжнім життям людини і формуються у конкретній діяльності” [25, с. 517]. Аналіз ідей українських учених співвідносили з гуманістичною психоаналітичною теорією Е. Фромма, структурною теорією рис особистості Р. Кеттела, гуманістичною теорією А. Маслоу [31].

Особистісно зорієнтоване виховання розуміємо сув'язно з визначенням академіка І. Бега, який вважає його новим для України типом виховання, що розвивається у постіндустріальному суспільстві, й спрямоване на людину як найвищу цінність і мету виховання, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети” [7, с. 625-626].

Як показали наші попередні дослідження, ще наприкінці 1980-х років українські психологи піднімали питання гуманізації освіти, забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту [15-16], тому вже в перші роки незалежності вони включилися у розроблення проблеми вивчення впливу системи чинників – сім'я, школа, засоби масової інформації і комунікацій, контактний колектив (клас, група, об'єднання), неформальна група (референтна) – і кожного з них зокрема на розвиток підростаючої особистості [17]. Як писав один з провідних на той час науковців, директор Науково-дослідного інституту психології України, академік О. Киричук, “одним з принципів організації навчально-виховного процесу у школі закріплювалася його диференціація й індивідуалізація з неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня (студента)” [17, с. 7].

На державному рівні зміст та шляхи втілення нової – гуманістичної – парадигми в українській освіті вперше було задекларовано в Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” (1993), де зазначалися такі типово-зразкові риси людини, як духовність, національна самосвідомість, культурна толерантність [14]. Отже, на зміну технократичному ідеалу ерудованої людини у дусі класичної моделі освіти, що домінувала до 1990-х років [26, с. 215] було висунуто ідеал висококультурної людини.

У розвинених європейських країнах ще з 1970-х років формувалася нова, постнекласична модель освіти, згідно з якою цінністю визнавався розвиток потенцій і можливостей людини, процес її творчої самоактуалізації та самореалізації. Утвердження так орієнтованої освіти вмотивувалося наростаючою інформатизацією й комп'ютеризацією суспільного розвитку, що

спонукало людину до постійного розвитку і навчання (концепція “longlife learning”). Внаслідок зростання значення освіти в житті планети і віддаючи данину об'єктивній реальності викликів глобалізації, на рівні ЮНЕСКО XXI ст. оголосили століттям освіти [18].

Натомість, із здобуттям незалежності реформування освіти в Україні, у першу чергу, спрямовувалося на національне відродження і самоствердження держави, тому етнонаціональні інтереси було визнано пріоритетними. Освіта мала бути знаряддям самоідентичності, слугувати відтворенню й зростанню гуманітарного потенціалу нації, який визначається рівнем психічного та фізичного здоров'я нації, її соціального благополуччя, моральності, духовності, інтелектуального розвитку, психологічної єдності, гуманітарної активності [21].

Одним з перших серед психологів України модель особистості з урахуванням національної самоідентифікації обґрунтував М. Боришевський (1996) [9]. Важливою умовою конструктивного, соціально цінного функціонування і становлення особистості він вважав гармонійність, сумірність розвитку її новоутворень (домагання, соціально-психологічні очікування, оцінні ставлення до навколишніх), тому зазначав, що “постійно актуальним у педагогіці є принцип комплексності та системності (дитину не можна виховувати частинами). Навіть на початкових стадіях виховання дитини педагог повинен уявляти чітку перспективну модель зрілої особистості вихованця. Така модель має визначати зміст та напрям стратегічної мети, що повсякчас співвідноситься з віковими потенціями дитини” [9, с. 29].

Наголошуючи, що головною метою організації виховного процесу є забезпечення умов розвитку та саморозвитку особистості, учений аргументував важливість розроблення моделі зрілої особистості як певної опори для вихователя, з якою можна зв'язати “мету керованої ним педагогічної діяльності, враховуючи потенційні можливості дитини на кожному віковому етапі її особистісного ставлення” [9, с. 30].

До ключових 10 елементів структури зрілої особистості, сутність якої розкривається у виявах її духовності, М. Боришевський, окрім моральних чеснот міжлюдських стосунків (доброта, толерантність, справедливість, щирість, сумлінність, взаємоповага, принциповість, працелюбство), якостей когнітивного виміру (критичне й самокритичне мислення; екологічне мислення і відповідальне сприйняття природи), відніс: “6. Патріотизм: самовіддана любов до рідної землі, її народу, держави. Почуття відповідальності за сучасне й майбутнє нації, держави як реальний вияв громадського обов'язку. 7. Інтерес до минулого рідного краю, прагнення збагнути як величні, героїчні моменти в його історії, так і причини трагічних занепадів, страждань народу. Шана до видатних людей, героїв нації, які жертвовно служили народові, збагачували його культуру, науку, примножуючи внесок Вітчизни у скарбницю світової цивілізації. Діяльна участь у збереженні та примноженні традицій народу, збагаченні його культури, мистецтва, науки. 8. Усвідомлення невичерпних можливостей віри у вищу ідею, у безсмертя, незнищенність душі людської як символ людського в Людині, як можливість збагнути сенс самовдосконалення і творення себе задля досягнення найвищої і святої мети – служити людині, народові, Вітчизні і знаходити в цьому справжнє, людське щастя. 9. Розвинена національна самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією; національна гідність і самоповага у поєднанні з шаною до всіх етносів держави, які є патріотами, самовіддано служать Батьківщині. 10. Усвідомлення неоціненого значення рідної мови, в якій на генетичному рівні втілюється творча сила народного духу, його помисли, сподівання, віра і воля” [9, с. 31-32].

Особистісні характеристики, виокремлені у наведеній цитаті, у своїх подальших дослідженнях [11; 12; 13] вчений обґрунтував як елементи багатовимірної системи утворень у свідомості людини, що віддзеркалюють її потреби, інтереси, ставлення до себе і до навколишнього середовища, а також як духовні новоутворення у свідомості суб'єкта, з яких вибудовується його національна самосвідомість [10, с. 148]. М. Боришевський розвинув свої міркування і про модель особистості на рівні концептуальної моделі зрілої особистості-громадянина, духовну сферу якої утворює система цінностей. До неї науковець включив 7 груп цінностей – моральні, громадянські, світоглядні, екологічні, естетичні, інтелектуальні, валеологічні [19, с. 31-32].

Виходячи з тези, що психологічним механізмом створення і функціонування переконань є формування соціальної настанови, що відображає ставлення особистості до духовних характеристик (цінності, норми, оцінки, потреби) [103, с. 148], окрім моделі особистості М.Боришевський обґрунтував шляхи формування духовних потреб індивіда у контексті його соціальних взаємин, концептуальні положення про самосвідомість та “самотворення” особистості як “розгортання власної суб’єктності, зростання рівня її ефективності” [8, с. 44].

За Боришевським, і умовою, і принципом “самотворення” постає духовність особистості як основа для її сходження до найвищих ціннісних інстанцій [11]. Дослідження проблеми “самотворення” особистості вважаємо визначним внеском ученого у вітчизняну психологію особистості. Учений довів, що, лише розуміючи людину як активного, свідомого суб’єкта всіх виявів власної життєтворчості, можна “зрозуміти особистість як феномен, здатний поєднувати в собі суспільне та індивідуальне, цілеспрямовано регулювати їх взаємодію і досягати завдяки цьому бажаних і суттєвих позитивних змін як у собі, так і в навколишній соціальній дійсності” [8, с. 44].

На думку науковця, в становленні, розвитку особистості вирішальне значення має наявність саморегуляції як умови ефективного функціонування особистості, як системи, оскільки завдяки здатності до саморегуляції ця система забезпечує оптимальний рівень взаємодії і між власними підструктурами, і належну взаємодію із зовнішніми впливами. Врахування цього чинника він визнавав важливим у програмуванні головних цілей формування особистості дитини, серед яких пріоритетне місце має посідати стимуляція всіх виявів самоактивності і самовиховання як найвищий рівень саморегуляції.

Уважаємо, що феномен “самотворення” стає особливо актуальним у мінливому, швидко змінюваному сьогоденні, коли людина часом змушена перебудувати власне Я, відмовляється від звичних уявлень внаслідок об’єктивно виникаючих викликів світу, який невпинно змінюється. Розглядаючи згаданий феномен, М.Боришевський визначив таку істотну особливість самотворення, як необхідність його контролювання, з огляду на те, що мета самотворення у першу чергу полягає у збереженні визначальної особистісної характеристики – ідентичності [8, с. 45-46].

Ще однією суттєвою особливістю самотворення вчений визначив органічну включеність цілей “самотворення” у соціальну реальність не лише як умови адаптації до неї, а й з метою змін самої соціальної дійсності [8]. У такий спосіб, пише дослідник, відбувається трансформуючий вплив особистості на довкілля. Суттєвим психолого-педагогічним положенням, сформульованим ученим, є теза, що “самотворення розпочинається у юнацькому віці, триває упродовж усіх наступних років життя людини... початкові стадії самотворення можуть бути доступні старшим підліткам”, отже виховний вплив, що сприяє самотворенню, слід розпочинати як найраніше [13].

Науково й практично значущим стало й обґрунтування на порубіжні віків засад особистісно зорієнтованого виховання академіком І. Бехом. Він розробив розгорнуту модель такого виховання, схарактеризував виховні традиції українців, що склалися під впливом західної культури [5], визначив соціально-педагогічні умови ефективного функціонування виховного простору як особливого соціокультурного утворення; сформулював основні цінності гуманістичного особистісно зорієнтованого виховання (“людина, яка вирощує й виховує в собі особистість; творчість як механізм розвитку людини культури; духовність як показник цього розвитку”) [5].

За принципом побудови, модель особистісно зорієнтованого виховання І. Беха відмінна від варіанту М. Боришевського. Однак обидві моделі поєднує акцентування вченими уваги на необхідності включення національних цінностей особистості в осердя моделі. За Бехом, у її структурі має бути забезпечене врахування таких чотирьох складників:

- виховання як соціокультурний феномен;
- загальнолюдські та національні цінності в освітньому процесі;
- сутнісно-цільові характеристики особистісно зорієнтованого виховання;

– психометодична проекція особистісно зорієнтованої моделі виховання [5].

Окреслимо суть кожного з них. У контексті розгляду особистісно зорієнтованого виховання як соціокультурного феномену, вчений тлумачить виховання як двосторонній процес: вихователь – суб'єкт виховання, у якому передбачено зміщення акцентів ініціативи від вихователя (засобами партнерської взаємодії) до самовиховання особи, тобто дійовості набуває ініціатива вихованця. Тобто мету особистісно зорієнтованого виховання за І. Бехом становить “формування Людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин” [6, с. 197].

Учений обґрунтував, що “традиції українського виховання склалися під впливом західної культури, нашаровуючись на національні особливості” [5]. Щодо співвіднесення загальнолюдських та національних цінностей в освітньому процесі, то І. Бех вмотивував, що Людина входить у людство через національну індивідуальність як *національна людина*, оскільки без національності людство було б мертвим, “тому кожний індивід має набувати освіти як гідний представник свого рідного етносу в смисловому полі цінностей, властивих його рідному народу. Це означає, що через освіту і виховання, культуру, частиною якої він є, виявляється й здійснюється соціальне самовідтворення етносу” [5]. Лише коли індивід сягає вершин національної культури, наголошує вчений, він може розкрити для себе загальнолюдські цінності й досягнути “витвори чужого національного духу”.

Саме у вимірі особистісно зорієнтованої моделі виховання, переконаний І. Бех, утверджується культурологічний підхід до освіти, тобто цілеспрямований, науково обґрунтований процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління. Зауважимо, що вчений неодноразово наголошує: ключовим принципом виховання має виступати “принцип ціннісної орієнтації”, що передбачає “залучення дітей до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до цього світу з позицій сучасної культури” [5].

Описуючи психометодичну проекцію особистісно зорієнтованої моделі виховання, вчений пояснює, що у вихованні слід досягти єдності розвитку моральної особистості й моральної індивідуальності. Відмінність цих двох психологічних утворень, на його думку, полягає у наступному. Суб'єкт виявляє себе як моральна особистість, коли пізнає морально-етичні норми й опановує їх, реалізує у своїй поведінці та діяльності. Якщо суб'єкт творить норми міжособистісних взаємин, моделює власну поведінку, виявляється в “суспільно значущій віднесеності до навколишнього світу і світу людей, то він постає як моральна індивідуальність”. Узагальнюючи, І. Бех підкреслює: домінантною рисою людської індивідуальності є творчість.

Істотними для вчителя і вихователя вважаємо міркування вченого про специфіку формування Я-концепції учня у процесі навчальної діяльності. Оскільки домінуючою, в часовому й оцінному вимірі, рисою шкільного життя є навчальна діяльність, то саме вона накладає суттєвий відбиток на зміст саморозуміння школяра, адже ставлення до нього формуються переважно на основі його успішності в учінні [1, с. 37]. У результаті, зазначає дослідник, у дітей формується певне розуміння й оцінка соціальних явищ, орієнтація на оцінні ставлення крізь призму конкретної діяльності. А усвідомлення свого особистого ставлення до світу та інших людей, що існує поза межами навчальної діяльності, залишається збідненим і малодійовим. Тому, радить І. Бех, необхідно поряд з Я-діяльним у кожної дитини цілеспрямовано виховувати Я-Особистісне, аби дитина усвідомила себе суб'єктом і відчула потребу реалізувати себе як суб'єкт, а головне – долучитися до соціального не лише на рівні розуміння, а й на рівні перетворення. У кінцевому рахунку вчений пише: “...активно сприймаючи педагогічно керований виховний вплив як соціальну детермінанту власної самозміни, вихованець має набути практики людяності, котра розуміється передусім у культурному і морально-духовному сенсі” [5].

Оприлюднюючи і поглиблюючи у подальшому положення своєї концепції особистісно зорієнтованого виховання, І. Бех розробив низку виховних стратегій або “виховних інваріантів”, тобто усталених закономірностей, на основі яких педагог може науково обґрунтовано здійснювати виховний вплив на дитину [3, с. 89]. До таких інваріантів (стратегій виховання) вчений відніс:

- формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість, що автор визначив як “головне завдання виховного процесу”;
- культивування у вихованців цінності іншої людини у сув'язі з формуванням образу “хорошого іншого”;
- використання вихователем “ефекту генерації” (процес породження, генерування дитиною знань-суджень морально-духовного змісту);
- культивування у вихованців досвіду свободи прийняття власних рішень;
- створення виховних ситуацій, що “актуалізують глибинні резерви душі” [3, с. 91].

На наш погляд, у своїх працях І. Бех подолав не лише класичну, а й некласичну домінанту (маємо на увазі пріоритет діяльності) в обґрунтуванні своїх ідей, й узасаднив в українській педагогіці постнекласичний, гуманістичний погляд на виховання, освіту з позицій педагогічної психології.

Розроблена І. Бехом теорія особистісно зорієнтованого виховання, основана на ідеях гуманістичних концепцій особистості (Ш. Амонашвілі, Б. Зейгарник, Р. Бернс, С. Рубінштейн, Е. Фром), викладена вченим у двотомній праці “Виховання особистості” (2003) [2], не лише стала віхою в історії української педагогіки, а й справила визначний вплив на реформування освітньо-виховного середовища в дусі суб'єктності.

З 1990-х років в Україні поступово розвивається нова постнекласична модель освіти, де цінністю є розвиток потенцій і можливостей людини, тобто особистісно зорієнтована модель. Класичний та некласичний образ науки і освіти, не відповідаючи глобальним викликам інформаційного суспільства, поступаються постнекласичній парадигмі. Постнекласична система освіти утверджується на основі її інформатизації та комп'ютеризації, а розвиток особистості багато у чому базується на можливостях інформаційного простору.

Розроблення в українській педагогічній психології питань реалізації особистісно зорієнтованої освіти істотно активізувалося із здобуттям Україною незалежності й здійснювалося з позицій гуманістичної (постнекласичної) і діяльнісної (некласичної) 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.

Поява і розвиток новітніх технологій породжує нове світобачення і світорозуміння, а також протиріччя між новими реаліями існування людства й усталеними формами і способами ставлення до світу. Водночас, зміну парадигм (класичного образу науки на некласичний, а далі – на постнекласичний) не слід розуміти спрощено, як повне зникнення попередніх уявлень і методологічних установок попереднього етапу. Між ними існує спадкоємність, яка рухається так званім герменевтичним колом пізнання: “Ідеали, норми й філософські засади некласики зберігаються у постнекласичній раціональності у трансформованому вигляді, у вигляді, що підпорядкований новим, більш повним уявленням про природу наукового знання” [28, с. 58].

Список використаних джерел

1. Бех І.Д., (1998). Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості. Педагогіка і психологія. №2. С. 30-40.
2. Бех І.Д., (2003). Виховання особистості. Кн. 1. Особистісно зорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. “Либідь”. 278 с.
3. Бех І.Д., (2004). Нові методології виховання підростаючої особистості. Український соціум. № 1 (3). С. 88-94.

4. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування. <http://eprints.zu.edu.ua/444/2/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1idvsp.pdf>
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтована модель виховання як науковий конструкт. http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf
6. Бех І.Д., (1998). Особистісно зорієнтоване виховання. Наук.-метод. посібник. К. ІЗМН. 204 с.
7. Бех І.Д., (2008). Особистісно зорієнтоване виховання. В: Енциклопедія освіти. К. Юрінком Інтер. С. 625-626.
8. Боришевський М., (2013). Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. Психологія особистості. № 1. С. 39-47.
9. Боришевський М. Й., (1996). Психологічні механізми розвитку особистості. Педагогіка і психологія. №3. С. 26-33.
10. Боришевський М.Й., (1997). Духовні цінності в становленні особистості громадянина. Педагогіка і психологія. № 1. С. 144-150.
11. Боришевський М. Й.(20012). Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми. "Еллада". 608 с.
12. Боришевський М. Й., (2000). Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. К. Міленіум. 76 с.
13. Виховання духовності в учнів підліткового та юнацького віку., (2010). Метод. посібник. За ред. М.Й. Боришевського. Київ – Кіровоград. КП "Поліграфія". 192 с.
14. Державна національна програма "Освіта": Україна ХХІ ст. Освіта. 1993. № 44-46. С. 1-13.
15. Дічек Н.П., (2018). Внесок психологів України в індивідуалізацію навчального процесу в середній школі (друга половина ХХ ст.). УПЖ. № 1. С. 15-30.
16. Дічек Н. П., (2012). Доробок О. Лазурського у галузі експериментальних досліджень дитинства (поч. ХХ ст.). Теорія та методика навчання і виховання : Зб. наук. праць Харківський НПУ імені Г. Сковороди. Вип. 30. С. 30-37.
17. Киричук О.В., (1993). Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. Психологія: науково-методичний збірник. К. Освіта. Вип. 40. С. 3-15.
18. Кноль И., (2002). От доклада Э. Фора до доклада Международной комиссии "Образование для ХХ века" под руководством Ж. Делора. В : ЮНЕСКО. Цели, структуры, деятельность. М. "Рудомино". С. 48-53.
19. Кондратенко Л.О., (2017). Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів. Десна Поліграф. С. 123.
20. Максименко С.Д. (2006). Поняття особистості в психології. Практична психологія та соціальна робота. №7. С. 3-8.
21. Марчук Є., (2001). Соціополіс – модель майбутнього суспільства. Національні інтереси. Львів. №4-5. С. 104-114.
22. Поклад І.М., (2013). До питання витоків передумов виникнення ідеї суб'єктивної активності у наукових пошуках Г.С. Костюка. Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика. Ніжин. Видавництво НДУ ім. Гоголя. Т. ІХ. Ч.9. С. 109-118.
23. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості, (2011). Монограф. за ред. М.Боришевського. Київ. Пед. думка. С. 7-42.
24. Рижак Л., (2004). Система освіти в Україні та її перспективи : філософський аналіз. Вісник Львівського університету. Філософські науки. Вип. 6. С. 16-26.
25. Рубинштейн С.Л., (2007). О личностном подходе: Основы общей психологии. СПб. : Питер, 713 с.

26. Сердюк Л.З., (2017). Становлення постнеокласичної парадигми в українській психології. У: Становлення базових парадигм української психології. кол. монографія за ред. В.В. Турбан. К. Видавничий Дім "Слово". С. 212-222 с.
27. Становлення базових парадигм української психології (2017): кол. монографія / за ред. В.В. Турбан. К. Видавничий Дім "Слово". 257 с.
28. Степин В.С., (2013). Типы научной рациональности и синергетическая парадигма. Сложность. Разум. Постнеклассика. № 4. С. 45-59.
29. Чайка Г.В. (2017). Дослідження категорії "Я" в українській психології другої половини ХХ століття. У: Становлення базових парадигм української психології. кол. монографія за ред. В.В. Турбан. К. Видавничий Дім "Слово". С. 222-229 с.
30. ЦДАВО України, ф. 166, оп.15, спр.57, 25 арк.
31. Хьелл, Л., Зиглер, Д., (2005). Теории личности. 3-е изд. СПб. Питер. 607 с.

The article analyzes the ideas of Ukrainian psychologists about new approaches to the education of the personality in the conditions of the first decades of Ukraine's independence. Their provisions on the model of a person-centred education of a citizen and patriot are elucidated. It is argued that since the 1990s, Ukraine has been developing a new post-non-classical model of education – person-oriented education, in which the development of the potential and capabilities of the individual is recognized as a main value. The classical and non-classical image of science and education, not meeting the global challenges of the information society, gives way to a post-non-classical paradigm. The post-non-classical education system is established on the basis of its informatization and computerization. The growth of the person is largely based on the capabilities of the information space.

The development in the Ukrainian pedagogical psychology of the implementation of person-centred education was significantly intensified with Ukraine's independence and was carried out from the standpoint of humanistic (post-non-classical) and activity (non-classical) paradigms. That is, person-oriented education began to develop in the frames of ideas about the active role of the person in the process of life activity, and in accordance with the principle of subjectivity. Subjectivity is treated as a special quality of human being and implies the ability of the person to self-sustainability. The ideas of the psychological and pedagogical foundations of the person-oriented education of a Ukrainian citizen developed by psychologists M.Boryshevskyi and I.Bekh are interpreted.

The development of new technologies gives rise to a new outlook, as well as contradictions between the new realities of human existence and the established forms of attitude to the world. At the same time, the transformation of paradigms (the classical image of science into non-classical, and further into post-non-classical) should not be understood as the complete disappearance of previous ideas and methodological guidelines of the preceding stage. Between them there is synergy continuity. The ideals and philosophical foundations of non-classics are preserved in post-non-classical rationality in a transformed form, which reflects a new, more complete picture of the scientific knowledge and education.

Key words: *personality, humanization, post-non-classical education, educational ideal, psychological model of a citizen, national values*

Олена Казаннікова
Olena Kazannikova

ЗМІСТ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

CONTENT AND SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PROVIDING OF THE MODEL OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS DURING THE PEDAGOGICAL TRAINING

У статті розглянуто зміст та науково-методичне забезпечення моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів за умови застосування компетентнісного підходу. Виокремимо основні компоненти моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі виробничої (педагогічної) практики та проаналізовано їх значення.

Ключові слова: модель, компетентнісний підхід, системний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, базові вміння, виробнича практика, моніторинг.

Одне із завдань сучасної освіти полягає у забезпеченні належного рівня підготовки майбутніх фахівців, які повинні стати конкурентоспроможними на ринку праці, здатними до постійної самоосвіти, самовдосконалення, ефективної професійної діяльності. При цьому вирішальну роль відіграє професійна компетентність майбутніх соціальних педагогів, яка залежить від низки чинників, що визначають якість підготовки майбутніх фахівців, їх готовність до виконання професійних функцій та завдань, подальшого особистісного розвитку та активної життєвої позиції. Саме тому сьогодні йде активний пошук нової моделі освіти. Розробка моделі формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога в освітньому процесі виступає одним із найважливіших чинників досягнення високих результатів у підготовці висококомпетентних фахівців.

У процесі ж розробки моделі професійної компетентності майбутнього соціального педагога необхідно прийняти до уваги рекомендації Національної рамки кваліфікацій щодо основних базових компетенцій, якими повинен володіти кожен фахівець, а також урахувати специфіку соціально-орієнтованих спеціальностей і їхніх дисциплін, що і зумовлює актуальність поставленої проблеми.

У науковій літературі побудова моделі формування професійної компетентності фахівців розглядається в працях Ю. Бабанського, В. Безпалька, О. Бернацької, С. Архангельського, І. Дичковської, М. Катаєвої, М. Кларіна, В. Кушнір, В. Сластьоніна. Методологічні засади побудови моделі формування професійної компетентності розкриваються у працях В. Штоффа, В. Байденка.

На сучасному етапі реформування вищої освіти у процесі підготовки фахівців упроваджується компетентнісний підхід. Розробка галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу спонукає до перебудови системи діагностики якості освіти шляхом переходу від оцінювання знань до оцінювання компетенцій майбутніх фахівців.

Саме тому модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців має охоплювати систему компонентів, які несуть об'єктивну і достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат їх діяльності; складники формування професійної

компетентності (компоненти професійної підготовки); науково-методичне забезпечення процесу підготовки та психолого-педагогічні умови його ефективності, утворюючи ідеальну, описову модель.

Мета статті – здійснити аналіз теоретичних аспектів побудови моделі професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі виробничої практики.

Модель професійної діяльності спеціаліста є одним із джерел змісту його професійної підготовки, що має велике значення для ефективної організації та реалізації всього навчально-виховного процесу.

Метою нашого дослідження є обґрунтування та апробація моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі виробничої (педагогічної) практики.

Досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів та розглядаючи цей феномен як складний та багатогранний процес, застосовано для її вивчення компетентнісний підхід, що розкриває сутність та структуру професійної компетентності.

Зауважимо, що розроблена модель формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога ґрунтується на системному підході, виходячи з того, що виробнича (педагогічна) практика є одночасно підсистемою професійної підготовки спеціалістів.

Слід також зазначити, що засади особистісно-діяльнісного підходу покладені в розробку етапів виробничої (педагогічної) практики, її змісту та умов формування професійних умінь. Саме особистісно-діяльнісний аспект дозволить визначити значимі індивідуально-психологічні особливості майбутнього фахівця, його професійну позицію та основні мотиви здійснення професійної діяльності.

На нашу думку, визначені теоретико-методологічні підходи дозволять побудувати оптимально-ефективну модель формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, а також здійснити дослідження цього процесу.

Сутність проблеми зводиться до того, що у педагогічній науці моделювання як засіб пізнання складних педагогічних феноменів є часто єдиним методом відображення тих явищ, що досліджуються. Саме тому побудова концептуальної моделі не тільки є наслідком узагальнення низки теоретичних та емпіричних досліджень, а й дає змогу здійснити формувальний експеримент.

Отже, розглянемо ті концепти, що стануть компонентами моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі виробничої (педагогічної) практики.

На нашу думку, метою моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства.

У нашому дослідженні об'єктом моделювання виступає процес формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Під моделлю формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів ми розуміємо опис, теоретичне обґрунтування структурних та функціональних компонентів даного процесу.

Модель формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога розроблялась як сукупність певних компонентів і в узагальненому вигляді представлена на рис 1.

При цьому ми, насамперед, керувались таким:

- кваліфікаційними вимогами до соціального педагога, обумовленими соціальним замовленням;
- галузевими стандартами вищої освіти за напрямом “Соціальна педагогіка”;
- навчальними планами за спеціальністю “6.010106 – Соціальна педагогіка”;
- робочими програмами наскрізної практики студентів за спеціальністю “6.010106 – Соціальна педагогіка”.

Розроблена нами модель формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів містить такі структурні складові: цільовий компонент, змістовий компонент, результативно-оцінний компонент. Модель базується на принципах наступності та безперервності, ґрунтується на основі компетентнісного, системного та особистісно-діяльнісного методологічних підходів.

Цільовий компонент моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів складає соціальне замовлення – сформованість професійної компетентності майбутнього фахівця, мета та завдання процесу формування професійної компетентності. Метою процесу формування є підвищення рівня професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Конкретизуючи мету процесу формування, нами було виокремлено його завдання:

- підвищення рівня якості підготовки спеціалістів у ЗВО; формування професійних компетенцій студентів за спеціальністю “Соціальна педагогіка”;
- створення умов для самореалізації студентів.

Зауважимо, що принцип наступності організації педагогічного процесу розглядаємо, як педагогічну закономірність, що виявляється в єдності педагогічного процесу, яка забезпечує безперервний зв'язок між різними частинами, етапами навчання і виховання.

Наступність у змісті професійної підготовки розуміємо як безперервний процес розгортання структурних компонентів змісту, поступовий перехід від одного етапу навчання до іншого, поступове ускладнення навчальної інформації, послідовна зміна рівня вимог до обсягу і глибини засвоєння знань, умінь і навичок.

Дотримання принципу наступності в змісті професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає встановлення оптимального співвідношення між метою, методами, засобами, організаційними формами теоретичної й практичної підготовки студентів, поступового ускладнення процесу набуття знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності тощо [6].

Принцип безперервності обумовлює необхідність такої побудови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, яка б передбачала систематичне вивчення педагогічних дисциплін упродовж усіх років навчання студентів, а також такої організації виробничої практики, що мала б на увазі систематичне поглиблення отриманих знань із загальних, спеціальних дисциплін та їх застосування впродовж усіх років навчання студентів.

Ефективність реалізації наступності та безперервності в процесі професійної підготовки визначається такими показниками: оволодінням майбутніми фахівцями способами самостійного поєднання частини і цілого; навичками синтезу та інтеграції вивченого навчального матеріалу; системного сприйняття знань, цілісного, комплексного використання отриманих знань у процесі професійної діяльності [5].

Таким чином ми визначаємо шляхи реалізації принципів наступності та безперервності у нашій моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів:

- 1) визначення студентами взаємозв'язку між теоретичними знаннями та практичними навичками як елементами цілісної системи;
- 2) здійснення послідовного зв'язку в реалізації програми практики шляхом поступового ускладнення завдань від етапу до етапу, збільшення обсягу завдань та підвищення вимог під час організації практики;
- 3) використання творчих, проектних завдань та інших інноваційних методів у процесі практики з метою формування у студентів компетенції систематизації знань, тобто вміння застосовувати набуті знання, уміння та навички у наступному, вищому етапі професійного навчання;
- 4) забезпечення послідовності переходу від початкового етапу формування професійної компетентності до заключного.

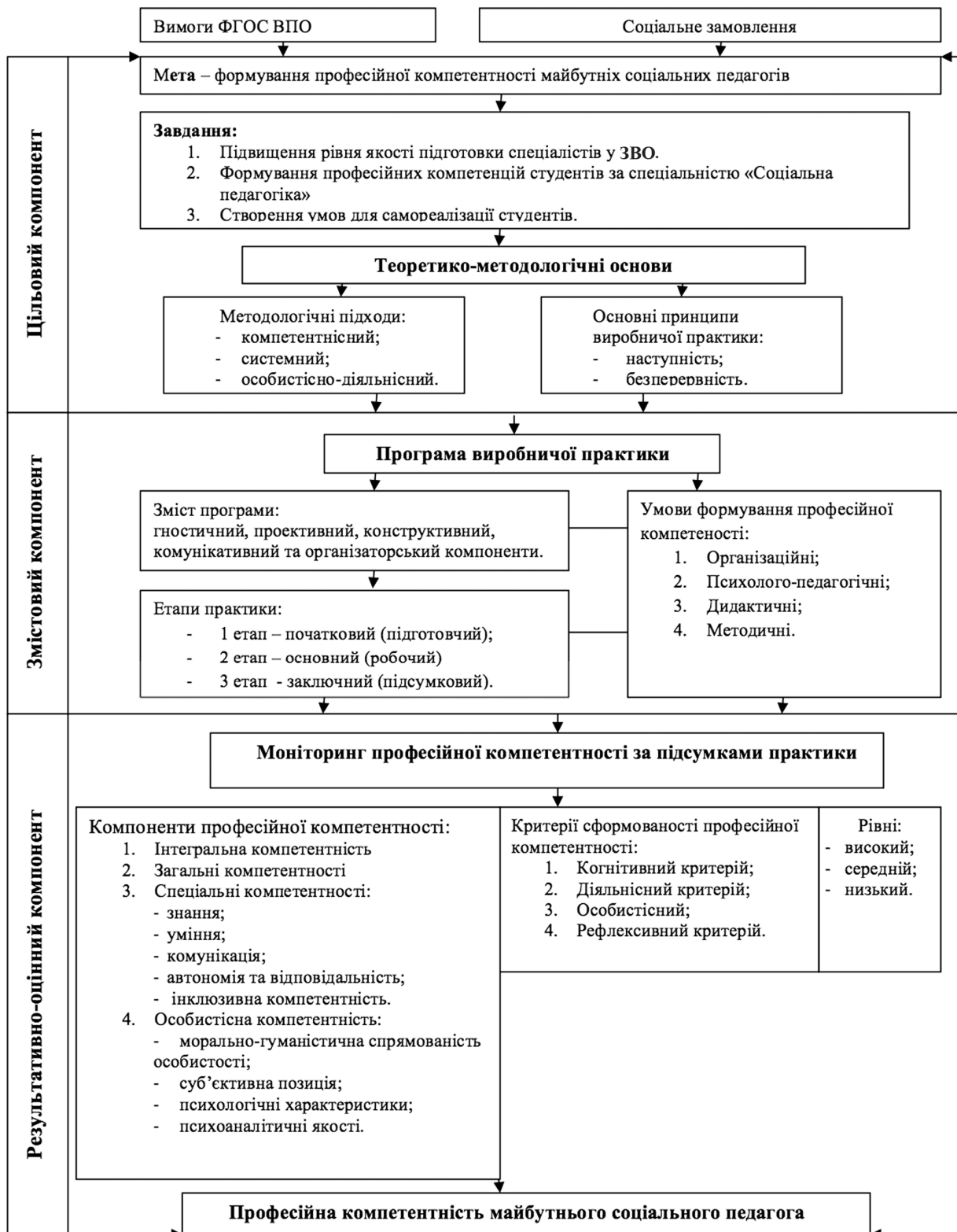


Рис 1. Модель формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі виробничої практики

Окреслені принципи спрямовані на придбання та поетапне збагачення професійно-педагогічного досвіду, а також перетворення окремих педагогічних процесів в єдину систему знань та умінь студентів.

Наступною складовою моделі є змістовна, яка побудована відповідно до методологічних підходів, принципів, вимог щодо формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Змістовий компонент передбачає включення студентів у самостійну діяльність у ході реалізації виробничої (педагогічної) практики відповідно до спеціально розробленої програми.

Важливим засобом професійної підготовки майбутнього соціального педагога є виробнича (педагогічна) практика. Організована в єдності з навчальною та позанавчальною діяльністю студентів, вона формує суспільну активність майбутніх фахівців, розвиває у студентів інтерес до вивчення дисциплін соціально-педагогічного циклу, здібності та навички самостійної дослідницької діяльності.

Сьогодні ефективною базою практики в Україні саме з підготовки висококваліфікованих соціальних педагогів є комунальний заклад вищої освіти “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” Запорізької обласної ради. Навчальний заклад уже понад 20 років успішно працює в експериментальному режимі, що стало підґрунтям для його стабільного функціонування та інноваційного розвитку. Масштабні завдання Всеукраїнського експерименту “Проектування та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру” реалізують завдяки командному підходу до організації науково-дослідної роботи. Спеціалісти Хортицької національної академії особливу увагу приділяють поширенню інноваційного педагогічного досвіду. Однією із таких інновацій є розроблений проект програми практики для факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи Хортицької національної академії. Однією з важливих особливостей структури Академії є наявність власної бази практики, що забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями повного обсягу практичних умінь та навичок щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

Базою практики Хортицької національної академії є її структурні підрозділи: загальноосвітня санаторна школа-інтернат I–III ступенів та відділення ранньої соціальної реабілітації. Студенти за спеціальністю “Соціальна педагогіка” мають змогу проходити практику у виховних групах, шкільних класах, психологічній службі, дошкільних групах. Потужна та сучасна база практики дає змогу не тільки використовувати набуті знання, уміння, навички, а й знайти майбутнє місце роботи.

Звернемо увагу, що зміст виробничої (педагогічної) практики представлено в програмі в таких компонентах (табл. 1):

Таблиця 1

Зміст програми виробничої практики

Компоненти змісту програми	Базові вміння
Гностичний компонент	Уміння вивчати особистість та її проблему у всіх взаємозв'язках із середовищем; вивчення специфіки моральних норм і принципів життєдіяльності особистості в мікро та макросередовищі; вивчення загальних закономірностей освітнього процесу, накопичення знань про цілі, методи та засоби соціально-педагогічного впливу; діагностика стану вихованців та соціально-педагогічного середовища; дослідження життєвих труднощів вихованців та їх сімей; застосування на практиці ефективних професійних прийомів; здатність до оцінювання та аналізу власної професійної діяльності, результатів та її вдосконалення на основі набутих компетенцій.
Проективний компонент	Перспективне планування власної професійної діяльності на період виробничої (педагогічної) практики шляхом передбачення можливих труднощів; визначення стратегічних цілей і завдань; моделювання освітнього простору щодо всебічного та гармонійного розвитку вихованців.

Компоненти змісту програми	Базові вміння
Конструктивний компонент	Вибір ефективних методів, засобів та організаційних форм навчання і виховання; постановка соціально-педагогічних завдань, визначення алгоритму їх вирішення; аналіз розвитку особистості в конкретному середовищі; моделювання ситуацій розвитку особистості з врахуванням особливостей середовища, яке її оточує; вміння налагоджувати взаємозв'язки в системі "особистість-культура-суспільство".
Комунікативний компонент	Володіння загальною комунікативною культурою; вміння встановлювати психологічний контакт; корегувати й управляти процесом спілкування; налагоджувати зворотний зв'язок; адекватно інтерпретувати поведінку; протистояти стереотипам сприйняття; вибирати найоптимальніші способи поведінки відповідно до індивідуальних особливостей співрозмовника (вибір інформації, композиційна побудова діалогу, побудова вербального та невербального типу спілкування відповідно до конкретної ситуації); встановлювати педагогічно-доцільні відносини та взаємодію з учасниками освітнього процесу; вибір та використання ефективних комунікативних засобів під час вирішення соціально-педагогічних завдань.
Організаторський компонент	Пошук і знаходження правильних рішень професійних завдань, їх реалізація в конкретних соціально-педагогічних ситуаціях; організація життєдіяльності особистості в конкретному просторі; залучення громадськості, спеціалістів різних закладів та установ (на регіональному і Всеукраїнському рівнях) до вирішення проблем виховання; організація різних видів діяльності вихованців, власної діяльності та поведінки в процесі взаємодії з учасниками освітнього процесу.
Інклюзивний компонент	Формування нової філософії суспільства (позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами); вдосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей із особливими освітніми потребами; упровадження інноваційних інклюзивних технологій навчання з використанням адаптованого міжнародного досвіду.

Така система вмінь має забезпечити успішність виконання майбутнім соціальним педагогом основних видів його професійної діяльності й успішного професійного становлення; стати основою для розробки програми виробничої (педагогічної) практики.

Результативність реалізації нашої моделі залежить, перш за все, від умов її функціонування. На основі аналізу наукових досліджень, власного спостереження, результатів експериментального дослідження, нами виділено наступні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів:

1. Організаційні (визначення критеріїв та рівнів професійної компетентності, підбір матеріально-технічного оснащення щодо реалізації соціально-педагогічної діяльності).

2. Психолого-педагогічні (створення сприятливого освітнього середовища (бази практики), як умови формування компетентностей майбутніх соціальних педагогів. Саме середовище та умови бази практики дозволять використати ситуацію вибору та диференційований підхід у творчій самореалізації студентів під час практики, що забезпечить задоволення студентами власних потреб та професійних інтересів, а також активізуватиме студентів у різних сферах практичної діяльності).

3. Дидактичні (дослідний характер виробничої (педагогічної) практики: студенти вивчають особливості освітнього середовища бази практики, виявляють проблеми соціалізації особистості дитини; планують завдання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та їх труднощів соціального становлення, освоюють не тільки прості але й комплексні професійні вміння, нові напрями педагогічної та соціально-педагогічної роботи).

4. Методичні (організація методичного супроводу студента у період практики: розробка активних форм організації індивідуальних та групових занять з дітьми; забезпечення активної позиції кожного студента; реалізація соціально-педагогічних технологій в роботі з дітьми та підлітками; створення умов для самоосвіти й самовдосконалення студентів у період практики).

5. Інклюзивні (забезпечення засвоєння майбутніми фахівцями повного обсягу практичних умінь і навичок щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору).

Таблиця 2

Етапи реалізації програми проходження виробничої (педагогічної) практики

Етапи	Завдання етапів	Значення етапів практики
Початковий (підготовчий)	Ознайомлення з програмою виробничої (педагогічної) практики та вимогами щодо оформлення її результатів. Вирішення організаційних питань.	Створення умов щодо розвитку у студентів готовності до самостійної професійної діяльності на практиці, формування позитивного ставлення до соціально-педагогічної діяльності та професії соціального педагога.
Основний (робочий)	Знайомство з умовами та базою проходження виробничої (педагогічної) практики. Виконання програми практики.	Розвиток професійних особистісних якостей, які необхідні сучасному спеціалісту. Активне оволодіння формами, методами, засобами, новітніми технологіями здійснення соціально-педагогічної роботи; ознайомлення зі специфікою діяльності сучасної бази практики; поглиблення і закріплення практичних умінь і навичок, опанування методів застосування цих знань у практичній діяльності; формування у студентів творчого та дослідницького підходів до професійної діяльності.
Заключний (підсумковий)	Підготовка звіту з практики. Підведення підсумків. Презентація результатів практики.	Самоаналіз та об'єктивна самооцінка власної соціально-педагогічної діяльності. Розвиток у майбутніх спеціалістів навичок професійної рефлексії.

Доцільно організована виробнича (педагогічна) практика студентів закладу вищої освіти, проведення етапів практики з урахуванням принципів наступності та безперервності, поступове ускладнення її завдань та змісту забезпечує оволодіння студентами сучасними методами, навичками, вміннями та способами організації праці майбутньої професійної діяльності, формування у них професійних навичок і вмінь для самостійної успішної практичної діяльності.

З нашої точки зору, **результативно-оцінний** компонент моделі включає проведення моніторингу формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, у ході якого виявляємо рівень її сформованості та визначаємо прогноз подальшого розвитку.

У межах проходження виробничої (педагогічної) практики майбутній соціальний педагог повинен оволодіти професійними компетентностями щодо вирішення певних проблем і завдань у галузі професійної та педагогічної діяльності, відповідно до Національної рамки кваліфікацій [7].

Отже, виокремимо компоненти професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів (табл. 3):

Таблиця 3

Компоненти професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів

Інтегральна компетентність	Здатність з'ясовувати складні задачі і проблеми у галузі соціально-педагогічної роботи або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень, здійснення інновацій в умовах, які характеризуються невизначеністю.
Загальні компетентності	Здатність до аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів; набуття гнучкого та креативного способу мислення, яке дає змогу зрозуміти, розв'язати та науково осмислити проблеми та задачі, які стоять перед фахівцями з соціальної педагогіки; здатність до постійного навчання, та здатність осмислювати власний досвід; здатність відтворювати знання, методи та навички відповідно до контексту та продукувати на їх базі власні пропозиції; здатність до оцінки та аналізу соціальних- процесів на мега-, макро- мезо- та мікросоціальному рівнях; здатність до самоорганізації, критики та самокритики; усне і письмове спілкування як рідною, так і іноземними мовами, уміння вести дискусію, використовувати відповідну термінологію та способи вираження думки в усній та письмовій формах; здатність виконувати професійну діяльність відповідно до стандартів якості, а також володіти засобами їх впровадження.
Спеціальні (фахові) компетентності	Здатність з'ясовувати складні задачі і проблеми у галузі соціально-педагогічної роботи та діяти у складних умовах сучасного ринку соціальних, соціально-педагогічних, анімаційних, інклюзивних послуг, використовуючи інноваційні технології.
Компоненти спеціальної (фахової) компетентності	
Знання	Етичні та правові норми, що регулюють взаємини людини і суспільства, навколишнього середовища, і керуватися ними під час розробки екологічних і соціальних проєктів; основи здорового способу життя, володіти вміннями та навичками фізичного самовдосконалення; загальні закони культури мислення, вміння у письмовій та усній формі логічно оформити свої думки;
Знання	Основи виробничих відносин і принципи управління з урахуванням технічних, фінансових і людських чинників; типологію, основні джерела виникнення та розвитку масових соціальних рухів, форми соціальної взаємодії, чинники соціального розвитку, типи та структури соціальних організацій, їх аналіз; права та свободи людини і громадянина, реалізація їх у різних сферах життєдіяльності; методи психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей різного віку та їх оточення; методи педагогічного керування дитячою діяльністю в різних дитячо-підліткових і молодіжних осередках, у школі, гімназії, ліцеї та інших навчально-виховних закладах; основи культурно-дозвільної діяльності, фізкультурно-оздоровчої роботи в школі, за місцем проживання, у сімейно-побутовому середовищі, у позашкільних закладах і центрах дитячої творчості; систему надання спеціалізованої допомоги різним категоріям дітей та молоді; методи збору та обробки матеріалів, які мають наукову цінність та надалі можуть бути використані при написанні дипломної роботи.

<i>Уміння</i>	<p>Організовувати виховну роботу серед дітей, схильних до правопорушень; визначати мету і завдання соціально-педагогічної роботи з різними групами; здійснювати професійну практичну роботу (посередництво консультування, спеціалізована допомога тощо) у школах, соціальних службах, організаціях і установах; організовувати та координувати соціально-педагогічну діяльність з окремими особами і групами дітей та молоді (з обмеженими можливостями, з особами, що повернулися місць позбавлення волі тощо); сприяти інтеграції діяльності різних державних, громадських організацій і установ з надання допомоги населенню і необхідного соціального захисту; складати нормативні документи соціально-педагогічної діяльності; планувати надання соціальних послуг тощо; допомагати людям, встановлювати контакти з існуючими системами соціального захисту, допомоги; складати різні профілактичні реабілітаційні, корекційні програми та програми соціальної допомоги, соціального захисту, соціального виховання, участь в їх реалізації; аналізувати документацію, працювати з нормативно-правовими документами; осмислювати та оцінювати власну роботу, змінювати її, якщо оцінка вимагає того тощо.</p>
<i>Комунікація</i>	<p>Адекватне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до учасників освітнього процесу; бути здатним будувати комунікаційну мережу для обміну інформацією та зворотного зв'язку; давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій відбувається спілкування; психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне керування процесами спілкування в комунікативній ситуації.</p>
<i>Автономія та відповідальність</i>	<p>Студент повинен бути відповідальним за розвиток професійного знання і практик; приймати рішення у складних і непередбачуваних умовах соціального середовища; вільно застосовувати основні принципи соціального управління, намагаючись впливати на зміни у соціальній сфері; креативно мислити відповідно до викликів соціуму; генерувати ідеї; бути рішучим у провадженні нових технологій; розробляти інноваційні технології, застосовувати їх на практиці, безперервно підвищуючи у цьому власну кваліфікацію; відповідати за налагодження гармонійних відносин у колективі; здатним до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним, зокрема: ставити перед собою завдання у межах загального кола власних обов'язків, використовуючи наявні технології та адаптуючись до нових; керувати власною кар'єрою та безперервно продовжувати освіту; знаходити відповідні засоби подальшого підвищення кваліфікації у сфері соціально-педагогічної роботи.</p>
Інклюзивна компетентність	<p>Здатність забезпечувати інклюзивні процеси; здатність розробляти програму підтримки дітей з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі; реалізовувати різні підходи до оцінювання досягнень у соціальному зростанні дітей з особливими освітніми потребами; встановлювати партнерські відносини між школою, сім'єю і громадою; здійснювати оцінку ефективності роботи з даною категорією сімей; відбирати кращий досвід та застосовувати його фрагменти у практичній діяльності.</p>

Компоненти інклюзивної компетентності	
<i>Знання</i>	Теоретичні засади інклюзивної освіти в Україні; досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи; зміст діяльності основних соціальних інститутів, що реалізують охоронно-захисну функцію особистості з інвалідністю; особливості типології та видів інвалідності; аспекти роботи з різними категоріями дітей та молоді з розладами розвитку; специфічні ознаки сім'ї, що виховує дитину з обмеженими можливостями; особливості роботи з сім'єю, що виховує дитину з особливими потребами; особливості взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому просторі; методології та методи соціально-педагогічної діагностики учасників навчально-виховного процесу; методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи, як умови реалізації ефективної стратегії соціально-педагогічного супроводу; вимоги до фахівця, що займається соціальною реабілітацією.
<i>Уміння</i>	Використовувати комплекс правових норм для захисту прав дітей та молоді з інвалідністю; застосовувати заходи державного примусу щодо осіб, які допускають протиправні дії стосовно осіб з інвалідністю.
<i>Уміння</i>	Розробляти програму психолого-педагогічного діагностування як окремої особи, так і мікрогруп; застосовувати засоби та форми профілактичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю; здійснювати корекційно-реабілітаційну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю; проводити консультативно-терапевтичну допомогу; залучати представників різних інституцій до надання допомоги дітям, молоді з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.
Особистісна компетентність	інтегральна характеристика особистості (майбутнього соціального педагога); володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість професійному старінню, вміння організувати раціонально свою працю без перевантажень часу і сил.
Компоненти особистісної компетентності	
<i>Морально-гуманістичні якості</i>	любов до людей, гуманність, доброзичливість, альтруїзм, толерантність, відповідальність, обов'язок, честь та інше [2].
<i>Психологічні характеристики</i>	високий рівень протікання психічних процесів, стійкий психічний стан, високий рівень емоційних та вольових характеристик.
<i>Психоаналітичні якості</i>	самоконтроль, самокритика, самооцінка своїх вчинків, самоаналіз діяльності, якості, які відображають стресостійкість, психофізичну тренуваність, саморегуляцію.
<i>Психолого-педагогічні якості</i>	комунікативність та емпатійність (співпереживання, проникнення у думки та почуття людей), терпимість, перцептивність (прийняття людини людиною), візуальність (зовнішня привабливість), красномовство, фактичність.

До рекомендованої низки компетентностей випускника спеціальності (відповідно до Національної рамки кваліфікації) не включено інклюзивну компетентність, яка виступає, як інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції

у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку й саморозвитку [11]. Її зміст повинен розкриватися у рівні спеціальних (фахових) професійних компетентностей майбутніх соціальних педагогів, оскільки означає здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність у специфічних умовах інклюзивного навчання і представлений нами у нашій моделі, як інноваційна категорія.

Інтеграція освіти України у Європейський освітній простір передбачає підготовку компетентних, висококваліфікованих фахівців, які будуть відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості.

Показником якості та кінцевим результатом підготовки майбутніх соціальних педагогів нами визначено професійну компетентність.

Уважаємо, що професійна компетентність майбутнього соціального педагога сьогодні набуває нового тлумачення. Таку категорію розуміємо як інтегративне особистіснодіяльнісне утворення та цілісна сукупність збалансованого поєднання професійних знань, умінь, навичок, особистіснопрофесійних якостей і досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов.

Для обґрунтування та розробки педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі виробничої практики доцільним було розробити критерії, показники та рівні її сформованості у студентів, визначення яких вимагає детального наукового обґрунтування як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

На основі аналізу теоретичного матеріалу та виходячи з того, що показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів визначено професійну компетентність, структуру якої складають теоретичні знання, професійні уміння, навички та особистіснопрофесійні якості, було виокремлено критерії. Так, критеріями сформованості означеної компетентності визначено:

Когнітивний – оволодіння системою загальнонаукових, психологічних, соціально-педагогічних та інших спеціальнопрофесійних знань, які необхідні майбутньому соціальному педагогу для реалізації професійних функцій.

Діяльнісний – оволодіння сукупністю соціальнопедагогічних вмінь та навичок, які виробляються шляхом застосування різних прийомів і способів соціальнопедагогічної взаємодії. При цьому професійні знання тісно пов'язані з професійними вміннями та реалізуються у практичній діяльності соціальних педагогів.

Особистісний – наявність сформованих особистіснопрофесійних якостей соціального педагога, під якими розуміються: психологічні характеристики (емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, уважність), моральноетичні характеристики (відповідальність, гуманність, справедливість, тактовність, доброта емпатійність), психологопедагогічні характеристики (комунікбельність, оптимізм) та психоаналітичні характеристики (адекватна самооцінка, прагнення до самовдосконалення). Дані характеристики повинні бути стійкими, суттєвими, адекватними, позитивно впливати на успішність діяльності соціального педагога та здатність продуктивно функціонувати у системі міжособистісних відносин.

Рефлексивний – усвідомлення свого професійного “Я”; спроможність до самопізнання та самоконтролю; здатність майбутнього соціального педагога визначати структуру, види, функції своєї професійної діяльності, аналізувати, реконструювати, впроваджувати у їх у власну діяльність; здатність до аналізу власного професійного досвіду, власних дій та дій інших суб'єктів взаємодії.

Визначаючи критерії сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, усвідомлювали, що виокремили лише деякі з можливих, акцентуючи увагу на найбільш вагомих.

Показниками вищевизначених критеріїв є рівні сформованості професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей; усвідомлення значущості своєї діяльності; прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку (табл. 4):

Таблиця 4

**Критерії та показники сформованості професійної компетентності
майбутніх соціальних педагогів**

Критерії	Показники
Когнітивний	<p>1. Розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності.</p> <p>2. Володіння системою знань про сутність педагогіки як науки; принципи та методи соціально педагогічної діяльності; особливості соціалізації особистості в різних мікросоціумах; попередження негативного впливу чинників соціального середовища на особистість; характеристики загальних технологій соціально-педагогічної діяльності і технологій організації соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів; можливості та умови ефективної реалізації загальнонаукових та специфічних методів у практиці соціально-педагогічної роботи.</p>
Діяльнісний	<p>1. Сформованість професійних умінь: комунікативних, аналітичних, організаторських, прогностичних, проектувальних, дослідницьких (аналізувати різні чинники впливу на соціалізацію особистості; диференціювати зміст діяльності відповідно до різних об'єктів, суб'єктів та напрямів соціально-педагогічної роботи; добирати та адаптувати відповідно до мети, особливостей клієнтів і реальної ситуації технології соціально-педагогічної роботи, методи та прийоми реалізації завдань соціально-педагогічної роботи; проектувати, планувати, організовувати та аналізувати організаційні форми соціально-педагогічної роботи; будувати стратегію соціально-педагогічної роботи спрямовану на саморозвиток особистості дитини та молоді людини, реалізацію її творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізації зусиль клієнтів (індивідів, груп, спільнот) на вирішення власних проблем).</p> <p>2. Здатність забезпечувати інклюзивні процеси.</p> <p>3. Оволодіння методами, способами й досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.</p> <p>4. Сформованість умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності.</p>
Особистісний	<p>Сформованість професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей, які можна розділити на три групи.</p> <ul style="list-style-type: none"> – перша група якостей: психологічні характеристики, що є складовою частиною здатності до певного виду діяльності (психічні процеси та психічні стани). – друга група якостей: психоаналітичні якості, такі, як самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх учинків, а також фізична тренуваність, умінь переключитися і керувати своїми емоціями. – третя група якостей: комунікабельність – швидкість встановлювати контакт із людьми; емпатійність – визначення настрою людей, виявлення їхніх установок, чекань, співпереживання їх проблемам; візуальність – зовнішня привабливість особистості; красномовство – умінь, яке дозволяє оволодіти розумом і серцем співрозмовника, здатність тлумачити чи навіяти йому все, що потрібно [10].
Рефлексивний	<p>1. Здатність до самопізнання.</p> <p>2. Усвідомлення значущості своїй професійної діяльності.</p> <p>3. Переосмислення та творче виявлення особистісного досвіду й фахової діяльності у розв'язанні проблемних ситуацій, що виникають у процесі професійної підготовки та майбутньої фахової діяльності.</p> <p>4. Прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку.</p>

Розробка критеріїв та показників професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів безпосередньо пов'язана із встановленням рівнів розвитку об'єкта дослідження. Виходячи з логіки дослідження, на нашу думку, є доцільним виокремлення трьох рівнів сформованості професійної компетентності: низького, середнього, високого.

Низький рівень сформованості професійної компетентності майбутнього соціального педагога недостатнє розуміння сутності та цілей професійної діяльності, слабку орієнтацію у її завданнях.

Середній рівень сформованості професійної компетентності майбутнього соціального педагога характеризується неповним розумінням сутності та цілей професійної діяльності, частковою орієнтацією у її завданнях.

Високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього соціального педагога характеризується високим рівнем теоретичної підготовки: вмінням студента аналізувати наукову літературу зі спеціальності, логічно та послідовно викладати теоретичний матеріал, обґрунтувати основні наукові положення з теорії соціальної роботи та соціальної педагогіки, робити висновки.

Запропонована модель формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів розглядається як ефективний інструментарій організації системи підготовки компетентного сучасного спеціаліста. До запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів входить три компоненти: цільовий, змістовий, результативно-оцінний. Кожен компонент має важливе значення щодо формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі проходження виробничої (педагогічної) практики. Модель є відкритою, постійно розвивається й за необхідністю може бути доповнена новими компонентами.

Список використаних джерел

1. Вольнова Л.М. Формування психологічної компетентності як складової психологічної культури майбутніх соціальних педагогів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 8. С. 66-74.
2. Гавриш О. Професійні та особистісні якості шкільного соціального педагога // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Серія "Педагогіка". Дрогобиц, 2015. Вип.. 31. С. 98-106. URL: <http://dspu.edu.ua/pedagogics/archiv/31/12.pdf> (дата звернення: 06.03.2019).
3. Бедбчева Т.Ф., Бельчев П.В., Елькін М.В., Избаш С.С. Компетентнісний підхід до організації виробничої практики майбутніх викладачів вищої школи : навч. посібник. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. 106 с.
4. Вольнова Л.М. Соціальна психологія: формування компетентності майбутнього фахівця : навч. посібник для студ. спеціальностей "Соціальна робота", "Соціальна педагогіка". Київ, 2011. 283 с.
5. Литвин А.В., Мамрич С.А. Удосконалення методики навчання спеціальних предметів у ступеневій професійній підготовці фахівців // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2003. Вип. (13). С. 61-65. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/546/1/03lavppf.pdf> (дата звернення: 06.03.2019).
6. Мирончук Н.М. Наступність змісту практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технолог. і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. Київ, 2014. Вип. 81. С. 106-110.
7. Національна рамка кваліфікацій // Міністерство освіти і науки України : сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення: 06.03.2019).

8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Офіційне Інтернет-представництво Президента України. URL: [http:// zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013) (дата звернення: 06.03.2019).
9. Організація наскрізної практики студентів за спеціальністю 6.010106 “Соціальна педагогіка” : методичні рекомендації / за заг. ред. А.Й. Капської. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 32 с.
10. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. 4-те вид., виправ. та доп. Київ : Центр навч. літератури, 2009. 488 с.
11. Алексеєнко Т.Ф. Формування інклюзивної компетентності соціальних педагогів як напрям реалізації компетентнісного підходу у галузі освіти // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VI Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький : Хмельниц. ін-т соціальних технологій Ун-ту “Україна”, 2011. С. 157-159.

One of the tasks of modern education is to provide the appropriate level of training of future specialists who must become competitive in the labor market, capable of continuous self-education, self-improvement and effective professional activity. At the same time, the professional competence of future social educators plays a decisive role, which depends on many factors determining the quality of training of future specialists, their readiness to perform professional functions and tasks, further personal development and active life position. That is why nowadays there is an active search for a new model of education. The development of a model of forming the professional competence of the future social pedagogue in the educational process is one of the most important factors in achieving high results in the training of highly qualified specialists.

In the process of development of the model of professional competence of the future social teacher it is necessary to take into account the recommendations of the National Qualification Framework regarding the basic competences that each specialist must possess, as well as take into account the specifics of socially oriented professions and their disciplines, which determines the relevance of the problem.

That is why the article considers the content and scientific and methodological providing of model of forming professional competence of future social teachers using competence approach. The paper reveals the main components of the model of forming professional competence of future social teachers during the pedagogical training and analyses their significance. The components of the content of the program of pedagogical training and the system of students' skills for ensuring the future social teachers' success of the main types of their professional activity and successful professional development are determined. The paper presents the system of monitoring of the formation of professional competence of future social teachers, during which the level of its formation is determined and the forecast of further development is determined. Particular attention is paid to the components of the professional competence of future social teachers.

Key words: *model, competence approach, system approach, person-activity approach, basic skills, pedagogical training, monitoring.*

Наталія Калюжка, Неля Самойленко
Nataliia Kaliuzhka, Nelia Samoilenko

СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

STORITELLING AS ONE OF THE METHODS OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO WORK UNDER CONDITIONS OF AN INCLUSIVE CLASS

У статті проаналізовано сторітеллінг як один із методів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного класу. Визначено функції (пропагандистська, об'єднувальна, комунікативна, утилітарна й інструмент впливу) та принципи сторітеллінгу в освітньому процесі (емоційність, активність, дуальність, переконливість, драматичність, детальність, виразність, інформаційність, лаконічність та змістовність, доцільність, презентабельність). Презентовано різні види сторітеллінгу; розроблено алгоритм укладання історії; подано рекомендації та вимоги до оповідача; перераховано види історій та відмічено їх джерела з інклюзивної освіти та педагогіки; з'ясовано основні елементи історії.

Ключові слова: сторітеллінг (storytelling), підготовка майбутніх учителів, інклюзивні класи, оповідач, слухач, технологія, метод, засіб.

Ідея створення та використання історій в освітньому процесі не є новою. Більше того, її активно реалізують у закладах дошкільної та початкової освіти, пояснюючи це особливістю вікового сприйняття інформації. Однак у процесі взаємодії педагога та учнів середньої і старшої ланки ця технологія несправедливо забута. А в підготовці майбутніх учителів прослідковується прогалина у цьому питанні. Впровадження інклюзивної форми навчання спонукає до введення нових технологій та методів формування сприятливого психологічного середовища та організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Звідси випливає потреба у підготовці і нового покоління вчителів, які, з-поміж іншого, будуть готовими застосовувати сторітеллінг. Сторітеллінг – це калька з англійської мови (Storytelling), що у перекладі означає “story” – історія, а “telling” – розповідати. Отже, сторітеллінг доцільно розуміти як спосіб передачі інформації через розповідь історій, що є соціально-культурною активністю, коли людина ділиться історією з іншими людьми, іноді використовуючи імпровізацію, театралізацію чи перебільшення [3]. Про ефективність сторітеллінгу свідчить те, що його активно застосовують у різних сферах діяльності: політиці, бізнесі, маркетингу, коучингу, ораторській майстерності, громадській роботі та освіті.

Сторітеллінг почали активно застосовувати у різних сферах (бізнесі, засобах масової інформації, педагогіці) у 90-х рр. ХХ ст. в Америці завдяки Девіду Армстронгу (David Armstrong (1957 – 2010 рр.)), генеральному директору та президенту Armstrong Global Holdings. Він був досить популярним доповідачем із менеджменту та ділової етики і його часто називали “генеральним по розповідям” (Chief Storytelling Officer) [15]. У своїй книзі “Managing by Storying Around Managing by Storying Around: A New Method of Leadership” 1992 р. Д. Армстронг представив результати власного досвіду застосування технології сторітеллінгу у компаніях: завдяки цій технології було легше надихнути, мотивувати працівників, сформувати у них нові способи мислення, роз'яснити необхідність нововведень [10]. Адже в цій технології застосовувався психологічний чинник: історії є більш виразними, захопливими, цікавими і легше асоціюються із особистим досвідом, на відміну від чітко визначених правил та директив, краще запам'ятовуються, їм надають більшого значення і їх вплив на людей є сильнішим [4].

Варто зазначити, що підґрунтям для впровадження сторітеллінгу в освітні галузі стала праця К. Egan “Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School” (1986 р.). У ній автор запропонував розглядати сторітеллінг як альтернативний підхід до організації навчання у закладах початкової освіти [11]. На нашу думку, з того часу розпочинаються активні дискусії довкола сторітеллінгу та практики його застосування. Як свідчить аналіз джерел, на рубежі саме 80-90-х років минулого століття з'явилося чимало праць, зокрема американських, у яких розкриті теоретично-практичні основи сторітеллінгу: С. Peg, D. Polkinghorne, L. Richard, Hunter McEwan, P. Jackson, L. Thomas. З початком нового етапу реалізації та дослідження сторітеллінгу вважають працю М. Rossiter “Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning” (2002 р.), щодо використання розповідей, історій у навчанні дорослих, у тому ж числі студентів закладів вищої освіти [14]. Для української педагогіки сторітеллінг є новим поняттям і обговорюється лише в останні роки. Так, нам вдалося віднайти праці, у яких сторітеллінг розглядається в контексті дошкільної освіти (К. Крутій, Л. Зданевич, І. Черешнюк), у підготовці керівників освітніх закладів (С. Немченко), у педагогічній діяльності викладача (Ю. Маковецька-Гудзь), у музейній справі (М. Василичин, О. Караманов), як цифрова технологія освіти дорослих (Л. Панченко); під час вивчення окремих навчальних дисциплін (Г. Гич, К. Симоненко); як окрема технологія (Н. Гущина); як метод навчання в закладах початкової освіти (І. Большакова) та ін. Однак дослідження щодо застосування сторітеллінгу у підготовці вчителів, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти, відсутні.

Мета статті – обґрунтувати сторітеллінг як метод підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного класу.

Мова є важливим компонентом аудіальної культури особистості та служить засобом спілкування людей і впливу на їхню психіку. Важливими засобами педагогічної діяльності вчителя є аудіальні форми навчання, які дозволяють засвоїти навчальний матеріал за рахунок аудіальної сприйнятливості учнів. Отже, в основі понять із загальним коренем “audi-” лежить здатність людини чути або особливим чином сприймати звукове середовище. Очевидно, сьогодні потрібні нові методики, які допоможуть учителю формувати мовну компетентність учнів через упровадження в освітній процес методів, які дозволяють “говорити і слухати”. І в цей час явного застою, якогось призупинення у виникненні в ораторському мистецтві нових концептів та ідей, з'явилося поняття “сторітеллінг”, яке відразу ж привернуло увагу як останнє слово в невтомних пошуках усе нових і нових риторичних засобів. Досі є розбіжності у сприйнятті та застосуванні сторітеллінгу, що проявляється у визначенні його як методу навчання, засобу чи технології. Ми ж будемо опиратися на те, що він є методом, адже дозволяє організувати взаємодію між оповідачем та слухачами. Також іноді цей метод ототожнюють із казкотерапією [9]. Вважаємо такий підхід дещо хибним, оскільки казкотерапія має свою вікову аудиторію (дошкільний та молодший шкільний вік), де завдяки їй можна отримати найкращий результат у формуванні в дитини необхідних позитивних якостей та моральних цінностей і має свої особливості у побудові, які відрізняються від історії. Останні ж дозволяють охопити більш ширшу вікову аудиторію і впливати не лише на світоглядні позиції, емоційну, мотиваційну, когнітивну сферу учасників сторітеллінгу, але й формувати у них необхідні компетентності. У процесі формування інклюзивних компетентностей студентів найперше потрібно сформувати у них відповідний світогляд, адекватне ставлення до проблеми інвалідності, через подачу інформації із постійним емоційним посилом. А також створення ситуації успіху у взаємодії із людьми з інвалідністю, можливості отримання досвіду педагогічної роботи в інклюзивних учнівських класах чи групах. Сторітеллінг є домінантним методом узаємодії викладача зі студентами під час формування інклюзивних компетентностей. До основних функцій сторітеллінгу в освітньому процесі відносять: пропагандистську, об'єднувальну, комунікативну, утилітарну та інструмент впливу [6]. Досвід роботи викладання навчальних дисциплін у студентів зі спеціальності 013 Початкова освіта (напрямок підготовки: Інклюзивна освіта) дозволив виокремити такі функції сторітеллінгу:

- ціннісна (опанування студентами емоційно-ціннісним ставленням до отримуваних знань; формування позиції сприйняття проблеми інвалідності);
- мотиваційна (стимулює до певного стилю поведінки, виконання різних видів освітньої діяльності, виявлення ініціативи, самоосвіти та самовдосконалення);
- комунікативна (підвищення ефективності спілкування у системах “викладач-студенти”, “студент-студенти”);
- об’єднувальна (налаштування на командну роботу в процесі формування інклюзивних компетентностей; розвиток колективної культури);
- когнітивна (розвиток здатності адекватно сприймати світ та взаємодіяти із людьми з різним психофізичним розвитком, розуміти суспільні процеси);
- інформаційна (надання науково обґрунтованої інформації);
- діагностична (виявлення рівня обізнаності студентів з обговорюваної теми, їх життєвого та емпіричного досвіду).

Для успішної реалізації сторітеллінгу в студентській аудиторії доцільно опиратися на принципи, які регламентують цей метод. Так, С. Немченко до них відніс: переконливість, детальність, драматичність, виразність, лаконічність, ненав’язливість, постійну практику [8, с. 185]. У процесі викладання навчальних дисциплін реалізуються такі принципи застосування сторітеллінгу:

- емоційність – виклик у студентів активного емоційного відгуку на презентовану інформацію; формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до персонажів історій та нововведень в освітній галузі; створення атмосфери співпереживання, чесності, справедливості та відповідальності;
- активність – створення ситуації залучення студентів до сюжетної лінії історії, висловлення ними припущень, власних міркування, ставлення, обговорення досвіду, проведення дискусії, презентації раніше опрацьованої актуальної інформації; спонукання до відповідальності за власне професійне становлення тощо;
- дуальність – співдія викладача та студентів, яка передбачає взаєморозуміння, взаємопідтримку, довіру, спільний інтерес, терпимість до помилок чи браку досвіду, протилежних думок; здатність викладача “бачити”, інтерпретувати та враховувати реакцію студентів, наявність зворотного зв’язку;
- переконливість – викладач, у ролі оповідача, повинен бути переконливим та натхненним, презентована ним історія має мати всі ознаки правдивості;
- драматичність – акцентуація уваги в історії на ті умови та обставини, які є перепорою для персонажу у досягненні цілей, його саморозвитку та самореалізації; подання безвихідної ситуації, обговорення її несправедливості;
- детальність – використання необхідного обсягу деталей для підкреслення правдивості історії, передачі емоційності ситуації чи випадку;
- виразність – володіння викладачем ораторським мистецтвом; вдале використання міміки, жестів, рухів, інтонації;
- інформаційність – врахування різних способів сприйняття інформації студентами (візуальний, аудіальний, кінестетичний, дискретний);
- лаконічність та змістовність – доцільна тривалість історії; акцентуація на головному; обов’язковість підведення висновків та подальший розгляд перспектив; зв’язок із реальністю, з життєвим досвідом;
- доцільність – відповідність сюжету історії меті заняття;
- презентабельність – використання різних видів візуалізації.

У наш час у науково-популярних джерелах презентовано різні види сторітеллінгу, які умовно поділяють на дві групи: комерційний (той, за допомогою якого створюється певний бренд, для просування марки, товару, ідеї, для залучення людей) та некомерційний (який не має на меті створення умов для отримання прибутку).

Найчастіше у різних джерелах згадуються такі види сторітеллінгу:

- сімейний (історії, які передаються з покоління в покоління в одній родині);
- культурний (опір на етичну поведінку, морально-духовні цінності, релігійний світогляд);
- соціальний (історії про відомих людей, плітки);
- дружній (історії, які об'єднують друзів);
- особистий (історії окремих людей, які передають їх досвід і переживання);
- міфи, легенди (історії, які відображають культуру, розповідають про можливе у правдивих подіях, але не мають підтвердження);
- містичні історії (оповідають про те, що не існує чи взагалі про непідтверджені факти чи людей, найчастіше це жахаючі історії про містичних істот, привидів, неопізнані літаючі об'єкти, надлюдські можливості).

Важливо наголосити ще на двох видах сторітеллінгу: пасивному та активному. Під час першого оповідач самостійно презентує заздалегідь підготовлену історію, а слухачі сприймають її, можуть давати уточнювальні питання. Активний вид дозволяє задіювати слухачів як співповідачів, що дозволяє підвищити активність студентів під час розгляду питання і реалізувати низку функцій сторітеллінгу. У цьому варіанті оповідач має володіти здатністю скеровувати у необхідному руслі побудову студентами історії. Історія відрізняється від звичного викладу фактів тим, що має у своїй структурі обов'язкові елементи: персонаж, інтригу та сюжет [7, с. 10]. Основне завдання персонажу – це привертання уваги студентів та налаштування емпатійного зв'язку. У його описі важливими є деталі, які характеризують персонаж, передумови подальшого сюжету, опис життєвих обставин. Завдяки цьому у студентів складається розуміння подальшої ситуації. Особливістю персонажу є те, що він може бути вигаданий, конфіденційний (усі його персональні данні замінені або приховані і про це повідомлено слухачам) та реальний. Важливо, щоб він був максимально зрозумілим та близьким аудиторії. Персонажем в історії під час викладу дисциплін з інклюзивної освіти може виступати як людина з інвалідністю будь-якого віку, так і її сім'я, громадська організація, освітня установа, громада, представники різних спеціальностей. За допомогою продуманої інтриги реалізуються такі завдання: акцентуація на проблемі, мотивування до розв'язання проблеми чи негативної ситуації, пошук і розуміння причин і наслідків; демонстрація складності та напруженості ситуації чи події. Сюжет історії може розвиватися за класичною схемою: експозиція, зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка, висновки [1].

Під час занять застосовують також і дедуктивний метод побудови історії: аналіз дійсності (ситуації, у якій опинився персонаж); з'ясування подій, які сприяли цьому; визначення умов, що спонукали до подій; аналіз дій чи бездіяльності персонажу, розкриття особливостей персонажу (або мети організації), які призвели до цього.

Завершення будь-якої історії має відбуватися через підбиття висновків (не повчання), які покликані узагальнити отриману інформацію, спонукати до подальшого оволодіння знаннями з інклюзивної освіти та педагогіки. Джерелами для історій, що стосуються людей із інвалідністю, учнів з особливими потребами найчастіше стають: особисті історії викладача і студентів; історії з життя третіх осіб (друзів, знайомих, колег, сусідів, родичів); кінострічки, новини та суспільно значущі події (особливо ті, у яких фігурують персонажі з інвалідністю); досвід благодійних організацій, громадських товариств та об'єднань, які працюють із людьми з інвалідністю; сайти, групи та сторінки організацій у соціальних мережах, а також персональні аккаунти, блоги.

Історія матиме освітнє значення лише тоді, коли відповідатиме життєвому досвіду аудиторії, цілям та завданням заняття, матиме зв'язок із попередніми темами. При цьому кожна історія повинна бути унікальною і містити наукову інформацію, яку необхідно розміщувати у чітко визначеній послідовності, яка сприяє розумінню слухачами контексту [13]. Під час формування історії необхідно звернути увагу на так звані унікальні слова, які є новими для студентів (термінологію, поняття), що в процесі історії будуть постійно привертати увагу, тримати в напрузі [2].

Перевірка та корекція історії – заключний етап у її підготовці. Тут необхідно з'ясувати її тривалість (історії не повинні бути довгими), проаналізувати змістове наповнення, точність, виразність, логічність, самостійність, доцільність задіяних засобів візуалізації.

Досвід упровадження сторітеллінгу у підготовку майбутніх педагогів дозволив виокремити деякі рекомендації: історія має бути максимально зрозумілою та життєвою для студентів; зважати на те, що емоційний відгук аудиторії може призвести до зміни сюжету та висновків; історія має спонукати до аналізу ситуації, пошуку оптимальних шляхів її розв'язання, визначення перспектив і обговорення науково-практичного її аспекту, спонукати до подальшого пошуку необхідної інформації; передбачити виділення додаткового часу на обговорення інших історій студентами, викликаних розповіддю викладача; не оминати прикладів, які викликають у студентів негативні емоції (невдоволення, сум, жаль, засмучення, обурення, злість, сумнів, розгубленість, сором тощо), однак формувати у них здатність оперувати ними, робити висновки і завершувати історію на емоційному позитивному піднесенні.

Зважаючи на специфіку підготовки та реалізацію сторітеллінгу, до викладача, як оповідача, ставляться такі вимоги: досконале володіння навчальною дисципліною, ораторський хист, уміння імпровізувати; грамотне мовлення, багатий лексичний запас; розвинені уява, почуття міри, емпатія, емоційність; педагогічний такт, дотримання конфіденційності; знання слухачької аудиторії; здатність підбирати чи продукувати різні наочні матеріали із застосуванням комп'ютерних технологій.

Сторітеллінг, як ефективний засіб передачі інформації, зарекомендував себе не лише у формі усного мовлення у системі “оповідач-слухачі”, але й театралізованого дійства (play-back театр), рольових ігор, тренінгів. У часи оптимізації та інтенсифікації освітнього процесу популярності набирають Internet технології, які дозволяють створювати і підтримувати різні інформаційні ресурси в комп'ютерній мережі Internet. У зв'язку із цим, з'являються рекомендації щодо побудови онлайн-сторітеллінгу, зокрема популярними є ті, які пропонує S. Idler [12]. Викладач разом зі студентами може використовувати і цифровий сторітеллінг, адже новітні технології мають широкий діапазон застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти. Для створення цифрових історій викладач може скористатися такими програмами: Closer, яка дозволяє на великому зображенні виділяти мітками певні зображення і додавати до них надписи; ZooBurst, за допомогою якої можна будь-яку сторінку тексту, створену у такому сервісі, переглянути під будь-яким кутом у 3D – просторі; Narrable використовується, коли для створення історії необхідно завантажити зображення і до них прикріпити звуковий файл (“озвучку”); Storify – цей сервіс дозволяє створювати цілі статті або пости у Мережі, де збираються тексти, зображення та відеоджерела; Metta – програма для створення відеолекцій та цифрових історій на основі тексту, зображень і відео; PowToon – сервіс анімованих презентацій з набором шаблонів для роботи і великою бібліотекою зображень та ефектів; Moovly – сервіс для створення анімованих презентацій з елементами скрайбінгу; Wideo і GoAnimate – програми для створення анімованих відеороликів (перша – з використанням готових шаблонів); Сервіси Pixton, Chogger і ToonDoо призначені для створення коміксів, у тому числі – для створення мальованих коміксів та коміксів на основі власних фотографій та картинок або галереї готових персонажів, фонів та предметів.

Незважаючи на те, що сторітеллінг сьогодні лише досліджують з наукової точки зору, його активно застосовують уже на практиці. Так, під час підготовки майбутніх учителів інклюзивних класів цей метод дозволяє активізувати освітній процес, сприяє формуванню світоглядних позицій на засадах гуманізму та інклюзивних компетентностей, спонукає викладача до професійного розвитку, вдосконалення вміння опрацьовувати інформацію, візуалізувати її. Також визначено, що реалізація його функцій сприяє створенню оптимального середовища для саморозвитку слухачів, формування у них критичного мислення. Для того, щоб сторітеллінг як метод був ефективним, необхідно реалізовувати його основні функції, опиратися на визначені принципи, дотримуватися алгоритму підготовки історії, обирати доцільні елементи.

Список використаних джерел

1. Большакова І.О. Сторітеллінг – історія про історію. URL: <https://18047.blogspot.com/2017/03/blogpost.html> (дата звернення: 26.02.2018).
2. Вербова А. Storytelling на вебінарі або як достукатися до сердець слухачів. URL: <https://etutorium.com.ua/blog/storytellingnavebinare> (дата звернення: 25.02.2018).
3. Вікіпедія: Розповідання історій. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B9 (дата звернення: 19.03.2014).
4. Герасименко О. Сторителлинг – эффективный вариант неформального обучения. URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=6330> (дата обращения: 25.02.2018).
5. Гузенков С. Алгоритмы сторителлинга. Как создавать истории и использовать их в текстах и презентациях URL: https://ridero.ru/books/algorithmu_storitellinga/read/#textpreview (дата обращения: 26.02.2018).
6. Гущина Н. Сторітеллінг як ефективний варіант неформального навчання. URL: <http://timso.koippo.kr.ua/fedirko/storitellinh-yak-efektyvnyj-variant-neformalnoho-navchannya/> (дата звернення: 22.02.2018).
7. Маковецька-Гудзь Ю.А. Storytelling у педагогічній практиці викладача. Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej “Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki” (30.03.2017 – 31.03.2017). Warszawa: “Diamond trading tour”. 2017. С. 9-13.
8. Немченко С.Г. Сторітеллінг як метод підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. 2015. Вип. 2. С. 182-189.
9. Федірко Ж.В. Внесок В. Сухомлинського в удосконалення технологічних засад сторітеллінгу. Ідеї Василя Сухомлинського про психологічне забезпечення навчально-виховного процесу та сучасна освіта: зб. матер. Всеукр. наук.-метод. інтернет-конференції (18-28.09.2017). Кропивницький: Ексклюзив-систем, 2017. 284 с. URL: http://vseukrconf.blogspot.com/2017/09/normal-0-false-false-falseru-x-none-x_87.html (дата звернення: 22.02.2018).
10. David M. Armstrong. Managing by Storying Around: A New Method of Leadership / David Armstrong. New York: Doubleday Currency, 1992. 272 p.
11. Egan K. Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School / Kieran Egan. University of Chicago Press, 1986. 122 p.
12. Idler S. Popular Methods for Online Storytelling URL: <https://www.webpagefx.com/blog/webdesign/online-storytelling-methods/> (Last accessed: 20.02.2018).
13. Karobi M. Storytelling as an Active Learning Tool to Engage Students in a Genetics Classroom. Journal Of Microbiology & Biology Education. V. 15 (2). 2014. Dec. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4278517/> (Last accessed: 20.02.2018).
14. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education; Columbus, OH. 2002.
15. Storytelling. URL: <https://www.armstronginternational.com/culture/david-armstrong-storytelling-ceo> (Last accessed: 20.02.2018).

The article analyzes storytelling as one of the methods of training future teachers to work under conditions of an inclusive class. It was noted that the implementation of an inclusive form of education prompts the introduction of new technologies and methods of creating a favorable psychological environment and the organization of the educational process in general secondary education institutions. Hence, there is the necessity for training a new generation of teachers who will be ready to use storytelling. The main functions of storytelling in the educational process include: propaganda, unifying, communicative, utilitarian and

influence instrument. The experience of teaching academic disciplines for students in the specialty 013 Primary Education (Inclusive Education) allowed us to single out the following functions of storytelling: value, motivational, communicative, unifying, cognitive, informational and diagnostic. It is noted that for the successful implementation of storytelling among student audience it is advisable to rely on the following principles: emotionality, activity, duality, cogency, dramatic quality, detail, expressiveness, informational content, brevity and content-richness, reasonability, presentability. Also there are presented various kinds of storytelling, which are conditionally divided into two groups: commercial and non-commercial. Most often, various sources mention such kinds of storytelling as: family, cultural, social, friendly, personal, myths, legends, mystical stories. Taking into account the specifics of the preparation and implementation of storytelling, the following requirements are imposed to the teacher as a narrator: knowledge of academic discipline, public speaking talent, ability to improvise; competent speech, rich vocabulary; exuberant imagination, sense of proportion, empathy, emotionality; pedagogical tact, confidentiality; audience knowledge; the ability to select or produce a variety of visual materials using computer technologies. Storytelling, as an effective means of transmitting information, has proven itself not only in the form of oral speech in the “narrator-listener” system, but also in theatrical performance (play-back theater), role-playing games and trainings.

Key words: storytelling, training future teachers, inclusive classes, narrator, listener, technology, method, means.

УДК 342.951

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.98-104

*Ганна Кириленко, Олександр Кириленко
Hanna Kyrylenko, Oleksandr Kyrylenko*

АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ “МІФОТВОРЧИХ” ДЕКЛАРАЦІЙ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВИХ ЗАСАД ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УКРАЇНІ ТА ОБГРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

ANALYSIS OF THE CAUSES OF THE PROBLEM OF INTRODUCTION OF THE “MYTH-MAKING” DECLARATIONS OF THE EUROPEAN STANDARDS OF THEORETICAL AND LAW PRINCIPLES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENT YOUTH IN UKRAINE AND ARGUMENTATION OF THE NECESSITY OF ITS IMPLEMENTATION

Автори статті зазначають, що виокремлена сукупність суперечностей, соціальна значущість проблеми, потреба практики фізичного виховання студентів в обґрунтованих технологіях, які б забезпечили теоретико-правові засади фізичного виховання, зумовили пошуки нових форм фізичного виховання в єдності з соціокультурною діяльністю.

Не применшуючи значення наукового доробку вчених, констатуємо відсутність на сьогодні у вітчизняній науці державного управління комплексного наукового дослідження механізмів державного управління у сфері фізичної культури і спорту на регіональному рівні, що є однією з причин недосконалості впровадження цих механізмів.

Ключові слова: європейські стандарти, “міфи”, теоретико-правові засади, криза освіти, державне управління, фізична культура.

В історії розвитку сучасної вищої освіти в Україні, на наш погляд, можна виокремити два ключових аспекти, що визначили специфіку її змісту та структури. Перший пов'язуємо зі здобуттям нашою державою незалежності (1991 р.), що зумовило оновлення системи освіти, розроблення законодавчих та нормативних актів для її повноцінного функціонування. Другий – із приєднанням України до Болонського процесу, що визначило її орієнтування на європейські стандарти підготовки фахівця.

Держава на законодавчому рівні захищає інтереси громадян у сфері фізичної культури і спорту, розвиває фізкультурно-спортивну індустрію та інфраструктуру, заохочує прагнення населення зміцнювати своє здоров'я, вести здоровий спосіб життя [1, с. 142].

Кількість ЗВО у державі та різноманітність професій у сучасному суспільстві зумовлюють таке явище, як розробка регіональних відомчих та авторських програм, в основу яких покладено державну базову програму, яка ґрунтується на організаційно-правових нормах.

Зміст програм формується відповідно до динамічних замовлень суспільства і виробництва на фахівців, які разом із високоякісною професійною підготовкою мають високий рівень особистої фізичної культури, здоров'я, психічно загартовані, володіють фізичними якостями і навичками, а також знаннями, котрі дають їм змогу вдосконалюватися, реалізувати набуте [2, с. 41].

Дослідженню проблемних питань державного управління фізичною культурою і спортом, що спрямовані на вирішення завдання оптимізації організаційної структури органів державної влади у сфері фізичної культури і спорту, присвячені наукові дослідження В.І. Жолдак, І.В. Шевчук та ін [4; 7].

Не применшуючи значення наукового доробку вищезазначених учених, констатуємо відсутність на сьогодні у вітчизняній науці комплексного наукового дослідження механізмів державного управління у сфері фізичної культури і спорту на регіональному рівні, що є однією із причин недосконалості впровадження цих механізмів.

Визначення проблеми, на розв'язання якої спрямована Концепція впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі, є основою політики сьогодення.

Мета статті – здійснити аналіз причин виникнення проблеми впровадження “міфотворчих” декларацій європейських стандартів теоретико-правових засад фізичного виховання студентської молоді в Україні та обґрунтування необхідності її розв'язання на сучасному етапі становлення вищої освіти.

На сучасному етапі в Україні існує низка проблем, що заважають нам наблизитись до стандартів Європейського союзу: складне соціально-економічне становище українського суспільства; намагання знецінення моральних та патріотичних переконань громадян України у зв'язку із пропагандою жорстокості, насильства, зокрема через засоби масової інформації; демографічна криза, яка зумовлюється зменшенням кількості населення України з 51,4 мільйона у 1994 році до 40 мільйонів у 2018 році; погіршення стану здоров'я населення з різко прогресуючими хронічними хворобами серця, гіпертонією, неврозом, артритом, ожирінням тощо, призвело до того, що порівняно з 2009 роком кількість осіб, які віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, збільшилася на 37 відсотків; невідповідність вимогам сучасності та значне відставання від світових стандартів ресурсного забезпечення сфери фізичної культури і спорту, а саме організаційного, кадрового, науково-методичного, медико-біологічного, фінансового, матеріально-технічного, інформаційного; не сформовано сталих традицій та мотивацій щодо фізичного виховання і масового спорту як важливого чинника фізичного та соціального благополуччя, поліпшення стану здоров'я, ведення здорового способу життя і подовження його тривалості [5].

Основні причини виникнення проблем, пов'язаних із кризовою ситуацією у сфері фізичної культури і спорту, характеризуються такими чинниками: низька відповідальність за дотримання вимог законодавчих та нормативно-правових актів щодо організації фізичного виховання в системі освіти; знецінення традиційних моральних цінностей, у зв'язку з

пропагандою жорстокості, насильства, зокрема через засоби масової інформації, негативно впливають на моральні та патріотичні переконання громадян України; обмежена рухова активність, нераціональне та незбалансоване харчування, чинники асоціальної поведінки у суспільстві; невідповідність потребам населення послуг, що надаються засобами фізичної культури і спорту за місцем проживання, роботи громадян та в місцях масового відпочинку населення, у тому числі в сільській місцевості, та населення з інвалідністю; низький рівень ресурсного забезпечення дитячо-юнацького та резервного спорту; відсутність спортивної інфраструктури, здатної задовольнити потреби населення у щоденній руховій активності відповідно до фізіологічних потреб, у тому числі осіб з обмеженими фізичними можливостями; невідповідність баз олімпійської та параолімпійської підготовки європейським та світовим стандартам якості; обладнання та інвентар, які здатні задовольнити попит населення та конкурувати з іноземними виробниками, представленими на вітчизняному ринку; низький рівень пропаганди в засобах масової інформації та просвіти населення щодо усвідомлення цінності здоров'я, відповідального ставлення батьків до виховання своїх дітей та відсутність ефективної системи стимулювання населення до збереження свого здоров'я; невисока престижність професій у сфері фізичної культури і спорту, низький рівень матеріального заохочення працівників бюджетного сектору цієї сфери; недостатнє фінансування фундаментальних та прикладних досліджень, невідповідність системи впровадження результатів досліджень у практику фізкультурно-спортивної діяльності сучасним вимогам; низький рівень медичного та медико-біологічного забезпечення осіб, що займаються фізичною культурою і спортом, та медико-біологічного забезпечення підготовки спортсменів високого класу; вкрай недостатнє бюджетне фінансування та неефективне залучення позабюджетних коштів; відсутній механізм інвестування у розвиток і популяризацію масового спорту; існування регуляторних функцій з боку держави, що суперечить законодавчій базі та практиці діяльності спортивних інституцій європейського співробітництва [4, с. 141-142].

Науково доведеним та обґрунтованим є факт провідної ролі сфери фізичної культури і спорту в системі освіти і виховання підростаючого покоління, відновлення працездатності та підтримання здорового довголіття громадян, підготовки молоді до професійної діяльності, організації та проведення здорового дозвілля, профілактики правопорушень та девіантної поведінки громадян.

Провідними чинниками, які обумовлюють виникнення кризової ситуації у сфері фізичної культури і спорту, є проблеми, пов'язані із порушенням вимог законодавчих та нормативних документів, які регламентують організацію процесу фізичного виховання в освітній системі України; технічних, нормативних, правових, організаційних вимог щодо надання послуг населенню фізкультурно-спортивного характеру, в тому числі й особам з особливими потребами. На тлі економічної кризи відстежується значне зниження рівня престижності професій у сфері фізичної культури і спорту, а рівень матеріального заохочення працівників бюджетного сектору сягає критично низької межі. Важливим чинником, що обумовлює критичний стан галузі, є недостатнє бюджетне фінансування фізичної культури і спорту, відсутність сприятливого економічного клімату для реалізації інвестиційних проектів, використання позабюджетних механізмів залучення коштів на розвиток галузі в регіонах. Це, в свою чергу, обумовлює падіння рівня медичного та фармакологічного забезпечення осіб, які займаються фізичною культурою і спортом, особливо спортсменів високого класу, що входять до збірних команд за видами спорту. Усі вищезазначені проблеми на тлі недосконалої організаційно-правової, економічної державної політики у сфері фізичної культури і спорту, слабкої міжвідомчої координації та взаємодії органів державної влади й органів місцевого самоврядування прогресують та поглиблюють кризові явища в галузі фізичної культури і спорту [4, с. 143-144].

Формування дієвої системи державного управління у сфері фізичної культури і спорту на регіональному рівні дасть змогу отримати позитивні результати у таких підсистемах галузі, як фізичне виховання в системі освіти, фізична рекреація та реабілітація населення за місцем

проживання та в місцях масового відпочинку громадян, дитячо-юнацький спорт та спорт вищих досягнень тощо.

Підготовка освічених і фізично здорових фахівців, здатних плідно працювати у нових соціально-економічних умовах, неможлива без широкого залучення студентської молоді до фізичної культури і спорту, до здорового способу життя. Справедливість цих тверджень знаходить відображення у директивно-нормативних державних актах, які видані за роки незалежності України. Йдеться, в першу чергу, про Конституцію України, низка норм якої безпосередньо стосується засад фізичної культури і спорту та охорони здоров'я громадян, Закон України "Про фізичну культуру і спорт" (1993 р.), Закон України "Про освіту" (1998 р.) і, нарешті, Президентську цільову комплексну програму "Фізичне виховання – здоров'я нації" (1998 р.).

Розв'язання проблем можливе, зокрема, шляхом здійснення аналізу національного законодавства у сфері фізичної культури і спорту з метою приведення його у відповідність до європейських вимог та стандартів.

У назві статті використано слово "міфи", яке, окрім основного значення, має ще й таке: "те, чого в дійсності немає".

Так ось, вищеназвані документи справді є міфами, адже задекларовані в них постулати, які стосуються безпосередньо фізичного виховання студентської молоді, так і залишаються нездійсненими пам'ятками міфотворчості урядовців.

На думку науковців і нашу зокрема, найбільшим міфом законодавчої творчості у галузі фізичної культури і спорту є Цільова комплексна програма "Фізичне виховання – здоров'я нації", затверджена Указом Президента України у вересні 1998 року [6, с. 14].

Так, у цьому документі серед практичних заходів щодо фізичного виховання і фізкультурно-оздоровчої роботи у навчально-виховній сфері, наприклад, залишається на папері введення 4 годин занять фізичним вихованням на тиждень протягом усього періоду навчання студентів, не внесені зміни та доповнення до системи Державних тестів і нормативів фізичної підготовленості.

Особливо незадовільне становище спостерігається у вирішенні проблеми оздоровчого спрямування системи фізичного виховання студентської молоді, хоча воно проголошується пріоритетним в усіх директивних документах щодо фізичної культури і спорту.

Виходячи з цього, фізичне виховання студентів у межах навчальної дисципліни "Фізичне виховання" необхідно розглядати як педагогічно-структурну систему, спрямовану на формування потреби до фізичного самовдосконалення та залучення студентів до здорового способу життя.

На нашу думку, ефективне функціонування такої структури можливе лише за умови визнання головного системоформувального компонента, якому підпорядковані всі складові освітнього процесу фізичного виховання студентської молоді. З усією очевидністю таким компонентом має бути здоров'я студента як найвища гуманістична цінність особистості та суспільства.

Саме стан соматичного здоров'я є тією системоформувальною категорією, яка безпосередньо характеризує гуманістичну спрямованість освітнього процесу з фізичного виховання студентів, його теоретико-правове та організаційно-методичне забезпечення і, нарешті, вибір критеріїв оцінювання успішності з цієї навчальної дисципліни. Поліпшення рівня соматичного здоров'я під впливом занять фізичною культурою і спортом повинно стати найпершим критерієм ефективності зусиль студента в оволодінні вимогами навчальної програми з фізичного виховання [3, с. 3].

Виходячи з теми нашої статті, хотілось би привернути особливу увагу до вирішення проблеми оздоровчої спрямованості фізичного виховання студентської молоді. Адже ця проблема проголошується пріоритетною в усіх директивних документах щодо фізичної культури і спорту.

Який же сучасний стан вивчення оздоровчого впливу занять фізичним вихованням у навчальних закладах вищої освіти України? На жаль, треба констатувати, що у ЗВО не

створено структури, яка б опікувалася станом здоров'я студентів, хоча згідно з офіційними документами відповідальність за це покладено на ректора.

У щорічних звітах кафедр фізичного виховання є розділ “Фізкультурно-оздоровча робота”, в якому вимагається інформація лише про кількість студентів, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи. Більше ніяких зведень щодо характеристики стану здоров'я студентів звіт не вимагає. Таким чином, можна стверджувати, що державного контролю за станом здоров'я студентів не існує. За таких умов годі вимагати й відповідальності!

Сьогодні змінює вимоги до фізичної підготовленості студентів, спонукає до визначення та усвідомлення ролі фізичної культури, як складової частини загальної культури, та необхідності вирішення проблем пов'язаних зі здоров'ям.

Низький рівень фізичного здоров'я більшості населення, у тому числі й студентів, дає підстави вважати, що наявна система фізичного виховання не спроможна повною мірою вирішити питання культури здоров'я особистості, поліпшення її фізичних якостей. Спроби використати фізичну культуру як засіб оздоровлення, без вироблення необхідності фізичного самовиховання, створюють лише передумови для деякої модернізації самого процесу формування фізичного розвитку людини, але не формування фізичної культури особистості.

Система фізичного виховання студентів спрямована сьогодні лише на вирішення проблем – задачу контрольних та залікових нормативів, що не сприяє виробленню в них прагнення до самостійного вдосконалення, націлює на виховання слухняного виконавця, орієнтованого на дотримання вимог програми з фізичного виховання. За таких умов фізичної культури особистості не можна сформувавши. Для цього необхідно змінити цільові установки сфери фізичної культури з концепції оздоровлення та фізичного виховання на формування фізичної культури особистості в межах загальної культури [3, с. 4-5].

Згідно з Законом України “Про освіту” фізична освіта передбачає інтеграцію фізичного навчання та фізичного виховання, фізичного розвитку та фізичного збереження здоров'я, що забезпечує високий рівень фізичної культури особистості [5].

Орієнтація фізичного виховання на засвоєння жорстко регламентованого програмного матеріалу, зміст якого визначається обов'язковою прикладною підготовкою та здаванням нормативних заліків, виключає можливість звернення до особистості студента та розвитку його індивідуальності.

Специфічна спрямованість у використанні засобів, методів, форм навчання та виховання у сфері фізичної культури призвели до розриву освіти й фізичної культури – студенти не повністю усвідомлюють та не сприймають фізичну культуру як життєво важливу цінність. Внаслідок цього фізична культура як навчальний предмет ЗВО не виконує повною мірою своєї важливої функції – формування дієвого відношення людини до власного фізичного удосконалення, а отже, характеризується зниженням інтересу у більшості студентів до фізкультурно-спортивної діяльності та зменшенням її престижу.

Фізичне виховання у вузі, регламентоване змістом та обсягом обов'язкових годин навчальної програми, за даними наших спостережень й численними результатами інших досліджень, не здатне повноцінно вирішувати комплекс завдань щодо фізичної підготовленості, інтелектуального й духовного розвитку студентів [7, с. 191-192].

У сфері фізичної культури недостатньо представлені такі якості й елементи людської індивідуальності, як самореалізація, проєктивний та цілеспрямований саморозвиток, творчість, духовні потреби, що є імпульсом будь-якої діяльності. Це обмежує можливості фізкультурної діяльності розвитком лише рухової сфери, що, врешті-решт, знижує культурний потенціал даної галузі людської практики, не дозволяє реалізувати можливості фізичної культури у розвитку інтелектуальних, розумових, творчих та комунікативних потенцій людини.

Подальший розвиток фізичної культури і спорту може бути забезпечений за такими варіантами.

Перший варіант передбачає збереження традиційної системи розвитку фізичної культури і спорту, спрямованої на збереження стабільно-середньої ситуації, яка включає епізодичні та розрізнені заходи з розв'язання нагальних та тимчасових проблем організації дозвілля населення і підготовки національних збірних команд, що не дасть позитивного результату і ще більше загострить нинішню кризову ситуацію в Україні.

Другий варіант передбачає здійснення організаційно-практичних заходів щодо призведення сфери фізичної культури і спорту до цілком автономної моделі управління, в якій відсутня координувальна функція з боку держави. Керівництво сферою фізичної культури і спорту здійснюється органами, відповідальними за координацію олімпійського руху із значним залученням фінансових ресурсів приватного сектору країни. Це зможе значним чином скоротити фінансові ресурси державних та місцевих бюджетів для забезпечення сфери фізичної культури і спорту. У зв'язку з відсутністю належного інвестиційного клімату в країні та слабким рівнем приватного сектору, даний такий не дасть змоги вирішити проблемні питання сфери фізичної культури і спорту в Україні.

Третій, оптимальний варіант, передбачає поєднання зусиль органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, громадських інституцій для проведення реформи у сфері фізичної культури і спорту в Україні з метою приведення сфери відповідно до європейських вимог і стандартів шляхом визначення за основу європейської моделі реформування та побудови взаємовідносин між державою і сферою фізичної культури і спорту, підвищення рівня публічності та прозорості в діяльності центрального органу виконавчої влади сфери фізичної культури і спорту, підвищення автономності національних спортивних федерацій, вдосконалення національного антидопінгового законодавства, що в свою чергу створить умови для відведення фізичній культурі і спорту в Україні провідної ролі у новій політиці інтеграції України до європейського простору [1; 2].

Загалом зауважимо, що значна частина задекларованих положень у програмно-нормативних документах залишається невиконаною і деколи механічно переписується з одного в інший. На наш погляд, фактично не існує системи контролю за виконанням попередніх рішень.

Разом з тим зазначимо, що в галузі фізичної культури і спорту сучасної України створено достатню програмно-нормативну базу для успішного й ефективного розвитку сфери.

Виокремлена сукупність суперечностей, соціальна значущість проблеми, потреба практики фізичного виховання студентів в обґрунтованих технологіях, які б забезпечили теоретико-правові засади фізичного виховання, зумовили пошуки нових форм фізичного виховання в єдності з соціокультурною діяльністю.

У соціально-культурній та педагогічній площині причиною ситуації, що склалася, є девіація цінності фізичної культури, відсутність соціально значущого статусу фізичної складової іміджу людини, що є підставою стверджувати про порушення з боку держави теоретико-правових засад формування сучасного медичного права в Україні.

Список використаних джерел

1. Болонський процес: Документи / З.І.Тимошенко. Київ : Видавництво Європейського ун-ту, 2004. 169 с.
2. Гончаренко О.М. Права людини в Україні : навч. посіб. К. : Знання, 2008. 207 с.
3. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України. Київ, 1996. 31 с.
4. Жолдак В.І. Декларативне і реальне ставлення до спорту // Теорія і практика фізичної культури. 1973. № 3. С. 141-144.
5. Закон України "Про фізичну культуру та спорт" /[електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mountain.net.ua/documents/ministerstvo/169-zakon-ukrainy-pro-fizychnu-kulturu-i-sport>
6. Цільова комплексна програма "Фізичне виховання – здоров'я нації". К., 2008. 48 с.

7. Шевчук І.В. Стратегічне планування розвитку фізичної культури та спорту на регіональному рівні // Теорія та практика державної служби : матеріали наук.-практ. конф., 12 груд. 2014 р., м. Дніпропетровськ. Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2014. С. 191-192.

The authors of the article point out that the selected set of contradictions, the social significance of the problem, the need for practice of physical education of students in grounded technologies to provide the theoretical and law foundations of physical education, led to the search for new forms of physical education in unity with socio-cultural activities.

Without diminishing the importance of scientific reserches of scientists, it should be noted the absence of state management of integrated scientific research of the mechanisms of the state administration in the field of physical culture and sports at the regional level in today's national science. It is considered to be one of the reasons of the implementation of these mechanisms for the imperfection of low level of physical health of the majority of the population, including students, as the current system of physical education is not able to fully resolve the problem of personal health and improving of physical qualities. Attempts to use physical education as a means of recovery, without necessary physical self-improvement, just create some preconditions for the modernization of the process of formation of physical man, but not the formation of physical education of the person.

As a result, physical training as a subject of high school does not fulfill fully its important functions – forming an effective relationship of a man to his own physical improvement, and therefore is characterized by the decreased interest of the majority of students to sports and sports activities and lost its prestige.

Key words: *European standards, “myths”, theoretical and law principles, crisis of education, state administration, physical education.*

УДК 373.5.091.217:331+379.8(477)"196/198" DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.104-111

*Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk*

ДІЯЛЬНІСТЬ ЛІТНІХ ТАБОРІВ ПРАЦІ І ВІДПОЧИНКУ В СИСТЕМІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КІНЦІ 60-х – ПОЧАТКУ 80-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ

ACTIVITIES OF SUMMER LABOUR AND REST CAMPS IN THE SYSTEM OF LABOUR TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE LATE 60's – EARLY 80's OF THE XXth CENTURY IN UKRAINE

У статті розкрито досвід організації діяльності літніх таборів праці і відпочинку в системі трудової підготовки старшокласників у кінці 60-х – початку 80-х років ХХ століття в Україні. Основна увага у статті звертається на заходи, які здійснювали партійні, державні і комсомольські органи на необхідність більш активно використовувати літні табори праці і відпочинку під час літніх канікул для трудового та ідейно-політичного виховання старшокласників та відзначено їх досвід роботи, який потребує наукового осмислення та узагальнення в сучасних загальноосвітніх закладах України.

Ключові слова: *трудова підготовка, виробниче навчання, літні табори праці і відпочинку, учнівська молодь, професійна орієнтація, продуктивна праця, самоуправління, культурно-масова робота, освіта.*

В умовах інтеграції України у світове співтовариство є пошук нових підходів і моделей трудової підготовки учнівської молоді. В основних законодавчих і нормативних документах, а

саме, Закон України “Про освіту”, Концепції трудової підготовки школярів України, Концепції профільного навчання у старшій школі, Національній програмі “Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів”, окреслені завдання щодо цілеспрямованого процесу формування творчої, працелюбної особистості, набуття впродовж шкільних років життєвої компетентності, професійного самовизначення, готовності до трудової діяльності в умовах ринкових відносин. Тому участь школярів у різноманітних формах трудової діяльності є одним із головних завдань реформування змісту освіти у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що посилена увага до трудової підготовки учнів у 20-ті роки ХХ ст. дала поштовх до виникнення і розвитку різних шкільних виробничих колективів, що стали прообразами створення учнівських виробничих бригад, трудових загонів старшокласників, шкільних кооперативів, шкільних лісництв, аграрних об'єднань, таборів праці і відпочинку та інших моделей трудового навчання і виховання учнівської молоді упродовж ХХ століття. Однією з форм ефективного залучення старшокласників до продуктивної праці під час літніх канікул були табори праці й відпочинку, які в Україні набули масовості у кінці 60-х – упродовж 80-х років минулого століття.

У директивних документах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів у загальноосвітній школі і підготовка їх до праці” від 29 грудня 1977 року, ЦК ВЛКСМ “Об усилении работы комсомола по коммунистическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ и подготовке их к труду” від 17 травня 1979 року, інформаційно-методичному листі Міністерства освіти УРСР “Робота таборів праці і відпочинку” (1974) окреслені методологічні основи організації діяльності літніх трудових об'єднань школярів.

Організаційно-педагогічні аспекти ефективності виховної діяльності у трудових об'єднаннях школярів висвітлювали П. Атутов, Н. Лепіхова, В. Поляков, В. Савченко, Н. Семикін, О. Родіна, В. Усаков та ін. Названі дослідження, у свою чергу, стосувались окремих аспектів організації і змісту трудової підготовки у таборах праці і відпочинку старшокласників у 60-х роках минулого століття. Зміст і принципи організації суспільно корисної продуктивної праці учнів у трудових загонах старшокласників розглядали у своїх дослідженнях В. Близнюк, Т. Веретенко, Г. Левченко, А. Любар, Т. Калугіна та ін. Проблема організації суспільно корисної продуктивної праці учнів та підвищення ефективності виховного процесу в таборах праці і відпочинку присвячені наукові дослідження І. Гончарова, Н. Зверева, Н. Калініченко, Л. Ковбасенко, Н. Ничкало, В. Оржеховської, Л. Павлова, В. Сухомлинського, І. Ткаченко, А. Тубельського та ін.

Оцінюючи здобутки науковців і педагогів-практиків щодо ролі таборів праці й відпочинку в трудовій підготовці старшокласників упродовж 60-х – початку 80-х років ХХ століття, вони мали неоціненне значення і сприяли не лише вихованню у них готовності до праці, працьовитості, але й формуванню трудових навичок і вмінь, розвитку пізнавальних інтересів і нахилів, поглибленню знань, професійній орієнтації тощо. У зв'язку із загостренням соціально-економічної ситуації в Україні, переходом до ринкових відносин, різким скороченням мережі оздоровчих закладів для дітей та учнівської молоді, запізнілому включенню юнаків та дівчат у реальні трудові відносини, формалізм у системі трудового виховання і навчання, зумовили вибір теми статті: “Діяльність літніх таборів праці і відпочинку в системі трудової підготовки старшокласників у кінці 60-х – початку 80-х років ХХ століття в Україні”.

Мета статті – узагальнити та науково обґрунтувати досвід діяльності таборів праці і відпочинку, які зарекомендували себе як ефективна форма поєднання навчально-виховної роботи з виробничою працею на засадах учнівського самоврядування та демократичного педагогічного керівництва.

Праця в таборах виступала продовженням навчально-виховного процесу в напрямі трудового виховання, політехнізації навчання та профорієнтаційної роботи. У відповідності

з періодизацією історіографії проблеми становлення і розвитку трудових об'єднань школярів упродовж ХХ століття, здійсненою Т. Тарасовою у дисертаційному дослідженні “Соціально-педагогічні умови становлення і розвитку трудових об'єднань школярів в Україні (ХХ століття)”, створення таборів праці і відпочинку припадає на третій період (1954-1972 рр.) як пошук ефективного зв'язку навчання і виховання з життям, залучення школярів до виробничої праці, визначення її змісту, вирішення основних методико-теоретичних питань. Вперше вони були засновані у 1965-1967 рр. на базі колгоспів і радгоспів, які організовували літній відпочинок учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, учнів професійно-технічних та середніх спеціальних закладів з метою виховання в учнів комуністичного ставлення до праці, здійснення професійної орієнтації, трудового і фізичного загартування, проведення змістовного дозвілля [11, арк. 20].

Проблема організації літнього відпочинку школярів при поєднанні з суспільно корисною працею була предметом уваги партійних, радянських, комсомольських органів на найвищому рівні. У постанові ЦК КПРС від 30 квітня 1974 року “О мерах по дальнейшему улучшению организации отдыха пионеров и школьников” наголошувалося на розширенні таборів праці і відпочинку для учнів старших класів. До вирішення цього завдання залучалися колективи колгоспів і радгоспів, громадські організації, школа, сім'я тощо.

ЦК КПРС звертав увагу ЦК компартій союзних республік, райкомів і обкомів, ВЦРПС, ЦК ВЛКСМ, міністерств і відомств СРСР, Рад Міністрів союзних і автономних республік, виконкомів крайових і обласних Рад депутатів трудящих на необхідність більш активно використовувати літні канікули для трудового та ідейно-політичного виховання підростаючого покоління, ширше розгорнути різнобічну фізкультурно-спортивну, екскурсійно-туристичну й оздоровчу роботу серед дітей і підлітків.

У Наказі міністра освіти СРСР від 14 березня 1975 року дублювалися вище наведені документи. У 1976 році 6 травня спільною постановою Секретаріату ВЦРПС, Колегії Міністерства освіти СРСР, Колегії Міністерства сільського господарства СРСР, Секретаріату ЦК ВЛКСМ було затверджено “Положення про табір праці і відпочинку для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл”, у якому було зазначено, що “Табір праці і відпочинку для учнів VII-IX (X) класів загальноосвітніх шкіл організовується на період літніх канікул з метою здійснення комуністичного виховання учнів у процесі продуктивної праці. Вони створюються відділами народної освіти, обкомами, райкомами профспілок робітників і службовців сільського господарства і заготівель, працівників освіти, вищої школи і наукових установ спільно з колгоспами, радгоспами, підприємствами-шефами і комсомольськими організаціями на базі колгоспів, радгоспів, лісництв. Місце розташування табору встановлюється органами народної освіти, профспілковими комітетами і господарськими організаціями за погодженням з виконавчим комітетом районної (міської) Ради депутатів трудящих. При наявності відповідних умов на літній період можуть створюватися табори праці і відпочинку учнівських виробничих бригад у колгоспах і радгоспах. Тривалість перебування учнів у таборі від 12 до 24 днів” [5, с. 69].

Згідно з “Положенням” у табір праці і відпочинку учнівської молоді Української РСР направляються учні старших класів. Від участі в таборах праці і відпочинку звільняються учні, які за станом здоров'я не можуть працювати на сільськогосподарських роботах, складають екзамени в музичних школах, вступають до навчальних закладів, а також з інших поважних причин [5, с. 69].

Перебування учнів у таборі праці і відпочинку ні в якому разі не можна вважати проходженням виробничої практики, передбаченої навчальним планом, за винятком тих випадків, коли табір створюється на базі учнівської виробничої бригади.

Табори праці й відпочинку стали важливою формою ідейно-політичного і трудового загартування учнів старших класів під час літніх канікул. В Україні, зокрема, був нагромаджений значний

досвід організації їх діяльності. Учні працювали у таких таборах лише влітку і, як правило, на сільськогосподарських роботах. Такі табори діяли майже чи не в кожному колгоспі. Якщо у 1967 р. таборами праці і відпочинку було охоплено близько 105 тис. учнів, то влітку 1975 р. в них відпочивало понад 520 тис. [11, арк 133]. У 1978 році уже 675 тис. учнів працювали й відпочивали протягом “п'ятої” трудової чверті в 7142 таборах праці й відпочинку, у яких старшокласники виконали робіт на суму понад 30 млн. карбованців. Наприклад, на Ворошиловградщині було зібрано 5 тис. тонн фруктів і овочів, прополото 30 тис. гектарів різноманітних культур. Вартість робіт становила близько півмільйона карбованців. Завдяки чіткій координації зусиль органів народної освіти, профспілкових, комсомольських організацій, колгоспів, радгоспів, підприємств у 1979 році було збільшено кількість таборів праці й відпочинку, поліпшено організацію роботи в них. Зокрема, працювало уже понад 700 стаціонарних таборів (у порівнянні з минулим роком їх було лише – 519): у Донецькій області – 87, Дніпропетровській – 67, Ворошиловградській – 62, Херсонській – 37, Запорізькій – 27 і т.д. [2, с. 3].

Заслуговує на увагу досвід організації і діяльності такого роду таборів Донецької, Дніпропетровської, Запорізької, Миколаївської, Харківської та Полтавської областей. Лише в Донецькій області влітку 1975 р. працювало 406 таборів праці і відпочинку з охопленням понад 51 тис. учнів. Старшокласниками в таборах обробилося понад 85,6 тис. га колгоспних і радгоспних полів, зібрано 28,5 тис. т. фруктів, близько 3 тис. т. корнеплодів, виконано робіт на суму 873, 4 тис. крб. [11, арк. 134]. Майже всі табори в Донецькій області були стаціонарного типу із обладнаними харчоблоками, спальнями, спортивними майданами тощо.

В таборах праці і відпочинку учні виконували великий обсяг різноманітних суспільно корисних робіт. Так, в радгоспі “Дружба” Краснолиманського району на Донеччині, зокрема, лише влітку 1975 року учні виконали робіт на суму 3,8 тис. крб. Школярі Запорізької області у колгоспах і радгоспах виконали робіт на суму понад 24,2 млн. крб. Учні Одеської області 1974 року обробили 15,3 тис. га землі, зібрали 45 т. овочів, 3,2 тис. кг. лікарських рослин, вели боротьбу з ерозією ґрунту на площі 405 га. [3, с. 50]. У таборі праці і відпочинку Голопристанської середньої школи Херсонської області упродовж 70-х років старшокласники вирощували плодоягідні культури, виноград, фруктові дерева, проводили цікаву дослідницьку роботу, ведуть фенологічні спостереження. Прикладом ефективної діяльності таких таборів може слугувати табір праці і відпочинку “Світанок” у Сумській області, у якому упродовж літа 1976 року відпочивали і працювали учні старших класів. Вони допомагали хліборобам колгоспу господарювати на полях, боротися з бур'янами, заготовляти корм для худоби [10, с. 3].

Педагогічний колектив Богданівської середньої школи під керівництвом І. Ткаченка на початку 70-их років започаткував інтернаціональний табір праці й відпочинку “Дружба”. Діяльність табору – одна з яскравих традицій, яка збагатила духовне життя регіону. Щоліта, в червні, у шкільному інтернаціональному таборі працювали і відпочивали члени учнівської бригади Богданівської середньої школи № 1, середньої школи № 2 міста Балашихи Московської області, Григоропольської середньої школи № 2 Ново-Олександрівського району Ставропольського краю, Халданської середньої школи Євлахського району Азербайджану, а з 1982 року Саудівської середньої школи Калінінської області (Росія) [9, с. 490; 8, с. 31]. У режимі робочого дня і тижня були чітко окреслені напрями практичної діяльності членів інтернаціонального табору праці і дружби:

- виробнича праця у навчально-дослідному господарстві учнівської бригади (тривалістю 4 години, перша половина дня);
- виробничі екскурсії у передові спеціалізовані господарства району і області, зустрічі з людьми трудової слави на місцях їхньої роботи;
- краєзнавчі екскурсії до джерел духовної культури народу;
- інтелектуальні ігри і спортивні змагання;

– спільні вечори інтернаціональної дружби з участю громадськості села [1, с. 305].

Аналіз діяльності шкільного інтернаціонального табору праці і відпочинку у Богданівській школі за десятиріччя дозволяє стверджувати, що він був ефективним засобом трудового і морального виховання шкільної молоді у трудовому колективі учнівської бригади під час літньої навчально-виробничої практики. Як інноваційне явище, він мав перспективу подальшого розвитку щодо виховання у старшокласників сільської школи працелюбності, зрілої моралі і відповідального ставлення до праці. Сам процес виховання учнів на трудових традиціях забезпечував історичний зв'язок поколінь, наступність у суспільному житті, що виявлялося у трудовій діяльності, ставленні до праці, активній участі у суспільно корисних акціях, усвідомленні розуміння трудового обов'язку перед суспільством.

Відповідно до “Положення про табір праці і відпочинку для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл” у них створювалися різноманітні гуртки, секції, об'єднання учнів за інтересами, велася туристична, краєзнавча, військово-патріотична робота тощо. На основі угод з відділами народної освіти і школами, колгоспи, радгоспи та лісництва, на базі яких створювалися такі табори, вони несли повну відповідальність за створення належних умов праці й відпочинку: проживання, харчування, дотримання правил техніки безпеки при виконанні всього комплексу різноманітних робіт, перевезення учнів до місця роботи і назад при відстані понад два кілометри.

Режим, умови праці і відпочинку в таборі встановлювалися органами народної освіти спільно з органами охорони здоров'я, профспілковими комітетами, радгоспами і колгоспами та іншими сільськогосподарськими підприємствами, які створювали табір відповідно до віку учнів, кліматичних та інших місцевих особливостей. Тривалість робочого дня в залежності від віку учнів і виду робіт не повинен був перевищувати більше 4 годин. Старшокласники допускалися до роботи тільки після відповідного інструктажу щодо дотримання правил охорони праці і техніки безпеки. Праця учнів організовувалася на основі прийняття соціалістичних зобов'язань і організації змагання, що включали обсяг і якість виконаних робіт, культуру праці, дотримання трудової дисципліни. Учні одержували заробітну плату за фактично виконану роботу. Табори праці і відпочинку утримувалися за рахунок коштів господарських організацій, органів народної освіти, соціального страхування, профспілкового бюджету, а також коштів, зароблених учнями в період їх перебування у таборі. Кошти, зароблені учнями в розмірі не більш як 50%, йшли на відшкодування витрат на утримання табору, а решта суми витрачалася за рішенням колективу табору і відпочинку [5, с. 72-73]. Так, у таборі праці і відпочинку “Юність” Березівської СШ, який був відкритий в 1971 році на базі колгоспу ім. Держинського Вінницької області, певна частка зароблених учнями грошей витрачалась на проведення подорожей і екскурсій по рідному краю, основну суму вони одержували на руки для власних потреб. Це підносило авторитет табору в очах батьків, навчало юнаків і дівчат правильно організовувати власний бюджет. Старшокласників, які постійно перевиконували норми, правління колгоспу преміювало на урочистому закритті табору цінними подарунками [6, с. 57].

Організаційна структура табору праці і відпочинку будувалася на основі учнівського самоврядування. Вищим органом самоврядування табору були загальні збори, які обирали раду, обговорювали і затверджували план роботи, умови соціалістичного змагання, розпорядок дня, розробляли обов'язки кожного члена табору. Рада табору на чолі з головою (командиром) керувала всією поточною роботою, здійснювала облік та контроль за якістю виконаних робіт, займалася питаннями побуту і самообслуговування, розв'язувала питання дисципліни учнів та організацією їх дозвілля тощо.

В обов'язки органів самоврядування таборів праці і відпочинку входило також:

– оперативне розв'язання всіх питань, пов'язаних з організацією праці, побуту і відпочинку учнів;

- організація різноманітної діяльності, спрямованої на ідейно-політичне, моральне, фізичне, естетичне, трудове виховання учнів;
- розподіл зароблених коштів;
- аналіз діяльності учнівського трудового об'єднання, інформація учнів про роботу органів самоврядування, пропаганда передового досвіду, заохочення кращих [4, с. 19].

Кадри табору праці і відпочинку визначалися штатним розписом відповідно до кількості учнів. Кандидатури на посади начальників та вихователів добирали з числа найдосвідченіших педагогів. Начальник табору підбирав вихователів, інструкторів з фізкультури, музичного керівника, медичного працівника, визначав їх функціональні обов'язки. Він здійснював керівництво усією роботою табору, пов'язаною з організацією праці і відпочинку учнів і ніс повну відповідальність за його життєдіяльність: виховну і культурно-масову, господарську, фінансову роботу, організацію харчування, дотримання законодавчих актів, охорону здоров'я і безпеку життя школярів.

Згідно з наказом Міністерства освіти СРСР від 14 березня 1975 року № 28 “Про заходи по подальшому поліпшенню організації відпочинку учнів шкіл”, була унормована оплата працівників табору праці й відпочинку. За педагогічними працівниками, які направлялися в табори на період, що збігався з їх черговою відпусткою, органи освіти зберігали заробітну плату за рахунок коштів, асигнованих на утримання табору. Були розроблені типові штати таборів, визначені посадові оклади, ставки заробітної плати працівників, орієнтовні норми утримання одного учня в таборі, рекомендації щодо оплати праці учнів, а також правила техніки безпеки і виробничої санітарії під час літніх робіт учнів IX-X класів загальноосвітніх шкіл у сільськогосподарському виробництві. Правила передбачали допуск до сільськогосподарських робіт учнів, які не мають медичних протипоказань [1, с. 534].

У таборах праці і відпочинку з учнями проводилися спеціальні заняття-інструктажі з техніки безпеки праці та протипожежної безпеки, щодо дотримання правил особистої гігієни, виробничої санітарії, прийомів надання першої медичної допомоги потерпілому, що позитивно впливало на загальний рівень організації їх життя у таборі і сприяло профілактиці виробничого травматизму, інфекційних захворювань тощо. Керівники виробничих ділянок, спеціалісти, кваліфіковані робітники проводили з учнями інструктаж на робочому місці. У разі потреби керівник дільниці проводив з учнями додатковий інструктаж. Крім того, на робочих місцях поміщалися інструкції з техніки безпеки за видом виконуваних робіт.

Вивчення матеріалів науково-педагогічних джерел, ознайомлення з досвідом роботи шкільних таборів праці і відпочинку дає одночасно можливість відзначити і окремі прорахунки в організації праці старшокласників. Спостерігалася захопленість, насамперед, господарськими результатами і недооцінювалася основна мета праці – сприяння всебічному розвитку природних нахилів, здібностей, формуванню моральних якостей в учнів. Істотним недоліком у постановці суспільно корисної діяльності була відсутність нормування праці учнів за віком та видами праці, що інколи приводило до фізичного перевантаження учнів. Відсутність належної матеріальної бази не давала можливість залучати до роботи і відпочинку в таборах усіх міських школярів. Наприклад, 1978 році у Волинській області учні лише 8 міських шкіл побували в таборах, в Івано-Франківській – 5. Не кращий стан мав місце і в Кіровоградській, Вінницькій, Чернігівській та інших областях, що для міських школярів спільна робота із сільськими ровесниками на колгоспних полях та фермах, участь у різноманітних культурно-освітніх заходах, походах по рідному краю сприяла б розвитку дружніх взаємин учнів, збагачувала їх новими враженнями, інформацією про життя міста і села [2, с. 4].

Роботу таборів праці й відпочинку ускладнювало і те, що багато з них не фінансувалися профспілковими організаціями. Насамперед, це стосувалося невеликих таборів на 25-40 осіб, до яких не можна застосувати нормативні документи. У багатьох таборів зовсім були відсутні медичні працівники, значна частина господарств не укладала трудові угоди між школами. Але

головна причина такого становища – несвоєчасне розв'язання керівниками шкіл організаційних питань з відповідними комітетами профспілок, радянськими і партійними органами.

Відзначаючи окремі недоліки, виховна спрямованість праці старшокласників у таборах мало не оцінило значення: по-перше, тут забезпечувалась участь школярів у продуктивній праці, формувались у них трудові уміння і навички; по-друге, праця формувала в учнів почуття турботи і відповідальності, характер, повагу до людей праці; по-третє, робота школярів у таборі, в свою чергу, впливала на їхню пізнавальну й громадсько-трудова активність; по-четверте, в умовах трудового літа серед старшокласників проводилась робота щодо організації змістовного відпочинку, залучення учнів до організації культурно-масової роботи серед населення; зверталась увага на фізичний розвиток, зміцнення здоров'я учнів, проводилась профорієнтаційна робота з ними.

Таким чином, аналіз діяльності таборів праці і відпочинку в кінці 60-х – початку 80-х років ХХ ст. в Україні дають нам можливість зробити окремі висновки. Табори праці і відпочинку зарекомендували себе ефективною формою поєднання навчально-виховної роботи з виробничою працею на засадах учнівського самоврядування та демократичного педагогічного керівництва. Літня трудова чверть старшокласників мала економічне значення, оскільки вони виконували помітний обсяг сільськогосподарських робіт, брали участь в озелененні та благоустрої шкіл і населених пунктів, що сприяло реалізації завдань трудового виховання.

У зв'язку зі зміною суспільно-політичного і соціально-економічного устрою в Україні, реформуванням агропромислового комплексу, відсутності фінансової підтримки функціонування таборів праці і відпочинку призвело до різкого скорочення їх мережі, розпочалась масова руйнація та розпродаж стаціонарних таборів, використання їх не за призначенням. Як наслідок – масове безробіття на селі, відтік працездатної частини населення на заробітки за кордон, що у свою чергу, призвело до зменшення учнівського континенту.

Незважаючи на те, що внаслідок значних недоліків та прорахунків, які були у діяльності таборів праці і відпочинку для учнівської молоді, можна стверджувати про наявність певного позитивного досвіду. Напрацьовані науково-методичні матеріали, практичний досвід, вивільнений від ідеологізації, декларативних гасел і штампів можуть бути використані, модернізовані і розвинуті в умовах формування самодостатньої, конкурентоздатної особистості. Хоч цей досвід і не є системним, але містить значний потенціал щодо професійно-спрямованої освіти учнівської молоді, а тому потребує наукового вивчення й практичного відродження в сучасних загальноосвітніх закладах України.

Список використаних джерел

1. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів учнів сільської школи в Україні. Друга половина ХІХ-ХХ століття : Монографія. Кіровоград : “Імекс-ЛТД”, 2007. 744 с.
2. Літо – 79 // Радянська школа. 1979. №5. С. 3-8.
3. Оржеховська В.М. Підготовка роботи таборів праці й відпочинку // Радянська школа. 1976. №5. С. 50-55.
4. Оржеховська В.М. Трудові канікули старшокласників. Київ : Рад. школа, 1978. 112 с.
5. Положення про табір праці і відпочинку для учнів старшин класів загальноосвітніх шкіл // Оржеховська В.М. Трудові канікули старшокласників. Київ : Рад. школа, 1978. С. 69-111.
6. Стаднійчук М.П. Наш табір “Юність” // Рад.школа. 1976. №5. С. 55-60.
7. Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа ім. В.І. Леніна. К. : Рад. шк., 1975. 276 с.
8. Ткаченко І.Г. Виховуємо інтернаціоналістів. // Рад.школа. 1975. №5. С. 30-34.
9. Ткаченко Іван Гурович // Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2 : Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. С. 485-491.
10. Хороше у “Світанку” // Радянська освіта. 1976. № 53. С. 3.

11. ЦДАВОУ, м. Київ. Ф. Р-2. Рада Міністрів УРСР. 1964-1985 рр. Оп. 13. Ф.166 Міністерство освіти УРСР оп.15. Спр. 8874. Документи до ЦК Компартії України, Ради Міністрів УРСР та інших державних органів з питань народної освіти (довідні записки, інформації, листи), 12 січня 1976 р. – 31 травня 1976 р., 171 арк.

The article reveals the experience of organization of summer labour and rest camps in the system of labour training of high school students in the late 60's – early 80's of XX century in Ukraine. On the basis of analysis of policy documents, in particular, the resolutions of the Central Committee of the CPSU "On Measures to Further Improvement of the Organization of the Rest of Pioneers and Schoolchildren", the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR "On Further Improvement of Education, Upbringing of Students in a Secondary School and Preparing them for Labour", the Central Committee of the Komsomol "On strengthening the work of the Young Communist League on the communist education of students of secondary schools and preparing them for work", the information and methodological letter from the Ministry of Education of the USSR "Work of labour and rest camps", "Regulations on labour and rest camps for pupils of senior classes of secondary schools", historical-pedagogical and methodical literature shows the process of their creation and organization and methodical foundations of their activities.

The article focuses on the actions taken by the party, state and Komsomol authorities on the need to use more actively the summer labour and rest camps during the summer holidays for labour and ideological and political upbringing of high school students in conjunction with physical education, sports, excursions, tourism and recreation work among them. It is noted that according to the "Regulations on the labour and rest camp for students of senior classes of secondary schools, "the work was a continuation of the educational process in the direction of labour education, polytechnic training and vocational guidance work. Students' stay in the labour and rest camp was by no means to be regarded as passing the production practice provided by the curriculum, except when the camp was created on the basis of the student production team. It was also noted that in Ukraine, considerable experience was gained in organizing their activities, in particular, in Voroshylovhrad, Donetsk, Dnipropetrovsk, Zaporizhia, Mykolayiv, Poltava, Kharkiv, Kherson and several other regions.

In labour camps and rest, students performed a large amount of various socially useful works: land cultivation, harvesting vegetables, fruits, medicinal plants, combating soil erosion, weeding, cultivating fruit-bearing crops, grapes, harvesting forage for livestock farms, conducting research work, conducting phenological observations, etc. The best experience of the teaching staff of Bogdanovsky secondary school of Kirovohrad region under the direction of I. Tkachenko in the beginning of 70 years of the international labour and recreation camp "Druzhba" was marked, in the work of which the lines of practical activity of the members of the international camp were clearly outlined.

A special place in the article is the organizational structure of the labour and rest camp, which was built on the basis of students' self-government, whose responsibilities included the prompt decision of all issues, the organization of diverse activities, the distribution of earned funds, analysis of student labour unions, etc. It is noted that although the experience of the labour and rest camps is not systematic, but has significant potential for vocational education of students, therefore, it requires scientific reflection and generalization in modern educational institutions of Ukraine.

Key words: labour training, production training, summer labour and rest camps, pupils' youth, professional orientation, productive work, self-management, cultural and mass work, education.

Наталія Ковчин
Nataliia Kovchyn

РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

THE ROLE OF SCHOOL ECONOMIC EDUCATION IN THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Стаття присвячена аналізу ролі шкільної економічної освіти в процесі формування підприємницької компетентності учнів старших класів. Обґрунтована актуальність нашої проблеми, визначені мета, завдання наукового дослідження. Визначено поняття “підприємницька компетентність” та її зв'язок з ключовими компетентностями учнів.

Ключові слова: економіка, освіта, підприємництво, компетентність, особистість.

Оновлення шкільної економічної освіти на сучасному етапі трансформаційних змін у суспільстві та економіці України та Євросоюзу, у світі стало дуже актуальною проблемою. Вказані зміни в суспільстві породжують новий запит на економічні знання як у старшокласників, так і у молоді, у дорослого населення. Такий значний запит обумовлений тим, що сьогодні економічна освіта стає чинником адаптаційних процесів в сучасній особистості та формування підприємницької компетентності.

Головним ресурсом соціально-економічного розвитку стає сама людина, її освіченість і професійна компетентність, високі моральні і вольові якості. Це проявляється у зростаючій інтелектуалізації основних чинників виробництва, у переході до економіки, що базується на глибоких знаннях її законів, яку характеризує системне використання наукових досягнень у процесі соціально-економічного розвитку.

Важливим шляхом поліпшення якості освіти, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах сучасного суспільства, є впровадження профільного навчання у старшій школі.

Профільне навчання спрямоване на формування цілісної життєвої, світоглядної, наукової, культурної та професійної компетентності учнів, що забезпечить їхнє подальше самовдосконалення і самореалізацію. На концептуальному рівні профільне навчання визначається як один зі шляхів забезпечення рівного доступу до якісної освіти; інноваційний характер сучасної профільної освіти характеризують ідеї, які потребують розробки й реалізації на всіх рівнях [7, с. 4, 5].

Сьогодні потребує постійного оновлення як змісту освіти, так і організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей сучасних науково-технічних досягнень. Згідно з такими потребами відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст і технології навчання, формується інша педагогічна ментальність, розробляються державні стандарти, навчальні програми, переглядаються концепції підручників і посібників, удосконалюються методи і форми навчання [3, с. 8-17].

Серед сучасних соціально-економічних процесів ученя є суб'єктом, навчання, мета якого – створення умов для розвитку адаптованої та компетентної особистості. Основним із сучасних шляхів досягнення цієї мети є впровадження профілізації навчання, що враховує індивідуальні особливості, інтереси, потреби та пізнавальні можливості кожного учня сучасної школи.

Згідно з законом України “Про освіту” передбачається діяльність різних типів шкіл за відповідними профілями, спрямованістю та поглибленим вивченням окремих предметів. У таких освітніх закладах навчально-виховний процес відбувається на засадах профілізації навчання з урахуванням психологічних і когнітивних можливостей, інтересів кожного учня, його спрямованості як особистості. Профілізація навчання в різноманітних проявах є однією з умов отримання всіма учнями базового рівня освіти, необхідного для безпосередньої самореалізації особистості й наступного свідомого вибору професії [3, с. 8-17].

Проблеми навчання економіки досліджували О. Надтока, Т. Назаренко, В. Корнеєв, О. Овчарук, О. Часнікова, О. Топузов.

Проблеми різних аспектів компетентнісного підходу в освіті досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені. Серед них Н. Бібік, Л. Ващенко, Б. Гершунський, Т. Добудько, А. Маркова, О. Пометун, О. Проценко, О. Савченко, М. Скаткін, А. Хуторський та ін. Дослідники вивчали сутність компетентнісного підходу, характеристики його складових, моніторинг рівнів їх розвитку компетентностей, технологію формування ключових компетентностей тощо. Проблема формування підприємницької компетентності та її взаємозв'язок з економічною освітою недостатньо досліджена, зокрема в старшому шкільному віці.

Мета дослідження: на основі аналізу та вивчення літератури з нашої проблеми проаналізувати та дослідити сутність, зміст понять “економічна освіта”, “підприємницька компетентність” та їх взаємозв'язок, виявити сучасні тенденції формування підприємницької компетентності старшокласників.

Завдання нашого дослідження: довести, що економічна освіта старшокласників є основою формування підприємницької компетентності, а ґрунтовність і глибина економічної освіти у поєднанні з підприємницькою освітою забезпечують успішність самореалізації особистості учня в подальшому самостійному житті, та самоствердження в соціумі.

У нашій роботі досліджувалось значення економічної освіти старшокласників для ефективності формування у них підприємницької компетентності. Обґрунтована необхідність концептуальних змін шкільної економічної освіти. Поняття “підприємницька компетентність” характеризують як інтегральну психологічну якість особистості, яка проявляється у здатності до пошуку та реалізації нових економічних ідей в практичні діяльнісні форми. А також, підприємницька компетентність учня є основою для соціально-психологічної адаптації особистості в сучасному соціумі.

Економічну освіту в школі умовно можна поділити на два співкомпоненти. Перший – включає в себе формування системних економічних знань, умінь в учнів. Другий – це формування у особистості учня важливих психологічних та когнітивних якостей, необхідних для успішної реалізації набутих і сформованих економічних знань в процесі навчання, а також у подальшій самореалізації у самостійному особистісному становленні.

Зважаючи на те, що поняття економічна освіта досить широке, надалі зацентруватимемо увагу на навчанні економіки і загальній економічній освіті старшокласників.

Економічна освіта старшокласників – це комплекс соціально-економічних знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку економічної культури і свідомості як особистості, так і суспільства.

Шкільна економічна освіта не може бути обмежена лише тільки формуванням знань. Засвоївши основи економічних знань, сформувавши уміння читати й аналізувати актуальні економічні матеріали, розбиратися в економічних процесах, учні мають розуміти, що економічна теорія – це інтелектуальний ресурс, необхідний для того, щоб осмислити своє місце в економічних процесах, навчитися “грати” основні економічні ролі, вступати в цивілізовані взаємовідносини і приймати економічно виважені рішення щодо проблем, пов'язаних з майбутньою практичною діяльністю.

Перед сучасною економічною освітою школярів, стоять такі завдання:

- загальноосвітнє, пов'язане з формуванням світогляду та розвитком розумових здібностей на основі економічного способу мислення;
- практичне, пов'язане з формуванням навичок грамотної економічної поведінки, уміння робити раціональний вибір та реалізувати свої громадянські права в демократичному суспільстві;
- підготовчо-професійне, пов'язане з ранньою діагностикою та розвитком професійних навичок до підприємницької діяльності;
- виховне, пов'язане з формуванням раціональних ціннісних переконань, економічної культури, ділової етики тощо [1, с. 30].

Загальна програма економічної освіти школярів має включати:

- програму економічної освіти для учнів старших класів, курс прикладної економіки, основ бізнесу, підприємницької діяльності, фермерського господарювання, банківської справи тощо;
- програму економічної освіти для учнів з поглибленим вивченням економічних дисциплін [1, с. 30].

Основним у навчанні шкільної економіки є відбір учнів, які спроможні критично мислити, зробити свідомий вибір, особистостей, що здатні самоактуалізуватися, бути суб'єктом своєї життєдіяльності. Під час відбору творчих, активних учнів, які можуть у майбутньому стати лідерами економіки та соціального життя, великого значення необхідно надавати спрямованості особистості. Ця інтегральна характеристика визначається особливостями смислової та цільової сфер особистості, яка лежить в основі побудови актуальної поведінки та життєвого самовизначення. Спрямованість особистості пов'язане з емоційною сферою [6, с. 28-31].

Спрямованість особистості учня визначається системою головних характеристик, що включає елементи емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, просторово-часової орієнтації та систему значущих цілей індивіда. Психодіагностика з метою подальшого професійно-економічного спрямування враховує такі показники особистості учнів, як характер емоційно-вольової позиції, домінуючий емоційний стан у переживанні актуальної життєвої ситуації та ставлення до своєї перспективи, структуру провідних мотивів, систему ціннісних орієнтацій та життєвих цілей, характер активності у взаємодії з середовищем життєдіяльності та підприємницький хист.

Важливим критерієм є рівень розвитку активності як суб'єктного потенціалу особистості. До уваги необхідно брати характер активності, що полягає у здатності підлітка долати критичні ситуації в різних сферах життєдіяльності: стресостійкість (фізична сфера), толерантність до фрустрацій (соціальна сфера), здатність конструктивно розв'язувати пізнавальні та перцептивні конфлікти (пізнавальна сфера), творчо долати кризи (психологічна сфера) [6, с. 29].

Наступна група критеріїв характеризує ступінь усвідомлення самоконтролю в ситуаціях напруженої діяльності: параметри когнітивного простору; продуктивність уваги; втомлюваність (показник енергетичного потенціалу організму, його здатність до напруженої діяльності).

Для навчання за курсами економічного спрямування необхідно надати значення інтелектуальній активності особистості, зокрема таким її показникам, як особливість організації індивідуального досвіду (рівень сформованості понятійних структур, тип репрезентації подій, своєрідність індивідуальної бази знань), інтелектуальна ефективність, індивідуальна своєрідність інтелектуальної діяльності, креативність [6, с. 29].

У процесі відбору учнів для навчання курсів економічного спрямування, окрім діагностики інтелектуальної активності, визначаємо соціальний інтелект підлітків. Це зумовлено тим, що економісту-менеджеру не меншою мірою, аніж аналітичність мислення, потрібний і соціальний інтелект. Професійна діяльність економіста передбачає вміння ефективної соціальної взаємодії. Можна використовувати такі методи дослідження соціального інтелекту, як ділова гра з включенням до її сценарію конфліктних ситуацій, проективне інтерв'ю. Таким

чином, можна окреслити перелік якостей, здібностей, які беруть до уваги під час підготовки учнів до навчання курсам економічного спрямування [2; 6, с. 29].

Формування підприємницької компетентності старшокласників у сучасному суспільстві є актуальною проблемою. Формування і розвиток підприємливості старшокласників і молоді є одним із головних питань сучасної освіти. Поетапне і поступове формування здатності до підприємливості, підприємливості старшокласників створить умови для забезпечення економічними знаннями, уміннями, навичками, що є особливо важливим для побудови особистісного життєвого простору, забезпечить головними необхідними компетентностями для індивідуального обирання професії та сучасного усвідомленого ставлення особистості в трансформуючих умовах ринкової економіки, успішної побудови кар'єри в майбутньому і розвитку успішного підприємництва [4, с. 4-18].

Спільна рамка 8 ключових компетентностей була розроблена країнами Європи, зокрема ЄС для всіх, хто навчається для реалізації мети: сприяння національним реформам у різних країнах, для обміну інформацією між усіма країнами для досягнення узгодженості та підтримки, сприяння працевлаштування молоді [4, с. 4-18].

Основними є 8 ключових компетентностей:

- 1) спілкування рідною мовою;
- 2) спілкування іноземними мовами;
- 3) математична компетентність та базова компетентність у галузі наук та технологій;
- 4) цифрова компетентність;
- 5) уміння навчатись;
- 6) соціальна компетентність;
- 7) підприємницька компетентність (відчуття ініціативи та підприємливість);
- 8) культура обізнаність та самовираження.

Серед восьми ключових компетентностей підприємницька компетентність визначена як відчуття ініціативи та підприємливість.

Визначення "підприємницька компетентність" стало поширеним із 2015 року, що й лягло в основу створеної Європейської рамки підприємницької компетентності (ЄРПК).

Підприємницька компетентність – це важлива ключова якість сучасної особистості, вона необхідна для її становлення, професійного і життєвого успіху. Основою для виокремлення цих ключових якостей є такі міжнародні концептуальні документи та дослідження, як Зелена книга підприємництва у Європі (2003 р.), Європейський акт з розвитку малого бізнесу (2008 р.).

"Навчання підприємництва" (англ., learning entrepreneurship) зазвичай застосовують у ситуації, коли йдеться про те, коли особа може навчатись для того, щоб стати підприємцем, а також щоб навчитись бути успішною різними шляхами. Цей підхід відзначається, зокрема, у працях американських дослідників. Такий підхід не виключає можливість формування підприємницької компетентності не тільки з метою того, щоб стати підприємцем, а й задля досягнення успішності в житті, набуття здатності розвиватись та відповідати вимогам ринку праці. Навчання підприємництва визначається як побудова (створення) знань і навичок для підготовки до початку бізнесу [5].

В основі підприємницької компетентності лежать:

- основні знання, навички та ставлення;
- знання та вміння виявляти можливості для особистої, професійної та підприємницької діяльності, що передбачає ширше охоплення проблеми, яку окреслює контекст і в якому люди живуть та працюють;
- усвідомлення, як потрібно працювати в умовах економіки, можливостей та викликів, а також бути готовим до викликів роботодавця та підприємства;
- обізнаність щодо етичної позиції підприємства і того, як воно сприяє розвитку добробуту (ЄС, 2006). При цьому підкреслюється трансверсальний характер підприємницької

компетентності. Це означає, що її можливо досягнути через усі сфери життя та навчання, вона стосується їх усіх.

Отже, підприємницька компетентність – це необхідна якість сучасного учня, людини, яка потрібна в сучасних умовах ринкового суспільства, сучасної економіки, суспільних викликів, та швидкій інтеграції європейський суспільний простір. Методи формування підприємницької компетентності є інноваційною основою, розробленою педагогами та роботодавцями. Це створює алгоритм формування в учнів підприємницької компетентності впродовж життя. Важлива характеристика підприємницької компетентності – це її трансверсальність, гнучкість та наскрізний характер відносно освіти та діяльності особистості. Формування підприємницької компетентності залежить від участі учня в активній діяльності, конструктивному спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Гражевська Н. Шкільна економічна освіта: проблеми становлення та розвитку // Географія та основи економіки в школі : науково-методичний журнал. 1999. №4. (14) С. 30.
2. Ільїн С. Програма факультативного курсу для учнів 5-8 класів середньої загальноосвітньої школи // Географія та основи економіки в школі : науково-методичний журнал. 1998. №4. С. 21-27.
3. Ковчин Н.А. Психолого-педагогічний супровід профільного навчання географії / Курси за вибором з географії. Зміст і методичні рекомендації / уклад. Т.Г. Назаренко. Харків : Вид. групи "Основа", 2011. С. 8-17.
4. Овчарук О.В. Інтеграція підприємницької компетентності до змісту навчальних програм середньої освіти: концептуальні підходи // Економіка в школах України : науково-методичний журнал. 2018 р. № 1 (158). С. 4-18.
5. Романовський О.О. Вплив підприємництва, підприємницької освіти та підприємницьких університетів на національне економічне зростання (зарубіжний досвід). Режим доступу: HYPERLINK "http://www.economy.nayka.com." http://www.economy.nayka.com. ua/?op=1&z=1707.
6. Сазоненко Г., Рокитко А. Економічна освіта і пошук активізації навчально-виховного процесу // Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал. 1998. №4. (14) С. 28-31.
7. Топузов О.М. Особливості впровадження профільного навчання географії в загальноосвітні навчальні заклади України // Курси за вибором з географії. Зміст і методичні рекомендації / уклад. Т.Г. Назаренко. Харків : Вид. групи "Основа", 2011. С. 4-7.

The article is devoted to the analysis of the role of school economic education in the process of forming the entrepreneurial competence of high school students in gymnasiums and lyceums. The urgency of this problem is substantiated, the goal and tasks of scientific research are defined. It was found that the role of economic education in high school is not sufficiently studied and requires in-depth study. Entrepreneurial competence is one of the eight core competencies. Along with such competences as: the ability to learn, communicate in the state, native and foreign languages, mathematical and basic competences in the field of natural science and technology, information and communication, social, public, general cultural, health care in their totality constitute a set of key competences of the individual. The formation of entrepreneurial competence among high school students creates conditions for self-affirmation, self-realization of the student's personality, which allows them to adapt in modern society and the economics. In the process of studying economics, the elements of economic culture are formed to students in the gymnasium and lyceums, which is an important component of the economic sphere, determining the degree of economic development, economic growth rates, reflects the full use of economic laws, the degree of their implementation, acts as a qualitative characteristic for the participation of the individual in society, his/her level of economic knowledge and management skills, development of economic consciousness and thinking. Such a culture embodies the result of a personality's activity in an economic environment.

From the point of view of practical psychology, entrepreneurial competence is a personality's quality, ability, model of behaviour necessary for a successful solution of certain business tasks and achievement of high results in entrepreneurial activity.

Key words: *economics, education, entrepreneurship, competence, personality.*

УДК 371.1

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.117-121

Марина Кононова
Maryna Kononova

МАЙСТЕР-КЛАС – ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

MASTER-CLASS – TECHNOLOGY OF PREPARING THE FUTURE SPEECH PATHOLOGIST TO PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті висвітлено специфіку організації й проведення майстер-класу як форми професійної підготовки майбутнього дефектолога. Узагальнено підходи до визначення поняття “майстер-клас”. Розкрито структуру майстер-класу, охарактеризовано основні елементи технології його проведення та вимоги до організації та проведення майстер-класу. Встановлено, що майстер-клас мотивує студентів до освоєння навчальних програм; підвищує їх відповідальність за своє навчання; формує в студентів системне мислення.

Ключові слова: *майстер-клас, професійна підготовка, дефектолог, структура, технологія проведення.*

Упродовж останніх років процес отримання вищої освіти трансформувався у набуття важливих професійних і життєвих компетенцій та у засіб особистісної самореалізації майбутнього фахівця. Визначивши європейський напрям розвитку освіти як основний і принциповий, наша країна модернізує національну систему освіти з метою гуманізації, доступності, якості та конкурентоспроможності на тлі найкращих європейських і світових здобутків у сфері педагогічно-виховних методів та технологій. Однією з таких технологій професійної підготовки майбутніх дефектологів виступає майстер-клас як особлива форма передачі досвіду авторських розробок.

Аналізуючи наукові джерела щодо дослідження проблематики підготовки й проведення майстер-класів, можна зазначити, що різні його аспекти вивчались низкою науковців і практиків (Н. Гарбар, А. Дулова, М. Михнюк, Л. Соламатіна, У. Стукало та інші). У працях науковців майстер-клас визначають як головний засіб передачі концептуальної нової ідеї; висвітлюють вимоги до організації та проведення майстер-класу, методичні прийоми організації майстер-класу, критерії якості підготовки та проведення майстер-класу тощо.

Слід зауважити, що практичні питання щодо організації й проведення майстер-класів як технології професійної підготовки майбутніх дефектологів потребують подальших досліджень та наукових розробок.

Мета статті полягає у вивченні особливостей організації й проведення майстер-класу як форми професійної підготовки майбутнього дефектолога.

Поняття “майстер-клас” широко використовується в багатьох сферах діяльності людини, у тому числі й в освіті. Найчастіше в педагогічному співтоваристві під майстер-класом розуміють урок, захід, презентацію досягнень педагога, але це не зовсім так. У педагогічній літературі існує кілька десятків визначень поняття “майстер-клас”.

М. Поташник розглядає майстер-клас як передачу майстром учням досвіду, майстерності, мистецтва в точному змісті, найчастіше шляхом прямого і коментованого показу прийомів роботи [5].

На думку С. Кашлева, майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, яка заснована на “практичних” діях показу й демонстрації творчого рішення певного пізнавального й проблемного педагогічного завдання [1, с. 21].

Отже, майстер-клас – це особливий жанр узагальнення та поширення педагогічного досвіду, що представляє собою фундаментально розроблений оригінальний метод або авторську методику, що спирається на свої принципи і має певну структуру. З цієї точки зору майстер-клас відрізняється від інших форм трансляції досвіду тим, що в процесі його проведення йде безпосереднє обговорення запропонованого методичного продукту і пошук творчого вирішення педагогічної проблеми як з боку учасників майстер-класу, так і з боку педагога, який проводить цей майстер-клас. Зазначена форма методичної роботи є ефективним прийомом передачі досвіду навчання і виховання, тому що центральною ланкою є демонстрація оригінальних методів освоєння певного змісту за активної ролі всіх учасників заняття.

Ми солідаризуємося з науковцями в тому, що майстер-клас – це форма ефективного професійного навчання [6; 7]; унікальна форма “нарощування” професіоналізму [8].

До найважливіших особливостей майстер-класу М. Ярославцева відносить такі: новий підхід до філософії навчання, що порушує усталені стереотипи; метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками; створення умов для включення всіх в активну діяльність; постановка проблемного завдання і вирішення його через розгляд різних ситуацій; прийоми, що розкривають творчий потенціал, як педагога, який проводить майстер-клас, так і його учасників; форми, методи, технології роботи пропонуються, а не нав'язуються учасникам; форма взаємодії – співробітництво, співтворчість, спільний пошук [9].

Презентація напрацьованого професійного досвіду для його обміну та взаємообміну в ході проведення майстер-класу пред'являє досить істотні вимоги і до сторони, яка демонструє свій досвід, і до сторони сприймаючої й оцінюючої. У цьому зв'язку виникає проблема науково-методичної компетентності учасників майстер-класу. Перед учителем-майстром постає ціла низка проблем: які грані свого досвіду краще представити для осмислення в ході майстер-класу; яким чином краще зробити це; чи давати в більшому обсязі приклади практичної роботи, залишивши для їх колективної інтерпретації значне поле вільних концептуальних парадигм?

Майстерність педагога можна ототожнити з творчим процесом. В педагогічній теорії поняття майстерність розглядається як “найвищий рівень педагогічної діяльності...” [2, с. 20]; “вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності..., доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації” [4, с. 25]. Так як основою педагогічної майстерності, на думку академіка І. Зязюна, є знання і педагогічний досвід, які знаходяться в постійному розвитку, то майстер-клас можна розглядати як форму передачі передового досвіду Майстром малодосвідченим викладачам [4, с. 20].

Керівник майстер-класу повинен виключити офіційне оцінювання роботи учасників майстер-класу, а через соціалізацію, афішування робіт дати можливість майбутнім вчителям-дефектологам самим оцінити та відкоригувати свою роботу. Авторські технології, які презентують у рамках майстер-класу, не мають властивості фотографічної відтворюваності; проте кожна з них несе ідейний заряд, володіє безліччю відтворюваних деталей, прийомів, елементів вчительської майстерності.

У взаємовідносинах з колегами, підкреслює А. Машуков, керівник повинен застосовувати певний стиль, проявляючи свої особистісні якості: комунікативність, загальнокультурний розвиток, інтелігентність, погляди, переконання, світогляд, характер, волю, темперамент тощо [3].

Тож, позиція керівника майстер-класу – це, перш за все, позиція консультанта і радника, що допомагає організувати навчальну роботу, осмислити наявність просування в освоєнні способів діяльності.

Аналізуючи літературу, можемо визначити вимоги до організації та проведення майстер-класу.

По-перше, майстер-клас повинен завжди починатися з актуалізації знань кожного учасника за запропонованою проблемою, що дозволить розширити свої уявлення знаннями інших учасників.

По-друге, майстер-клас як локальна технологія трансляції досвіду повинен демонструвати конкретний методичний прийом або метод, методику, освітню технологію. Він повинен складатися із завдань, які спрямовують діяльність учасників для вирішення поставленої проблеми, але всередині кожного завдання учасники абсолютно вільні: їм необхідно здійснити вибір шляху дослідження, вибір засобів для досягнення мети, темпу роботи тощо.

По-третє, при підготовці майстер-класу слід звертати увагу на те, що в технології його проведення головне – не повідомити й освоїти інформацію, а передати способи діяльності, будь то прийом, метод, методика або технологія. Передати продуктивні способи роботи – одне з найважливіших завдань для педагога, який проводить майстер-клас. Позитивним результатом майстер-класу можна вважати результат, що виражається в оволодінні учасниками новими творчими способами вирішення певної проблеми, у формуванні мотивації до самонавчання, самовдосконалення, саморозвитку.

Основними елементами технології проведення майстер-класу, методичними прийомами є індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, афішування, розрив, творче конструювання знань, рефлексія [3].

Системоутворюючим елементом майстер-класу є проблемна ситуація-початок, мотивуючий творчу діяльність кожного. Проблема ситуація характеризує певний психічно-запитальний стан суб'єкта (учасника), що виникає у процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття нових знань про предмет, способи або умови виконання дій. Така проблемна ситуація в технології майстерень називається індукцією (індуктором).

Самоконструкція – це індивідуальне створення гіпотези, тексту, малюнка, проекту. У технології проведення майстер-класу, зазвичай, використовується певний алгоритм пошуку розв'язання педагогічної проблеми: постановка проблеми; панель; об'єднання в групи для вирішення проблеми; робота з матеріалом; представлення результатів роботи; обговорення та коригування результатів роботи.

Соціалізація. Будь-яка діяльність у групі представляє звірку, оцінку, корекцію індивідуальних якостей кожного члена групи, іншими словами, соціальну пробу, соціалізацію.

Афішування – це представлення результатів діяльності керівника та учасників майстер-класу (текстів, малюнків, схем, проектів тощо).

Розрив. Найближче відображають зміст цього поняття слово “розуміння”. Розуміння різне: себе, інших, прийому, методу, технології. Розрив – це внутрішнє усвідомлення учасником майстер-класу неповноти або невідповідності старого знання новому, внутрішній емоційний конфлікт, що спонукає до заглиблення в проблему, до пошуку відповіді, до звірки нового знання з інформаційним джерелом.

Рефлексія – останній і обов'язковий етап: відображення почуттів, відчуттів, що виникли в учасників в ході майстер-класу. Це потужний матеріал для рефлексії самого педагога, який проводить майстер-клас, для удосконалення ним конструкції майстер-класу, для подальшої роботи.

У формі майстер-класу можна продемонструвати: програму (складний, довготривалий шлях); окремі форми роботи, які використовує у своїй діяльності педагог; методи роботи; інноваційні моменти діяльності.

Форми застосування майстер-класу: лекція; практичне заняття; інтегроване заняття (лекційно-практичне, семінар-практикум, лабораторне), майстер-клас на науково-практичній конференції.

Тож, на наше переконання, для підготовки майбутніх дефектологів використання майстер-класів є особливо доречним, так як дозволяє визначити якість професійної підготовки та здійснити своєчасні корективи в освітній процес.

Це підтвердили і наші дослідження, які ми проводили протягом 2016–2018 років. Дисемінація педагогічного досвіду провідних викладачів різних закладів вищої освіти України та практикуючих фахівців Полтавської області для студентів спеціальностей 6.010105 - Корекційна освіта та 016 - Спеціальна освіта здійснювалася у формі майстер-класів у рамках традиційної Всеукраїнської науково-практичної конференції “Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти”. Майстер-класи “Використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами”, “Практичне використання системи комунікацій PECS в роботі з дітьми з мовленнєвими та поведінковими порушеннями”, “Використання Ебру (техніки малюнка на воді) в роботі з особливими дітьми”, “Прикладні аспекти глибинної психокорекції в спеціальній освіті (при роботі з батьками дітей з психофізичними порушеннями)”, “Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів”, “Мозочкова стимуляція в системі роботи з дітьми раннього віку, СРВГ та РАС”, “Педагогічне моделювання у правовій просвіті спеціального педагога”, “Використання іпотерапії при реабілітації дітей із захворюваннями опорно-рухового апарату” дозволяли студентам зробити свідомий вибір для подальшого навчання за визначеними методиками, методами, технологіями з метою професійного розвитку.

Систематичне проведення майстер-класу “Прикладні аспекти консультування, глибинної психокорекції, психотренінгу в спеціальній освіті” для майбутніх дефектологів відбувалося на практичних заняттях з дисципліни “Основи психотренінгу, психокорекції та психоконсультування” впродовж вивчення дисципліни. Перший майстер-клас проводив викладач під час аудиторних практичних занять для ознайомлення студентів із його структурою та особливостями проведення. Крім того, в процесі майстер-класу, що проходив під керівництвом викладача, студенти опановували технологію консультування, методи психокорекції та тренінгові техніки. Далі, до певної дати (підготовчий етап) студенти готували теоретичний матеріал про тренінг сенситивності у формуванні соціально-перцептивної компетентності в осіб із заїканням; складала план проведення майстер-класу; підбирали арсенал вправ та інструментарій для практичного проведення зазначеного тренінгу. В підготовці студента до свого майстер-класу педагог-майстер надавав допомогу. Крім того, викладач мотивував, консультував і контролював студентів у їх діяльності при проведенні майстер-класу.

В результаті проведеної роботи помічено, що в такому незвичайному режимі навчання більшість студентів не пасивно набувають нові знання, а проявляють пізнавальну і творчу активність. При цьому створюється простір для професійного спілкування з обміну досвідом роботи. Крім того, у студентів виникає бажання підготувати незвичайний майстер-клас, продемонструвати себе як професійно-спрямованого майбутнього дефектолога. Головною метою проведення майстер-класу стає особисте вдосконалення, набуття корисних професійних навичок і вмій, а також творчий аналіз ідей з подальшою їх апробацією на майстер-класі, що дозволяє мотивувати майбутніх фахівців до професійного розвитку.

Майстер-клас – це форма заняття, в якій сконцентровані такі характеристики: виклик традиційній педагогіці; особистість учителя з новим мисленням; спосіб самостійної побудови нових знань за допомогою всіх учасників заняття.

Майстер-клас дозволяє: мотивувати студентів до освоєння навчальних програм; підвищити відповідальність майбутніх фахівців спеціальної освіти за своє навчання; формувати

в студентів системне мислення з навчальних дисциплін та є однією з продуктивних форм професійної розвитку дефектолога.

Список використаних джерел

1. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. 196 с. (Педагогика, обращенная в завтра)
2. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Технологическая структура деятельности учителя. Гомель, 1976. 186 с.
3. Организация и проведение мастер-классов : метод. реком. / сост. А.В. Машуков; под ред. А.Г. Обоскалова. Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2007. 13 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоноста ін.; за ред. І.А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і перероб.]. Київ : СПФ Богданова А.М., 2008. 376 с.
5. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей / под ред. М.М. Поташника. М. : Центр социальных и экономических исследований, 1997. 120 с.
6. Русских Г.А. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности // Методист. 2002. № 1. С. 38-40.
7. Шавровська В. Майстер-клас – ефективна форма навчання педагогів // Дошкільне виховання. 2009. № 6. С. 5-6.
8. Чернега О.А. Формування педагогічної майстерності майбутнього інженера-педагога засобами майстер-класу // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2009. Вип. XLVII. С. 92-98
9. Ярославцева М. Майстер-клас: особливості використання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2010. Вип. LIII, ч. II. С. 88-93.

The problem issues of the organization and carrying out of the master-class as a form of professional training of the future speech pathologist are highlighted.

The basic understanding of the concept of “master-class” is substantially represented. General approaches to the definition of this concept are given.

As a result of theoretical study of the problem, the forms of application of the master class are indicated: lecture; practice session; integrated classroom, master class at a scientific and practical conference. The forms of demonstration of the master class are considered: the program (a complex, long-term way); separate forms of work used by the teacher in his activity; working methods; innovative moments of activity. Requirements for the organization and carrying out of the master-class are described: the obligatory start from updating of knowledge of each participant on the proposed problem; demonstration of a specific methodological method or methodology, techniques, educational technologies and the transfer of productive methods of work in the master-class process; as a result of a master-class – mastering the participants with new creative ways to solve a certain problem. The structure of the master-class is revealed, the main elements of the technology of its conduction are characterized: induction, self-design, socio-design, socialization, affixing, gap, creative design of knowledge, reflection. The position of the master-class manager is determined. Examples of use of the master-class during the training of future speech pathologists in the framework of the All-Ukrainian scientific-practical conference and practical classes are given.

It is emphasized that the master-class motivates students to master the curriculum; increases their responsibility for their studies; forms a system of thinking for students, promotes professional training and development of the future speech pathologist.

Key words: *master-class, professional training, speech pathologist, structure, technology of conducting.*

Ірина Кучинська
Iryna Kuchynska

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ СПРЯМУВАНЬ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZATION TRENDS IN PRESCHOOL EDUCATION IN CONDITIONS OF MODERN REFORM

У статті висвітлюються психолого-педагогічні особливості організаційних спрямувань у дошкільній освіті в умовах сучасного реформування. Акцентується увага на організаційній культурі, управлінських уміннях, професійній компетентності керівника дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: організація, психолого-педагогічні особливості, дошкільна освіта, реформування.

Сьогодні, як ніколи гостро постає питання гуманного, етичного, громадянського та національно-патріотичного формування підростаючої особистості. Безперечно, дошкільна освіта у цьому аспекті грає надзвичайно важливу роль.

Звернемо увагу, що кризові явища в системі освіти України, потреби інноваційного, соціально-економічного та культурного розвитку, необхідність інтеграції країни спонукали до модернізації освіти, її реформування відповідно до кращих світових зразків. На жаль, після здобуття Україною суверенітету мало уваги приділялося тій складовій системи освіти, що пов'язана з формуванням громадянина, патріота своєї держави. Підтвердженням цього, є відсутність єдиного історичного наративу, регіоналізація інтерпретацій історії й культури України, загострення мовного питання, що поглиблювали соціокультурні суперечності. Цілком очевидно, все це мало негативні наслідки для розвитку освіти, дошкільної зокрема. Зауважимо, нова ідея сучасної філософії освіти ґрунтується не лише на підготовці, що передбачає засвоєння певних знань дитини, але, в першу чергу, інтегрування людини в активний процес відкриття й освоєння світу. Такий рівень реалізації філософсько-педагогічної ідеї уможливиться за рахунок ознайомлення зовнішнього (навколишнього середовища) і внутрішнього світу дитини у цілісному зв'язку. Цю проблематику розглядали вчені В. Андрущенко, В. Рогозін, С. Клепко, В. Кремень, Н. Розов, Г. Челпанов, С. Карпенчук, Т. Дуткевич та ін. Вони акцентували увагу, що сучасний педагог-вихователь повинен не стільки навчати й виховувати, скільки заражати інтересом, викликати захоплення, ділитися досвідом. Окрім цього, вчені наголошують, що освітній процес спрямований насамперед на конкретну людину (дитину), що спонукає її до власного самовдосконалення – інтелектуального (розвиток природних здібностей), соціального (прагнення інтегруватися в соціальне середовище) і духовного (моральне самовдосконалення) – орієнтація на духовність у процесі розвитку дитини. Особливу увагу вчені акцентують на повазі і любові до всього рідного, традиційного, національного.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати психолого-педагогічні особливості сучасних аспектів організації у дошкільній освіті в умовах реформування.

Україна з часу свого незалежного розвитку веде пошук узагальнення та використання досвіду, накопиченого розвинутими державами світу щодо запровадження новітніх технологій управління освітніми закладами. Акцентується увага на важливості управлінського рішення,

тобто, результату творчої діяльності менеджера організації (у нашому випадку – завідувача дошкільним навчальним закладом), який дає змогу вирішувати проблеми та забезпечувати досягнення поставленої мети. Саме рішення спрямовує, координує і стимулює діяльність організації колективу. Головний об'єкт його впливу – соціальні, педагогічні, психологічні та економічні відносини, процеси і явища, які виникають в діяльності організації.

Сучасний керівник дошкільного закладу повинен в умовах сьогодення бути не тільки грамотним організатором й педагогом, але й економістом та психологом, який вміє результативно визначати актуальні напрями професійної діяльності, акцентувати свою увагу на важливості формування світоглядних, національно-патріотичних й громадянських ціннісних орієнтирів. Цілком очевидно, що в сучасних умовах, це є завдання першої черги. Але, у цьому контексті виникають запитання? А саме: на що треба звертати увагу у процесі навчально-виховної діяльності; які необхідно визначати, при цьому пріоритети; наявність здібностей й можливостей; виникнення потреб та прагнень. Здійснити це може вочевидь тільки компетентний фахівець. Професіоналізм дій такого керівника у вирішенні управлінських проблем безперечно зумовлюється його управлінськими вміннями. Проконкретизуємо дану точку зору: 1). Аналітичні вміння – один із критеріїв професійної компетентності керівника. Вони перебувають в основі узагальненого педагогічного мислення і проявляються через такі вміння, як вміння правильно діагностувати педагогічне явище, вміння виокремити основне педагогічне завдання, вміння визначити засоби його оптимального рішення та інше. Оскільки процес управління передбачає чітко визначений кінцевий результат (передбачувану мету), то основою для вибору варіантів можливих шляхів вирішення педагогічного завдання є аналіз визначеної управлінської ситуації. А для творчих керівників властива така професійно-значуща здібність, як здатність до адаптації, тобто до передбачування результату дій ще до того, як вони будуть реально здійснені. 2). Педагогічне прогнозування передбачає формування якостей окремих дітей і усього колективу за той чи інший проміжок часу. Прогностичні вміння використовуються педагогом при обдумуванні близьких, середніх і далеких перспектив розвитку окремих особистостей і усього колективу. Уміння педагогічного прогнозування передбачає оволодіння педагогом такими методами інтелектуальної діяльності, як моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент. 3). Проективні вміння виявляють у результатах педагогічного прогнозування навчально-виховної діяльності. Розробка проекту педагогічної діяльності передбачає, насамперед, чітко сформовану мету навчання та виховання й обґрунтування засобів поетапної реалізації. Зрозуміло, що, цей вид діяльності потребує оволодіння багатьма конкретними вміннями, які використовуються під час проведення занять, виховних заходів. 4). Рефлексивні вміння складають особливу групу педагогічних умінь та використовуються педагогом у здійсненні контрольно-оціночної діяльності. Рефлексія – це не тільки розуміння педагогом власної педагогічної діяльності, а й аналіз того, як інші (діти, колеги, батьки) розуміють його поведінку, особистісні якості та інше. 5). Розвивальні вміння передбачають визначення “зони найближчого розвитку” (Л.С. Виготський) окремих дітей і колективу загалом, створення умов для розвитку пізнавальних інтересів, здібностей, нахилів. 6). Інформаційні вміння – навички роботи на комп'ютері, вміння інтерпретувати та адаптувати набуту інформацію до завдань навчання та виховання. 7). Комунікативні вміння – взаємозалежні вміння спілкування і педагогічної техніки. 8). Мобілізаційні вміння – це вміння привертати увагу дітей і виробляти у них чіткі інтереси до визначеної діяльності. 9). Орієнтаційні вміння спрямовані на формування морально-ціннісних якостей вихованців; організацію спільної творчої діяльності, яка повинна розвивати соціально-значущі якості особистості. 10). Перцептивні вміння – це вміння сприймати і адекватно інтерпретувати інформацію від партнера зі спілкування, здобуту в ході спільної діяльності; розуміти іншу людину її індивідуальність, неповторність, визначити характер переживань, стан людини; розуміти цінність кожної людини, протистояти стереотипам тощо.

Проектуючи розвиток освітнього закладу, керівникам необхідно забезпечити його культуровідповідність. Зауважимо, шлях формування організаційної культури як складової управління засобами професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти включає: створення концепції розвитку організаційної культури; побудову модель організаційної культури керівника установи; надання системного характеру діяльності; індивідуалізація роботи; використання різних форм роботи (як традиційних, так і інноваційних); створення рефлексивного середовища та психологічний супровід діяльності.

Професійна діяльність керівника передбачає наявність певних соціально-психологічних рис і властивостей його характеру: загальногромадянські риси, морально-педагогічні якості, соціально-перцептивні якості, індивідуально-психологічні особливості, психолого-педагогічні здібності (Т.В. Дуткевич). Керівникові з активною життєвою позицією властиве більш глибоке розуміння його участі у моделюванні явищ суспільного життя, засвоєння на практиці навичок комунікації, обґрунтуванням власного погляду.

Зауважимо, що *організаційна культура* сучасного керівника повинна містити сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, переконань, норм поведінки та синтез особистісних, громадянських, організаційних, педагогічних, культурологічних складових, професійних якостей і компетентностей керівника, необхідних для успішної організації управління ЗДО (Г.М. Тимошко).

Підсумовуючи, зазначимо, теоретична готовність керівника в структурі професійної компетентності часто розуміється як певна сукупність психолого-педагогічних і спеціальних знань, а теоретична діяльність виявляється у вмінні педагогічно мислити, і може здійснюватися за наявності в педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь.

Так, цілком очевидно, що в умовах сьогодення логічним звучить питання вміння сучасного менеджера освіти аналізувати і робити відповідні висновки (у контексті формування світоглядних орієнтирів дошкільника) щодо психологічних особливостей спілкування, діяльності; пізнавальних та емоційно-вольових процесів дитини дошкільного віку. У аспекті вище зазначеного вважаємо за доцільне акцентувати увагу педагогічної громади на такі ґрунтовні праці педагога-психолога Дуткевич Т.В., які дають відповіді на багато поставлених професійних запитань. А саме: “Дошкільна психологія” (2007), “Дитяча розвивально-корекційна психологія” (2016), “Психологія дитяча” (2016); статті “Аналіз психологічних досліджень періодизації розвитку творчості особистості” (2005), “Психологічні умови спілкування дошкільника з дорослими в процесі роботи з дитячою книжкою” (2007), “Психологічна підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до організації сюжетно-рольових ігор” (2010), “Розвиток у дитини здатності до постановки питань” (2011), “Психологічні умови навчання дітей п'ятирічного віку” (2012), “Теоретико-методичні особливості психологічного супроводу діалогу-міркування дошкільників як умова розвитку їх особистості” (2014), “Дитяча розвивально-корекційна психологія: актуальність поняття і завдання” (2014), “Психологічні особливості становлення успіху у дошкільному дитинстві” (2017). Так, у статті “Психологічні особливості становлення успіху у дошкільному дитинстві” Дуткевич Т.В. зазначає, що успіх – це переживання, змістом якого є констатація суб'єктом відповідності результату своєї діяльності високомотивованій меті; емоційний стан радості у суб'єкта, породжений цією констатацією; а також емоційний стан самовдоволення і гордості, викликаний визнанням оточуючими зусиль суб'єкта у досягненні результату [С. 23]. Педагог зауважує, що впродовж дошкільного дитинства становлення успіху відбувається як поширення здатності до переживання успіху не лише щодо предметного, але й ментального результату; зростання критичності у ставленні дитини до схвалення дорослого; посилення прагнення до відповідності соціальним зразкам у діяльності й поведінці [с. 28]. А хіба не прагнемо ми сьогодні, відповідаючи на виклики часу, щоби зростали наші діти в аурі успіху та вдачі? Безперечно так! Це вагомий важіль впливу у процесі формування самодостатності та впевненості у собі підростаючої особистості.

У праці “Психологія дитяча” Дуткевич Т.В. цілком логічно констатує, що докорінне реформування системи освіти України передбачає посилення гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу, його побудову на засадах розвивальної психології, де дитині

відводиться активна роль – роль суб'єкта діяльності й спілкування. Педагог підкреслює, що становлення суб'єктності дитини на пряму залежить від дорослого, його дбайливого, уважного, терплячого й тактовного ставлення, від поваги до дитини з перших днів її життя, від змістовного й емоційно теплого спілкування з нею [2, с. 9]. Дуткевич Т.В. акцентує увагу педагогічної громади на важливості формування такої педагогічної позиції, за якої дитина сприймається як самоцінна й неповторна особистість, здатна до волевиявлення та ініціативи. У праці зазначається, що провідні завдання педагога, при вирішенні яких необхідні знання з дитячої психології, полягають у тому, щоб розпізнавати й підтримувати педагогічно значущі прояви активності дитини, спрямовувати їх у належному руслі; спиратись на бажання та інтереси вихованців при формуванні в них початкових уявлень та чимдалі складніших знань про оточуюче, при озброєнні їх навичками спілкування й діяльності [2, с. 9].

Сучасний керівник дошкільного закладу повинен володіти спеціально-професійними знаннями щодо спілкування та діяльності дошкільника як основної умови його психічного розвитку (основні закономірності психічного розвитку у дошкільному дитинстві; особливості розвитку спілкування дорослого і дитини; спілкування і спільна діяльність; психологічні особливості ігрової діяльності; нормативні показники та активізація сюжетно-рольової гри; психологічні особливості побутової, трудової, образотворчої та конструктивної діяльності дитини); розвиток психічних процесів дошкільника (розвиток уваги, мовлення, сенсорно-перцептивної сфери, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, волі та системи мотивів у дошкільному віці); розвиток особистості дитини від народження до 7 років (становлення самосвідомості дошкільника; його етичний розвиток; розвиток здібностей; темперамент; психологічна готовність дитини до систематичного навчання в школі). Безперечно, в цьому питанні підказкою буде слугувати керівникам дошкільних закладів праця Дуткевич Т.В. “Дошкільна психологія”, яка розкриває закономірності психічного розвитку дитини від народження до семи років; висвітлює ключові принципи, інноваційні методи, основні поняття дошкільної психології [1]. Не можна обійти поза увагою працю педагога “Дитяча розвивально-корекційна психологія”, яка ґрунтовно розглядає поняття і задачі розвивально-корекційної психології, теоретичні основи і прикладні питання розвивально-корекційної роботи з дітьми на різних етапах їх соціалізації [4].

Підсумовуючи, вважаємо за доцільне зауважити, що сучасний дошкільний заклад може і повинен стати ефективною і якісною базою для формування культурної підростаючої особистості з патріотичними ціннісними орієнтирами, що має бажання та потребу до навчання. Програваючи життєві ситуації, діти повинні відчувати себе творцями власного й суспільного життя, бажати зробити його кращим. Відчуваючи ці свої бажання (віддзеркалюючи їх у грі), будемо сподіватися що вже в дорослому віці вони зможуть реалізувати на практиці принципи Державності, Моральності, Духовності, Громадянськості, Гуманності, основи яких зародилися у стінах дошкільного закладу, але при умові, що ті, хто буде їх навчати та виховувати, керувати відповідним процесом, самі будуть відповідати цим якостям.

Список використаних джерел

1. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія : Навч. пос. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
2. Дуткевич Т.В. Психологія дитяча : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності “Дошкільна освіта”. 2-е вид., стереотипне. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 348 с.
3. Дуткевич Т.В. Психологічні особливості становлення успіху у дошкільному дитинстві. Неперервна освіта : акмеологічні студії (Педагогічні науки, Психологічні науки) : наук. журнал / за заг. ред. Гладкової В.М. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. №2. 108 с.
4. Дуткевич Т.В. Дитяча розвивально-корекційна психологія. [текст] Модульний навчальний посібник для студентів ВНЗ за напрямом підготовки 6.030103 “Практична психологія”. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 304 с.

5. Тимошко Г.М. Органайзер керівника навчального закладу : методичні рекомендації. Вид. 2-ге, переробл. і доповн. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. 188 с.

The article deals with the formation of professional competence of the director of preschool educational institution. Analytical skills are one of the criteria of professional competence of director of preschool educational institution. They are the basis of generalized pedagogical thinking and are manifested through such skills as the ability to properly diagnose the pedagogical phenomenon, the ability to distinguish the basic teaching task, the ability to determine the means of his optimal decision, and so on. Pedagogical forecasting involves the formation of qualities of individual children and the whole team for a given period of time. The ability of pedagogical forecasting involves mastering the teacher with such methods of intellectual activity as modeling, hypothesis, imaginary experiment. Projective skills are revealed in the results of pedagogical forecasting of educational activities. The development of a project of pedagogical activity involves, first of all, a well-formed goal of training and education and justifying means of phased implementation. Reflexive skills constitute a special group of pedagogical skills and are used by the teacher in the implementation of control and evaluation activities. Developmental skills include the definition of "zone of the immediate development" (V.S. Vyhotskyi) of individual children and the collective as a whole, creating conditions for the development of cognitive interests, abilities, inclinations. Information skills combine computer skills, ability to interpret and adapt the acquired information to the tasks of education and upbringing. Communicative skills are interdependent communication skills and pedagogical techniques. Mobilization skills are the ability to attract the attention of children and to develop their clear interests in a particular activity. Orienteering skills are aimed at the formation of moral and value qualities of pupils; organization of joint creative activity, which should develop socially significant qualities of the individual. Perceptual skills is the ability to perceive and adequately interpret information from a communication partner acquired during a joint activity; to understand another person and his personality; to understand the value of each person.

Key words: organization, psychological-pedagogical peculiarities, pre-school education, reforming.

УДК 37.011.3-051+37(091)"20"

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.126-131

Людмила Ликтей

Liudmyla Liktei

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ І.А. ЗЯЗЮНА

A TEACHER OF NEW UKRAINIAN SCHOOL: FORMATION OF HIS METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF I.A. ZIAZIUN'S CONCEPT

У статті висвітлено світоглядні ідеї відомого фундатора сучасної педагогічної науки Івана Андрійовича Зязюна щодо майстерності учителя як найвищого рівня педагогічної діяльності. Проаналізовано основні елементи педагогічної майстерності: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, методичну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку тощо. Висвітлено вплив інноваційної діяльності на формування методичної компетентності студентів педагогічних закладів фахової передвищої освіти.

Ключові слова: методична компетентність, методика, компетентність, педагогіка, педагогічна освіта, педагогічна майстерність, учитель, учень.

Серед найважливіших завдань розбудови суспільства важливе місце належить удосконаленню системи початкової освіти. Зрозуміло, що у цьому контексті особливого значення набуває проблема методичної компетентності майбутнього фахівця і, зокрема, формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Учитель – це першоджерело знань дитини, від його майстерності та компетентності залежить формування соціально зрілої особистості школяра з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості. Ще з давніх часів цінувалися такі якості, як досконалість, добросовісність, майстерність. Значний внесок у розробку актуальної проблеми зробив видатний педагог, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України Іван Андрійович Зязюн. На думку ученого, майстерність учителя постає як найвищий рівень педагогічної діяльності, якісний результат, як вияв творчої активності особистості вчителя.

Зазначимо, що формування методичної компетентності спирається, насамперед, на концепції відомих педагогів (В. Бондар, І. Зязюн, Д. Мазоха, А. Радченко, В. Семиченко, В. Сластенін, Е. Соф'янц, Р. Хмельюк, Л. Хоружа та ін.). Шляхи удосконалення методичної компетентності розглядаються сучасними педагогами та науковцями (Н. Єргановою, С. Назаровим, Ю. Подповетною, І. Резанович, Т. Сергєєвою, Н. Кузьміною, А. Марковою, Л. Мітіною).

Метою статті є висвітлення проблеми формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних закладах фахової передвищої освіти України в сучасних умовах.

Правильне поєднання набутих знань, умінь, навичок майбутніх учителів в освітньому процесі створює єдину сукупну систему – методичну компетентність. Методична компетентність – основний компонент професійної компетентності майбутнього педагога-фахівця. “Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність” [6, с. 10].

Відповідно до професійного стандарту вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти, педагог повинен бути компетентним та обізнаним не тільки щодо планування та здійснення освітнього процесу, а підготовленим методично. За вищезгаданим документом до професійних компетентностей учителя відносимо здатність вивчати та аналізувати методичну літературу, уміти застосувати її на практиці. Однією з надважливих вимог до сучасного педагога є знання нормативно-правової бази, що регламентують діяльність учителя початкової школи та провадження ним освітнього процесу: Державний стандарт початкової освіти, де чітко зазначено компетентності, якими повинні володіти здобувачі початкової освіти, Типові освітні програми, освітні програми, Базовий навчальний план тощо [10, с. 4]. Завдяки формуванню таких знань майбутні педагоги набувають неоціненного досвіду, педагогічної майстерності, яка має “достатньо стійку систему теоретично осмислених і практично виправданих педагогічних дій і операцій, що забезпечують високий рівень педагогічної взаємодії між викладачем і його учнями” [3, с. 47].

Планування щоденної роботи вчителя: календарно-тематичне планування змісту освітніх галузей знань, поурочне планування, планування професійного саморозвитку вимагають широкого спектру знань психолого-педагогічної, методичної літератури. Аналізуючи навчально-методичну літературу, яка розміщена на інтернет-ресурсах МОН України, Національної електронної платформи, сайтах видавництва, електронних бібліотеках, робимо висновок, що майбутній педагог може взяти багато інформації, яка вплине на розвиток його методичної компетентності.

Сучасні вимоги диктують нові підходи до навчання, розвитку, соціалізації та виховання здобувачів початкової освіти. Концепція Нової української школи пропонує розвиток компетентностей для життя у суспільстві й державі та задля цього оновлює зміст освіти, поглиблює автономію школи та вчителя. Методична компетентність спрямовується на досягнення результатів школярів. Майбутні педагоги повинні усвідомлювати, що під час проектування уроку

вони зобов'язані реалізувати сучасні методики навчання освітніх галузей, які передбачені Державним стандартом початкової освіти. Завдання молодого педагога – застосовувати сучасні інноваційні освітні технології під час проектування та проведення уроку чи заняття. Технічні засоби навчання допомагають активізувати учнів, розвивають творче креативне мислення прагнення до всебічного розвитку, стимулюють інтерес до навчання. Адже, унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різномірних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси [2, с. 500].

Майбутній фахівець має орієнтуватися на компетентнісні засади у дидактичному і методичному забезпеченні навчання, де домінуючим є знаннєвий компонент. Відповідно до загальної мети освіти, місією початкової школи є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві [9, с. 13]. До таких умов має бути готовим кожен випускник педагогічних закладів фахової передвищої освіти. Ключові компетентності Державного стандарту початкової загальної освіти, сформованість методичної компетентності майбутнього педагога визначають якість початкової освіти.

Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних закладах фахової передвищої освіти України тісно пов'язане з демократичним розвитком закладу освіти. Розвиток методичної компетентності у таких закладах буде максимально ефективним тоді, коли це стане завданням не лише окремих дисциплін чи курсів, а й усіх сфер життя педагогічного закладу фахової передвищої освіти, коли увесь освітній процес буде базуватися на партнерстві та взаємодії викладача та здобувача. Проблемою, яка потребує розв'язання, є дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників. Одним із чинників, що призвели до виникнення такого дисбалансу, є невідповідність ключових професійних компетентностей випускників закладів педагогічної освіти викликам цифрового суспільства [7, с. 4]. Для усунення такої проблеми ключовими завданнями є використання в педагогічній практиці активних інноваційних методів навчання й викладання, які сприяють розвитку методичної компетентності, методів викладання, що розвивають компетентності співпраці, критичного мислення, аналізу, застосовування наскрізного підходу. Впровадження інновацій в освітній процес потребує спеціальної підготовки майбутніх учителів, оскільки інноваційна діяльність учителя має розпочинатись із глибокого критичного аналізу усіх аспектів його професійної діяльності, ознайомлення та вивчення педагогічних технологій. Неодноразово академік І. Зязюн наголошував нам на тому, що інноваційні процеси, які відбуваються в освіті, потребують інтелектуальної, емоційної та вольової взаємодії.

Формування методичної компетентності не обмежується лише педагогічним закладом фахової передвищої освіти. Використання освітнього потенціалу баз практик, взаємодія з іншими закладами освіти сприяє поглибленню методичної свідомості майбутніх фахівців, розвитку навичок співпраці, відповідальності, впевненості у собі. Процес такої співпраці – важливий елемент практичного досвіду як для майбутніх педагогів, так і для школярів. Головною метою системи сучасної освіти є підготовка професійно компетентних і конкурентноспроможних, гуманістично зорієнтованих спеціалістів. Педагогічна наука спрямована на формування майбутнього високо кваліфікованого спеціаліста, здатного вільно та свідомо самовизначатися у фаховій діяльності, творчо розв'язувати проблеми педагогічного освітнього процесу спільно з учнями. Безпечний і комфортний клімат в освітньому закладі дає змогу побудувати рівноправні й відповідальні стосунки та сприяти розвитку компетентностей не лише учнів, але й учителів, батьків [11, с. 30].

Важливе місце у розвитку методичної компетентності педагога посідає самоосвіта. Це безперервний процес саморозвитку, усвідомлена потреба вчителя до систематичного

самовдосконалення. Професійна самоосвіта педагога – це свідомо діяльність удосконалення своєї методичної майстерності та компетентності. Самоосвіта є елементом виробничої діяльності вчителя, який обирає матеріал, прийоми і засоби роботи для вдосконалення професійної діяльності. В. Сухомлинський уважав, що джерелом і рушійною силою самоосвітньої діяльності вчителя є потреба в знаннях. Активність, життєвість знань – це вирішальна умова того, щоб вони повсякчас розвивалися, поглиблювалися. Знання лише тоді й живуть, коли розвиваються й поглиблюються [13, с. 453]. У процесі самоосвітньої діяльності здійснюється підвищення наукового рівня методичної компетентності майбутніх педагогів. За словами відомого українського науковця О. Савченко, у педагогічній освіті спостерігається ускладнення та розширення функцій учительської праці. Вона охоплює навчальну, виховну, розвивальну, культурно-просвітницьку, корекційну, комунікативну інформаційну та багато інших функцій [12, с. 7]. Це потребує широко розвиненого професійно-методичного мислення, здатності аналізувати та синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічно-методичної самоосвітньої мети. Самоосвіта не повинна зводитись до відновлення вже набутих знань у педагогічних закладах фахової передвищої освіти, її завдання полягає у набутті новітніх інноваційних технологій та методик роботи з дітьми.

Розвиток методичної компетентності майбутнього вчителя залежить від наполегливої та систематичної праці. Оволодіння нею доступне кожному педагогу за умови цілеспрямованої роботи над собою. Варто зазначити, що головними визначальними елементами розвитку та вдосконалення методичної компетентності вчителя є професіоналізм, компетентність, продуктивність, соціально спрямовані особистісні якості. З педагогічної точки зору, професійне становлення особистості молодого вчителя – це процес його входження у професійну діяльність, у ході якого відбувається привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція й визначаються шляхи самореалізації у подальшій педагогічній праці [14, с. 9].

На сучасному етапі педагогічної освіти виникає глибока необхідність у розумінні майбутніми педагогами того, що діяльність педагога, рівень його методичної компетентності потребує реформації. Майбутні вчителі повинні розуміти, що бути хорошим професіоналом означає систематично працювати над підвищенням рівня методичної компетентності з метою належного виконання своїх посадових обов'язків. Це запорука успішного реформування освіти. Продуктивність розвитку методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи залежить від таких чинників, як особистий педагогічний розвиток, самопізнання та самоаналіз, відкритість до змін, роботою над дослідницькою, творчою, пошуковою діяльністю тощо. Це осмислення практичного досвіду педагогічної діяльності, орієнтація на зміну й розвиток освітнього процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нових знань, розвиток компетентностей, що призводить до формування якісно іншої педагогічної освіти. За словами І. Зязюна: “Учитель – це експериментальна цільова програма”. Програма, яка передбачає усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини, невинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи, дотримання означеного принципу організації освіти, освіти політики, що спрямована на створення умов для навчання людини протягом усього життя, забезпечення взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти [4, с. 11-60].

Перед сучасними педагогічними закладами фахової передвищої освіти стоять нові завдання та нововведення. Вони є рушійною силою зміни системи освіти, визначення та сповідування нових стандартів підготовки майбутніх педагогів, розвиток компетентностей та їх вдосконалення, створення якісно нової педагогічної практики. Особливої ролі у сфері освіти набуває проблема підготовки вчителя “нового типу”, вчителя-професіонала, здатного до творчості, до швидкого й якісного вирішення поставлених перед ним педагогічних завдань. Сучасні фахівці повинні бути підготовленими до вирішення нових професійних проблем, що вимагають нестандартних творчих рішень та бути здатними до творчого саморозвитку. Водночас, педагогічні заклади фахової передвищої освіти зобов'язані забезпечити не тільки соціальну підтримку, а й підвищувати престиж педагогічної праці [8, с. 4]. Інноваційна

педагогічна діяльність освіти має спрямовуватися на оновлення системи педагогічної освіти відповідно до нових вимог, але спираючись на засади розвитку педагогічної майстерності В. Сухомлинського, О. Макаренка, І. Зязюна. Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності вчителя на рефлексійній основі [1, с. 25].

Школа українська буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель, – зазначав видатний педагог І. Зязюн, – він – успішний учитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає [5, с. 47].

Актуальною для формування методичної компетентності майбутніх педагогічних працівників є спадщина І. Зязюна, котрий досконало володів ідеями ефективної організації освітнього процесу. Поради педагога не втрачають актуальності і сьогодні. Використання його ідей у закладах загальної середньої освіти, педагогічних закладах фахової передвищої освіти сприяє інтелектуальному розвитку як дітей, так і майбутніх учителів, вихованню їх національно-свідомими громадянами. Молода генерація українських учених-педагогів спирається на ідеї своїх попередників, зокрема на наукову школу педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, що високо поціновувана не лише в Україні, а й за її межами.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії. Київ-Черкаси : В-во ЧНУ, 2008. 605 с.
3. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. Київ, 2003. 246 с.
4. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія / за ред. Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, М.М. Солдатенко та ін.; Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. 246 с.
5. Зязюн І.А., Сагач М.Г. Краса педагогічної дії. Завуч. 2001. №17. С. 18.
6. Концепція “Нова українська школа”. МОН України. Київ, 2016. 36 с.
7. Концепція розвитку педагогічної освіти. МОН України. Київ, 2018. 25 с.
8. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні: Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціація ректорів педагогічних університетів України. Київ. : НПУ ім. М. Драгоманова. 2011. 15 с.
9. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
10. Професійний стандарт вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти. Київ, 2018. 46 с.
11. Рафальська М, Донець А. Практичний посібник “Демократична освіта”. Київ, 2017. 37 с.
12. Савченко О.Я. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя. Освіта України. 2003. № 44-45. С. 67.
13. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. Вибрані твори в п'яти томах. Том другий. Видавництво “Радянська школа”, 1976, с. 452-454.
14. Цюняк О.П., Копчук-Кашецька М.С. Імідж сучасного педагога. Світоглядні ідеї Івана Андрійовича Зязюна у Новій українській школі. Електронний науковий журнал. №2(179), 2018. С. 8-10.

The article deals with the main ideas of I.A. Ziaziun, a well-known educator of modern pedagogy, who considers teacher's skills as the highest level of pedagogical practice. Such basic components of pedagogical skills as humanistic approach of teacher's activity, professional competence, pedagogical capacity and pedagogical technique are analyzed in the article. The influence of innovative activity on formation of methodological competence of students studying in the professional educational establishments of pre-high education is highlighted.

Among the most important tasks of social development, an important place belongs to primary education system improvement. It is clear that in this context the problem of future specialist's methodological competence and, in particular, the methodological competence formation of future teachers of elementary school is of particular importance. The teacher is the primary source of child's knowledge, his skills and competence influence the formation of socially mature personality of the pupil with a stable civic position and national self-consciousness sense. Since ancient times, such qualities as perfection, virtuousness and mastery have been valued. The significant contribution to the actual problem development was made by the outstanding pedagogue, Ph.D., professor, academician of the National Academy of Sciences of Ukraine – Ivan Ziaziun. According to the scholar, the teacher's skill appears as the highest pedagogical activity level, a qualitative result as a manifestation of teacher's personality creative activity.

The heritage of I. Ziaziun is relevant to the formation of future teachers' methodological competence, who perfectly possessed the ideas of effective educational process organization. Pedagogue's tips do not lose their relevance even today. The implementation of his ideas in general secondary educational institutions, pedagogical institutions of professional higher education promotes the intellectual development of both children and future teachers, fostering them as national conscious citizens. The Ukrainian young scholars-pedagogues generation is based on their predecessors' ideas, in particular, on the I. Ziaziun scientific school of pedagogical mastery, which is highly valued not only in Ukraine, but also abroad.

Key words: methodological competence, methodology, competence, pedagogy, pedagogical education, pedagogical skills, teacher, pupil.

УДК [785:37]:159.955.4

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.131-137

Дмитро Мазур
Dmytro Mazur

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ КЕРІВНИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-REFLECTION OF THE LEADER OF AN INSTRUMENTAL BAND AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У даній статті досліджується феномен “професійна рефлексія” керівника інструментального колективу в контексті музично-педагогічної проблематики. В роботі наголошується, що в сучасних динамічних умовах сьогодення важливо бути не тільки кваліфікованим та компетентним фахівцем, але й мати здатність до професійної рефлексії, що є необхідною складовою проектування творчої діяльності, яка забезпечує професійне зростання та оцінювання свого “Я”.

Зазначається, що рефлексивний метод дає змогу осмислити власну діяльність, формувати комплекс вимог до себе та адекватно оцінювати свою діяльність та членів колективу, прогнозувати свої дії та вчинки, формувати новий стиль мислення, виявляти і передбачати проблеми у своїй професійній діяльності, вдосконалюючи якість праці.

Ключові слова: рефлексія, педагогічна рефлексія, професійна рефлексія, керівник інструментального колективу, фахове самовдосконалення, самоаналіз.

Сучасні тенденції розвитку професійної мистецької освіти спрямовані в основному на забезпечення майбутнього фахівця знаннями, а не на розвиток його професійно-значущих особистісних якостей. Між тим, останні дослідження в галузі психології, педагогіки і мистецтвознавства рекомендують перехід до інноваційних освітніх та виховних технологій, зокрема до особистісно зорієнтованого навчання і виховання нової генерації кваліфікованих кадрів. Тому проблема становлення особистості керівника інструментального колективу в музично-педагогічній практиці, його професіоналізму, загальної культури і духовно-моральних якостей є однією із найактуальніших у сучасній педагогіці та музикознавстві. Усвідомлення ним механізмів професійного розвитку як керівника-музиканта, здатність до самоаналізу є можливим лише за умови цілеспрямованого розвитку у нього професійної рефлексії як властивості особистості, що стимулює створення умов, необхідних для творчої самореалізації та досягнення високого рівня професійної майстерності та універсальності.

Метою статті є розкриття особливостей та теоретичне обґрунтування сутності поняття “професійна рефлексія” у керівника інструментального колективу в контексті музично-педагогічної проблематики.

Філософські засади осмислення феномену рефлексії закладено у працях Е. Гуссерля, В. Дільтея, М. Хайдегера, К. Ясперса, П. Тейяра де Шардена.

Проблема рефлексії продовжує залишатися актуальною і в психології. Над її дослідженням працювали такі видатні психологи, як В. Бехтерев, А. Бузман, С. Рубінштейн, М. Бахтін, Л. Виготський, П. Анохін, Н. Бернштейн, О. Лурія, О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, Г. Щедровицький, В. Лефевр, А. Карпов, І. Семенов, С. Степанов, М. Найдьонов, О. Анісімов, С. Максименко, Ж. Піазже.

Ґрунтовно розкрито сутність рефлексії у сучасній педагогіці в наукових дослідженнях Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, А. Бізяєвої, Л. Мітіної, О. Городиської, І. Зязюна, О. Піскунової, С. Максименка, І. Зимньої, Л. Путляєвої, Н. Кузьміної, А. Маркової, М. Марусинець, Б. Вульфою, В. Харькіна, В. Сластеніна, Л. Подимової, В. Єлісеєвого, С. Кушнірука.

Фундаментальні дослідження в галузі мистецтвознавства зроблено Г. Падалкою, О. Олексюк, І. Парфентьевою, Е. Абдуліним, В. Орловим, В. Гусаком, О. Рудницькою, Т. Юровою, О. Ростовським, Я. Сверлюком.

Поняття “рефлексія” в сучасних умовах займає особливе місце в філософських, психологічних, педагогічних та мистецтвознавчих науках. Розвиток рефлексії є необхідною складовою формування професійних якостей майбутнього керівника інструментального колективу. Рівень глибини рефлексії, перш за все, залежить від ступеня освіченості особистості, її моральних, а також етичних принципів і почуттів, тобто її особистої моделі уявлення про моральні норми; а також від її рівня самоконтролю, здатності до саморозвитку, самоаналізу та самопізнання. У результаті керівник здатний координувати та інтегрувати всі інші професійно значущі особистісні якості для забезпечення ефективної фахової творчої майстерної діяльності та самореалізації, досягнення поставлених цілей.

Рефлексивний метод дає змогу осмислити власну діяльність, формувати комплекс вимог до себе та адекватно оцінювати свою діяльність і діяльність членів колективу, прогнозувати свої дії і вчинки, формувати новий стиль мислення – професійний і компетентний, виявляти і передбачати проблеми у своїй професійній діяльності, вдосконалюючи якість праці. Тому для керівника інструментального колективу розвиток рефлексії є першочерговим завданням, адже саме в його компетенції є організація творчої діяльності колективу, його успішне і ефективно керівництво, позитивна і плідна робоча атмосфера серед усіх учасників. Рефлексія стимулює розвиток і збагачення комплексу професійних якостей, допомагає констатувати результати праці, відповідально ставитись до неї, передбачати цілі подальшої роботи.

Рефлексія (від пізньолат. reflexio – звернення назад, відображення, віддзеркалення), згідно М. Булатова, – “самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності. Першою рефлексією пробудженої свідомості, зафіксованою в Біблії, було те, що

люди помітили – вони голі. Це дуже важлива риса, бо саме нею людина відрізняється від тварини – остання не знає сорому” [17, с. 547]. Про це наголошував і П'єр Тейяр де Шарден – французький теолог і філософ, який вважав, що рефлексія – це те, що відрізняє людину від звірів, завдяки їй людина може не просто знати щось конкретно, але й усвідомлювати свої знання [16, с. 137]. Оскільки це явище психологічного характеру, яке виникло у надрах філософії, доцільно ретроспективно проаналізувати історію генезису даного поняття.

Рефлексія була предметом обговорення вже в античній філософії (Сократ, Платон, Аристотель) і тлумачилась як інтроспективний аналіз внутрішньої психічної реальності. Її представники вважали процес рефлексивного спостереження дієвим методом вивчення властивостей законів людської свідомості. Для філософії середньовіччя (А. Блаженний, Ф. Аквінський, Р. Бекон) характерний теоцентризм світобачення, тому при розгляді питання рефлексії центральною фігурою завжди постає Бог. Тільки через самопізнання і самоаналіз, внутрішні духовні пошуки і сумніви людина пізнає Бога і світобудову. Для філософії Відродження (Ф. Петрарка, М. Кузанський) характерний антропоцентризм. Особистість, рефлексуючи, стає подібною Богу. Людина звеличується і усвідомлює свою творчу силу, стає творцем власного життя і долі. В Новий час (Р. Декарт, Д. Локк, Г. Лейбніц, Д. Юм) трактування рефлексії пов'язано з проблемами філософського обґрунтування наукового знання. Французькі філософи епохи Просвітництва (Вольтер, Д. Дідро) розвивали думку філософів-емпіристів про те, що людина, рефлексуючи та аналізуючи досвід, здобуває знання. Подальшого розвитку сутність рефлексії набула в німецькій класичній філософії (І. Кант, Й. Фіхте, Г. Гегель) у гносеологічній парадигмі, а також у вченнях А. Шопенгауера, К. Маркса, Ф. Енгельса, Е. Гуссерля, В. Дільтея, М. Хайдегера, К. Ясперса.

Отже, важливо підкреслити, що у сучасній філософії проблема рефлексії досліджується не тільки в онтологічному та гносеологічному аспектах, але й і в аксіологічному в контексті дослідження проблематики свідомості та людської діяльності.

Подальшого розвитку поняття рефлексії набуло у психологічній науці. Великий психологічний словник під редакцією Б. Мещерякова розглядає поняття “рефлексія” як розумовий, раціональний процес, спрямований на аналіз, розуміння і усвідомлення особистості самої себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, стосунків, своїх завдань, призначення тощо [2, с. 469-470].

У психології кінця XIX ст. (В. Бехтерев) механізм рефлексії був застосований як спосіб самопізнання з позицій психології інтроспекціонізму (“дивитися всередину”), тобто процес дослідження і аналізу власного психічного досвіду та стану свідомості. А. Буземан відокремив дослідження з рефлексії і самосвідомості в особливу галузь психологічної науки і назвав її “психологією рефлексії” [3, с. 228]. Фундаментальні дослідження свідомості у радянській психологічній науці стали передумовами глибокого та різнобічного теоретико-експериментального вивчення рефлексії (С. Рубінштейн, М. Бахтін, Л. Виготський, П. Анохін, Н. Бернштейн, О. Лурія, О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, Г. Щедровицький, В. Лефевр, А. Карпов, І. Семенов, С. Степанов, М. Найдъонов, О. Анісімов, С. Максименко). У західній психології рефлексія вивчалася в парадигмі когнітивної і гуманістичної психології (Ж. Піазже). Незважаючи на широке і різнобічне тлумачення терміну “рефлексія”, не існує чіткого визначення цього поняття, адже кожен психолог має суб'єктивне бачення цього складного процесу. Однак суть даного феномену завжди ототожнювалася з самопізнанням, внутрішнім досвідом, самовідчуттям, інтроспекцією, інтуїцією, апперцепцією, свідомістю та самосвідомістю, міркуванням особистості про саму себе та своє місце в світі, здатністю об'єктивно себе оцінювати відповідно до особливостей своєї сфери діяльності задля досягнення позитивних результатів.

У XX ст. рефлексивний метод почав застосовуватись у психолого-педагогічній теорії та практиці. Термін “рефлексія” набуває нового, більш широкого значення і змісту і трактується в педагогічній науці як “професійна рефлексія”: якщо рефлексія – процес внутрішніх сумнівів, обговорень з собою, викликаних питаннями, які виникають в житті, нерозуміннями,

труднощами, пошук варіантів відповіді на те, що відбувається чи очікується, то професійна рефлексія – та сама внутрішня робота, тобто співвіднесення себе, можливостей свого “Я” з тим, чого вимагає певна конкретна професія. Виникає новий термін – “педагогічна професійна рефлексія” – те саме, що і “професійна рефлексія”, але за змістом пов'язана з особливостями педагогічної практики, передусім з власним педагогічним досвідом. Цей процес повинен бути свідомим, керованим і професійним. Оскільки педагогічна школа в основному орієнтована на професію, а не на людину в професії, тому виникає потреба в рефлексії як морально-етичній сфері, як духовному самоаналізі, як способі ставлення до життя і навколишнього середовища [4, с. 385].

Ю. Кулюткін та Г. Сухобська вважають рефлексивне управління провідним процесом професійно-педагогічної діяльності вчителя. На їхню думку, професійна рефлексія вчителя – це здатність педагога відображати внутрішній світ учня: учитель повинен володіти не тільки істотними знаннями про свій предмет, але й знати і розуміти, які уявлення і знання має сам учень про даний предмет. “Без постійного аналізу та самоаналізу вчитель не зміг би глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають в практиці та правильно обирати шляхи їх вирішення, критично оцінювати та корегувати отримані результати” [10, с. 73-74]. Такий підхід є актуальним і для керівника інструментального колективу, оскільки він повинен займатися не тільки самоаналізом, але й розуміти (відображати) внутрішній світ ансамблів, всіх учасників творчого процесу, що сприятиме становленню довіри між керівником та членами колективу, позитивної та плідної творчої атмосфери в процесі репетиційної діяльності, взаєморозумінню, що якісно прискорить успішне досягнення поставлених цілей та в цілому підвищить компетентність та професійний рівень фахівця.

А. Бізяєва трактує феномен професійної рефлексії з позиції вміння особистості зайняти дослідницьку позицію стосовно власної професійної діяльності і свого “Я” задля успішного управління освітнім процесом (у нашому випадку – творчою роботою інструментального колективу) та подальшого підвищення особистісного професіоналізму [1].

Л. Мітіна підкреслює, що саме за допомогою педагогічної рефлексії, тобто можливості особистості до смислоутворення і діалогу, вчитель здатний знаходити ресурсні засади психологічної розв'язки внутрішньоособистісних суперечностей та уникати таких негативних явищ, як криза педагогічної діяльності або педагогічне виснаження [9]. Ми вважаємо це твердження доречним і для керівника інструментального колективу, адже в процесі практичної діяльності на нього лягає велике внутрішнє психологічне навантаження, а рефлексивний метод дає змогу знайти нові оптимальні шляхи розв'язання конфліктних ситуацій, виходу з внутрішніх конфліктних станів і суперечностей, подолання проблемних ситуацій. З цим твердженням співзвучна О. Городиська, яка розвиває дану концепцію і вважає педагогічну рефлексію важливим і незамінним компонентом діяльності особистості [5].

Для керівника інструментального колективу надзвичайно важливо володіти базовими засадами рефлексивного керування. І. Зязюн вважає це вміння підґрунтям педагогічної майстерності – комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, яка розглядається ним з двох позицій: це якість педагога аналізувати внутрішню картину світу, хід своїх роздумів, труднощі розуміння конфліктних ситуацій, конкретизувати особисту точку зору, виявляти власну упередженість; вища форма рефлексії – здатність зрозуміти точку зору учня (в нашому випадку – кожного з учасників колективу), хід його роздумів, попереджувати можливі труднощі та конфлікти, розуміти сприйняття учнем певних ситуацій в освітньому процесі, вміти пояснити його мотивацію, дії і вчинки [13].

Ми вважаємо, що одним із основних завдань професійного та особистісного зростання керівника інструментального колективу є розвиток його методичної рефлексії, тобто здатність його до постійного самоаналізу, виявлення причин своїх успіхів та невдач, а це є обов'язковою умовою професійного самовдосконалення. На думку О. Піскунової, рефлексія вчителя – це механізм переосмислення стереотипів особистого педагогічного досвіду, поведінки, спілкування,

усвідомлення власної діяльності, перепроєктування способів і методів педагогічної діяльності стосовно викликів, що спостерігаються у сучасній освіті та соціокультурній політиці [14, с. 62-63].

Згідно з С. Максименком, метод рефлексії застосовується в професійно-педагогічній діяльності в процесі практичної взаємодії вчителя з учнями як дієвий інструмент контролю, регулювання, проектування освітнього процесу, тобто вчитель ставить цілі навчання і виховання та визначає засоби їх досягнення, спираючись на індивідуальні психологічні особливості учнів і перспективи їх розвитку як особистості, критично застосовуючи самоаналіз і самооцінку власної діяльності [8]. Вище сказане повністю відповідає стилю роботи в репетиційній діяльності керівника з ансамблем, оскільки кожен з учасників колективу – це індивідуальність, яка має свої особливі риси характеру, певний рівень фахової підготовки і майстерності та перспективи розвитку тощо. Тому керівнику інструментального колективу необхідно будувати стратегію своєї діяльності, враховуючи ці знання.

І. Зимня акцентує увагу на такій позитивній професійній якості як рефлексивне мислення, тобто вміння людини адекватно оцінювати і коректувати свою поведінку, знати межі своїх можливостей, свої слабкі та сильні сторони, аналізувати значущі для обраної професії якості, такі як саморегуляція, самооцінка, емоційні прояви, комунікативні, дидактичні здібності тощо. Саме ці якості слугуватимуть передумовою ефективного впливу на інших людей та можуть сформуватися тільки за умови розвитку в особистості рефлексивного мислення, високого рівня пізнавальної активності і вольової саморегуляції. Осмислення себе як суб'єкта педагогічної (творчої) діяльності і є проявом та результатом предметно-особистісної рефлексії і проєктивно-рефлексивних здібностей [6].

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. рефлексивний метод почав широко застосовуватися в мистецько-педагогічній практиці. Оскільки мистецька діяльність – це складний процес внутрішньої та зовнішньої роботи, рефлексія, як праця інтелектуальна, виконує роль регулятора, координатора та організатора мистецько-педагогічної діяльності. В музичному словнику-довіднику термін “рефлексія” пояснюється як “всебічне осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів діяльності, мети, завдань, цінностей, вимог, установок, прагнень, самоаналіз, самопізнання, спрямовані на осмислення своїх дій та їх законів” [18, с. 223].

Фундаментальні дослідження в системі мистецького навчання з позицій герменевтичних підходів зроблено Г. Падалкою. Вона підіймає проблему художнього пізнання, мислення та свідомості студентів і розкриває сутність рефлексивного сприймання творів мистецтва в парадигмі художньої рефлексії. Згідно з Г. Падалкою, художня рефлексія – це особистісна форма оцінювання людини, що навчається, результатів мистецької діяльності композиторів, поетів, художників тощо. Вона реалізується через уявний діалог учня (його Я-концепція) з художніми почуттями автора твору, в результаті якого між ними встановлюються взаємозв'язок (сміслові контакти), та через глибоке емоційне проникнення в образ, що сприятиме виникненню індивідуальної інтерпретації художнього твору, суб'єктної життєвої позиції та формуванню високого художнього смаку (істинності в мистецтві, а не симулякра). Спираючись на дослідження принципів рефлексивності, Г. Падалка вперше формулює визначення “мистецька рефлексія” – це “усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя” [12, с. 159]. Отже, професійна мистецька рефлексія сприяє формуванню у керівника інструментального колективу фахово потрібних особистісних якостей, життєвої позиції та світоглядних орієнтирів.

О. Олексюк розглядає рефлексивні компоненти свідомості людини в її вмінні абстрагуватися від реальності під час сприймання і переживання творів мистецтва, що спонукає людину духовному піднесенню над буденним життям. Вона наголошує на необхідності розвитку в студентів нових суджень та смислообразів щодо тлумачення емоційно-образного

змісту художніх творів в ході власної інтерпретації, тобто використання рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів в творчому процесі. Рефлексія, в даному випадку, виступає джерелом творчого інтелектуального досвіду, механізмом не тільки самопізнання та самоаналізу, а й гармонізації особистісних сфер суб'єктів педагогічного процесу [11, с. 175].

Отже, професійна мистецька рефлексія підіймає інтелектуальний рівень керівника інструментального колективу та збагачує його духовний світ за рахунок пережитого художнього досвіду, а глибоке емоційне проникнення в образний зміст виконуваних художніх творів сприяє виникненню у нього такої професійно-значущої фахової якості, як унікальна індивідуальна інтерпретація.

Я. Сверлюк розглядає професійну рефлексію з позиції професійної підготовки диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах. Він трактує даний феномен як спрямування думок і почуттів керівника на оцінювання результатів диригентсько-оркестрової діяльності. Рефлексуючи набутий досвід керування оркестром, керівник осмислює та усвідомлює власні форми поведінки, виробляє критичне ставлення до своїх комунікативних умінь, аналізує свої позитивні та негативні дії у процесі професійної діяльності, формує уміння бачити себе очима учасників оркестру, відчувати їхнє сприйняття, ставлення до себе, а отже, оцінювати себе як фахівця. В результаті аналізу власного професійного "Я", пошуків особистісного смислу в творчій діяльності професійна рефлексія керівника забезпечує його мотивацію до самовдосконалення і розглядається нами як спрямованість свідомості керівника на об'єкти професійної діяльності (робота з колективом), на розвиток власних професійних якостей [15, с. 182].

Р. Ковальський розвиває концепцію Я. Сверлюка в контексті розвитку професійної рефлексії керівника інструментального колективу. Він розглядає професійну рефлексію як психологічний механізм, що забезпечує утворення й розвиток Я-концепції керівника, його професійне зростання та виконавську майстерність, що в майбутньому сприятиме здійсненню поліфункціональної творчої діяльності [7].

Отже, в музично-педагогічній практиці розвиток професійної рефлексії набуває особливого значення, оскільки ця внутрішня психічна діяльність спрямована на рефлексивно-особистісну взаємодію професійного "Я" керівника інструментального колективу з мистецтвом, з учасниками колективу, з усією багатогранністю творчої діяльності та розвиває креативні здібності керівника, його художню інтуїцію, вміння контролювати себе та успішно долати труднощі, втілюючи на практиці всі задуми та ідеї.

Список використаних джерел

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. : Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 672с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т 4 / Л.С. Выготский. М., 1984. 433 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. вид. 2, допов. й виправ. Рівне : Волин. обереги, 2011. 552 с.
5. Городиська О.М. Формування педагогічної рефлексії вчителя / О.М. Городиська // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філологія. Педагогіка. 2015. № 6. С. 28-33.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. М. : Логос, 2000. 383 с.
7. Ковальський Р.І. Розвиток професійної рефлексії майбутніх керівників інструментальних колективів // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка; Ін-т педагогіки НАПН України; [гол. ред. В.М. Лабунець]. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 21 (2-2016), ч. 2. С. 64-68.
8. Максименко С.Д. Рефлексія шлях до продуктивного самовизначення // Психолог. 2005. № 1. С. 19-22.

9. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога М. : Сентябрь, 1999. 192 с.
10. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. : Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М. : Педагогика, 1990. 104 с.
11. Олексюк О.М. Педагогіка розуміння в духовному розвитку особистості засобами мистецтва // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / за матеріалами VIII Міжнар. наук.-практ. конф. "Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми", (24 травня 2017 року, м. Київ) ; Ч. 1 / гол. ред. Г.П. Шевченко. Сєверодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. Вип. 3 (78). С. 173-179.
12. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
13. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Камущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
14. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия "Психология". 2005. Вып. 1 (45). С. 62-66.
15. Сверлюк Я.В. Теоретико-методичні основи професійної підготовки диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Я.В. Сверлюк. Київ, 2011. 447 с.
16. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден; предисл. и комм. Б.А. Старостина; пер. с фр. Н.А. Садовского. переизд. М. : Наука, 1987. 240 с.
17. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
18. Юцевич Ю.Є. Музыка : словник-довідник. Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2003. 352 с.

The article deals with the phenomenon of "professional self-reflection" of a leader of an instrumental band in the context of musical and pedagogical issues. It is noted that it is important to be not only a qualified and competent specialist but to have the ability of the professional self-reflection which is essential for the creative activity planning that provides professional development and self-identity assessment.

The recent researches in the field of psychology, education and art studies suggest a switch to innovative educational and pedagogic technologies, to person-oriented training and education of a new generation of qualified staff. That is why the problem of the formation of personality of a leader of an instrumental band in the musical and pedagogical practice, his or her professionalism, general cultural background, spiritual and moral qualities is one of the most actual ones in the modern pedagogics and musicology.

The article aims to reveal the peculiarities and the theoretical substantiation of the essence of the concept "professional self-reflection" of a leader of a musical band.

The essence of the concept "self-reflection" is highlighted from the standpoint of modern philosophy, psychology, pedagogics, art studies and it is established that the problem of self-reflection is being investigated not only in ontological and epistemological aspects, but also in the axiological ones in the context of the research of the problems of consciousness and human activity.

The phenomenon of professional artistic self-reflection is considered and it is asserted that the intellectual level of a leader of an instrumental band enhances and the spiritual world enriches due to the availability of this quality based on the bygone artistic experience. Deep emotional penetration into the image-bearing content of performed artistic works contributes to the occurrence of such a professionally significant hardcore quality as the unique individual interpretation.

It is noted that the reflexive method makes it possible to comprehend one's own and team members' activities, to predict one's own actions, to form a new thinking style, to detect and anticipate problems in one's own professional activities improving the quality of work.

Key words: *self-reflection, pedagogical self-reflection, professional self-reflection, a leader of an instrumental band, professional self-improvement, self-awareness.*

Наталія Мозгальова, Ірина Герасимова
Nataliia Mozgalova, Iryna Herasymova

ОБДАРОВАНІ ДІТИ: ВИЯВЛЕННЯ, НАВЧАННЯ, РОЗВИТОК

GIFTED CHILDREN: IDENTIFICATION, TRAINING, DEVELOPMENT

У статті представлено погляди науковців на проблему виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей. З'ясовано, що найчастіше обдарованістю називають своєрідне поєднання здібностей, яке забезпечує людині можливість успішного виконання будь-якої діяльності. Розглянуто види обдарованості: вроджена – ґрунтується на природних здібностях, набута – проявляється у дорослому віці в певній галузі мистецтва чи науки, спеціальна – обдарованість в одній сфері діяльності, загальна – основою розвитку спеціальних здібностей. Виявлено особливості музичної обдарованості, що полягає в наявності музикальності, яка виражається в особливій сприйнятливості дитини до звучання музики. Музична обдарованість відображає рівень розвитку музичних здібностей, що визначає діапазон діяльності, у яких дитина може досягти успіхів.

Ключові слова: діти, діяльність, задатки, здібності, музикальність, обдарованість, творчість.

Пошук обдарованих дітей та створення умов для їхнього розвитку – це комплексна спільна спланована діяльність держави, науковців, батьків та учителів. Ранній вияв таланту допоможе не помилитися у визначенні майбутнього кожної дитини особливо в тому віці, коли саме обдарованість має найоптимальніші природні умови для свого становлення. Досить переконливо актуальність проблеми обдарованості дітей визначив Павло Тюленев: “Природа обдарованості дітей оповита таємницями і суперечностями. Необхідно допомогти батькам зробити своїх дітей обдарованими, зберегти цю обдарованість і перетворити її на справжній талант! Від вирішення цього питання залежить усе майбутнє дитини, щастя її сім'ї” [11, с. 15]. Проблемою “обдарованості” займалися дослідники низки галузей знань. Так, психологічний напрям складають дослідження зарубіжних (Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, Ж. Піаже, П. Торренс, К. Тейлор, К. Юнг та ін.) та вітчизняних (О. Антонова, Л. Виготський, Г. Костюк, Н. Лейтес, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.) вчених. У педагогічній галузі питання дитячої обдарованості вивчали Н. Завгородня, Л. Прокопів, О. Столяренко, В. Щорс; розвиток музичних здібностей розглянуто в роботах Ю. Блучевського, О. Лобової, Н. Мозгальнової, Б. Теплової, П. Халабузарь та інших.

Мета статті – обґрунтувати основні аспекти виявлення і розвитку обдарованих дітей.

Учені по різному підходять до трактування поняття “обдарованість”. Найчастіше обдарованістю називають своєрідне поєднання здібностей, яке забезпечує людині змогу успішного виконання будь-якої діяльності (А. Маклаков); особливий стан індивіда, який характеризується насамперед активністю, швидкістю сприймання і переробки інформації, пошукової поведінки водночас із сильною індивідуалізацією (спеціалізацією) цих процесів, тому що здібні по-іншому відображають світ, його логіку та ін. (Н. Лейтес); інтегральний рівень розвитку спеціальних здібностей, який пов'язаний із їх розвитком, але достатньо від них незалежний (Ф. Гальтон); інтеграційна особистісна властивість (П. Торренс); загальна здатність, що розкривається в більш високих результатах під час виконання завдань (Б. Теплов).

Проблему обдарованості досить точно охарактеризував В. Аверін: “Серед найбільш цікавих і загадкових явищ природи дитяча обдарованість традиційно займає одне з провідних місць. Проблеми її діагностики та розвитку хвилюють педагогів упродовж багатьох століть. Інтерес до неї у наш час дуже високий, що легко може бути пояснено суспільними

потребами” [1, с. 45]. Психологи поділяють обдарованість на вроджену або ще як її називають “актуальну” та набуту – “потенційну”. Вродженою обдарованістю вважають особливий стан індивіда, який характеризується пізнавальною активністю, швидкістю сприймання і переробки інформації, індивідуальною спрямованістю сприйняття та мислення. Цей вид обдарованості ґрунтується на природних здібностях, тому низка відомих учених, музикантів, художників, письменників виявили свої видатні здібності ще в дитячі роки. Набутою або “потенційною” називається така обдарованість, яка проявляється у дорослому віці в певній галузі мистецтва чи науки.

Деякі науковці (Л. Виготський, Н. Лейтес, А. Маклаков, С. Рубінштейн та ін.) поділяють обдарованість на загальну і спеціальну. Спеціальною обдарованістю називають якісно своєрідне поєднання здібностей, що створює можливість успіху в діяльності. Спеціальна обдарованість – це обдарованість особистості в одній сфері діяльності. Це дає підстави говорити про те, що кожна особистість придатна до будь-якого типу обдарованості (музичної, математичної, літературної, спортивної тощо). Загальну обдарованість трактують як рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон діяльності, у яких людина може досягти значних успіхів. Учені вважають, що якщо людина обдарована, то вона здатна досягати успіхів у багатьох галузях. Загальна обдарованість є основою розвитку спеціальних здібностей, але сама є незалежною від них. При цьому загальна обдарованість є не тільки передумовою, а й результатом усебічного розвитку особистості. Не можна не погодитись з думкою видатного вченого С. Рубінштейна, що “лише єдність загальних і спеціальних властивостей, взятих у їх взаємопроникненні, окреслює істинний образ обдарованості людини” [7, с. 123]. Отже, обдарованість можна розглядати як інтеграційну властивість особистості, що передбачає наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності.

Закордонні дослідники (Дж. Гілфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор та ін.) загальну обдарованість досить часто ототожнюють з інтелектом. На думку Ж. Піаже, функція інтелекту полягає в обробці інформації, яка дорівнює аналогічній функції організму по переробці їжі. Для мозку так само природно вчитися, як для легень дихати. Прагнення людини до пізнання і стимулювання розуму – така ж нагальна потреба, як голод і спрага. Якщо ви чимось глибоко захоплені, ви забуваєте про голод і втому. Вчений стверджує, що в обдарованих і талановитих дітей біохімічна й електрична активність мозку підвищена, їхній мозок відрізняється величезним “апетитом” – ще й величезною здатністю “переварювати” інтелектуальну їжу [4, с. 235].

Обдарованою дитиною вважають таку, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями в тому чи іншому виді діяльності (у тому числі й ініційованою нею самостійно) або володіє потенціалом до таких досягнень. На думку С. Рубінштейна, обдаровані діти звичайно мають відмінну пам'ять, що базується на ранній мові й абстрактному мисленні. Їх відрізняє здатність класифікувати і категоризувати інформацію і досвід, уміння широко користуватися накопиченими знаннями, їхня схильність до класифікації і категоризації ілюструється й улюбленим захопленням, властивим обдарованим дітям [7, с. 231]. “Надзвичайна чутливість обдарованих дітей до оточуючого середовища, загострене сприйняття своїх досягнень і невдач, наявність динамічного зв'язку між емоційним настроєм, здатністю до саморегулювання й успішністю, на переконання Л. Виготського, – говорять про те, що афективний розвиток повинен стати предметом пильної уваги при навчанні обдарованих дітей” [5]. На думку К. Юнга, “обдарована дитина – це не завжди “блискуча” дитина. Вона може бути недбайливою, неуважною, пустотливою, норомливою. Часто у таких дітей виникають конфліктні ситуації з вчителями, проте за правильного підходу вони доводять своїми вчинками, що вони “набагато кращі, ніж про них думають” [4, с. 412]. Досить переконливим вважаємо твердження Л. Виготського про те, що “якщо ми знаємо, як зі слабкості виникає сила, з недоліків – здібності, то ми тримаємо в своїх руках ключ до проблеми дитячої обдарованості” [3, с. 18].

На переконання Ю. Гіппенрейтера, обдарованість дитини, як і окремі її здібності, не дається природою в готовому вигляді. Вроджені задатки здібностей – тільки одна з умов дуже складного процесу формування індивідуально-психологічних особливостей, успішність якого у величезній мірі залежить від навколишнього середовища та характеру діяльності [5, с. 345]. Обдарованість дитини може бути встановлена і вивчена тільки в процесі навчання і виховання, а також у ході виконання дитиною тієї або іншої змістовної діяльності. При цьому ранні прояви обдарованості ще не визначають майбутніх можливостей дитини, адже хід подальшого становлення обдарованості надзвичайно важко передбачити.

Довгий час обдарованість розглядали, як божественний дар і лише в середині XIX століття сформувалося уявлення про спадкову природу цього дару, і пов'язано воно з ім'ям відомого англійського вченого Френсіса Гальтона, який натхненний працями свого двоюрідного брата Чарльза Дарвіна, став активно розробляти ідею про те, що геніальна людина – “продукт геніального роду”. Уважно проаналізувавши родоводи видатних людей свого часу і минулого, він знайшов низку закономірностей, які досить ясно вказували, з його точки зору, на те, що прояви обдарованості залежать, у першу чергу від спадковості [4, с. 112].

Проте з середини 50-х років XX століття група тоді ще молодих американських учених – Дж. Гілфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор – здійснила низку значних дослідницьких проєктів, які окреслили нові кордони в психології творчої обдарованості. Ця група дослідників заявила про себе тим, що на відміну від звичайних, традиційних експериментів спостерігала за поведінкою творчо обдарованих людей не в лабораторії, а в природних ситуаціях спілкування, діяльності та відпочинку; і з самого початку намагалася визначити не тільки специфічні прояви талановитості в тому чи іншому виді діяльності, а й характерні риси та особливості обдарованих людей, які проявлялися в поведінці, мисленні, схильностях і установках. Дослідження цих років ламали забобони щодо проявів не пересічності і талановитості, долали наукові стереотипи генетичної теорії обдарованості, а також уявлення про обдарованість як “симптом спадковості”. Американські психологи стверджували, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві. Тому обдарованість необхідно своєчасно виявити і розвивати.

До ранніх виявів обдарованості дитини належать: раннє навчання ходьби та інших рухів; інтенсивний розвиток мовлення та ранній інтерес до читання, потужна енергійність, значна фізична, розумова і пізнавальна активність, порівняно низькі втомлюваність і потреба у відпочинку.

В основному обдарованість визначається трьома взаємозалежними проявами: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком і фізичними даними. За твердженням американських спеціалістів Глена і Дженет Доманів, у досить ранньому віці проявляється фізична обдарованість дитини, яку важливо підтримати та розвивати.

Обдаровані діти надзвичайно сильно відрізняються один від одного за видами обдарованості, до яких відносять інтелектуальну, академічну, творчу та художню обдарованість. Остання вважається найкраще вивченою і складається з образотворчої, сценічної та музичної обдарованості. Особливо рано може проявитися обдарованість до музики, потім – до малювання; взагалі обдарованість до мистецтва проявляється раніше, ніж до інших наук. У зв'язку з цим, важливого значення набуває турбота про виявлення та розвиток юних обдарувань батьками та вчителями. Прикладами дуже раннього прояву музичної обдарованості можуть служити трирічний В. Моцарт, чотирирічний І. Гайдн, п'ятирічний Ф. Мендельсон, С. Прокоф'єв, який виступив композитором у 8 років, Ф. Шуберт – у 11 років, К. Вебер – у 12, Л. Керубіні – в 13 років. Але, за зовсім рідкісними винятками, самотійна творчість, що має об'єктивне значення, виявляється лише 12-13 років. У пластичних мистецтвах покликання і здатність до творчості проявляються дещо пізніше – в середньому близько 14 років. Так, у С. Рафаеля та Ж.-Б. Греза вони проявилися у 8 років, у А. Ван Дейка і Джотто – в 10 років, у Б. Мікеланджело – у 13 років, у А. Дюрера – в 15 років. У царині поезії схильність

до віршування виявляється дуже рано, але поетична творчість, що має художню цінність, виявляється трохи пізніше.

Особливістю музичної обдарованості, що відрізняє її від обдарованості до інших видів мистецтва, є наявність музикальності, яка виражається в особливій сприйнятливості дитини до звучання музики. Музично обдаровані – це ті діти, для виявлення обдарованості яких, як правило, не потрібні ні тести, ні спеціальні спостереження. Ця обдарованість відчувається неозброєним оком, адже обдаровані діти виявляють сильний потяг до занять музикою. Вони можуть буквально годинами займатися за інструментом, не стомлюючись і мов би зовсім не напружуючись. Це для них одночасно праця і гра. Легко зрозуміти, як багато в результаті подібної майже безперервної музичної діяльності встигає дитина дізнатися і досягти.

Музична обдарованість відображає рівень розвитку музичних здібностей, що визначає діапазон діяльності, у яких дитина може досягти великих успіхів. Відомий психолог Б. Теплов виокремив три основні музичні здібності. По-перше, це ладове чуття, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, відчувати емоційну виразність звуковисотного руху. Ладове чуття безпосередньо виявляється в емоційному переживанні мелодії, її упізнаванні, у чутливості до точності інтонації. Музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки поза емоційним станом зміст музики досягнути не можна. Ось чому вже у дошкільному віці треба розвивати здатність до емоційного переживання у всіх дітей незалежно від тих можливостей, якими вони наділені від природи. Тільки розвиваючи емоційність, можна прилучити дитину до чудового світу музики.

У різних дітей музична обдарованість може характеризуватися різним поєднанням окремих здібностей. Проте одним із основних показників музичної обдарованості дитини є раннє виявлення чуття ритму, яке, на думку Б. Теплова, є “здатністю активно переживати музику і внаслідок того тонко відчувати емоційну виразність часового ходу музичного руху” [10, с. 91]. Ритм є одним із головних елементів музики, що обумовлює ту або іншу закономірність в організації звуків у часі. При цьому, проводячи аналогії між ритмом у музиці та в інших мистецтвах, музикознавці наголошують на умовності використання цього терміну і відзначають особливу специфічність музичного ритму. Будучи одним із “першоелементів” музики, її виразним засобом, ритм відображає емоційний зміст музики, її образно-поетичну сутність. На образно-поетичному, художньо-смысловому аспекті музичного ритму наголошують К. Метнер, В. Сраджев, Б. Теплов, Г. Ципін. Поряд із мелосом і гармонією ритм бере активну участь у створенні емоційного настрою музики, її змісту. Що ж стосується динаміки, вияву емоцій, творчої активності, енергетичної напруги – тут ритм виконує головну роль. Розвиваючи у дітей чуття ритму, необхідно звернути увагу на темпо-ритм (музична пульсація), ритмічне фразування (відчуття смыслові одиниці в ритмічній організації музики), здатність відчувати свободу музично-ритмічного руху, а також відчуття паузи (чинник величезного художнього значення).

Важливою складовою музично обдарованої дитини є музична пам'ять та мислення. Феноменальною пам'яттю володіли композитори В. Моцарт, О. Глазунов, С. Рахманінов, диригент А. Тосканіні та інші музиканти. Музична пам'ять являє собою здатність до запам'ятовування, збереження в свідомості і відтворення музичного матеріалу. Загальними характеристиками продуктивності процесів пам'яті є обсяг матеріалу, який може запам'ятати дитина за певний проміжок часу, швидкість запам'ятовування матеріалу, тривалість збереження матеріалу в пам'яті і готовність до його відтворення. У своїй музичній діяльності дитина переважно спирається на слухо-образну, емоційну, конструктивно-логічну і рухово-моторну пам'ять. Працюючи з дітьми над розвитком музичної пам'яті і мислення, необхідно запам'ятати, що головною умовою успішного повноцінного запам'ятовування музики є поглиблене розуміння музичного твору, його образно-поетичної суті, особливостей структури, формоутворення, тобто усвідомлення того, що хотів виразити композитор, і як він це зробив.

Розвинута музична пам'ять і мислення, ритмічне та ладове чуття дають можливість дитині по-різному проявлятися у виконавській діяльності. Обдаровані діти з величезним бажанням і задоволенням беруть участь у концертах і різних конкурсах, що цілком відповідає природній дитячій потребі змагатися. Часом прагнення до перемоги виявляється настільки сильним, що дитина демонструє небувале натхнення і працьовитість. Споглядаючи за виступами маленьких музикантів на різноманітних конкурсах, не можна не погодитись із словами видатного німецького поета Йоганна Вольфганга Гьоте: "Людина, що володіє вродженим талантом, відчуває найбільше щастя тоді, коли використовує цей талант".

Отже, творчо підходячи до розвитку обдарованості дитини, педагог зможе допомогти їй реалізувати себе в майбутньому як яскраву, творчо-обдаровану особистість. Розвиток обдарованості проходить більш успішно, якщо діяльність викладача базується на основі створення сприятливої психологічної атмосфери, уваги до індивідуальних психологічних і вікових особливостей кожного обдарованого учня, організації його самостійної роботи та підготовки до концертної діяльності; проведення роз'яснювальної роботи з батьками, з метою створення у них вірного уявлення про обдарованість власної дитини.

Потребує спеціальних досліджень вивчення закономірностей розвитку музично обдарованих дітей, порівняльна характеристика методик розвитку музичної обдарованості дітей в різних країнах.

Список використаних джерел

1. Аверин В.А. (2003) Психология личности: учебное пособие. Москва, 489 с.
2. Антонова О.Є.(2005) Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу. Житомир, 456 с.
3. Виготский Л.С. (1991) Педагогическая психология. Москва, С.100-102.
4. Долинська Л.В. Скрипченко О.В., Огороднійчук З.В. (2016) Загальна психологія: хрестоматія. Київ, 640 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. (2017) Большая книга общения с ребёнком. Москва, 496 с.
6. Лейтес Н.С. (1996) Психология одаренности детей и подростков. Москва, 416 с.
7. Рубинштейн С.Л.(2007) Основы общей психологии. Питер, 623с.
8. Тітов С.І.(2004) Музична обдарованість та її розвиток [Електронний ресурс] Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. 2004. N 19. С. 223-226.
9. Щорс В.В. (2012) Розвиток обдарованої дитини. Позашкільна освіта. № 11 (23). С.7-14.
10. Теплов Б.М.(1961) Проблемы индивидуальных различий. Москва, С. 9-20.
11. Тюленев П.К. (2001) Одаренность детей. Книга 1. Москва, 234 с.

The article presents the views of scientists on the problem of identification training and developing of gifted children. It is stated that giftedness is often called a peculiar combination of abilities, which provides a person with the ability to successfully perform any activity. The types of giftedness are set: innate – based on natural abilities, acquired – manifested in adulthood in a particular field of art or science, special – gifted in one sphere of activity, general – the basis of special abilities development. Early manifestations of giftedness of the child are defined: early learning of walking and other movements; intensive speech development and early interest in reading, powerful vigor, significant physical, mental and cognitive activity, relatively low fatigability and the need for rest. The features of musical giftedness, which consists in the presence of musicality, which is expressed in the child's special susceptibility to sounding music, is revealed. Musical talent reflects the level of development of musical abilities, which determines the range of activities in which the child can achieve success. The main musical abilities include: regular and rhythmic sensation, emotional response to music, musical memory and thinking. The role of parents and teachers in the development of gifted children is emphasized. The development of giftedness is more successful if the activity of the teacher is based on the creation of a favorable psychological atmosphere, attention to the individual psychological and age peculiarities of each gifted student, the organization of his independent

work and preparation for concert activity; conducting explanatory work with parents in order to create a correct idea of the giftedness of their own children.

Key words: *children, activity, tasks, abilities, musicality, giftedness, creativity.*

УДК 373.3.015.31:7

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.143-149

Людмила Московчук
Liudmyla Moskovchuk

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

THE STRUCTURAL COMPONENTS OF AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

У статті розглянуто структурні компоненти естетичного виховання здобувачів початкової освіти як діяльності. Розкрито його суб'єкт, об'єкт, мету, зміст, засоби та результат. Проаналізовано різні підходи сучасних науковців до їх визначення. Уточнено зміст поняття “естетична вихованість”.

Ключові слова: *естетичне виховання, здобувачі початкової освіти, структурні компоненти естетичного виховання, естетична вихованість.*

На початку ХХІ століття відбуваються динамічні процеси в розвитку теорії естетичного виховання, розширюється і переосмислюється зміст багатьох традиційних категорій. Одним із ключових компонентів формули нової української школи постає педагогіка партнерства. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія і співпраця між учителем та учнем.

У зв'язку з цим актуалізується визначення естетичного виховання як спільної діяльності учителя та учня, котра ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та є спрямованою на формування естетично розвиненої особистості учня.

На наш погляд, значну увагу необхідно приділяти організації естетичного виховання здобувачів початкової освіти. Оскільки молодший шкільний вік – особливий період, чутливий для естетичного виховання, формування естетичних цінностей й почуттів.

Обґрунтуванню концептуальних засад естетичного виховання здобувачів початкової освіти присвячено роботи багатьох науковців (О. Аліксійчук, Г.Б. Арему, А. Владімірова, М. Ганжа, Т. Голінська, Ю. Гончаренко, І. Гриценко, О. Гудовсек, О. Земляна, О. Комаровська, М.Лещенко, О.Лобова, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Михайличенко, О.Ростовський, О. Максимова, Т.А. Г. Оладімеджі, Т. Пагута, М. Семенищева, І. Таран, Т. Турчин, М. Черніка, А. Чернишова, Т. Шмельова та ін.). Здійснений аналіз цих досліджень дозволив зрозуміти, що визначення змісту категорії “естетичне виховання здобувачів початкової освіти” можливе шляхом розкриття компонентів естетичного виховання як діяльності, що і стало метою нашого дослідження.

Вважаємо за необхідне розглянути такі компоненти естетичного виховання, як його суб'єкт, об'єкт, мету, зміст, засоби та результат.

Вивчення психолого-педагогічних праць свідчить про те, що суб'єктом естетичного виховання є вчитель, котрий, як зазначає О. Везумська [2], стоїть у витоків тривалого й складного процесу розвитку й становлення особистості, а учень виступає і як об'єкт виховання, і як суб'єкт самовиховання. Педагогічна взаємодія вчителя та учня будується на основі гуманізації та діалогічності.

В умовах модернізації вітчизняної освітньої системи і її входження в європейський освітній простір змінюються пріоритетні мета і завдання мистецької освіти, що відображено у державних законодавчих документах, зокрема у Державному стандарті початкової освіти.

У Типовій освітній програмі для закладів загальної середньої освіти під керівництвом О.Савченко зазначено, що метою навчання мистецтва у школі є всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті [19, с. 225].

Колективом дослідників на чолі з В. Лозовим метою естетичного виховання визначено високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння навколишньої дійсності [9, с. 202]. Педагогічно цінними є погляди вчених І. Зязюна [11], Н. Миропольської [14], Г. Шевченко [19], котрі підкреслюють, що мета естетичного виховання виходить за межі формування здатності сприймати й розуміти прекрасне у сферу життєдіяльності і ширше – життєтворення в єдності усіх напрямів і форм.

Визначаючи зміст естетичного виховання, доцільно зауважити, що в психолого-педагогічній літературі немає загальноприйнятої думки щодо його структури. Це, на думку авторів М. Колеснікова, О. Колеснікової, В. Лозового [9] та ін., обумовлено його суперечністю та багаторівневністю. За словами дослідників, складність полягає насамперед у тому, що естетичне виховання, котре має власну специфіку, є аспектом усіх інших видів виховання та є невід'ємним від них. З іншого боку, зміст естетичного виховання містить, хоча й не обмежується ними, художнє виховання, естетичну освіту, художнє навчання тощо, тобто створює складну внутрішню структуру.

О. Шумейко [21] в змісті естетичного виховання виокремлює естетичне сприйняття, естетичні судження, естетичні знання, естетичну культуру, естетичні ідеали, естетичні почуття, естетичні переживання, естетичну насолоду, естетичні смаки та естетичну діяльність. Як стверджує авторка, в комплексі ці категорії розкривають сутність естетичного виховання та становлять його структуру.

Т. Пагути уточнює, що зміст естетичного виховання здобувачів початкової освіти передбачає:

- розуміння краси в навколишній дійсності, природі, трудовій діяльності, як у школі, так і за її межами;
- елементарне тлумачення змісту творів мистецтва, емоційне сприймання різних видовищ: кінофільмів, вистав, концертів, архітектури, пам'яток культури, та дбайливе ставлення до них;
- розвиток нахилів до художньої творчості (виразне читання, малювання, ліплення, аплікація), творчої фантазії, гумору;
- додержання елементів культури поведінки, прагнення до охайного вигляду, художнє оформлення класної кімнати;
- уявлення про негарні вчинки, розв'язність, неохайність у зовнішньому вигляді [15, с. 109].

Для більш комплексного визначення змісту естетичного виховання візьмемо за основу підхід А. Семашка, котрий зазначає, що зміст існує на різних рівнях: а) науковому (система виховання виступає у вигляді цілісної теорії); б) навчально-методичному (система, втілена у документах та посібниках, які програмують виховний процес у навчальних закладах); в) практичному (система практичної організації виховання) [16, с. 75-76].

Аналіз досліджень, зокрема А. Галімова [3], С. Жукова [10], Т. Пагути [15], О. Шумейко [21], та ін., свідчить про те, що на науковому рівні у змісті естетичного виховання містяться такі компоненти:

1) естетичні сприйняття, котрі виявляються у спостережливості, вмінні помітити найсуттєвіше, те, що демонструє зовнішню й внутрішню красу предмета, явища, процесу; вмінні відчувати радість від побаченого;

2) естетичні знання, котрі забезпечують сприйняття й оцінку прекрасного в навколишній дійсності, становлення естетичних ідеалів і смаків, а також опанування тими вміннями й навичками, котрі дозволяють здійснювати естетичну та художньо-творчу діяльність;

3) естетичні почуття як почуття насолоди, котрі відчуває людина, сприймаючи прекрасне в навколишній дійсності, творах мистецтва;

4) естетичні судження, котрі відображають ставлення особистості до певного об'єкта, явища;

5) естетичні переживання як почуття людини, пов'язані з конкретними предметами, явищами, котрі вона сприймає;

6) естетичні смаки як емоційно-оціночні ставлення людини до прекрасного мають вибіркового суб'єктивний характер;

7) естетична насолода виявляється у відчутті задоволення через сприймання об'єктів прекрасного, задоволенні від участі у творенні прекрасного;

8) естетичний ідеал як своєрідний зразок, з позиції якого особистість оцінює навколишню дійсність;

9) естетична культура, котра передбачає сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, розвиток здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потребу вносити прекрасне в навколишній світ, зберігати прекрасне.

Важливо також звернути увагу на те, що всі зазначені вище компоненти є взаємопов'язаними між собою. Так, наприклад, естетичні сприйняття, почуття, судження, смаки та ідеали становлять структуру естетичної свідомості, яка є формою суспільної свідомості, художньо-емоційним освоєнням дійсності та виражається в естетичних поглядах та художній творчості. Як зазначають М. Колесніков, О. Колеснікова та В. Лозовой [9], розрізняють два рівні естетичної свідомості: повсякденний, побутовий і теоретичний. Повсякденний рівень складають естетичні емоції, переживання, почуття; теоретичний – естетичні оцінки, судження, погляди, теорії, ідеали.

С. Жуков [9] розуміє естетичну культуру особистості як сукупність властивостей, котрі формуються в процесі активного засвоєння морально-естетичних і художніх цінностей суспільства. Ці властивості визначають естетичну свідомість і поведінку особистості та сприяють її естетичній творчості. Учений в естетичній культурі особистості учня виокремлює такі компоненти, як естетичну свідомість, естетичні потреби, естетичну діяльність. Остання, за словами Т. Пагути, є безперервним процесом формування й реалізації певних творчих умінь, навичок, здібностей, гармонізації себе й світу.

О. Максимова [13] доречно зауважує, що визначальними в будь-якій діяльності дитини, зокрема й естетичній, є певні мотиви. Як відомо, основою мотиваційної сфери особистості є потреби. Т. Пагутою естетичні потреби здобувача початкової освіти визначені як внутрішня необхідність в осягненні певних естетичних цінностей і розвитку певних умінь. Дослідниця підкреслює, що маючи у своїй основі естетичні почуття – спричинені взаємодією з естетичними цінностями (творіннями природи і людського таланту), естетичні потреби втілюються в естетичних смаках [15, с. 110].

І. Зязюн [11] акцентує увагу на тому, що необхідно не лише навчити кожну людину естетично-почуттєво реагувати на оточуючий світ, але й збудити потребу в його перетворенні без нанесення йому екологічної збитковості, згідно з естетичними нормами й ідеалами.

На наш погляд, при аналізі змісту естетичного виховання потребує уточнення поняття “естетичні цінності”, оскільки вони є безпосередньо пов'язаними з іншими компонентами змісту естетичного виховання. Естетичні цінності виокремлюються серед духовних, які в свою чергу посідають важливе місце у ієрархії вищих особистісних цінностей. Духовні

цінності – витвори людського розуму, духу і творчої діяльності, зафіксовані в реальних здобутках і продуктах науки, літератури, мистецтва, моралі, архітектури, культури тощо [18, 295]. Значущою є думка І. Беха [2], який стверджує, що духовні цінності визначають передусім ставлення людини до вищого світу, до Бога, а через нього і ставлення до інших людей. Естетичні цінності визначають як здатність предметів і явищ природи або продуктів людської праці завдяки наявності певних властивостей задовольняти естетичні потреби людини, викликати в ній естетичне переживання. Естетичні цінності це – сама людина, предмети її творчої праці, створені за законами краси, твори мистецтва, явища природи тощо [18, с. 296].

Н. Миропольська зауважує, що зміст естетичного виховання, не може бути регламентованим – у ньому обов'язково має бути задіяний життєвий (вітагенний) досвід учнів [14, с. 5]. У зв'язку з цим уявляється доцільним уточнити сутність поняття “естетичний досвід” як ще одного компонента змісту естетичного виховання. Учені Т. Гриценко [5], М. Долматова [8], Н. Пахальчук [16] та ін. підкреслюють, що естетичний досвід є універсальною категорією, оскільки він відображає внутрішню сутність особистості та є основою для здійснення нею продуктивної діяльності. Аналіз наукових праць уможлиблює визначити естетичний досвід як систему зв'язків; культурологічну, соціальну та особистісну цінність; складне духовно-інтегративне утворення, котре акумулює в собі знання, вміння, навички та емоції, ставлення до мистецтва, набуті в процесі естетичної діяльності.

На *навчально-методичному* рівні зміст естетичного виховання, як вказує О. Шумейко [21], конкретизується в програмах з літератури, музичного та образотворчого мистецтва, основ наук, у різних самодіяльних об'єднаннях (хори, оркестри, ансамблі, літературні, драматичні, хореографічні гуртки, кіно- і фотогуртки), у роботі студій (художніх, спортивних тощо), під час факультативних занять різних видів художньої творчості, мистецтва тощо.

На *практичному* рівні зміст естетичного виховання містить сукупність принципів, методів та форм. О. Гудовсек виокремлює наступні принципи естетичного виховання: природовідповідності, культуровідповідності, гуманітаризації та гуманізації, цілісності, поліхудожності, інтегральності, діалогічності, доступності, добровільності, регіональності, безперервності та послідовності, зв'язку із життям, розвитку творчої самодіяльності, суспільної спрямованості діяльності учнів, естетики всього життя дітей, опори на позитивне [6, с. 87].

Вибір форм й методів організації естетичного виховання зумовлений його завданнями, принципами його здійснення, метою та умовами викладання навчальних дисциплін. У психолого-педагогічній літературі серед методів естетичного виховання ефективними вважають наступні: метод переконання як засіб формування знань, поглядів, ціннісних орієнтацій; бесіди-обговорення переглянутих вистав, творчих зустрічей із митцями тощо; перегляд вистав і мистецьких виставок; екскурсії в мистецькі заклади, музеї; використання сучасних відео- та аудіоматеріалів; створення тематичних виставок, альбомів, присвячених мистецтву тощо. Узагальнюючи методи естетичного виховання, котрі пропонують учені (Т. Голінська, Ю. Гончаренко, Н. Фоломеева та ін.), доцільно відзначити, що спільним для них є спрямування учнів до творчої діяльності, здійснення естетичного виховання на гуманістичних засадах, на основі синтезу мистецтв.

Серед форм організації естетичного виховання виокремлюють: уроки, зокрема нестандартні (на інтегративній основі, міжпредметні, змагання, суспільного огляду знань, комунікативної спрямованості, театралізовані, подорожування, дослідження, з різновіковим складом учнів, ділові та рольові ігри, драматизації, психо-тренінги) та позаурочні форми (факультативи, екскурсії, свята, предметні гуртки, домашня навчальна робота).

Науковцями також виявлено низку засобів естетичного виховання. Так, з'ясована виховна ефективність для здобувачів початкової освіти музичного мистецтва (Н. Фоломеева), українського музичного фольклору (І. Таран, О. Аліксіччук, В. Процюк, Г. Яківчук, А. Владімірова), хорового мистецтва (О. Васильєва), сучасної популярної естрадної музики (О. Сапожнік), засобів масової інформації (С. Сургай), шкільного театру ляльок (Л. Чуриліна, М. Левченко),

образотворчого мистецтва (Е. Белкіна, О. Земляна), світової художньої культури (Л. Ващенко, В. Біруля), позакласного читання (Л. Руденко), казки (М. Гагарін), математики (Т. Чабанова), української мови (О. Кучерук), хореографічної діяльності (Ю. Гончаренко), українського килимарства (О. Стрілець), історико-природних заповідників Криму (Н. Карпенкова), синтезу мистецтв (Т. Голінська).

Проведений аналіз наукових праць з проблеми дослідження свідчить про те, що більшість сучасних учених результатом естетичного виховання вважають естетичну вихованість учня.

Узагальнене тлумачення естетичної вихованості, на наш погляд, пропонує І. Ільїнська. За її твердженням, естетична вихованість відображає рівень розвитку естетичної свідомості особистості, її здатність до естетичного перетворення світу за законами краси; наявність сукупності таких компонентів, як естетичні емоції та почуття, естетичні мотиви та потреби, естетичні знання та навички, естетичні вміння, естетичні переживання, естетичний смак, здатність давати оцінку естетичним предметам та явищам. Саме така послідовність, за словами дослідниці, відповідає процесу їх виникнення, прояву та формування в процесі естетичного виховання [12, с. 20].

Продовжуючи думку І. Ільїнської, І. Гусленко зазначає, що у визначенні естетичної вихованості має знайти відображення розуміння цінностей сучасності й минулого, національної культури та загальнокультурних цінностей, тобто здатність синтезувати в собі культурне багатство та різноманіття всього людства, спроможність наповнити своє сприйняття світу різними смислами істини, краси, добра [7, с. 17]. Єдність емоційно-чуттєвого, когнітивного (інтелектуального) та творчодіяльнісного компонентів складає, на думку І. Гусленко, естетичну вихованість особистості.

Підсумовуючи наведене, вважаємо за доцільне визначити естетичну вихованість не як властивість, чи якість, а як цілісну систему, особистісне утворення, що складається із сукупності естетичних знань, умінь та навичок; естетичних потреб, мотивів, інтересів, цінностей, переконань та ставлень до оточуючого світу і до себе.

Завдання дослідження виконано, мети досягнуто. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок у контексті розглянутої проблеми можуть стати дослідження методики формування естетичної вихованості здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості : Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Везумська О.М. Естетичний розвиток учнів початкових класів // Таврійський вісн. освіти : наук.-метод. журн.; Херсон. акад. неперер. освіти. Херсон, 2011. №4 (36). С. 109-116.
3. Галімов А.В. Щодо змісту естетичного виховання особистості. Зб. наук. пр. Хмельницьк. ін-ту соціальн. технологій ун-ту "Україна". Хмельницький, 2012. № 5. С. 39-42. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_5_10.pdf /
4. Гончаренко Ю.В. Естетичне виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2009. 20 с.
5. Гриценко І.В. Формування естетичного досвіду молодших школярів у процесі художнього діалогу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2002. 19 с.
6. Гудовсек О. Сучасні тенденції розвитку естетичного виховання молодших школярів. Нова педагогічна думка : наук. журн.; Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2012. № 4. С. 86-88.
7. Гусленко І. Критерії та показники естетичної вихованості студентів гуманітарних спеціальностей. Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. ; Мистецьк. ін-т ім. Сальвадора Далі, Ін-т проф.-техн. освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2012. № 4. С. 16-19.

8. Долматова М.П. Формування естетичного досвіду студентів філологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів : автореферат на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2007. 18 с.
9. Естетика : навч. посіб. / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О. Лозовой та ін. / за ред. В.О. Лозового. Київ : Юрінком Інтер, 2003. 208 с.
10. Жуков С. Естетична культура, естетичне виховання як складові всебічного розвитку особистості. Зб. наук. пр. Уманськ. держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. Умань, 2011. Ч. 2. С. 101-109. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpu_dpu_2011_2_14.pdf
11. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за заг. ред. Н.Г. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 14-36.
12. Ильинская И.П. Критерии оценки уровня сформированности эстетической культуры младшего школьника. Начальная школа : науч.-метод. журн. М. : Начальная школа и образование, 2009. № 1. С. 20-25.
13. Максимова О.О. Розвиток емоційно-мотиваційного компоненту як основа досягнення успіху першокласниками в естетичній діяльності. Естетичне виховання дітей та молоді : теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. пр. ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2012. С. 368-374.
14. Миропольська Н. Виміри сформованості художньої культури школярів. Мистецтво і освіта : наук.-метод. журн. ; Мін-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Київськ. дитяча акад. мистецтв. Київ, 2003. № 1. С. 20-23.
15. Пагута Т.І. Роль естетичного виховання в розвитку особистості молодшого школяра. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. ; Крим. гуманіт. ун-т. Ялта, 2013. Вип. 39(4). С. 108-115. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pspo_2013_39\(4\)_18.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pspo_2013_39(4)_18.pdf)
16. Пахальчук Н.О. Підготовка студентів до збагачення естетичного досвіду молодших школярів у процесі фізичного виховання. Вісн. Глухівськ. держ. пед. ун-ту ім. О. Довженка. Сер. : Педагогічні науки. Глухів, 2010. Вип. 15, Ч. 1. С. 71-74.
17. Семашко А. Система и принципы эстетического воспитания студентов. Эстетическое воспитание студентов : сб. науч. ст. М. : Политиздат, 1980. С. 75-76.
18. Словник з естетики / укл. О.П. Петрушенко. Львів : Магнолія-2006, 2009. 353 с.
19. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. К. : ТД "ОСВІТА-ЦЕНТР+", 2018. 240 с.
20. Шевченко Г.П. Духовно-культурні цінності виховання Людини : монографія / Г.П. Шевченко, Т.Л. Антоненко, О.С. Белих [та ін.]. Луганськ : Вид-во "НОУЛІДЖ", 2013. 332 с.
21. Шумейко О.А. Естетичне виховання та естетична культура в системі духовного розвитку студентів. Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи : матеріали V міжнар. наук. конф., 24-25 квітня 2014 р. Харківськ. нац. ун-т міськ. господарства. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/39161/1/160-165.pdf>

The dynamic processes in the development of theory of aesthetic education are taking place, the content of many traditional categories is enlarging and reconsidering at the beginning of the XXI century. One of the basic components of New Ukrainian school formula is pedagogics of partnership. The main features of pedagogics of partnership are communication, interaction, cooperation between a teacher and a pupil.

According to this the aesthetic education definition as common activity of a teacher and a pupil which is based on subject-subjective cooperation and is coordinated on formation of aesthetic developed person of pupil is actualized.

The structural components of aesthetic education of junior schoolchildren as their activity are examined in the article. Its subject, object, aim, components, ways and results are defined. Different current scholar's approaches to its definition are analyzed.

The components of aesthetic education are defined in scientific, methodical and practical levels for its complex analyses. On scientific level the aesthetic education has such components as: aesthetic perception, aesthetic knowledge, aesthetic sense, aesthetic opinion, aesthetic emotional experience, aesthetic taste, aesthetic pleasure, aesthetic ideal, and aesthetic culture. On methodical level the content of aesthetic education is concretized in literature of music and art, the basis of science, different amateur associations programs, in studio's work during facultative classes of different kinds of arts, etc. On practical level the content of aesthetic education has principles, methods and forms as a whole.

The notion "aesthetic breeding" is précised as a personal formation that consists of aesthetic knowledge, skills, abilities, aesthetic needs, motives, interests, values, assurance and attitude to the environment and to oneself as a whole.

Key words: *aesthetic education, junior schoolchildren, structural components of aesthetic education, aesthetic breeding.*

УДК 372.891

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.149-155

Тетяна Назаренко
Tetiana Nazarenko

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ НАВЧАННЯ В ЛІЦЕЇ

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FUNCTIONING OF GEOGRAPHIC EDUCATION AT THE PROFILE LEARNING LEVEL IN LYCEUM

Стаття розкриває актуальні питання щодо функціонування географічної освіти в ліцеї на профільному рівні навчання, адже на сьогоднішній день географічна освіта представлена на академічному та профільному рівнях. Авторка статті, пояснюючи необхідність географічних знань в учнів, через ключові та предметні компетентності пропонує методичні засади функціонування географічної освіти в ліцеї через зміст Концепції географічної освіти, яка є рамковим документом, що визначає основні напрями розвитку шкільної географії в контексті вивчення як господарських особливостей своєї країни, так й економіко-географічних відносин у світі.

Ключові слова: *географічна освіта, освітній процес з географії для профільного рівня навчання, ключові компетентності, предметні компетентності, заклади загальної середньої освіти, концепція географічної освіти в ліцеї.*

Засаднича мета Нової української школи – підтримати сучасне покоління учнів у їх прагненні стати знаючими людьми через систему предметних та ключових компетентностей. Це дасть молодим людям змогу зорієнтуватися в сучасному суспільстві, свідомо зайняти відповідну соціальну і громадянську позицію, підвищити рівень духовної культури, культури спілкування і практичної діяльності, формувати соціально зрілу, працелюбну, творчу особистість [3].

Курс "Географія", що пропонується на профільному рівні навчання в 10 і 11 класах, завершує географічну освіту в закладах загальної середньої освіти і відповідає логіці пізнання світу. Таким чином система географічної освіти на профільному рівні навчання в ліцеї узгоджується з теорією природничих і суспільних наук, загальною географією, регіоналізацією, країнознавством, краєзнавством і має українознавчу спрямованість.

Загальною метою освітнього географічного курсу є вдосконалення уявлення учнів ліцею про географічну картину світу, утвердження поняття про географію як конструктивну науку і формування географічного мислення на засадах історичного, просторового, комплексного, типологічного, проблемного і конструктивного підходів. Вирішальні ідеї освітньої програми – гуманізація, соціологізація, екологізація, економізація, залучення учнів до соціально корисної практичної діяльності засобами сучасної географії [5].

Основними завданнями курсу “Географія” для 10-11 класів ліцею, що вивчатиметься на профільному рівні, є: поглиблення географічної та економіко-соціальної освіти випускників закладів загальної середньої освіти через вивчення глобальних територіально-диференційованих господарських, соціокультурних і соціоекологічних проблем, розкриття ролі окремих держав і народів у світовій економіці й політиці, процесів економічної і політичної інтеграції країн і народів; узагальнення й систематизування попередніх знань учнів з географії на значно вищому теоретичному рівні; розкриття ролі географічних знань і географічної експертизи у вирішенні сучасних економічних і соціальних проблем; формування географічних й соціокультурних знань, трансформація економічного мислення учнів, що передбачає розуміння процесів, які відбуваються в сучасному світі; утворювати уявлення про територіальну організацію господарства і населення окремих регіонів і держав світу; демонстрування системного характеру світової економіки, започаткування уявлення про природу, сутність і функцію міжнародного географічного поділу праці; висвітлення походження сучасних економічних та екологічних проблем людства; ознайомлення з принципами і світовим досвідом раціонального природокористування, охорони навколишнього середовища, збалансованого (сталого) розвитку; удосконалення вміння користуватися порівняльними методами статистико-економічного аналізу, використовувати статистичні дані, що характеризують рівень і темпи розвитку економіки країн світу та України, своєї області, адміністративного району, окремого господарства; вільно орієнтуватися на політичній карті світу та використовувати тематичні географічні карти для розв’язування навчальних і практичних завдань; формування географічної, екологічної й економічної культури, розуміти виклики, що стоять перед державою і світовою цивілізацією; сприяння полікультурному, толерантному, неупередженому сприйняттю і доброзичливому ставленню до інших етносів, народів, груп та особистостей; розвивати в учнів інтерес та повагу до культури свого народу й інших народів, прагнення зберегти і примножити культурну спадщину своєї країни і всього людства, вчитися жити і працювати в полікультурному середовищі; виховання в учнів рис громадянина України, загальнолюдської духовної ціннісної орієнтації, вміння сприймати ідеї гуманізму та демократизму, патріотизму і взаєморозуміння між народами, утвердження ідей демократії, добра та справедливості; готувати учнів ліцею до свідомої активної участі в суспільному житті Української держави, усвідомлювати її роль і місце в Європі та світі, формувати співвідповідальність за долю України, Європи, світу; розвивати вміння зіставляти географічні й економічні події і процеси, працювати з різними джерелами знань, самостійно добувати географічну інформацію; розвивати творче мислення, формувати власний погляд та критичне ставлення до інформації, обстоювати власні погляди на ту чи іншу географічну проблему, толерантно ставитись до протилежних думок.

Особливістю курсу є те, що він розкриває важливі й актуальні проблеми сучасної географії та низки прилеглих наук, про це говориться і в Держстандарті базової і повної загальної середньої освіти [1].

Для подальшого розвитку географічної освіти на профільному рівні навчання в ліцеї науковцями відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України була створена Концепція географічної освіти для профільної школи [2, 12-15].

Основною ідеєю концепції географічної освіти на профільному рівні навчання в ліцеї є дотичність наукових знань до світу людських потреб, тобто набуття знань для подальшої обраної професії чи діяльності, що будуть пов'язані із географічною складовою.

Концепція вивчення географії у профільній школі є документом для загальнодидактичного і методичного використання. Вона є базою для наступних спільних дій професіоналів у розвитку системи профільного навчання, змісту шкільної освіти, методів і прийомів, способів і засобів навчання, науково-педагогічних досліджень і професійної підготовки вчителів.

Філософським і теоретичним стрижнем Концепції є компетентнісна парадигма освіти, яка визнає унікальність розвитку кожної особистості та необхідність забезпечення компетентнісного шляху навчання географії.

Зміст положень Концепції не є сталим. Він досліджується представниками людинознавчих наук (педагогами, дидактами, методистами, філософами, психологами, соціологами, валеологами тощо) у практиці і теорії навчання та обов'язково підлягає оновленню з урахуванням результатів наукових досліджень і сформульованих соціальних замовлень.

Рівень профільного навчання географії зводиться до рівня підготовки до майбутньої професії. У першу чергу, це предмети географічного змісту, тобто там, де передбачається підготовка учнів для природничо-наукової або суспільно-політичної професійної діяльності (географія, екологія, історія, політологія, економіка, дипломатія, інше) та для роботи у сфері послуг (туризм, підприємницька діяльність, інше).

Географічна освіта має важливе значення для формування в людини адекватної картини світу, виховання активного відповідального громадянина і діяча.

Зміст профілю навчання конкретизується у специфічній комбінації базових, профільних загальноосвітніх предметів і курсів за вибором.

Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Географія у старшій школі є базовим загальноосвітнім предметом і обов'язково вивчається учнями всіх профілів на академічному або поглибленому рівнях.

Зміст окремих тем або розділів географії може бути уточнений в освітніх програмах курсів за вибором. Курси за вибором забезпечують учнів варіативністю, альтернативністю і гнучкістю освітнього процесу в ліцеї. Вони мають бути широко представлені у змісті навчання. За обсягом і складністю географічні курси за вибором учнів поділяються на:

- ознайомчі (наприклад, “Географія країн Європейського Союзу”, “Географічні інформаційні системи”, “Соціальна географія”, “Історична географія”, “Географія економічних систем світу”, “Країнознавство” та інші);
- поглиблені (наприклад, “Медична географія”, “Географія туризму”, “Краєзнавство”, “Природничо-наукова картина світу”, “Географія економічних систем світу”);
- базові (наприклад, “Соціальна географія”, “Країнознавство”, “Географія країн Європейського Союзу”, “Географія культури Європи” та інші).

Курси за вибором реалізуються за рахунок годин варіативного компонента змісту освіти.

З метою здійснення професійної орієнтації учнів гімназії та сприяння подальшого вибору ними вивчення географії на профільному рівні в ліцеї здійснюється допрофільна підготовка. Зміст допрофільної підготовки реалізується за рахунок варіативної складової змісту загальної середньої освіти.

З метою забезпечення умов для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, освіта в ліцеї забезпечується навчально-методичними комплектами як безпосереднього, так і дистанційного використання.

Мінімальний навчально-методичний комплект для вивчення географії на профільному рівні в ліцеї, складається з: навчальної програми з описом прогнозованих навчальних досягнень учнів; обґрунтування необхідності вивчення навчального курсу; пояснювальної записки і методичних рекомендацій для вчителів до навчальної програми; опису необхідного обладнання і географічних майданчиків для реалізації навчання; системи оцінювання навчальних досягнень учнів; матеріалів для учнів (на паперових або цифрових носіях).

Організація географічної освіти на профільному рівні навчання відбувається поетапно і є індивідуальним процесом для кожного закладу загальної середньої освіти.

Першим етапом організації географічної освіти на профільному рівні навчання є підготовка педагогічного колективу до профільного рівня навчання учнів географії.

На цьому етапі ведеться активна робота у двох напрямках: 1) вивчення актуальних освітніх потреб учнів гімназії (психологічна служба закладу загальної середньої освіти, класні керівники); 2) визначення педагогічного потенціалу колективу закладу загальної середньої освіти. Адміністрації і вчителям необхідно ретельно проаналізувати Державний стандарт базової і повної середньої освіти, типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів і діючі державні програми для ліцею на предмет виявлення можливостей розвитку змісту навчання та допустимого навантаження учнів на тиждень.

Проаналізувавши типовий навчальний план закладу загальної середньої освіти, згідно з Наказом МОН України [6], можна зробити висновок, що годин вистачить не тільки на введення нових навчальних предметів і практик у освітній процес, а і з'явиться можливість відкоригувати недоліки вже існуючого типового навчального плану в напрямі врахування психолого-педагогічних закономірностей навчання та створення комфортних умов для вивчення загальноосвітніх предметів, що є важливими для особистісного розвитку людини незалежно від виду майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 1

Навчальний план для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти

Предмети	Кількість годин на тиждень у класах	
	10	11
Базові предмети		
Географія	1,5	1

Таблиця 2

Орієнтовна кількість навчальних годин для профільних предметів

Профільний предмет	Кількість годин на тиждень	
	10 клас	11 клас
Географія	5	5

Таблиця 3

Перелік навчальних програм для учнів закладів загальної середньої освіти III ступеня (затверджені наказами МОН від 23.10.2017 № 1407 та від 24.11.2017 № 1539)

№ п/п	Назва навчальної програми	Рівень вивчення
14.	Географія	Рівень стандарту
15.	Географія	Профільний рівень

Другим етапом організації географічної освіти на профільному рівні навчання учнів ліцею є робота над змістовим наповненням курсів за вибором. Суттєвим для педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти є добір курсів за вибором і формування їх змісту або відбір уже розроблених відповідних навчальних програм для цих курсів. Дидактичною метою курсів за вибором є ознайомлення учнів з новими галузями науки та видами людської діяльності, набуття досвіду використання теоретичних знань для вирішення практичних завдань і виконання дослідницьких робіт, розвиток здібностей, нахилів та інтересів школярів, задоволення природної пізнавальної цікавості учнів. Набір курсів за вибором визначається на рівні педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти. Їхній зміст має відповідати актуальним потребам, особистим освітнім цілям і мотивам учнів. Кількість годин може варіюватися:

- 17-18 годин, тобто половина семестру, мінімум по 2 години на тиждень – орієнтовно цей час може бути використаний для курсу, який присвячено окремому поняттю, явищу,

процесу, темі, яка розкривається поглиблено, організації практики на виробництві тощо (наприклад, “Екологічні проблеми Запорізької області”;

- 35-36 годин, тобто семестр – орієнтовно цей час може бути використаний для курсів, що присвячені введенню у спеціальність, проведенню практичних робіт на місцевості, підготовки до складання державної атестації з обраних предметів, теоретичних занять тощо (наприклад, “Соціальна географія”;
- 56-70 годин (не менше ніж по 2 години на тиждень), від одного до двох семестрів – орієнтовно цей час може бути використаний на будь-який за складністю курс, головне, щоб час відповідав і забезпечував досягнення поставленої мети перед навчальним курсом (наприклад, “Країнознавство”, “Географія економічних систем світу”, “Географія країн Європейського Союзу”, “Географічні інформаційні системи”, “Краєзнавство”, “Природничо-наукова картина світу”, “Топографія з основами картографії”.

На третьому етапі організації географічної освіти на профільному рівні навчання учням ліцею надається можливість обирати і визначати набір курсів за вибором у варіативній частині. З моменту обрання учнем ліцею курсу за вибором він стає обов'язковим для відвідування і звітування про навчальні досягнення.

У результаті відбувається формування структури кожного конкретного закладу загальної середньої освіти та індивідуального плану навчання кожного учня на поточний рік.

Соціальне замовлення на географічну освіту виходить з інтересу учнів до географічних методів пізнання, географії як комплексної науки про Землю, професії вчителя географії, науковців географічних спеціальностей, комплексного вивчення навколишнього середовища тощо.

Поглиблене вивчення географії можна реалізувати через організацію в ліцеї різноманітних факультативів географічного змісту: природокористування, агроєкологія, біогеографія, історико-географія, історико-краєзнавство тощо.

У розробці навчальних програм для поглибленого вивчення географії, в першу чергу, необхідно враховувати принципи побудови змісту географічної освіти в ліцеї:

- комплексність у розкритті явищ і процесів, що будується на цілісності навколишнього середовища, єдності і нерозривності всіх його елементів;
- вивчення основних процесів і явищ через дослідження основних просторово-територіальних структур;
- взаємозв'язок глобального, національного і краєзнавчого підходів до висвітлення соціальних проблем суспільства різного рівня (глобального, регіонального, локального) і обов'язкова практична участь учнів ліцею у розв'язанні місцевих соціальних проблем (“мислити глобально – діяти локально”);
- спрямованість навчання на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості, гармонізацію стосунків у географічному середовищі (“відчувай, спостерігай, узагальнюй, дій”).

Отже, основним завданням функціонування географічної освіти на профільному рівні навчання в ліцеї є формування основ природничо-наукової картини світу та визначення місця людини на Землі.

Для організації та впровадження географічної освіти на профільному рівні в ліцеї необхідно обладнати географічний майданчик, на якому відбуватимуться основні географічні практики, робитимуться базові маршрути навчальних екскурсій та їх зміст тощо.

Вивчаючи географію на профільному рівні в ліцеї, учні можуть отримати професійну спеціалізацію екскурсовода, адміністратора географічних баз даних, суспільно-громадського діяча (еколог, лісник), водія транспортного засобу, організатора екологічної стежки, захисника природи, підприємця з утилізації сміття тощо. Пропонована спеціалізація має підкріплюватись необхідним навчальним змістом, який входить до змісту курсів за вибором учнів, та кваліфікованими викладачами цих спеціальностей.

Слід зазначити, що навіть за умов реформування географічної шкільної освіти, географія залишиться єдиним предметом, який розкриватиме суть і закономірності просторово-часової

диференціації географічної оболонки як природно-екологічної і соціально-економічної системи. Це дає змогу впевнено говорити про визначення об'єктивного і предметного змісту географії та її місце і роль у формуванні загальної освіти і культури учня.

У своїй праці О. Плахотник авторитетно зауважує, що основу географічної освіти, в тому числі і шкільної, становить наукова методологія, змістовність викладання і вивчення географії як фундаментальної науки і загальноосвітньої базової дисципліни в школах і вищих навчальних закладах [8, с. 5-7].

Таким чином, конструюючи зміст шкільної географічної освіти для ліцею, ми вбачали його розвантаженість від другорядного матеріалу, зберігаючи науковість, системність, практичну спрямованість з підсиленням прикладного характеру географії, екологізації її змісту тощо. Водночас дуже важливо враховувати краєзнавчий принцип навчання. Зважаючи на те, що у навчальних програмах відображено не тільки зміст, але й вимоги до результатів навчання, які мають досягатися за діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів, слід також акцентувати увагу на тому, чи зможе відтворити учень увесь спектр знань і скористатися ними у житті [4, с. 74-75].

Методичні засади функціонування географічної освіти на профільному рівні навчання в ліцеї орієнтовані на наскрізні змістові лінії, що є засобом інтеграції ключових і загально предметних компетентностей [7, с. 205].

Наскрізні лінії є соціально значимими над предметними темами, які допомагають формуванню в учнів уявлень про суспільство загалом, розвивають здатність застосовувати отримані знання у різних ситуаціях.

Мета наскрізних ліній – “сфокусувати” увагу й зусилля вчителів-предметників, класних керівників, зрештою, усього педагогічного колективу на досягнення життєво важливої для учня й суспільства мети, увиразнити ключові компетентності.

Удосконалення освітнього процесу з географії на профільному рівні навчання в ліцеї триває. Вимагають ґрунтовного та деталізованого опрацювання методичні засади з метою вирішення загально педагогічних та методичних питань.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти”. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
2. Концепція змісту географічної освіти для профільної школи // Географія та основи економіки в школі. 2007. № 7-8. С. 12-15.
3. Концепція Нової української школи <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Урок географії. Від класики до сучасних технологій / ред. В.П. Корнеєва. Х. : Вид. Група “Основа”, 2006. 176 с.
5. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 408 – Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
7. Назаренко Т.Г. Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: [монографія] // Педагогічна думка. 2013. 318 с. UPL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9886> (дата звернення: 26.11. 2018).
8. Плахотнік О.В. Проблеми формування географічної освіти в Україні // Україна: географічні проблеми сталого розвитку: зб. наук. пр. : у 4-х т. К., 2004. Т. 4. С. 5-7.

The article reveals topical issues of the functioning of geographical education in high school at the core level of education, since today geographic education is represented at the academic and core levels.

Since the general purpose of the educational geographic course is to improve the representation of students of the lyceum on the geographical picture of the world, then when forming the subject competence, the language should be about establishing the notion of geography as a constructive science, and students should form geographic thinking on the principles of historical, spatial, complex, typological, problematic and constructive approaches. The decisive ideas of the educational program are humanitarian, social, ecological, economical aspects, involvement of students in socially useful activity by means of modern geography.

For the further development of geographic education at the profile level of education in the high school, the scientists of the Geography and Economics Department of the Institute of Pedagogics of the National Academy of Sciences of Ukraine created the Concept of Geographical Education for the profile school.

The main idea of the concept of geographic education at the profile level of education in the lyceum is the likelihood of scientific knowledge to the world of human needs, that is, the acquisition of knowledge for the further chosen profession or activity that will be associated with the geographic component.

The concept of studying geography in the profile school is a document for general-use and methodological use. It is the basis for the following joint actions of professionals in the development of the system of profile education, the content of school education, methods and techniques, methods and means of training, scientific and pedagogical research and teacher training.

The author of the article, explaining the need for geographic knowledge of high school students through key competencies, including substantive ones, suggests methodological principles for the functioning of geographic education in high school through the content of the Geographical Education Concept, which is a framework document defining the main directions of school geography development in the context of studying the economic features of their country and economic and geographical relations in the world.

Key words: geographic education; educational process in geography at core levels of study; key competencies, subject competences; institutions of general secondary education; the concept of geographic education in high school.

УДК 378.016

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.155-160

Надія Олійник
Nadiia Oliinuk

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЕКОНОМІКИ

PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE ECONOMICS TEACHER

У науковій статті розглянуто особливості підвищення якості професійної підготовки вчителя економіки. Схарактеризовано систему професійної підготовки майбутнього вчителя, що спрямована на формування особистісних якостей. Проаналізовано умови сучасної інтернаціоналізації освіти, що виявляються через інтегративні процеси сьогодення. Розглянуто перелік ключових компетентностей як уміння діяти на основі набутих знань професійного вибору та самореалізації.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, професійна компетентність, формування особистості, навчально-виховний процес, учитель економіки.

Ефективність функціонування системи освіти та зростання соціальних вимог до навчальних закладів має потребу у висококваліфікованих спеціалістах, які здатні творчо підходити до організації навчально-виховного процесу та досягати високих якісних результатів. Підвищення якості професійної підготовки обумовлене можливістю мобільного реагування освітнього процесу на потреби суспільства, виробництва, особистості. Забезпечити таку

можливість покликана система управління якістю підготовки фахівця, одним з основних принципів побудови якої є спрямованість на формування необхідних фахівцеві компетентностей, що забезпечують його конкурентоспроможність.

Нові пріоритети і цінності розвитку українського суспільства змінили підходи до освітнього процесу на культурно-гуманістичних засадах. Сучасна економічна освіта потребує формування професійної майстерності вчителів економіки нового типу, які в умовах інноваційного освітнього середовища не тільки передають на інформаційному рівні учням знання, а й сприяють розвитку креативності їх економічного мислення, формуванню умінь самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації. Оволодіння економічними знаннями, мисленням та реалізація їх у практичній діяльності створюють базу для загального зростання економічної культури суспільства як невід'ємної умови розквіту добробуту в Україні.

Загальноосвітні навчальні заклади висувають високі вимоги до педагогічної діяльності вчителя, професіоналізм якого стає необхідною умовою нагальних соціальних перетворень сьогодення. У законах України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту” наголошується, що саме завдяки діяльності вчителя реалізується державна освітня політика та забезпечується якість освіти учнів, яка безпосередньо залежить від його професійних і особистісних якостей. Це передбачає якісно інший рівень особистісного та професійного розвитку педагога, його здатності до постійного самовдосконалення при одночасному збереженні основоположних внутрішніх настанов і переконань. Тому однією з актуальних проблем педагогічної освіти є формування педагогічної майстерності на засадах толерантності та педагогічної культури.

Утвердження громадянського суспільства потребує переосмислення і змістових характеристик освітніх предметів, підвищення ролі економічної освіченості, розуміння економічних законів, проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, усвідомлення працьовитості як високої моральної цінності, свідчення громадянської позиції людини, її суспільної значущості. Оновлення змісту і навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору передбачає орієнтацію навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних методик його запровадження. Компетентнісна освіта на предметному рівні орієнтована на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлень, досвіду, рівень яких дозволяє їй діяти адекватно у певних життєвих ситуаціях.

Заклади вищої освіти готують студентів до педагогічної роботи в закладах загальної середньої освіти. Відповідно, його випускники повинні бути підготовленими до розв'язання тих завдань, які ставляться сьогодні перед загальноосвітньою школою. Саме тому, на думку С.О. Сисоевої, особливого значення набуває модернізація системи педагогічної освіти в усіх її ланках і виконання завдання якомога швидшої орієнтації педагогів на реалізацію потреб швидкозмінного суспільства та його громадян [5, с. 14], а підготовка вчителів на сучасному стає етапі центральною проблемою не тільки педагогіки але й психології. Від випускників професійної школи сьогодні вимагається гнучка адаптація до соціально-економічних умов, що постійно зазнають змін, самостійність, уміння критично мислити і генерувати ідеї, оперувати зростаючими об'ємами наукової інформації. Підвищується роль інтелектуальної власності в житті суспільства, збільшується об'єм інформації і вдосконалюється її перероблення та використання, а від якості її відображення залежать всі види мислення і пізнання.

Важливо зауважити, що інтелект, розвиток мислення все більш усвідомлюється як основа успішного навчання. Впроваджуючи психологічну науку в педагогічну практику, головну увагу слід звертати на формування в майбутнього педагога вміння використовувати психологічні знання для розв'язання конкретних педагогічних ситуацій. Зважаючи на це, доречною є думка відомого психолога Ю.М. Кулюткіна, який наголошував на тому, що розв'язання вчителем практичних завдань потребує від нього вміння інтегрувати знання, здобуті в процесі вивчення психології, педагогіки, методики викладання тих чи інших предметів. На жаль, у більшості педвузів спостерігається розрив між цими домінуючими дисциплінами. Багато викладачів-ме-

тодистів зовсім не обізнані зі здобутками сучасної психології. Психологи, в свою чергу, не знають методичних знахідок, нових технологій тощо [2].

Також актуальним є питання переходу від традиційного інформаційно-пояснювального викладу психологічних знань (коли викладач давав студентам готові висновки, рецепти-поради, що призводило до формування догматичного, шаблонного мислення, перешкоджало прояву творчості в розв'язанні практичних завдань) до використання проблемно-пошукового методу та нових форм організації навчання ("мозковий штурм", "лекції-прес-конференції", ділові ігри, тренінги тощо). Такий підхід дає змогу розкривати перед студентами шляхи вирішення типових проблем, що виникають у роботі з учнівською молоддю та готувати майбутніх учителів до їх творчого розв'язання.

Модернізація системи професійної підготовки вчителя має бути спрямована не тільки на озброєння майбутніх спеціалістів найновішими знаннями з психології, педагогіки, різних методик, а й на підготовку до їх поглиблення, розширення, комплексного використання на практиці та на формування умінь і навичок самоосвіти, що повинно стати важливою рисою педагога.

Таким чином, модернізуючи систему професійної підготовки майбутнього вчителя, важливо спрямовувати зусилля на формування таких особистісних якостей:

- любов до своєї професії, позитивна мотивація до набуття необхідних для майбутньої діяльності знань, умінь і навичок; високий рівень теоретичної і практичної підготовки із загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології;
- вміння самостійно здобувати й поглиблювати знання з допомогою різноманітних джерел інформації;
- складати плани й тези виступів, писати реферати, виконувати курсові та дипломні роботи;
- вміння логічно обґрунтовувати й аргументувати судження, висувувати гіпотези й володіти методикою експериментальної їх перевірки;
- вміння самостійно проводити дослідження й спостереження, грамотно оформляти хід і результати експериментальних робіт і спостережень, формулювати висновки; вміння діяти за алгоритмом, а також у нестандартних ситуаціях, не вдаючись до шаблонів;
- вміння самостійно систематизувати та узагальнювати раніше одержані знання; порівнювати, співвідносити, оцінювати, класифікувати об'єкти за одним чи кількома запропонованими критеріями;
- розділяти педагогічні процеси на етапи, виділяти причинно-наслідкові зв'язки; здійснювати міжпредметні зв'язки, насамперед із педагогікою, методикою викладання різних предметів тощо.

Розвиток сучасного суспільства і освіти зумовлюють потребу у професійно-економічній підготовці майбутнього вчителя у закладах вищої освіти. Саме у закладі вищої освіти майбутні вчителі мають можливість оволодівати загальними і спеціальними знаннями, що сприяє ефективній соціалізації особистості, у тому числі і її професійній спеціалізації, і є надзвичайно актуальним сьогодні, у зв'язку зі зростанням ролі людського чинника за умов глобалізації соціально-економічних проблем людського життя, загострення міжнародної конкуренції в усіх галузях. Стрімка інтелектуалізація економіки визначила наступний етап розвитку суспільства як інформаційний, у якому найбільш цінним ресурсом виступає інформація та науковомісткі технології.

Професійно-економічна підготовка вчителя є предметом дослідження багатьох відомих учених у різні часи. Сьогодні дослідження питання професійної підготовки фахівців є центральним у роботах учених (В.П. Андрущенко, Л.П. Вовк, Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич, О.В. Черкасов, О.Т. Шпаката ін.) Глобалізаційні та інтеграційні процеси висувають нові вимоги до освіти, зумовлюють необхідність кардинальних змін в її змісті, спрямованості, форми організації та фінансування. У системах освіти різних країн світу об'єктивно відбуваються процеси

інтернаціоналізації їх діяльності. Інтернаціоналізація освіти в сучасних умовах виявляється в таких особливостях:

- міграція робочої сили зумовлює потребу у визнанні дипломів, актуалізує питання уніфікації та стандартизації форм організації освіти;
- формуються єдині вимоги до змісту освіти, тобто відбувається спрямованість на певний набір знань, умінь і навичок та умінь, які мають бути засвоєні індивідом;
- відбувається інтернаціоналізація фінансових ресурсів освіти залучаються зовнішні джерела в освіту у вигляді коштів, грантів міжнародних організацій, фондів та установ інших країн;
- з'являються міжнародні форми організації освітньої діяльності: міжнародні спільні освітянські та наукові проекти, спільні навчальні заклади, можливість одночасного одержання дипломів вищих навчальних закладів у різних країнах.

Професійно-економічну підготовку розглядаємо як системно-функціональні технології менеджменту. Управлінсько-функціональна природа економічної діяльності невіддільна від об'єктивної структури професійно-педагогічної сфери, з нею поєднана й інтегрована. Такий напрям розуміється тільки в контексті професійно-економічної підготовки вчителя і здійснюється під час реалізації змісту освіти викладачами кафедр, інститутами (факультетами), ректоратом. Ідея педагогічної технології професійно-економічної освіти вчителя впливає зі специфічної інтегрованої сутності освітньої діяльності, структури і змісту її когнітивних аспектів, що ґрунтуються на взаємозалежній зумовленості професійно особистісних компонентів, на врахуванні базових та індивідуальних якостей майбутніх учителів у процесі їхньої підготовки [2].

Відповідно до професійно-економічної підготовки майбутніх педагогів важливо врахувати мотиваційний, когнітивний і процесуально-діяльнісний та організаційно-методичний компоненти. При цьому підходами до моделі формування особистості вчителя мають бути:

- об'єктивна взаємодія, взаємозумовленість усіх інтегрованих компонентів технологій в їхньому динамічному поступі;
- методи мінімізації абстрагованості схеми професійно-економічної підготовки вчителя;
- засади управлінської системи дій викладача, колективу кафедри, інституту (факультету), ректорату, що необхідно організувати в ході оптимально прогнозованого навчально-виховного процесу з метою забезпечення належного рівня економічної підготовки;
- інноваційний управлінський процес, що підтримується поєднанням комп'ютерних засобів управління з традиційними формами організаційної роботи;
- система забезпечення механізму реалізації професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя в умовах взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників модернізації підготовки фахівця, що має особистісно зорієнтований характер, відповідає потребам неперервного професійного зростання, розвитку фахового мислення, що забезпечується комплексним впливом теоретичної і практичної підготовки, самостійної роботи студентів.

Особливістю концепції професійно-економічної освіти вчителів є поетапне особистісно зорієнтоване формування компетентності в галузі економіки, готовності до педагогічної діяльності впродовж адаптивно-професійного, професійно-розвивального, професійно-продуктивного і професійно-дослідницького етапів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Майбутні вчителі повинні вміти орієнтуватися в складному глобальному середовищі, працювати на міжнародних ринках праці, оперувати сучасними інформаційними та комунікативними засобами, вміти знаходити, відбирати та аналізувати потрібну інформацію.

У контексті досліджуваної проблеми важливо звернути увагу на те, що професійна компетентність учителя економіки має свої специфічні особливості й ширше коло самореалізації. Діяльність учителя старших класів характеризується, зокрема, багатофункціональністю, що пов'язано зі специфікою викладання економічних дисциплін і потребує постійного професійного самозбагачення, удосконалення форм і методів навчання, виховання школярів; яка

передбачає гнучкість, креативний характер педагогічної взаємодії, емоційну стабільність, що актуалізує потребу в професійній компетентності.

У межах проекту "Освітня політика та освіта "рівний-рівному" компетентність розглядається як уміння діяти на основі набутих знань професійного вибору. Українськими педагогами визначений перелік ключових компетентностей:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що характеризується як цілісне індивідуальне утворення і є процесуальною основою оволодіння знаннями та вмінням;
- компетентність у сфері соціального життя, що передбачає здатність проектувати стратегії свого життя, відповідно до норм і правил суспільства та інших чинників;
- загальнокультурна компетентність;
- громадянська компетентність;
- компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій [5].

Кожна з означених компетентностей передбачає засвоєння не окремих елементів знань і вмінь, а володіння комплексною системою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

У ринковій економіці реальну цінність становлять спеціалісти, здатні організувати робоче місце, сформулювати власні цілі й перспективи роботи з урахуванням потреб суспільства, підготовки випускника ЗВО до компетентно-професійної діяльності.

Нові пріоритети і цінності розвитку українського суспільства змінили підходи до освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу. Тому, проблема професійної компетентності вчителя економіки загальноосвітніх навчальних закладів набуває особливої актуальності на сучасному етапі, оскільки за своєю сутністю є системоутворюючою, такою, що інтегрує різні сфери діяльності. Від професійної компетентності залежить ефективність навчально-виховного процесу. Професійна компетентність учителя економіки, окрім ґрунтового знання свого предмета, методу викладання, включає ряд складових, зокрема, вмінь: інтелектуальних, мовленнєво-комунікативних, емоційно-вольових, творчих, діагностичних, організаторських та інших.

Суттєве значення для визначення основних складових професійної компетентності майбутнього вчителя мають праці О.В. Аксьонової, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміна, О.Я. Савченко та інших учених. Вони зазначають, що серед складових професійної компетентності вчителя важливими є інтелектуальні та комунікативні здібності. Інтелектуальні здібності реалізуються через загальну високу культуру, широту наукового кругозору, здатність до сприймання та творчого осмислення психолого-педагогічних явищ, узагальнення, порівняння матеріалу, гнучкість у виборі методів викладання [5].

На сьогодні існує нагальна потреба вирішення проблем професійно-економічної підготовки майбутніх педагогів, що виходить за межі локальних змін у навчальних планах, змісті окремих навчальних дисциплін, організаційно-методичних аспектах освітнього процесу. У цьому контексті подальшого удосконалення потребують модульно-рейтингова, кредитно-модульна, компетентнісна та особистісно-розвивальна моделі навчання, що істотно відрізняються від традиційних підходів, і нові цінності освіти, коли на зміну звичному культу успішності, дисципліни приходить орієнтація на особистість, а також полікультурність, наукоємність, інформаційну насиченість педагогічних систем, нові форми оцінювання результатів освіти.

Ефективне вивчення професійної підготовки вчителів допомагає використати власний потенціал педагога з максимальною віддачею, організувати підвищення майстерності вчителів під час індивідуальної роботи, створити соціально-педагогічні умови для просвітницького інформування й активного розвитку інноваційних здібностей педагога. Професійне вдосконалення вчителів економіки забезпечує конкурентоздатність особистості на ринку праці компетентного фахівця, який вільно володіє своєю професією і орієнтується у суміжних галузях діяльності, готовий до професійного зростання, соціальної мобільності, при

цьому відбувається формування ціннісних орієнтирів педагога, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури, а також здібностей та можливостей до постійного розвитку власного творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін: навч. посіб. Київ, 2006. 708 с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. Київ, 2008. 819 с.
3. Артюшина М.В., Журавська Л.М., Колесніченко Л.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. Київ, 2008. 336 с.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ, 2006. 256 с.
5. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ, 2004. 112 с.
6. Сисоева С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / Педагогіка і психологія. 2005. № 4. С. 60-66.

Improving the quality of professional training is conditioned by the possibility of a mobile response of the educational process to the needs of society, production, personality. Modern economic education requires the formation of a professional skills of teachers of a new type of economy, which, in the conditions of an innovative educational environment, not only pass on the knowledge level to students, but also contribute to the development of the creativity of their economic thinking, the formation of skills of independent cognitive activity, self-organization.

One of the priority directions of the development of education at the present stage, indicated in the state documents, is the training of qualified specialists capable of creative work, professional development, development and implementation of high technology and information technologies, mobility and competitiveness in the labour market.

The system of professional training of the future teacher, aimed at the formation of personal qualities, as well as preparation for their deepening, expansion, complex use in practice and formation of skills and skills of self-education, which should become an important feature of the teacher, is described.

The conditions of modern internationalization of education, which are revealed through integrative processes of the present and put forward new requirements to education, are analyzed, necessitating radical changes in its content, orientation, form of organization and financing. We consider professional and economic training as system-functional management technologies and the managerial and functional nature of economic activity, inseparable from the objective structure of the vocational and pedagogical sphere.

New priorities and values of the development of Ukrainian society have changed the approaches to the educational process on the basis of a competent approach. The article considers the list of key competencies as the ability to act on the basis of acquired knowledge of professional choice and self-realization. The professional competence of a teacher of economics, besides a thorough knowledge of his subject, a teaching method, includes a number of components, in particular, skills: intellectual, communicative, emotional-volitional, creative, diagnostic, organizational, and others.

Key words: *teaching activities, teaching skills, professional competence, identity formation, educational process, a teacher of the economics.*

Людмила Онищук
Liudmila Onyshchuk

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

DESIGN OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE GYMNASIUM

У статті здійснено аналіз тезаурусу і літературних джерел із досліджуваної проблеми, опрацьовано пріоритетні ідеї педагогічного проектування з метою визначення ефективних засобів і регулятивних настанов щодо проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти; зібрано, систематизовано і науково інтерпретовано об'єктивну інформацію про реальний стан об'єкта проектування, яка свідчить про суспільну потребу у його видозміні.

Ключові слова: проектування, освітнє середовище, гімназія.

Дослідження важливої інтердисциплінарної проблеми педагогічної науки і практики – проблеми проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти – зумовило необхідність аналізу тезаурусу з досліджуваної проблеми, опрацювання ідей видатних учених минулого і наших сучасників щодо педагогічного проектування, які в процесі упровадження нововведень у практику діяльності закладів освіти набули актуальності.

Аналіз літературних джерел показав, що результати досліджень проблеми педагогічного проектування широко представлено в науковому доробку як вітчизняних учених – Т. Батієвської, О. Коберника, І. Єрмакова, І. Козлова, І. Ковальчука, Н. Коршунової, А. Лігоцького, А. Макаренка Т. Подобєдової, Л. Онищук, О. Онопрієнко, Н. Плахотнюк, В. Стрельникова, А. Цимбалару та ін., так і зарубіжних – В. Безрукової, В. Гінеціанського, Дж. Джонса, Я. Дітріха, В. Докучаєвої, О. Заїр-Бека, У. Кілпатрика, В. Краєвського, І. Лернера, В. Монахова, К. Моріса, Г. Щедровицького, В. Ясвіна та ін.

Метою статті є аналіз наукового тезаурусу і літературних джерел із дослідженої проблеми, опрацювання ідей педагогічного проектування, які зможуть бути використані учасниками освітнього процесу як ефективні засоби і регулятивні настанови на всіх етапах проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти.

За результатами аналізу наукового тезаурусу, літературних джерел із дослідженої проблеми та опрацювання ідей педагогічного проектування було встановлено, що поняття “педагогічне проектування” в науковий обіг введено відомим ученим-педагогом радянської доби А. Макаренком, який переконливо стверджував, що завдяки педагогічному проектуванню можна передбачити виховні цілі в організації об'єктивного процесу виховання дітей [7, с. 68].

У 70-80 рр. ХХ століття в педагогіці стала активно використовуватися інженерна технологія проектування. Праці Г. Щедровицького, В. Краєвського, І. Лернера склали основу для становлення і розвитку теорії і методології педагогічного проектування як своєрідної форми “...здійснення і фіксації соціального цілепокладання, в якій інженерну технологію проектування було вбудовано в систему педагогічного проектування” [10, с. 4-5].

У 90-х роках ХХ століття вивчення проблем педагогічного проектування було пов'язане з активним упровадженням педагогічною спільнотою проектного методу в освітній процес, комплексним розробленням різноманітних педагогічних проектів із використанням різних галузей знань – філософії освіти, психології, історії, валеології, синергетики тощо [6, с. 105].

Опрацювання наукового тезаурусу з проблеми проектування освітнього середовища гімназії дало змогу з'ясувати, що згідно з правилами наукового дискурсу поняття “проектування” в педагогічній науці і практиці є достатньо формалізованим. Його сутність, ознаки,

властивості і процесуальні особливості витлумачено вченими-дослідниками як у вузькому, так і в широкому значеннях. З метою якомога різнобічного їх розкриття приводимо як приклади широко відомі в науковій і науково-методичній літературі визначення.

Поняття “педагогічне проектування” розглядається вченими і практиками як “... інтегративна діяльність, що встановлює в інноваційному процесі єдність теоретико-методологічних і практико-технологічних складників та утворює сутність інновації – отримання реальних, стійких результатів, які характеризуються новизною та ефективністю” [9, с. 240]; “... колективна педагогічна діяльність, яка спрямована на випереджувальне відображення педагогічної дійсності, що тісно пов'язано з педагогічним цілепокладанням, прогнозуванням, розробленням педагогічних теорій, концепцій, програм; ... процес проектування великих педагогічних систем, за якого необхідно відповісти на концептуальне питання (що треба зробити, змінити?), технологічне (як робити?) і кадрове (хто це зробить?)” [6, с. 106]; “... вид інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта, спрямованого на вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом чого є інноваційна педагогічна система...”, “... спосіб інноваційної діяльності в освітньому просторі” [3, с. 43]; “... діяльність, яка спрямована на створення проекту як інноваційної моделі навчально-виховної системи, що складається з таких послідовних етапів, як прогнозування, моделювання, конструювання та реалізація педагогічного проекту” [15, с. 81-87]; “... певний вид творчої діяльності, який у своєму розвитку пов'язується з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням; творче продукування і реалізація педагогічних ідей, метою яких є перетворення й удосконалення освітньої системи; інноваційна педагогічна діяльність окремого педагога або колективу, що відтворюється в їхніх педагогічних поглядах на навчально-виховний процес; феномен, що виник у процесі взаємодії нових тенденцій у педагогічній теорії та інноваційній педагогічній практиці” [5, 4, 16]; “... діяльність, що передбачає розроблення й реалізацію освітніх проектів, під якими розуміють оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному поступі, в освітніх системах і соціальних інститутах, у педагогічних технологіях” [1, с. 21].

Найявні в науково-довідковій літературі поняття “середовище”, “соціальне середовище”, “розвивальне середовище”, “навколишнє середовище”, “освітнє середовище” як структурні компоненти педагогічного проектування культурно-освітнього простору витлумачено відомими педагогами й психологами радянської доби і нашими сучасниками і потребують ретельного аналізу у форматі дослідження.

Цілком закономірно, що процес переходу до постіндустріального суспільства, збільшення запиту суспільства на суб'єктні якості людини XXI століття, потребують глибокого осмислення цих понять кожним учасником освітнього процесу для визначення й обґрунтування стратегії видозміни освітнього середовища гімназії. Розкриємо сутність кожного з них.

У тлумачному словнику С. Ожегова поняття “середовище” розглядається як соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, які пов'язані спільністю цих умов [12, с. 525]. Поняття “соціальне середовище” у філософському словнику розглядається як суспільні, матеріальні і духовні умови існування, формування і діяльності людини. У широкому розумінні (макросередовище) охоплює суспільно-економічну систему в цілому – виробничі сили, сукупність суспільних відносин, інституцій, громадянську свідомість, культуру певного суспільства; у вузькому розумінні (мікросередовище), будучи елементом соціального середовища, включає безпосереднє соціальне оточення – сім'ю, трудовий, навчальний та інші колективи і групи; впливає на формування і розвиток особистості. Під впливом творчої активності суб'єктів діяльності соціальне середовище змінюється, перетворюється, і в процесі цих перетворень змінюються і люди [17, 94-95].

Поняття “розвивальне середовище” розглядається як освітній простір, що забезпечує максимальне розкриття потенціалу особистості й оптимальні умови для її розвитку (В. Ясвін): сприяє самоактуалізації особистості, особистому зростанню і формуванню

власного “Я” (В. Калінін); складник педагогічного проектування культурно-освітнього простору (Я. Райковський); культурно-освітній простір з орієнтацією на соціально-етичні цінності і такі характеристики, як цілісність, автономність і відкритість (В. Давидов, Ф. Каган, Г. Белугіна); мікросвіт, мікромодель культури людини; засіб актуалізації внутрішнього світу суб'єкта учіння (А. Лобок); емоційний мікроклімат, особистісне благополуччя суб'єкта учіння, особливості мікрокультури освітньої установи, за наявності яких відбувається становлення його особистості (Ю. Кулюткін, С. Тарасов). Поняття “розвивальне середовище” розглядається як упорядкований освітній простір, де здійснюється розвивальне навчання (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.). Розвивальне середовище забезпечує відкритість, динамічність і варіативність змісту, форм, методів і засобів творчої діяльності її суб'єктів та індивідуально-творчий підхід до розвитку особистості, розвиває здатність критично, осмислено і доказово сприймати інформацію.

Поняття “навколишнє середовище” вченими розглядається як сукупність умов і впливів, що оточують людину (Д. Маркович), а поняття “освітнє середовище” – як система впливів, умов формування особистості і можливостей соціального й просторово-предметного оточення щодо її розвитку (В. Ясвін). Зауважимо, що сутнісні ознаки і властивості поняття “освітнє середовище” органічно доповнює зміст таких його складників, як: фізичне оточення (шкільне приміщення, його розмір і дизайн, умови для розміщення і переміщення учнів); людський чинник (добір учнів, наповнення класів і його вплив на їхню соціальну поведінку, етнічні особливості; статево-вікова структура шкільного контингенту; якість підготовки вчителів тощо); навчання – новаторський характер змісту програм навчання, форм навчальної діяльності, технологій і методів навчання, контролю (Г. Ковальов).

У процесі систематизації й узагальнення результатів аналізу тезаурусу і літературних джерел із досліджуваної проблеми виникла нагальна потреба в отриманні об'єктивної інформації про реальний стан об'єкта проектування від безпосередніх учасників освітнього процесу шляхом проведення опитування. Її наукова інтерпретація дала можливість з'ясувати, що учасниками освітнього процесу – здобувачами освіти, педагогічними працівниками, батьками здобувачів освіти, фізичними особами, які проводять освітню діяльність, - визнано потребу у видозміні освітнього середовища і вказано на такі його типові недоліки, як порушення єдності розвитку, виховання і навчання (75,8%); громіздкі навчальні плани і надмірне перевантаження навчальних програм (87,6%); організація кабінетної системи занять, яка призвела до створення “бродячих класів” (62,8%); відрив діяльності закладів освіти від теорії галузевого управління, теорії освіти і навчання, методики викладання навчальних предметів (78,2%); дещо демонстративне протиставлення в педагогічній науці і практиці нового й консервативного (81,2%); гіпертрофія індивідуального підходу до навчання здобувачів освіти (85,5%); підміна пріоритету моральності здобувачів освіти пріоритетом їхнього інтелекту (91,8%); руйнація емоційно-вольових якостей здобувачів освіти, що призвело до появи такого негативного асоціального явища як булінг (92,35%); зловживання педагогічними працівниками негативними зауваженнями і випадками щодо поведінки здобувачів освіти (76,1%); зловживання батьками здобувачів освіти негативними емоціями, брутальними вчинками і навіть фізичною розправою щодо педагогічних працівників (66,8%); зневага вчителів до роботи над загальнонавчальними вміннями здобувачів освіти; невілювання культури міжособистісного спілкування (83,8%); відсутність диференційованих домашніх завдань, а відтак – опори на закономірності навчання щодо збереження сильних і розвитку слабких за рівнем освіченості здобувачів освіти (65,4%); наявність досьогодні шкіл-гігантів, двозмінність їх роботи (32%).

Щоб усунути зазначені вище типові недоліки освітнього середовища сучасного закладу загальної середньої освіти, на наше переконання, необхідно з'ясувати, яким має бути освітнє середовище гімназії відповідно до соціального замовлення держави й суспільства та запитів здобувачів освіти на загальну середню освіту. Для того, щоб дати обґрунтовану відповідь на запитання, яке збудує свідомість не лише учасників освітнього процесу, а й пересічних

громадян, необхідно скористатися важливою пізнавальною процедурою – критичним осмисленням наявних у педагогічній науці і практиці поглядів і міркувань стосовно того, яким має бути соціальний інститут на ім'я ШКОЛА.

Міркування С. Гончаренка щодо створення школи-домівки, в якій кожен здобувач освіти міг би стати мірилом усіх речей за умови розвитку людського в людині, не втрачає актуальності: “Я за школу, в якій створені комфортні, я б сказав, нормальні людські умови для систематичного виконання своїх обов'язків, за школу, в якій учні, крім обов'язків, мають і права, зокрема, право вчитися відповідно до своїх можливостей. Я за таку організацію навчально-виховного процесу, за якої процес пізнання є радісним і бажаним, коли навчання викликає позитивні емоції, а не страх чи огиду. Я за школу, учителі якої не бояться учнів і учні не бояться вчителів, де панує атмосфера взаємної доброзичливості, де вчителі входять до класу не із звіроподібним, а щасливим, усміхненим виразом обличчя – і це має бути нормою, а не винятком. Я за школу, в якій учителі ніколи не кричать, тому що крик не буде почуто на відміну від спокійної переконливої інтонації” [2, с. 30-31].

Ми свідомі того, що проектування моделі такої школи зумовлюється і залежить від гуманізації освіти – багатовекторного соціально-психологічного процесу з “утвердження гуманістичних цінностей, стимулів, мотивів поведінки, що спрямовуються на олюднення цілісної картини світу, розвиток гуманістичного мислення і світогляду через варіативність і диференційованість навчання, навчальних планів, програм і підручників, що забезпечить особистісний зміст освіти ...” її замовників [14, с. 104]. У контексті Концепції Нової української школи гуманізація освіти оптимізує процес гуманізації усіх сфер діяльності закладу освіти, і, в першу чергу, гуманізацію освітнього процесу, яка передбачає перенесення ціннісних орієнтацій з держави на учасників освітнього процесу як партнерів. “Однак 92,3 % освітян вважає: для того, щоб гуманізація “пронизала” моральну і культурну складові освітнього процесу, необхідно олюднити сферу відносин. Така позиція освітян є слушною, оскільки до недавнього часу моральна регуляція внутрішнього життя закладу освіти домінувала над формально-адміністративною. В умовах ускладнення його діяльності ефективність моральної регуляції стала помітно знижуватися, уступаючи місце формально-правовому регламенту. У сфері відносин суб'єктів освітньої діяльності закріпилася тенденція, за якої людяні відносини витісняються ринковими, формалізуються, нівелюють загальнолюдські цінності та негативно позначаються на їхньому світогляді” [14, с. 106].

З огляду на заявлене слід зазначити, що гуманізація освітнього процесу детермінується як внутрішньошкільним, так і зовнішнім середовищем, оскільки через специфіку соціуму воно не може бути замкнутою соціально-педагогічною системою. Як свідчать результати освітньої практики, моральна регуляція внутрішнього життя закладу освіти призведе до становлення гуманізованого освітнього середовища на внутрішньошкільному рівні - інформаційно ідеального утворення, джерела знань, виховання, яке вміщує такі соціальні цінності й концептуальні ідеї, які конкретизуються в наукових і мистецьких творах, правових, моральних, естетичних нормах та ідеалах; потребує розроблення системи заходів, що забезпечує впорядковану свободу для учасників освітнього процесу та виявлення деструктивних чинників, що уповільнюють ці процеси і стоять на заваді усунення типових недоліків, які мають місце в діяльності закладів загальної середньої освіти [13, с. 111-112].

У процесі визначення ефективних засобів і регулятивних настанов щодо проектування освітнього середовища гімназії, як вважає В. Крижко, суб'єкти освітнього процесу мають дотримуватися вимог менеджменту до цього об'єкта проектування і послуговуватися наявним в педагогічній науці і практиці доробком, зокрема типологією освітнього середовища та її безпосереднім впливом на розвиток здобувачів освіти, за якої академічне освітнє середовище породжує пасивність учня; кар'єрне освітнє середовище сприяє розвитку активності учня, але формує певну залежність від нього; безтурботне освітнє середовище забезпечує вільний розвиток учня, але формує у нього пасивну життєву позицію; творче освітнє середовище

сприяє вільному розвитку та активності кожного учня (Я. Корчак); проектом стратегії розвитку варіативної освіти з підсиленням її ціннісно-психологічного аспекту [11, с. 40], що забезпечить перехід від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від школоцентризму – до дітоцентризму; від діагностики добору необхідних актуальних знань і вмінь суб'єкта учіння – до діагностики його розвитку; від дисциплінарної моделі засвоєння знань учнями – до народження образу світу в процесі їхньої взаємодії з учителем; від технології навчання за формулою “відповіді без запитань” – до пізнавальної мотивації й успішного вирішення задач практико орієнтованого спрямування; від “безпомічності” суб'єкта учіння – до надситуативної активності і постановки надзадач; від уроку як авторитарного монологу – до уроку як монологу сприяння і співпраці; від адміністративних вольових наказів – до рекомендацій і домовленостей”; від культури користі – до культури гідності (О. Асмолов).

Окрім того, проектування освітнього середовища гімназії потребує розгляду й аналізу відомих в освітньому менеджменті стратегій щодо її розвитку [11, с. 47-48], які зумовлюються потребами суспільства, освітньої інфраструктури, розвитком науки і можливостями закладу освіти. Проаналізуємо сутнісні характеристики кожної зі стратегій.

Стратегія локальних змін, які мають здійснюватися відповідно до розробленого плану, передбачає паралельне покращення, раціоналізацію та оновлення усіх складників життєдіяльності закладу освіти. Цією стратегією розвитку закладу освіти передбачено досягнення результатів, які дозволять учасникам освітнього процесу здійснити локальні зміни, наприклад, провести педагогічний експеримент щодо реформування змісту і структури навчання.

Стратегія модульних змін щодо розвитку закладу освіти передбачає здійснення кількох нововведень, не пов'язаних між собою. Проте, за потреби всередині модуля можна координувати дії різних учасників освітнього процесу – вчених, методистів, педагогічних працівників, здобувачів освіти, фізичних осіб, які проводять освітню діяльність.

Стратегія системних змін передбачає реконструкцію (повну або часткову) закладу освіти, реконструкцію освітнього середовища і стосується всіх складників управлінської й освітньої діяльності – мети, змісту, організації, технології, усіх структур і зв'язків. Цю стратегію можна застосовувати в процесі створення закладів освіти Нової української школи.

Вивчення проблеми проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти дало можливість науково інтерпретувати отримані результати і дійти таких висновків:

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю визначення ефективних засобів і регулятивних настанов щодо проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти.

Будь-яка видозміна освітнього середовища закладу освіти потребує ретельного опрацювання учасниками освітнього процесу наукового тезаурусу, літературних джерел, критичного осмислення ідей педагогічного проектування та вимог освітнього менеджменту до об'єкта проектування.

Проектування освітнього середовища гімназії відповідно до Концепції Нової української школи орієнтоване на формування особливої атмосфери в закладі освіти, гуманістичного стилю освітньої діяльності його учасників та оптимізацію їхньої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії.

Оскільки розвиток закладу загальної середньої освіти, його інфраструктура і діяльність певною мірою залежить від державних організаційно-структурних і фінансово-економічних чинників, учасникам освітнього процесу, суб'єктам управління різних рівнів необхідно з'ясувати, які чинники впливатимуть на проектування освітнього середовища гімназії і враховувати їх на різних етапах розроблення проекту.

Подальшого вивчення потребує проблема визначення, обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов проектування освітнього середовища як складника технології проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учебное пособие. М. : ИЦПКПС, 2000. 146 с.
2. Гончаренко С.У. Хай школа стане теплою домівкою для учня // Педагогіка толерантності. 1999. №1. С. 30-31.
3. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем: теоретико-методологічний аспект // Андрагогічний вісник. 2004. №5. С. 37-46.
4. Дука Н.А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Омск, 1999. 26 с.
5. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. СПб., 1995. 410 с.
6. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2012. Ч. 2. С. 101-109.
7. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренка. М. : Просвещение, 1987. 185 с.
8. Коменський Ян Амос. Вибрані педагогічні твори. Т.1. ДЮ. : Радянська школа, 1949. 246 с.
9. Коновальчук І.І. Проектування інноваційних педагогічних технологій // Вісник Житомирського державного університету. 2005. Вип. 24. С. 71-76.
10. Коршунова Н.Л. Проекты и прожекты в педагогике // Педагогика. 2003. №5. С. 4-9.
11. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту освіти: посібник. К. : Освіта України, 2005. 256 с.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Шведовой Н.Ю. 16-е изд. исп. - М. : Рус. яз., 1984. 797 с.
13. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи. Житомир : "Полісся". 2002. 321 с.
14. Онищук Л.А. Гуманізація освіти як основна детермінанта розвитку особистості // Український педагогічний журнал. 2017. №3. С. 102-107.
15. Победова Т.Ю. Теория и практика педагогического проектирования // Проблемы современной пед. освіти: зб. статей / Кримськ. держ. гуманіт. ін.-т. Ялта, 2004. Вип. 6. Ч. 2. С. 81-87.
16. Саранов А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография. Волгоград : Перемена, 2000. 259 с.
17. Философский словарь. М., 1954. 385 с.

The article analyzes the thesaurus on the subject matter/issue. It also highlights the priority ideas of pedagogical design and their sources in order to determine the effective methods and regulatory guidelines for designing the educational environment of the gymnasium under the reform of general secondary education. The article collected and scientifically interpreted the objective information about the actual state of the design object, which indicates the social need for its modification.

The critical reflection on the ideas of pedagogical design and the results of the thesaurus analysis on the issue by the participants of the educational process enable us to identify the essential features, properties, content and procedural features of such concepts as "pedagogical design", "educational environment" and expand the knowledge about the object being studied – the process of designing the educational environment of the gymnasium. If necessary, each of them will be able to use professionally methods and regulatory guidelines at all stages of designing the educational environment of the gymnasium.

Knowledge of the educational process participants about the structure of pedagogical design, requirements for the educational environment and modern projects enable made it possible to acknowledge the shortcomings of the educational environment of modern institution of general secondary education and determine the features of the content of their preparation for design and technological activities, in

particular, for designing the educational environment of the gymnasium under the reform of general secondary education.

The organization of the design of the educational environment of gymnasium provides the reflection of a number of procedures for its implementation, such as: identifying the social needs for the modification of the design object; collecting the information about the state of the design object; predictable project; determining of purpose, content, forms, methods and selecting of means for their successful implementation.

Key words: design, educational environment, gymnasium.

УДК 796.015.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.167-171

Олександр Петришин
Oleksandr Petryshyn

УПРОВАДЖЕННЯ СТРЕНФЛЕКСУ ЯК ЗАСОБУ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У СИСТЕМУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

INTRODUCTION OF STRENFLEX AS A MEAN OF PROFESSIONALLY-APPLIED PHYSICAL PREPARATION IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS-MEDICINES

У статті розглянуто професійно-прикладну підготовку студентів-медиків як процес навчання, який збагачує індивідуальний фонд професійно корисних рухових умінь і навичок, виховання фізичних і безпосередньо пов'язаних із ними здібностей, від яких прямо або опосередковано залежить професійна працездатність майбутніх лікарів.

Означене актуалізує необхідність удосконалення програм професійно-прикладної фізичної підготовки студентів медичних закладів вищої освіти з обґрунтуванням оздоровчо-тренувальної технології фізичного виховання майбутніх лікарів, заснованої переважно на використанні силових видів спорту, зокрема стренфлексу.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі успішно впроваджуються та функціонують авторські методики професійно-прикладної фізичної підготовки студентів-медиків.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, теоретичні засади, силові види спорту, стренфлекс, медичний заклад вищої освіти, студенти.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що питання змісту, організації фізичного виховання, спортивно-оздоровчої діяльності та їх професійної спрямованості у вищих вивчені недостатньо. Слід підкреслити, що переважна більшість студентів не мають інтересу до занять фізичним вихованням. Основна причина цього – відсутність диференційованого підходу до характерних вправ і навантажень, які пропонуються студенту. Відсутнє й необхідне стимулювання до занять фізичною культурою і ППФП (далі ППФП). Для побудови ефективної системи підготовки необхідно використовувати популярні серед студентської молоді види спорту, крім того раціональна система вищої школи має враховувати інтереси і при виборі засобів ППФП. Цій ідеї відповідає філософія гуманізму, яка визнає цінність людини як особистості.

Упродовж останніх десятиліть значно активізувалася робота з упровадження ППФП в систему фізичного виховання студентів. Накопичений у цій галузі досвід дозволяє визначити основні методичні положення та практичні технології, що сприяють вирішенню питання про

правильний вибір принципів, методів, засобів і форм ППФП, необхідних для реалізації цього найважливішого розділу фізичного виховання майбутніх лікарів.

Аналіз сучасних підходів до програмування та змісту фізкультурно-оздоровчих занять зі студентами показав необхідність їх подальшого вдосконалення. Передумови удосконалення фізичного стану студентів медичного ЗВО визначено на основі теоретичного аналізу та узагальнення літературних джерел та практичної бази дослідження. Власні теоретичні узагальнення щодо визначення передумов удосконалення фізичного стану студентів медичних ЗВО засобами індивідуальних фітнес-програм є підґрунтям для формування практичної технології оптимізації їх фізичного стану.

На підставі аналізу було встановлено необхідність розробки сучасної фітнес-програми зі стренфлексу, що враховувала б мотиваційні пріоритети, статеві особливості, диференціацію у нормуванні фізичного навантаження, альтернативний підхід у виборі засобів та методів оздоровчої фізичної культури і сприяла б підвищенню рухової активності та поліпшенню фізичної підготовленості студентів.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що поряд із традиційними технологіями ППФП в практику підготовки студентів-медиків упроваджуються й альтернативні авторські методики. Так, вітчизняна дослідниця А. Дяченко розробила й апробувала програму ППФП студентів-стоматологів [3, с. 74-79]. Для формування професійно важливих фізичних якостей та фізичної підготовленості майбутніх лікарів-стоматологів науковець пропонує в освітньому процесі витратити не менше 182 годин щорічно, використовуючи такі засоби: вправи, спрямовані на розвиток загальної витривалості (не менше 78 годин), спеціальної (статичної) витривалості (не менше 36 годин), координації точних рухів (не менше 34 годин), спеціальні засоби вдосконалення уваги, пам'яті й мислення в специфічних умовах діяльності (не менше 34 годин).

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу методика, запропонована Кокаревою С. "Стренфлекс у фізичному вихованні та професійній підготовці студентів технічних університетів". Автор такої методики наголошує на тому, що на сьогоднішній день фітнес-багатоборство "стренфлекс" динамічно розвивається, що привертає увагу вчених до розробки змісту підготовки не лише кваліфікованих атлетів, але й для застосування стренфлексу у системі фізичного виховання студентів, підвищення їхньої фізичної підготовленості та силових якостей. Елементи стренфлексу можуть реалізовуватися як в урочній, так і в позаурочній формі занять. Одним із підходів залучення студентів до силового виду спорту є впровадження курсу навчальних практичних занять зі стренфлексу і додаткових занять, проведення змагань із фітнес-багатоборства та допоміжних вправ, створення програм зі стренфлексу професійно-прикладного спрямування [4, с. 82-86].

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що наразі розроблено та апробовано конструктивну методику ППФП засобами стренфлексу студентів технічного університету, методику проведення практичних занять зі спеціалізації "стренфлекс" у ЗВО, зміст фізичної підготовки на початковому етапі занять стренфлексом [4, с. 82-86].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності вдосконалення програм ППФП студентів медичних навчальних закладів вищої освіти, заснованої переважно на використанні силових видів спорту, зокрема стренфлексу.

Матеріалами дослідження стали аналіз спеціальної фахової літератури науковців, аналіз стану практичної діяльності фахівців галузі, аналіз документів планування та типових програм. Також у дослідженні взяли участь викладачі та студенти Української медичної стоматологічної академії м. Полтави.

На наш погляд, уніфікована методика ППФП студентів медичних навчальних закладів вищої освіти в Україні представлена в типовій навчальній програмі з фізичного виховання для ЗВО медичного профілю III-IV рівнів акредитації (2009) [10, с. 12]. Перший рік навчання спрямований на розвиток фізичних якостей студентів (сили, швидкості,

гнучкості, витривалості, координаційних здібностей), тобто – на загальну фізичну підготовку майбутніх лікарів. Завдання ППФП побіжно розв'язуються на другому році навчання “Засоби підвищення фізичної підготовленості, фізичної працездатності і функціонального стану”. Це забезпечується в процесі оволодіння студентами матеріалу з основ дозування фізичних вправ, оволодіння основами відновлення фізичної працездатності засобами фітнес-тренінгу, розвитку анаеробних та аеробних можливостей організму тощо. У межах навчання на другому курсі, “Удосконалення та застосування в оздоровчих цілях та професійно-прикладній підготовці рухових дій, навичок і вмінь”, передбачається вивчення теоретичного матеріалу та оволодіння практичними навичками ППФП: у студентів формують поняття про професійно-прикладну підготовку, а також уміння складати комплекси вправ для її підвищення на основі матеріалу з гімнастики і, зокрема ритмічної (загальнорозвивальних, стройових, дихальних вправ, комбінацій степ-аеробіки) легкої атлетики (стрибок у довжину, біг на короткі, середні, довгі дистанції), спортивних ігор (баскетбол, футбол, волейбол).

Традиційні програми навчальної дисципліни “Фізичне виховання” для студентів медичних навчальних закладів вищої освіти узагальнено являє чітку систему ППФП майбутніх лікарів. Формування професійно-прикладних фізичних навичок відбувається у тісному взаємозв'язку із загальною фізичною підготовкою і містить широкий арсенал засобів фізичного виховання, спрямованих на вдосконалення та підтримку фізичного розвитку й фізичної працездатності майбутнього фахівця [9, с. 17].

Вивчення спеціальної літератури засвідчує, що при відборі засобів для ППФП майбутніх фахівців керуються певними принципами. По-перше, це принцип максимальної реалізації завдань ППФП; по-друге, принцип адекватності найбільшого “перенесення” якостей і навичок. Перший принцип передбачає, що вибрані засоби максимально забезпечують вирішення спеціальних завдань із підготовки спеціаліста конкретного фаху; другий – передбачає використання таких впливів, що найбільше сприяють формуванню професійно важливих якостей і навичок [5, с. 144].

Практична реалізація програми ППФП в кожному закладі освіти і, зокрема, медичному, має свої конкретні особливості, які кожен студент має чітко уявляти.

На жаль, у сучасній системі вищої освіти, у сфері фізичного виховання студентів упроваджуються технології, які орієнтують кафедри фізичного виховання на формалізовану систему управління, де студентам відведено роль пасивних учасників. Сьогодні практичні заняття з фізичного виховання (обов'язкові) скорочено до мінімуму, який становить 30 годин на рік перші два роки навчання. Починаючи з третього курсу, ці заняття, як правило, відносять до факультативних (необов'язкових). Численні публікації науковців свідчать, що за такої організації фізичного виховання марно сподіватися навіть не на розвиток професійних якостей, а на збереження наявного рівня фізичного стану, здоров'я студентів, підвищення їхньої зацікавленості в заняттях [2, с. 55-58].

Зважаючи на вищевикладене, вважаємо за необхідне вдатися до розробки інноваційної програми з ППФП, зокрема заснованої на засобах стренфлексу.

У своєму дослідженні ми взяли за основу короткостроковий курс занять стренфлексом для юнаків, розроблений Кокаревою С. та адаптували її для занять для студенток-медиків, урахувавши рівень фізичної підготовленості та здоров'я останніх (табл. 1.) [4, с. 85].

Наступним кроком нашого дослідження є запровадження в освітній процес із фізичного виховання студентів-медиків адаптованої короткострокової програми зі стренфлексу у розділ ППФП.

Результативністю запровадження адаптованої короткострокової програми зі стренфлексу буде порівняльна діагностика рівня фізичної підготовленості студентів, який ми отримали у першому своєму дослідженні (2013-2015 рр), коли основними засобами професійно-прикладної підготовки були спортивно-ігрові технології.

Таблиця 1.

**Короткостроковий курс програми зі стренфлексу [4, с. 85]
(адаптований нами для студенток-медиків 17-20 років)**

№ з/п	Зміст	Години	Методичні вказівки
1	Теоретична підготовка		Історія виду спорту, структура змагальної програми стренфлекс-багатоборства, основні і допоміжні вправи. Різновиди змагань
2	Ознайомлення та навчання основних базових вправ стренфлекс для жінок		ТБ, страховка, В.П., “опорні точки”, фази руху, особливості основної частини заняття, основне навантаження (4-8 повторень), вага обтяжень 25-30% від ваги тіла студентки та допоміжні навантаження. Засоби розвитку фізичної підготовленості.
3	Спеціальна фізична підготовка		Різновиди бігу, робота на силових тренажерах, брусах, “підтягування у висі лежачи”, комплекс із вільними вагами, комплекси на силові установці, комплекс вправ для розвитку швидко-силових якостей, витривалості.
4	Ознайомлення та навчання додатковим і допоміжним вправам		Техніка виконання, збільшення ваги обтяження, правильне положення спини та постановка стоп у присіді зі штангою на плечах, жим штанги на похилій лаві лежачи.
5	Вправи для розвитку швидко-силових здібностей		Робота з вагою 25-30% від ваги тіла у середньому темпі, згинання-розгинання рук в упорі на лаві, вправи з гириями, естафети, вправи з кроссфіту, застрибування на платформу висотою 20 см, стрибки на скакалці.
6	Вправи зі стретчингу		Вправи на гнучкість для плечового суглобу, “міст”, “шпагат”, вправи на гнучкість м’язів тулуба “нахил вперед сидячи та стоячи.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі успішно впроваджуються та функціонують авторські методики ППФП студентів медичних навчальних закладів вищої освіти. Здебільшого вони базуються на використанні новітніх та нестандартних методів і засобів фізичного виховання. Утім, як засвідчують численні дослідження, у навчальних закладах вищої освіти України, і, зокрема, медичних, професійно-прикладна фізична підготовка не знайшла достатньо широкого застосування. Означене актуалізує необхідність удосконалення програм ППФП студентів медичних навчальних закладів вищої освіти з обґрунтуванням оздоровчо-тренувальної технології фізичного виховання майбутніх лікарів, заснованої переважно на використанні силових видів спорту, зокрема стренфлексу.

Подальші дослідження передбачається провести у напрямку порівняльної характеристики впливу ППФП на формування професійної готовності майбутніх фахівців-медиків, змістом якої є інші ефективні засоби.

Список використаних джерел

1. Бобырева М.М. Совершенствование методики профессионально-прикладной физической подготовки студентов медицинских вузов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры”. Алматы, 2008. 27 с.

2. Губка П.І., Лупало О.В., Копчикова С.Г. Особливості взаємозв'язків сонографічних параметрів серця з антропо-соматотипологічними показниками і компонентним складом маси тіла здорових міських дівчат мезоморфного соматотипу // Світ медицини та біології. 2012. № 1. С. 55-58.
3. Дяченко А.П. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов-стоматологов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 24.00.02. К., 1997. 185 с.
4. Кокарева С.М., Щербій С.А. Стренфлекс у фізичному вихованні та фізичній підготовці студентів технічних університетів // Сучасні проблеми спорту, фізичної культури та фізичної реабілітації. Зб. Статей II Міжнародної науково-практичної конференції, 24 квітня 2015 р. Донецьк, ДІЗФКС, 2015. С.82-86.
5. Мандриков В.Б. Технологии оптимизации здоровья, физического воспитания и образования студентов медицинских вузов: монография. Волгоград : ВГГУ, 2001. 332 с.
6. Петришин А.В. Авторская технология профессионально-прикладной физической подготовки студентов высших учебных заведений // Ştiinţa Culturii Fizice. Chisinau : Editura USEFS, 2015. № 21/1. С. 52-60.
7. Селюжицкая Е. Н.. Методика повышения физического состояния студенток медицинского вуза, имеющих низкий уровень мотивации к физкультурной деятельности : диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.04. Хабаровск, 2008. 154 с.
8. Семенів Б. Обґрунтування змісту професійно орієнтованої фізичної підготовки студентів факультету харчових технологій // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол. : А.В. Цьось та ін.]. Луцьк, 2012. № 2(18). С. 191-194.
9. Фізичне виховання та здоров'я: програма навчальної дисципліни (курс за вибором) для студентів вищих медичних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Київ, 2009. 46 с.
10. Фізичне виховання: Типова програма навчальної дисципліни для студентів вищих медичних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Київ, 2009. 30 с.

The article considers professionally-applied preparation of medical students as a process of studies, which enriches an individual fund of professionally useful efferent abilities and skills, the formation of physical and related to them capabilities which from the professional capacity of future doctors.

The research foresees the study of the problems of professionally-applied physical preparation in the system of physical education of medical higher educational establishments, in particular the problem of forming of professional qualities and skills needed by future medical specialists during their subsequent professional activity.

A research purpose consists in the grounding of the necessity of perfection of the programs of professionally-applied physical preparation of students of higher medical educational establishments, based mainly on the use of power types of sport, in particular strenflex.

It actualizes the necessity of perfection of the programs of the professionally applied-physical preparation of students of higher medical educational establishments with the grounding of health-improvement-training technology of physical education of future doctors, based mainly on the use of power types of sport, in particular strenflex.

Thus, the analysis of scientific methodical literature shows that in domestic and foreign educational space there have been successfully implemented the author methods of the professionally applied physical preparation of students of medical higher educational establishments function.

Key words: *professionally applied physical preparation, theoretical principles, power types of sport, strenflex, higher medical establishment, student.*

Світлана Поліщук
Svitlana Polishchuk

РОЗВИТОК ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-х рр. ХХ ст. ТА УПРАВЛІННЯ НИМИ

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR MANAGEMENT IN UKRAINE IN 20's OF THE XX CENTURY

У статті охарактеризовано мету, завдання і зміст освіти та виховання. Детально проаналізовано історичний доробок учених-педагогів із питань запровадження єдиної освітньої системи в Україні на етапі її становлення і розбудови вітчизняної школи.

Створено цілісну картину історичного досвіду становлення вітчизняної школи, що безумовно сприяє реалізації тих завдань, які стоять перед сучасною школою. Описано ієрархію підпорядкованості керівних органів відповідних закладів освіти.

Ключові слова: управління, освіта, студенти, технікуми, інститути, організація, навчальна робота, процес, наука, розвиток.

Мета, завдання і зміст освіти та виховання підрастаючого покоління (учнівської та студентської молоді) полягають у тому, щоб забезпечити правильне розумове, фізичне і моральне його виховання, навчити його правильно мислити, що є можливим лише за умови засвоєння історичного досвіду вирішення даної проблеми нашими попередниками.

Таку думку висловлюють низка сучасних дослідників, які підкреслюють, що історико-педагогічна наука, як і інші галузі людського знання, не може успішно рухатись уперед без засвоєння вже зробленого, тобто без власної історії [6, с. 11]. Без усебічного вивчення минулого теоретичного і практичного доробку попередників неможливо забезпечити поглиблення наукових знань, забезпечити і впровадити в життя прогресивні елементи організації навчальної роботи, і тим самим сприяти впровадженню в освітній процес вискоєфективного управління.

Тому постійне систематичне повернення до попереднього розвитку науки є закономірним результатом двох тенденцій, які визначають вектор еволюції наукового знання на кожному його етапі: по-перше, прагнення знайти в минулому витoki провідних наукових ідей сучасності; по-друге, необхідність перегляду та переоцінки у світлі сучасної науки шляхів і методів реалізації завдань, які стоять перед сучасною вищою школою.

Проблемі розвитку професійних закладів освіти, й управління ними в 20-х рр. ХХ ст., приділяли увагу низка провідних педагогів тогочасного періоду: Я. Чепіга, С. Русова, С. Сірополко, О. Залужний, О. Музиченко, Я. Ряппо, А. Готолов-Готліб, М. Гордієвський, О. Пінкевич, Г. Іваниця, І. Соколянський, Г. Гринько, В. Роднік, С. Волох і ряд інших.

Журнал "Вільна українська школа", який у 1917 році заснувала Всеукраїнська вчительська спілка (голова С. Русова), публікував праці визначних вітчизняних педагогів, у яких йшлося про необхідність реформування освіти в Україні, шляхи майбутньої освітньої системи.

Особливо заслуговують на увагу надруковані на сторінках часопису статті С. Черкасенка "Кілька слів про українізацію народної школи" (1917 р.), Я. Чепіги "Соціалізація народної освіти" (1917 р.), О. Музиченко "Реформа школи чи шкільна реформація" (1918 р.), Г. Іваниці "На порозі нової школи" (1918 р.), В. Родніка "Ідея єдиної школи в своїм першим джерелі" (1919 р.). У них автори висвітлювали не тільки своє бачення національної школи, а й підкреслювали шляхи її розбудови. Тобто є підстави стверджувати, що у вітчизняних виданнях

20-х рр. ХХ ст. пріоритет, безумовно, мала проблема розбудови національної школи, в тому числі і вищих навчальних закладів, і пошук ефективніших шляхів і методів управління ними.

Проблемі розбудови національної школи в 20-х рр. ХХ ст. і проблемам, що стосуються управління ними, організації освітнього процесу в професійних закладах освіти приділяють увагу низка сучасних учених педагогів нашої держави, це В. Вихрущ, Л. Ваховський, А. Боднар, Л. Березівська, Н. Агафонова, Н. Гупан, І. Зайченко, В. Кремень, М. Левківський, В. Луговий, Л. Медвідь і ін.

Метою написання статті є дослідження наукової спадщини тогочасних учених-педагогів і прийнятих урядом молодшої Української республіки нормативних актів із питань становлення і розвитку закладів вищої освіти в Україні і управління ними у 20-х рр. ХХ ст. Оскільки саме ці роки, на наш погляд, є найбільш яскравим і найбільш драматичним у цьому відношенні. Окреслені роки характеризуються тим, що молода Українська держава, здобувши економічну і політичну незалежність, направила свої зусилля на розбудову вітчизняної освіти.

Дослідження проблеми сприяє створенню цілісної картини розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки, виявленню в ній недосліджених та малодосліджених проблем, розкриттю спадкоємних традицій різних поколінь дослідників у вивченні історико-педагогічної проблематики, визначенню перспективних напрямів подальшої наукової роботи в цій галузі [4, с. 3].

Досліджуючи історіографічний процес розбудови національної школи у 20-х рр. ХХ ст., учений-педагог М. Фіцула зазначає: “У часи Центральної Ради (з 10 червня 1917 р. до 30 квітня 1918 р.), яка утворила Генеральний секретаріат освіти, проводилася інтенсивна робота з українізації школи” [7, с. 539]. При цьому він зауважив, що українська школа тогочасного періоду ґрунтувалась на принципах єдності та доступності всіх шкіл, праві всіх на безплатну освіту, обов'язковості та світськості освіти.

Від 30 квітня 1918 р. до ліквідації Гетьманату 15 грудня 1918 р. замість принципу децентралізації, було запропоновано централізоване управління освітою. У цей час створено Академію наук, а першим її президентом було обрано Володимира Вернадського [7, с. 539]. З цього часу розпочинається активна діяльність із розбудови національної освітньої системи й організація відповідних закладів вищої освіти. Особлива увага при цьому приділяється створенню і розвитку закладів вищої освіти та управлінню ними.

Згідно з одексом законів про народну освіту в УСРР, прийнятим і затвердженими Наркомосом України, всі заходи в справі виховання й освіти мусять виходити з життєвих умов та інтересів тих, хто працює, маючи щільний зв'язок з народним господарством та державним будівництвом Радянських Республік. При цьому відзначається, що в підвалину побудови виховних та культурно-освітніх закладів Радянської Республіки мусять лягти:

- а) процес праці, як підбудова виховання й пізнання;
- б) різноманітність життєвих потреб, як мета виховального процесу;
- в) практика, скерована не лишень на пояснювання світу, але й на зміну його [7, с. 850].

У частині 2-й цього закону “Побудова закладів професійної освіти” зазначається: “Інститути суть вищі шкільні заклади типу комбінованого загально державного підприємства, що повинні підготувати керівників спеціалістів та організаторів вищої кваліфікації для широких галунів народного господарства або державного будівництва.

Вся організація Інститутів та праця в них доконечно погоджується а дійсними потребами народного господарства.

Нормальний термін навчання в Інститутах – трьохрічний.

В Кодексі законів про народну освіту УСР відмічається, що послідовне переведення 3-літнього курсу покладається на Головпрофос.

Всі Інститути УСРР знаходяться під зарядом Українського Головного Комітету Професійної та Спеціально Наукової освіти, що Цім встановлюються в законних межах положення та інструкції, регулюючі життя Інституту, навчальні плани, методи навчань, кількість навчителів та учнів.

Облік та розподіл, тих, що скінчили курс належить Уповнарком праці спільно з Головпрофосом та відповідними господарськими органами.

Керування всією адміністративно-господарського та науковою діяльністю Інституту належить Ректорові та Політкомісарові Інституту.

Керування адміністративно-господарською діяльністю здійснюється ректором спільно з політкомісаром за допомогою органів адміністративно-господарських, а кермування навчальною та науковою діяльністю – через факультети.

Ректор та політкомісар призначаються Головпрофосом, з тим що ректор є відповідальний завідуючий інституту, а політ комісар – відповідальний представник державної влади.

Взаємовідносини політкомісара та ректора, спеціальні права та обов'язки першого визначав особлива інструкція Головпрофосу,

Коли того потрібується – то ректорові призначається проректор, що є його помішником, а політ комісарові – помішник, що є його заступником.

Для координування праці на факультетах при ректорові та політкомісарові утворюється Бюро Інституту, що до нього входять, окрім ректора та політкомісара, проректор, заступник політкомісара та декани факультетів.

Бюро обговорює питання загального характеру, що торкаються життя цілого Інституту, з тим що міркування його мають дорадчу силу.

Бюро скликає ректор в міру потреби, але не менше одного разу на тиждень і засідає воно під головуванням ректору, а в його Відсутність – проректору.

Для скеровання й координування розробки навчальних планів та програмів закладаються відповідні Комісії фахівців.

Для контролю за виконанням навчального плану при Бюрові засновується Шкільно-Контрольна Комісія.

Для заслухання й обговорення звіту ректора, ним, по згоді з політкомісаром, скликається один раз на триместр загальні збори Інституту.

Загальні збори Інституту складаються зі всіх навчителів, технічних співробітників та студентських представників, обраних від усіх факультетів. Голова загальних зборів вибирається в числа присутніх на них на кожне засідання.

Протоколи загальних зборів подаються в висновком Губпрофосу до Головпрофосу.

Відповідно до основних фахів Інститутів в складі їх закладаються відповідні факультети.

До віддання факультету відносяться навчальні та наукові справи його: 1) керування навчально-допомоговими та науковими закладами; 2) вироблення проектів навчальних планів та програмів; 3) погоджування різних курсів та догляд за педагогічним боком навчання; 4) кермування працею студентів, встановлення спеціальних умов переходу з одного триместру на другий, умови зачоту и т. д; 5) подання кандидатів на навчальські катедри.

Органи керування факультету становлять: декан, його заступник, факультетська комісія та загальні збори факультету.

Деканів призначає Головпрофос зі складу навчителів факультету. Декани суть відповідальні перед ректором за роботу та стан факультету.

Факультетська Комісія є дорадчий орган, що допомагає деканові в вирішенні факультетських справ і складається: з декана, секретаря, представників основних катедр та навчально-допомогових установ, що призначаються ректором після подання декану, та двох представників від студентства.

Факультетська комісія скликається деканом в міру потреби, але не менше двох разів щомісяця*

Загальні збори факультету складаються з навчителів, технічних співробітників та студентів факультету. Голова Загальних Зборів вибирається ними на кожне засідання.

Загальні збори факультету скликає політкомісар Інституту не менше одного разу в триместр для заслухання та обговорення звіту декана. Протоколи загальних зборів подаються з висновком політкомісару Губпрофосові для припровадження їх до Головпрофосу.

Крім зазначених постійних органів факультету, відмічається в Кодексі, можуть утворюватися після вказівок ректору та політкомісару тимчасові Комісії для розроблення питань факультетського життя.

Не менше одного разу на рік Інституту повинні подавати привселюдні звіти широкій аудиторії з притягненням різних організацій, Зміст доповіді становить загальний звіт про стан Інституту, про успіхи, досягнені в заняттях, про продукційні заходи інституту, про його інші досягнення, потреби й проекти на майбутнє.

Доповідачами виступають представники інститутської адміністрації та організованого студентства.

Доповідь піддається під широку дискусію присутніх, а резолюції, зміст доповіді та постанови доводяться до відома Головпрофосу” [5, с. 884-886].

Поряд з цим в Кодексі відмічено, що створені на теренах України технікуми належать також до вищих навчальних закладів, що готують робітників [5, с. 886-887].

“Технікум є вища школа, що готує робітників вищої кваліфікації (інженерів-практиків, агрономів, господарств БИКІВ) певної вузької галузі народного господарства та державного будівництва.

Інститут, готує організаторів – керовників вищої кваліфікації для широких галузей народного господарства та державного будівництва.

Встановлення видів профшкіл, технікумів, інститутів, диференціація й обсяг їхніх програм визначаються Головпрофосом відповідно до стану продукції країни.

Курси становлять організаційну форму переходового часу. Вони призначаються переважно для дорослих і відрізняються від нормальної школи гнучкістю своїх планів та програмів, актуальністю завдань, різною тривалістю курсу та різним складом учнів, В залежності від свого змісту та завдань–курси засновуються по всіх галузях профосвіти.

Курси (короткотермінові та довготермінові) мають за своє завдання, або підвищення кваліфікації робітника, або засвоєння ним нової кваліфікації.

Особливими пролетарськими організаційними формами освіти, що виникають безпосередньо з продукції суть школи робітничої молоді, вечірні робочі технікуми та робочі факультети:

Школа робітничої молоді мав на меті масове охоплення робітничої молоді, що працює в продукції; програми та методи її здійснюються в продукційній обстановці, або ж застосовано до неї.

Вечірній робочий технікум призначено для робітників високої кваліфікації, працюючих в продукції; він дає кваліфікацію майстра, поміщика інженера, або інженера вузького фаху. Програми та методи роботи його виробляються застосовано до складу учнів, обставин, без механічного перейняття системи нормального денного технікума.

По всіх видах профосвітніх шкіл проводиться систематична індустріалізація та агрономізація, а також політосвіта.

Індустріалізація та агрономізація досягаються шляхом створення шкільних продукційних колективів на правах кооперації прилученням до шкільних закладів відповідних підприємств та утворенням шкільних господарств.

Політосвіта провадиться по двох основних програмах: для профшкол та курсів в обсязі політграмоти; для технікумів та інститутів – в обсязі соціально-політичного наукового мінімуму.

Для всебічного та поглибленого розвитку промислового пролетаріату по великих промислових осередках засновуються Науково-Технічні Клуби.

Технікуми становлять вищі шкільно-технічні заклади, що підготовлюють керівників-фаховців вищої кваліфікації (агрономів, інженерів, господарствеників і т. и.) в вузькій галузі народного господарства.

Спіраючись в своїй діяльності на продукцію, Технікум є самодовліючий заклад, що дає закінчену освіту переважно практичного характеру й досягає по певному вузькому фаху найвищих щаблів навчально-практичної кваліфікації.

Організація технікумів будується таким чином, щоби підготовлювані ними інженіри, агрономи-практики чи хозяйственики становили кадр робітників, здатних безпосередньо задовольняти вимоги переднього господарства в практичному прикладенні своєї вельми-кваліфікованої праці.

Зазначена вимога досягається встановленням методу праці технікумів в його зв'язку з підприємствами та намічуванною спеціалізацією.

Методи праці технікумів повинні собою стоновити природній синтез практичної діяльності та наукового усвідомлювання процесу.

Технікуми – засновувані при підприємствах, вливаються в них, заховуючи незмінну тенденцію на повне злиття з ними в майбутньому.

Встановлення спеціальності в технікумах обумовлюється дійсними потребами народного господарства пристосовано до місцевих крайових умов та обмежується реальними заявками господарських органів на відповідну робочу силу.

Вивчення учнями комбінованого фаху, що дав інженіра, здатного кермувати більш, аніж одною галузкою продукції, заводиться лишень в тих випадках, коли сама продукція обумовлює такий комбінований фах.

Кожен технікум у вищезазначеній побудові його фаху становить собою підприємство місцевого крайового, або-ж всеукраїнського значіння з відповідним розподілом по видах продукції та дальшим підрозподілом по галузках продукції.

Технікуми знаходяться під зарядом відповідних Губпрофосів. Технікуми, що мають загально-вкраїнське та зразково досвідне значіння, знаходяться під зарядом Головпрофосу після особливої про те постанови останнього.

Відкриття нових технікумів, реорганізація та закриття їх провадиться за постановами Головпрофосу.

Кермування внутрішнім життям технікума будується на зразок управління великим підприємством та заводського комітету.

Органи управління та кермування життям технікуму складаються з: 1) керуючого технікумом, 2) правління, на чолі з керуючим, 3) комітету технікуму та 4) політичного керівника.

Керуючий технікумом призначається переважно з кандидатів, що їм пропонує комітет технікуму, Губпрофосом, а керуючий тим технікумом, що має загально-вкраїнське та зразково досвідне значіння, Головпрофосом. Керуючий відповідає за стан технікуму і мусить переводити в життя всі заходи Губпрофосу (або Головпрофосу) з правами персонально відповідального керівника.

Підлягаючи дірективам Губпрофосу (або Головпрофосу) та подаючи йому звіти в порядку службової підлеглості – керуючий технікумом, з другого боку, є представник технікума, як самодіяльного колективу та провідник його заходів, як уповноважена ним особа, що скеровує ініціативу колективу в згоді з загальною політикою проф-освіти.

З метою кермування політичним життям технікуму до кожного з них Губпрофос (чи Головпрофос) призначає політичного керівника.

Чинячи самостійно в своєму політичному керівництві політичний керівник не втручається безпосередньо в адміністративні та шкільно-господарчі справи технікуму. Політкеру надається прво офіційної доповіді Губпрофосу (Головпрофосу) по всіх питаннях.

Набор та затвердження викладачів робочої молоді переводиться шкільною радою та Губпрофосами, в першу чергу з технічного персоналу підприємства, з тим, що Губпрофосам належить право усунення того чи іншого викладача

В випадку непридатності викладача постанова про його звільнення ухвалюється шкільною радою і набуває чинності після затвердження її Губпрофосом.

Навчателі шкіл робочої молоді одержують плату, згідно кваліфікації по ставках данного підприємства.

Керуючі виробничими роботами учнів, робітники та технічний персонал одержують певну надбавку, що встановлюється КРК за нормами.

Робочий день адміністративного персоналу визначається окремими нормальними штатами шкіл робочої молоді.

Організація занять мусить виходити з завдання поставити поставити учнів в лави технічних кваліфікованих громадсько свідомих та активних робітників організованого підприємства; з цією метою в основу шкільно виробничої системи треба покласти єдність виробничих процесів, теоретичних вправ та виховальної праці,

Існуючі програми та офіційні матеріали, що торкаються навчання в школі робочої молоді – встановлюють лишень в загальних рисах напрям та межі діяльності! педагогів у навчанні, саме ж здійснення та пристосованця цих програмів та шкільних планів надається колективній творчості та ініціативі керівників школи

Навчальні або виховальні цілі головним чином мусять досягатися шляхом гуртового взаємочину та виявлення самодіяльності учнів в шкільній праці.

Клубна робота в кожній школі робочої молоді е обов'язковою і організується під керуванням ячейки КОМУ з обов'язковим вступом всіх керівників, як членів клубу.

Організація колективного життя в школі полягає: а) в матеріальнім (частковім) самообслуговуванні б) в організації самоврядування та участі в громадськім житті дорослих.

Матеріальне самообслуговування переводиться відповідними комісіями (господарською санітарною, книгозбірневою та інш) [5, с. 888-889].

Проаналізувавши стан розвитку навчальних закладів України й управління ними в 20-х рр. ХХ ст., ми можемо констатувати, що розвиток навчальних закладів вищої освіти в Україні у вище сказаний період і система управління цими закладами мали свої специфічні особливості, що знайшло свій прояв у тому, що:

- всі навчальні заклади поєднувались із виробництвом, тобто утворювали єдину систему професійної освіти;
- у Росії, як і в інших союзних республіках, технікум був на ступінь нижче від інституту, тобто давав середньо-спеціальну освіту (фактично був підготовчою ланкою до вступу у заклад вищої освіти), тоді як в Україні інститут і технікум уважались рівноправними закладами освіти;
- суттєво різнилася і система підпорядкованості й управління такими закладами освіти. В Україні всі заклади вищої освіти підпорядковувались Наркомосу освіти, тобто управління ними здійснювалось централізовано.

Список використаних джерел

1. Агафонова Н. Становлення національної системи освіти в Україні: 1917-1920 рр. : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 “Історія України”. О., 1998. 16 с.
2. Березівська Л. Проблема реформування системи освіти в Україні на сторінках журналу “Вільна українська школа” (1917-1920)// Зб. наук. праць / ред. В.Г. Кузь [та ін.]. К., 2002. С. 51-55. (Спец. вип. : До витоків становлення української педагогічної науки).
3. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.
4. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-та імені М.П. Драгоманова, 2000. 222 с.
5. Кодекс законів про народню освіту У.С.Р.Р.
6. Курило Л. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ на початку ХХ століття: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2007. 218 с.
7. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.

The main content of the article is, the consideration of the problem of development of higher education institutions in Ukraine in the 20s of the twentieth century and the problem of their management, as well as issues related to the organization of the educational process in them. Those were the positions of the government of Ukrainian state and the People's Commissariat of education.

In the article the author described an aim, task and maintenance of education and fosterage. At the same time, the author pays attention to the necessity of a comprehensive study of the past theoretical and practical heritage of predecessors, as the main components of the introduction of high-performance management in the educational process.

The author of the article analyzed in detail the historical heritage of scientists and teachers on the introduction of a unified educational system in Ukraine at the stage of its formation and development of the national school. At the same time, the author refers to the adoption of the relevant normative documents by the Ukrainian Government.

The author also draws attention to the study of this topic by scientists and teachers of contemporaries, which makes it possible to create a complete picture of the historical experience of the formation of the national school, which certainly contributes to the implementation of the tasks facing the modern school.

In addition to the above, the author paid much attention to the implementation of the management process in higher education. She described in detail the hierarchy of subordination of the governing bodies of the relevant educational institutions.

The article contains elements of novelty. It is proved by historical archival materials.

Key words: *management, education, students, technical schools, institutes, organization, educational work, process, science, development.*

УДК 378.12.046

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.178-183

Іванна Пукас
Ivanna Pukas

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

THEORETICAL AND PRACTICAL BASES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE MODERN TEACHER

У статті проаналізовано проблему сучасних тенденцій розвитку та саморозвитку професійної компетентності вчителя, їх соціальна обумовленість. Потрактовано сутність поняття “професійна компетентність” із позиції забезпечення інтеграції теоретичної, практичної складових. Закцентовано увагу на можливостях науково-дослідної роботи педагога як чинника підвищення рівня його професіоналізму, теоретичної компетентності, розвитку аналітичних здібностей, які визначають спроможність учителя діяти ефективно в ситуаціях, які постійно змінюються.

Ключові слова: *професійно-педагогічний розвиток, саморозвиток, теорія, практика, професійна компетентність, компетентнісна освіта, особистісно зорієнтована освіта.*

У проекті Концепції розвитку освіти на період 2015-2020 років зазначено, що “освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності” [5].

У зв'язку з переходом вітчизняної системи освіти на інноваційні, особистісно зорієнтовані технології організації педагогічної діяльності, прийняття нових стандартів якості освіти, орієнтованих на компетентнісну модель випускника школи, актуалізується проблема вдосконалення системи професійної підготовки та професійного розвитку педагога, пошуку нових можливостей та резервів її оптимізації відповідно до нових завдань розвитку сучасної освіти.

У цьому контексті посилюється значення теоретичної компетентності педагога, яка дає змогу зрозуміти сутність, механізми, принципи особистісно зорієнтованої, компетентнісної освіти, щоб визначити основи її практичної імплементації у власну систему професійного становлення, професійну діяльність, стати реальним суб'єктом освітніх реформ, продуктивного професійного розвитку впродовж життя.

Означені завдання представлені в базових урядових документах: законах України: “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти” та ін.

Так, у Законі про загальну середню освіту (2017 р.) передбачена сертифікація вчителів, відповідно до якої буде здійснюватися оцінювання професійних компетентностей педагога, у тому числі з педагогіки, психології. Відповідно посилюється значення теоретичної складової педагогічної компетентності педагога, яка дає змогу усвідомлювати сутність, структуру, механізми, принципи особистісно зорієнтованої, компетентнісної освіти, щоб визначити основи її практичної імплементації у власну професійну діяльність, стати реальним суб'єктом освітніх реформ, продуктивного професійного розвитку впродовж життя.

Проблема переходу на компетентнісно зорієнтовану формулу організації педагогічного процесу в школі (Концепція Нової української школи (2016 р.), передусім, передбачає необхідність забезпечення готовності педагога до роботи за відповідними освітніми стандартами. Навчально-виховна діяльність є не лише основою педагогічного процесу в школі, вона також є основою професійної підготовки вчителя у ЗВО та саморозвитку педагога, що реалізується впродовж усієї професійної діяльності. Закономірно, що загальна продуктивність освітнього процесу, реалізація принципів неперервності освіти буде забезпечена за умови, якщо ці три підсистеми будуть програмуватися на одній методологічній основі, за спільною формулою організації освітнього процесу.

Проблема особливо ускладнюється в ситуації, коли переважна більшість учителів школи працюють за стандартами інформаційно-репродуктивної освіти і можливими для них шляхами оволодіння технологіями особистісно зорієнтованої освіти є післядипломна освіта та професійний саморозвиток.

Фундаментальні дослідження з проблем компетентнісної освіти, інтеграційних процесів (як загальної, так і професійної та післядипломної) належать І. Беху, І. Зязюну, М. Євтуху, В. Кременю, В. Луговому, Н. Ничкало, О. Пехоті, І. Підласому, С. Сисоевій, В. Олійнику, С. Подмазіну, О. Савченко, В. Семиченко, І. Якиманській та ін.

Водночас, питання оптимізації професійного розвитку та саморозвитку вчителя в контексті формування цілісного освітнього простору (освітнього округу), в основі якого – продуктивна взаємодія освітніх закладів, пов'язаних спільними цілями, означених високим рівнем взаємозалежності, залишається малодослідженою. Як показують наукові дослідження останніх років, саме у взаємодії школи та вишу містяться значні резерви щодо розвитку обох освітніх систем, у тому числі, забезпечення перманентності професійного розвитку педагога, посилюючи саморегульовальну складову.

Концепція “Нової української школи” (оновлена в 2017 р.), Закон “Про освіту” (2017 р.) ставлять підвищені вимоги до професійної діяльності вчителя, рівня його фахової, психолого-педагогічної компетентності. Педагог сучасної школи – це, передовсім, високопрофесійний фахівець, здатний до постійного вдосконалення та саморозвитку в процесі педагогічної діяльності, який програмується за індивідуальною траєкторією і має особистісно зорієнтоване спрямування та технологічне забезпечення.

Проблема розвитку професійної компетентності вчителя є складною та багатоаспектною, тому різні напрями, форми та методи професійного розвитку особистості були предметом наукових досліджень як вітчизняних науковців (Г. Балл, І. Зязюн, В. Моляко, Є. Мілерян, К. Платонов, С. Сисоєва, В. Семіченко та ін.), так і зарубіжних (Л. Бандура, С. Балей, Е. Зеер, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер та ін.).

Аналіз зазначених вище документів про освіту, наукових праць щодо професійної готовності педагогів до заявлених реформ в освіті, дав змогу виділити проблеми, що є особливо актуальними:

1. Консервативність педагогічної спільноти, низький рівень готовності до продуктивного саморозвитку.

2. Недостатній рівень сформованості мотиваційної основи до професійного зростання педагога, забезпеченості адекватним інформаційно-методичним інструментарієм.

3. Відсутність мобільного діагностичного інструментарію для визначення якості професійної діяльності педагога у масовому масштабі, врахування її результатів для визначення статусних позицій кожного в системі.

4. Недостатній рівень дієвості системи післядипломної освіти, орієнтованої на неперервність, мотивацію до професійного, особистісного саморозвитку педагога.

Професійний розвиток сучасного вчителя спрямований на формування здатності бути суб'єктом формування власної концепції та моделі діяльності, орієнтуючись на власний досвід та особистісні характеристики, а також формувати ставлення до перманентної професійної освіти, у її контексті – особистісного саморозвитку як головної умови успішної діяльності, забезпечення конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Отож, йдеться про оновлення освітньої діяльності як на рівні методології, теорії, так і змістово-технологічних аспектів їх реалізації. Неперервність системи професійної освіти може бути забезпечена лише за умови, якщо система освітньої діяльності всіх рівнів буде базуватися на спільних концептуальних основах, забезпечуючи принцип наступності, послідовності, неперервності розвитку систем.

Усі напрями модернізації системи професійної підготовки вчителя логічно мають трансформуватись і на систему післядипломної освіти, систему розвитку та саморозвитку вчителя, забезпечивши приведення основ освітньої діяльності всіх рівнів і до відповідних базових освітніх стандартів.

Щодо саморозвитку – то це складна, багатомірна, поліфункціональна категорія, в основі якої – саморух, самопрограмування, самореалізація, самодіяльність, самотворчість як головні механізми удосконалення особистісних, професійних характеристик педагога.

Концепція інноваційної, компетентісної освіти передбачає необхідність оволодіння педагогами системою особистісно зорієнтованої освіти, новими технологіями організації навчально-виховного процесу. Як зазначається в концепції Нової української школи, “Учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Учитель не має справжньої мотивації до особистісного та професійного зростання. Збільшується цифровий розрив між учителем і учнем. Багато педагогів ще не вміють досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати он-лайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо” [3].

Одним із головних механізмів професійної самоосвіти є потреба, яку трактують як інтеграцію внутрішніх цінностей, мотивів, умов, що виступають спонукою до самоудосконалення. Ефективність самоосвіти визначається системою отриманих знань, які забезпечують вищий рівень розуміння освітніх процесів, проблем власної педагогічної практики; відчуттям цінності отриманих компетенцій задля удосконалення професійної діяльності, переживання ситуації успіху. Рефлексивний компонент умов професійного розвитку педагога включає

самодіагностику, самоаналіз, своїх компетенцій, професійної діяльності, включаючи смислопошукову діяльність з тим, щоб правильно спроектувати перспективи її розвитку.

Особливо важливим є початковий етап самоосвіти, незалежно від того, на якому рівні він реалізується. Кожен має для себе чітко з'ясувати, на якому рівні професійної компетентності він знаходиться у даний час, які сильні сторони і проблеми є найбільш характерними; яким є потенціал професійного зростання і наскільки він здатний до самоосвіти, самостійного вирішення найбільш актуальних проблем; які форми та методи роботи над собою можна визначити як найбільш ефективні, виходячи з попереднього етапу самоосвіти, особистісних пріоритетів розвитку.

Слід зазначити, що більшість наукових робіт стосуються проблеми підвищення педагогічної компетентності вчителя в системі професійної підготовки у закладі вищої освіти, а також післядипломної освіти, значно менше – в системі професійного саморозвитку педагога.

Компетентісно зорієнтований підхід до навчання визначений як пріоритетний напрям розвитку освіти в державі безвідносно до рівня та спрямованості, він актуальний як для системи освітньої діяльності навчального закладу, так і системи професійного розвитку вчителя. Поняття “компетенція”, “компетентність” в освіті складне та багатовимірне, тому науковці, досліджуючи різні аспекти та ракурси компетентісного підходу на різних рівнях освітньої діяльності, пропонують різні підходи до трактування дефініцій.

М. Холодна вважає, що компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності і доступності; здатності до застосування знань у нових ситуаціях; категоріального характеру знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань [7, с. 207].

Порівняльний аналіз найважливіших позицій у трактуваннях різних науковців дав змогу з'ясувати спільності та відмінності у їх головних характеристиках. Ми виділили два блоки засадничих аспектів, на яких базуються автори і які можна адаптувати до системи професійного саморозвитку вчителя.

1. Компетентність трактують як інтегральну характеристику педагога у контексті освітньої діяльності. Йдеться про комплекс особистісних характеристик, що формуються впродовж життя, визначаючи комплекс відповідних професійних цінностей, наявність високого рівня мотивації до саморозвитку, прагнення до професіоналізму в освітній галузі, націленість на продуктивність діяльності, здатність до саморегуляції, самоаналізу, рефлексії тощо.

2. Компетентність трактується як комплекс необхідних знань, умінь, навичок, якими володіє суб'єкт освітньої, професійної діяльності, що визначає її успішність. При цьому забезпечується особистісна зорієнтованість знань, умінь, наявність власної методики та стилю їх використання. Акцентується увага на здатності до професійної діяльності на основі “Я-концепції”, що забезпечує ефективність діяльності (освітньої, професійної в тому числі).

Виходячи з вищезазначеного, логіка структурування процесу розвитку та саморозвитку професійної компетентності педагога на етапі переходу до інноваційних освітніх стандартів повинна базуватися на таких принципах:

- інтеграції професійної та особистісної складових у процесі формування та розвитку професійної компетентності, пріоритетність особистісно зорієнтованих освітніх технологій;
- забезпечення тенденції до переходу професійного розвитку у саморозвиток, формування концепції та технології професійної діяльності на основі “Я-концепції”;
- забезпечення орієнтації професійного розвитку на критерії якості, що інтегрально визначають рівень сформованості професійної компетентності педагога.

Таким чином, компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток у педагогів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки у ситуаціях професійного зростання. Процес розвитку професійної компетентності педагогічних працівників є цілісним і водночас динамічним. Органічною складовою саморозвитку професійної компетентності педагогів є особистісне та практичне спрямування навчання, розвиток власного досвіду професійної діяльності, особистісного самовдосконалення, емоційно-ціннісних ставлень, ціннісно-світоглядної спрямованості, що реалізується на основі “Я-концепції” і за індивідуальною траєкторією.

Отже, сьогоденні умови переходу на основи особистісно зорієнтованої освіти потребують радикальних змін і в системі післядипломної освіти вчителя, яка б забезпечувала не лише підвищення теоретичних компетенцій педагога, а й пропонувала реальні форми цільової, змістової, технологічної переорієнтації традиційного досвіду їх професійної діяльності. Ця позиція й обумовлює необхідність пошуку і розробки нової стратегії освіти, що ґрунтувалася б на реальному запровадженні і здійсненні особистісно зорієнтованого освітнього процесу.

Проблеми поєднання теорії і практики освітньої діяльності були і залишаються предметом активних наукових пошуків, про що свідчить аналіз літературних джерел із проблеми. Переважна більшість сучасних дослідників трактують педагогічну компетентність як єдність теоретичного і практичного аспектів готовності педагога до здійснення професійної діяльності.

Трактуючи основи особистісно зорієнтовані технології педагогічного процесу, дослідники доходять висновку, що основною умовою забезпечення успішності впровадження її в практику роботи сучасної школи є передусім теоретична компетентність педагога, яка дає змогу забезпечити максимальну усвідомленість переходу на принципово іншу освітню формулу, а також можливість осмислення сутності власного досвіду професійної діяльності за критеріями інноваційної освіти, формування практичних моделей діяльності на основі відповідних теоретичних основ.

Також принциповою позицією системи професійного розвитку вчителя є забезпечення її особистісної зорієнтованості (зазначені позиції взаємопов'язані), що обумовлюється акцентуванням особливої уваги не на запам'ятовуванні відповідної навчальної інформації, а на її осмисленні в контексті власного досвіду (навчального, життєвого, професійного), а також самостійному моделюванні проектів професійної діяльності, забезпеченні їх адекватного теоретичного обґрунтування, апробації створених моделей. Прикінцевим результатом такого виду діяльності було здійснення самоаналізу та самооцінки всіх видів діяльності та визначення пріоритетних напрямів педагогічного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : міжнар. наук. конф. 16-17 травня 2000 р. / [за ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського]. Харків : ХДПУ, 2000. С. 8-16.
2. Закон України “Про освіту”. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення 11.03.2019).
3. Концепція “Нова українська школа”. URL : <http://mon.gov.ua/mon.pdf> (дата звернення 11.03.2019).
4. Мирончук Н.М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Київ, 2013. Вип. 76. С. 209-214.
5. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. URL : <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/> (дата звернення 11.03.2019).

6. Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. Н.С. Побірченко та ін.]. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. Вип. 10. Ч. 1. 323 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.

The article analyzes the problem of modern tendencies of a teacher's professional competence development and self-development, their social conditionality. The essence of the professional competence concept is interpreted from the standpoint of ensuring theoretical and practical components' integration. Attention is focused on the teacher's scientific-research work potential as a factor in increasing the level of his professionalism, theoretical competence development, as well as analytical skills, which determine a teacher's ability to operate effectively in permanently changing situations. The author analyzes the literature sources concerning the interpretation of the essence of innovative postgraduate education, the main tasks, actual for the teacher in the present situation of cardinal reforms, the need for transition to the technology of competent education. Also it's analyzed the literary sources, dealing with both main problems and general strategic tendencies and directions of a teacher's professional competence development in Ukraine, technological schemes and practical conditions for their implementation.

The tendencies of the teacher's professional competence development concerns: modernization of the existing experience of professional activity, integration of personal, professional, living spaces; ensuring permanent development, based on the formation of the teacher as a subject of their own professional growth, the implementation of existing potential. The competence of the teacher in the system of postgraduate education is determined by the ability to use the acquired theoretical knowledge in practical activities; the ability to independently determine the essence of the problem, put an adequate task, find effective ways to solve it, analyze and determine the level of effectiveness of its solution; to be the subject of a conscious, systematic, purposeful formation of his own model of professional activity in the context of new educational standards; mastering the system of dialogical, interactive learning, upbringing, methodical bases for ensuring their effectiveness.

Key words: professional-pedagogical development, self-development, theory, practice, professional competence, competence education, personally directed education.

УДК 378.14

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.183-188

Оксана Сагач
Oksana Sahach

ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

REGULARITIES OF THE FORMATION OF A STUDENT AS A SUBJECT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH

У статті визначено такі поняття, як “становлення” та “суб’єкт”; виокремлено та проаналізовано закономірності формування і розвитку студента як суб’єкта неперервного професійного зростання, що обумовлені внутрішніми механізмами актуалізації, розвитку, вдосконалення.

Ключові слова: суб’єкт, неперервна освіта, становлення, закономірності, принципи.

Сучасні умови розвитку українського суспільства зумовлюють перетворення системи вітчизняної вищої освіти, які спонукають підвищувати її якість, орієнтуючись на світові стандарти. Результатом професійної підготовки у сучасному закладі вищої освіти має стати становлення спеціаліста, здатного до самоідентифікації, самовизначення у професійному співтоваристві, носія професійної педагогічної культури, висококваліфікованого суб’єкта

професійної діяльності. Вища школа має сприяти творенню такої суб'єктивної позиції майбутнього педагога, за якої б він прагнув до професійного зростання, постійного професійного розвитку.

У науковій літературі проблемі суб'єкта і суб'єктності особистості, досить багато уваги. Так, в американській та західноєвропейській психології концепції вчення щодо суб'єктності та суб'єктної активності людини ґрунтуються на дослідженнях Д. Бродеса Вотсона, З. Фрейда, К. Левіна, А. Маслоу. Досліджувану проблематику розглядають В. Зеньківський, О. Запорожець, І. Сікорський, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Г. Костюк, Н. Волянчук, А. Брушлінський, К. Абульханова-Славська, А. Деркач, В. Ягупов. На теоретико-методологічному рівні зазначену проблематику з психолого-педагогічної точки зору вивчали О. Анісімов, Є. Уваров, О. Жорнова, М. Севастюк, В. Сластьонін, В. Ткачов. Загальні питання активізації пізнавальної діяльності як визначального прояву суб'єктності досліджували Л. Арістова, А. Вербицький, І. Зязюн, О. Киричук, І. Харламов. Питання змісту та складових суб'єктності студентів ЗВО розглядають Т. Бондаренко, А. Жорнік, М. Енеєва, С. Пелипчук

Метою статті є теоретичне осмислення закономірностей процесу становлення студента як суб'єкта неперервного професійного зростання.

Суб'єктивність особи проявляється через її адаптацію, соціалізацію, зростання самоусвідомлення та визначається тими якостями які необхідні сучасному педагогу – самоактивність, здатність до самореалізації, до постійного навчання, професійного зростання. Під неперервною педагогічною освітою розуміється, у першу чергу, особистісне та професійне зростання, метою якого є успішне професійне самовизначення та самореалізація, а отже, суб'єктом неперервної педагогічної освіти можна вважати особу, що здатна до усвідомленої саморегуляції власної діяльності.

Слід зауважити на тому, що становлення майбутнього педагога як суб'єкта неперервної професійної освіти має свої закономірності. Перш ніж їх досліджувати, слід визначити такі поняття, як “становлення” та “суб'єкт”. Термін “становлення” належить до категоріального апарату психології, педагогіки, філософії і, відповідно, має значну кількість трактувань. У разі коли йдеться про розвиток особистості, становлення поєднує у собі зміст понять “розвиток” та формування і розглядається у взаємозв'язку з ними [5, с. 239-275].

У широкому розумінні термін “становлення” трактується як синонім “розвиток”, тобто як процес перетворення структури дійсності, який реалізується через зв'язки та взаємні перетворення явищ. У вузькому – як категорія з визначеним змістом. Загалом, становлення – це сходження від нижчого до вищого, тобто від меншого ступеня складності до вищого.

Б. Гершунський, досліджуючи структуру становлення особистості, серед інших виокремлює такі її складові: грамотність, освіченість, професійна компетентність, культура, ментальність. Під грамотністю науковець розуміє той рівень знань, умінь та навичок, який необхідний для включення у будь-яку діяльність та на якому базується подальший неперервний розвиток особистості. Під освіченістю – максимальний рівень грамотності. Професійна компетентність особи визначається рівнем її професійної освіти, здібностями та досвідом, творчим відношенням до праці і прагненням до самовдосконалення, неперервної освіти. Під культурою – вищий прояв освіченості та професійної компетентності людини, а під ментальністю – найвищий прояв культури [6, с. 204-206]. Н. Волянчук, тлумачачи поняття “становлення” як результат генезису та формування, спирається на визначення останніх, як динаміки зародження і розвитку основоположних емоційно-вольових, мотиваційних, потребних, когнітивних, характерологічних складових особистості та підсумок впливу як зовнішніх, так і внутрішніх факторів на процес розвитку. Під професійним становленням розуміє багаторівневий, динамічний процес вироблення комплексу професійно важливих якостей [3].

Професійне становлення є процесом, що характеризується незавершеністю, динамічністю та який розгорнутий у часі. Термін “професійне становлення” визначає стадію формування та розвитку особистості, у процесі якого відбувається освоєння педагогічної професії,

починаючи з її вибору і закінчуючи набуттям професіоналізму [11, с. 147; 8, с. 98]. У процесі професійного становлення, у першу чергу, відбувається сприйняття себе як професіонала, а потім перегляд власного ставлення до професії та себе у ній. Підготовка майбутніх педагогів є періодом професійного становлення, адже саме у її процесі відбувається набуття професійних знань, умінь, навичок та їх наповнення особистісним змістом. Таке становлення значущих для майбутнього професіонала якостей, знань та умінь, якісне перетворення особистістю її внутрішнього світу, є основою для творчої професійної реалізації, подальшого професійного зростання. Загалом можна говорити про те, що професійне становлення одночасно є і процесом і результатом становлення особистості, як суб'єкта професійної діяльності, яке здійснюється через накопичення досвіду щодо вирішення навчально-професійних завдань.

Е. Зеєр у своїх дослідженнях трактує професійне становлення студентів, як неперервний динамічний процес проектування особистості майбутнього педагога, як її професійний розвиток у навчально-професійній та професійній діяльності, що спрямовується на формування стійких позитивних мотивів професійної діяльності, тих якостей особистості, які є професійно та соціально значущими, готовності до неперервного професійного зростання, творчого підходу до професійної діяльності. Зазначає, що метою професійного становлення студентів, окрім формування професійної спрямованості, компетентності, соціально та професійно значущих якостей особистості, є також готовність пошуку шляхів якісного, творчого виконання своїх професійних обов'язків, до неперервного професійного зростання [7, с. 62].

З'ясовуючи сутність становлення майбутнього педагога як суб'єкта неперервної освіти у системі вищої освіти, слід уточнити сутність терміну "суб'єкт", оскільки успішність цього процесу забезпечується ступенем заглиблення у нього особистості в означеній якості. З латини термін "суб'єкт" перекладається як "активний діяч", "джерело цілеспрямованої активності", "носії пізнання" або "носії практичної діяльності" [14, с. 78-88].

С. Рубінштейн, обґрунтовуючи категорію "суб'єкт", визначає її як спосіб реалізації особою її людської сутності. Поняття "суб'єкт" та "суб'єктність" співвідноситься із поняттям "особистість", розглядаючи їх у контексті діяльнісного підходу. Зауважує на тому, що первинно людина виступає як суб'єкт дії, а стати особистістю їй дозволяє тільки суб'єктна, активна позиція щодо оточуючого світу. Отже, особистість мислить, відчуває, ініціює дію, тобто є суб'єктом власної діяльності та свідомості [15, с. 175-245]. На думку Б. Ананьєва, розвиваючись по відношенню до проходження багатьох життєвих ситуацій як об'єкта стосунків із оточенням, яке впливає на розвиток людини, вона стає суб'єктом цих стосунків. Загалом, дослідник характеризує суб'єкта сукупністю і мірою продуктивності його діяльностей [1, с. 262].

Більшість дослідників, трактуючи поняття "суб'єкт", у першу чергу наділяють особу такими властивостями як самостійність, активність, відповідальність за свої дії та здатність до предметно-практичної діяльності, що визначаються словом "суб'єктність". Суб'єктність є соціальним, діяльнісно-перетворювальним способом людського буття. Вона є способом організації людської реальності та виявляється у здатності людини приймати практично-перетворювальне ставлення до власної життєдіяльності та у рефлексії [16, с. 372].

Характеризуючи процес становлення майбутнього педагога як суб'єкта неперервної освіти, слід зауважити, що його успішність, якісні трансформації особистості студента, соціальні та професійні, залежать від освітнього середовища закладу вищої освіти, від забезпечення оптимальних умов для самовдосконалення та розвитку учасників освітнього процесу. О. Ліннік визначає освітнє середовище закладу вищої освіти як таку систему умов та можливостей, що є багаторівневою та забезпечує взаємодію суб'єктів освітнього процесу і направлена на становлення студента як суб'єкта професійної діяльності [12, с. 163].

Процес становлення суб'єктності майбутнього педагога спрямований на реалізацію потенційних його можливостей. Оволодіти діяльністю, здійснювати її та творчо перетворювати означає бути суб'єктом діяльності. У процесі становлення студента як суб'єкта неперервної освіти можна виокремити три етапи. Перший – пов'язаний із адаптацією студента на

початковому етапі навчання у закладі вищої освіти та формуванням у нього адекватних уявлень щодо власного професійного самовизначення та готовності до нього. Другий – з освоєнням теоретичних основ педагогічної професії та розвитком самостійності щодо навчально-професійної діяльності. Третій – базується на рефлексії та активізації внутрішнього потенціалу, розвитку здатності студента керувати власною навчально-професійною діяльністю, у процесі постійного професійного розвитку. Впродовж кожного із вказаних періодів відбуваються певні зміни, але власне для процесу становлення студента як суб'єкта неперервної освіти, характерні стійкість та збереження сутності об'єкта.

Основоположними щодо особистісного та професійного зростання студента як суб'єкта неперервної освіти слід вважати закономірності розвитку особистості у ті періоди, коли його стрижнем стає навчання, які можна прослідкувати через процес усвідомленої самостійної навчальної діяльності. Закономірним тут є поступовий перехід від чуттєвого сприйняття та образно-понятійного мислення до інформативно-вибіркового сприйняття та науково-понятійного мислення [2, с. 156-170; 13, с. 193-200]. Означена закономірність яка, на думку Р. Гараніної, є одним із основоположних орієнтирів розвитку особистості студента, передбачає глибинне сприйняття, логічне осмислення сприйнятого з наступним практичним використанням осмисленого та базується на принципі науковості. Відповідно до вказаного принципу становлення суб'єктної позиції студента базується на педагогічній взаємодії між студентом та викладачем, формуванні у студентів бажання самостійного наукового пошуку, осмислення ними основ наукового аналізу та наукової організації праці. Принцип науковості вимагає своєчасної педагогічної адаптації та соціалізації особистості, активізації механізмів її самоформування, залучення студентів до розв'язання завдань, складність яких поступово підвищується, та формування творчого підходу щодо їх вирішення [4]. У свою чергу, останнє вимагає зміни власне методів навчання та приведення їх до рівня тих вимог, які диктуються сучасною європейською освітою.

Не останнє місце щодо закономірностей розвитку особистості, які впливають на становлення суб'єктної позиції студента, займає знаходження у певному соціальному середовищі. Так, позитивний вплив виявляється у зростанні ефективності взаємодії студента та викладача, в успішному соціально-професійному розвитку та активізації навчально-професійної діяльності, що у свою чергу, сприяє набуттю власного стилю у навчальній, а надалі, у професійній діяльності [10, с. 60-65].

Сформованість студента як суб'єкта неперервної освіти характеризується набуттям стійкої системи ціннісних орієнтацій, установок, уявлень, професійних компетенцій, таких якостей, як рефлексивність, адаптивність, мобільність, прагнення до творчого самовираження та професійної самореалізації, усвідомлення необхідності професійного розвитку. Закономірність щодо розвитку студента як суб'єкта неперервної освіти актуалізується саме через мотивацію щодо творчого самовираження, професійного зростання. Вона проявляється у відповідальному ставленні до навчання, вмінні активізувати власні внутрішні резерви з метою вдосконалення своєї діяльності. Отже, зі сказаного витікає, що студент має стати активним суб'єктом навчально-професійної діяльності, тобто усвідомлювати мету навчання, бути здатним до планування, прагнути до набуття професійних компетентностей. Визначені критерії відбивають ті зусилля, які здійснюються студентом у процесі навчання та його особистісну активну роль.

Процес становлення суб'єктності студента обумовлений ефективністю керування навчально-виховною діяльністю та проявляється в особистісно зорієнтованому підході, неперервній діяльності щодо формування власне студента як суб'єкта неперервного навчання. Продуктивність навчально-виховного процесу залежить від внутрішніх потреб студента, рівня інтелектуальної діяльності, ступеня його соціального розвитку, не в останню чергу від матеріальних та моральних заохочень. Відповідність змісту, форм, методів навчально-виховного процесу поставленим завданням, свідчить про закономірний внутрішній зв'язок його складових. Формування студента як суб'єкта постійного професійного зростання ґрунтується на зв'язку навчання з наукою та практичною діяльністю [9, с. 202-210].

Основоположним щодо ефективності зв'язку навчання з науковою теорією та практичною діяльністю є зміст і спрямованість освітньої діяльності, якість організації навчально-виховного процесу, адже у процесі формування суб'єктної позиції студента, необхідно налаштовувати останнього на доцільне використання отриманих знань та неперервне отримання нових, у процесі майбутньої педагогічної діяльності. Саме у практичній діяльності педагог реалізує зв'язок теоретичних знань, набутих під час навчання та практики, мобілізує свої внутрішні ресурси, спрямовуючи їх на подальший професійний розвиток.

Процес становлення студента як суб'єкта неперервної педагогічної освіти полягає в усвідомленні змісту професійної підготовки, що поступово набуває характеру цілеспрямованого професійного зростання. Загалом, успішний розвиток студента у неперервній освіті забезпечується ступенем його занурення у цей процес як суб'єкта. На означеній закономірності ґрунтується принцип гуманістичної спрямованості його формування, як суб'єкта неперервної педагогічної освіти, який виявляється у повазі до особистості, сполученні вимогливості та гуманного ставлення, у гармонійному всебічному її розвитку.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, професійне становлення майбутнього вчителя як суб'єкта неперервної освіти формується впродовж навчання у закладі вищої освіти та передбачає: формування позитивного ставлення та виявлення ініціативи щодо навчання; вміння спланувати власне становлення як професіонала; розуміння власних потенційних можливостей та здатність до їх мобілізації з метою професійного зростання; здатність до усвідомленої саморегуляції своєї діяльності з метою максимально забезпечити власний професійний розвиток при мінімумі затрат; готовність до розвитку недостатньо сформованих якостей які є професійно значущими.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Питер, 2001. 288 с.
2. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психо-логической науке. Москва : Академический проект, 2000. 451 с.
3. Волянюк Н.Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. / под ред. С.С. Ермакова. Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2003. С. 37-47. URL: <http://sportlib.info/Books/XXPI/2003N2/p37-47.htm>
4. Гаранина Р.М. Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов // Образование и наука. 2017. № 4. С. 58-83 URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/795/643>
5. Гегель Г.В.Ф. Сочинения. : Том 3. Энциклопедия философских наук : Часть 3. Философия духа. 1956. 370 с.
6. Гершунский Б.С. Философия образования : Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
7. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург : УГППУ, 1998. 126 с.
8. Кант И. Из "Лекций по этике" (1780 – 1782). М. : Политиздат, 1990. 296 с.
9. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
10. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. СПб : Питер, 2000. 464 с.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М. : Смысл, 1999. 487 с.
12. Ліннік О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ: Слово, 2014. 304 с.

13. Москаленко О.В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самоэффективности // Мир психологии : науч.-метод. журн. 2011. № 1. 267 с.
14. Основы андрогогики / Под ред. И.А. Колесниковой. М. : Издательский центр "Академия", 2003. 240 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб : Питер, 2002. 720 с.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М. : Школа Пресс., 1995. 384 с.

The article defines such concepts as formation and a subject; the regularities of the formation and development of a student as a subject of continuous professional growth caused by internal mechanisms of actualization, development and improvement are focused on and analyzed. It is shown that these regularities are determined by the system of social relations, the integrity of educational and up-bringing processes, not least depend on external influences, and are characterized by evolution. The research allows to characterize the general picture of the process of formation and development of the student as a subject of continuous professional growth, the basic features of student subjectivity are shown, the stages of the process of formation of the student as a subject of continuous education are highlighted. The first stage is related to the adaptation of the student at the beginning of studying at a higher education institution and to the formation of adequate image of their professional self-determination. During the second stage, the development of theoretical foundations of the pedagogical profession takes place, and autonomy as for educational and professional activities develops. The basis of the third stage is the reflection and activation of the internal potential, development of the student's ability to manage their own educational and professional activities in the process of continuous professional growth. During each of the mentioned stages there are some changes, although the process of becoming a student as a subject of continuous education is characterized by the stability and preservation of the essence of the object.

It is proved that the professional formation of a future teacher as a subject of continuous education is formed in the process of studying at a higher education institution and implies the formation of a positive attitude to learning; the ability to plan their professional development; the understanding of potential opportunities and the ability to mobilize them for professional growth; the ability to be aware of self-regulation of their activities; readiness to develop insufficiently formed qualities that are professionally significant.

Key words: *the subject, continuous education, becoming, regularities, principles.*

УДК 37.091.2

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.188-194

Алла Сембрат
Alla Sembrat

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ В ОСВІТІ

FEATURES OF FUNCTIONING OF PERSONALLY-ORIENTED EDUCATION TECHNOLOGY IN EDUCATION

У статті теоретично обґрунтовано функціонування особистісно зорієнтованої технології виховання; проаналізовані принципи, які є провідними для функціонування особистісно зорієнтованих технологій виховання; встановлено, що впровадження особистісно зорієнтованої технології в освітній процес ефективно впливає на становлення гуманістичних якостей школярів, ціннісного ставлення до себе, до інших людей, Батьківщини, природи, стимулює розвиток умінь і навичок. Визначено, що не тільки теорія, а й сучасна шкільна практика доводять, що особистісний підхід реалізується тільки за наявності гуманістичної системи виховання. Він вимагає від педагога знання

інтегративних особистісних якостей, спрямованості особистості і сприйнятливості учня до виховання. Особистісно зорієнтована технологія виховання забезпечує усвідомлення самоцінності кожної особистості у системі взаємовідносин з іншими людьми та світом, що приводить до актуалізації потреби у самовдосконаленні шляхом здійснення особистісного самовиховання.

Ключові слова: особистісно зорієнтоване виховання, технологія, педагог, учень, шкільна практика, система виховання.

Особистісно зорієнтований підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом. Цей підхід вимагає ставлення до учня як до унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей. Такий підхід вимагає і того, щоб сам вихованець сприймав себе такою особистістю і бачив її в кожному з оточуючих людей. Особистісний підхід передбачає, що і педагоги, і учні ставляться до кожної людини як до самостійної цінності для них, а не як до засобу для досягнення своїх цілей. Це пов'язано з їх готовністю сприймати кожну людину як свідомо цікавого, визнавати за ним право на несхожість на інших.

На сучасному етапі становлення правової демократичної держави – інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства, дедалі більшої гостроти набуває проблема виховання особистості – творця власного майбутнього, гуманіста, громадянина – патріота України. У Національній доктрині розвитку освіти, визначено освіту як основу розвитку особистості, суспільства, нації та держави. Освіта є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Даючи базові знання учням у школі, треба навчити людину вчитися впродовж життя, використовуючи здобуті знання на практиці. Так, в Україні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також мають створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості впродовж життя. Висунуто запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, пропонувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення. Тому основним орієнтиром змісту освіти є розвиток особистості у процесі навчання і виховання [1].

Школа була і залишається тим єдиним соціальним інститутом, завданням якого є захист прав кожної дитини, забезпечення повноцінного особистісного розвитку у максимально можливому діапазоні росту індивідуальних ресурсів особистості учня. Сьогодні у педагогічній науці на особливу увагу заслуговує особистісно зорієнтований підхід, який має на меті створення нових механізмів навчання та виховання, який ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості, самостійності особи, врахування індивідуальності (неповторності). Особистісно зорієнтований підхід покликаний суттєво гуманізувати освітній процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити принципи справедливості і поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно-розвивальної творчості, до життєтворчості.

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання підростаючої особистості [8].

Проблемі виховання особистості присвячено значну кількість психолого-педагогічних досліджень. Зокрема, розроблені та розробляються методологічні проблеми виховання і становлення особистості (Г. Андрєєва, Л. Анциферова, Р. Бернс, А. Бойко, І. Бех, О. Киричук, Б. Лихачов та ін.); досліджуються різні аспекти виховання особистості: морального виховання (В. Гаврилов, А. Донцов, В. Оржеховська та ін.); розвитку духовних потреб (В. Антофійчук, М. Білогорка, О. Сухомлинський); естетичного виховання (І. Зязюн, П. Іваницька, Л. Левчук та ін.); громадського виховання (В. Белоусова, Ї. Єрмаков, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.); національного виховання (Г. Ващенко, М. Стельмахович, Р. Скульський та ін.);

ідеї самоцінності людської особистості (Б. Бітінас, Л. Буєва, Г. Ващенко, С. Гессен, Г. Скорода та ін.); концептуальні положення про організацію освітнього процесу гімназії (О. Гавалі, Ю. Гільбух, О. Добенько, А. Лопухівська, В. Паламарчук та ін.).

Дослідник проблеми особистісного підходу до підлітка Н. Савіна прийшла до висновку, що особистісний підхід, на відміну від індивідуального, вимагає знання структури особистості, її елементів, їх взаємозв'язку як між собою, так і з цілісною особистістю. Індивідуальний підхід вона розглядає як організацію педагогічного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей особистості дитини. Подібна думка була висловлена на зустрічі вчителів-експериментаторів ще в 1986 р. Розвиваючи і відстоюючи педагогіку співробітництва, вони серед багатьох важливих питань виділили ідею особистісного підходу, суть якої в тому, що в школу приходять не просто учні, а учні-особистості зі своїм світом почуттів і переживань. Це і слід, у першу чергу, враховувати педагогу у своїй роботі. Він повинен знати і використовувати такі методи і прийоми (їх виробила педагогіка співробітництва), при яких кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя особисто до нього, повагу і доброзичливість оточуючих. Усі учні захищені в своєму класі і в своїй школі.

Разом з тим, не тільки теорія, а й сучасна шкільна практика доводять, що особистісний підхід реалізується тільки за наявності гуманістичної системи виховання. Він вимагає від педагога знання інтегративних особистісних якостей, спрямованості особистості і сприйнятливості учня до виховання. Аналіз сучасних виховних систем показує, що тільки в контексті системи гуманістичного типу виховання особистість школяра розглядається як загальнолюдська цінність. Тільки в такій системі забезпечується розвиток особистісних якостей дитини на рівні гуманістичних відносин. Тільки колектив педагогів-гуманістів здатний зв'язати воедино особистість, особистісні якості, особистісний розвиток і саморозвиток дитини. Саме особистість школяра і особистість педагога – головне мірило наявності й розвитку гуманної виховної системи.

Науковці працюють над створенням такої моделі вихованості людини, яка б давала їй змогу оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягти індивідуальних і суспільних цілей. Особлива увага звертається на розробку нових виховних технологій, які б забезпечували формування і розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини [3, с. 7].

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз функціонування особистісно зорієнтованої технології виховання.

Упровадження особистісно зорієнтованої технології відкриває широкі можливості розвитку глибинних духовних потенцій дітей, виховання у них гуманізму як стійкого ставлення до навколишнього світу [1, с. 2]. Технологія особистісно зорієнтованого підходу дозволяє школяру усвідомити ціннісну природу власної особистості, інших людей, якої б раси чи національності вони не були, переживати ціннісне ставлення до рідної землі та природи [5].

“Особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети”, – вважає І. Бех [1, с. 29].

Набуття людиною достатнього життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів її буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм. Свою життєстверджувальну функцію особистість може сповна реалізувати, якщо ці норми будуть внутрішньо сприйнятими нею, стануть невід'ємною частиною уявлення про саму себе. Саме це є складовою саморозвитку і самовиховання людини як особистості, що, в свою чергу, є основною метою виховання як суспільного явища. Не останню роль у цьому, на нашу думку, відіграє особистісно зорієнтоване виховання.

Особистісно зорієнтоване виховання – це виховання в людини переживань (як активних, пристрасних внутрішніх дій) щодо світу людей і світу природи, позаяк тільки те, що емоційно

пережите особистістю, стає ціннісно-смысловим надбанням. Переживаючи смисли життєвих явищ, особистість освоює соціокультурний світ. За І. Бехом, у просторі переживань і відбувається саморозвиток і самовизначення людини як особистості.

На думку вченого, особистісно зорієнтований виховний процес – це повноцінне емоційно насичене й суспільно значуще, спільне творче життя педагога й вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам.

Лише особистісно зорієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно акцентує увагу на усвідомленні вихованцем себе як особистості, на його вільному і відповідальному самовираженні. Особистісно зорієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли основним життєвим відношенням виявляється любов до інших людей. Це дає змогу людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей. Розвиток особистості набуває оптимального характеру, якщо вихованець виступає суб'єктом виховного процесу. Особистісно зорієнтований підхід ставить у центр виховного процесу інтереси людини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет незалежно від індивідуальних особливостей. Такий підхід потребує і того, щоб вихованець бачив у собі таку особистість, як і в людях, які його оточують. За такого підходу кожна людина сприймається як самостійна цінність, а не як досягнення власних цілей.

На думку І. Беґа, у процесі пізнання себе через інших людей, важливими є як позитивні, так і негативні міжособистісні стосунки. Так, наприклад, міжособистісні конфлікти, емоційні зриви допомагають самопізнанню. Цей досвід не слід ігнорувати чи прагнути забути. Щоб він слугував у подальшому особистісному зростанню, його слід пережити, тобто знайти в собі сили здолати внутрішні протиріччя і відновити втрачену рівновагу. Пережити – значить зробити зусилля з перебудови психологічного світу, щоб знати смислову відповідність між свідомістю і буттям для підвищення осмисленості життя.

У наш час особливо актуальним є фундаментальне методологічне положення українського психолога Г. Костюка, що “виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості... виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів [6]”.

Отже, постає необхідність підвищення розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховною діяльністю дитини. А це пов'язано зі створенням і використанням якісно нових виховних методів. Останні повинні ґрунтуватись не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення і покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання, які апелюють насамперед до самосвідомості та до свідомого, творчого становлення людини до суспільних норм і цінностей. Такі методи й можна кваліфікувати “виховними технологіями особистісної орієнтації”.

Виховна дієвість особистісно зорієнтованих технологій залежить від тієї методологічної основи, яка безпосередньо визначає характер їх практичного розгортання і конкретизується в сукупності взаємоузгоджених принципів. Ці принципи, визначені І. Бехом у книзі “Виховання особистості” [2, і є провідними для функціонування особистісно зорієнтованих технологій виховання:

1. Принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій. У педагогіці виховну ситуацію пов'язують, як правило, із конфліктом, проблемою, де вихованець ставиться в умови вільного морального вибору (причому завжди передбачається кілька можливих варіантів поведінки). Особливість подібних ситуацій полягає в тому, що їх розв'язання розраховане лише на активність школяра.

Наш підхід до проблеми виховних ситуацій полягає в активному впливові вихователя на вихованця, аби той більш-менш свідомо сприймав моральні вимоги. Звідси виховна ситуація – це соціальні умови, за яких дитина у стосунках із дорослим засвоює соціальні норми поведінки. Правильно побудована виховна ситуація має спонукати дитину до дії. Це відбувається завдяки

створенню психологічних умов її емоціогенності, які сприяють формуванню у вихованця емоційних знань про моральну норму таких знань, які емоційно переживаються, набувають особистісної значущості.

2. Принцип особистісно розвивального спілкування. Вводиться у зв'язку з тим, що оволодіння виховною ситуацією є результатом специфічних стосунків між вихованцем і вихователем, який вносить у неї соціальний аспект. Його дія виявляється в ході спілкування. Але тільки особистісно розвивальне спілкування спроможне залучити вихованця до суспільних цінностей. Воно передбачає те, що вихователь розуміє, визначає і сприймає особистість дитини, вміє стати на позицію вихованця. Подібне спілкування несумісне з погрозами, образою, покаранням. Воно формує погляд на дитину як на рівноправного партнера в умовах співпраці і відкидає маніпулятивний підхід до неї. Доцільно враховувати, що рівність у спілкуванні вихователя й вихованця не є абсолютною, оскільки у них різні психосоціальний розвиток, досвід, обсяг знань, соціальне становище і статус.

У побудові виховного процесу важливо враховувати, що ефект впливу слова дорослого на дитину не завжди буває позитивним. Не завжди пояснення суті суспільно значущого вчинку, приведе до засвоєння певної поведінкової норми. У зв'язку з цим постає проблема підвищення регулятивної функції слова. Одним із засобів підсилення її є наочні опори, які мають бути пов'язані зі словом. Саме вони демонструють дитині ті чи інші способи моральної поведінки.

3. Принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості. За особистісно розвивального спілкування, в якому реалізуються суб'єктні стосунки між дорослим і дитиною, вона має вміти стати на позицію іншої. Це провідний компонент процесу співпереживання, розвинена форма якого має два пізнавальних компоненти: вміння вирізнити й назвати емоції, які переживають інші люди, і прийняти чужу позицію. Емоційний компонент – це здатність до душевного відгуку. Співпереживання завжди пов'язане з емоційними стосунками між двома суб'єктами. Та тільки багаторазові емоційні переживання узагальнюються і пов'язуються не з конкретною людиною як об'єктом вчинку, а з самим способом моральної дії, що закріплюється у відповідне етичне поняття. Це узагальнене емоційне ставлення до змісту ситуації, події, явища і є моральною властивістю, що регулює поведінку особистості.

4. Принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків. Результатом процесу морального виховання є сформованість у вихованця сукупності вчинків, тобто таких моральних дій, які характеризуються усвідомленістю суспільно значущих мотивів. Витоки особистісних вчинків пов'язані із зіткненням розвинених форм поведінки, з якими дитина стикається в житті, з примітивними формами, що характеризують її власну поведінку. Щоб таке зіткнення давало позитивні наслідки, вихованця треба вчити систематично сприймати й аналізувати результати власних і чужих вчинків. Це допомагає усвідомлювати моральні норми, сприяє формуванню здатності передбачати згадані результати й позитивно позначається як на виробленні навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань.

Особистісно зорієнтована технологія виховання базується і функціонує на поєднанні комплексу розглянутих вище принципів і вимог особистісно зорієнтованого підходу. Завдяки їй застосуванню створюються оптимальні умови для самореалізації особистості, адже вихователь ціннісно ставиться до учня, визначає його індивідуальність, спілкується з ним на позиціях взаєморозуміння та розкриття здібностей, що стимулює розвиток гуманістичної моральності і вихованця, і педагога.

Виховний вплив, який забезпечується особистісно зорієнтованою технологією, вимагає від педагога чіткої постановки завдань розвитку дитини та визначення напрямів їх реалізації відповідно до бажань, потреб, здібностей кожного школяра. Вихід на технологічний рівень проектування виховного процесу робить педагога високопрофесійним спеціалістом; дає йому можливості творчого пошуку та моделювання відносин з вихованцями, виступає альтернативою формалізму; значно підсилює роль особистості школяра, відкриває нові можливості

самовдосконалення та реалізації його здібностей. Особистісно зорієнтована технологія виховання являє собою своєрідну “оболонку” – простір, у якому комфортно як педагогу, так і вихованцю.

Особистісно зорієнтована технологія виховання забезпечує усвідомлення самоцінності кожної особистості у системі взаємовідносин з іншими людьми та світом, що приводить до актуалізації потреби у самовдосконаленні шляхом здійснення особистісного самовиховання.

Отже, підводячи підсумки проведеного дослідження, можна зробити такі висновки: особистісно зорієнтована технологія створює максимальні можливості для життєвого самовизначення школярів, що означає розкриття перед ними світу людських взаємин у всій її складності й суперечливості, вирізнення тих моделей взаємодії людей, які можуть вести до успіху; впровадження особистісно зорієнтованої технології в освітній процес ефективно впливає на становлення гуманістичних якостей учнів, ціннісного ставлення до себе, до інших людей, Батьківщини, природи, стимулює розвиток умінь і навичок; разом з тим, не тільки теорія, а й сучасна шкільна практика доводять, що особистісний підхід реалізується тільки при наявності гуманістичної системи виховання; він вимагає від педагога знання інтегративних особистісних якостей, спрямованості особистості і сприйнятливості учня до виховання; аналіз сучасних виховних систем показує, що тільки в контексті системи гуманістичного типу виховання особистість школяра розглядається як загальнолюдська цінність; тільки в такій системі забезпечується розвиток особистісних якостей дитини на рівні гуманістичних відносин; тільки колектив педагогів-гуманістів здатний зв'язати воедино особистість, особистісні якості, особистісний розвиток і саморозвиток дитини; саме особистість школяра і особистість педагога – головне мірило наявності й розвитку гуманної виховної системи.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. 1997. №1. С.124-129.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
3. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. №1. С. 17-24.
4. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов. М. : Издательская группа “Форум” – “Инфра-М”, 1998. 272 с.
5. Кононенко О.Л. Плекаємо у дитини життєдайне само становлення // Дошкільне виховання. 2002. №2.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ, 1989. 270 с.
7. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. Київ, 1996. 380 с.
8. Сембрат А.Л. Історичний аспект особистісно зорієнтованого підходу у вихованні // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків, 2005. №14. С. 51-58.

The article theoretically grounds the functioning of personally-oriented technology of education; the principles leading to the functioning of personally-oriented technologies of education are analyzed. It has been found that the introduction of personally oriented technology in the educational process effectively affects the formation of humanistic qualities of schoolchildren, value attitude towards themselves and other people, the Motherland, nature and stimulates the development of skills and abilities. It is determined that not only theory, but also current school practice proves that personal by-oriented approach is realized only when a humanistic educational system takes place. It requires the teacher's knowledge of integrative personal qualities, orientation of the individual and the student's susceptibility to education. Due to its application, the optimal conditions for self-realization of the personality are created, because the educator values the

student, determines his personality, communicates with him on the positions of mutual understanding and disclosure of abilities that stimulates the development of humanistic morality of the student and the teacher. Personally oriented technology of education provides the awareness of self-worth of each individual in the system of relationships with other people and the world, which leads to the actualization of the need for self-improvement through the implementation of personal self-education.

Key words: personally-oriented education, technology, teacher, student, school practice, education system.

УДК 378.147

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.194-197

Петро Ситник
Petro Sytnyk

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПРОБЛЕМАТИКА

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CURRENT STATE AND ISSUES

У статті розглянуто проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів із позиції мотиваційного та прикладного підходу. Акцентується необхідність урахування структури професійної діяльності юриста при формуванні змісту підготовки. Наводиться приклад оптимальної побудови навчального плану, опираючись на мотивацію здобувачів вищої освіти до навчання в університеті, їх вибору конкретної правничої сфери та можливості застосування здобутих практичних навичок.

Ключові слова: юридична освіта, підготовка правників, проблеми підготовки, практичний аспект, мотивація.

Вища юридична освіта займає особливе місце в освітній системі України та є ключовою в наявній соціально-економічній ситуації нашої країни.

Економічний розвиток України зумовлює необхідність у новому та більш сучасному підході підготовки кадрів для реалізації європейського напряму співробітництва та, перш за все, відбудови правової держави. Для втілення вищезазначеного напряму розвитку особливу роль відіграє професія юриста, для виконання обов'язків якої є важливою саме його освітня підготовка у закладах вищої освіти (ЗВО) України.

На сьогоднішній день, на нашу думку, існує проблема наявності великої кількості юристів, що здобувають вищу освіту в багатьох ЗВО України, які в, більшості випадків, є непрофільними та не можуть забезпечити студента достатнім рівнем інформації та підготовки для майбутньої професії.

Вивчення зазначених проблем зумовило появу низки науково-педагогічних досліджень різних проблем та аспектів професійної підготовки юристів (О. Котикова, О. Бандурка, В. Галузинський, Ф. Думко, В. Дяченко, С. Сливка, В. Тацій, М. Шерман, Г. Яворська та ін.).

Аналіз та розгляд поставленої проблеми є актуальним упродовж тривалого часу, починаючи з незалежності України, коли постало питання в побудові власної та незалежної держави, використовуючи лише свої ресурси та фахівців. Проте, нагальним питанням є не лише аналіз проблематики, а найголовніше – визначення шляхів їх вирішення, не обмежуючись теорією, а використовуючи ті підходи, які можна застосувати на практиці в період навчання юристів та після його закінчення.

Мета статті полягає в аналізі стану й окресленні проблематики фахової підготовки майбутніх юристів у ЗВО, чинників, які впливають на їх підготовку, а також стану юридичної освіти в Україні на сьогоднішній день.

Наразі існує потреба вузькоспеціалізованого підходу до підготовки правників у закладах вищої освіти. Набір дисциплін, що викладаються у юридичних ЗВО та на юридичних факультетах вишів, потребує комплексного перегляду. Так, наприклад, Р. Стефанчук зазначає, що необхідно виходити із суттєвого зменшення загальноосвітніх дисциплін, які повинні викладатись у закладах загальної середньої освіти. Необхідні здобувачу знання з цих дисциплін повинні або розкриватись під час викладання спеціалізованих юридичних дисциплін (наприклад, загальні економічні знання можна поглибити через курси цивільного, фінансового, банківського права, історичні – через історію держави та права тощо), або через упровадження юридично спрямованих загальноосвітніх курсів (наприклад, “філософія права”, “етика права” тощо), тобто слід здійснити “юридизацію вищої освіти” [6, с. 416-417].

У навчальних планах факультетів правничих наук наразі застосовується підхід, який не повністю відображає потребу майбутнього юриста в кількості й якості знань, що він отримує. Сьогодні маємо ситуацію у ЗВО та на кафедрах права, де навчальні плани для правників будуються горизонтальним шляхом, коли після викладу однієї дисципліни, правник отримує загальні навички та їх розвиток після освоєння наступних дисциплін. Таким чином, кількість та якість знань, умінь та навичок, здобутих юристом унаслідок такого підходу, не є достатнім на практиці для вирішення проблем у конкретній галузі права, наприклад, трудовому праві, оскільки правник отримав лише загальне концептуальне розуміння трудового права після освоєння однієї дисципліни з цієї галузі та не має достатнього гнучкого мислення через відсутність практичних ґрунтовних знань у цій галузі права.

Юридична наука потребує розробки такого навчального плану відповідно до освітньо-професійної програми (ОПП), що зміг би надзвичайно гнучким, даючи змогу кожному юристу обирати поглиблення та здобуття фахової компетентності, у тому напрямі, в якому у самого правника є мотивація працювати надалі.

Влучно зазначила О. Котикова щодо мотивації правників, указавши на окремі аспекти, що формують мотив у студентів до окремого виду діяльності, пояснивши це через особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх юристів: “отримання освіти за обраним фахом студенти пов’язують не лише із отриманням знань (когнітивний компонент), а й з опануванням моделей професійної діяльності, вмінням здійснювати необхідні операції (операційний компонент), які пов’язані з набуттям ними професії як особистісної цінності, сповненої особистісного смислу (аксіологічний компонент освіти). Ці компоненти мають відобразитися у навчальній мотивації студентів” [5].

Доволі суттєвою проблемою в Україні є відсутність чіткого розуміння у здобувачів превалюювальні мотивів здобуття вищої освіти правника. Для того, щоби зрозуміти основні мотиви в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана було проведено опитування серед студентів правового факультету стосовно їх мотивів навчання у ЗВО. Результати опитування серед 112 студентів показали, що основний мотив – здобуття диплому, в меншій мірі – оволодіння професією, та останній за популярністю мотив – здобуття знань. Аналіз отриманих даних дає змогу зробити висновок, що домінуючим мотивом навчання майбутніх юристів у вузі виступає мотив отримання диплому [5, с. 60].

Причини такого ставлення до навчання у ЗВО, можливості підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах особистісно-діялісного підходу потребують дослідження у різних напрямках, зокрема наявність вибору студентами конкретної юридичної професії, аналіз впливу змісту, форм та методів навчання майбутніх юристів на формування у них зорієнтованості на конкретну юридичну професію; дослідження ролі долученості студентів до конкретної професійної діяльності (велика кількість студентів стаціонару вже мають або набувають досвіду професійної юридичної діяльності паралельно із

навчанням у ВНЗ і мотив оволодіння професією пов'язується студентами саме з цим аспектом їх життєдіяльності, а не з навчальним процесом у ВНЗ) [5, с. 61].

На думку М. Задояного та І. Оксьома, “навчальний процес вищої юридичної освіти в Україні побудований згідно з усталеним поглядом на роль юриста в суспільстві, перевантажений нормативно-теоретичним навчанням, слабко орієнтований на практику фахівців”. Автори зазначають, що “навчальні плани не завжди враховують неправову сферу діяльності юриста (ділову комунікацію, тактику дій, конструктивний аналіз, моделювання ситуацій та ін.) – сфер, що не є суто правовими, але становлять важливу прагматичну складову повсякденної активності фахівця у праві” [7, с. 282].

Розкриємо деякі аспекти психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів із позицій діяльнісного підходу.

За ознаками об'єкта діяльності і її предмета, юридичну діяльність поділяють на правотворчу, правоохоронну та правозастосовчу. І за функціями суб'єкта, дана діяльність поділяється на оперативно-розшукову, слідчу, пенітенціарну, прокурорську, адвокатську, нотаріальну [2; 4].

Щодо структури юридичної діяльності, то дослідники виокремлюють такі її різновиди, як пізнавальну, конструктивну, комунікативну, організаційну, а профілактичну і засвідчувальну відносять до допоміжних видів, що створюють умови для реалізації окремих різновидів [4].

Розгляд структури різних юридичних професій з позицій діяльнісного підходу має на меті не лише обґрунтування теоретичних засад юридичної діяльності, виокремлення її під структур, підвидів, компонентів, які ґрунтовно проаналізував у своєму дослідженні С. Гусарев [3], а й має прислужитися визначенню змісту підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності упродовж їх навчання у ЗВО. З одного боку, така підготовка повинна бути всебічною, фундаментальною, з іншого боку – практикоорієнтованою, тобто надавати студентам можливість не лише засвоювати знання, вміння та навички, а й відпрацьовувати їх на таких поведінкових моделях, ситуаціях, які характерні саме тій чи іншій юридичній професії.

Науковець А. Андрощук звертає увагу на той факт, що “проблема професійної підготовки юристів не є достатньо врегульованою на державному рівні” [1, с. 9]. Автор вважає, що “серйозні недоліки в системі юридичної освіти України вимагають радикальних змін як на державному рівні, так і на рівні науково-методичного забезпечення навчального процесу, для тісного взаємозв'язку науки, освіти і юридичної практики, інтеграції, юридичної освіти України в європейський і світовий освітній простір” [1, с. 9].

Специфікою юридичної діяльності є її творчий характер, на думку Т. Горбунова, “творчий характер у діяльності юриста виявляється в тому, що, керуючись нормами права, він обирає найбільші способи дій, методи роботи, які відповідають конкретній ситуації” [8]. Авторка вважає, що “діяльність юриста насичена практичними соціально-психологічними проблемами. Ці проблеми слід враховувати і під час опанування юридичною спеціальністю у закладах освіти, і в самій реальній діяльності, і у процесі перепідготовки юридичних кадрів” [8].

Отже, побудова навчального плану для правників має ґрунтуватись на двох аспектах, взаємопов'язаних один з одним. Перш за все, найважливіше завдання на початковому етапі пов'язане з мотиваційним аспектом здобувача та його ставлення до освітнього процесу. Наразі, вибір правничого фаху в більшій мірі є кроком, мета якого отримати диплом і, в меншій мірі, кроком, кінцевою метою якого є оволодіння професією в конкретному практичному напрямі. Побудувати навчальний план таким чином, коли правник на початковому етапі освітнього процесу матиме змогу зрозуміти перспективу та своє місце в майбутній професії є першим шляхом для ефективного навчання у ЗВО. На основі мотивації повинні будуватись практичні навички, але таким чином, щоби з часом вони не втрачалися, а підтримувались на систематичній основі. Другим же аспектом навчального плану є власне побудова освітньої системи таким чином, щоб окрім надання практичних навичок правникам, надавалась орієнтація студентам, яким чином можливо знаходити працевлаштування для відпрацювання

практичних навичок, здобутих під час здобуття освіти. Які ресурси варто використовувати, як знаходити нові можливості та де саме шукати працевлаштування на початковій стадії своєї професійної діяльності, щоби почати отримувати ті здатності, які необхідні для правників під час та одразу після завершення навчання у виші. Основним же мотивом працевлаштування під час навчання є прикладний підхід до освоєння професії для моментального співставлення знань, що отримуються із тим, яким чином їх можливо одразу застосовувати при вирішенні тих чи інших завдань на практиці.

Перспективи подальших досліджень знаходяться у площині здійснення теоретичного аналізу стану проблеми формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів права засобами ІКТ у педагогічній, психологічній і науково-методичній літературі.

Список використаних джерел

1. Андрощук А.Г. Професійна підготовка юристів у Німеччині: автореф., канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Київ, 2006. 20 с.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология. Учебник для вузов. 5-е изд., доп. и перераб. Санкт Петербург : Питер, 2005. С. 213.
3. Гусарев С.Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти. Автореф. докт. дис. на здоб. Н. Ст.. докт юр. н. 12. 00. 01. теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень. Київ, 2007. С. 25.
4. Юридична психологія: Підручник / За заг. ред. Л.І. Казміренко, Є.М. Моїсеєва. Київ : КНТ, 2007. С. 159.
5. Котикова О.М. Особистісно-діяльнісний підхід до психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2008. Вип. 53. С. 60-64.
6. Стефанчук Р.О., Стефанчук М.О. Проблеми організації та змісту вищої юридичної освіти в Україні в контексті входження до Болонського процесу // Університетські наукові записки. 2005. № 4(16). С. 414-418.
7. Задояний М.Т., Оксом І.Г. Сучасні підходи щодо модернізації юридичної освіти в Україні // Публічне право. 2012. № 4(8). С. 276-284.
8. Горбунова Т.І. Динаміка рівня психологічної готовності студентів юристів до адвокатської діяльності // Юридична психологія та педагогіка. 2011. № 2 (10). С. 53-58. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/872430/>.

The article covers the motivational and practical approach to the education of future lawyers and the importance of drafting an educational plan that would be based upon the previously mentioned approaches. In the article, the authors mention the current lack of proper motivation of students who study to become lawyers, stating that their end goal is to receive the diploma instead of development of a professional set of skills. A general suggestion is provided concerning the proper structuring of an educational plan for lawyers that would correspond to the needs of today. The plan should begin with identifying and working on the students' motives and trying to help figure themselves out regarding their role as a lawyer. The plan should aim, first of all, at showing the options of what is out there, and which separate spheres are there to be engaged in as a practising lawyer. This will navigate and give a proper direction for the student to develop deep skills in a particular area, rather than general knowledge, which will not be sufficient to solve the complex tasks that lawyers will have to deal with in practice. Another aspect of the educational plan that is offered is for the plan to include a program where students would be taught how to find their first place to practice law. This step serves a great purpose in making future lawyers understand how the theoretical and practical skills they acquire during their studying correlate with what they need in practice, making student pay much more attention and spending much more time developing vertical skills on the law sphere which they are engaged in.

Key words: legal education, education of lawyers, issues of education, practical aspect, motivation.

Лілія Ткач
Liliiia Tkach

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ВИРОБНИЦТВО ХЛІБА, КОНДИТЕРСЬКИХ, МАКАРОННИХ ВИРОБІВ І ХАРЧОВИХ КОНЦЕНТРАТІВ”: ДОСВІД, СТАН І ПРОБЛЕМИ

PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS IN SPECIALTY “PRODUCTION OF BREAD, CONFECTIONERY, PASTA, AND FOOD CONCENTRATES”: EXPERIENCE, CONDITION AND PROBLEMS

У статті обґрунтовано необхідність дослідження концептуальних, теоретичних і методичних засад професійної підготовки техніків-технологів із спеціальності “Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» у коледжах харчової промисловості. Доведено, що для обґрунтування педагогічних умов практичної підготовки майбутніх фахівців необхідно знати як історичні аспекти, наукові напрацювання, так і сучасний стан і проблеми організації практик, і визначити проблемні аспекти, які складатимуть перспективи подальших наукових пошуків.

Ключові слова: *практична підготовка, професійна компетентність, харчова галузь, сучасні підприємства, майбутні техніки-технологи, науковий пошук.*

Актуальність проблеми підготовки майбутніх техніків-технологів пов'язана з інтенсивним розвитком інноваційних виробничих технологій у харчовій промисловості, достатньо швидким осучасненням її підгалузей і розширенням географічного простору виробництва вітчизняних продуктів харчування, що зумовлює своєчасне внесення обґрунтованих змін у їхню практичну підготовку в Україні. У зв'язку з цим сучасна вища професійна освіта має модернізуватись відповідно до компетентнісної парадигми національної освіти, в якій особлива увага звертається на практичну складову підготовки майбутніх фахівців. Це потребує своєчасного перегляду концептуальних, теоретичних і методичних засад професійної підготовки техніків-технологів зі спеціальності “Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів” (далі – технік-технолог) у коледжах харчової промисловості, особливо на етапі формування практичної складової їх професійної компетентності. Це пов'язано також із працевлаштуванням випускників, оскільки їх практичні здатності, конкурентоздатність на суперечливому сучасному ринку праці, особистісна, психологічна та професійна готовність до професійної діяльності в ринкових умовах функціонування підприємств є вирішальним чинником для багатьох керівників підприємств і роботодавців в процесі ухвалення рішення про працевлаштування того чи іншого випускника коледжу.

У цьому і полягає актуальність проблеми формування практичної складової професійної компетентності майбутніх техніків-технологів у коледжах харчової промисловості, оскільки для обґрунтування педагогічних умов їх практичної підготовки необхідно знати як історичні аспекти, так і сучасний стан, проблеми організації та проведення практик.

Теорію професійної і практичної підготовки майбутніх фахівців обґрунтовували Р. Бабалова, В. Байденко, С. Батишев, В. Беспалько, А. Беляєва, Е. Бойко, Б. Борисов, А. Гаврилов, Н. Думченко, А. Захарцев, К. Катханов, А. Киверялг, В. Коркин, С. Котлярів, П. Лауш, К. Марквардт, М. Махмутов, Б. Мотрук, Н. Ничкало, В. Радкевич, З. Решетова,

Н. Розина, В. Шипунов, А. Фурсенко, М. Саєнко, В. Саюшев, Д. Тхоржевський, С. Шапоринський, Ю. Якуба та ін.

Професійну підготовку фахівців для аграрної галузі досліджували Л. Аврамчук (проблемність навчання як засіб формування продуктивної пізнавальної діяльності студентів), І. Бендера (організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей), В. Дуганець (теорія і практика виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку), С. Заскалета (тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу), І. Каньковський (система професійної підготовки майбутнього інженера-педагога автотранспортного профілю), В. Манько (система ступеневої підготовки фахівців з механізації сільського господарства), В. Мозговий (формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів), Г. Подпряттов (зміст і процес підготовки фахівців з механізації сільського господарства), В. Свистун (теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності) та ін.

Організаційно-методичні основи виробничого навчання, формування практичної складової професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в умовах виробничої практики досліджували І. Блозва, Т. Горбунова, Т.А. Лазарева, Л. Усеїнова.

Проблему практичної підготовки до умов виробництва досліджували М. Хоменко (практична підготовка студентів в аграрних ЗВО), Л. Поважна (зміст і організація практичної підготовки молодших спеціалістів готельного господарства), О. Щербак (організаційно-педагогічні проблеми багатоступеневої неперервної професійної освіти), Т. Якимович (інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців) та ін.

У процесі здійснення аналізу наукових публікацій особливий інтерес для нашого дослідження становлять результати досліджень, які пов'язані з формуванням професійної компетентності фахівців харчової галузі, викладені в дисертаціях і наукових статтях Т. Лазаревої, М. Лобура, Н. Сичевської, Л. Крайнюк, В. Потапова, Л. Янчевої. Значення природничих дисциплін у процесі підготовки фахівців з виробництва харчової продукції частково досліджувалося в наукових доробках О. Туриці.

Отже, сьогодні ще немає достатньо розроблених наукових основ і навчально-методичних напрацювань щодо практичної підготовки техніків-технологів у коледжах, у т. ч. й теоретичного та методичного характеру.

Мета статті – з'ясувати досвід дослідження проблеми практичної підготовки майбутніх техніків-технологів у коледжах харчової промисловості, визначити її сучасний стан і проблеми.

Практична підготовка техніків-технологів зі спеціальності “Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів” у коледжах є невід'ємною і вкрай необхідною складовою частиною їх професійної підготовки. Вона має проводитися безпосередньо на базах – сучасних підприємствах харчової промисловості (хлібопекарських, кондитерських, макаронних, виробництва харчових концентратів).

Цілі, зміст та організація практичної підготовки майбутніх техніків-технологів регламентується Законом України “Про вищу освіту” (01.07.2014 р. № 1556-VII), положенням “Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” [1], затверджених наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. № 93, а також положенням “Про проведення практики студентів”, які розробляються кожним коледжем відповідно до вищезазначених документів.

Технолог – це фахівець із технології в певній галузі виробництва [2, с. 1245], а технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [3, с. 1295].

Відповідно, технік-технолог зі спеціальності “Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів” – це кваліфікований спеціаліст, який підготовлений для професійної діяльності на підприємствах хлібопекарської, кондитерської, макаронної галузей та виробництва харчових концентратів.

Для покращення якості їх професійної підготовки у коледжах харчової промисловості взагалі та суттєвої її частини – практичної підготовки – необхідно знати наукові напрацювання,

які були у педагогічній науці, сучасний стан і на основі цього визначити проблемні аспекти, які складатимуть перспективи подальших наукових пошуків.

Так, проблему практичної професійно-педагогічної підготовки вчителя у ЗВО України (1917-1928 рр.) досліджував О. Лаврінченко [4]. Ця дисертація представляє суттєвий інтерес, оскільки техніки-технологи після випуску евентуально можуть обіймати педагогічну посаду – майстра виробничого навчання.

Низка науковців досліджують проблему практичної підготовки фахівців. Зокрема, Н. Пиж – практичну підготовку вчителів іноземної філології в університетах Канади (1982-2010 рр.) [5], І. Яблочнікова – практичну підготовку бакалаврів із фінансів і кредиту у економічних ЗВО [6], З. Фалинська – практичну підготовку майбутніх соціальних педагогів у ЗВО [7] та ін.

Безпосередньо проблему виробничого навчання, практичної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі (вітчизняне харчове виробництво входить до складу агропромислового комплексу) досліджують О. Богомолів, В. Дуганець, Н. Рідей, В. Строкаль та ін., інженерів-технологів харчової галузі – Т. Лазарева, практичну підготовку майбутніх агрономів з механізації сільськогосподарського виробництва – І. Колосок [8].

Так, Н. Рідей спільно з іншими науковцями розробили концепцію формування професійно-практичної компетентності фахівців з управління природокористуванням в агросфері та напрацювали відповідні науково-методичні рекомендації щодо її реалізації [9].

Системно проблему виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку досліджує В. Дуганець, який пропонує організувати наскрізне практичне навчання студентів шляхом наближення майбутніх фахівців до виробничої сфери [10, с. 9-16].

В. Дуганець також пропонує паспортизувати практичну підготовку майбутніх фахівців агроінженерних спеціальностей. Він вважає, що з цієї метою слід проаналізувати навчальні плани підготовки цих фахівців, що дасть змогу обґрунтувати основні методи практичної підготовки, закріплення практичних навичок і вмій у процесі виробничого навчання, проведення практик на робочих місцях, лабораторіях, навчальних полігонах, сільськогосподарських підприємствах тощо [11, с. 210-219].

Системно ця проблема знайшла своє відображення у його докторській дисертації на тему “Теорія і практика виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку”, в якій здійснено історико-педагогічний аналіз виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку, дано обґрунтування концепції їх виробничого навчання в аграрному ЗВО та розроблено модель виробничого навчання. У ній також міститься обґрунтування поняттєво-категорійного апарату такого навчання, з’ясовано сучасний стан дослідженості проблеми виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку в педагогічній теорії та практиці в Україні і за кордоном. Суттєвий інтерес представляє обґрунтована дослідником виробнича компетентність фахівців аграрно-інженерного напрямку та її структура. Для її оцінювання ним обґрунтовані критерії, які дають змогу визначити її сформованість. Для нашого дослідження особливий інтерес представляють обґрунтовані організаційно-методичні засади виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку та експериментальна їх перевірка [12].

Основні ідеї цієї дисертації є концептуальними положеннями для нашого дослідження. Зокрема такі, як концепція виробничого навчання фахівців в аграрному ЗВО; організаційно-методичні засади виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку; експериментальна перевірка педагогічних умов їх практичної підготовки; критерії діагностування практичної підготовки, які дають можливість визначити її успішність.

В. Строкаль у своїй дисертації обґрунтував методичні засади організації навчальних практик у майбутніх екологів [13], а в монографії представив методіку організації їх навчальних практик [14].

Вітчизняна дослідниця Т. Лазарева вперше теоретично обґрунтувала, розробила та експериментально перевірила методичну систему підготовки майбутніх інженерів-технологів

харчової галузі до творчої професійної діяльності [15, 16]. Особливий інтерес в її дисертації представляє методична система підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі, оскільки вона вперше у своїй дисертації представила концепцію її розроблення. Ця концепція ґрунтується на основі:

- ... моделювання діяльності фахівця харчової галузі щодо створення харчових продуктів, технологій та обладнання з урахуванням детерміновано-ймовірнісного принципу функціонування когнітивних процесів творчої діяльності;
- забезпечення єдності гуманістичного, системного, діяльнісного, компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів до творчої професійної підготовки [17, с. 12].

Отже, методична система підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності дослідницею обґрунтовано на розробленій нею концепції, що забезпечує, на її думку, формування в майбутніх фахівців творчої професійної компетентності.

У О. Мельник дисертації “Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін” показана роль фахових дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх техніків-технологів. Низка положень цієї дисертації співзвучні з програмою нашого дослідження. Зокрема такі:

- модель формування професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін, яка складається з цільового, теоретико-методологічного, змістового, організаційно-процесуального, результативного блоків;
- структурні компоненти їх професійної компетентності – особистісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний та критерії діагностування її сформованості: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, функціональний, особистісно-рефлексивний;
- характеристика рівнів сформованості їх професійної компетентності: низький, середній, достатній і високий;
- авторська інтегративна технологія формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів із виробництва харчової продукції;
- комплекс спеціально-професійних, загальнопрофесійних, загальнонаукових, інструментальних і соціально-особистісних видів компетентності, які є основою професійної компетентності майбутнього техника-технолога;
- педагогічні умови навчально-виховного процесу відповідно до розробленої моделі щодо формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів із виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін [18, с. 21].

О. Богомолів акцентував увагу науковців на практичній підготовці фахівців на факультеті “Переробка та зберігання сільськогосподарської продукції” [19, с. 29-31].

Низка науковців (Н. Антіпова, І. Антіпов, Н. Радей) звертають увагу на формування науково-дослідницької компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у ході практичної підготовки, дають уточнення її змісту, структури та особливостей, обґрунтування структурно-логічної схеми організації їх практик для формування науково-дослідницької компетентності. Вони за видами практик розкривають та обґрунтовують структуру практичної підготовки селекціонерів-генетиків – природничо-технічну та спеціально-професійну – навчальної і виробничої практик [20, с. 8-13].

Т. Постоян у статті “Практична підготовки майбутніх галузевих фахівців на базі Центрив прикладних кваліфікацій” на засадах позитивного світового досвіду професійної підготовки кадрів пропонує систему практичної підготовки фахівців виноградарсько-виноробної галузі АПК на базі Центрив прикладних кваліфікацій – учасників виноградарського кластеру [21].

Водночас практична підготовка будь-яких фахівців передбачає системне, послідовне і міжпредметне навчально-методичне забезпечення та супроводження, що має сприяти досягненню основної мети, наприклад, практики – оволодіння майбутніми фахівцями сучасними

методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у процесі теоретичної підготовки знань, умінь і навичок практичних навичок і вмінь, як основи їх професійної компетентності, які необхідні для прийняття обґрунтованих і виважених рішень у майбутній професійній діяльності в ринкових виробничих умовах, а також професійного виховання та формування професійно важливих якостей.

Такі методичні напрацювання мають для майбутніх педагогів:

- програма, методичні вказівки та контрольні завдання з курсу “Практична підготовка та стажування” для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” денної та заочної форм навчання [22];
- практична підготовка магістрантів; програми практик для студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів [23].

О. Цоколенко, Г. Грищенко та В. Сиротюк звертають увагу на практичну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців фізичних спеціальностей [24], Т. Горобець – музичних керівників дошкільних навчальних закладів у педагогічних навчальних закладах I-II рівнів акредитації [25].

Узагальнення вищезазначених наукових і навчально-методичних джерел дає змогу зробити низку висновків.

По-перше, практична підготовка вкрай необхідна як частина чи складова професійної підготовки будь-яких фахівців, у т.ч. і аграрної сфери. Наприклад, М. Бойко, Д. Мазоренко, Л. Тищенко обґрунтували концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців аграрної галузі [26, с. 3-9], які є актуальними і сьогодні.

Проте, заклади вищої освіти здебільшого втратили навчально-виробничі бази через Закон України “Про приватизацію державного майна” від 04.03.1992 [27], який був спрямований на врегулювання правової, економічної та організаційної основ приватизації державного майна з метою створення багатоукладної соціально зорієнтованої ринкової економіки України. З її прийняттям паралельно з приватизацією державного промислового сектору відбулася і приватизація навчально-виробничих потужностей ЗВО, які залишилися, практично, без виробничо-технологічних баз і засобів практичного і виробничого навчання майбутніх фахівців.

По-друге, у Законі України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. [28] відсутні статті, які визначили б принципи організації практичної підготовки, правові, фінансові та соціальні засади співпраці професійних закладів освіти з підприємствами – базами для проведення практики, у т.ч. і майбутніх техніків-технологів зі спеціальності “Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів”.

Водночас на рівні держави необхідно регулювати практичне навчання у професійних закладах освіти згідно з наказом Міністерства освіти України № 93 від 08.04.93 р. про затвердження положення “Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” [29]. Так, згідно з цим Положенням практика є невід’ємною складовою процесу підготовки фахівців у ЗВО і проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров’я, культури, торгівлі і державного управління [30].

Положення не регулює, на жаль, відносини навчальних закладів і підприємств – баз практики, не визначає фінансове відшкодування підприємствам, організаціям та установам, які беруть безпосередню участь у підготовці фахівців за рахунок своїх виробничих, технологічних та адміністративних потужностей.

Отже, в сучасних умовах це Положення не забезпечує в повному обсязі реалізацію завдань повноцінної практичної підготовки майбутніх фахівців, у т.ч. і техніків-технологів харчової промисловості. Водночас їх практична підготовка має передбачати безперервність, послідовність і систематичність її проведення, що потрібно для формування практичних навичок і вмінь відповідно до кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

При цьому методика проведення практики має враховувати її вид: навчальна, технологічна та переддипломна, перелік яких, їх форми, тривалість і терміни проведення визначені в навчальних планах їх підготовки.

Безумовно, заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика студентів, яка проводиться перед виконанням дипломного проекту. Вона дає змогу поглиблювати, закріплювати та систематизувати практичні та теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, закріпити практичні навички та вміння, добирати фактичний матеріал для написання щоденника-звіту і виконання дипломного проекту.

По-третє, мається обмаль наукових досліджень, дисертацій і результатів експериментів, які стосуються практичної підготовки майбутніх фахівців, у т.ч. і майбутніх техніків-технологів у коледжах харчової промисловості. Це свідчить про те, що експериментально досить складно довести статистичну значущість отриманих експериментальних результатів у наслідок різних як об'єктивних, так і об'єктивних обставин, які стосуються їх практичного навчання.

Аналіз та узагальнення наукової літератури та дисертацій, а також науково-методичних джерел засвідчує, що проблема формування практичної складової професійної компетентності майбутніх техніків-технологів на сучасному етапі розвитку професійної освіти залишається недостатньо дослідженою, а мета і результати їх практичної підготовки в процесі набуття професійної освіти вимагає системного теоретичного та методичного обґрунтування.

З'ясовано суперечності у процесі практичної підготовки майбутніх техніків-технологів між:

- сучасними вимогами, що висувуються до майбутніх техніків-технологів роботодавцями та технологіями харчового виробництва, і недостатнім рівнем сформованості практичної складової їх професійної компетентності;
- між потребою у професійному спрямуванні практичної підготовки майбутніх техніків-технологів у коледжах і недостатнім рівнем нормативного її забезпечення та супроводження;
- необхідністю забезпечення викладачів універсальною методикою проведення практик у коледжах і недостатнім рівнем їх методичного забезпечення.

Перспективи подальшого дослідження проблеми: обґрунтування структурно-функціональної моделі практичної підготовки майбутніх фахівців за ОКР “молодший спеціаліст” із спеціальності “Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів”.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>, с. 28 [Дата звернення: 11.12. 2018].
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови :170 000 слів / В.Т. Бусел (укл., голов. ред.) та ін. Київ, Ірпінь : Перун, 2003. 1425, [3] с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови :170 000 слів / В.Т. Бусел (укл., голов. ред.) та ін. Київ, Ірпінь : Перун, 2003. 1425, [3] с.
4. Лаврінченко О.А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917-1928 рр.) [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 1998. 175 л. л. 160-175.
5. Пиж Н.М. Практична підготовка вчителів іноземної філології в університетах Канади (1982-2010 рр.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 20 с.
6. Яблочнікова І.О. Практична підготовка бакалаврів з фінансів і кредиту у вищих економічних навчальних закладах [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2013. 264, [11] с. Бібліогр. : арк. 190-219.
7. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Л., 2006. 284 с.
8. Колосок І.О. Практична підготовка майбутніх агрономів з механізації сільсько-господарського виробництва [Текст] : монографія. К. : Логос, 2013. 230 с. : рис., табл. Бібліогр. : с. 148-163. ISBN 978-966-171-755-7.

9. Рідей Н.М., Ісаєнко В.М., Білявський Г.О. та ін. Концепція та науково-методичні рекомендації з формування професійно-практичної компетентності фахівців з управління природокористуванням в агросфері [Текст]: навч.-метод. забезп. К. : НУБіП України, 2014. 459 с.
10. Дуганець В.І. Наскрізне практичне навчання студентів наближення майбутніх фахівців до виробничої сфери // Проблеми інж.-пед. освіти. 2009. № 24/25. С. 9-16.
11. Дуганець В.І. Паспортизація практичної підготовки студентів агроінженерних спеціальностей [Текст] // Проблеми інж.-пед. освіти. 2012. № 34/35. С. 210-219.
12. Дуганець В.І. Теорія і практика виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку : автореф. дис ... д-ра пед. наук. Тернопіль, 2016. 40 с.
13. Строкаль В.П. Методичні засади організації навчальних практик у майбутніх екологів (Текст): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2012. 24 с.
14. Строкаль В.П. Методика організації навчальних практик у майбутніх екологів : монографія. Херсон: Грінь Д.С., 2012. 264 с
15. Лазарева Т.А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: дис.. ...д-ра пед. наук. / 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. К., 2014. 313 с.
16. Лазарева Т.А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності [Текст] : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.
17. Лазарева Т.А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: дис.. ...д-ра пед. наук. / 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. К., 2014. 313 с.
18. Мельник О.Ф. Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2017. 372 с.
19. Богомолів О.В. Практична підготовка фахівців факультету “Переробка та зберігання сільськогосподарської продукції” // Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. Харків, 2003. С. 29-31.
20. Антіпова Н.П., Радей Н.М., Антіпов І.О. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх селекціонерів-генетиків у ході практичної підготовки // ScienceRise. Педагогічна освіта. 2016. № 3(5). С. 8-13. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/texsped_2016_3\(5\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texsped_2016_3(5)_4). (Дата звернення: 08.02.2019).
21. Т. Постоян Практична підготовки майбутніх галузевих фахівців на базі Центрів прикладних кваліфікацій https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00882308_0.html
22. Програма, методичні вказівки та контрольні завдання з курсу “Практична підготовка та стажування” для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи” денної та заочної форм навчання [Текст] / Нац. техн. ун-т “Харків. політехн. ін-т” ; уклад. : О.Г. Романовський, О.А. Ігнатюк]. Харків : НТУ “ХПІ”, 2015. 43 с. Бібліогр. : с. 39-42.
23. Практична підготовка магістрантів. Програми практик [Текст] : [для студентів мат. спец. пед. ун-тів] / [Н. С. Вагіна та ін. ; упоряд. Г.В. Лиходеева] ; Бердян. держ. пед. ун-т. Бердянськ : Ткачук О. В. [вид.], 2017. 38, [1] с. : табл.
24. Практична професійно-педагогічна підготовка студентів фізичних спеціальностей [Текст]: посіб. для студентів і викладачів пед. ун-тів / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Фіз.-мат. ін-т; уклад. : О.А. Цеколенко, Г.П. Грищенко, В.Д. Сиротюк]. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 111 с. Бібліогр. : с. 111. ISBN 978-966-660-933-8

25. Горобець Тетяна Вікторівна. Практична підготовка музичних керівників дошкільних навчальних закладів у педагогічних навчальних закладах I-II рівнів акредитації [Текст] : навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 195 с. Бібліогр. в кінці глав. ISBN 978-617-7181-21-6
26. Бойко М.Ф., Мазоренко Д.І., Тищенко Л.М. Концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців // Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. Харків. 2003. С. 3-9.
27. Закон України "Про приватизацію державного майна" від 04.03 1992 р. № 2163-XII // Відомості Верховної Ради (ВВР). 1992. № 24. С. 348.
28. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Офіційний Вісник України. 2014. № 63 від 15.08.2014. С. 1728.
29. Положення "Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів" МОН України, наказ № 93 від 08.03.93 р.
30. Положення "Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів" МОН України, наказ № 93 від 08.03.93 р.

The urgency of training future technologists problem in food industry colleges is associated with the intensive development of innovative production technologies in the food industry. The rapid development of modern industries, the expansion and a new range introduction of domestic food products causes the timely introduction of reasonable changes in future technicians-technologists' practical training. Competitiveness and professional competence in the modern labour market, personal, psychological and professional readiness for professional activity in the market conditions of the food industry is a decisive factor for many business leaders and employers in the decision-making process about the employment of a college graduate.

Therefore, it is necessary to explore the conceptual, theoretical and methodological foundations of vocational training of technicians-technologists in the specialty "Production of bread, confectionery, pasta and food concentrates" in food industry colleges.

The problem urgency lies in shaping the professional competence practical component of future technicians in food industry colleges, because to substantiate the pedagogical conditions of their practical training, it is necessary to know both historical aspects, scientific developments, and the current state, problems of organizing, planning and conducting practices, and it is based on this, identify the problematic aspects that will constitute the prospects for further scientific research.

Practical training of technologists in the specialty "Production of bread, confectionery, pasta and food concentrates" in colleges is an integral and essential component of their training. It has been carried out directly on the bases of modern enterprises of the food industry (baking, confectionery, pasta, production of food concentrates).

The analysis and synthesis of scientific literature and dissertations, as well as scientific and methodological sources indicate that the problem of the formation of the practical component of the professional competence of future technicians-technologists at the present stage of vocational education development remains insufficiently studied. The purpose and results of practical training in the process of acquiring vocational education requires the systematic theoretical and methodological justification.

The aim of the research is: to justify the structural-functional model of practical training of future junior specialists in specialty "Production of bread, confectionery, pasta and food concentrates".

Key words: *practical training, professional competence, food industry, modern enterprises, future technicians-technologists, scientific research.*

Оксана Цюняк
Oksana Tsiuniak

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ І.А. ЗЯЗЮНА

PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE MASTERS OF PRIMARY EDUCATION TO INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF I.A. ZIAZIUN'S IDEAS

У статті акцентується увага на проблемі професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Проаналізовано сутність поняття “інноваційна діяльність”. Визначено основні пріоритети сучасної освіти у контексті впровадження інновацій. З’ясовано, що сучасна система освіти потребує професіоналів, здатних активно впроваджувати у практику освітні інноваційні технології, прогнозувати наслідки освітнього процесу, враховувати ціннісні орієнтації здобувачів освіти та виховувати культуру інноваційного мислення. Акцентується увага на важливому значенні педагогічної спадщини академіка Івана Андрійовича Зязюна, одного з фундаторів сучасної української педагогічної науки, у реформуванні освіти України. Окреслено провідні ідеї та напрацювання ученого у контексті педагогічних інновацій.

Ключові слова: освіта, інновації, інноваційна діяльність, професійна підготовка, майбутні маістри початкової освіти, ідеї І.А. Зязюна, заклади вищої освіти.

Сьогодні у системі вищої освіти України актуалізується проблема професійної підготовки інноваційно орієнтованих фахівців із професійними та життєвими компетентностями, що відповідають потребам сучасного суспільства; генераторів нових ідей, конкурентоспроможних, із високим рівнем інноваційної активності, здатних творчо мислити, самостійно приймати рішення і відповідати за їх виконання, розв’язувати складні освітні проблеми сьогодення. Як зазначено у Законі України “Про вищу освіту”, одним із основних завдань закладів вищої освіти є забезпечення органічного поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності з метою підготовки фахівців інноваційного типу [3].

Стратегічні напрями інноваційних перетворень у галузі освіти визначені у законах України “Про освіту” (2017), “Про вищу освіту” (2014), “Про інноваційну діяльність” (2004), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2014); Концепції Нової української школи (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), Наказі “Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України (2015).

Загалом, окреслена проблема віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем, адже світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров’я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства. Тому, освіта формує особистість у всій її багатомірності, а не просто дає знання і професію [10, 444 с.]. Здатність до інновації стала умовою орієнтації людини в швидкозмінних і швидкоплинних світових процесах, умовою не лише адаптації до них, а й власної життєтворчості. Тому нова філософія освіти потребує якісної професійної підготовки педагогів, зокрема майбутніх магістрів початкової освіти, до інноваційної діяльності.

Різні аспекти досліджуваної проблеми розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: А. Алексюк, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, В. Рибалка (методологічні засади професійної підготовки фахівця); Р. Гуревич, І. Зязюн, С. Лісова, А. Москаленко, Л. Хомич (професійна підготовка педагогічних працівників); Е. Роджерс, П. Друкер, Л. Даниленко, М. Кларін, Ю. Карпова, В. Лазарев, М. Поташник (проблематика загальної педагогічної інноватики); І. Гавриш, І. Дичківська, В. Докучаєва, Н. Клокар, Т. Демиденко, О. Козлова, Р. Меленкова, В. Сластьонін, І. Підласий, О. Шапран та ін. (підготовка педагогів до інноваційної діяльності). Важливий внесок у розвиток теоретичних та практичних аспектів педагогічних інновацій зробили В. Лазарев, Н. Конопліна, В. Новиков, Г. Селевко, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Давидов, Л. Занков, В. Зязюн, І. Якиманська.

Метою нашої статті є розкриття сутності поняття “інноваційна діяльність” шляхом проведення теоретичного аналізу професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти у світлі ідей Івана Андрійовича Зязюна.

У контексті сучасних змін педагогічна освіта розглядається не лише як окрема унікальна сфера підготовки нової генерації педагогів, але й як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації. Саме тому педагогічний працівник, який хоче відповідати вимогам сьогодення, повинен усвідомити необхідність знань теорії інновацій та інноваційних процесів в освіті. Окрім зазначеного, варто згадати про те, що від особистісних якостей фахівця та рівня його підготовки залежить не лише якість освіти, а й рівень духовної культури суспільства, утвердження демократичних цінностей і процесів, що відбуваються в країні. Сучасна освіта повинна стати важливим засобом і ресурсом становлення інноваційної особистості, орієнтованої на життя у полікультурному суспільстві, прийняття відповідальних рішень в умовах вільного вибору та діалогу.

Нам імпонує думка В. Кременя про те, що “процеси глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі освіти у формуванні людини, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної людини” [12, с. 4-13]. Цілком логічним продовженням є твердження про те, що сучасна система освіти потребує професіоналів, здатних активно впроваджувати у практику освітні інноваційні технології, прогнозувати наслідки освітнього процесу, враховувати ціннісні орієнтації здобувачів освіти та виховувати культуру інноваційного мислення. Як зазначається у Концепції Нової української школи: “Найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями” [11].

Інноваційна реформа національної системи вищої освіти, вважають Г. Оборський, В. Гогунський та О. Савельєва, “повинна бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності вищих навчальних закладів, що, в свою чергу, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя; сприяло б розширенню співробітництва між Україною та світовою спільнотою у сфері освітньої, наукової та науково-інноваційної діяльності; підвищувало б потенціал національної освіти на світовому ринку надання освітніх послуг, в тому числі громадянам країн, що розвиваються” [14, с. 251-255].

У світлі нових вимог для випускника закладу вищої освіти пріоритетними мають бути такі якості, як компетентність, інноваційність, мобільність, індивідуальність, конструктивність. Згідно з логікою нашого дослідження, вважаємо за необхідне проаналізувати поняття “інноваційна діяльність”.

У філософському словнику “інноваційну діяльність” тлумачать як діяльність, що трансформує наукові дослідження й розробки, інші науково-технологічні досягнення у оновлений продукт чи процес [1, с. 1728]. У Законі України “Про інноваційну діяльність” йдеться про спрямованість інноваційної діяльності на творчу реалізацію наукових досліджень

та розробок, які сприяють утворенню й випуску на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [4]. Проте, цей документ регламентує науково-технічні інновації, а інноваційна діяльність у гуманітарній сфері, в тому числі й освіта, не актуалізуються.

На думку Дичківської І., інноваційна діяльність – це створення нового (від оригінальних прийомів до цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явища та суспільно-педагогічні відносини [2, с. 38-41].

Зважаючи на такий контент, необхідність оновлення процесу професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти обумовлена не тільки формуванням високого рівня їхньої професійної компетентності, а й формуванням готовності до інноваційної діяльності, введенням та реалізацією у власній діяльності освітніх інновацій. До прикладу, варто зазначити, що сучасний педагог є водночас викладачем, вихователем, організатором діяльності, активним учасником спілкування з учнями, батьками, колегами, дослідником педагогічного процесу, розробником навчальних програм, консультантом, громадським діячем, коучем, фасилітатором, тренером, наставником, агентом змін.

Аналізуючи теоретичний доробок і практичний досвід видатного педагога Івана Андрійовича Зязюна, можна знайти шляхи вирішення завдань сучасного реформування освіти та професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема, майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. У світлі означеної проблеми, учений стверджував, що педагогічний заклад освіти повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. І кожна з них, зазначає учений, має вирішувати певні типи завдань, а отже виконувати відповідні дії [7, с. 489]. Життєве кредо ученого – виховання Особистості, “облагородженої великою метою Добра й Любові, Істини й Краси”.

Освіту, вважає І. Зязюн, слід розуміти як процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і “неживої” природи. Отже, сама освіта створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості [13, с. 14]. “Освіта, – переконує І. Зязюн, – неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводитирем у майбутнє” [5, с. 24-31].

У контексті вивчення педагогічної майстерності Івана Андрійовича Зязюна зазначимо, що інноваційні процеси, які відбуваються в освіті, потребують інтелектуальної, емоційної та вольової взаємодії. Розвиток і узгодженість цих компонентів значною мірою визначають ефективність освітніх процесів. Важливо також, щоб враховувалися інтелектуальна компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність розумового розвитку суб'єктів освітнього процесу. Ще однією важливою проблемою сучасної освіти є її технологізація як історично неперервний процес. Завдяки технологізації в системі освіти здійснюється спадковість нових технологій, виникає готовність до їхньої адаптації через призму рефлексії. Очевидно, що технологізація освітньої та виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг. Він пов'язаний із використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога й учнів, що важко дається самоаналізом [6, с. 73-85]. Іван Андрійович як майстер педагогічної взаємодії доводив, що вчитель – це той основний стрижень духовної культури, від якого залежить не лише те, якими ми є сьогодні, а й те, якими ми будемо в майбутньому.

Варто згадати і компонентну формулу Нової школи, провідне місце у якій відводиться педагогу нової формації, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, умотивованому, компетентному, який виконує в освітньому процесі ролі наставника, коуча, фасилітатора і тьютора, має академічну свободу, володіє навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення,

оцінювання та ін.), самостійно і творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес, трансформуючи методи, прийоми і технології навчання залежно від запитів і потреб замовників освітніх послуг, формуючи бачення на сучасний світ та місце у ньому [11].

На переконання І. Зязюна (2008), інноваційного вчителя для сучасних потреб держави можливо підготувати на основі досягнень теорії і практики педагогічної майстерності. Учений акцентував увагу на тому, що педагогічна майстерність є проявом активності особистості педагога, гуманістичної світоглядної позиції, ефективності екстраполяції адекватних методів і форм навчання. Педагог, на думку Івана Андрійовича, має володіти філософією педагогічного світогляду, детермінованою рівнем його аксіокультурного, інтелектуального, духовного розвитку. Учитель не має морального права обмежуватися лише знанням предмета, нормативними рекомендаціями, стереотипністю мислення. Педагог із високим рівнем педагогічного світогляду виходить за межі програмових вимог, утілюючи на практиці цінності культури, збагачуючи її та ретранслюючи у педагогічній дії. Крізь призму досягнень культури, її гуманістичної основи педагог має демонструвати красу, неповторність світу, мистецтва, людського досвіду. Власним прикладом учений доводив: не нав'язувати студентам систему якихось знань, а разом із ними заглиблюватися в таємниці надзвичайно цікавої і оригінальної науки про почуттєвий світ людини. Власною освітньою і громадською діяльністю Учитель-Майстер стверджував: саме рідне слово, виплекане в сім'ї і "відшліфоване" за допомогою вчителів, є головним засобом пізнання світу і його ціннісного бачення, філософсько-світоглядним чинником людського "Я".

Відтак, здійснюючи професійну підготовку майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, ми формуємо особистість, котрій повинні бути притаманні: інноваційний характер спілкування, обмін інноваційною інформацією, взаємодія і взаєморозуміння у процесі інноваційної діяльності; інноваційна спрямованість (потреби, мотиви інноваційної діяльності та інноваційні цінності); інноваційні риси характеру (ініціативність, креативність, відповідальність, рішучість тощо); усвідомлення себе як суб'єкта інноваційної діяльності і носія інноваційної культури; інноваційний інтелект (готовність до подолання інерції мислення, стійка система знань, що розкривають сутність, структуру і види інноваційної діяльності; уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних можливостей і механізмів їх самоактуалізації; володіння знаннями про освоєння і впровадження інновацій у практичну діяльність, спеціальними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну діяльність).

За словами доктора педагогічних наук, психолога Валентина Рибалки, "Івану Андрійовичу Зязюну завжди був властивий неперервний творчий пошук, він показав себе справжнім педагогом-новатором всіма своїми науковими досягненнями. Академік виступав невтомним генератором ідей і вмів цінувати і підтримувати творчі ідеї своїх колег. Він мав дар об'єднувати людей різних поколінь як наукового колективу свого Інституту (і вони з гордістю вважали себе "язюнами!"), так і колег з різних педагогічних закладів України, Польщі, Білорусі тощо. Іван Андрійович був відданий вдячній пам'яті видатних майстрів вітчизняної педагогіки і достойно продовжував їхню шляхетну справу [8].

Без сумніву, до філософсько-педагогічної спадщини Івана Андрійовича Зязюна долучатиметься не одне покоління студентів, викладачів, учителів, учених, для яких концептуальні ідеї академіка, "педагогіка добра", "філософія педагогічної дії" стануть джерелом професійного інноваційного становлення, особистісного розвитку.

Таким чином, можна зробити висновок, що в умовах сьогодення особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно і конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї у різних галузях знання. Актуальними є нові підходи у системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання "інноваційної людини". Професійна діяльність академіка І. Зязюна має

неоціненне значення для розвитку сучасної вітчизняної та зарубіжної педагогіки, культури, виховання молоді, освіти дорослих.

Подальшим нашим дослідженням мають стати новітні програми особистісного та професійного розвитку майбутніх магістрів початкової освіти та їх відповідність вимогам інноваційного освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. С. 38-41.
3. Закон України "Про вищу освіту". URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>.
4. Закон України "Про інноваційну діяльність" від 4 липня 2002 р. № 40-IV.
5. Зязюн І.А. Світоглядна парадигма освіти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць / Українська інж.-пед. академія. Харків, 2003. Вип. 5. С. 24-31.
6. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. 2001. № 1. С. 73-85.
7. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
8. Зязюн І.А. – духовний лідер українських освітян. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7062/1/1.pdf>.
9. Ігнатович О.М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія. Київ : ТОВ "Центр учбової літератури", 2009. 287 с.
10. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П.Ю. Суха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
11. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
12. Кремень В. Методологічно і науково забезпечувати розвиток інноваційної освіти // Директор школи, ліцею, гімназії: наук.-практ. журн. 2013. № 2. С. 4-13.
13. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
14. Оборський Г.О., Гогунський В.Д., Савельєва О.С. Стандартизація і сертифікація процесів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. Праці Одеського політехнічного університету. 2011. № 1. С. 251-255.
15. Цюняк О.П., Копчук-Кашецька М.С. Світоглядні ідеї І.А. Зязюна у професійному становленні вчителя Нової української школи. Електронний науковий фаховий журнал "Імідж сучасного педагога" проіндексовано професійними асоціаціями: BASE, Google Академія, WorldCat, OpenAIRE, Наукова періодика України (проект Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського). С. 8-10.

The article focuses on the professional training problems of future masters of primary education to an innovation activity. The essence of the concept of "innovation activity" is analyzed. The main priorities of modern education are determined in the context of innovation implementation. It is revealed that the modern educational system requires professionals who are capable of mainstreaming educational innovative technologies into practice, forecasting the consequences of the educational process, taking into account the value orientations of educators and raising the culture of innovative thinking. The emphasis is on the importance of the academic heritage of the academician Ivan Andriiovych Ziaziun, one of the founders of modern Ukrainian pedagogical science, in reforming Ukraine's education. The leading ideas and achievements of the scientist in the context of pedagogical innovations are outlined. It is concluded that today it is necessary to carry out professional training of innovative specialists, with professional and vital competencies that meet the needs of modern society; generators of new ideas, competitive, with a

high level of innovation activity, able to think creatively, independently make decisions and be responsible for their implementation, solve complex educational problems of the present.

Through the professional training of future masters of primary education for innovation, we create the personality that should be inherent: the innovative nature of communication, the exchange of innovative information, interaction and mutual understanding in the process of innovation activity; innovative orientation (needs, motives of innovation activity and innovative values); innovative character traits (initiative, creativity, responsibility, determination, etc.); awareness of oneself as the subject of innovation activity and the bearer of innovative culture; innovative intelligence (readiness to overcome the inertia of thinking, a stable system of knowledge that reveals the essence, structure and types of innovation activity; the ability to purposefully generate new non-standard ideas with the use of intellectual capabilities and mechanisms for their self-actualization; knowledge of the development and implementation of innovations in practical activities, special methods, methods and means, the use of which enables to actively participate in innovation activities).

Key words: education, innovation, innovation activity, vocational training, future masters of primary education, I.A. Ziaziun's ideas, institutions of higher education.

УДК 94.316

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.211-216

Микола Чумак
Mykola Chumak

СОЦІОКУЛЬТУРНА РОЛЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО ПРОСВІТНИЦТВА XIX СТОЛІТТЯ

SOCIO-CULTURAL ROLE OF SCIENCE AND TEACHING INTELLIGENTSIA IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION IN THE XIX CENTURY

У дослідницькому доробку проаналізовано фундаментальність соціокультурної ролі вітчизняної науково-педагогічної інтелігенції у розвитку просвітництва, яке піддавалося впливу як внутрішніх, так і зовнішніх детермінант. Презентовано концептуальність полікультурності, яка віддзеркалювалася у світоглядних особливостях носіїв – просвітників.

Доведено, що орієнтирами соціокультурного становлення вітчизняної інтелігенції виступили – політичні погляди та переконання, рівень інтелектуального та культурного розвитку та пріоритетність ціннісних орієнтирів.

Інструментарієм дослідження виступив історико-педагогічний, поетапно-проблемний, хронологічно-змістовний та порівняльний методи.

Використання окресленого методологічного інструментарію дозволило визначити, що просвітницька діяльність науково-педагогічної інтелігенції стала визначальною на соціокультурній траєкторії розвитку освіти та освіченості.

Ключові слова: інтелігенція, освіта, культура, наука, педагогічна діяльність.

Синхронність розвитку української освіти щодня продукує все нові підходи до раціонального реформування, яке повинно засновуватися на кращих українських традиціях вітчизняного просвітництва. У цьому ключі слід зосередити увагу на розв'язанні тих нагальних проблем, які у соціокультурному аспекті є найбільш фундаментальними, оскільки забезпечують охоплення широкої цільової аудиторії вихованців з урахуванням потреб різних регіонів нашої Батьківщини.

У структурі такої тематичної парадигмальності найбільш дотичними до обраної тематики нам видаються дослідницькі праці О. Сухомлинської, О. Шпак, В. Євтуха, В. Сиротюка, М. Чумака, Н. Дем'яненко, Т. Дудки та ін. Проте й досі мало дослідженим залишається питання комплексного відтворення в історичній пам'яті народу соціокультурної значущості феномену “просвітництво”, яке уможливилось завдяки спільними зусиллями представників науково-педагогічної інтелігенції.

Активний розвиток просвітництва на вітчизняних теренах у першій пол. XIX ст. актуалізував на порядку денному наступного п'ятдесятиріччя формування соціокультурного ідеалу науково-педагогічної інтелігенції. Суспільне розчарування псевдоінтелігенцією, яка намагалася нав'язати державотворчі ідеологеми, призвело до об'єктивної необхідності регіональної “реінтеграції” інтелектуального потенціалу.

Питання “реінтеграції” сукупного інтелектуально-інтелегентного потенціалу стало вирішальним для окресленого історичного періоду, оскільки тогочасне суспільство зіштовхнулося із негативними наслідками соціокультурного розколу, обумовленого впливом релігійних, етноментальних, психологічних та соціально-економічних факторів. Соціальна девальвація монополістичного характеру відтворення інтелігентних кіл з числа церковнослужителів, реалізованого за посередництвом авторитетності Церкви, була результатом “прислужництва” окремих духівників Російському царату.

Повноцінна кристалізація у вітчизняній теорії самостійного наукового феномену “інтелігент” датується 60-ми рр. XIX ст. і зіставляється із персоною випускника Дерптського університету – Петра Дмитровича Боборикіна [9]. Дослідник вкладав у розуміння цього поняття “...вищий освічений шара суспільства як в теперішню хвилину... так і протягом XIX ст. і ... в останній третині XVIII ст.” [2, с. 48].

У сучасній теорії зазначена категорія набула досить своєрідного змістового звучання, яке забарвилось сьогодні такою теоретичною значущістю:

- а) соціально-професійною – відповідним освітньо-кваліфікаційним рівнем;
- б) освітньо-науковою – внеском у розвиток освіти і науки;
- в) духовно-моральною – духовною “зрілістю” особистості;
- г) просвітницькою – територіальним поширенням просвітниками знань у соціокультурному просторі (просвітницький туризм за Т. Дудкою) [4].

Наприкінці означеного століття на проросійських теренах у соціокультурному обігу феномен “інтелігент” постав у вигляді самостійної верстви, сформованої під впливом внутрішніх (рівень розвитку освіти та науки, моральності та духовності, внутрішньосоціальної зрілості та ін.) та зовнішніх (розвій педагогічної майстерності, вплив загальнофілософських течій на формування світорозуміння вітчизняних освітніх кіл) детермінант.

На сторінках історіографічного дослідження “Історичні есе” автор, характеризуючи досліджуване поняття, вводить до наукового обігу дефініцію “напівінтелігенція”, яку обґрунтовує за ознакою відсутності стійкої національно-патріотичної позиції [6]. Це твердження наштовхує автора на думку, що національний стрижень світоглядної позиції у формуванні інтелігентного образу є визначальною квінтесенцією досліджуваного симбіозу.

У іноземному творчому доробку “Історія університетів Європи” під поняттям “інтелігенція” розумілося коло високоосвіченого прошарку з наявною соціально-ціннісною орієнтацією, здобутою вищою освітою та широким досвідом відвідання іноземних країн з метою пізнання і поширення здобутих знань, набутих умінь та навичок [12]. Ця теза засвідчує яскраву відмінність ідейної наповненості вітчизняного та іноземного підходу до розуміння вищевказаного феномену за низкою критеріїв – аксіологічного, освітньо-кваліфікаційного, просвітницького.

Єдиноначальною канвою сутнісної спільності поняття “інтелігент” у вітчизняній та зарубіжній інтерпретації виступила ідейність ототожнення цього соціального прошарку з

сукупністю осіб, які займаються інтелектуальною діяльністю і при цьому володіють високим рівнем особистісної культури.

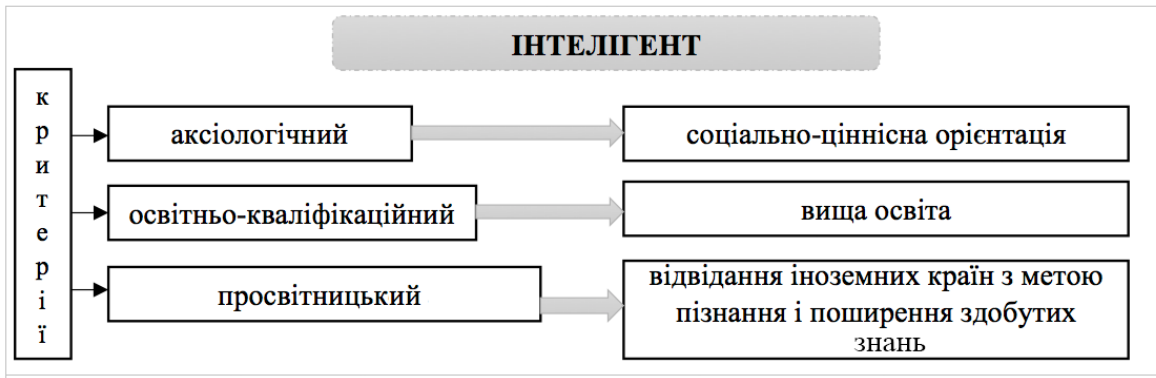


Рис. 3.9. Соціокультурний портрет ідеалу представника вітчизняної науково-педагогічної інтелігенції другої пол. XIX ст. [12]

У праці "Сенс історії. Досвід філософії людської долі" автор зауважив, що науково-педагогічну інтелігенцію того часу вирізняла єдина ключова особливість – велике бажання віднайти соціальну істину, а не фальшиву імперську "справедливість", яка насправді породжувала нерівність і активізувала масову невдоволеність [1].

Формування науково-педагогічної інтелігенції у різних регіонах досліджуваного періоду розгорнулося завдяки прогресивному розвитку на вітчизняних теренах регіонального просвітництва. У цьому контексті слід підкреслити, що рівень активності феноменологічного розвитку у проукраїнських умовах визначеного періоду обумовлювався двома основоположними детермінантами:

- а) зовнішньою – високим рівнем освіти і науки на території розвинутих країн Європи;
- б) внутрішньою – низьким показником освіченості в регіонах на одиницю площі [4].

"Менторські" функції по відношенню до глибини проблематизму внутрішніх детермінант (зокрема, неосвіченості) виконали освітні осередки – центри розвитку регіонального просвітництва. Проте, сукупний вплив на вітчизняну спільноту досліджуваного феномену був не абсолютним, оскільки проімперські структури працювали над формуванням високоефективної освітньої системи (зокрема, середньої і вищої) для широких аристократичних кіл. За таких умов широкі суспільні маси залишалися поза увагою діючої освітньої політики, а тому соціокультурна кристалізація вітчизняної інтелігенції була об'єктивною відповіддю на існуючу несправедливість по відношенню до незаможного населення регіонів. Шлях формування такої інтелігенції прокладався в умовах прямого впливу освіченої інтелігенції з Європи, яка за посередництвом реалізації просвітницьких функцій, прагнула підняти на вищий щабель розвитку вітчизняну освіту і науку.

У історіографічній праці "Тяжба про Росію: еволюція російської інтелігенції" автор Т. Довгий порівняв тогочасну елітарну освіту із соціокультурним шляхом, який привів би вітчизняне суспільство в нікуди [3]. Автор досить афористично висміяв усі слабкі сторони "аристократичної" освіти, яка б врешті-решт привела до того, що: поступово б "розкладався" живий організм життєздатної школи; покроково б девальгувалося сімейне, розумове і фізичне виховання [3].

Усвідомлюючи високий рівень соціокультурної відповідальності інтелігенції перед співвітчизниками, вітчизняні подвижники досить чітко почали екстраполювати наявну педагогічну реальність на аксіологічну канву досить сумнівно-дихотомічної історичної епохи, яка з одного боку приводила до соціального розмежування – як наслідок і відчуження, а з іншої – уможливила "реінтеграцію" розпорошеного на місцях свідомо-інтелігентного українства [4]. В авторському розумінні така подія була спровокована декількома причинами:

- соціальною нерівністю;
- неефективністю застарілих виховних шаблонів (служіння чинному імператору);
- нераціональністю побудови траєкторії особистісної цілеспрямованості, яка строго обмежувалася низкою практично-побутових завдань.

Загальна ефективність радикального соціокультурного напруження, назрівшого в умовах непослідовної освітньої політики, актуалізувала на порядку денному питання проведення оптимальних соціокультурних перетворень. Саме за таких умов, рівень оптимальності таких перетворень повинен був у ідеалі привести не до підтримання імперсько-стабільного моноліту, а передусім до забезпечення соціальної згуртованості свідомих суспільних мас, які повинні були пробудити від затяжної летаргії усі проукраїнські регіони. Центральним завданням науково-педагогічної інтелігенції того часу стало забезпечення інтеграції наявних соціокультурних завдань (зокрема, подолання високого рівня неосвіченості, підвищення національної самосвідомості та ін.) у рамки об'єктивно-освітніх завдань і реалій того часу. Важливо зауважити і той факт, що сьогодні, розглядаючи тогочасні суспільно-політичні деструкції, слід чітко розмежовувати освітні завдання від реалій, оскільки у досліджуваний період бажане не завжди співпадало із наявним.

Феноменологічні традиції просвітництва, які укорінилися на вітчизняному ґрунті, з часом актуалізували формування у широких суспільних колах ідеалу інтелігента. У пошуках відповіді на запитання: який же соціокультурний ідеал став домінуючим, ми дійшли до розуміння необхідності реалізації умовного теоретичного диференціювання науково-педагогічної інтелігенції означеного століття на такі типи:

- самостійники – головним конструктором для формування фундаменту освітнього “тіла” виступала демократія, яка націлювалася на вихованні цілеспрямованої особистості, метою діяльності якої є подолання соціальної апатії і національно-патріотичної безініціативності;
- автономісти – прагнули досягти ефекту чіткої децентралізації, яка повинна була торкнутися усіх соціокультурних сфер, у т.ч. освіти, науки та культури; не акцентували надмірно уваги на пробудженні широких суспільних мас від затяжної суспільно-державницької невизначеності;
- імперіалісти – звужували спектр навчально-виховних завдань до сліпого служіння діючій проімперській ідеології, позбавленої демократизму й гуманізму, перенасиченої “нарративним” імперативом заборон і обмежень, що вступали у протиріччя із всебічним розвитком особистості.

Об'єднуючою метацілісною ланкою функціонування самостійників та автономістів на вітчизняній соціокультурній канві досліджуваного періоду було завдання відміни кріпосного права, яке на геополітичній карті Європи сприймалося світовою спільнотою досить неорганічно, виходячи перш за все із певних експлуатаційних особливостей. Закріпачення сприймалося інтелігентною спільнотою як додатковий підсилювач масової неграмотності, а тому її подолання набувало все нового і нового звучання, виходячи навіть із того, що освічений представник зі світу безпросвітно-утопічної реальності сприймався напівінтелігентною особистістю [10; 11].

Типологічно характеризуючи окремих представників науково-педагогічної інтелігенції – імперіалістів, доцільно підкреслити, що слабкою стороною їх діяльності були системні намагання навчити усіх “усьому”, причому сам вихованець сприймався в якості “губки”, яка повинна була добровільно чи примусово сприйняти ідеалістичні пропорції тогочасної імперської ідеології. Досить раціональною у цьому ключі нам видається така характеристика названих інтелігентних кіл: “...вони працювали безмірно... намагалися передати знання, які були просочені існуючими політичними настроями, дбали про те, щоб донести до вихованців лише таку навчальну літературу, в якій не ідеалізувався оточуючий світ...” [8, с. 117].

Аналізуючи соціокультурний портрет ще одного типу науково-педагогічної інтелігенції – самостійників, слід зауважити, що їм вдалося наповнити навчально-виховний процес глибоко

народним звучанням, апелювати до тих куточків національної мудрості, яка відкрила двері у нескінченний світ цінностей, моральності та історичної правди [5; 7].

Розглядаючи феномен “автономістів”, автор схиляється до думки, що їх інтелігентне функціонування у соціокультурному просторі було так би мовити “еволюційним” феноменом у тогочасній освіті і науці, який з часом актуалізував певну когерентність життєстверджуючих позицій, які зуміли досить продуктивно та аргументовано протидіяти імперіалістичним першоначалам епохи.

Відрефлексування досліджуваної проблематики дозволило нам зробити висновок, що “приріст” соціокультурного потенціалу різних регіонів України був наслідком прогресивної діяльності науково-педагогічної інтелігенції у різних куточках нашої держави. Перспективним нам видається подальше здійснення персоніфікованих розвідок, дотичних до розвитку вітчизняної освіти різних регіонів України впродовж ХІХ століття.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н.А. Смысл истории. Опыт философии человеческой судьбы / 2-е изд. Репринтное воспроизведение издания Париж: YMCA-PRESS, 1969. 269 с.
2. Боборыкин П.Д. Воспоминания. В 2-х т. М. : Художественная литература, 1965. Т. 2. С. 48.
3. Довгий Т.П., Егоров А.Г. Тяжба о России: эволюция русской интеллигенции: учебное пособие. М., 1997. 71 с.
4. Дудка Т.Ю. Просвітницький туризм як історико-педагогічний феномен: монографія / Т.Ю. Дудка. Київ-Херсон : ФОП Гринь Д. С., 2017. 460 с.
5. Куликов В.В. Метафізика образования в русской религиозной философии ХІХ век [Текст]: учебное пособие к спецкурсу. Чита : ЗабГПУ, 2004. 173 с.
6. Лисяк-Рудницький І. Історичні есе / Центр досліджень історії ім. Петра Яцика Канадського ін-ту українських студій Альбертського ун-ту. Київ : Основи, 1994. Т.2. С. 370-371.
7. Сиземская И.Н. Мироззрение как ценность образования: С.И. Гессен, В.В.Зеньковский, И.А. Ильин // Педагогика. 2001. № 1. С. 63-67.
8. Тяпин И.Н. Философско-исторические идеи российского консерватизма ХІХ начала ХХ в. : монография. Вологда : ВоГТУ, 2008. 215 с.
9. Українська радянська енциклопедія: у 12 т. / гол. ред. М.П. Бажан; редкол. : О.К. Антонов та ін. 2-ге вид. Київ : Головна редакція УРЕ, 1974-1985.
10. Федотов Г.П. Судьба и грехи России: В 2-х Т. / Г.П. Федотов; примеч. Бойкова В. Ф. Спб. : София 1992. Т. I. 350 с.
11. Федотов Г.П. Судьба и грехи России: В 2-х Т. / Г.П. Федотов; примеч. Бойкова В. Ф. Спб. : София 1992. Т. II. 348 с.
12. A History of the University in Europe. In 4 vol. / General Editor W. Rüegg. Vol. 3. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945); Editor W. Rüegg. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. XXVI. 746 p.

The development of foreign pedagogical activity in the domestic terrains in the first half of the ХІХ century actualized, on the agenda of the next fifty years, the formation of the socio-cultural ideal of the scientific and educational intelligentsia. The social disappointment about the pseudo-intellectuals, who tried to impose state-building ideologues, led to the objective need for regional "reintegration" of intellectual potential.

The question of intellectual capacity "reintegration" has become crucial for the defined historic period, since the contemporaneous society was facing the negative consequences of the social and cultural split, owing to the influence of the religious, ethnic, mental, psychological and socio-economic factors. The social devaluation of the monopolistic nature of the intellectual circles reproduction out of churchmen,

implemented through the credibility of the Church, was the result of individual confessors' "service" to the Czarist Russia.

At the end of the century, a phenomenon "intellectual" appeared in socio-cultural circulation on Russian territory. It was in the form of independent group, formed under the influence of internal (the level of education development and science, morality and spirituality, internal social maturity, etc.) and external (the development of pedagogical activity, the impact of philosophical currents on the formation of the domestic educational circles vision) determinants.

Describing the concept under the study, the author operates with the definition of "semi-intelligence", which is substantiated by the absence of a stable national-patriotic position. This statement prompts the author to believe that the national pivot of ideological position in the formation of an intelligent image is the determining quintessence of the studied symbiosis.

The one-roof groundwork of "an intellectual" notion in the domestic and foreign interpretation became the ideological content of the identification of the social stratum of persons who are engaged in intellectual activities and possess high level of personal culture.

In the historical and pedagogical key of the stated issues, the relevant research tools – historical and retrospective, systematic, structural and chronological methods were used.

Key words: intelligentsia, education, culture, science, pedagogical activity.

УДК: 376:353:3.071 ("19"/91"19")

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.216-222

Світлана Шевченко
Svitlana Shevchenko

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991-2000 рр.)

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE (1991-2000)

У статті проведений аналіз розвитку спеціальних навчально-виховних закладів для дітей із особливими потребами; показано їх статистику, розкрито характер діяльності досліджуваних спеціальних закладів в умовах незалежної України (1991-2000). Встановлено, що освіта для дітей із порушенням слуху на етапі становлення української держави почала мати належні засоби викладання і навчання української мови. Розкрито, що спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей в таких закладах під опікою педагогічних (за потреби й медичних) працівників із метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя. Доведено, що зміст і стан роботи початкової та середньої освіти спеціальних шкіл був спрямований на умови відродження, збереження культури та рідної мови дітей із особливими потребами; гарантуванні рівності здобуття знань, умінь і навичок; врахуванні інтересів дітей з особливими потребами у суспільному житті, що було одним із показників розвитку демократії, забезпечення прав людини.

Ключові слова: спеціальні навчальні заклади, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, діти із особливими потребами, діти-інваліди, глухі і слабочуючі, незалежність України.

Сьогодні основним напрямом розвитку сучасної української освіти окреслено рівний доступ до якісної освіти всіх громадян, у тому числі й осіб із особливими потребами, тих, які мають інвалідність, обмежену життєздатність, порушення або особливості психофізичного

розвитку. За роки незалежності в Україні створені правові основи державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян. Становлення та розвиток незалежної Української держави є надійним захистом для дітей із особливими потребами.

Правовою основою формування державної політики прав дітей із особливими потребами стали Декларація прав національностей України (1991), закони України “Про освіту” (1991, 2017), “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991, 2004), “Про загальну середню освіту” (1999), “Про охорону дитинства” (2001), “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2001), “Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)” (2007), Конституція України (1996), Національна доктрина розвитку освіти (2002), укази Президента України “Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 р. Року людей з інвалідністю” (2003), “Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2005), “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2007) та ін.

Конвенція чітко визначила зобов'язання держав-учасниць щодо запровадження загальноприйнятих вимог рівноправності дітей із особливими потребами в усіх галузях, які мають вирішальне значення для якості життєдіяльності, а саме “забезпечення навчанням сліпих, глухих, сліпоглухих осіб за допомогою найвідповідніших для індивіда умов, методів і способів спілкування в обстановці, яка максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку” [4, с. 1].

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: психолого-педагогічна теорія корекційного спрямування навчання, виховання та розвитку дітей із особливими потребами (О. Глоба, Т. Басілова, В. Засенко, М. Земцова, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Н. Макаруч, І. Мартиненко, С. Мещерякова, І. Омельченко, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, О. Таранченко, Р. Тригер, С. Трикоз, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.). Результати ґрунтовних досліджень історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку вітчизняної корекційної педагогіки і спеціальної психології широко висвітлюються в наукових працях українських вчених (В. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, Л. Одинченко, І. Соколянський, М. Супрун, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.).

Означений аспект освітнього процесу дітей із порушеннями слуху був предметом розгляду таких українських учених, як Н. Адамюк, Н. Іванюшевої, В. Засенка, Т. Єжової, С. Кульбиди, О. Таранченко, І. Чепчиної та ін. Питання теорії і історії організації спеціального навчання і виховання дітей, що недочують і глухих, завжди були предметом низки досліджень (В. Бондаря, Н. Засенко, В. Засенка, І. Колісника, Є. Синьова, В. Шевченка, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.). Учені звертали велику увагу на організацію навчальної діяльності дітей із особливими потребами; досліджували різні проблемні питання освітнього процесу дітей із особливими потребами які є надзвичайно актуальними і в нинішній час. Тому необхідність вивчення розвитку навчально-виховних закладів для дітей із особливими освітніми потребами зумовили вибір теми нашого дослідження.

Упродовж тривалого часу зусилля відомих учених були скеровані на теоретичне обґрунтування педагогічної класифікації дітей із вадами слуху (під керівництвом Р. Боскіс), згідно з якою було виокремлено 4 типових категорії: діти без мови (глухонімі), і мовою (куди входять і пізноглухі), слабчочуючі з добре розгорнутою мовою та слабчочуючі з глибоко недорозвинутою мовою. Відповідно до такої класифікації і була створена система спеціальних закладів.

Спеціальна освіта була представлена 8-ма типами спеціальних навчальних закладів (переважно інтернатних): для дітей глухих, слабчочуючих, слабкозорих, сліпих, із тяжкими порушеннями мовлення, із порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку [8, с. 9].

Огляд історіографічних джерел із проблем розвитку закладів інтернатного типу, аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти дає змогу констатувати, що на певних етапах

розвитку нашого суспільства виникали різні типи навчально-виховних закладів інтернатного типу. Виконавши свою соціальну функцію, вони замінювались іншими. На вимогу часу створювалися і розвивалися численні напрями суспільного виховання дітей в Україні: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації тощо [12, с. 15-16]. Зазначимо, що спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей у таких закладах під опікою педагогічних (за потреби й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Мережа загальноосвітніх навчальних закладів у період, що вивчається, формувалася за такими принципами: доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; відкритий характер освіти, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина; соціальний захист дітей [5, с. 8]. Разом з тим, мережа загальноосвітніх навчальних закладів формувалася з урахуванням демографічної, етнічної та соціально-економічної ситуації за освітніми рівнями (початкова, базова, повна загальна середня освіта) [10, с. 7].

Основними державними навчальними закладами для дітей із порушенням слуху шкільного віку у цей період були:

- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати,
- навчально-реабілітаційні центри
- та спеціальні (корекційні) класи у загальноосвітніх навчальних закладах [8, с. 9].

Серед них функціонувала досить розгалужена, диференційована система: навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів. А також до системи загальноосвітніх навчальних закладів для дітей-інвалідів відносилися: спеціальні школи з продовженим днем, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання. Зазначимо, що діти, які за характером патологій не могли навчатися безпосередньо у школах, вони отримували освіту за індивідуальною формою.

На основі загального “Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку” встановлено, що “спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (школа) для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку державним загальноосвітнім навчально-виховним і корекційно-відновлювальним закладом освіти, який задовольняє потреби дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку у загальній освіті, соціальній допомозі і реабілітації.

Мета спеціальної школи-інтернату – розвиток і формування особистості, забезпечення соціально-психологічної реабілітації і трудової адаптації учня, виховання в нього загальнолюдських цінностей, громадянської позиції” [10, с. 1].

У досліджуваний період система спеціальної освіти в Україні ґрунтувалася на вікових особливостях дітей та рівнях загальноосвітніх програм. Основними завданнями загальноосвітньої спеціальної школи (школи-інтернату) було забезпечення належних умов для проживання, навчання, виховання, медичної та соціальної реабілітації та надання медичної допомоги вихованцям із фізичними або розумовими вадами розвитку та психічними розладами. У 90-х рр. відповідно до потреб для дітей із особливими потребами було відкрито 32 дитячі будинки, 30 шкіл-інтернатів. Набули поширення малокомплектні дитячі будинки змішаного типу (15 – 30 дітей), які формувалися за різновіковим принципом та за місцем проживання родичів дітей і утримувалися за рахунок місцевих бюджетів [1, с. 218].

Проте, у період із 1991 – 2000 років значно скоротилася мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність. Так, станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл із 78 тис. учнів, а в 1998 – 1999 н. р. їх кількість уже становила 308 закладів із 69 тис. учнів. У кінці 2000 р.

фактично було закрито або перепрофільовано 18 шкіл-інтернатів та скорочено контингент на 17,1 тис. учнів [8, с. 8]. Це підтверджується Державною службою статистики України кількості денних загальноосвітніх навчальних закладів у 1991-2000 рр. (рис. 1) [7, с. 414]:

ОСВІТА

20.11. Денні загальноосвітні навчальні заклади

(на початок навчального року)

	1990/91	1995/96	2000/01	2005/06	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Кількість закладів	21310	21903	21965	21357	20984	20745	20368	20095	19690	19497¹	19126¹
I ступеня	3178	3254	3144	2777	2553	2422	2177	2016	1856	1793	1661
I-II ступеня	7403	6639	6262	5754	5600	5511	5397	5310	5154	5069	4900
I-III ступеня	10318	11612	12157	12418	12432	12414	12394	12369	12287	12249 ¹	12177 ¹
спеціальні школи (школи-інтернати) та школи соціальної реабілітації	411	398	402	408	399	398	400	400	393	386	388
Кількість учнів у зкладах, тис.	6939	7007	6647	5301	4768	4533	4421	4228	4225	4160¹	4150¹
I ступеня	67	96	107	101	89	85	82	79	76	75	74
I-II ступеня	966	837	707	497	430	401	390	364	343	335	328
I-III ступеня	5821	6005	5764	4642	4183	3980	3883	3720	3741	3699 ¹	3697 ¹
спеціальних школах (школах- інтернатах) та школах соціальної реабілітації	85	69	69	61	66	67	66	65	65	51	51
Кількість учителів, тис.	532	591	572	539	526	520	517	511	504	506	504

¹ На початок 2012/13 навчального року у загальну кількість закладів урахувано 75 навчальних закладів II-III ступеня, в яких навчалася 17,5 тис. учнів, на початок 2013/14 навчального року – відповідно 78 та 16,5 тис.

Рис. 1 Денні загальноосвітні навчальні заклади (на початок навчального року).

Аналізуючи таблицю функціонування спеціальних закладів для дітей з особливими потребами цього періоду, можна констатувати, що у період 1991-2000 рр. значно скоротилася мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність. Проте досвід функціонування спеціальних закладів для дітей із порушеннями слуху цього періоду, можна відзначити як позитив збереження більшості цих освітніх осередків; відповідних умов для надання реабілітаційної допомоги.

Відповідно до “Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку” були спрямовані на створення державної системи допомоги дітям із вадами в розвитку та дітям-інвалідам, сприяння подальшому розвитку й удосконаленню питань організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами. Серед організаційної діяльності школи важливим був режим щоденної роботи з учнями, який затверджувався радою школи. Щодо навчання учнів з вадами слуху, зору, мови, порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку в спеціальних школах відводилося два додаткові навчальні роки. Цей час розподілявся на 1 і 2 ступенях навчання.

Прийом учнів до спеціальної школи проводився, як правило, до початку навчального року. Зарахування їх здійснювалося наказом директора, коли на підставі заяви батьків, висновків психолого-медико-педагогічної консультації і направлення органу державного управління

освітою. Питання переведення учнів у другий тип школи (школи-інтернату) вирішувалося педагогічною радою на підставі висновків психолого-медико-педагогічної консультації. Також, коли була необхідність переведення учнів із одного відділення в друге в межах спеціальної школи, визначалося педагогічною радою на підставі висновків шкільної психолого-медико-педагогічної комісії.

Навчально-виховний процес будувався на педагогічно обґрунтованому виборі педагогами змісту, форм і методів навчання і виховання, які забезпечували одержання учнями необхідних знань і змін, корекцію вад їхнього психофізичного розвитку, підготовку до самостійного життя. У навчально-виховному процесі школи реалізувалася ідея соціалізації особистості.

У спеціальній школі всіх ступенів варіантність загальної середньої освіти забезпечувалася наявністю в її змісті таких компонентів:

- державного (державного стандарту загальної середньої освіти), який визначається Міністерством освіти України;
- шкільного, який визначався спеціальною школою з урахуванням особливостей психофізичного стану, інтересів та побажань учнів, їхніх батьків, культурно-етнічних особливостей регіону [10, с. 2-3].

Навчання і виховання здійснювалося за оригінальними програмами і спеціальними підручниками, затвердженими Міністерством освіти України. На 2 і 3 ступенях використовувалися як оригінальні програми, так і загальноосвітні програми, підручники масової школи (крім шкіл для розумово відсталих дітей).

У спеціальних гімназіях-, ліцеях-інтернатах (2 і 3 ступінь) під час викладання загальноосвітніх і профільних предметів використовуються програми для масових шкіл і шкіл (класів) з поглибленим вивченням окремих предметів, а також спеціалізованих шкіл суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного, трудового та інших профілів.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі здійснювався диференційовано з урахуванням структури дефекту, психофізичного стану, індивідуальних особливостей і можливостей учня.

У спеціальній школі залежно від типу проводилися корекційно-відновлювальні заняття з предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, логопедії, ритміки, соціально-побутової, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання та комунікативної діяльності, формування вимови і мови з метою корекції первинних і вторинних порушень, розширення досвіду соціально-психологічної адаптації та трудової реабілітації [10, с. 3].

Завдання охоплення всіх дітей із особливими потребами, соціально-педагогічним впливом, надання психолого-медико-педагогічної допомоги були характерним для цього періоду. Власне, до 2000 р. була створена розгалужена мережа інтернатних закладів, у яких утримувалися, навчалися, виховувалися, одержували комплекс корекційно-реабілітаційних, лікувально-оздоровчих заходів діти, які потребували соціального захисту (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, хворі діти, діти з вадами фізичного або розумового розвитку, діти-інваліди, діти, які порушили закон) [11, с. 63]. До складу мережі у цей час входило 689 інтернатних закладів різних типів, у яких навчалося 154,5 тис. учнів, зокрема: 299 загальноосвітніх навчальних закладів-інтернатів (86,3 тис. учнів), у тому числі: 391 спеціальна школа-інтернат для дітей, котрі потребували корекції фізичного чи розумового розвитку (61,2 тис. учнів), з яких 59 – для дітей з вадами слуху (7,3 тис. учнів) та ін. [2, с. 1]. Отже, спеціальна школа покликана здійснювати соціальну реабілітацію учня, виховувати в нього розуміння загальнолюдських цінностей, громадянську позицію, готувати до активної трудової діяльності, забезпечувати правове виховання [3, с. 316]

На підставі аналізу статистичних даних України, законодавчих документів України, історико-педагогічної джерел, історичної літератури можна зробити висновок, що спеціальні заклади для дітей з особливими потребами із середини 90-х років їх мережа почала скорочуватися. Проте освіта для дітей із особливими потребами на етапі становлення української

держави почала мати належні засоби викладання. Незалежність України позитивно вплинула на розвиток навчально-виховних закладів для дітей із особливими освітніми потребами в умовах незалежної України, зокрема на формування змісту освіти спеціальних шкіл.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із розвитком навчально-виховних закладів для дітей із особливими освітніми потребами в умовах незалежної України, але й має прогностичні тенденції щодо вдосконалення цілої системи спеціальних навчальних комплексів соціально-педагогічними працівниками для дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Біденко Н. Розвиток загальної середньої освіти в Україні в період незалежності. Наукові записки. Серія: істор. науки. Вип. №12. С. 213-225.
2. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). Режим доступу : lib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи: [результати до досліджень Іванни Чані]. Київ : Міжнародний фонд "Відродження", 2006. 43 с.
5. Закон України "Про загальну середню освіту" / м. Київ, 13 травня 1999 р. №651-XIV Режим доступу : // <http://www.mon.gov.ua/laws/education/average/4>.
6. Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні". Ст. 23. Відомості Верховної Ради, 2004. № 21. 252 с.
7. Освіта. Державна служба статистики України за 2013 р. / За редакцією Осауленко О.Г. Київ, 2014. 533 с.
8. Колупаєва А.А. Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. Київ, 2016. № 3. С. 7-18.
9. Наказ МОН № 852 від 11.09.09 р. Про введення навчального предмету "Українська жестова мова" та внесення змін до Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4826/.
10. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. №347/2002 Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>
11. Про затвердження "Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку" № 136 від 13.05.93 р. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 1 верес. 1993 р. за № 120. Погоджено Заступник міністра охорони здоров'я України В.М. Пономаренко 13.05.93 р. Режим доступу : [08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202\).html](http://08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202).html)
12. Статистичний щорічник України за 2002 рік. Державний комітет статистики України, Київ, 2003. 790 с.
13. Таранченко О.М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект) : монографія. Київ : "Літо", 2007. 212 с.
14. Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти для дітей з порушенням слуху в Україні (XIX – початок ХХ століття). Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць. Випуск №33. С. 96-100.

The article analyzes the development of special educational institutions for children with hearing impairments, shows the statistics of special educational institutions for children with hearing impairments, and the nature of the activities of the studied special institutions in the conditions of independent Ukraine

(1991-2000). It has been established that education for children with hearing impairment at the stage of formation of the Ukrainian state began to have adequate means of teaching and teaching their native language.

It is revealed that it was common for all residential institutions to organize round-the-clock stay of children in such institutions under the care of pedagogical (if necessary, medical) workers in order to ensure the comprehensive and harmonious development of pupils, preparing them for adulthood.

The author notes that the content and status of primary and secondary education of special schools was aimed at reviving, preserving the culture and native language of children with hearing impairments. In the years of independence, laws and regulations were approved that guaranteed equality in the acquisition of knowledge and skills, took into account the interests of children with special needs in public life, which was one of the indicators of the development of democracy and ensuring human rights. It was proved that, at the request of time, numerous areas of public education of children in Ukraine were created and developed: orphanages, general education boarding schools, boarding schools with in-depth study of certain subjects, boarding schools, sanatorium boarding schools, special boarding schools for children with developmental disabilities, social rehabilitation schools.

Key words: special educational institutions, special boarding schools for children with developmental disabilities, children with hearing impairment, disabled children, deaf and hard of hearing, independence of Ukraine.

УДК 378.093.2:[61:005.336.2]:53

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.222-227

Людмила Яковишена
Liudmila Yakovyshena

КОМПОНЕНТИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR MEDICAL SPECIALISTS

У статті визначено та охарактеризовано основні компоненти формування фахової компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів у вивченні природничо-наукових дисциплін. Підкреслено галузь знань, умінь і навичок з природничо-наукових дисциплін, які дають змогу формувати професійні знання майбутнього фахівця.

Ключові слова: фахівець, компоненти, майбутній молодший медичний спеціаліст, природничо-наукові дисципліни.

Інтегруючись у європейський та світовий освітній простір, перед освітою України постають важливі завдання, розв'язання яких потребує серйозної різнопланової теоретичної та практичної роботи. Визначені завдання стосуються і вдосконалення системи фахової підготовки студентів у медичних закладах вищої освіти. У зв'язку з цим підвищується потреба професійного спрямування усіх загальноосвітніх дисциплін, особливо природничих.

Грунтовний аналіз наукової літератури щодо вивчення компонентів фахової компетентності дає змогу зазначити про недостатнє їх вивчення, особливо це стосується фахових компетентностей майбутніх молодших медичних спеціалістів. Виокремимо та проаналізуємо спільні компоненти змісту фахової компетентності, які пропонують сучасні науковці: В. Ягупов (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, професійно важливі якості, суб'єктивний), Л. Кідіна (мотиваційний, особистісно-професійний, професійно-діяльнісний), Е. Луговська (когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, рефлексивний),

3. Шарлович (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний) та ін. Спільними компонентами слід виділити *ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, суб'єктний й рефлексивний* компоненти змісту фахової компетентності.

Мета дослідження – виокремити та схарактеризувати структурні компоненти фахової компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів у медичному коледжі, до моніторингу навчальних досягнень студентів.

На основі проведеного теоретичного аналізу різних наукових підходів до визначення структури фахової компетентності та аналізу поняття “фахова компетентність”, уважаємо за потрібне виокремити такі три взаємопов'язані компоненти компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів: *гносеологічний* (пізнавальний), *праксеологічний* (діяльнісний), *мотиваційно-аксіологічний* (ціннісний).

Гносеологічний компонент фахової компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів визначає систему базових загальноосвітніх, фахових та психологічних теоретичних знань у культурі професійного мислення, а також способів здобуття потрібної інформації та ефективність її використання, як сукупність пов'язаних між собою багатьох елементів, що визначають певне цілісне утворення. Значення цього компонента характеризується рівнем фахової підготовки студентів, характером впливу отриманих знань на процес становлення їх професійного світогляду. У процесі навчання студент переходить від незнання до знання, від часткових знань до повноцінних, вагомих; у нього формується вміння використовувати отримані знання на практиці. Рівень розвитку компонента залежить від обсягу знань (широти, глибини та системності), отриманих в процесі навчання, теоретичної підготовки до виконання певних практичних завдань (маніпуляцій). Результат цього процесу – досягнення необхідного рівня знань в медичній галузі.

У Державному освітньому стандарті професійної освіти за спеціальністю “Медсестринство” (Наказ МОН № 1344, 2018) виокремлені такі професійні знання, які необхідні для успішної діяльності: чинне законодавство про охорону здоров'я та нормативні документи, що регламентують діяльність закладів охорони здоров'я, правила ведення затвердженої медичної документації; права, обов'язки та відповідальність медичної сестри; нормальну та патологічну анатомію та фізіологію людини, закономірності функціонування органів і систем у різні вікові періоди; властивості і вплив на здоров'я людини мікроорганізмів, методи вивчення спадковості людини; основних характеристик і форм лікарських засобів, свідчення і протипоказання до їх застосування, метрична система одиниць; гігієнічні принципи організації здорового способу життя населення; психологічні складові догляду за пацієнтом; повсякденні життєво-важливі проблеми пацієнта, обов'язки і відповідальність молодшого медичного спеціаліста при проведенні лікувально-діагностичних і профілактичних заходів; чинники ризику, клінічні прояви, ускладнення, профілактика захворювань і ушкоджень, основні санітарно-гігієнічні і протиепідемічні заходи.

Професійні знання формуються, головним чином, у процесі вивчення загальнопрофесійних і клінічних дисциплін. Природничо-наукові дисципліни також містять у собі елементи необхідних медичному працівникові професійних знань. Зокрема, фізика, астрономія та біофізика дозволяє формувати наступні професійні знання майбутнього молодшого медичного спеціаліста: форми лікарських засобів (метрична система одиниць: міри ваги, міри довжини та об'єму); показники динаміки розвитку дитини в різні вікові періоди; фізичні основи та біофізичні механізми дії зовнішніх факторів на системи організму людини; трактування біофізичних закономірностей процесів життєдіяльності людини; розуміння фізичних основ діагностичних і фізіотерапевтичних методів та медичної апаратури; розуміння основних принципів, що покладені в основу роботи медичної техніки (томографи та ультразвукові сканери, лазери тощо); сучасні методи лабораторного, рентгенівського, ендоскопічного та ультразвукового обстеження; правила техніки безпеки, роботи з фізичними приладами; правила використання іонізуючого випромінювання та ризику, пов'язані з їхньою дією на

біологічні тканини; методи захисту та зниження дози дії. На підґрунтя сформованих знань накладається процес набуття певних умінь та навичок, які вдосконалюватимуться у процесі професійної практичної діяльності.

Праксеологічний компонент фахової компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів характеризується використанням одержаних знань та включає в себе практичні професійні уміння та навички, які дозволяють оперувати професійними знаннями в процесі розв'язання фахових завдань. У вітчизняній науковій психолого-педагогічній літературі поняття “уміння” трактується по різному: “здатність отримувати, зберігати, перетворювати та видавати інформацію, виробляти нові знання, оцінювати ситуації, формулювати цілі, приймати раціональні рішення, контролювати їх досягнення” [1]; “здатність людини використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ, успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань” [9, с. 224].

У Державному освітньому стандарті професійної освіти за спеціальністю “Медсестринство” (Наказ МОН № 1344, 2018) виокремлені такі професійні уміння, які необхідні для успішної діяльності: виконувати сестринські маніпуляції; готувати пацієнтів до лікувально-діагностичних процедур та допомагати лікарю при їх проведенні; здійснювати реабілітаційні та профілактичні процедури; консультувати пацієнта та його сім'ю з питань профілактики захворювання; розв'язувати професійні завдання, відповідні професійним обов'язкам; використовувати медикаментозні засоби відповідно до правил їх використання; уміти спілкуватися з колегами, пацієнтами та їх сім'єю в процесі професійної діяльності; надавати паліативну допомогу, навчати пацієнта та його родину з питань догляду та самогляду; аналізувати результати власної діяльності; удосконалювати свої професійні знання та вміння; здійснювати організаційну та дослідницьку сестринську діяльність.

Під час навчання фізики, астрономії та біофізики можливе формування наступних професійних умінь майбутнього молодшого медичного спеціаліста: уміння користуватися медичною апаратурою, та комп'ютерною технікою, аналізувати вихідну інформацію; працювати зі збільшувальною технікою (мікроскопами, оптичними і простими лупами); пояснювати призначення та принцип дії (фізичні процеси) медичних приладів; охарактеризовувати процеси, які відбуваються в живих тканинах під впливом дії конкретного випромінювання; обґрунтовувати використання тієї чи іншої методики в практичній медицині; дотримуватися правил техніки безпеки під час роботи з електронною апаратурою.

Мотиваційно-аксіологічний компонент фахової компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів визначає мотиви навчальної і професійної діяльності, професійно важливі якості особистості. Цей компонент є системою мотиваційно-ціннісних утворень, таких як мотив, інтереси, потреби, професійні якості, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості у суспільстві. Він включає ціннісні установки студента-медика, передбачає ставлення до обраної професійної діяльності як до цінності, усвідомлення у необхідності власної неперервної фахової освіти, прагнення до особистісного самовдосконалення для ефективного та якісного виконання фахових завдань.

Цей компонент виконує регулятивну функцію у процесі формування фахової компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів. Результат цього процесу – сформованість мотивації до фахової діяльності, ставлення до себе як до суб'єкта фахової діяльності, усвідомлення необхідності виконання професійних функцій.

Мотив – це спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан людини, який прямо пов'язаний з об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність. Якщо потреба характеризує готовність до діяльності, то наявність мотиву надає активності новий, дієвіший характер. У навчанні мотивом є спрямованість студентів на окремі сторони освітнього процесу. Фактично сюди включається спрямованість студента на засвоєння знань, досягнення високого балу оцінювання, похвалу батьків та інше. Тобто, на думку

вченої, навчальна поведінка породжується декількома мотивами [5]; мотив – “вербалізація мети і програми, що дає можливість певній особі розпочати конкретну діяльність” [6].

До фахових мотивів майбутніх молодших медичних спеціалістів ми відносимо: мотиви вибору професії медичної сестри, фельдшера; усвідомлення потреби щодо діяльності як медичної сестри, фельдшера та свідоме і якісне її здійснення; прагнення до власного високого професійного зростання; прагнення здобути професійні знання з метою формування професійно важливих якостей; мотивація досягнення успіху у сестринській, фельдшерській діяльності; мотивація до подальшого навчання чи роботи.

Мотивувальним чинником під час вивчення природничо-наукових дисциплін у медичному коледжі може бути ціннісне уявлення про її професійне значення. Як свідчить практика роботи у медичному коледжі, студенти-медики володіють низьким рівнем мотивації вивчення фізики, астрономії та біофізики. Більшість із них уважають ці науки загальними, абстрактними, що не мають зв'язку з їх професійною діяльністю. Тому, перш за все, викладач має мотивувати вивчення дисципліни, яку викладає, зацікавити студента, розкрити важливість знань кожної теми, сприяти формуванню іміджу майбутнього медичного працівника, розвивати почуття гордості за обрану професію та почуття відповідальності за кожного пацієнта. Лише той спеціаліст буде висококваліфікованим та затребуваним, який володіє достатньою теоретичною базою, вправно виконує маніпуляції, професійно веде документацію та гуманно і співчутливо відноситься до пацієнтів. Тому у студентів має бути мотивація здобувати ґрунтовні знання в навчальному закладі, вони мають захоплюватись своєю майбутньою професією та чітко розуміти про існування ринку праці, де перевага надається конкурентоспроможному випускнику [10].

Інтерес – мотив, що сприяє орієнтуванню в якій-небудь галузі, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому віддзеркаленню дійсності [7, с. 17]; під інтересом розуміють активне, емоційно позитивне ставлення до предметів і явищ дійсності [3, с. 12].

До фахових інтересів майбутніх молодших медичних спеціалістів ми відносимо: зацікавленість фахом медичної сестри, фельдшера, медичною апаратурою, технологіями і засобами фахової діяльності; інтерес до власної професійної діяльності; прагнення бути успішним у своїй діяльності.

Прояв інтересу до професії медичного працівника починає формуватися ще зі старшої школи та продовжує розвиватися з першого курсу навчання у медичному коледжі. Під час вивчення фізики та біофізики необхідно увесь час наголошувати, що зв'язок цих дисциплін із сучасною медициною багатогранний: фізика є теоретичною основою сучасної медичної техніки; фізика озброює медичних працівників знанням фізичних методів діагностики захворювань та лікування хворих; фізика створює потрібні передумови для правильного розуміння фізико-хімічних процесів, що відбуваються в біологічних системах. Важко назвати таку галузь медицини, в якій не використовувалися б ті або інші закони фізики.

Потреба – об'єктивна життєва необхідність суб'єкта, як браку чи відсутності чого-небудь, необхідного для нормального існування живих та соціальних систем [2, с. 32-33].

До фахових потреб майбутніх молодших медичних спеціалістів ми відносимо: потребу отримати роботу за фахом; потребу кар'єрного росту; орієнтацію на результативність майбутньої професійної діяльності.

Специфіка та психологічні особливості діяльності молодшого медичного спеціаліста, потребують наявності не лише професійних знань та умінь, але і особливих якостей та здібностей особистості.

На думку Т. Ямчук, професійні якості – “це інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і умінь особистості та виявляється у більш ефективній діяльності” [11, с. 192]. Поділяємо думку О. Кравченко, яка відзначає, що майбутні медичні спеціалісти мають знати “мову фольклору,

мову біології, фізіології, що разом з довірою, терплячістю, ввічливістю стимулює видужання або притамовує біль” [4, с. 73].

Узагальнюючи напрацювання науковців, виокремлюємо такі професійно важливі якості молодшого медичного спеціаліста: *вольові*: уміння виконувати не завжди цікаву, але необхідну роботу; *комунікативні*: вміння вести бесіду; здібність до встановлення швидкого контакту з колегами, пацієнтами та їхніми родичами, викликати у них довіру; вміння працювати у команді; правильно говорити про хворобу пацієнтові, щоб розмова сприяла не погіршенню, а поліпшенню стану хворого; *мовні*: уміння чітко, грамотно та зрозуміло формулювати запитання чи давати відповіді на поставлені запитання; аргументувати свою точку зору, вміти вести бесіду, діалог; *працездатність*: ефективність праці; витривалість; здатність до швидкої мобілізації; стійкість; *спостережливість та уважність*: спостережливість по відношенню до пацієнтів та колег; здатність помічати незначні зміни у їх психологічному та емоційному станах; *моторні*: здатність в разі потреби швидко та ефективно виконувати маніпуляції, розбірливо та швидко робити записи у медичній документації; пластичність руху; *сенсорні*: уміння розрізняти та розпізнавати різні кольори, на око визначати відстань, розміри, кути; здатність розрізняти звуки за гучністю, тембром, висотою звуку; *розумові*: аргументованість, здатність шукати нові, нестандартні та правильні рішення; уміння робити висновки; володіти логічним та абстрактним мисленням; *емоційні*: постійність хорошого настрою; емоційна стійкість, врівноваженість; швидка адаптація до нових умов; здатність передавати іншим людям позитивний емоційний заряд; *організованість*: здатність організовувати власну діяльність; *чесність і порядність*: здатність не вдаватися до погроз, шантажування, підкупу; уміння поважати права, законні інтереси, честь, гідність, репутацію та почуття осіб, з якими він працює.

У процесі вивчення природничо-наукових дисциплін у медичному коледжі, можливий розвиток таких професійно важливих якостей, як *увага*, яка визначає успішність роботи молодшого медичного спеціаліста, розвиває спостережливість, сприяє точному прогнозу захворювання; дає змогу накопичувати практичні враження, які дозволяють у багатьох випадках діяти грамотно і впевнено. Важливе значення в діяльності молодшого медичного спеціаліста має і розподіл уваги, оскільки доводиться виконувати діагностичні та лікувальні процедури, відволікаючи увагу хворого розмовою; перемикаючи увагу з одного виду діяльності на іншу; *усі види пам'яті* (слухова, зорова, дотикова, рухова, словесна, емоційна); *сприйняття*, яке має велике значення в обстеженні хворого і діагностиці його захворювання, що відбувається при огляді пацієнта. Уміння уважно спостерігати і сприймати хворого розвивається в процесі навчання і в подальшій практичній діяльності; *кругозір*; *клінічне мислення* (аналіз, порівняння, узагальнення), необхідне для критичного ставлення до отриманих результатів обстеження і лікування пацієнта, прагнення багаторазової перевірки і повторній перевірці отриманих даних; *уміння вчитися*, як одне з основних завдань медичної освіти, а також розвиток комунікабельності, відповідальності, загальної культури, емоційно-вольових, моральних (акуратність, співчуття, доброзичливість тощо), етичних якостей особистості, прагнення до саморозвитку.

Проаналізувавши психолого-педагогічні джерела, робимо висновок, що майбутній молодший медичний спеціаліст, окрім того, щоб мати ґрунтовні знання, володіти уміннями і навичками під час виконання завдань, повинен володіти певними особистісними якостями, соціально-психологічними рисами. Для підготовки фахівців медичного профілю слід розробляти методологію, теорію та здійснювати навчальну практику з обов'язковим включенням природничо-наукових знань. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у розробці спеціальних методик для цілеспрямованого формування фахової компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін.

Список використаних джерел

1. Бакуменко В.Д. Формування державно-управлінських рішень: проблеми теорії, методології, практики: монографія / М-во освіти і науки України. Київ: УАДУ, 2000, С. 156-157.

2. Вінник О.М. Теоретичні аспекти правового забезпечення реалізації публічних і приватних інтересів в господарських товариствах: дис... д-ра юрид. наук: 12.00.04 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2004. 631 с.
3. Івончик Г.Ф. Психологические условия формирования у работающей молодежи позитивного отношения к учебе : автореф. ...дис. канд. псих. наук. Київ, 1981, 16 с.
4. Кравченко О. Формування професійної етики майбутніх медичних сестер у навчально-виховному процесі медичного коледжу: методологічні підходи // Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. С. 218-221.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
6. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечения человека. СПб., 2003. 296 с.
7. Петровский А.В. О некоторых феноменах межличностных отношений в коллективе // Вопросы психологии. 1976. № 3. С. 16-25.
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 223 “Медсестринство” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ МОН № 1344 від 05.12.2018 року.
9. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навчальний посіб. Київ : Академвидав, 2007. 422 с.
10. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: навч. посіб. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 381 с.
11. Ямчук Т.Ю. Розвиток професійних якостей особистості майбутнього фахівця // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доп. Всеукр. наук-практ. конф. Мукачево, 2017. С. 191-193.

The article deals with the analysis of scientific literature on the study of the components of professional competence, which made it possible to indicate their insufficient study. This is especially true of the professional competences of future junior medical specialists. There have been allocated and analyzed the common components of the content of professional competence offered by modern scholars. The following three interrelated basic components of the professional competence of future junior medical specialists in the study of natural sciences are identified and described: epistemological (cognitive), praxeological (activity), motivational-axiological (value). The area of knowledge, abilities and skills of natural sciences disciplines is emphasized, which allows to form professional knowledge of the future specialist.

In particular, it is emphasized that physics, astronomy and biophysics allow forming the following professional knowledge of the future junior medical specialist: forms of drugs; physical bases and biophysical mechanisms of action of external factors on human body systems; interpretation of biophysical laws of human life processes. It is emphasized that during the training of physics, astronomy and biophysics the following professional skills of a future junior medical specialist may be formed: the ability to use medical equipment, computer technology, analyze the source information; work with magnifying equipment; explain the purpose and principle of the operation of medical devices; characterize the processes occurring in living tissues under the influence of the action of a particular radiation; to substantiate the use of one or another method in practical medicine.

It was emphasized that in the process of studying natural sciences in the medical college, it is possible to develop such professionally important qualities as: attention, all kinds of memory, perception, outlook; clinical thinking, ability to learn.

Key words: *components, future junior medical specialist, natural sciences disciplines, professional competence.*

Ірина Яцемірська, Світлана Поліщук
Iryna Yatsemirska, Svitlana Polishchuk

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE

Автори статті, розкриваючи суть і зміст інклюзивної освіти в Україні, зосередили особливу увагу на шляхах її реалізації. При цьому вони роблять низку посилань на наукові дослідження окресленої теми цілої когорти сучасних вітчизняних і зарубіжних учених.

Заслуговує на увагу і те, що автори статті роблять посилання на вищі міжнародні інституції, які в тій чи в іншій мірі є причетними до вирішення проблеми, пов'язаної з поліпшенням умов життя дітей-інвалідів, їх реабілітацією.

Автори розкривають сутність інклюзивної освіти в Україні на основі законодавчих актів (Конституції України, Закону України “Про основи соціальної захищеності інвалідів України”, “Про реабілітацію інвалідів України” та ін.), звертають увагу громадськості на важливість і доцільність упровадження в життя інклюзивної освіти. Підкреслюють необхідність втручання в цей процес органів місцевого самоврядування.

На основі проведених досліджень автори розкривають шляхи і заходи, успішна реалізація яких сприятиме реалізації інклюзивної освіти.

Цінним є те, що автори систематизують доробки низки зарубіжних і вітчизняних учених, які спрямовані на успішне вирішення проблем дітей-інвалідів.

Ключові слова: *інвалідність, можливості, освіта, система, розвиток, суспільство, реалізація, корекція.*

Питання загальнодоступності освіти для дітей з інвалідністю на сучасному етапі розвитку українського суспільства є надзвичайно актуальною.

Щорічна зростаюча тенденція кількості людей з обмеженими функціональними можливостями (понад 650 млн., з них близько 3 млн. – в Україні) змушує шукати засоби і форми інтеграції у різні сфери життя суспільства.

Проблема інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями засобами освіти та можливості доступу їх до освіти досліджувалася у працях різних дослідників, як вітчизняних (О. Безпалько, В. Ільїна, А. Колупаєвої, Є. Мартинова, О. Мовчан, О. Полякової, Т. Самсонова, Н. Софій, О. Столяренко, В. Синьова, П. Таланчука, Є. Тарасенка, Н. Шаповала, А. Шевцова та інших), так і зарубіжних (Ф. Амстронг, Н. Борисової, Б. Барбера, Г. Беккера, П. Бурдьє, Дж. Девіса, К. Дженкса, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі, П. Романова, В. Шмідт, К. Тейлора, О. Ярської-Смірнкової та ін.).

У 1993 р. Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй прийняла “Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів”, які базуються на основних міжнародних правових актах і визнають необхідність здійснення заходів щодо забезпечення осіб з інвалідністю рівними можливостями нарівні з іншими громадянами, в тому числі доступності до житла, будинків, споруд громадського обслуговування, місць роботи та відпочинку, освіти.

Конвенція ООН про права інвалідів стала першим юридичним обов'язковим міжнародним документом, який визначає обов'язок урядів країн ретельно розглянути та забезпечити впровадження принципів доступності з тим, щоб люди з інвалідністю змогли “жити незалежно і повною мірою брати участь у всіх аспектах життя”.

Державна турбота про людей з інвалідністю є мірилом рівня її соціального розвитку, цивілізованості та демократизації.

На шляху інтеграції до європейського та світового співтовариства, Україна ратифікувала низку міжнародних правових актів, які здійснили певний вплив на формування національної державної політики і практики щодо забезпечення рівних можливостей для всіх громадян, впровадження принципів доступності в різні сфери життєдіяльності осіб з інвалідністю. Міжнародні правові акти, ратифіковані Україною є нормами прямої дії і обов'язковими до виконання відповідно до Конституції України (ст. 41, 45, 47, 48, 49, 53, 55, 56) вирішення переважної більшості соціальних питань перебуває у спільному віданні України та її суб'єктів. Серед них – загальні питання виховання, освіти, культури, фізкультури і спорту, підвищення якості охорони здоров'я, захист сім'ї, материнства, батьківства і дитинства, соціальний захист, включаючи соціальне забезпечення, трудове та житлове законодавство [5, с. 63].

Сьогодні нормотворчість із соціальних питань у регіонах України часто випереджає державну. Це спричинено, з одного боку, тим, що за низкою напрямів соціальної політики відсутні державні закони, з іншого – перетворенням результатів функціонування соціальної сфери на засіб політичної маніпуляції думкою виборців регіону [5, с. 63].

Широкий спектр дій щодо людей з інвалідністю незалежно від групи та причини її інвалідності визначає Закон України “Про основи соціальної захищеності інвалідів України” (1991р). Крім того, є низка законодавчих і нормативних актів, прийнятих з метою врегулювання правового положення окремих груп осіб з інвалідністю та забезпечення принципів “доступності”. Це, зокрема, закони “Про статус та соціальний захист громадян, що постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи” (1991 р.), “Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту” (1993 р.), “Про пенсійне забезпечення військовослужбовців та осіб начальницького і рядового складу органів внутрішніх справ” (1992 р.), “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.), “Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам” (2000 р.), Указ Президента України №344 “Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2005 р.), Указ Президента України №588 “Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2011 р.), Указ Президента України №902 “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” (2012 р.), Постанова Кабінету Міністрів України №863 “Про затвердження Програми забезпечення безперешкодного доступу людей з обмеженими фізичними можливостями до об'єктів житлового та громадського призначення” (2003 р.), Постанова Кабінету Міністрів України №921 “Про внесення змін до порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг” (2013 р.), Постанова Кабінету Міністрів України №607 “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами” (2013 р.), Наказ Мінсоцполітики України №352 “Про затвердження Соціальних нормативів у сфері надання реабілітаційних послуг інвалідам та дітям-інвалідам” (2015 р.), Наказ Мінсоцполітики України №347 “Про затвердження Порядку взаємодії державних органів та установ щодо професійної реабілітації, зайнятості та працевлаштування інвалідів” (2015 р.) тощо.

Слід зазначити серед позитивних моментів у правовому регулюванні функціонування і розвитку соціальної сфери в регіонах України закріплення в Конституції та в програмних документах регіонів України положень про соціальну політику, соціальний розвиток, про гарантії захисту соціальних прав громадян. У той же час не в усіх регіонах України законодавче забезпечення в видах діяльності соціальної сфери повністю відтворює структуру соціальних потреб у регіоні.

За великим переліком питань розвитку соціальної сфери на місцевому рівні приймаються різноманітні нормативні акти. До компетенції органів місцевого самоврядування у відповідності до ст. 14 Закону України “Про асоціації органів місцевого самоврядування” від 16.04.2009 р. [1, с. 9-10] відносяться: комплексний соціально-економічний розвиток освіти;

організація будівництва і утримання соціального житлового фонду; організація надання загальнодоступної і безкоштовної початкової загальної, основної загальної, середньої (повної) загальної освіти; організація надання додаткової освіти і безкоштовної дошкільної освіти; організація надання швидкої медичної допомоги, первинної медико-санітарної допомоги; створення умов для соціально-культурного будівництва; організація ритуальних послуг та утримання місць поховання; організація транспортного обслуговування населення; створення умов для забезпечення населення послугами зв'язку; створення умов для організації дозвілля і забезпечення жителів послугами організацій культури; організація електронної форми бібліотечного обслуговування; забезпечення умов для розвитку фізичної культури і спорту; організація соціальної підтримки і зайнятості населення [5, с. 60-63]. Особливого наголосу в останній час набули питання реального самоврядування та економічної самостійності місцевих громад.

Необхідно підкреслити, що інклюзивний процес не може розвиватися без ресурсів, допомоги інших, ретельної підготовки викладачів та суспільства, поваги й упевненості, усвідомлення, а також взаємної відповідальності. Білоруські вчені А. Конопльова і Т. Лещинська розглядають інтеграцію в системі освіти як створення єдиного освітнього простору, зближення загальної і спеціальної освіти, навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах, максимально наближених до звичайного середовища, з найменшими обмеженнями. Вони зазначають, що “інтеграція – багатоаспектна проблема, яка відображає синтез соціальних, правових, економічних, психологічних, педагогічних проблем. Інтегроване навчання розглядається як двобічний процес: дитина з особливостями психофізичного розвитку готується до спільного навчання зі здоровими однолітками, адаптується до освітнього простору звичайної школи, і водночас школа пристосовується до дітей з відхиленнями в розвитку, використовує засоби для задоволення їхніх особливих потреб”. Ці вчені, розробляючи методологічні засади інтегрованого навчання, вибудовують їх на основі теоретичної концепції “включення” (інклюзії), тому не вбачають відмінностей між термінологічними визначеннями “інтегроване навчання” і “навчання інклюзивне”, тим самим поділяючи позиції таких учених, як Б. Пузанова, М. Малафеева, Н. Шматко та інших щодо відповідності та прийнятності зарубіжної понятійної термінології, яка використовується в сучасних дослідженнях. Інтегроване навчання, за визначенням учених Б. Пузанова, М. Малофеева, – це навчання і виховання дітей з відхиленнями в розвитку в закладах загальної системи освіти разом із дітьми, які розвиваються нормально [6].

Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому натрапляє на труднощі. Це і професійна невідповідність вчителів масової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, архітектурна непристосованість шкільних приміщень, недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з фізичними вадами, негативне ставлення батьків інших дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання.

Для всіх освітніх систем вирішальним питанням є вартість освіти, зокрема щодо створення освітніх закладів для всіх дітей, які повинні навчатися. Нерідко помилково вважається, що освіта потребує великих видатків, тоді як для того, щоб навчати дітей, з неповною спроможністю необхідні лише незначні пристосування.

За даними численних досліджень, інклюзивна освіта є не лише економічно ефективною, а й рентабельною, причому “рівність” сприяє досягненню відмінних результатів.

Країни світу, які запровадили практику інклюзивної освіти мали можливість переконатися у недоцільності паралельного існування різних систем управління, організаційних структур і послуг та нереалістичний із фінансової точки зору варіант спеціальних навчальних закладів.

Національні бюджети нерідко обмежені, офіційна допомога на цільовий розвиток відсутня, а батьки не можуть дозволити собі прямо чи опосередковано оплачувати витрати, пов'язані з освітою своїх дітей. Родинам учнів з інвалідністю, особливими потребами часто

доводиться вирішувати, що є для них пріоритетом: направити дитину до звичайної школи, залишити її вдома, направити до спеціального закладу з тим, щоб згодом надати їй можливість самостійно працювати і жити. Тому інклюзивна освіта може вважатися надто дорогою для урядів, установ і навіть батьків, хоча оціночна сума, необхідна для досягнення цілей “освіта для всіх” – 11 млрд. дол. є вельми скромною в глобальних масштабах.

За оцінками організації “Оксфам”, фінансова підтримка, необхідна для досягнення “освіти для всіх”, відповідає:

Вид	Характеристика
Фізична	Припускає лише перебування дітей разом в одному приміщенні одночасно.
Функціональна	Основна характеристика – наявність предметно просторового об'єднання, яке супроводжується організацією предметної взаємодії.
Соціальна	Передбачає міжособистісні контакти між звичайними та особливими дітьми.
Соціоетальна	Визначає вищий ступінь взаємодії і вважається оптимальною, тому що відбувається повне зняття соціальної дистанції, існують рівноправне партнерство в діяльності та суб'єкт-суб'єктні відносини в дитячій групі

На сьогоднішній день в Україні не має єдиної прозорої і достовірної системи обліку дітей-інвалідів та дітей із обмеженими можливостями за станом здоров'я. За даними Міністерства освіти в 2014 році в Україні налічувалось більше 160 тис. дітей з особливостями психофізичного розвитку. Однак, на думку експертів, реальна кількість дітей із обмеженими можливостями за станом здоров'я в десятки разів більше. Це підтверджують дані обслідувань ПМПК (психолого-медикопедагогічних консультацій), згідно з якими, наприклад, в 2010-2011 навчальному році було визнано такими, що мають вади психофізичного розвитку 1194,031 тис. дітей (15% від загальної кількості). При цьому кількість встановлених випадків проблем психофізичного розвитку дітей зростає з кожним роком. Статистичні дані по ПМПК також не відображають реальної ситуації, оскільки враховується кількість реальних звернень по допомогу від батьків. Це означає, що велика кількість дітей із особливими потребами взагалі не підлягає статистиці. Відсутність єдиної прозорої і достовірної системи обліку дітей-інвалідів та дітей із обмеженими можливостями за станом здоров'я заважає адекватній оцінці реальних масштабів і розробці чітко сформованої стратегії впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Причому, слід також відмітити, що система фінансування закладів загальної середньої освіти в Україні не оновлена та не враховує особливі потреби окремих дітей, що могли б навчатись у звичайних школах. Під час розрахунку витрат на освіту не береться до уваги специфіка навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах.

Ефективна реалізація і впровадження ідей інклюзивної освіти в Україні в подальшому буде залежати від можливостей знаходження точок дотику, розуміння, врахування інтересів і специфіки цілей представників різних суспільних груп у їх ставленні до проблем інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про асоціації органів місцевого самоврядування” від 16.04.2009 №1275-VI
2. Боднар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен // Рідна школа. 2011. №3. С. 10-14.

3. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О.Е. Жосан. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. 468 с.
4. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. Київ, 2012. 216 с.
5. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : [монографія] / Колектив авторів; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.
6. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : САММІТ-книга, 2008.
7. Софій Н. З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навч.-метод. посіб.]; за заг. ред. Л.І. Даниленко. К., 2007. 128 с.
8. Ярмощук І. Інклюзивне навчання в системі освіти // Шлях освіти. 2009. № 2. С. 24-28.

The authors of the article, revealing the essence and content of inclusive education in Ukraine, focused on the ways of its implementation. At the same time, they make a number of references to scientific research on this topic by a whole cohort of modern domestic and foreign scientists.

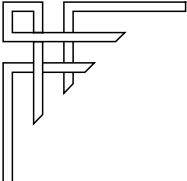
It is also noteworthy that the authors of the article make references to the highest international institutions that are more or less involved in solving the problem of improving the living conditions of children with disabilities, their rehabilitation.

The authors reveal the essence of inclusive education in Ukraine on the basis of legislative acts (the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine "On the basis of social protection of disabled people of Ukraine", "On rehabilitation of disabled people in Ukraine", etc.), draw public attention to the importance and feasibility of implementation of inclusive education, emphasize the need for intervention in this process of local governments.

Based on the research, the authors reveal the ways and activities, the successful implementation of which will contribute to the implementation of inclusive education.

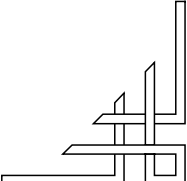
It is valuable that authors systematize improvements of a number of foreign and domestic scientists who are directed on the successful solution of problems of disabled children.

Key words: *disability, opportunities, education, system, development, society, implementation, correction.*



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 378.147.091.31-051:502/504

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.233-239

Олена Блашкова
Olena Blaskova

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА. ПІДХОДИ ДО ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

FORMATION OF HUMANISTIC VALUES OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. APPROACHES TO ITS RESPONSE

Стаття розглядає теоретичні і методичні аспекти формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих дисциплін у сучасних ЗВО. Розроблено відповідну функціонально-змістову модель і теоретично обґрунтовано педагогічні умови її реалізації.

Ключові слова: майбутні вчителі природничих дисциплін, формування, гуманістичні цінності, модель і педагогічні умови її реалізації.

Цілком очевидно, що проблема формування гуманістичних цінностей студентства загалом та майбутніх учителів природничих дисциплін зокрема на сучасному етапі розвитку суспільства та педагогічної освіти в Україні досі залишається актуальною. Безперечно, у цьому контексті є важливими єдність у підходах до формування гуманістичних цінностей та врахування необхідних умов фахової підготовки студентів.

Переконані, що показником готовності майбутнього педагога до здійснення професійної діяльності, є сформованість майбутнього вчителя, як професіонала, в поєднанні з особистісними ціннісними орієнтаціями гуманного характеру.

Відповідно до цього, вища школа покликана сформувати високий рівень гуманістично-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, як професіоналів, що дасть їм змогу стати конкурентоспроможними, високоосвіченими молодими спеціалістами. У свою чергу, реалізація цього можлива за рахунок розробки ефективної моделі формування гуманістичних ціннісних орієнтацій із застосуванням відповідних форм, методів та педагогічних умов.

Важливою у цьому аспекті є думка академіка І. Беха, який зазначає, що гуманізація виховного процесу передбачає подолання стереотипної системи суб'єкт-об'єктних стосунків та заміну її суб'єкт-суб'єктною системою, за якої суб'єкти виховання є активними і свідомими в соціальній взаємодії [1; 2].

Зауважимо, дослідженням формування морально-духовних якостей студентів, у тому числі і гуманістичних, займалися такі вчені, як Ю. Бабанський, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Власова, І. Грязнов, З. Курлянд, І. Кучинська, Б. Ліхачов, І. Харламов та ін.

Підкреслимо, доцільними педагогічними умовами формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих дисциплін є такі:

– гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу закладу вищої освіти;

- дотримання особистісно зрієнтованого підходу під час реалізації навчально-виховного процесу;
- орієнтація на формування гуманістичних цінностей у процесі професійного становлення майбутніх педагогів.

Мета статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні методичних підходів до формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих дисциплін.

Необхідними завданнями є виявлення і теоретичне обґрунтування педагогічних умов та розробка моделі формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих дисциплін.

Загальновідомо, що модель – це штучно створений об'єкт, що є відображенням структури об'єкта моделювання, його складові частини.

Моделювання є формою наочності шляхом спостереження чиеїсь бажаної реакції [4].

На думку науковця Т. Немцової, функціонально-змістова модель – певна система, яка складається з окремих, взємопов'язаних між собою елементів і забезпечує цілісність процесу виховання [5].

Як зазначає науковець Н. Ольхова, процес *моделювання*, допомагає відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру та функціонування і сприяє збереженню його на всіх етапах дослідження. [6].

Педагог О. Александрова акцентує увагу, що *модель* має відповідати таким вимогам, як відповідність об'єкта моделювання, тобто процесу формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці вчителів, можливість заміщення цього об'єкта на певних етапах дослідження, здатність давати достатню інформацію про згаданий об'єкт [7].

Очевидно, що модель формування гуманістичних цінностей студентів природничих дисциплін відповідно до класифікацій моделей, належить до функціонально-змістових. Така модель складається з визначеної мети, методологічних підходів, принципів та способів їх реалізації, визначених педагогічних умов та очікуваного результату.

Основними характеристиками моделі формування гуманістичних цінностей є цілеспрямований вплив на становлення особистості майбутніх педагогів, реалізації принципу гуманізації в навчально-освітній діяльності, послідовність і наступність формування гуманістичних цінностей, та обґрунтованість визначених їх форм виховання [5].

Зазначимо, сформованість гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих дисциплін є важливою складовою становлення їх базових ціннісних орієнтирів, оскільки є показником сформованості не лише як майбутнього фахівця освіти, а й як особистості.

У цьому аспекті, проаналізуємо структурні компоненти моделі, метою якої є формування гуманістичних цінностей студентів природничих дисциплін у сучасних закладах вищої освіти.

Уважаємо за доцільне зацентрувати увагу, що розроблена нами модель своєю метою передбачає формування гуманістичних цінностей студентів природничих дисциплін, а саме: альтруїзму, емпатії, милосердя та відповідальності, як інтегрованих якостей, що характеризуються природовідповідною поведінкою до навколишнього середовища у соціальній та професійній сферах життєдіяльності.

Відповідно до мети ми окреслили такі завдання функціонально-змістової моделі:

1. Сформувати у студентів знання про основні теорії гуманістичних цінностей і сприяти усвідомленню способів генерування та реалізації гуманної поведінки (розвиток когнітивного компонента).

2. Сприяти вихованню системи відповідних знань та формуванню мотивації майбутніх педагогів на активну, усвідомлену, самостійно гуманну діяльність (розвиток емоційно-мотиваційного компонента).

3. Забезпечити прояв активної природовідповідної поведінки щодо природного середовища на засадах сталого (збалансованого) розвитку та набуття відповідного досвіду самореалізації (розвиток діяльнісно-поведінкового компонента).

Функціонально-змістова модель формування гуманістичних цінностей

Мета: формування гуманістичних цінностей студентів природничих дисциплін альтруїзму, емпатії, милосердя та відповідальності, як інтегрованих якостей особистості, що характеризуються реалізацією гуманної діяльності			
Концептуально-змістовий блок			
<p>Завдання: 1) формувати у студентів знання про основні теорії гуманістичних цінностей та сприяти усвідомленню способів генерування та реалізації гуманної поведінки (когнітивний компонент);</p> <p>2) на основі засвоєних знань, сприяти вихованню системи відповідних знань та формування спрямованості майбутніх педагогів на активну, усвідомлену, самостійну гуманну діяльність (емоційно-мотиваційний);</p> <p>3) забезпечення можливості до прояву активної гуманної поведінки щодо природного середовища та набуття відповідного досвіду самореалізації (діяльнісно-поведінковий)</p>	<p>Підходи:</p> <p>1) особистіно-орієнтований,</p> <p>2) суб'єктно-діяльнісний</p> <p>3) гуманістичний</p> <p>4) системний</p> <p>5) аксіологічний</p>	<p>Компоненти:</p> <p>1) когнітивний</p> <p>2) емоційно-мотиваційний</p> <p>3) діялісно-поведінковий</p>	<p>Зміст виховної діяльності</p> <p>1. Соціальна сфера</p> <p>2. Професійна сфера</p>
Процесуально-діяльнісний блок			
Суб'єкти виховної взаємодії: студенти першого(бакалаврського) та другого(магістерського) рівнів вищої освіти природничих дисциплін, викладачі			
Принципи виховної взаємодії:			
<p>1. Науковості.</p> <p>2. Цілісності.</p> <p>3. Емоційності навчання та зв'язку з життям.</p> <p>4. Гуманізації та гуманітаризації.</p>			
Педагогічні умови:			
1. Програмно-методичне забезпечення формування гуманістичних цінностей.	2. Педагогічна підтримка проявів гуманної ініціативності в навчально-виховній діяльності.	3. Сприяння саморозвитку гуманістично-ціннісного орієнтування до навколишнього середовища.	
Методи			
Моделювання, класифікація, програмно-цільовий метод (узагальнення, прогнозування).	Метод створення виховних ситуацій гуманістичного змісту, метод педагогічної підтримки, методи організації ситуації, методи стимулювання.	Метод створення виховних ситуацій. Педагогічні технології.	

Форми		
Вивчення установок, ставлень, досвіду, суб'єктивних ідеалів.	Проективні методика, асоціативні методика, методика проективного малюнку, графічні методи, графічний тест “Картина світу”, інтерв'ю “Моє ставлення до навколишнього середовища” О. Леонт'єв, “Опитувальник емпатії Меграбяна-Епштейна”, карусель (для обговорення дискусійних питань), синтез думок (синтез думок на аркуші паперу і виділення те, з чим не згодні) спільний проект, Раунд Робін (коло ідей) акваріум	Розгортання цілісних проблемних ситуацій; інтерактивні технології: мікрофон, незакінчені речення “Мої думки”, мозковий штурм. Навчаючи-учусь, Case-метод, Дерево рішень. Технології ситуативного моделювання: імітаційні ігри та симуляції, суд prose, громадські слухання, розігрування ситуацій за ролями. Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, дискусія, дебати.
Аналітико-результативний блок		
Критерії (когнітивний, мотиваційний та діяльнісний), показники вихованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих дисциплін.	Рівні сформованості гуманістичних цінностей студентів: високий (творчо-рефлексивний), середній (активно-репродуктивний) та низький (репродуктивний).	
Результат – підвищення рівня сформованих гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих дисциплін.		

Уважаємо, що реалізація окреслених завдань сприятиме засвоєнню майбутніми педагогами низки знань основних гуманістичних теорій щодо ідей визначення гуманістичних ціннісних орієнтирів серед низки загальнолюдських, усвідомлення студентською молоддю важливості засвоєння гуманістичних орієнтирів та потреби інтеграції їх у власні ціннісні орієнтири, вміння планувати та здійснювати особисту поведінку гуманістично-ціннісного спрямування у ставленні до природного середовища.

Переконані, висвітлені завдання сприятимуть ефективним змінам у свідомості студентів, становленні їх ціннісних орієнтирів та реалізації гуманістично-ціннісної діяльності для кращого процесу самовдосконалення майбутніх педагогів.

У контексті вище зазначеного, формування гуманістичних цінностей відбуватиметься на засадах реалізації особистісно зрієнтованого, гуманістичного, системного та аксіологічного підходів.

Зазначимо, процесуально-діяльнісний блок моделі формування гуманістичних цінностей складається з суб'єктів взаємодії, у нашому випадку, суб'єктами є студенти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти та викладачі, що задіяні в навчально-виховному процесі. Необхідним є розуміння викладачами важливості, змістового значення загальнолюдських цінностей, значущості гуманістичних цінностей, потреби засвоєння їх у власні ціннісні орієнтації, та надання допомоги майбутнім педагогам опанувати ними під час реалізації фахової підготовки студентів у навчально-виховному процесі.

Серед принципів виховної взаємодії виокремимо: науковості, цілісності, гуманізації та гуманітаризації, емоційності навчання та зв'язку з життям.

Переконані, реалізація розробленої нами моделі можлива під час здійснення таких педагогічних умов:

- Програмно-методичне забезпечення формування гуманістичних цінностей.
- Педагогічна підтримка проявів гуманної ініціативності з боку викладацького складу в навчально-виховній діяльності.
- Сприяння саморозвитку гуманістично-ціннісного орієнтування до навколишнього середовища.
- Реалізація окреслених вище умов сприятиме, на наш погляд, ефективнішому впровадженню висвітлених меті функціонально-змістової моделі формування гуманістичних цінностей майбутніх педагогів природничих дисциплін.

У цьому контексті, відповідно до розробленої моделі, ефективними методами її реалізації є: методи моделювання; класифікації, програмно-цільові (методи узагальнення та прогнозування); метод створення та організації виховних ситуацій гуманістичного змісту; метод педагогічної підтримки; методи стимулювання; педагогічні технології.

Ефективними формами реалізації мети розробленої моделі ми визначили такі: застосування сучасних проєктивних та асоціативних методик; методики проєктивного малюнку; графічні методи; графічний тест “Картина світу”, інтерв’ю “Мое ставлення до навколишнього середовища” О. Леонтьєва; “Опитувальник емпатії” Меграбьяна-Енштейна; карусель – для обговорення дискусійних питань; синтез думок; створення спільних проєктів; коло ідей (Раунд Робін), акваріум. Застосування інтерактивних технологій, таких як мікрофон, незакінчені речення “Мої думки”, мозковий штурм, навчаючи-учусь, Кейс-метод, Дерево рішень. Форми технологій ситуативного моделювання: імітаційні ігри та симуляції; суд та громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями. Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, дискусія, дебати.

Зазначимо, що аналітико-результативний блок розробленої нами функціонально-змістової моделі передбачає визначення ефективності процесу формування гуманістичних цінностей студентів природничих дисциплін за допомогою виокремлених критеріїв та їх показників, що визначаються відповідними рівнями сформованості.

Очікуваним результатом ефективності впровадження розробленої функціонально-змістової моделі є безперечно підвищення рівня сформованості гуманістичних цінностей майбутніх учителів природничих дисциплін. Підкреслимо, що фахова підготовка студентів природничих спеціальностей передбачає не лише засвоєння професійних знань майбутніми педагогами, а й оволодіння ними базових основ аксіологічних теорій, що, в свою чергу, сприятиме перетворенню мотиваційної сфери та інтеріоризації поведінки на гуманних основах, за рахунок упровадження спеціальних технологій формування гуманістичних ціннісних орієнтирів.

Ми сподіваємось, що запропонована нами модель у змозі змінити ставлення студентів природничих дисциплін до суті гуманістичних цінностей, таких, як альтруїзм, емпатія, відповідальність та милосердя, адже, цінність стає особистісним надбанням, якщо відбувається саме переживання відповідного емоційного стану студентами.

Очевидним є те, що реалізація процесу доповнення особистих ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, гуманістичними, передбачається створенням та дотриманням певних педагогічних умов. Уважаємо, що для здійснення цього процесу необхідним є також визначення значущості навчальних природничих дисциплін, доповнення яких, гуманістичним змістом, на нашу думку, сприятиме більш ефективній реалізації запропонованої нами функціонально-змістової моделі. Адже це впливатиме на розуміння майбутніми педагогами ставлення до понять гуманізму та ціннісних орієнтацій, і на подальший розвиток гуманного стилю поведінки, що, в свою чергу, сприятиме формуванню і гуманного типу поведінки у студентів щодо природного середовища.

Слушною у цьому контексті є думка О. Александрової, яка акцентує увагу педагогічної громади на тому, що “Тільки вчитель, який опанував гуманістичні цінності зможе гідно виховати наступне покоління, формувати у вихованців гуманістичний світогляд та гуманне світосприйняття” [7].

Безперечно, не має сумніву, що ефективність трансформації ціннісних орієнтацій студентів на гуманістичний лад реалізується за рахунок гуманної цілеспрямованості цілісного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів.

Процес формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентської молоді є складним, оскільки охоплює як сферу навчально-виховної діяльності закладу вищої освіти, так і сферу особистісного розвитку й становлення студентів. Відповідно, проаналізувавши розроблену нами функціонально-змістову модель формування гуманістичних цінностей майбутніх педагогів природничих дисциплін до навколишнього середовища, вважаємо, що ефективність її реалізації можлива за рахунок створення та дотримання відповідних педагогічних умов, на основі принципів гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу із застосуванням відповідних форм та методів, враховуючи багатокомпонентність процесу взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Александрова О.Ф. Модель формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці майбутнього вчителя // Вісник Запорізького національного університету. 2010. Випуск 2(13). С. 139-145.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ, Академвидав, 2012. 256 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ, Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. 280с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ, Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. 344 с.
5. Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. 104 с.
6. Немцова Т.О. Виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Тетяна Олександрівна Немцова. Київ, 2016. 299 с.
7. Ольхова Н. Аналіз моделі формування світоглядної культури студентів університету // Молодь і ринок. 2012. № 7 (90). С. 138-141.
8. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.

The article describes and analyzes the author's functional and content model of the formation of humanistic values of natural sciences, namely, certain values such as altruism, empathy, mercy and responsibility as integrated personality traits, characterized by the implementation of humanely oriented activities.

The relevance of the chosen theme is based on the fact that in the present time the reform of the pedagogical education of higher educational institutions and the realization of the course of humanization and humanization of the educational process at the expense of a person-oriented approach, it is necessary to focus on the formation of humanistic values in the process of professional formation of future teachers.

The purpose of the paper is to highlight and analyze the model of the formation of humanistic value orientations of the student youth of natural sciences taking into account the multicomponent process of interaction of all participants in the educational process.

The search materials for writing the article were scientific articles, normative documents, educational-professional programs and curricula of specialties 014 Secondary education (Biology and human health); 014 Secondary education (Geography) and 101 "Ecology" of preparation of the first (Bachelor's) and the second (Master's)) higher education levels scientific-pedagogical manuals and textbooks on the studied issues. In the process of research we used the search-bibliographic method as well as general scientific methods of analysis, synthesis, classification, systematization and generalization of the results of the research.

On the basis of the obtained research study materials, the author's functional and content model for the formation of humanistic value orientations was developed.

The effectiveness of the implementation of the functional and content model developed by the author is possible due to the observance of certain pedagogical conditions, with the observance of the selected approaches and pedagogical principles, in the interaction between the students of the first (Bachelor's) and the second (Master's) levels and the teachers of the educational institution. To this end, the main methods and forms of implementation of the proposed model are identified, which is important for obtaining high results.

It is emphasized on the need to determine the significance of educational natural sciences, the addition of which information humanistic content will contribute to more effective implementation of the proposed model in the educational process. As such an approach enables personal development and formation of future teachers of natural sciences not only from a professional point of view, but also the formation of students' own humane value orientations that will lead to appropriate human-oriented behavior.

Key words: *future teachers of natural sciences, formation, humanistic values, model and pedagogical conditions of its realization.*

УДК 378.091.322:58:37.091.212

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.239-245

Олена Войтович, Вікторія Перетяцько
Olena Voitovych, Viktoriia Peretiatko

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ФІЗІОЛОГІЯ ТА БІОХІМІЯ РОСЛИН”

ORGANIZATION OF GROUP WORK OF UNIVERSITY STUDENTS IN STUDYING THE COURSE “PHYSIOLOGY AND BIOCHEMISTRY OF PLANTS”

У статті розкрито методичні рекомендації до організації групової роботи на лабораторних заняттях; наведено приклади групових завдань для вивчення основних понять із курсу “Фізіологія та біохімія рослин”; представлено результати дослідження комунікативних і організаційних здібностей студентів.

Ключові слова: *групова робота студентів університетів, лабораторні заняття.*

Сучасна українська вища освіта орієнтована на формування різносторонньо розвинутої особистості. Це вимагає вдосконалення методик навчання, їх модернізації, які сприятимуть розкриттю загальних здібностей студентів, зокрема інтелектуальних, комунікативних і організаторських. Сьогодні існує багато форм і методів навчання, що забезпечують краще оволодіння студентами навчальним матеріалом, підвищення якості вмінь і навичок, формуванню компетентностей. Разом з тим, важливо будувати освітній процес таким чином, щоб він був не лише професійно спрямованим, але й не перевантаженим для студентів. Інтерес студентів до навчальної дисципліни зростає, коли поряд із класичними широко використовуються інтерактивні форми і методи навчання.

Групова робота студентів, за нашим розумінням, сприяє підвищенню якості їхньої підготовки з фундаментальних дисциплін. Завдяки груповій формі змінюється характер діяльності педагога і студентів, за той самий проміжок часу виконуються завдання більші за кількістю та різноманітніші за змістом. Окрім того, робота у групі сприяє формуванню соціальних навичок, умінь співпраці в колективі тощо.

Проблема організації групової роботи в закладах загальної середньої та вищої освіти всіх рівнів турбує багатьох науковців, адже її застосування не змінює загальної системи, а дозволяє інтенсифікувати процес через можливість налагодження співнавчання і взаємонавчання.

Загальні принципи організації групової роботи учнів і студентів розкриваються в працях Г.М. Андрєєвої, А.А. Гіна, В.К. Дяченка, Х.Я. Лійметса, В. Оконя, І.М. Чередова, О.Г. Ярошенко та ін. Найширше вони розкривають у контексті підготовки вчителі початкової школи, зокрема Л.І. Луцинкевич, О.Я. Савченко, Г.А. Цукерман. Висвітлення групової роботи як складової інтерактивних технологій знаходимо в роботах С.С. Вітвицької, Т.В. Кравчина, С.Г. Крамаренко, Л.В. Пироженко, О.І. Пометун. Проте, прийоми організації групової роботи студентів природничих спеціальностей університетів на лабораторних заняттях розкриті недостатньо.

Метою статті є розкриття методичних рекомендацій до організації групової роботи студентів-біологів на лабораторних заняттях із навчальної дисципліни “Фізіологія та біохімія рослин”.

Навчальна дисципліна “Фізіологія та біохімія рослин” є фундаментальною в професійній підготовці фахівця-біолога. Її суттєва практична складова – великий за обсягом лабораторний практикум – дозволяє створити умови для активної спільної діяльності студентів у різних навчальних ситуаціях. Саме тому, у своєму досвіді викладання в Запорізькому національному університеті застосовуємо групову форму навчання студентів.

Групова форма, за визначенням І.М. Чередова: “передбачає співпрацю учнів у малих групах, при чому робота в них будується на принципах самоуправління школярів з менш жорстким контролем учителя” [6, с. 21].

Аналізуючи науково-педагогічну та методичну літературу, узагальнимо основні переваги групової роботи:

- позитивна взаємозалежність членів групи й особиста відповідальність кожного за власні успіхи та успіхи інших;
- спільна творча навчально-пізнавальна діяльність і загальна оцінка роботи групи;
- формування і посилення мотивів навчання;
- можливість роботи відповідно до здібностей і можливостей;
- висока результативність у засвоєнні знань і формуванні умінь (збільшення обсягу виконаної роботи);
- розвиток прийомів навчально-пізнавальної діяльності: планування, роботи над завданням, обговорення, взаємоконтроль, рефлексія тощо;
- формування навичок співпраці і взаємодопомоги;
- соціалізація особистості кожного члена групи у процесі діяльності;
- формування якостей особистості, а саме: здатність відстоювати власну точку зору точними і лаконічними аргументами, готовність визнавати думку інших, терпимість, здатність до компромісу тощо.

Окреслені переваги групової роботи реалізуються лише за умови усвідомлення суб'єктами освітнього процесу її елементів. Узявши за основу положення С.С. Вітвицької [2, с. 166-167], ми відобразили їх у схемі 1.

Звичайно, групова робота має свої недоліки, серед яких Т.В. Кравчина виокремлює: робота може вимагати зайвих витрат часу, поки члени групи знаходять спільну мову; роботою мікрогруп важче управляти, особливо за великої їх кількості; у такій групі відсутній стимул особистих амбіцій, бо досягнуті окремим членом групи результати не ставляться йому в заслугу, а стають загальним надбанням; свою низьку інтелектуальну здатність можна приховати за спинами інших учасників [3]. Усвідомлення цих позицій спонукало нас до розробки методичних рекомендацій до організації групової роботи, за якою вплив названих недоліків був б мінімальним. Викладачам, що прагнуть будувати процес засвоєння навчального предмета через упровадження групової роботи, слід орієнтуватися на такі положення.

Підготовчий етап

- об'єднання учасників у групи;
- постановка пізнавальної задачі чи проблеми;
- інструктаж про зміст і послідовність роботи;
- рекомендації щодо дидактичного матеріалу в групах

Групова робота

- повідомлення про результати роботи в групах;
- аналіз пізнавальної задачі, рефлексія;
- загальний висновок про групову роботу і виконання поставленої задачі;
- висновки про робочу групу і її членів

Заключний етап

- знайомство з матеріалами, планування роботи в групі;
- розподіл завдань між членами групи;
- індивідуальне виконання завдань;
- обговорення індивідуальних результатів роботи в групі;
- обговорення загального завдання в групі;
- підведення підсумків групового завдання.

Схема 1. Елементи етапів групової роботи

1. *Планування групової роботи.* Лабораторна частина курсу “Фізіології та біохімії рослин” передбачає освоєння студентами значної кількості експериментальних методів та застосування різних технологій. Обумовленість організації лабораторних занять за груповою формою визначається величезною кількістю різноманітних природних рослинних об'єктів. Залежно від теми заняття це можуть бути кімнатні рослини різних екологічних груп, насіння з вмістом різних запасних речовин, різні анатомічні частини одного виду рослини тощо.

2. *Визначення складу груп.* Академічну групу з 12-15 студентів доцільно об'єднати в 3-4 малі групи, які мають виконати весь спектр запропонованих завдань, але на різних об'єктах. Об'єднання студентів у групи має проходити оперативно, не потрібно втрачати час на складні способи. Це можуть бути: за розташуванням студентів у навчальній лабораторії, за бажанням, за складеними викладачем списками, за абеткою, за пронумерованими фішками тощо.

Беремо за основу позицію М.В. Артюшиної, що за умов одиничного застосування групової роботи соціально-психологічний чинник не може бути задіяним повною мірою, оскільки обмеженість часу не дозволяє кожному студенту взяти активну участь у виконанні групового завдання. Лише організація пролонгованої групової навчальної діяльності, що триває декілька практичних занять і має виражену професійну спрямованість, дозволяє створювати низку додаткових умов для використання соціально-психологічних особливостей академічних студентських груп: делегувати підгрупам студентів управлінські функції під час організації і проведення практичних занять, застосовувати розгорнуту систему контрольної-оцінної діяльності, провідними суб'єктами якої є самі студенти і студентські підгрупи; забезпечувати стійку мотивацію до навчання та інше [1]. Саме тому, у своєму досвіді викладання навчальної дисципліни “Фізіологія та біохімія рослин” ми організовуємо роботу сформованих груп з постійним складом студентів. Якщо виникають складності у взаємодії між членами групи, то оперативно змінюємо 1-2 учасників.

У середині кожної групи, безумовно, відбувається певний розподіл за видами робіт із урахуванням особистих якостей студентів. Завжди виділяються “керівники” та “технічні

працівники”. Крім того, в групі слід визначити: “секретаря” – для ведення записів обговорення і результатів роботи, “тайм-кіпера” – студента, що слідкує за часом виконання роботи і “доповідача” – студента, який представлятиме результати спільної роботи групи викладачу та одногрупникам, але з часом ці ролі мають змінюватись. При цьому кожен відчуває відповідальність за результат усієї групи, а не лише власний.

3. *Проведення чіткого і короткого інструктажу перед виконанням роботи.* Інструктивна картка до експериментального дослідження має бути упорядкованою і простою. Варто уникати складних формулювань і застосовувати дієслова, як-то: записати, знайти, пояснити, запропонувати, повідомити тощо. Важливо переконатися, що всі учасники групи розуміють і можуть виконати те, що від них вимагають.

Визначаючи мету групової роботи, необхідно усвідомлювати різницю між загальною для всіх метою і спільною метою. Для цього викладач має виходити з розуміння, що спільної мети учасники можуть досягти лише в процесі співробітництва або співнавчання.

Наприклад, тема “Дихання рослин” передбачає виконання двох лабораторних робіт “Визначення дихального коефіцієнта” та “Визначення інтенсивності дихання”, де зручним та показовим об'єктом є проросле насіння. Доцільним є розподіл об'єктів між групами за ознакою хімічного складу запасних речовин насіння: бобові (білки), злаки (крохмаль), олійні культури (жири).

Якщо не має можливості розділити групи за об'єктом (наприклад, найбільш оптимальним для застосування плазмолітичного методу є епідерміс цибулі), можна запропонувати їм оцінити вплив аналогічних, але різних чинників. Так, можна оцінити токсичність низки важких металів, підібрав для кожної з груп набір з високо-, середньо- та малотоксичних іонів.

Під час вивчення теми “Веgetаційний дослід” є три найбільш вживані штучні поживні суміші для вирощування рослин: розчин Кнопа, розчин Хогленда та розчин Гельригеля. Отже, навіть на одній швидкоростучій культурі (зазвичай злакові або бобові) можна не лише набути навичок закладання досліду та специфічного догляду за дослідними об'єктами (тривалість роботи 2-3 тижні), але й за результатами підібрати оптимальне для певної культури середовище. При цьому саме необхідність регулярного догляду (найчастіше це своєрідні “чергування” серед членів групи) та відповідальність кожного за успішність кінцевого результату групи є додатковим дисциплінуючим чинником.

4. *Визначення часового регламенту на виконання роботи.* Чітке визначення часу мобілізує студентів, допомагає організувати продуктивну роботу. Надання студентам надто багато часу призводить до втрати уваги, появи нудьги і, як наслідок, зниження працездатності членів, й ефективності групи загалом.

5. *Виконання викладачем контрольно-коригувальної функції.* Викладач набуває нової функції, він стає організатором спільної навчально-пізнавальної та експериментальної діяльності студентів. Тож, він слідкує за роботою окремих членів групи і групи взагалі, переходить від однієї до іншої, спостерігає за виконанням робіт, відповідає на запитання, надає методично доцільну допомогу під час виникнення труднощів, застерігає від хибних висновків тощо.

6. *Визначення способів перевірки результатів виконання завдання.* Наприкінці заняття кожна група має пояснити та інтерпретувати отримані результати, а обговорення результатів зі всіх об'єктів дозволяє застосувати порівняльний аналіз для пошуку загальних механізмів досліджуваних явищ та процесів і адаптаційних особливостей окремих об'єктів. Наприклад, узагальнення та порівняння отриманих результатів усіх груп з теми “Дихання рослин” дозволить оцінити ефективність використання різних речовин у якості запасного матеріалу.

Обмеження загального часу на аудиторне проведення семінарських занять спонукає до пошуку ефективних форм навчання. Застосування групової роботи має набагато більшу ефективність, ніж обговорення питань усією аудиторією разом. На користь цього свідчить той факт, що певна роль у мікрогрупі відводиться кожному студентові. Безумовно, у кожній групі виділяється, так би мовити, “лідер”, який бере на себе відповідальність за представлення

результату рішення проблеми. Але у пошуку аргументів на користь висунутої гіпотези беруть участь усі студенти, навіть ті, які за своїми психологічними якостями не мають лідерських здібностей. Також, обов'язково потрібно передбачати час на доповнення основної доповіді членами групи та залучення їх до обговорення проблематики інших питань.

Наприклад, на семінарі з теми “Фізіологія водообміну” процес водообміну можна представити у вигляді трьох складових: водообміну на рівні клітини, ближнього (в межах органу) та дальнього (між органами) транспорту води по рослині. Кожна складова є невід'ємною частиною загального процесу, але керується своїми механізмами, вивчається власними методами та ілюструється певними явищами. Тому розподіл студентів на групи за вище визначеними складовими є обґрунтованим. Проблемною ситуацією можна запропонувати пошук аргументів на користь визначальної ролі тієї чи іншої складової загального процесу водообміну рослин. Студенти під час обговорення у групі мають здійснити пошук доказової бази та скласти перелік фізіологічних явищ на користь їхньої гіпотези. Доречним буде застосування власного практичного досвіду, набутого під час вивчення цієї теми на лабораторному практикуму, який завжди передує семінарському заняттю. Окрім представлення власної теми групи мають брати участь у пошуку “слабких” місць у доказовій базі конкурентів у вигляді дискусійного обговорення. Оцінювання діяльності кожної групи слід проводити з урахуванням внеску кожного учасника до загального результату та правильної організації спільної групової роботи.

Застосування групової форми на підсумкових тематичних заняттях можна здійснювати не лише для обговорення проблемних питань, але й для розв'язування задач і виконання завдань. Обмеженість у часі змушує студентів розподіляти завдання, попередньо оцінивши їх складність та можливість кожного з них.

7. *Створення умов для рефлексії і саморозвитку студентів.* Викладачу слід постійно застосовувати рефлексивні прийоми, підтримуючи зворотний зв'язок зі студентами про хід і результати групової роботи. Важливим, на нашу думку, є оцінювання студентом своєї діяльності в роботі групи. Базуючись на методиці О.І. Пометун і Л.В. Пироженко [5, с. 101-102], ми розробили низку запитань анкети для самоаналізу учасників групової роботи. Анкетування відбувається анонімно відразу після завершення роботи, наприкінці лабораторного заняття до оголошення оцінок студентам.

Таблиця 1

Анкета самоаналізу діяльності студента під час групової роботи

Судження	Завжди	Звичайно	Іноді	Ніколи
Як добре я працював зі своїми товаришами?				
Я співпрацював з іншими, коли ми виконували спільне завдання				
Я ретельно працював над завданням				
Я висловлював ідеї				
Я вносив конструктивні пропозиції				
Я підбадьорював інших				
Я доповідав про результати роботи				

Проведене анкетування допомагає студентам стежити за змінами власної діяльності і робити відповідні висновки щодо удосконалення групової співпраці. Аналіз результатів анкети інформує викладача про усвідомлення студентами своєї ролі та особистісної відповідальності, а також рівень їхньої самооцінки.

Досвід проведення лабораторних занять через упровадження групової форми дозволив нам дослідити її вплив на розвиток комунікативних і організаторських здібностей студентів,

що може забезпечити їхню успішність у професійній діяльності та можливість фахового зростання.

Комунікаційні схильності особистості визначають можливість легко та швидко налагоджувати ділові та приятельські відносини, прагнення до розширення кола спілкування, участі у різноманітних заходах, спрямованих на задоволення потреби людини у широкому різноманітному спілкуванні. В свою чергу, організаторські схильності забезпечують можливість впливу на людей задля успішного вирішення ними певних завдань і досягнення конкретних цілей, уміння оперативно втрутитись у взаємодію людей і скерувати її, прагнення до прояву ініціативи, до виконання громадської роботи. Низький рівень показників може бути причиною внутрішніх конфліктів, які можна вирішувати саморозвитком особистості.

Було проведено діагностику комунікативних та організаторських здібностей за методикою Б.А. Федоришина і В.В. Синявського [4, с. 34-51]. За її допомогою підраховувалися окремо показник комунікативних здібностей і окремо – показник організаторських. Тест-опитувальник складається із 40 питань, порівню на визначення кожної здібності. Відповіді випробуваного порівнюють із дешифратором і підраховують кількість збігів окремо за комунікативними і організаторськими здібностями. Для визначення рівнів комунікативних та організаторських здібностей, потрібно вирахувати їх відповідні коефіцієнти (K_k і K_o), що являють собою відношення кількості співпадаючих відповідей тієї чи іншої здібності до максимально можливого числа збігів, у даному випадку – до 20. Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей характеризується за допомогою оцінок за шкалою:

низький рівень – оцінка “1” – $K_k = 0,10-0,45$ і $K_o = 0,2-0,55$;

рівень нижче середнього – оцінка “2” – $K_k = 0,45-0,55$ і $K_o = 0,56-0,65$;

середній рівень – оцінка “3” – $K_k = 0,56-0,65$ і $K_o = 0,66-0,70$;

високий рівень – оцінка “4” – $K_k = 0,66-0,75$ і $K_o = 0,71-0,80$;

дуже високий рівень – оцінка “5” – $K_k = 0,75-1,20$ і $K_o = 0,81-1,0$.

Діагностика проводилася впродовж трьох років, у ній брали участь студенти третього курсу спеціальності 091 “Біологія” біологічного факультету ЗНУ. Результати представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати проведення діагностики комунікативних і організаторських здібностей

Рівень	Кількість респондентів		%	
	на початку вивчення	наприкінці вивчення	на початку вивчення	наприкінці вивчення
Дуже високий	4	7	3,64	6,36
Високий рівень	7	17	6,36	15,45
Середній рівень	50	41	45,45	37,27
Нижче середнього	34	30	30,9	27,28
Низький рівень	15	15	13,65	13,64
Усього	110		100	

Отримані дані доводять динаміку зростання комунікативних і організаторських здібностей студентів упродовж вивчення навчальної дисципліни “Фізіологія та біохімія рослин”. Переважна більшість студентів проявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь у виконанні спільного завдання, здатні приймати самостійні рішення у визначених ситуаціях, логічно будувати відповідь у виступі перед аудиторією.

Перспективи подальшого розвитку дослідження пов'язані з розглядом впливу групової роботи на ефективність навчання, особистісний розвиток та професійне становлення студентів, зокрема під час впровадження інноваційних технологій.

Список використаних джерел

1. Артюшина М.В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 20 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Київ : ЦНЛ, 2003. 314с.
3. Кравчина Т.В. Групова робота як один із методів інтерактивного навчання. URL: http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Pedagogica/5_kravchina.doc.htm.
4. Психодіагностика в службі зайнятості : метод. посіб. / за ред. В.В. Синявського, О.О. Яцишина. Київ, 1998. 132 с.
5. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко За ред. О.І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
6. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе Москва : Просвещение, 1988. 160 с.

The article defines the advantages and disadvantages of group work. The elements and stages of technology are analyzed: preparatory, group work and final. The methodical recommendations for lecturers concerning organization of group work in laboratory classes are revealed. Attention is drawn to the importance of planning group work before the students begin to master the teaching material. Tips are given for uniting students into groups. The effectiveness of working groups with permanent staff, in which there is a redistribution of participants by type of work, taking into account the personal qualities of students to "managers", "time-keepers", "technical workers", "speakers" is explained. The authors reveal the importance of clear and brief instruction before the work is performed, as well as the belief that all the members of the group understand and can accomplish what is required of them as a result of the joint activity. The emphasis is on the clear rules for performing a particular type of group work. Examples of group tasks are given for studying the basic concepts of the course "Physiology and Biochemistry of Plants". The components of the control-correction function of the lecturer on laboratory classes with group work of students are highlighted. The peculiarities of how to check the results and evaluate the work of each member of the group and joint group activities are explained. It is emphasized on the need to create conditions for reflection and self-development of students. The lecturer should constantly apply reflexive techniques, supporting feedback from students on the progress and results of group work. The authors reveal ways in which the student evaluates his activities in the work of the group through subjective (questionnaires) and objective indicators (results of study of communicative and organizational abilities of students). The experience of conducting laboratory classes with the use of group work proves the growth of intellectual, communicative and organizational skills of students, increasing the efficiency of mastering the learning material, the formation of professional competences of future specialists in the field of biology.

Key words: group work of university students, laboratory classes.

Ольга Гнатенко
Olha Hnatenko

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАВДАНЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

SOLVING CREATIVE ARITHMETIC PROBLEMS AS INTEGRAL PART OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT

У статті аргументується, що системне використання нестандартних арифметичних завдань є невід'ємною складовою формування математичної компетентності учнів початкових класів, аналізуються вправи, запропоновані у навчальних матеріалах науково-педагогічного проекту “Інтелект України”, підручниках математики початкової школи.

Ключові слова: математична компетентність, розвиток, мислення, нестандартне арифметичне завдання.

Зміни, що відбуваються в освітньому середовищі, вимагають удосконалення навчально-виховного процесу з метою формування всебічно розвиненої, творчо мислячої особистості молодшого школяра, що суттєво залежить від його уміння розв'язувати нестандартні завдання. Процес розв'язування нестандартних завдань, завдань із логічним навантаженням сприяє формуванню доказового, креативного мислення дитини, усвідомленню учнем математичних понять, з'ясуванню взаємозв'язків у навколишньому середовищі, дає змогу застосовувати опановані теоретичні положення, функціональні залежності в спостережуваних явищах, встановлювати числові співвідношення між величинами. Розв'язуючи завдання, сформульовані у математичній формі, учень не лише активно опановує зміст початкового курсу математики, а й вчиться логічно, алгоритмічно, доказово мислити. Розв'язування нестандартних завдань сприяє також формуванню у молодшого школяра комбінаторного, ймовірного мислення, творчого підходу до вирішення поставленого завдання.

Проблему використання завдань підвищеної складності вивчали М. Богданович, Ю. Колягін, Г. Костюк, В. Крутецький, О. Савченко та ін. Роль нестандартних задач у розвитку творчого мислення, формування загальнонавчальних і спеціальних умінь розв'язувати стандартні і нестандартні завдання досліджували Ю. Бабанський, Г. Балл, П. Гальперін, Л. Кочина, І. Лернер, П. Маланюк, Н. Менчинська, М. Моро, Д. Пойа, Л. Фрідман та інші. Вирішенню цієї проблеми присвячено низку сучасних досліджень, зокрема, творчого колективу Всеукраїнського науково-педагогічного проекту “Інтелект України”, метою якого є “... впровадження в національний освітній простір системи пошуку, навчання та виховання академічно здібних дітей та учнівської молоді” [1].

Сьогодні у навчанні математиці ще не подолані стереотипи, які заважають досягненню поставленого перед школою завдання формування математичної компетентності учня. Стандартизація змісту та методів розв'язування завдань виявляється у вузькому розумінні вчителями ролі математичної задачі в процесі навчання, у прагненні вирішувати зі школярами якомога більшу кількість завдань, нехтуючи їх творчим потенціалом. Недосконалість методики навчання розв'язування задач полягає у відсутності цілеспрямованої роботи вчителя з формування у школярів уміння прогнозувати хід вирішення завдання, критично оцінювати хід

виконання завдання і достовірність результату, у навчанні вирішення завдань за зразком та використанні завдань переважно для закріплення готових знань або їх повторення.

Система задач, передбачена програмою і підручниками математики, в цілому забезпечує умови для подальшого засвоєння математичного матеріалу в основній школі, але реалізація компетентнісного підходу вимагає введення у навчання задач, які активізують розумову діяльність школярів. Проте у підручниках математики для початкової школи спостерігається одноманітність завдань, нестача вправ, які формують у молодших школярів найважливіші розумові вміння: узагальнювати, аналізувати, моделювати. Наявна також суперечність між вимогами до навчання і реальним втіленням отриманих знань і умінь на практиці, невідповідність постановки завдань закономірностям розвитку математичного мислення школярів, відсутність у початковому курсі математики достатньої кількості завдань, вирішення яких готувало б школярів до діяльності творчого характеру.

Розгляд у початковому курсі математики системи нестандартних завдань сприятиме формуванню у школярів гнучкого, творчого мислення. Використання нестандартних завдань забезпечує створення проблемних ситуацій на уроках, активізації розумової діяльності учнів, сприяє подоланню пасивності, виховує оригінальність мислення.

Нестандартні завдання мають: викликати у школярів відчуття труднощі процесу розв'язування; забезпечувати ознайомлення учнів з оригінальними методами розв'язання; сприяти формуванню умінь створювати та реалізовувати алгоритми; пропедевтично ознайомлювати школярів з математичними поняттями, твердженнями, які у початкових класах не вивчаються; бути спрямованими на розвиток позитивної мотивації до процесу і результату розв'язування; відповідати навчальним можливостям учнів та створювати ситуацію успіху. Успішне навчання молодших школярів розв'язувати нестандартні математичні завдання забезпечується дотриманням психолого-педагогічних передумов та методичних вимог до змісту, методів та засобів навчання, спеціальним добором та поєднанням системи задач підвищеної складності зі стандартними задачами.

Основними підходами до пошуку шляхів розв'язування як стандартних, так і нестандартних задач є використання системи підготовчих вправ, розбиття розв'язування на частини, кожна з яких є стандартною задачею; формулювання умови задачі в інший спосіб, введення допоміжної величини або частини. Розв'язування відбувається успішніше, якщо використовувати наочно-схематичні, предметні моделі задач, поділяти умову чи питання на смислові частини. Короткі записи умови, схеми, покрокові записи розв'язання допомагають учням виділяти відомі і шукані величини, визначати співвідношення між ними, розчленовують складену задачу на прості, що полегшує процес розв'язування.

Не обов'язково вимагати, щоб кожен учень розв'язав кожную задачу відразу самостійно, потрібно створювати такі ситуації, щоб він замислився над задачею, міркував, пробував її розв'язати. У процесі самостійного розв'язування варто дати дітям можливість обирати спосіб розв'язування, не слід підказувати алгоритм розв'язання, оскільки головним є навчання самому процесу міркувань. Саме така організація навчання, коли кожен учень залучається у процес самостійного пошуку шляху вирішення проблеми, сприяє розвитку пізнавальних можливостей кожної дитини. Наприклад, задачі на переливання, зважування, зрівняння даних, процес розв'язування яких передбачає вміння прогнозувати та моделювати шлях досягнення результату, часто мають не єдиний спосіб розв'язування.

Наприклад, у підручнику [2] учням пропонується розв'язати задачу № 528*: *Є два бідони місткістю 10 л і 3 л. Як за допомогою цих бідонів набрати з річки 8 л води?*

Доцільно оформити розв'язання задачі у вигляді таблиці, що допоможе учням стежити за кожним кроком процесу розв'язування, послідовністю міркувань, аналізувати їх правильність:

10 л	10	7	7	4	4	1	1	-	10	8
3 л	-	3	-	3	-	3	-	1	1	3

Наведений спосіб розв'язування не єдиний, можна міркувати, наприклад, у такий спосіб:

10 л	-	3	3	6	6	9	9	10	-	2	2	5	5	8
3 л	3	-	3	-	3	-	3	2	2	-	3	-	3	-

Учні мають простежити за ходом міркувань, проаналізувати способи розв'язування, обрати раціональний, обґрунтувати хід міркувань. Зазначимо, що подібних задач підручник [2] не містить, але для набуття та закріплення уміння розв'язувати певний тип завдань потрібно запропонувати учням низку подібних задач, показати можливість практичного застосування отриманих результатів.

Сьогодні у будь-якій сфері діяльності потрібні уміння читати, аналізувати, складати таблиці даних, створювати на їх основі діаграми, виявляти залежності між даними та динаміку їх зміни. Це відображено у системі завдань Міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), метою якого є вимірювання рівня навченості учнів 4-х та 8-х класів з математики та природничих дисциплін; порівняння його з результатами ровесників з інших країн; виявлення проблемних питань у природничо-математичній освіті та визначення завдань, розв'язання яких сприятиме удосконаленню навчального процесу.

У процесі дослідження учням четвертого класу пропонувались завдання різного рівня і спрямованості (TIMSS 2015):

1) Вид діяльності: “Знання”

Діаграма показує кількість відвідувань сайту “Знайди відповідь”. Для відповіді на питання “Скільки відвідувань сайту було в середу?” потрібно вміти за діаграмою встановлювати відповідність між днем тижня (по горизонтальній осі) і кількістю відвідувань (по вертикальній осі).



Перевіряється вміння читати готову стовпчасту діаграму, що є типовим завданням базового рівня навчання математики в початковій школі і має практичну спрямованість.

2) Вид діяльності: “Застосування”

У таблиці подано дані про великих змій.

Вид змії	Маса (кг)	Довжина (м)
боа-констриктор	27	4
бірманський пітон	90	Від 5 до 7
зелена анаконда	227	Від 6 до 9
королівська кобра	9	4

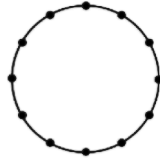
А. Дмитро бачив змію довжиною 8 метрів. Якого виду могла бути ця змія?

В. Ніна бачила змію довжиною 6 метрів і масою 80 кг. Якого виду могла бути ця змія?

Перевіряється вміння отримувати дані з готової таблиці, які задовольняють одну (питання А) або дві умови (питання В). Учні мають продемонструвати вміння орієнтуватися в таблиці, яка містить інформацію по двох ознаках розглянутих об'єктів, коли дані по одній з ознак подані у вигляді інтервалу значень. Більш складний варіант одержується, якщо обидві умови задаються інтервалами значень.

3) Вид діяльності: “Міркування”

Побудувати у крузі трикутник, всі сторони якого рівні. Які точки треба сполучити?



Перевіряються геометричні уявлення учнів, Потрібно помітити, що коло розділене на 12 рівних частин, зробити висновок, що трикутник з рівними сторонами одержується, якщо кожній стороні відповідатиме 4 таких частини й описати спосіб з'єднання точок.

Пропонуються також завдання на перевірку розуміння основ геометричних перетворень, наприклад, осевої симетрії та повороту:

а) Дівчинка має намалювати фігуру, у якої 5 сторін і одна вісь симетрії. Вона почала креслити фігуру. Домалюй фігуру.



б) Одна з фігур на малюнку відрізняється від решти. Знайди цю фігуру.



Подібних завдань у чинних підручниках початкових класів практично немає, тому завдання для учнів незвичні.

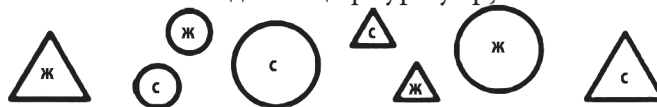
Найпростіші навички класифікації учні мають продемонструвати під час розв'язування завдань, подібних до наступних:

а) Софійка використала таблицю, щоб розсортувати зображені фігури. Впишіть букву, яка означає кожну фігуру у відповідну клітину таблиці. Для фігури А це вже зроблено.



	Має 4 сторони	Має НЕ 4 сторони
Всі сторони мають однакову довжину	А	
Не всі сторони мають однакову довжину		

б) За якими ознаками можна об'єднати ці фігури у групи?



Упродовж розв'язування наступних завдань практичного спрямування учні мають виявити розуміння функціональної залежності між величинами:

а) У таблиці вказано продукти, які потрібні, щоб спекти млинці для 3 людей:

Продукти	
Яйця	4
Борошно	8 склянок
Молоко	1/2 склянки

Потрібно визначити й записати у наступну таблицю, скільки молока і борошна знадобиться, якщо кількість яєць вказана:

Продукти	
Яйця	2
Борошно	___ склянок
Молоко	___ склянки

б) У Софійки є 12 шматочків дроту, 40 круглих намистин і 48 плоских намистин. Вона використовує один шматок дроту, 10 круглих намистин і 8 плоских намистин, щоб зробити один браслет. Якщо Софійка буде робити однакові браслети, то скільки браслетів вона зможе виготовити?

Подібних завдань у діючих підручниках майже немає. Учням потрібно проаналізувати умову задачі, перевірити, на скільки браслетів вистачить окремо дроту, круглих намистин і плоских намистин. Дроту вистачить на виготовлення 12 браслетів, круглих намистин на 4 браслети, плоских намистин на 6 браслетів. Школярі мають зробити висновок, що можна виготовити лише 4 браслети, оскільки круглих намистин на більшу кількість браслетів не вистачить. Можна також міркувати “від відповіді”, виключаючи кожен неправильну відповідь із запропонованих до цього тестового завдання.

Розвиток комбінаторного мислення також є важливим елементом математичної освіти учня початкової школи, тому впровадження системи завдань, спрямованих на формування вміння аналізувати варіанти вибору, розміщень, перестановок та комбінацій елементів за певними ознаками, не лише доцільне, а й необхідне. Тому четвертокласникам TIMSS пропонує розв'язати завдання такого змісту:

а) У хлопчика 6 карток: **8 4 9 1 5 3**

Яке найменше трицифрове число він може з них скласти, якщо кожен картку можна використати один раз?

Очевидно, що це завдання призначене не тільки для перевірки вміння школярів здійснювати цілеспрямований вибір, а й для перевірки розуміння учнями нумерації багатоцифрових чисел.

б) У змаганнях з футболу команда отримує 3 очка за перемогу, 1 очко за нічию і 0 очок за програш. У команди Зедландії 11 очок. Яку найменшу кількість ігор могла зіграти команда Зедландії?

Деяко ускладнений варіант цієї задачі отримуємо, якщо умову “0 очок за програш” замінити умовою, що за програш з команди знімається одне очко за умови, що в команди є певна кількість очок.

У матеріалах для другого класу [3], запропоновано низку завдань, розв'язуючи які, учні отримують початкові уявлення про різні варіанти розташування предметів у певній послідовності, вчать передбачати кількість різних варіантів перебору та розташування, моделювати послідовності та обґрунтовувати правильність та повноту здійснених операцій. Завдання вчителя — проаналізувати систему завдань, їх унаочнення та способи розв'язування, оформлення одержаних результатів, організацію алгоритму перебору всіх можливих варіантів, для чого необхідно володіти базовими знаннями з комбінаторики та теорії графів.

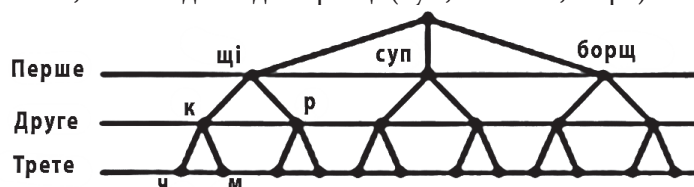
У запропонованих для другого класу підручниках НУШ обмаль завдань комбінаторного змісту, пропонуються ці завдання учням епізодично, цілісної системи завдань для розвитку комбінаторного мислення учнів у підручниках немає, спосіб міркувань не пропонується [4-6]. Здебільшого це завдання такого змісту:

- Скількома способами можна розмінати купюру 50 грн?
- Квиток на екскурсію коштує 1 грн. Знайди три можливі способи оплатити вартість квитка.
- Запиши число 14 у вигляді суми двох чисел. Скількома способами це можна зробити?
- У білки є 3 деталі лего: синього, жовтого й зеленого кольорів. Скількома способами вона може скласти вежу з цих деталей?

- Потрібно до блузки пришити 7 різнокольорових гудзиків. Є червоні та зелені гудзики. Скількома способами це можна зробити?
- Скількома способами можна розкласти 4 яблука у вазу й на тарілку? Продемонструй це на моделях фігур.
- На дивані сидять Петрик, Сергійко й Миколка. Скількома різними способами можна їх розсадити? Продемонструйте різні ситуації.
- У магазині було 48 шкіряних і 49 гумових м'ячів. Продали 53 м'ячі. Скільки м'ячів залишилося? Якщо б продали 40 м'ячів, то скількома способами можна розв'язати задачу?
- Руслан пам'ятає: щоб відчинити двері під'їзду, потрібно набрати код із цифр 3, 5, 8. Але він забув, у якій послідовності слід натискати кнопки. Скільки способів у найгіршому випадку треба перебрати Русланові, щоб відчинити двері?

Підручник [7] містить вказівки, як узагальнити спосіб міркувань упродовж розв'язування подібних завдань, приклади побудови графа-дерева:

У шкільній їдальні на перше можна замовити борщ, щі або суп, на друге — котлету або рибу, а на третє — чай або морс. Скільки різних обідів можна скласти з названих страв? Склади дерево і покажи шлях, який відповідає трійці (суп, котлета, морс).



Підготовка учнів до розв'язування таких завдань має здійснюватися поступово, заздалегідь, з розгляду простіших варіантів, але системно, упродовж вивчення курсу математики початкової школи.

Систематичне розв'язування нестандартних завдань сприятиме підвищенню рівня навчання математики в початкових класах, реалізації диференційованого підходу до учнів на уроках математики, активізації позакласної роботи.

Список використаних джерел

1. Гавриш І., Кириленко С., Щербаков О. Всеукраїнський науково-педагогічний проект "Інтелект України": теоретичні та практичні питання еалізації в початковій школі // Рідна школа. 2013. № 8-9. С. 39-43.
2. Богданович М.В., Лишенко Г.П. Математика 4 клас. Київ : Генеза, 2015. 176 с.
3. Гавриш І.В., Доценко С.О. Еврика : Зошит на друкованій основі. 2 клас. Частина 2. Харків : ТОВ ВБ "Інтелект України", 2017. 16 с.
4. Заїка А. Математика : посібник для 2 класу. Частина 1(авт.). Тернопіль : Підручники і посібники, 2018.
5. Логачевська С.П., Логачевська Т.А, Комар О.А. Математика. 2 клас. Частина 1 // Київ : Літера ЛТД, 2018. 68 с.
6. Гісь О. М., Філяк І.В. Математика: 2 кл. : підруч. для загальноосвітн. навч. закл. : у 2 ч., Ч. 1. Харків : "Ранок", 2018. 160 с.
7. Петерсон Л.Г. Математика 2 клас, 4 частина. Суми : ТОВ "Друкарський дім "Папірус", 2012. 71 с.

The process of solving creative tasks and assignments with logical reasoning contributes to the development of the child's demonstrative and creative thinking, the student's understanding of mathematical concepts, the clarification of correlations in the environment, and makes it possible to apply the mastered theoretical framework, functional dependencies in the observed phenomena, to establish numerical ratios of values.

The imperfection of the traditional principles for teaching problem solving consists in the lack of teacher's deliberate work on developing the students' ability to anticipate the problem-solving process, to critically

evaluate the problem-solving process and the validity of the result, in teaching to solve problems according to a pattern and in the use of tasks mainly to reinforce or revise preformed knowledge.

The system of problems, designated according to the program and mathematics textbooks, provides the appropriate conditions for further mastering of mathematical material in the secondary school in general, but the implementation of the competency-based approach requires the introduction of problems promoting mental activity of students into the educational process.

Examination of creative problems system as part of the primary mathematics curriculum promotes the development of students' original, flexible, creative thinking skills. The use of creative tasks ensures the creation of problem-based situations in class, stepping up of the students' cognitive work, promotes inactivity overcoming, nourishes ingenuity, needed to adapt in contemporary society.

The tasks system of the International Assessment of the Mathematics and Science Knowledge TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) is organized so as to uncover the problematic issues of mathematics and science education, to determine the tasks, the solution of which will improve the academic activity. This international projects gains particular importance for Ukraine as crucial reforms have been initiated in the country, which are aimed at education quality refinement in general and mathematics learning content redevelopment in particular. One of the options of mathematical education modernisation is the All-Ukrainian Research Pedagogical Project "Intellect of Ukraine".

Systematic solving of creative tasks will promote the quality improvement of mathematical education in primary school, the implementation of differentiated approach to the students during mathematics lessons, extra-curricular activity intensification.

The systematic use of non-typical arithmetic problems is argued in the article to be an integral part of mathematical competence development of the primary school students. The exercises offered in the learning materials of the academic project "Intellect of Ukraine" and textbooks on mathematics for primary school are analysed.

Key words: mathematical competence, development, cogitation, non-typical arithmetic problem.

УДК 378.011.3-051:[373.3:51]

DOI: 10.32626/2309-9763.2019–26–1.252-257

Тетяна Запорожченко
Tetiana Zaporozhchenko

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

MODEL OF FORMING FUTURE PRIMARY TEACHER'S MATHEMATIC COMPETENCE BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

На основі аналізу поглядів науковців та вивчення сучасних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти виявлено необхідність упровадження засобів інноваційних технологій у процес формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Обґрунтовано експериментальну модель формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами інноваційних технологій. На основі наукових пошуків виокремлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: модель, математична компетентність, інноваційні технології, засоби інноваційних технологій.

У контексті реформування вищої освіти важливого значення набуває впровадження компетентнісного підходу в організацію навчання. Виникає необхідність підготовки вчителя,

здатного формувати в учнів ключові компетентності відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти та нових навчальних програм. У зв'язку зі змінами в освітній галузі “Математика” доречним є удосконалення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Важливим кроком на шляху реалізації компетентісного підходу в контексті формування математичної компетентності є, безпосередньо, залучення в освітній процес засобів інноваційних технологій. Постає необхідність розробки та впровадження в освітній процес моделі формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій.

Метод моделювання широко використовується у сучасних дослідженнях педагогів. Зокрема, питання моделювання освітньої діяльності зустрічаємо у працях І. Богданової, Л. Коваль, В. Краєвського, О. Моревої, О. Савченко, А. Хуторського та ін.

Кушнер Ю. вважає, що модель — це гіпотеза, представлена в наглядній формі. Т. Гуменюк розглядає модель як уявний, знаковий або матеріальний образ оригіналу: відображення об'єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, креслень, графіків. За визначенням О. Дахіна, модель — це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, знакових форм чи формул, який дуже подібний дослідженому об'єкту чи явищу і відображає в більш простому і загальному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта. Водночас В. Краєвський наголошує, що моделлю є абстрактне узагальнення практичного досвіду, а не лише прямий результат експериментальної діяльності.

Детальний аналіз різних підходів до розуміння поняття “модель” знаходимо у науковій праці Л. Коваль. Дослідниця наголошує, що обізнаність викладачів із сутністю різних моделей підготовки фахівців впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до конкретних умов, що сприяє інноваційному оновленню педагогічної освіти.

Аналіз теорії та практики формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи дозволили розробити модель формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій (рис. 1) [2].

Особливостями запропонованої експериментальної моделі визначаємо: інтегративність – взаємозв'язок усіх компонентів моделі, взаємозалежність пропонованих форм, методів і засобів досягнення мети; амбівалентність – поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів; адаптативність – пристосованість моделі до процесу формування математичної компетентності.

Метою створення цієї моделі є удосконалення процесу формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами інноваційних технологій. Реалізація поставленої мети в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу дозволить поліпшити професійну підготовку майбутнього фахівця, зокрема у аспекті формування у нього математичної компетентності.

З огляду на соціальне замовлення (перехід на компетентнісну основу (імплементация Закону України “Про вищу освіту” і Концепції “Нова українська школа”)) та визначену мету експериментальної діяльності окреслено основні завдання, що полягають у розробці навчально-методичного забезпечення для вдосконалення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

В основу розробки авторської моделі покладено такі принципи: науковості (утілений у навчальних програмах та посібниках, у відборі матеріалу, що вивчається); системності (постійна всебічна робота над удосконаленням знань, умінь, навичок та формуванням компетентностей; раціональне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання); доступності (подача інформації на доступному для засвоєння рівні; розробка методичних матеріалів спрямованих на полегшення процесу сприйняття); свідомості (свідоме засвоєння знань з метою практичного використання); органічної єдності теоретичної і практичної підготовки (орієнтація теоретичної підготовки на практичну діяльність та майбутню професійну діяльність) [1].

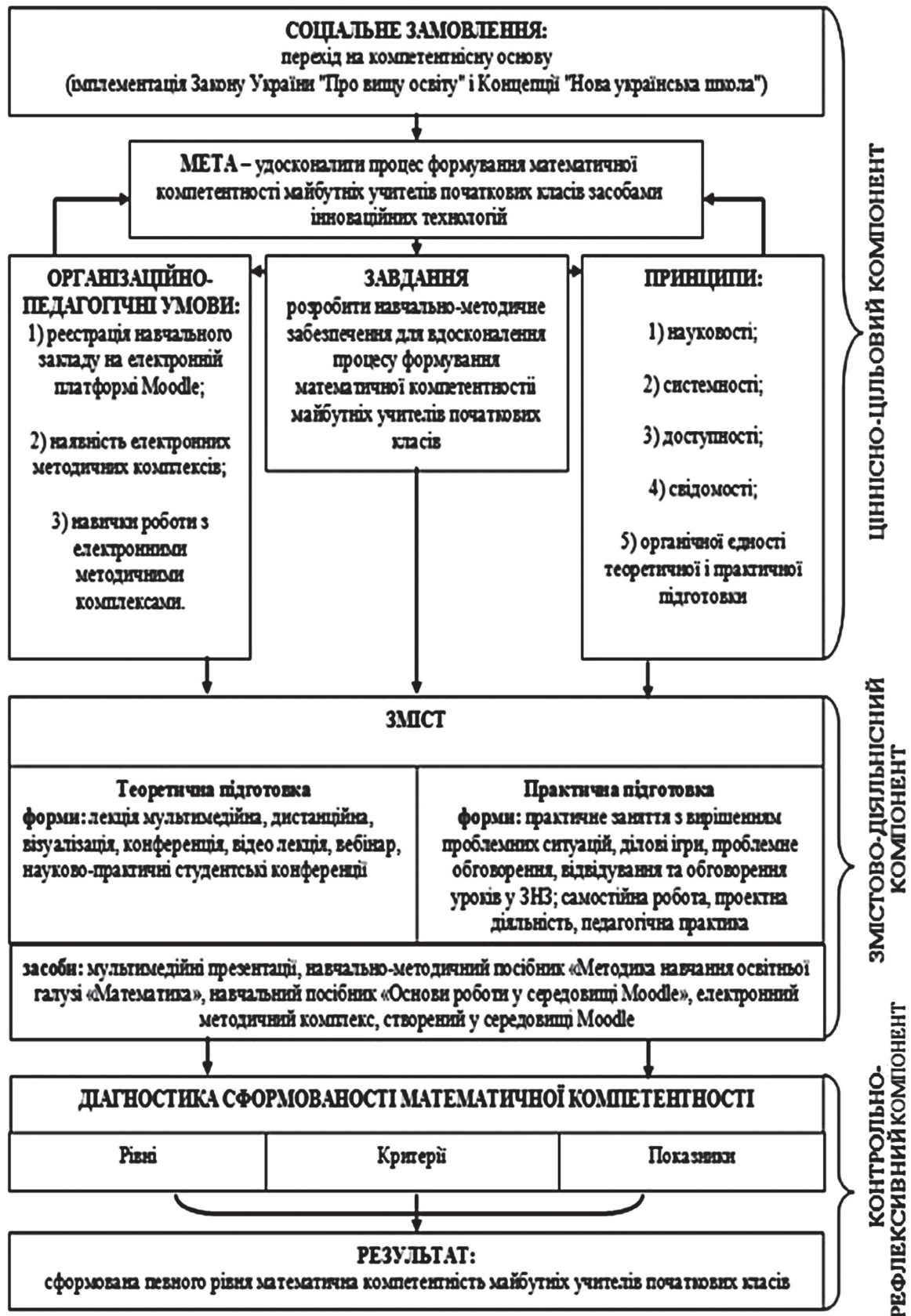


Рис. 1. Модель формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій.

Запропонована модель передбачає реалізацію в освітньому процесі певних організаційно-педагогічних умов, які проходять через усі компоненти запропонованої моделі та є основою для формування математичної компетентності. Саме забезпечення організаційно-педагогічних умов дозволяє виважено організувати процес теоретичної та практичної підготовки, забезпечити можливість досягнення мети.

Першою організаційно-педагогічною умовою вважаємо інноваційний потенціал освітнього закладу та вбачаємо реалізацію зазначеної умови у створенні навчального посібника “Основи роботи у середовищі Moodle”. Другою умовою успішного формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи вважаємо створення інноваційного середовища. Сутнісною умовою для створення інноваційного середовища, на нашу думку, є розробка та впровадження електронних методичних комплексів. Відтак нами було розроблено та впроваджено в освітній процес електронних методичних комплексів “Математика” та “Методика навчання освітньої галузі “Математика”. Третя умова – інноваційний потенціал педагога – забезпечується доцільно введеною дисципліною курс “Основи роботи у середовищі Moodle”, метою якого є надання навичок створення і налаштування електронних курсів та рекомендацій до їх використання в освітньому процесі.

Структуру моделі формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами інноваційних технологій розглядаємо у єдності трьох компонентів: ціннісно-цільового, змістово-діяльнісного та контрольного-рефлексивного.

Ціннісно-цільовий компонент полягає в урахуванні замовлення суспільства, мети, завдань, стійкій професійній спрямованості на професійно-педагогічну діяльність, що визначає спрямованість на професійне становлення особистості. Соціальне замовлення на підвищення рівня сформованості математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів містить вимоги держави та суспільства до її формування у студентів. Це визначає мету і завдання освітнього процесу, що реалізуються відповідно до Державного освітнього стандарту.

Мета полягає у вдосконаленні процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій. Конкретизація мети зазначеного процесу дозволила визначити його завдання – розробити навчально-методичне забезпечення для вдосконалення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Реалізацію поставлених мети та завдань вбачаємо в опорі на нормативні документи (міжнародні та національні професійні стандарти: освітні стандарти та концептуальні основи (основні підходи та принципи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи).

Змістово-діяльнісний компонент – система знань щодо професійної, психолого-педагогічної діяльності, фундаментальних та предметно-педагогічних дисциплін, що розкривають зміст майбутньої професійної діяльності, систему педагогічно-професійних форм, методів та засобів інноваційних технологій навчання, що забезпечують успішне формування математичної компетентності у світлі сучасних умов діяльності. Зазначений компонент є основою запропонованої моделі та охоплює зміст, етапи, форми, методи та засоби формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами інноваційних технологій.

Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів відбувалося у межах навчальної дисципліни “Математика”. Однак, з метою забезпечення ґрунтовності зазначеного процесу розвиток математичної компетентності було продовжено на навчальних дисциплінах “Методика навчання освітньої галузі “Математика”, “Технології навчання математики”, “Методика викладання фахової дисципліни початкової освіти у ЗВО: “Методика навчання освітньої галузі “Математика”, “Основи роботи у середовищі Moodle”.

Було вдосконалено комплекс інноваційних засобів формування математичної компетентності, зокрема розроблено систему практичних завдань із курсу “Математика”, комплекс навчальних презентацій із курсів “Математика” та “Методика навчання освітньої галузі “Математика”, підготовлено навчально-методичний посібник із зазначеної дисципліни та

розроблено електронні методичні комплекси “Математика” та “Методика навчання освітньої галузі “Математика”, створені у середовищі Moodle.

Окрім удосконалення лекційного викладання матеріалу, існує необхідність комплексного забезпечення практичної роботи студентів факультету початкового навчання, оскільки чинні посібники та підручники для студентів здебільшого орієнтовані на теоретичний виклад навчального матеріалу.

З метою оптимізації процесу формування математичної компетентності створено електронний методичний комплекс із курсу “Математика”. Зазначений комплекс дозволив систематизувати навчальний матеріал із курсу, представивши в електронному вигляді основний лекційний та практичний матеріал, мультимедійні презентації, додаткові матеріали, спрямовані на формування арифметичного, алгебраїчного, геометричного, логічного складників математичної компетентності та складника тотожних перетворень.

Удосконалення раніше визначених складників математичної компетентності відбувається у процесі подальшої діяльності у межах раніше зазначених дисциплін та потребує ретельного відбору засобів інноваційних технологій, які б сприяли оптимальному здійсненню зазначеного процесу.

Необхідність добору навчального матеріалу, що допоможе студентам у підготовці до практичних занять, зумовила створення навчально-методичного посібника “Методика навчання освітньої галузі “Математика”. Навчально-методичний посібник розроблений відповідно до вимог організації освітнього процесу за кредитно-трансферною системою. Посібник охоплює всі аспекти підготовки студентів у межах зазначеної дисципліни. Характерною особливістю посібника є поєднання теоретичного матеріалу та повного комплексу практичної роботи.

З метою поглиблення знань студентів про особливості роботи у середовищі Moodle нами було створено навчальний посібник “Основи роботи в середовищі Moodle”. Навчальний посібник має чітку структуру, охоплює основні підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи у середовищі Moodle. У посібнику представлено: навчальну програму і тематичний план; теоретичний матеріал з тем курсу; плани практичних занять; завдання для самостійної роботи; питання для самоконтролю; критерії оцінювання та форми контролю; перелік рекомендованої літератури; зразок електронного методичного комплексу, розробленого у середовищі Moodle; основні поняття і терміни з курсу.

Щоб систематизувати навчальну інформацію, створити можливості навчання та забезпечити інтерактивну взаємодію, було розроблено електронний методичний комплекс у середовищі Moodle, який упроваджується в освітній процес факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв.

Цей комплекс створено відповідно до загальноновизначених вимог та з урахуванням особливостей навчальної дисципліни. Він спрямований на забезпечення всіх форм роботи студентів та має таку структуру: опис навчальної дисципліни; лекційне забезпечення курсу; плани практичних занять, завдання для самостійної роботи; календарне планування з математики для 1-4 класів; модульний контроль; орієнтовна тематика рефератів; питання до екзамену; глосарій; список рекомендованої літератури; додатки.

Процес формування математичної компетентності охоплював теоретичну, практичну та особистісну підготовку майбутнього вчителя початкових класів. Основними формами теоретичної підготовки є мультимедійна лекція, дистанційна лекція, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, вебінар, науково-практичні студентські конференції.

Практична підготовка здійснюється у процесі практичних занять із вирішенням проблемних ситуацій, дидактичних ігор, проблемного обговорення, відвідування та обговорення уроків математики в початковій школі, проектна діяльність, педагогічна практика. Особистісний розвиток майбутнього вчителя початкових класів здійснюється паралельно з

теоретичною та практичною підготовками та полягав у формуванні самоусвідомлення студента як майбутнього вчителя початкової школи.

Контрольно-рефлексивний компонент моделі формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій припускає оцінку викладачами і самооцінку студентами досягнутих у процесі навчання результатів, їх встановлення відповідно до поставлених завдань, виявлення причин відхилень і внесення за необхідності коректив у педагогічну діяльність. Основою контрольно-рефлексивного компонента моделі є виділення критеріїв, показників та рівнів сформованості математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Отже, на основі наукових пошуків було виокремлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Обґрунтовано експериментальну модель формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Виокремлено основні компоненти запропонованої моделі. Проаналізовано навчально-методичне забезпечення процесу формування математичної компетентності

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. Чернігів : Лозовий В.М., 2015. 544 с.
2. Запороженко 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. Чернігів, 2018. 220с.

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 experimental model of formation future primary teacher's mathematical competence by means of innovative technologies is substantiated. On the basis of scientific researches, we have identified and substantiated the organizational-pedagogical conditions of formation future primary teacher's mathematical competence. The first condition is the innovative potential of educational institution, the implementation of which manifests itself in the creation of a manual "Fundamentals of work in the environment of Moodle. The second condition is the creation of an innovative environment. An essential condition for creating an innovative environment is the development and implementation of electronic methodological complexes. The third condition is the innovative potential of a teacher and a student. To a large extent, this condition is ensured by the appropriate discipline "Fundamentals of work in the environment of Moodle". The main components of the proposed model are highlighted, namely: value-purpose (purpose, task, normative support, conceptual bases); content-activity (stages of preparation of the future teacher of elementary school, forms, methods, means); control-reflexive (criteria for the formation of mathematical competence, control, result). The focus is on teaching and methodological support for the process of forming mathematical competence, in particular: a complex of multimedia presentations, educational manual "Methodology of teaching the educational branch "Mathematic", a manual "Fundamentals of work in the environment of Moodle" and electronic methodical complexes "Mathematics" and "Methodology of teaching the educational branch "Mathematic", created in the environment of Moodle.

Key words: model; mathematical competence; innovative technologies; means of innovative technology.

Валентина Панченко
Valentyna Panchenko

ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНИХ І МІЦНИХ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК ЯК СКЛАДОВОЇ ПРЕДМЕТНО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

FORMATION OF THE CONSCIOUS AND STRONG CALCULATIVE SKILLS AS A COMPONENT OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SUBJECT AND MATHEMATICAL COMPETENCE

Статтю присвячено проблемі формування в молодших школярів обчислювальних навичок. Виокремлено якості, якими характеризується високий ступінь сформованості обчислювальної навички. Простежено послідовність опрацювання обчислювальних прийомів та теоретично обґрунтовано і розкрито етапи формування обчислювальних навичок.

Ключові слова: математична освітня галузь, прийоми обчислень, обчислювальні навички, табличні випадки арифметичних дій.

Адаптація України до європейських освітніх стандартів передбачає формування відповідної системи навчання учнів та визначення вимог до їхньої освіченості. Мета початкової освіти, як указано в Державному стандарті, полягає в усебічному розвитку дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь [3, с. 92]. Однією із ознак ключових математичних компетентностей молодшого школяра є обчислювальна компетентність, тобто знання про суть прийомів обчислення та уміння реалізовувати обчислювальні прийоми на рівні навички.

Досліджуючи проблему формування усвідомлених і міцних обчислювальних навичок, бачимо, що цьому питанню приділяли значну увагу М. Бантова, М. Богданович, Л. Занков, Я. Король, С. Скворцова, А. Заїка, А. Пишкало та інші. М. Бантова досліджувала цілісну систему формування в молодших школярів обчислювальних навичок, визначила суть обчислювального прийому й обчислювальної навички, розробила методiku роботи з формування обчислювальних навичок.

Науковці Н. Менчинська, О. Савченко, А. Пишкало, М. Козак, М. Богданович, О. Корчевська вказували на необхідність формування обчислювальних навичок. Ця проблема відображена і в працях дидактів, психологів, методистів та вчителів О. Дубинчук, А. Столяра, Н. Стефанової, Н. Волкової, М. Моро, М. Скаткіна та інших. Особливий внесок у дослідження методики формування обчислювальних навичок, визначенні послідовності опрацювання та виділенні показників високого рівня сформованості обчислювальних навичок уносить С. Скворцова.

Ураховуючи вище сказане, переконуємося, що проблема є актуальною.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття проблеми формування усвідомлених та міцних обчислювальних навичок в учнів початкової школи на уроках математики.

У типових освітніх програмах початкової освіти (і під керівництвом Р. Шияна, і під керівництвом О. Савченко) у математичній освітній галузі одним із найважливіших завдань навчання математики визначено: “формування та розвиток усвідомлених і міцних обчислювальних навичок” [8, с. 135]. Адже обчислювальні вміння допоможуть дитині засвоїти низку питань теорії арифметичних дій, допоможуть засвоїти письмові прийоми обчислень. Основа всіх обчислювальних навичок – табличні випадки арифметичних дій, позатабличні випадки,

які виконуються усно та письмово – закладається в початкових класах. Завдання вчителя в цей період – сформуванню міцні навички додавання, віднімання, множення та ділення.

У початковому курсі математики учні повинні засвоїти на рівні навички таблицю додавання (віднімання) у межах 10, таблицю додавання одноцифрових чисел із переходом через розряд і відповідні випадки віднімання, таблицю множення і відповідні випадки ділення. Засвоєння цих таблиць повинно бути доведено до автоматизму. Інакше учні будуть відчувати труднощі під час оволодіння різноманітними обчислювальними вміннями, у кожне з яких у як операції входять обчислювальні навички.

Обчислювальні вміння – це послідовне виконання дій, у яких кожна операція усвідомлюється і контролюється. Обчислювальну діяльність молодших школярів потрібно організувати такими способами, які сприятимуть не тільки формуванню усвідомлених обчислювальних умінь і навичок, а й всебічному розвитку учнів: розвитку мислення, кмітливості, пам'яті, уваги, мови, спостережливості. Завдання повинні бути розвивального характеру з врахуванням індивідуальних особливостей та життєвого досвіду школярів.

Зазначимо, що формування міцних обчислювальних навичок в учнів у процесі навчання є довготривалим і наполегливим процесом, адже обчислювальна навичка – це високий ступінь оволодіння прийомом. Як зазначає М. Бантова, “методику роботи над обчислювальним прийомом будують приблизно за однаковим планом: спочатку готують учнів до ознайомлення з прийомом, далі вводять прийом і потім виконують вправи, спрямовані на формування вміння застосовувати прийом у різних конкретних умовах і на формування обчислювальної навички” [1, с. 75]. Для усвідомленого і міцного засвоєння усних і письмових прийомів обчислень потрібно поєднувати теоретичну і практичну частину навчального матеріалу, використовувати достатню кількість різноманітних тренувальних завдань, поєднувати усні і письмові обчислення, застосовувати традиційні і раціональні прийоми обчислень.

Володіти учневі обчислювальними навичками необхідно, хоча використання комп'ютера, калькулятора полегшує процес обчислень. Але без усвідомлення обчислювальних навичок користуватися технічними засобами неможливо, та й не завжди ці засоби є під рукою. Опанувавши обчислювальними навичками, діти засвоюють багато питань теорії арифметичних дій (властивості дій, зв'язок між компонентами і результатами арифметичних дій, прийомів послідовного множення і ділення, округлення при додаванні і відніманні). Здійснення обчислень потребує виконання таких розумових операцій; як аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення.

Спочатку учнів ознайомлюють із відповідними обчислювальними прийомами, потім на кількох уроках розв'язують вправи з обчислення, щоб знання прийомів перетворилися в вміння, а потім стали міцними навичками [1, с. 58]. Обчислювальні навички (за М. Бантовою) характеризуються правильністю, усвідомленістю, раціональністю, узагальненістю, автоматизмом і міцністю засвоєння. Тобто, сформовані обчислювальні навички означають, що для знаходження значення числового виразу учень знає, які операції і в якій послідовності потрібно виконати в швидкому темпі.

Зазначимо, що правильність обчислювальних навичок виявляється в тому, що учень правильно обирає та виконує операції, які складають прийом, і отримує правильний результат. Усвідомленість характеризується знанням учнем обраних операцій і порядку їх виконання та вмінням прокоментувати виконувані дії. Раціональність означає вибір учнем тих операцій, які дають можливість легше і швидше отримати правильний результат у випадку, якщо існують різні прийоми обчислень. Якщо учень може застосувати прийом обчислень до багатьох випадків або перенести на нові випадки, то це характеризує якість обчислювальної навички – узагальненість. Автоматизм означає виконання учнем операцій швидко і в згорнутому вигляді, а за потреби може повернутися до пояснення вибору системи дій. Якщо в учня сформовані

обчислювальні навички, тобто він має високий ступінь оволодіння прийомами обчислень, зберігає в пам'яті на довгий час, то це свідчить про міцність засвоєння обчислень.

Під час формування обчислювальних навичок у школярів не потрібно перескакувати з одного виду прикладів на інший, тому що це не забезпечить свідомого засвоєння навчального матеріалу. Обчислювальні навички потрібно формувати поетапно, дотримуючись логічного зв'язку. Виокремлюють такі етапи формування обчислювальних навичок: підготовка до засвоєння обчислювального прийому, ознайомлення з обчислювальним прийомом та закріплення обчислювального прийому і вироблення навички. Під час підготовки до засвоєння обчислювального прийому учні повинні знати ті теоретичні положення, на яких ґрунтується такий прийом, володіти кожною операцією, складовою прийому та розуміти окремі кроки прийому обчислень. На етапі ознайомлення учні повинні засвоїти суть прийому, тобто знати, які операції треба виконувати, в якому порядку їх виконувати і чому саме так знаходять результат арифметичної дії. Щоб дітям було цікавіше знайомитись із новим прийомом обчислень, доцільно створювати проблемну ситуацію, використовувати наочність, пам'ятки або схеми розв'язання. Обчислювальні прийоми спочатку потрібно виконувати під керівництвом учителя, а потім – самостійно. На етапі закріплення знань прийому і вироблення обчислювальної навички учні повинні твердо засвоїти систему операцій, складові прийому і швидко виконувати ці операції. Працюючи з учнями, важливо передбачити ці етапи. Якою буде тривалість кожного з етапів вкаже складність прийому та рівень підготовки учнів.

Науковці С. Скворцова та О. Онопрієнко визначають таку послідовність опрацювання кожного з прийомів: опрацювання окремих операцій, із яких складається прийом; створення проблемної ситуації, розв'язання якої веде до виділення прийому виконання дій; виконання дій за схемами розв'язування з метою засвоєння змісту прийому обчислень; розгорнене коментування вголос виконуваних дій; скорочення міркувань за поданою скороченою схемою; виконання однотипних завдань з метою скорочення і автоматизації дій [5, с. 16]. Тобто спочатку проводиться підготовча робота до введення прийому обчислень, потім, виділивши прийом виконання дії, визначаються зміни у раніше вивченому випадку обчислення, далі учні вчать розв'язувати за схемою, з коментуванням уголос, в подальшому усвідомлюють міркування за скороченою схемою і доводять знання прийому обчислень до автоматизму. Вчителю потрібно також враховувати, що не всі учні одночасно усвідомлюють міркування за скороченою схемою, тому важливо час від часу повертатися до повного пояснення і розгорнутого запису прийому.

Л. Сухіна виділяє такі параметри діяльності молодших школярів під час обчислень: “1) сутність – формування в учнів обчислювальних навичок, що входять в склад умінь; 2) зміст – засвоєння операцій і дій обчислювального прийому: а) виявлення під час ознайомлення з новим обчислювальним прийомом його теоретичної основи та особливостей його застосування; б) виконання цих операцій у формі і послідовності, що відповідають обчислювальному прийому; 3) умови: а) виділення в обчислювальному прийомі зв'язків між основними і допоміжними операціями; б) виконання дій; в) покроковий контроль і контроль результату [6, с. 55].

На всіх етапах формування обчислювальних навичок важливу роль відіграють підібрані завдання на застосування обчислювальних прийомів. Таких завдань потрібно підбирати в достатній кількості і в різноманітній формі, адже однотипні завдання стомлюють учнів. Наведемо приклади завдань, які допоможуть вчителю у формуванні обчислювальних навичок молодших школярів.

На кожному уроці математики для вдосконалення обчислювальних навичок, тренування пам'яті, уваги використовують усну лічбу. Серед завдань для усних обчислень можна виокремити такі: завдання для засвоєння таблиць арифметичних дій, вправи на формування обчислювальних навичок, завдання на засвоєння питань теорії арифметичних дій [2, с. 51]. Завдання для усних обчислень підбирають відповідно до теми уроку, а також з метою закріплення та ліквідації прогалин у знаннях школярів.

Засобом зворотного зв'язку між учителем і учнями слугують математичні диктанти, під час проведення яких учні частіше записують тільки відповіді. Подаємо зразок математичного диктанту для учнів другого класу (другий семестр): *суму чисел 42 і 24 зменшити на 3. Різницю чисел 15 і 6 збільшити у 5 разів. Знайти половину числа 8. Яке число більше 6 у 4 рази?* Результати диктанту перевіряють і аналізують відразу ж після його проведення.

Доцільно якомога більше усних вправ проводити у формі гри. Ігри спонукають дітей виконувати більше завдань. Наприклад, у 2 класі доцільно проводити такі ігри:

1. Гра “Згадайся”: $2 \cdot 6 + 2 = 2 \cdot ?$ $2 \cdot 8 + ? = 2 \cdot 9$
 $2 \cdot 7 + 2 = 2 \cdot ?$ $2 \cdot ? + 2 = 2 \cdot 6$
 $2 \cdot 10 - 2 = 2 \cdot ?$ $2 \cdot ? - 2 = 2 \cdot 4$.

2. Гра “Збери слово”: обчислити вирази і прочитати слово, розташувавши букви біля відповідей в порядку зростання:

$$\begin{array}{ccc} 13 - 6 + 7 & | & У \quad 7 - 3 + 8 & | & Б \quad 13 - 4 + 2 & | & Я \\ 11 - 3 + 5 & | & Л \quad 6 + 5 + 7 & | & О \quad 16 - 9 + 8 & | & К \quad (\text{Яблуко}). \end{array}$$

3. Гра “Плюс 12”: 14 30 0 22 56 13. Учні додають вказані числа до 12.

4. Гра “Так. Ні”. На дошці приклади: $5 \cdot 3$; $5 \cdot 7$; $5 \cdot 2$; $5 \cdot 9$; $5 \cdot 5$; $5 \cdot 4$. Учитель демонструє картки з числами. Якщо число є відповіддю, учні хором говорять “так”, потім читають приклад $5 \cdot 7 = 35$. Якщо число не є відповіддю, говорять “ні”.

Для раціоналізації обчислень доцільно вчити дітей спрощених цікавих прийомів обчислень. Наприклад, а) множення чисел на 11:

- щоб помножити 63 на 11, достатньо “розсунути” цифри 6 і 3, а всередину поставити суму цих цифр. Наприклад: $63 \cdot 11 = 693$;
- якщо сума цифр перевищує десяток, то записуємо одиниці, а десятки додаємо до попереднього розряду. Наприклад: $86 \cdot 11 = 946$;
- б) множення двоцифрового числа на 111:
- щоб помножити двоцифрове число, сума цифр якого менша 10, на 111, потрібно між його цифрами два рази записати число, що дорівнює сумі його цифр. Наприклад: $72 \cdot 111 = 7992$;
- в) множення двоцифрового числа на 101:
- щоб помножити двоцифрове число на 101, потрібно два рази записати це число. Наприклад: $57 \cdot 101 = 5757$, $38 \cdot 101 = 3838$.

Віршовані задачі, цікаві квадрати, математичні лабіринти, вправи на визначення закономірностей, завдання з логічним навантаженням, вправи на відновлення математичних знаків та багато інших завдань, поданих у цікавій формі, сприяють розвитку обчислювальних навичок школярів.

Отже, ефективна взаємодія вчителя й учнів із формування міцних і усвідомлених обчислювальних навичок – одне з найважливіших завдань початкової школи. Оволодівши міцними навичками усних обчислень, учні усвідомлять закони і властивості арифметичних дій, навчатися творчо ними користуватися, вибираючи найефективніші прийоми їх виконання.

Список використаних джерел

1. Бантова М.О., Бельтюкова Г.В., Полевщикова О.М. Методика викладання математики в початкових класах : вид. друге, перероб. і доп. Київ : Вища шк., 1982. 288 с.
2. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах : навч. пос. 3-є вид., перероб. і доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 336 с.
3. Державний стандарт початкової освіти : Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти : 1–2 класи. Київ : ТД “ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. С. 92-121.
4. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. Формуємо обчислювальні навички у 2-му класі. Учитель початкової школи. 2013. № 8. С. 16.

5. Сухіна Л.А. Теоретичні основи формування обчислювальних навичок. Дидактика математики : пробл. і дослідж. : зб.наук.пр., 2006. Вип. 25. С. 55.
6. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко) : Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти : 1-2 класи. Київ : ТД “ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. С. 190-237.
7. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (розроблена під керівництвом Р.Б. Шаяна) : Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти : 1-2 класи. Київ : ТД “ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. С. 122-189.

The article is devoted to the problem of the calculative skills formation of the primary school students at the mathematics lessons. The qualities that characterize a high degree of the calculative skills: correctness, awareness, rationality, generality, automatism and strength are highlighted. The essence of the calculative technique and calculative skills is defined. The sequence of processing calculative techniques is traced and the stages of calculative skills formation (preparation for mastering the calculative techniques, acquaintance with these techniques, strengthening them and developing skills) are theoretically substantiated and revealed. It is noticed that the calculative skills formation is impossible without memorizing the tables of addition and subtraction within 10, tables of addition of single-digit numbers with the transition through the digit order number and the corresponding cases of subtraction, multiplication tables and the corresponding cases of division. It is indicated that it is necessary to understand the material for its effective memorization. The parameters of the primary school students' activities of calculating (nature, content and conditions) are highlighted. Samples of the tasks for the use of calculative techniques are given, because the strength and automatism of the necessary calculative skills is achieved in the process of long exercising.

It is emphasized that calculative skills are a consistent implementation of actions in which each operation is realized and controlled. The calculative activity of the primary school students needs to be organized in such ways, which will promote not only the formation of conscious calculative abilities and skills, but also the comprehensive students' development: the development of thinking, intelligence, memory, attention, speech and observation. Tasks should be developmental, taking into account the individual characteristics and life experience of the primary school students.

It is noted that the calculative skills of the 1–2 class students develop and strengthen, because they perform the actions on small numbers. In the third, and then in the fourth class, students perform the actions with the multi-digit numbers in the column in most cases, according to the rules of written calculating and forget the techniques of the oral calculations. In the 3–4 classes, the teacher should ensure that students do not forget the oral calculations rules and do not refuse using them if the calculations can be done easily and quickly.

Key words: *mathematical educational branch, techniques of calculations, calculative skills, tabular cases of arithmetic actions.*

УДК 574.24.(075)

DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.263-267

Петро Плахтій, Наталія Рубановська, Валентина Колодій
Petro Plakhtii, Nataliia Rubanovska, Valentyna Kolodii

ВПЛИВ ВПРАВ ЛФК І ПРОФІЛАКТОРА ЄВМІНОВА НА РОЗВИТОК СТАТИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ М'ЯЗІВ З МЕТОЮ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У ШКОЛЯРІВ

INFLUENCE OF PHYSICAL THERAPY EXERCISES AND EXERCISES ON THE YEVMINOV'S PREVENTIVE CARE BOARD ON DEVELOPMENT OF STATICAL ENDURANCE OF MUSCLES AIMED AT PROPHYLAXIS AND CORRECTION OF SCHOOLCHILDREN'S POSTURE DISORDERS

Розглянуто питання формування правильної постави у дітей шкільного віку. Доведено позитивну динаміку при використанні вправ ЛФК і профілакторі Євмінова на статичну витривалість м'язів тулуба, що безпосередньо впливає на поставу у школярів.

Ключові слова: профілактика та корекція порушень постави, статистична витривалість м'язів тулуба.

Окрім загальноприйнятих методів лікування хвороб опорно-рухового апарату, останнім часом усе більше уваги приділяється економним, нетрадиційним методам оздоровлення, які дозволяють за відносно короткий проміжок часу, за мінімальних матеріальних затратах, суттєво знизити рівень захворюваності кісткової системи і поліпшити стан здоров'я дітей, підлітків і дорослих.

За порушення морфофункціонального стану опорно-рухового апарату, а особливо за деформації хребта, порушуються функції легень, серця, печінки, нирок, аналізаторів та інших органів і систем. При цьому підтримання кісткової системи в межах фізіологічної норми є важливою передумовою ефективного функціонування інших органів і систем організму [5; 6; 7]. За таких умов пошук ефективних, дешевих і доступних більшості населення методів (засобів), які б сприяли збереженню здоров'я учнівської молоді, попереджували розвиток захворювань, пов'язаних із порушенням функцій кісткової системи, є завданням першочерговим і актуальним.

З метою профілактики і лікування захворювань опорно-рухової системи був використаний комплекс вправ ЛФК і вправ на профілакторі Євмінова [1, с. 122-126].

Дослідження проводились на учнях старших класів ЗОШ №10 м. Кам'янця-Подільського з використанням методик соматометрії та біометричної обробки результатів дослідження [1; 2; 3; 4]. Про рівень розвитку м'язевого корсету досліджуваних судили за показниками статичної витривалості м'язів, які сприяють розвантаженню хребта і розвитку гнучкості хребта.

Під час визначення статичної витривалості було враховано рівень фізичної підготовленості досліджуваних осіб. Для того, щоб абсолютна сила не впливала на показник витривалості, її вимірювали за одною і тією же відносною інтенсивністю навантаження. Спочатку у школяра вимірювали максимальну силу досліджуваних груп м'язів. Тоді визначали ту інтенсивність напруження, яку необхідно підтримувати цьому учневі щодо показаного ним максимального показника.

Тренування статичної витривалості здійснюється багаторазовим виконанням статичних напружень. Особлива увага під час тренування статичної витривалості учнів із використанням профілакторі Євмінова приділялась вправам, у яких напрям напруження, що розвивають м'язи, протилежні дії сил земного тяжіння.

Формування правильної постави в значній мірі зумовлюється розвитком статичної витривалості м'язів тулуба. Проведенні в цьому аспекті дослідження на учнях початкових класів показали, що статична витривалість різних м'язів тулуба, визначена шляхом тестування максимально тривалого утримання певної фіксованої пози (в секундах) обстежуваних як контрольної, так і експериментальної групи, неоднакова (табл. 1). Вона найбільша для м'язів спини (в середньому близько 80 с) і найменша для м'язів живота (23-26 с), статична витривалість м'язів правої сторони тулуба, як правило, була вищою (44-46 с), ніж статична витривалість м'язів лівої сторони (37-41 с).

Таблиця 1

Розвиток статичної витривалості окремих груп м'язів учнів початкових класів на профілакторі Євмінова

Група досліджуваних м'язів	Статична витривалість м'язів (сек., разів)							
	На початку навчального року			У кінці навчального року				
	Контр. група	Експерим. група	% різниці	Контр. група	% збільшення	Експерим. група	% збільшення	% різниці
1. М'язи спини	84,6±4,3	75,8±8,1	11,6	100,3±3,22	18,7	101,6±7,4	34,1	1,3
	77,6±5,6	70,3±2,6	10,3	93,0±5,3	19,8	98,8±1,91	40,5	6,2
2. М'язи правої половини тулуба	46,5±1,3	42,6±1,4	9,1	47,6±1,4	2,5	47,0±1,34	10,3	1,3
	44,0±1,4	43,5±1,7	1,1	46,0±1,5	4,5	50,0±1,43	14,9	8,7
3. М'язи лівої половини тулуба	41,3±1,1	41,0±1,2	0,7	43,3±1,2	4,8	44,8±1,04	9,3	3,5
	37,3±1,0	37,8±1,1	1,3	39,5±1,4	5,8	25,5±1,03	12,4	7,6
4. М'язи живота	26,3±0,7	23,8±0,8	1,1	27,5±0,7	4,4	29,5±0,94	13,4	7,3
	23,0±0,9	23,0±1,0	2,2	24,8±0,9	4,4	25,5±1,04	13,3	5,8
5. Кількість піднімань тулуба (разів)	24,8±0,7	207,1±7,4	4,2	221,3±8,2	8,7	27,6±1,03	16,0	2,2
	22,8±1,1	165,8±9,3	0,8	200,0±6,2	8,7	26,8±1,14	16,0	8,0

Упродовж навчального року під впливом урочних і позаурочних занять фізичною культурою рівень статичної витривалості значно підвищився. Це зростання було статистично вірогідним для м'язів спини. У контрольній групі хлопчиків статична витривалість м'язів спини зросла на 18,7% ($P < 0,05$), у дівчаток – 19,8%.

Зростання статичної витривалості статичних м'язів у дітей експериментальної групи, які додатково до програмних занять займалися на профілакторі Євмінова, було більш виразним, ніж у дітей контрольної групи. Так, річний приріст статичної витривалості м'язів спини у хлопчиків становив 43,1% ($P < 0,05$), у дівчаток – 40,5% ($P < 0,001$). Статична витривалість інших груп м'язів, у порівнянні з м'язами спини, зросла несуттєво. У дітей контрольної групи збільшення досліджуваних показників не перевищувало 6%, у дітей експериментальної групи – 15%.

У дівчаток відсоток приросту статичної витривалості м'язів спини був вищим (19,8-40,5%), ніж у хлопчиків (18,7-34,1%), проте абсолютні величини досліджуваних показників хлопчиків виявились вищими. Це свідчить про те, що м'язи тулуба у дівчаток слабші, ніж у хлопчиків, але цілеспрямованими фізичними вправами, виконаними на профілакторі Євмінова, статична витривалість у них збільшується більш суттєво.

Таким чином, існуюча рухова активність дітей початкових класів виявилась достатньою щодо розвитку статичної витривалості м'язів спини. Що ж до розвитку статичної витривалості інших м'язів тулуба, виконувани учнями оздоровчі фізичні навантаження виявились недостатніми. Це потрібно врахувати під час складання оздоровчих тренувальних програм для учнів початкових класів.

Для формування правильної постави у дітей важливо розвивати силу м'язів черевного пресу, які допомагають утримувати хребет у правильному положенні. Виконання учнями експериментальної групи запропонованих В.В. Євміновим вправ коригувальної гімнастики сприяло збільшенню сили м'язів черевного пресу. На початку року кількість піднімань тулуба з положення лежачи на спині в положення сидячи як в контрольній, так і в експериментальній групах дітей становила в середньому 23-24 рази. За рік цей показник в експериментальній групі дівчаток зріс на 16,6%, хлопчиків – 16,0%. Покращення цього показника у досліджуваних контрольної групи було значно меншим – на 8,7% як у хлопчиків, так і в дівчаток.

Використання занять коригувальної гімнастики на профілакторі Євмінова помітно впливають на покращення рухливості (гнучкості) хребта, особливо вперед (табл. 2).

Передньо-задня гнучкість хребта (амплітуда відхилень вперед-назад) у дівчаток контрольної групи на початку року становила 19,0 см, у дівчаток експериментальної групи – 18,4 см; у хлопчиків – 15,1 і 15,0 см, відповідно в контрольній і експериментальних групах.

У кінці навчального року під впливом занять на профілакторі Євмінова амплітуда передньо-задньої рухливості у дівчаток експериментальної групи зросла до 22,4 см (у дівчаток контрольної групи – до 19,7 см); у хлопчиків експериментальної групи амплітуда гнучкості вперед-назад зросла до 18,0 см, у хлопчиків контрольної групи – до 15,8 см.

Таблиця 2

Вплив занять коригуючої гімнастики на профілакторі Євмінова на рухливість (гнучкість) хребта учнів початкових класів

Досліджувані показники гнучкості	Рухливість хребта, см							
	На початку навчального року			В кінці навчального року				
	Контр. група	Експерим. група	% різниці	Контр. група	% збільшення	Експерим. група	% збільшення	% різниці
1. Рухливість вперед, см	9,3±1,1	9,5±0,7	2,1	9,8±1,0	5,3	12,1±0,84	28,0	23,4
	12,0±1,3	11,6±1,3	3,4	12,6±1,3	5,0	15,3±0,71	31,0	21,4
2. Рухливість назад, см	5,8±0,6	5,5±0,4	5,4	6,0±0,7	2,8	6,0±0,6	6,0	0,0
	7,0±0,5	6,8±0,6	2,9	7,1±0,5	2,4	7,1±0,6	4,8	0,0
3. Амплітуда рухливості, см	15,1±1,7	15,0±1,1	0,6	15,8±1,7	4,6	18,0±1,4	20,0	13,9
	19,0±1,8	18,4±1,9	3,1	19,7±1,8	3,6	22,4±1,3	21,7	16,7
4. Рухливість у правий бік, см	19,1±0,3	19,0±0,4	0,5	19,1±0,3	0,0	20,1±0,54	6,1	5,2
	19,8±0,3	19,5±0,4	1,5	20,1±0,4	1,6	20,8±0,44	6,8	3,5
5. Рухливість у лівий бік, см	19,0±0,2	19,1±0,4	0,5	19,1±0,3	0,9	20,5±0,23	6,9	7,3
	19,6±0,2	19,8±0,3	1,0	20,1±0,3	2,5	21,0±0,44	5,8	4,5
6. Амплітуда рухливості, см	38,1±0,5	38,1±0,8	0,0	38,2±0,6	0,2	20,6±0,74	6,5	6,2
	39,4±0,5	39,3±0,8	0,2	40,2±0,7	2,0	41,8±0,84	6,3	3,9

На основі проведених досліджень встановлено, що близько 70% дітей – учнів початкових класів – мають різні дефекти фізичного розвитку і порушень постави. З аномалій постави найчастіше натрапляли на сутула спина. Наведені величини порушень постави однаково часто траплялися як серед дівчаток, так і серед хлопчиків.

Виконання дітьми експериментальної групи вправ коригувальної гімнастики на профілакторі Євмінова сприяло значному поліпшенню постави дітей та їх морфо-функціонального стану загалом. Істотно зменшилась асиметрія плечей, оптимізувався поперековий і шийний лордоз. Оздоровчі тренування дітей з включенням до занять вправ коригувальної гімнастики на профілакторі Євмінова зумовили значне поліпшення фізичного розвитку учнів, сприяли збільшенню витривалості м'язів тулуба.

Соматометричні показники фізичного розвитку хлопчиків і дівчаток початкових класів, які впродовж року додатково до занять фізичною культурою виконували розроблений В.В. Євміним і ін. (1998) комплекс вправ на профілакторі, в порівнянні з дітьми контрольної групи, були кращими. Вони швидше росли, більш суттєво збільшувалась їх маса тіла, кращими були показники масо-зростового і плечового індексів.

Для тестування рівня гнучкості хребтового стовпа найбільш інформативною є величина амплітуди відхилень тулуба (амплітуда рухливості) вперед-назад і праворуч-ліворуч. Її визначають за сумою показників відхилень уперед-назад і праворуч-ліворуч.

Формування правильної постави в значній мірі зумовлюється функціональним станом і натренованістю м'язів тулуба. Доведена наявність взаємозв'язку показників постави з статичною витривалістю м'язів тулуба обстежуваних дітей: у дітей із порушеною поставою розгиначі тулуба були значно слабшими, ніж у дітей із нормальною поставою.

Чинна рухова активність обстежених учнів початкових класів є недостатньою щодо розвитку статичної витривалості м'язів спини і черевного пресу, які беруть безпосередню участь у підтриманні пози тіла, розвантаженні хребтового стовпа та профілактиці порушень постави. Цей факт необхідно враховувати вчителю фізичного виховання під час складання оздоровчих тренувальних програм для учнів початкових класів.

З метою профілактики порушень постави та зміцнення здоров'я дітей у навчальні програми для учнів початкових класів спеціальних медичних груп належить увести додаткові заняття коригувальної гімнастики з використанням профілактора Євмінюва. Оскільки приріст скелетних м'язів у період інтенсивного росту скелета (в 6-7-річному віці) незначний і зберігається велика хрящова еластичність хребта, ефективність гімнастичних вправ у цей період буде найвищою.

Список використаних джерел

1. Плахтій П.Д., Мухін В.М., Євмінюв В.В., Куделя І.О. Профілактор Євмінюва, як засіб корекції порушень постави у школярів: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. 160 с.
2. Плахтій П. Д., Лещук Ю.О., Марчук Л.А. Захворювання опорно-рухового апарату. Профілактика і лікування / Вид.2-ге, доповн. і перероб. Кам'янець-Подільський : ПП Буйніцький О.А., 2010. 206 с.
3. Плахтій П.Д. Фізіологічні основи фізичного виховання школярів : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : "МЕДОБОРИ", 2003. 240 с.
4. Плахтій П.Д. Використання методики і профілактора Євмінюва з метою профілактики і корекції порушення постави у школярів початкових класів : методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський : Видавництво ПП Звалецько Д.Г., 2018. 36 с.
5. Бубела О.Ю. Оптимізація процесу формування постави у дітей молодшого віку з використанням комп'ютерних технологій : Автореф. дис. канд. наук, з фіз. вих. і спорту. Львів, 2002. 20 с.
6. Бычук А.И. Биомеханический контроль осанки школьников в процес се физическоговоспитания : автореф. дис. канд. наук, по физ. восп. и спорту. Львов, 2001. 20 с.
7. Кашуба В.А. Биомеханика осанки. Київ : Олимпийская литература, 2003. 280 с.

The issue of forming the correct posture of school-age children is studied. For the purpose of prevention and treatment of supporting-motor apparatus diseases, a complex of physical therapy exercises and exercises on the Yvminov's preventive care board were used.

Forming of the correct posture is largely due to the development of static endurance of trunk muscles. Researches have shown that during the school year, under the influence of lessons and extracurricular activities on physical culture, the level of static endurance has significantly increased.

The existing motor activity of primary school children was sufficient for the development of static endurance of the back muscles. As for the development of static endurance of other muscles of the body, pupils' health-improving exercises were insufficient. This should be taken into account while developing health-improving training programs for primary school pupils.

In order to form the correct posture of children it is important to develop the strength of abdominal muscles, which help keep the spine in the correct position. Performing by experimental group of pupils of corrective gymnastics exercises, suggested by V.V. Yvminov, helped to increase and develop the strength of abdominal muscles. Applying the exercises of corrective gymnastics on the Yvminov's preventive care board significantly affects the improvement of the mobility (flexibility) of the spine, especially forward.

In order to prevent the postural disorders and to improve the health of children the additional classes of corrective gymnastics with applying of the Yvminov's preventive care board should be implemented into the curriculum for primary school pupils of special medical groups. Since the growth of skeletal muscles during the period of intense growth of the skeleton (at 6-7 years of age) is imperceptible and the large cartilaginous compliance of the spine is maintained, the effectiveness of gymnastics exercises during this period will be the highest. This fact must be taken into account by the teacher of physical education while developing of health training programs for primary school pupils.

Key words: *prophylaxis and correction of posture disorders, statistical endurance of trunk muscles.*

УДК 378.147.88:004.9:[656.02+911.37+796.5+728.5] DOI: 10.32626/2309-9763.2019-26-1.267-271

Олена Смалько
Olena Smalko

ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ОРГАНІЗАЦІЄЮ ПОЇЗДОК

STUDENTS' RESEARCH OF THE ONLINE SERVICES RELATED TO TRAVEL ARRANGEMENTS

У статті йдеться про деякі види онлайн-сервісів, корисних для використання під час підготовки та організації поїздок країною і за кордон, інструментальні можливості яких варто вивчати студентам упродовж навчальних дисциплін відповідного спрямування.

Ключові слова: *онлайн-сервіси для осіб, які подорожують, служба бронювання, онлайн-система бронювання квитків, система резервування авіаквитків, система бронювання квитків на автобус, онлайн бронювання готелів, система пошуку маршрутів громадського транспорту.*

У часи стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій комп'ютерні користувачі отримують усе більше переваг від їх використання у своїй професійній діяльності, в навчанні, побуті, а також для планування й організації свої подорожей. За достатніх фінансових можливостей і бажанням будь-який дорослий українець може дозволити собі туристичну поїздку, у тому числі за кордон, із метою відпочинку, оздоровлення або у пізнавальних, професійно-ділових чи інших цілях. Але важливо бути обізнаним із різноманіттям форм і видів онлайн-послуг, якими можна скористатись для ефективної підготовки подорожі, вигідного і комфортного її проведення. Саме для цього студентів варто знайомити з можливостями сучасних інформаційних систем і сервісів, що зручно використовувати під час організації поїздок. Це потрібно робити тоді, коли у навчальному плані є дисципліни, в яких можна організувати таке вивчення, і коли майбутня спеціалізація студентів пов'язана з ІТ-сферою або туристичною галуззю.

Останнім часом онлайн-послуг для купівлі електронних квитків на різні види транспортних засобів, для бронювання номерів у готелях та хостелах, різноманітних картографічних сервісів, за допомогою яких можна сформувати план переміщення якоюсь місцевістю чи ознайомитись із маршрутами руху громадського транспорту у містах, з'явилося дуже багато.

Такі сервіси поступово стають досить поширеними і зручними, але поки-що відносно невелика кількість людей ними користується, і у відкритому доступі розміщено надто мало методичних матеріалів, за допомогою яких можна ознайомитись із особливостями їх функціонування, тому виникає потреба донести інформацію про можливості й особливості використання подібних онлайн-послуг до якомога більшої кількості зацікавлених у них осіб. Цьому присвячена ця публікація, побудована на основі завдань, пропонуваніх студентам на відповідних лабораторних заняттях.

Метою статті є донесення до науково-педагогічних працівників інформації про змістове наповнення навчальних занять, на яких можна організувати вивчення студентами особливостей використання деяких онлайн-послуг, корисних при організації поїздок.

Уже досить давно через офіційний сайт вітчизняної компанії “Українська залізниця” забезпечено можливість купувати електронні проїзні документи на залізничний транспорт через онлайн-систему booking.uz.gov.ua. Для підтримки користувачів розроблено детальну інструкцію про те, як можна це зробити [1].

З метою ознайомлення студентів із особливостями процедури бронювання та купівлі квитків через онлайн-сервіс Укрзалізниці, їм, наприклад, можна запропонувати оформити проїзні документи для подорожі з Хмельницького до Мукачева на найближчі вихідні, на які будуть вільні місця у пропонованих залізничних вагонах.

Продовжуючи дослідження функціональних можливостей сервісу, студенти повинні визначити маршрут по мапі і зупинки під час руху потяга, час подорожі, а також час, який відводить система на оплату квитка. Усі пророблені дії, знайдену інформацію, окремі ілюстративні скріншоти, результати власного аналізу та висновки (як при виконанні цієї вправи, так і усіх наступних) студенти обов'язково фіксують у звіті до відповідної лабораторної роботи.

Щоб зацікавити студентську молодь такими системами і підвищити рівень її обізнаності у питаннях, пов'язаних з організацією поїздок за кордон, можна запропонувати на відповідному занятті виконати вправу з пошуку на потрібну дату (наприклад, наприкінці поточного місяця) потягу зі Львова до Перемишля (Республіка Польща), визначити тривалість такої подорожі потягом, з'ясувати особливості виділених для цього маршруту залізничних вагонів та пропонованих у них місць.

Досить популярними і доступнішими для населення стають послуги, пов'язані з авіаперевезеннями пасажирів. Наразі в Україні сертифіковано понад 20 вітчизняних авіакомпаній, серед яких у пасажирському сегменті досить активними є 15. Але, звісно ж, українці можуть користуватись послугами й інших популярних авіакомпаній світу. Справа кожного: вибирати засоби для комфортабельного польоту або користуватись сервісом повітряних низькобюджетних перевізників (лоукост-авіакомпаній). А для того, щоб допомогти молоді зорієнтуватись у різноманітті пропонованих на ринку авіаперевезень послуг, можна, наприклад, дати їм виконувати такі завдання, підлаштовуючи зміст вправ під поточний семестр і наявні рейси.

1. На сайті вітчизняної авіакомпанії “Windrose Airlines” (<http://windrose.aero>)
 - знайти відомості про чартерні рейси компанії до Шарм-ель-Шейху (Арабська Республіка Єгипет) у цьому місяці (вкладка “Розклад рейсів”) та визначити середню тривалість подібних рейсів;
 - знайти рейси для подорожі з Києва (міжнародний аеропорт “Бориспіль”) до Софії (Республіка Болгарія) і назад впродовж найближчого місяця, на які можна придбати квитки цієї компанії економ-класу.
2. На сайті українського лоукост-перевізника “SkyUp” (<https://skyup.aero/uk>) знайти рейс на різдвяні [великодні] свята з Києва до Єревана (Республіка Вірменія). Визначити, з якого

саме аеропорту буде відбуватись рейс. Оцінити вартість і тривалість польоту. Уточнити вимоги до ваги ручної поклажі та багажу.

3. На сайті української авіакомпанії “Yanair” (<https://yanair.ua>)

- дослідити відомості про рейси до Грузії у поточному місяці з аеропорту “Жуляни” (Міжнародний аеропорт “Київ” ім. Ігоря Сікорського), розібратись із вартістю квитків у прямому і зворотному напрямках;
- розгорнути розклад польотів компанії і знайти у ньому авіарейси, заплановані на осінь [весну] до Грузії з Харкова [Одеси чи Львова].

4. Вивчити функціональні можливості з бронювання і купівлі авіаквитків, пропонувані системою приватної української авіакомпанії “Міжнародні Авіалінії України”, розміщеною на сайт <https://www.flyuia.com/ua>. Знайти авіарейси з Києва до Бергена (Королівство Норвегія) на найближчу дату. Дослідити відомості про обраний авіарейс: час і точне місце вильоту, номер терміналу, бортові номери літаків, час між рейсами/час стикування, час і точне місце прибуття, загальний час польоту.

У мережі Інтернет функціонує чимало сервісів, за допомогою яких можна знайти, забронювати і придбати квитки на міжміський транспорт, зокрема на автобуси і літаки. Досить часто на подібних сервісах також підтримуються функції бронювання номерів у готелях і апартаментів у різних містах світу.

Наприклад, на лабораторних заняттях, присвячених вивченню корисних у сфері туризму Інтернет-сервісів, студентам можна запропонувати ознайомитись із деякими подібними онлайн-системами, виконуючи такі завдання.

1. Skorystavshysya poslugami servisiv dlya bronювання/kupivli kvitkiv na avtobusni perevezennya, sprubuvati znayti (zarезервувати) kvitki na viznachений день поточного місяця

- з Хмельницького до Берліна (Федеративна Республіка Німеччина) за допомогою онлайн-сервісу <https://ecolines.net/ua/uk>;
- з Чернівців до Бухареста (Румунія) за допомогою онлайн-сервісу <https://busfor.ua>;
- з Кам'янця-Подільського до Одеси за допомогою онлайн-сервісу <https://combiway.com>;
- з Хмельницького до Гданська (Республіка Польща) за допомогою онлайн-сервісу <https://infobus.eu>;
- з Тернополя до Риму (Італійська республіка) за допомогою онлайн-сервісу <https://freetravel.com.ua>.

2. За допомогою туристичної метапошукової системи “Momondo” (<https://www.momondo.ua>) знайти найдешевші авіаквитки з Києва до аеропорту “Венеція-Марко Поло” (Італійська республіка) і назад; дізнатись детальну інформацію про відповідні рейси. Знайти рейси без пересадок, з'ясувати вартість проїзних документів на них, назву компанії-перевізника та особливості перевезення багажу, пропонувані перевізником. Визначившись із найбільш оптимальним графіком перельоту, після вибору вкладки “Ціни” перейти на сайт найдешевшого перевізника, натиснувши кнопку “Переглянути”; ознайомитись з інструментами бронювання / купівлі квитків на сайті вибраної авіакомпанії.

3. Porivnyati funktsionalni mozlivosti inshih servisnih sistem bronювання та pridbanня kvitkiv, zokrema,

- на сайті <https://aviakassa.net> дослідити можливість замовлення квитків, наприклад, з Києва до Женеви (Швейцарська Конфедерація);
- на сайті <https://www.kiwi.com> знайти найдешевший авіарейс зі Львова до Лондона (Велика Британія) у першій половині наступного місяця;
- використовуючи пошукову систему <https://www.skyscanner.net>, дослідити можливості купівлі авіаквитків з Києва до Будапешта (Угорщина), наприклад, у другій половині наступного місяця;
- використовуючи сервіс <http://a.fly.kiev.ua/uk>, знайти найбільш оптимальні за вартістю квитки з Вінниці до Відня (Республіка Австрія) на новорічні [великодні] свята; порів-

няти вартість “новорічних” [“великодніх”] квитків з вартістю квитків до Відня в середині грудня [березня] ;

- за допомогою сервісу “Google Авіаквитки” (<https://www.google.com/flights>) знайти найдешевший рейс зі Львова до Барселони (Королівство Іспанія), проаналізувати інформацію, що додатково надається сервісом стосовно рейсу.

За умови самостійного подорожування країнами, завжди виникає потреба у пошуку місця ночівлі. У наш час на допомогу туристам приходять чимало онлайн-служб з пошуку і бронювання номерів у готелях, хостелах та апартаментів.

За допомогою, зокрема, таких систем бронювання (вітчизняних та закордонних), як наприклад, <https://www.booking.com>, <https://hotels24.ua>, <https://hotelmix.com.ua>, <https://ua.hotels.com>, <https://planetofhotels.com>, <http://www.hotelsmotor.com>, <https://hotelguides.com> тощо, можна значно спростити проблему пошуку житла під час подорожей.

Студентам варто запропонувати дослідити функціональні можливості кількох сервісів подібного призначення з обов'язковим додатковим завданням з проведення їхнього порівняльного аналізу, скажімо на предмет різноманіття представлених системою пошуку готелів, цінової політики сервісу за послуги бронювання номерів, зручності сервісу оплати послуг, відсотку позитивних відгуків користувачів. Щоб не розгубитись у різноманітті функцій сервісів, можна обмежитись, наприклад, пошуком і аналізом вартості номерів готелів у якомусь одному місті, скажімо, у Копенгагені (Королівство Данія).

Звісно, після прибуття в омріяне місто України чи за кордоном, у туриста неминуче виникне потреба пересуватись ним у зручний спосіб. Тому передбачливий подорожувальник заздалегідь має подбати про вибір маршрутних транспортних засобів, що дозволить йому значно зекономити час і забезпечить комфортніші умови перебування у незнайомій місцевості. Для відпрацювання корисних навичок завчасного планування маршрутів подорожей студенти можуть виконати наступні завдання за допомогою деяких онлайн-сервісів.

1. За допомогою сервісу <https://www.eway.in.ua> з'ясувати, яким саме громадським транспортом у Львові найоптимальніше можна дістатись від залізничного вокзалу до міжнародного аеропорту “Львів” ім. Данила Галицького [Аеропорт (LWO)]; дослідити інтервал руху вибраних транспортних засобів;
- у Кракові (пол. Kraków) найшвидше можна дістатись від залізничного вокзалу (пол. Dworzec Główny) до замкового комплексу “Вавель” (пол. Zamek Wawel); з'ясувати, скільки коштує проїзд у вибраному транспортному засобі. Для зручності користувачів розроблено безплатні мобільні версії застосунку “EasyWay” для операційних систем Android та iOS. А також вбудовано функцію GPS-моніторингу руху маршрутних транспортних засобів в реальному часі, завдяки чому можна відстежувати місцезнаходження потрібного транспорту.

2. Skorиставшись інструментами пошуку маршрутів безкоштовного довідника з транспорту – сервісу <https://wikiroutes.info>, спланувати план руху у Києві від зоопарку до океанаріуму. Вивчити можливості створення і редагування маршрутів у цій системі та докласти зусиль з вдосконалення проекту можна, попередньо ознайомившись із принципами роботи з нею [2].

3. За допомогою онлайн-додатку <https://moovit.com> спланувати подорож у Римі від Колізею (італ. Colosseo) до Пантеону (італ. Pantheon). На основі цього проекту розроблено також аналогічні безплатні мобільні додатки для пристроїв на базі операційних систем iOS, Android та Windows Phone. За наявності відповідного пристрою студенти можуть у вільний від занять час самостійно ознайомитись з роботою додатку “Moovit”.

4. Переглянути на сайті <https://city.dozor.tech> маршрути руху рідко відвідуваних у повсякденному житті маршруток Кам'янка-Подільського, перевірити відомості, що видаються системою, увівши, наприклад, завдання пошуку схеми маршруту від фортеці до автовокзалу. У разі зацікавленості студентів можливостями цього сервісу у них буде можливість продов-

жити це дослідження самостійно, у тому числі за допомогою мобільного застосунку “DozoR City”, розробленого для iOS і Android.

Заняття, на яких студентам пропонується виконувати такі завдання, як правило, є дуже корисними, пізнавальними й емоційно насиченими. А оскільки в наш час кожна освічена людина повинна бути обізнана з новітніми ІТ-розробками, покликаними покращувати життя, збагачувати його новими сенсами і можливостями, допомагати робити його комфортнішим і змістовнішим, то студентів обов'язково потрібно знайомити з можливостями подібних онлайн-сервісів та залучати до активного їх використання.

Список використаних джерел

1. Інструкція з придбання електронних квитків через офіційний сайт Укрзалізниці. URL: [https://www.uz.gov.ua/files/file/passengers/Інструкція \(1\).pdf](https://www.uz.gov.ua/files/file/passengers/Інструкція%20(1).pdf) (дата звернення: 15.03.2019).
2. О проекте Wikiroutes. URL: <https://wikiroutes.info/manual/about> (дата звернення: 15.03.2019).

The subject matter of the article is a description of the tasks for students to study the common online services related to travel arrangements.

Students at laboratory training course should do such tasks, especially if the IT sector or the tourism industry in the future will be their professional activities.

Tasks for laboratory work include trainings to search and reservation of train tickets, air tickets, and tickets for intercity buses.

Using the site of the Ukrainian company “Ukrzaliznytsia” it is convenient to search and buying electronic train tickets. Sitting at home in comfortable conditions and at any convenient time anyone can book and buy e-tickets. Students should be able to perform several tasks in such online services.

There are many airline reservation systems. It is about online services on the airports websites and the specialized search engines used by people to choose the best airfares among the many offered. Students should receive from the teacher some interesting tasks for finding air tickets to different cities of the world.

It is easy and convenient to travel by public transport when using route-tracking systems. With such systems, students also need to work in classes.

Students should also be able to perform reservations for hotel rooms in domestic and foreign hotels, dormitories and apartments using some popular online systems.

The teacher should make significant efforts in preparing for such classes in order to make them interesting and useful for students.

Key words: *online services for travelers, reservation service, online ticket reservation system, airline reservations system, bus ticket booking system, online hotel reservations, search engines of public transport routes.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

Nataliia Antonets

TRENDS IN SCHOOL EDUCATION REFORM IN UKRAINE:
SCHOOL OF SOCIAL REHABILITATION (THE END OF THE TWENTIETH CENTURY)8

Olena Berezkina, Oksana Vysochyn

MONITORING OF THE RESEARCH OF THE INFLUENCE OF HEALTH-PRESERVING
ACTIVITIES ORGANISATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE
FORMATION OF TEENAGERS' HEALTHY LIFESTYLE.....14

Hennadii Besarabchuk

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE USE OF THE MODEL OF MANAGEMENT
PREPARATION OF STUDENTS OF THE LYCEUM WITH INTENSIVE MILITARY AND
PHYSICAL TRAINING FOR SERVICE IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....19

Valentyna Vonsovykh , Hennadii Vonsovykh

THE PROBLEM OF CURRENT AND PERIODIC CONTROL OF STUDENTS' KNOWLEDGE
IN THE PRACTICE OF HIGHER EDUCATION OF THE XIX CENTURY28

Olha Hyliarska

RHETHORICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL COLLEGES BASED
ON THE COMPETENCE APPROACH.....34

Lina Holub, Evheniia Shapoval

METHODOLOGY OF FORMING PROFESSIONAL DYNAMISM AND ITS VALUE
IN THE PROCESS OF FORMATION OF PHYSICAL CULTURE TEACHER'S TRAINING.....42

Oksana Horbatiuk

ADMINISTRATIVE ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL
CULTURE OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION47

Iryna Humeniuk

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS
IN PEDAGOGICAL SPHERE52

Maryna Davydova

SPECIFIC FEATURES OF MANAGEMENT CONTROL OF READINESS FORMATION
TO INNOVATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL EDUCATORS.....57

Olena Demchenko, Mykhaslo Vatsyo

COGNITIVE-SYNCRETIC COMPONENT IN THE TRAINING OF FUTURE EDUCATORS
TO THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIAL GIFTEDNESS.....64

Nataliia Dichuk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MODELS OF PERSONALLY ORIENTED
EDUCATION (PERIOD OF UKRAINIAN INDEPENDENCE).....70

Olena Kazannikova

CONTENT AND SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PROVIDING OF THE MODEL
OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS DURING
THE PEDAGOGICAL TRAINING.....78

Nataliia Kaliuzhka, Nelia Samoilenko

STORITELLING AS ONE OF THE METHODS OF TRAINING FUTURE TEACHERS
TO WORK UNDER CONDITIONS OF AN INCLUSIVE CLASS92

Hanna Kyrylenko, Oleksandr Kyrylenko

ANALYSIS OF THE CAUSES OF THE PROBLEM OF INTRODUCTION OF THE “MYTH-
MAKING” DECLARATIONS OF THE EUROPEAN STANDARDS OF THEORETICAL AND
LAW PRINCIPLES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENT YOUTH IN UKRAINE AND
ARGUMENTATION OF THE NECESSITY OF ITS IMPLEMENTATION98

<i>Hennadii Kovalchuk</i>	
ACTIVITIES OF SUMMER LABOUR AND REST CAMPS IN THE SYSTEM OF LABOUR TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE LATE 60's - EARLY 80's OF THE XXth CENTURY IN UKRAINE	104
<i>Nataliia Kovchyn</i>	
THE ROLE OF SCHOOL ECONOMIC EDUCATION IN THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS.....	112
<i>Maryna Kononova</i>	
MASTER-CLASS - TECHNOLOGY OF PREPARING THE FUTURE SPEECH PATHOLOGIST TO PROFESSIONAL ACTIVITY	117
<i>Iryna Kuchynska</i>	
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZATION TRENDS IN PRESCHOOL EDUCATION IN CONDITIONS OF MODERN REFORM	122
<i>Liudmyla Liktei</i>	
A TEACHER OF NEW UKRAINIAN SCHOOL: FORMATION OF HIS METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF I.A. ZIAZIUN'S CONCEPT	126
<i>Dmytro Mazur</i>	
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-REFLECTION OF THE LEADER OF AN INSTRUMENTAL BAND AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	131
<i>Nataliia Mozgalova, Iryna Herasymova</i>	
GIFTED CHILDREN: IDENTIFICATION, TRAINING, DEVELOPMENT	138
<i>Liudmyla Moskovchuk</i>	
THE STRUCTURAL COMPONENTS OF AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN	143
<i>Tetiana Nazarenko</i>	
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FUNCTIONING OF GEOGRAPHIC EDUCATION AT THE PROFILE LEARNING LEVEL IN LYCEUM.....	149
<i>Nadiia Oliinuk</i>	
PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE ECONOMICS TEACHER	155
<i>Liudmila Onyshchuk</i>	
DESIGN OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE GYMNASIUM	161
<i>Oleksandr Petryshyn</i>	
INTRODUCTION OF STRENFLEX AS A MEAN OF PROFESSIONALLY-APPLIED PHYSICAL PREPARATION IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS-MEDICINES	167
<i>Svitlana Polishchuk</i>	
DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR MANAGEMENT IN UKRAINE IN 20's OF THE XX CENTURY	172
<i>Ivanna Pukas</i>	
THEORETICAL AND PRACTICAL BASES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE MODERN TEACHER.....	178
<i>Oksana Sahach</i>	
REGULARITIES OF THE FORMATION OF A STUDENT AS A SUBJECT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH.....	183
<i>Alla Sembrat</i>	
FEATURES OF FUNCTIONING OF PERSONALLY-ORIENTED EDUCATION TECHNOLOGY IN EDUCATION	188

<i>Petro Sytnyk</i>	
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CURRENT STATE AND ISSUES	194
<i>Liliia Tkach</i>	
PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS IN SPECIALTY “PRODUCTION OF BREAD, CONFECTIONERY, PASTA, AND FOOD CONCENTRATES”: EXPERIENCE, CONDITION AND PROBLEMS	198
<i>Oksana Tsiuniak</i>	
PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE MASTERS OF PRIMARY EDUCATION TO INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF I.A. ZIAZIUN'S IDEAS.....	206
<i>Mykola Chumak</i>	
SOCIO-CULTURAL ROLE OF SCIENCE AND TEACHING INTELLIGENTSIA IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION IN THE XIX CENTURY	211
<i>Svitlana Shevchenko</i>	
DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE (1991-2000)	216
<i>Liudmila Yakovyshena</i>	
COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR MEDICAL SPECIALISTS.....	222
<i>Iryna Yatsemirska, Svitlana Polishchuk</i>	
FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE	228
SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Olena Blaskova</i>	
FORMATION OF HUMANISTIC VALUES OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. APPROACHES TO ITS RESPONSE.....	233
<i>Olena Voityvych, Viktoriia Peretiatio</i>	
ORGANIZATION OF GROUP WORK OF UNIVERSITY STUDENTS IN STUDYING THE COURSE “PHYSIOLOGY AND BIOCHEMISTRY OF PLANTS”	239
<i>Olha Hnatenko</i>	
SOLVING CREATIVE ARITHMETIC PROBLEMS AS INTEGRAL PART OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT.....	246
<i>Tetiana Zaporozhchenko</i>	
MODEL OF FORMING FUTURE PRIMARY TEACHER'S MATHEMATIC COMPETENCE BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES	252
<i>Valentyna Panchenko</i>	
FORMATION OF THE CONSCIOUS AND STRONG CALCULATIVE SKILLS AS A COMPONENT OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SUBJECT AND MATHEMATICAL COMPETENCE	258
<i>Petro Plakhtii, Nataliia Rubanovska, Valentyna Kolodii</i>	
INFLUENCE OF PHYSICAL THERAPY EXERCISES AND EXERCISES ON THE YEVMINOV'S PREVENTIVE CARE BOARD ON DEVELOPMENT OF STATICAL ENDURANCE OF MUSCLES AIMED AT PROPHYLAXIS AND CORRECTION OF SCHOOLCHILDREN'S POSTURE DISORDERS	263
<i>Olena Smalko</i>	
STUDENTS' RESEARCH OF THE ONLINE SERVICES RELATED TO TRAVEL ARRANGEMENTS.....	267

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонець Наталія Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Березкіна Олена Олександрівна – голова циклової комісії, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Бесарабчук Геннадій Володимирович – заслужений тренер України з пауерліфтингу, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Блашкова Олена Миколаївна – старший лаборант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вацьо Михайло Васильович – заслужений працівник культури України, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Височин Оксана Анатоліївна – практичний психолог, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Войтович Олена Миколаївна – кандидат біологічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Вонсович Валентина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Вонсович Геннадій Борисович – кандидат історичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Герасимова Ірина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Гилярська Ольга Іванівна – старший викладач, комунальний заклад “Бердичівський педагогічний коледж” Житомирської обласної ради.

Гнатенко Ольга Сергіївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Голуб Ліна Олександрівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Горбатюк Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гуменюк Ірина Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, ДВНЗ “Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника”.

Давидова Марина Олександрівна – доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Демченко Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Запороженко Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка.

Казаннікова Олена Володимирівна – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького.

Калюжка Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Кириленко Ганна Вікторівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Кириленко Олександр Іванович – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковчин Наталія Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Колодій Валентина Анатоліївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кононова Марина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ликтей Людмила Миколаївна – викладач, Івано-Франківський коледж ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника”.

Мазур Дмитро Володимирович – аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет.

Мозгальова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Московчук Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Назаренко Тетяна Геннадіївна – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Олійник Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Онищук Людмила Анатоліївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Панченко Валентина Олександрівна – старший викладач, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Перетяцько Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Петришин Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, Українська медична стоматологічна академія.

Плахтій Петро Данилович – кандидат біологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Поліщук Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Пукас Іванна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Рубановська Наталія Василівна – кандидат біологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Сагач Оксана Михайлівна – кандидат історичних наук, доцент, Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.

Самойленко Неля Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Сембрат Алла Леонтіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Ситник Петро Андрійович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Смалько Олена Аркадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ткач Лілія Вікторівна – викладач, Кам'янець-Подільський коледж харчової промисловості НУХТ.

Цюняк Оксана Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника”.

Чумак Микола Євгенійович – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Шаповал Євгенія Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Шевченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Яковишена Людмила Олексіївна – аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Яцемірська Ірина Анатоліївна – викладач, Подільський спеціалізований навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж.

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 27 (2-2019)

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 жовтня 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 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32302
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 26 (1-2019)

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 26 (1-2019)

Частина 1

Здано в набір 27.03.2019.
Підписано до друку 00.04.2019.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам.1904-01. Ум. друк. арк. 32,55. Обл. – вид. арк. 25,07. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 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.