

ISSN 2309-9763

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

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 20 (1-2016)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2016

Рецензенти:

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

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 25.04.2016 р.),*

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

Міжнародна редакційна колегія:

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

Міжнародна наукова рада:

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

Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.20 (1-2016). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 364 с.

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

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

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 20 (1-2016)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2016**

Reviewers:

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

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 5 of 25.04.2016), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 3 of 31.03.2016).

International editorial board:

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

International Scientific Council:

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

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

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ**РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА**

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

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

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

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



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 378.011.3-051:378.147.091.33-027

Юлія Багно
Juliya Vagno

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПРАКТИКИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 37.011.3-051:373.3:004

Наталія Бахмат
Nataliya Bakhmat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі завдання:

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

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

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

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

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

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

- Системи педагогічної підготовки в країнах світу стають більш уніфікованими та спрямованими на підвищення рівня конкурентоздатності вчителів.
- Сутність сучасної педагогічної підготовки спрямована на формування якостей учителя: мобільність, демократичність, конкурентоздатність, підготовленість до виконання професійних обов'язків в умовах взаємодії та збільшення інформаційних потоків.
- Багатоваріативність, багаторівневність та елективність програм, модульний підхід у розподілі педагогічних курсів, інтеграція педагогічних дисциплін.
- Перевага у виборі самостійних форм отримання знань, здебільшого під час практичних занять та педагогічної практики.
- Популяризація нових технологій та методів у навчанні: активних технологій (мікровикладання, моделювання, рольових ігор тощо) та Веб-технологій (Веб-уроки, Веб-консультації, Веб-тренінги, Веб-квести тощо).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблиця 1

ІТ-послуги хмарних сервісів

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

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

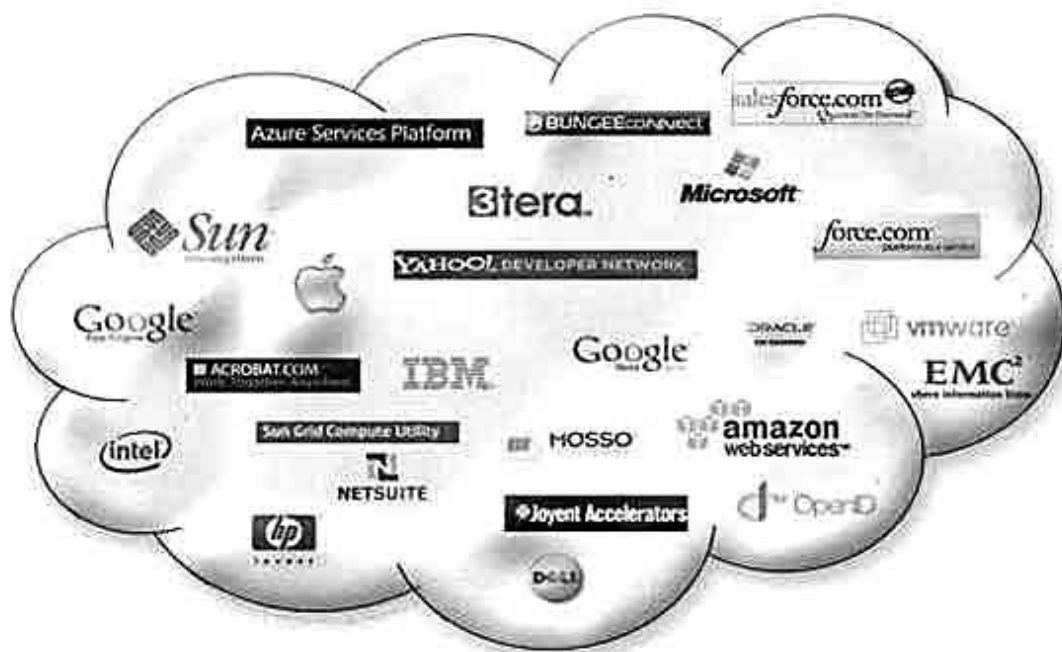


Рис. 1. Найбільш популярні хмарні сервіси

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

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

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

- SIMPLEDB – сервіс бази даних із простим інтерфейсом;

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

- CloudFront – розподілена мережа зберігання і доставки контенту;

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

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

2. Microsoft Windows:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Оцінити рівень безпечного користування ХТ.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 37(477)(092)

Дмитро Боднар
Dmytro Bodnar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 371.12.16

Вікторія Вдовенко
Victoriya Vdovenko

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

УДК 37:371.113

Світлана Воронова
Svitlana Voronova

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМАНДИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

BUILDING THE PEDAGOGICAL TEAM AT A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблиця 1

Відмінності між групою та командою

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

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

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

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

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

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

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

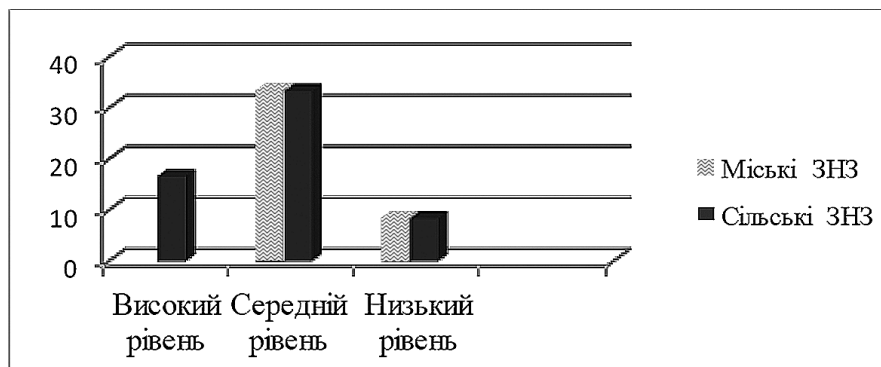
Отже, педагоги ЗНЗ повинні мати такі вміння, що необхідні для командної організації діяльності: мислити самостійно й робити незалежні оцінки; аргументувати свою думку, доводити й спростовувати точку зору; виявляти проблеми, шукати альтернативні шляхи виходу із ситуації; вносити ідеї й ставити цілі; психологічно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

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

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

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

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



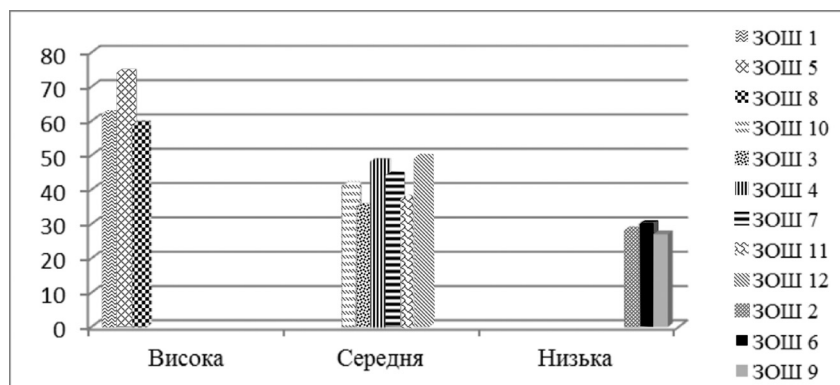
Діаграма 1. Результати вивчення групової згуртованості

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

Вивчення ціннісно-орієнтаційної єдності групи забезпечило такі результати.

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

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



Діаграма 2. Результати вивчення ціннісно-орієнтаційної єдності групи

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

Ольга Гладун
Olha Hladun

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ ІЗ НИЗЬКИМ СТАТУСОМ У КОЛЕКТИВІ

DIAGNOSTIC TOOLS FOR DETERMINING THE READINESS OF A TEACHER TO WORK WITH PUPILS WITH A LOW STATUS WITHIN PUPILS' GROUP

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

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

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

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

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

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

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

Досягнення мети можливе через виконання завдань:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблиця 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Методика експертних оцінок.

Самооцінка

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

«-» – означувана риса відсутня

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

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

Опитувальник студентам після проходження педагогічної практики

Інформаційний інструктаж:

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

УДК 002.8:[087.5+81/741]

*Антоніна Гривко
Antonina Hryvko*

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ПОЛІКОДОВОГО ТЕКСТУ ПІДРУЧНИКА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Схема 1. Компоненти полікодового тексту підручника та параметри оцінювання їх

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

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

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

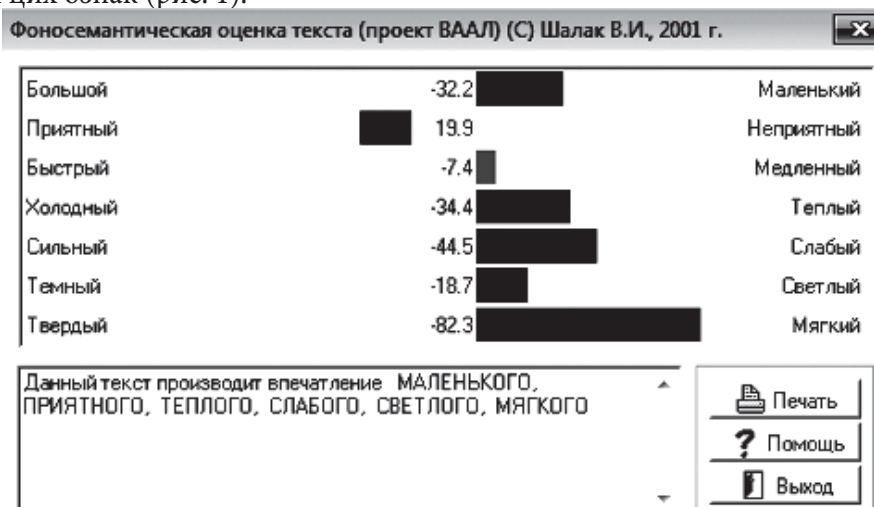


Рис. 1. Результати фоносемантичного оцінювання тексту підручника «Українська мова, 5 клас» (авт. – Заболотний В. В., Заболотний О. В.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

УДК.034:373.3

Руслана Даниляк
Ruslana Danyliak

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК: 37.018.32:613-058.5

Тамара Денисовець
Ірина Денисовець
Tamara Denysovets
Iryna Denysovets

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

УДК 37.013.42

*Галина Єфремова
Halyna Yefremova*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

До найбільш використовуваних інтерактивних методів навчання соціальних педагогів належать:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

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

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

УДК 378.22 : 796 / 799 : [373]

Юлія Зайцева
Yuliya Zaitseva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Складання студентами комплексу залікових нормативів.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 37(477)(091)“19/20”:347.64

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 372.3+372.4

*Галина Коберник
Halyna Kobernyk*

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- взаємозв'язок у змісті навчально-виховного процесу;

- наступність у формах і методах навчання;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

УДК 37(477)"197/198":331

Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 378.147.091.31-051

*Ірина Ковальчук
Iryna Kovalchuk*

ДІАГНОСТИКА ТЕОРЕТИКО-КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИЯВУ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ

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

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

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

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

Проблема змісту інформації, яка має бути осмислена майбутнім педагогом, і яка в подальшому стане основою його світоглядної культури, набуває справжньої соціальної значимості, коли аналізується на особистісному рівні підготовки майбутнього вчителя. Його педагогічна діяльність стає специфічним транслятором світоглядних установок, тому що «норми професійного мислення завжди формуються в проблемному полі взаємодії з нормами загальної культури, набираючи характеру світогляду в процесі професійного спілкування» [4, с. 806-808].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

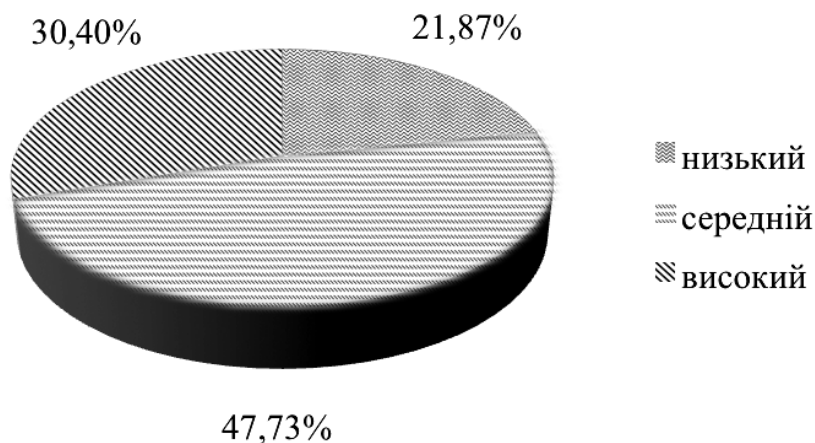
| Показник | Рівень | | |
|--|---------|----------|---------|
| | високий | середній | низький |
| власних індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей | 10,23 | 47,16 | 42,61 |
| сформованість професійного образу світу | 6,54 | 52,84 | 40,62 |
| знання способів творчого перетворення реальності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

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

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

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

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



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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 378.147

*Оксана Куртева
Oksana Kurteva*

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ – ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выделяют следующие группы тренинговых занятий:

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

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

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

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

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

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

Направления деятельности объединения русских педагогов Молдовы «Учитель»:

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

Формы деятельности объединения русских педагогов Молдовы «Учитель»:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список использованной литературы

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

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

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

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

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

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

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

УДК 378–057.87:37.015.311

Ірина Кучинська
Iryna Kutchynska

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Загальнонаукові компетенції містять:

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

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

До інструментальних компетенцій належать:

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК. 373.5. 018

Віра Мелешко
Vira Meleshko

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Як зазначають дослідники, взаємозалежність мережевих структур із інституційними системами визначається тим, що останні виходять із формальних і неформальних правил установа й регулювання економічних і соціальних взаємодій, у той час як мережі вибудовуються з урахуванням неформальних правил взаємодії [5].

У нашому дослідженні форма взаємодії визначається характером узаємин освітніх закладів, що поєднують свої зусилля для організації профільного навчання. В цьому сенсі інтеграція й кооперація в реалізації варіативних програм профільного навчання у сільській школі є необхідною умовою, оскільки цей процес у межах однієї школи не може бути повноцінним.

Аналіз стану організації профільного навчання у сільській місцевості доводить, що практично всі школи так чи інакше пов'язані з інтеграцією й кооперацією, що розгортається як у горизонтальному, так і вертикальному напрямках, породжуючи змішану інтеграцію.

Якість цього процесу визначається глибиною співпраці, раціональністю використання ресурсів, а також рівнем синергізму у мережевих структурах, що проявляється в процесі взаємодії елементів різного рівня за рахунок кооперації, координації спільної діяльності у межах цілісного освітнього середовища, що створюється в умовах освітнього округу для отримання кращих освітніх результатів.

Як стверджують дослідники, «закономірність синергетичної взаємодії базується на засадах ціннісних (етичних) орієнтирів, високому рівні довіри, нормах взаємних зобов'язань і відповідальності між учасниками [2], що дозволяє їх виокремити у високоефективні структури за рахунок зниження ресурсних витрат та мінімізації негативного впливу звуженості освітнього середовища.

Для нас важливі висновки науковців про те, що мережеві форми за потенціалом й ефективністю управління дають вищий результат у порівнянні з традиційними формами, адже в процесі взаємодії учасники мережевого об'єднання керуються укладеними угодами, при цьому посилюється змагальність між учасниками освітнього процесу, між суб'єктами освітньої діяльності, водночас зростає їх відповідальність.

Відбиттям пошуку таких нових форм взаємодії слугують праці сучасних учених А.І. Адамського, А.А. Пінського, І.М. Реморенка, М.Ю. Є.В. Посохіна, Н.В. Немова та ін.

Аналіз теорії й практики мережевої взаємодії дозволяє стверджувати, що їх відмінною ознакою виступає парадигма співробітництва та прагнення досягти вищого рівня поставленої мети. Діалектикою партнерських відносин між учасниками шкільної взаємодії слугують тенденції розвитку кожного суб'єкта, зокрема і всієї освітньої системи загалом, оскільки перебуваючи в стані посиленої уваги підвищується мотивація до інтеграції зусиль задля якості освіти.

Мережевий характер організації освітнього процесу в суб'єктах освітнього округу приводить до раціонального співвідношення взаємодії співробітництва й кооперації, що здійснюється з метою реалізації програм профільного навчання. При цьому виникають міжфункціональні відносини (кооперативна організація праці), що будуються на узгоджених стосунках, спрямованих на досягнення поставлених цілей.

Передумовою організації профільного навчання, що здійснюється на засадах мережевої взаємодії, виступає принцип партнерства, базовою характеристикою якого є підтримка створеної системи, мотивованої на успіх дій, результативність контактів, узгодженість інтересів, забезпечення достовірності та відкритості інформації тощо.

Процес взаємодії суб'єктів освітнього округу передбачає виявлення параметрів, що вважаються значимими для результативного функціонування цілісної освітньої системи:

- наявність якісних показників, що ґрунтується на тривалому позитивному досвіді та характеристиках партнерів;
- рівень мотивації до співпраці, спільних дій, узгодженості механізмів регулювання освітньої діяльності всіх суб'єктів освітнього округу;
- результативність та дієвість прийнятих формальних правил та угод.

Провідним важелем стабільної взаємодії суб'єктів освітнього округу виступає регуляція відносин між партнерами, які свою діяльність спрямовують на реалізацію поставлених завдань (організацію профільного навчання). За таких умов в організації освітнього процесу, що здійснюється на засадах мережевої взаємодії, посилюється відповідальність кожного учасника, створюються передумови для системного співробітництва й партнерства. За таких умов форми організації профільного навчання набувають варіативності відповідно до локальних цілей, сформульованих завдань, що узгоджені міжшкільними угодами та закріплені іншими документами на рівні окремих суб'єктів як одиниць освітнього округу.

Як організаційна форма взаємодії й інтеграції учасників освітньої діяльності, освітній округ виступає певним інституційним утворенням, визначаючи зміст співпраці, розподіл ресурсів, механізми управління, що охоплюють як загальні та локальні інтереси суб'єктів освітнього процесу, зокрема:

- сприяння життєвому і професійному самовизначенню учнів;
- забезпечення можливостей для конструювання індивідуальних освітніх траєкторій;
- створення умов для підготовки до здобуття професій у контексті потреб місцевого ринку праці тощо.

Мета та завдання взаємодії суб'єктів освітнього округу зумовлюють загальну структуру організації освітнього процесу, розширюють вектори вибору форм та видів профільного навчання, забезпечуючи оптимальне використання матеріально-технічного та кадрового потенціалу освітніх закладів.

Завдяки мережевій взаємодії в структурах освітнього округу розширюються можливості для вибору та реалізації програм профільного предмета, курсу за вибором різного за метою (поглиблене вивчення, розширення знань, підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання тощо). Освітній округ як сукупність суб'єктів, вирішує і низку інших завдань, пов'язаних із профільним навчанням, зокрема: забезпечує умови для розширення освітнього простору; для раціонального використання творчого потенціалу педагогів; створює належні умови для

навчання і розвитку обдарованих дітей; сприяє впровадженню в навчально-виховний процес сучасних навчальних та виховних технологій.

Класифікацію форм мережевої взаємодії здійснено Є.В. Посохіною, в дослідженні якої враховувалася наявність трьох складників:

- освітній процес (організація мережевих класів і груп на базі освітніх та інших закладів мережі);
- матеріально-технічні ресурси (використання приміщень, обладнання, засобів навчання освітніх закладів та інших установ);
- кадровий потенціал: (ротація кадрів, робота виїзних бригад, робота педагогів в мережі) [5].

Сутність ідеї мережевої взаємодії як інституційного утворення полягає в тому, що до наявних ресурсів школи долучаються ті, що знаходяться за її межами в іншому навчальному закладі, що не був доступним для широкого загалу. Завдяки мережевій взаємодії поліпшуються умови навчання, відбувається розширення освітнього простору та комунікаційного поля спілкування учнів, видів позаурочної навчальної діяльності, форм надання додаткових освітніх послуг тощо.

Позитивні тенденції спостерігаються і в сфері науково-методичної роботи. Розвиток нових форм спільної роботи педагогічних колективів, учителів сприяє розширенню дослідницької діяльності, втіленню педагогічних інновацій, виконанню проектів, проведенню майстер-класів, педагогічних форумів, виставок, презентацій та інших заходів за участю різних типів шкіл, що входять до складу освітнього округу.

Зазначимо, що сільські загальноосвітні школи за своїми базовими характеристиками дуже різні, серед яких розрізняють: приміські, розташовані в райцентрах і у віддалених населених пунктах, малочисельні, й повнокомплектні з паралельними класами тощо.

Кожна сільська школа має унікальні особливості, що істотно відрізняють її від інших шкіл, визначають її педагогічні можливості, умови, модель навчального процесу тощо. Типи та умови функціонування сільських шкіл також позначаються і на організації профільного навчання, що виходить за межі традиційного підходу. Це зумовлено особливостями наповнюваності класу, ресурсними можливостями, потребами місцевого ринку праці тощо.

Профільне навчання, організоване в освітньому окрузі, передбачає різні види класів та груп, зокрема:

- професійно-профільні групи (медичного, юридичного, військового, економічного) чи іншого спрямування. Такі класи (групи) формуються з учнів, які усвідомлено й стійко визначили свій професійний вибір, свою майбутню професійну кар'єру. У такому класі (групі) весь зміст освіти, передбачений навчальним планом (за винятком факультативів), вивчається класом (групою). Варіативна складова навчального плану наповнюється годинами курсів за вибором, що забезпечують рівень вивчення навчального змісту, необхідний для професійної спеціалізації. Випускники в залежності від рівня знань продовжують навчання у вузах, закладах професійно технічної освіти, коледжах тощо. Їхня підготовка різниться рівнем освіти, що дає право на продовження навчання;

- предметно-профільні групи (фізико-математичний, природничо-науковий, гуманітарний і тощо), формуються з учнів, що мають яскраво виражені здібності й інтерес до вивчення ряду споріднених предметів, що охоплює предметну галузь, та необхідні для продовження навчання у вищому навчальному закладі за обраним напрямом;

- групи професійної орієнтації, (рівень початкової професійної освіти). Склад зазначеної групи формується з учнів, які не орієнтовані на продовження навчання у вузі, а свою професію здобуватимуть у системі професійної освіти після завершення шкільного навчання.

Упровадження профільного навчання на засадах мережевої взаємодії вимагає постійного пошуку інноваційних технологій, розвитку культури міжособистісного спілкування, використання нових форм організації освітнього процесу. Зазначені позиції враховувалися

в розробленні експериментальної моделі мережевої організації профільного навчання, що проходить перевірку на базі сільських шкіл.

Освітній процес будується на засадах оновлення традиційних організаційних форм: індивідуальних, групових, колективних, що спричинені новими цілями, завданнями, наповнюються новим змістом та інноваційними, що реалізується як на уроках, так і в позаурочній діяльності, в тому числі й засобами неформальної чи інформальної освіти, що доповнює профільне навчання старшокласників в сільській місцевості.

Отже, організація профільного навчання на принципах мережевої взаємодії створює сприятливі можливості для вибору та використання нових форм здійснення цього процесу, впровадження сучасних технологій, що сьогодні набувають актуальності в контексті стрімкого розвитку комунікацій.

Водночас мережева структура набуває нових характерних ознак, що проявляються внаслідок взаємодії, децентралізації; мінімізації рівнів управління побудованого на горизонтальних зв'язках; відсутність ієрархічного принципу; посилення внутрішніх взаємодій; поширення ідей партнерства та кооперації між суб'єктами мережі.

Мережева організація профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості, як механізм реалізації інтеграційної політики, забезпечує умови для досягнення поставлених цілей, визначає перспективність теорії мережевої взаємодії закладів різного підпорядкування. Освітній округ, як інституційна форма, побудована на засадах взаємодії, успішно використовується для організації профільного навчання і набуває нового значення в умовах реформування освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Адамский А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку ; под ред. Адамского А.И. / А.И. Адамский. – Москва : Эврика, 2006. – 68 с.
2. Ансель К. Мережевий інституціоналізм / Кріс Ансель // The Oxford Handbook of Political Institutions / [переклад В. Андрусів]. – Oxford University Press, 2006 – 816 с.
3. Алексеев В.Н. Сетевое взаимодействие субъектов образовательной деятельности как условие формирования гражданской компетентности обучающихся / В.Н. Алексеев // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.
4. Коваль В.В. Мережева форма організації міжфірмових відносин: соціально-економічна сутність та перспективи розвитку / В.В. Коваль // Економічні інновації. – 2012. – Випуск 49. – С. 127-138.
5. Посохина Е.В. Педагогические условия формирования у школьников теоретического отношения к окружающей действительности : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Елена Владимировна Посохина. – Белгород, 2000 – 279 с.
6. Райсс М. Границы «безграничных» предприятий: перспективы сетевых организаций / Михаэль Райсс // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – №1. – С. 92-97.

The article considers the methodological basis for the organization of profile training in secondary schools rural areas, it highlights the essence of networking interaction of subjects of educational district, directed on realization of educational programs in high school.

Described trends in the development of the theory of network interaction in the pedagogical science, the analysis of scientific research in the context of this problem. Reasonably the process of networking in the organization of specialized training related to the rational use of resource potential educational structures, the influence of networking on the forms of organization of profile training in educational environment of the district. Networking as the basis for the organization of profile training, closely linked with the rational use of resource potential educational institutions, as a set of institutions socio-cultural sphere, their cooperation to the joint support of an adequate level of education, development of innovative potential, thereby produced new forms of cooperation, contributing to the extension of educational services.

Key words: *network interaction of educational institutions, the main characteristics of network interaction, specialized training in educational institutions, development of network interaction of educational institutions.*

УДК 378.22.015.311-051:613

*Олена Момот
Olena Momot*

ЗМІСТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

THE CONTENTS OF THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES IN EDUCATION OF FUTURE TEACHER PERSONALITY IN HEALTHY ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті розкрито та охарактеризовано зміст підходів до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу. Визначено, що створення здоров'язбережувального середовища у вищій школі є однією з основних умов у процесі виховання гармонійного та здорового фахівця.

Ключові слова: *здоров'язбережувальне середовище, майбутній учитель, студент, вищий навчальний заклад, здоров'я.*

Здоров'я – основа благополуччя, розквіту нації, джерело щасливого повноцінного життя. Країною повинні керувати люди натхненні, творчі. А для цього вони мають бути, в першу чергу, здоровими. Тільки здорова людина спроможна творчо мислити, самореалізовуватися, досягати успіхів, сприяти розвитку нашого суспільства, прогресивно рухатися вперед.

Результати досліджень останніх років засвідчують стійку тенденцію до погіршення стану здоров'я студентської молоді. Серед причин, що зумовлюють таку ситуацію, є: відсутність належних умов для активної рухової діяльності особистості як у сім'ї, так і в навчальному закладі; незбалансоване харчування, формалізований підхід до загартування; не дотримання санітарно-гігієнічного, повітряного, температурного, світлового режимів організації життя. Однією із першопричин такого становища є протиріччя між потребами особистості та виховними засобами, що використовуються в педагогічному процесі. Задля усунення такого протиріччя в педагогіці створюється новий напрям – здоров'язбережувальна освіта, в основу якої покладено ідею пріоритетності здоров'я суб'єктів педагогічного процесу як стержневого компонента особистості, що дозволяє забезпечити оптимальну життєдіяльність педагога та вихованців.

Здоров'язбережувальне середовище відіграє важливу роль у процесі виховання гармонійної особистості майбутнього вчителя. За умови створення такого середовища у вищому навчальному закладі стануть можливими вирішення таких актуальних завдань як повноцінне збереження та зміцнення здоров'я, виховання здоров'язбережувальної поведінки та культури здоров'я, засвоєння її морально-етичних, духовних, естетичних та фізичних компонентів.

У контексті нашого дослідження вагомим є те, що є значна кількість наукових і методичних праць, у яких питання здоров'язбережувального середовища розглядається сучасними дослідниками в окремих аспектах: формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи (Г. Остапенко); особливості створення здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу (Ю. Бойчук); здоров'язбережувальне середовище як засіб становлення особистості (О. Свиридчук); перспективи формування здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи (Т. Водолазська); здоров'язбережувальне освітнє середовище як чинник підготовки майбутніх учителів початкової школи до

здоров'язбережувальної діяльності (Б. Долинський); основні аспекти здоров'язбережувальної роботи у середовищі навчального закладу (О. Чешенко); здоров'язбережувальне середовище: визначення, сутність, педагогічний контекст (В. Єфімова).

Мета статті: розкрити та охарактеризувати зміст теоретико-методологічних підходів до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Підхід відображає, у тій чи тій мірі, оформлену концептуалізацію педагогічної реальності. Він маркує якийсь образ виховання. Кожен підхід до виховання користується своїми категоріальними координатами, але всі вони єдині в гуманістичному погляді і у визнанні значення його вдосконалення.

Важливим у вихованні особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу є зміст теоретико-методологічних підходів, які зобов'язують педагога викладати предмет на основі перевірених наукових даних, пропонувати різні концепції, що стосуються здоров'язбережувальної освіти, даючи студентам змогу самостійно приймати ту чи іншу точку зору, через систему аргументів, пропонувати найновіші досягнення.

Свідоме ставлення майбутніх учителів до виховання, їх активна участь у процесі засвоєння знань, формування умінь та навичок досягається за допомогою теоретико-методологічних підходів, у яких реалізуються принципи зв'язку виховання з життям, які дозволяють використовувати на заняттях життєвий досвід студентів, розкривати практичну значимість знань, можливості їх застосування на практиці у суспільному житті. Усе це сприяє мотивації до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу, формує позицію, спрямовану на активне перетворення навколишнього світу.

Пропонуємо зміст теоретико-методологічних підходів до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу, який складається з: формувального, аксіологічного, системного, діяльнісного, компетентнісного, інформаційного, синергетичного. Зупинимось на характеристиці кожного з них.

Формувальний підхід. Прихильників цього підходу відрізняє безмежна переконаність у тому, що майбутня яскрава індивідуальність особистості залежить від цілеспрямованого виховного впливу словом, прикладом, справою. «Формування» розуміється як найширша характеристика всіх перетворень особистості під впливом педагога. Формувальний вплив має «розбудити» духовні ресурси студентів, організувати їх, оформити і забезпечити стійкі механізми регуляції поведінки та діяльності.

Формувальний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу не що інше, як організація спеціальних педагогічних впливів, які викликають певну поведінку особистості як систему її реакцій. Виховання особистості майбутнього вчителя на основі формувального підходу організується в поведінкової моделі: «показати зразок» – «пояснити» – «виправити». Педагог пропонує студенту зразок поведінки, намагається, щоб він усвідомив цю норму, оцінив її, висловив до неї своє ставлення і прийняв до власної поведінки.

Для педагога в рамках формувального підходу надзвичайну значимість має виховний ідеал, програма виховання, традиційні форми виховної роботи, прагнення організувати чітку функціонувальну виховну систему, в якій завжди увага приділяється режиму, порядку, дисципліні.

Аксіологічний підхід. В основі цього підходу лежить філософська теорія цінностей, яка існує як самостійна наукова дисципліна з широким зверненням до теорії цінностей у різних сферах наукової думки, у тому числі і в педагогіці, зокрема, в теорії виховання.

Для виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу в рамках аксіологічного підходу надзвичайно важливе

розуміння того, що світ цінностей об'єктивний, це – власне соціокультурна реальність, життя людини і суспільства. Цінності життя стають змістом виховання, тобто, виховання навчає вирішувати проблему «як жити». Однак цінності мають і особистісні прояви, ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри). Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості майбутнього вчителя до навколишнього світу і самого себе.

Системний підхід походить від терміну «система» – сукупність елементів, що пов'язані один із одним й утворюють певну цілісність, єдність [1, с. 347]. Науковці виокремлюють системи матеріальні й абстрактні.

Системний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу передбачає розгляд цілісного багаторівневого, ієрархічного, взаємозалежного, детермінованого, відкритого процесу в його постійному розвитку й саморозвитку. В умовах прогресивної спеціалізації освіти та формування комунікативних перешкод (бар'єрів) між майбутніми вчителями, системний підхід виступає основою організації та впровадження в практику такого всеохопливого феномена як національне виховання. Системний підхід – напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, який ґрунтується на розгляді об'єктів як систем. Він орієнтує майбутніх учителів на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення багатогранних типів зв'язку у ньому і зведення їх у єдину теоретичну картину.

Діяльнісний підхід означає організацію та управління цілеспрямованою навчально-виховною діяльністю виховання в загальному контексті його життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу виховання, особистісного досвіду в інтересах становлення суб'єктності особистості.

Діяльнісний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу порівнює у функціональному плані обидві сфери освіти – навчання і виховання: при реалізації діяльнісного підходу вони певною мірою сприяють становленню суб'єктності особистості. Разом із тим, діяльнісний підхід реалізується в контексті життєдіяльності конкретного студента, враховує його життєві плани, ціннісні орієнтації, параметри суб'єктивного світу.

Діяльнісний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в сукупності компонентів виходить з уявлень про єдність особистості з її діяльністю. Ці єдності проявляються в тому, що діяльність в її різноманітних формах безпосередньо опосередковано здійснює зміни в структурах особистості вчителя, яка, у свою чергу, одночасно безпосередньо й опосередковано здійснює вибір адекватних видів та форм діяльності, що задовольняють потреби особистісного розвитку.

Компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно підпорядковані компетентності студентів, як ключова, загальнопредметна й предметна.

Компетентнісний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу скеровує освіту на виховання набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти студенти під час навчання у вищій школі. Основна увага при цьому фокусувалася на власне знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишається поза увагою.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину виховання й розвитку в майбутніх учителів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях, що вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відіграє роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної

та самоосвітньої діяльності. Процес виховання наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою. Така характеристика і має сформуватись у процесі виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу

Інформаційний підхід – специфічний сучасний засіб пізнавальної та практичної діяльності, який концентрує увагу дослідника або фахівця на вивченні та використанні всіх видів інформації, інформаційного аспекту будь-яких явищ.

Суть інформаційного підходу до виховання особистості майбутнього вчителя полягає в тому, що при вивченні будь-якого об'єкта, процесу чи явища в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу, перш за все, виявляються найхарактерніші для нього інформаційні аспекти. В основі інформаційного підходу лежить принцип інформаційності, згідно з яким:

- інформація є універсальною, фундаментальною категорією;
- практично всі процеси та явища мають інформаційну основу;
- інформація є носієм змісту всіх процесів, що відбуваються;
- всі наявні взаємозв'язки мають інформаційний характер.

Під час виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу можна використовувати всі аспекти, пов'язані з отриманням інформації, які допоможуть студенту краще засвоювати матеріал, а саме:

| | | | |
|-----------------|-----------------|-------------------|-------------|
| обробляти | приймати | вимірювати | зберігати |
| передавати | копіювати | створювати | шукати |
| сприймати | використовувати | ділити на частини | комбінувати |
| формалізувати | поширювати | перетворювати | руйнувати |
| запам'ятовувати | спрощувати | збирати | і т. д. |

Інформація – невід'ємна частина розумової праці під час виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу. В якості її цілей виступають: отримання нового знання, повідомлення, управління поведінкою інших людей. Інформаційний підхід включає в себе поняття пізнавальної та комунікаційної діяльності і є результатом успішного виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Синергетичний підхід до виховання склався на основі теорії самоорганізації складних систем. Термін «синергетика» ввів у науковий обіг Герман Хакен та визначив її як науку, яка займається вивченням систем, що складаються з великого числа частин, компонентів і підсистем, які складним чином узаємодіють між собою [6].

Синергетичний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу ставить педагога в умови нелінійного осмислення процесу виховання, визнання відкритості виховної системи, організованого значення випадковостей. Характерна особливість синергетичного підходу до виховання особистості майбутнього вчителя – визнання можливості кількох шляхів виходу з критичної, нестійкої виховної ситуації «стрибком». Це прояв людської психіки описав ще К. Д. Ушинський: «... в невичерпно багатой природі людини бувають і такі явища, коли сильне душевне потрясіння, надзвичайний порив духу, високе одухотворення одним ударом винищують найшкідливіші схильності і знищують закоренілі звички, як би стираючи, спалюючи своїм полум'ям усю колишню історію людини, щоб почати нову, під новим прапором» [4, с. 155].

Синергетичний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя – це створення ситуації пошуку, формування власних знань та способів побудови професійної перспективи

розвитку, що сприяє продуктивному використанню апарату при дослідженні процесів самовизначення і самореалізації майбутніх учителів у науково-дослідницькій діяльності.

Отже, теоретико-методологічні підходи до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі мають спрямовуватися на створення у вищих навчальних закладах сприятливих організаційно-педагогічних умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця відповідно до його здібностей, нахилів, мети, професійного становлення, визначення власної здоров'язбережувальної траєкторії зростання та набуття високого рівня професіоналізму.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у подальшому вивченні питання виховання особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вузів / С.П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2005. – 667 с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – [5-е вид., доп. і перероб.]. – Київ, 2007. – 656 с.
4. Ушинський К.Д. Педагогические счинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский. – Москва, 1990. – Т. 5. – 456 с.
5. Філонов Т. М. Виховний процес: методологія і специфіка дослідження / Т.М. Філатов // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С.10.
6. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен; [под ред. Ю.Л. Климонтовича, С.М. Осовца]. – Москва : Мир, 1980. – 404 с.

In the article the approaches are exposed and described in education of future teacher personality in the healthy environment of higher educational establishment, which oblige the teacher to teach the subject on the basis of proven scientific data to propose various concepts related to education about health, providing students with the opportunity to make a particular point of view through arguments, to offer the latest advances. The content of the proposed approaches in education of future teacher personality in a healthy environment of higher education establishment: forming, axiology, system, activity, competence, information, synergetic.

It is determine, that creation of healthy environment at higher school is one of basic terms in the process of education of harmonious and healthy specialist, according to his abilities, aptitudes, goals, professional development, defining its own trajectory of health for professional growth and the acquisition of a high level of professionalism. All this contributes to the motivation to the education of future teacher personality in the healthy environment of higher educational establishment, generates a position aimed at the active transformation of the surrounding world.

Theory and practice education of future teacher personality in the healthy environment provides for the restructuring of the pedagogical process in higher educational establishment (with specific goals, content, technology), focused on self-actualization personality of the future teacher and the motivated acquisition of knowledge about health, abilities, skills for future work, development and self-development personally and professionally significant personal qualities of future specialist in a healthy environment that provides the ability for professional activity in the context of education about health.

Key words: *healthy environment, future teacher, student, higher educational establishment, healthy.*

УДК: 37.015.31:177.022.1

Тетяна Олинець
Tetiana Olynets**СТАН СФОРМОВАНOSTІ КРОСКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ
МОЛОДІ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ****STATE OF FORMATION OF CROSS-CULTURAL VALUES OF THE
YOUTH IN HIGHER TEACHING EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Стаття присвячена вивченню стану сформованості кроскультурних цінностей молоді у вищих педагогічних навчальних закладах. У роботі використовувались такі діагностувальні методики, як бесіда, анкетування, опитування, інтерв'ю, що дало змогу проаналізувати уявлення, судження та ставлення української молоді до проблеми кроскультурних цінностей. На основі застосованих діагностувальних методик були визначені основні проблеми та труднощі досліджуваного явища у молодіжному середовищі вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: кроскультурні цінності, кроскультурна взаємодія, студенти, вищі педагогічні навчальні заклади, чинники.

Проблема формування кроскультурних цінностей у молоді завжди була важливим чинником суспільної моралі і запорукою співпраці та добросусідських відносин між країнами.

Накопичення інформації впродовж навчання сприяє розвитку у студентів уявлення про світ, різні країни, життя в них, культурні досягнення і традиції. Завдяки Болонському процесу в українських вищих навчальних закладах навчається більше іноземців, які прагнуть отримати в Україні якісну освіту, а українські студенти мають змогу здобувати освіту і стажуватися за рубежом, більше спілкуватися зі своїми зарубіжними однолітками, обмінюватися інформацією, подорожувати, тобто весь час взаємодіяти із представниками інших культур, збагачувати свій життєвий досвід. Окрім того, на теренах України співіснують понад 120 етносів і національностей, які складають українську націю, проживають на одній території, користуються рівними правами і відповідальністю, виробляють у процесі життя спільні цінності, що актуалізує дослідження кроскультурних цінностей молоді у вищих педагогічних навчальних закладах.

Різні аспекти формування кроскультурних цінностей у молоді досліджували І. Бех, О. Гулинська, Е. Заредінова, Т. Колосовська, М. Мід, В. Рощупкіна, Е. Хол, Д. Хупс та ін.

Метою статті є дослідження стану сформованості кроскультурних цінностей у молоді вищих педагогічних навчальних закладів.

Формування кроскультурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів є цілеспрямованим педагогічним процесом, що забезпечує їх засвоєння та інтеріоризацію на особистісному рівні через рефлексію і кроскультурну взаємодію, зокрема діалогізм, комунікативність, толерантність, які визначають діяльність та поведінку індивіда у кроскультурному середовищі.

З метою вивчення стану сформованості кроскультурних цінностей у молоді було проведено констатувальний етап експерименту, який охоплював 554 студенти вищих педагогічних навчальних закладів.

Експериментальною базою дослідження були Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Дослідження стану сформованості кроскультурних цінностей у студентів вищих педагогічних закладів базувалось на критеріях (когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний), які були визначені, виходячи зі структури ключового поняття.

Так, у ході пілотажної бесіди намагалися виявити, як розуміють студенти першого курсу вищих педагогічних навчальних закладів поняття “кроскультурні цінності”. В результаті аналізу 1066 відповідей було встановлено, що правильно розкривають поняття 5,8% студентів. Найбільш типовими відповідями були такі: “Це цінності двох суміжних культур, які наклали відбиток одна на одну” (Олег П.), “Цінності, які формуються в процесі взаємодії з іншими етносами, народностями, націями” (Олена А.), “Цінності, що виникають у процесі взаємодії різних культур та характеризують життєдіяльність демократичного суспільства” (Ірина Ш.), “Сукупність цінностей, які формуються на перетині двох або більше культур” (Ігор К.).

Значна частина студентської молоді (41,4%) досить однобоко тлумачить поняття “кроскультурні цінності”, акцентуючи увагу на окремих суттєвих характеристиках таких, як “повага до чужої культури, мови”, “дозволяють уникнути конфліктів”, “запозичення традицій”, “вивчення історії і мови іншої країни”, “ознайомлення із особливостями вірувань інших народів”, “подорожі” тощо.

У ході бесіди виявилось, що 17,2% респондентів плутають досліджуване поняття із термінами “інтеркультурний”, “міжнародний”, 9,2% помилково вважають, що це “домінуючі цінності, які є в кожній культурі”, “тими, що відрізняють одну культуру від іншої”, 6,8% обмежують своє уявлення певними сферами людської діяльності, наприклад, побутом, спортом, святковими заходами, що свідчить про несформованість уявлення про кроскультурні цінності, прогалину у знаннях студентів та необхідність проведення відповідної виховної роботи.

Ще 1,2% студентів вищих педагогічних вузів вважають кроскультурні цінності шкідливими для національної культури і ставили б за мету “протистояти засиллю іноземного”, також ще 5,9% – вважають найважливішими “цінності української культури”, “українську мову, книгу, церкву, віру, традиції”, “збереження власної самобутності”. Також не зрозуміли запитання 2,8% та не відповіли 9,7%.

Намагалися з'ясувати також, які чинники мають вирішальний вплив на формування кроскультурних цінностей у сучасної молоді. Результати відповідей наводяться у таблиці 1.

Таблиця 1

Чинники формування кроскультурних цінностей у студентської молоді

| | Назва | К-сть | % |
|-----------------------------|---|-------|------|
| Релігія | Релігійні свята, традиції, обряди, духовні цінності. | 68 | 12,3 |
| Шлюб | Повага до членів сім'ї, виховання дітей, побут. | 51 | 9,2 |
| Спільне історичне минуле | Спільна язичницька віра, спільні витоки. | 49 | 8,8 |
| Моральні цінності | Любов, волелюбність, самотворення, самореалізація. | 47 | 8,5 |
| Суспільна мораль | Людина як цінність, повага до людей, мирне співіснування, конформізм. | 44 | 7,9 |
| Етикетні норми | Доброзичливість, дружелюбність, гостинність, ввічливість. | 41 | 7,4 |
| Ставлення до своєї культури | Збереження своєї культури, духовних цінностей, традицій і звичаїв. | 37 | 6,7 |
| Мова | Спільні мовні пласти, запозичені слова, фольклор, вивчення іноземних мов. | 31 | 5,6 |
| Спільні зусилля | Прагнення до взаємодії, взаєморозуміння, спільні погляди, інтерес, шанобливе ставлення до іншої культури, плекання спільних традицій. | 29 | 5,2 |
| Спорт | Здоровий спосіб життя, спортивні змагання. | 23 | 4,2 |

| | | | |
|-------------------------------------|---|-----|-----|
| Державна політика | Міжнародна діяльність, політичні зв'язки, закони, захист честі і гідності усіх громадян, безпека. | 23 | 4,2 |
| Культурна спадщина | Архітектура. | 21 | 3,8 |
| Спільна територія проживання | Любов до спільної Батьківщини, рідного краю, повага до державних символів, гімну. | 19 | 3,4 |
| Економіка | Торгівля, фінанси, добробут. | 17 | 3,1 |
| Не мають уявлення про іншу культуру | | 2 | 0,4 |
| Не визначились | | 16 | 2,9 |
| Не відповіли | | 36 | 6,4 |
| Всього | | 554 | 100 |

Ці таблиці свідчать про те, що студенти переконані, що чинниками кроскультурних цінностей є державна політика, релігія, шлюб, спільне історичне минуле, культурна спадщина, суспільна мораль та моральні цінності, етикетні норми, мова, спільна територія проживання, економіка, однак поза увагою студентів залишилися міграційні процеси, туризм, освіта, мода, Інтернет, які відіграють важливу роль у формуванні кроскультурних цінностей. Також деякі студенти помилково вважають конформізм позитивним виявом суспільної моралі, що свідчить про поверхневі знання респондентів. На жаль, значна частина респондентів (9,7%) не впоралась із завданням через нерозуміння власне терміну, що потребувало пояснення педагогів для подальшої роботи.

Результати, отримані в перебігу констатувального експерименту, підтверджуються і висновками М. Томчук та С. Томчук, які досліджували проблеми морального та професійного становлення молоді: "Сьогоднішній, в певній мірі кризовий у моральному плані, стан суспільства зумовлений цілою низкою як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. До перших можна віднести, недостатній рівень матеріального забезпечення виховних програм, суттєве скорочення для молоді виховних закладів, клубів за інтересами, центрів спортивно-масової роботи та дозвілля, перепрофілювання окремих соціальних закладів, установ у комерційні структури, проблеми підготовки висококваліфікованих педагогів-вихователів тощо. До суб'єктивних чинників можна віднести зміни у духовності, свідомості людей, які відбулись останнім часом у них під впливом об'єктивних умов. До них належать, перш за все, зміни у світогляді, руйнування багатьох стереотипів минулого. Криза виховання виявляється в тому, що відбулося фактичне згорання традиційних інститутів виховання, певною мірою параліч їх діяльності" [1, с. 48].

Подальше анкетування ставило за мету виявити, які культури взаємодіють на теренах України?

Отримані відповіді можна розділити на п'ять груп. До першої групи увійшли відповіді студентів (69,8%), які в основному називають етнічні культури (російська – 15,7%, польська – 12,3%, українська – 8,8%, єврейська – 6,8%, молдавська – 5,4%, країн-сусідів – 4,5%, білоруська – 4,3%, слов'янська – 4,2%, румунська – 3,1%, татарська – 1,6%, словацька – 1,3%, вірменська – 1,1%, угорська – 0,7%).

Для другої групи (9,0%) були типовими відповіді щодо цивілізаційного аспекту культур (східної – 4,5% і західної – 4,5%).

Відповіді третьої групи (5,6%) стосувалися конфесійної спрямованості культур (християнська – 2,7%, ісламська – 2,2%, іудейська – 0,5%, буддистська – 0,2%) тощо.

Четверту групу (4,3%) склали відповіді, в яких культура пов'язана з професійною сферою життєдіяльності людини (економічна – 0,9%, комунікативна – 0,7%, політична – 0,7%, юридична – 0,5%, етична – 0,5%, медична – 0,4%, педагогічна – 0,4%, журналістська – 0,2%).

Студенти п'ятої групи (4,1%) охарактеризували елітарну (1,4%), масову (1,1%), контр-культуру (0,7%), субкультуру (0,7%) та антикультуру (0,2%), які мають місце в українському суспільстві.

Частина студентів не визначилась із відповіддю – 2,2% та не відповіли – 5,0%. Всього було опитано 554 студенти, що складає 100%.

Нас також цікавило, у чому, на думку студентів, полягає сутність кроскультурної взаємодії. Виявилось, що правильно змогли відповісти на запитання 14,9% (82) студентів вищих педагогічних навчальних закладів, які увійшли до першої групи, звернули увагу на те, що така взаємодія передбачає обмін культурними здобутками, цінностями, знаннями – 2,2% (12), інформацією – 1,8% (10), досвідом – 1,6% (9), взаємодопомогу – 1,6% (9), обмін технологіями і фахівцями – 1,5% (8), співпрацю на різних рівнях – 1,3% (7), взаємопроникнення культур – 1,3% (7), їх взаємозбагачення – 1,1% (6), вироблення спільних традицій – 0,9% (5), взаємообмін – 0,7% (4), взаємодоповнення – 0,4% (2), глибоке пізнання культур інших країн – 0,4% (2), політичну і економічну взаємодію – 0,2% (1). Серед висловлювань найчастіше зустрічаються такі: “Кроскультурна взаємодія є показником глобалізаційних процесів”, “Спонукає дізнаватися про культуру інших країн і відкривати свою культуру для іноземців”.

До другої групи 26,5% (147) увійшли відповіді студентів, які загалом правильно розуміють сутність кроскультурної взаємодії, але через брак знань, називають лише окремі характеристики, серед яких: взаємодія представників різних народів – 4,5% (25), спільні комунікації – 2,8% (16), запозичення певних слів, звичаїв, обрядів, релігії – 2,5% (14), обмін традиціями – 2,5% (14), вивчення мов – 2,2% (12), знання специфіки іншої культури – 2,2% (12), сприйняття іншої культури – 1,3% (7), підтримка миру в країні та світі – 1,3% (7), обговорення спільних проблем – 1,1% (6), торгівельні зв'язки – 1,1% (6), запозичення різних традицій – 0,9% (5), історичні зв'язки між різними націями – 0,9% (5), спільні інтереси – 0,7% (4), ознайомлення з передовим досвідом – 0,5% (3), рівність – 0,5% (3), дружелюбність – 0,5% (3), сприйняття культур – 0,4% (2), відкритість – 0,4% (2), відкриття нового в іншій культурі – 0,2% (1).

Студенти третьої групи 32,3% (179) намагались розкрити сутність кроскультурної взаємодії через близькі терміни: *полікультурного* (мирне співіснування різних народів на території України – 9,1% (51), повага до звичаїв та законів іноземців – 7,1% (39), толерантне ставлення до різних культур – 5,1% (28), повагу до іншої культури – 2,6% (15), терпимість – 1,6% (9), визнання права інших етносів на устрій власного життя – 1,5% (8), дотримання правил народного етикету – 0,9% (5), повага гідності кожної людини – 0,5% (3)), *інтеркультурного* (туризм і подорожі – 1,1% (6), інтернаціональні шлюби – 0,9% (5), об'єднання людей різних національностей для виконання спільного завдання чи участі у програмах – 0,4% (2)), *міжетнічного* (зв'язки між етносами – 0,5% (3), запобігання міжетнічним конфліктам – 0,2% (1)), *міжнародного* (створення міжнародних організацій та товариств, які б формували стратегію міжнародного співробітництва – 0,4% (2), планування та проведення днів культури різних країн – 0,2% (1), організація та проведення міжнародних змагань, фестивалів, конкурсів, олімпіад – 0,2% (1)).

Відповіді студентів четвертої групи 8,2% (45) свідчать про негативне ставлення до кроскультурної взаємодії та прагнення зберегти автентичність власної культури, що підтверджують відповіді: “Потрібно всіляко зберігати первинну культуру свого народу” – 3,4% (19), “Ми повинні відстоювати свої культурні надбання” – 1,6% (9), “Потрібно протистояти засиллю певних цінностей” – 1,3% (7), “Ми за недоторканість мови, культури, церкви” – 0,5% (3), “Наша культура унікальна” – 0,4% (2), “Люди різних культур не можуть знайти спільної мови” – 0,4% (2), “Кроскультурна взаємодія породжуватиме лише ворожнечу” – 0,4% (2), “Всюди емігранти налаштовують проти себе корінне населення” – 0,2% (1).

Також виявилась чималою група студентів 8,7% (49), яка обмежилась загальними твердженнями, що в основному стосувались розвитку людини – 2,5% (14), загального розвитку як країни, так і окремих громадян – 2,3% (13), культури поведінки – 1,9% (11), переходу на вищий рівень – 0,7% (4), формування світогляду – 0,5% (3), виховання моральних цінностей – 0,4% (2), співдружності – 0,2% (1), подолання кризи – 0,2% (1). Також не відповіли – 6,3% (35), не визначились – 3,1% (17). Усього в анкетуванні взяли участь 554 студенти, що складає 100%.

На думку студентів, на сьогодні залишаються невирішеними такі кроскультурні проблеми:

- на рівні держави (конфесійні (15,6%), міграційних процесів (9,0%), брак відповідної інформації в ЗМІ (8,3%), забезпечення рівних прав (5,4%), приниження людської гідності українців за кордоном (4,6%), мало уваги приділяється розвитку рідної культури і мови (3,6%), ризики проживання представників інших культур в Україні (3,2%), запозичені цінності не завжди є позитивними, як, наприклад, одностатеві шлюби (1,8%), візово-паспортні проблеми та різноманітні бар'єри для охочих подорожувати чи навчатись за рубежом (1,8%), дискримінація українців за межами Батьківщини (0,7%), непослідовна національна політика (0,5%), не завжди вдала державна політика (0,2%).

- на рівні вищих педагогічних навчальних закладів (брак міжкультурних комунікацій для студентів (10,1%), несформованість кроскультурних цінностей у молоді (6,8%), невикористання можливостей навчальних курсів (5,1%), небажання працювати над собою (4,7%), відсутність відповідних спецкурсів (1,8%), неувага викладачів до зазначеної проблеми (0,4%).

- на особистісному рівні (відсутність особистого інтересу (6,2%), неусвідомленість кроскультурних цінностей (3,9%), відсутність мотивації (3,6%), брак знань (2,5%), мовний бар'єр (1,1%), закритість до спілкування (1,1%), негативні стереотипи щодо різних культур (1,1%), матеріальні проблеми (0,7%), байдужі до життя (0,2%).

Окрім цього 5,4% респондентів вважає, що таких проблем є багато, 8,3% – переконані у тому, що їх сьогодні неможливо вирішити, 3,1% – переконані, що вони їх не стосуються, 1,1% – живуть, не звертаючи на це уваги, 0,2% – вважають такі проблеми вирішеними. Не визначились з відповіддю 5,2% та не відповіли 6,8%. Одну відповідь на запитання дали 56,3%, дві відповіді – 25,9%, три – 4,8%, чотири – 1,1%, що показує рівень обізнаності студентів.

У ході інтерв'ю вдалося з'ясувати, що студенти про кроскультурні цінності дізнаються з Інтернету (19,5%), зі ЗМІ (17,2%), на заняттях (16,8%), від друзів (13,5%), із довідкової літератури (10,1%), від батьків (9,0%), з інших джерел (4,2%), однак їм бракує аналітичних навичок (3,5%), уміння орієнтуватися у розмаїтті інформації (2,5%), знаходити необхідні джерела (1,1%). Найчастіше вони довідуються про кроскультурні цінності, вивчаючи інші дисципліни (1,1%), в певній життєвій ситуації (0,7%), випадково (0,4%), що свідчить про фрагментарність знань. Жоден студент у своїй відповіді не вказав позааудиторну роботу, допомогу куратора групи, спецкурси, що вимагає підвищення уваги до організації виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах.

Отже, проведений констатувальний експеримент показав, що в організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі приділяється недостатня увага питанню формування у студентів кроскультурних цінностей; основними причинами низького рівня сформованості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів кроскультурних цінностей є також недостатня активність викладачів і кураторів груп, відсутність систематичної виховної роботи у цьому напрямку; стійкість досліджуваних кроскультурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів знаходиться в основному на вербальному рівні. Водночас, подальшого вивчення потребує проблема розробки методик і технологій формування кроскультурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Журба К.О. Виховання у школярів міжнаціональної толерантності в позаурочній діяльності / К.О. Журба, О.М. Докукіна, І.М. Шкільна // Класний керівник. – № 3-4. – 2012. – 47 с.
2. Томчук М.І. Проблеми формування професіоналізму та моральності молоді у сучасних умовах / М.І. Томчук, С.М. Томчук // Нові технології навчання. Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції [“Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах”], (Київ-Вінниця, 30-31 жовтня 2009 р.). – Спецвипуск №58. – Ч.1. – Київ-Вінниця: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. – С. 46-50.

The article is devoted to the study of formation of cross-cultural values of the youth in higher teaching educational institutions.

Formation of cross-cultural values of students is a purposeful pedagogical process that ensures their assimilation, internalization on a personal level through reflection and cross-cultural interaction. To study the condition of formation of cross-cultural values of the youth in higher teaching educational institutions, we conducted the ascertaining stage of the experiment, which included 554 students. The research of formation of cross-cultural values among students was based on the criteria (cognitive, emotional and valuable, active) which were identified according to the structure of the key concept. In this paper there were used the following diagnostic methods as conversation, questionnaires, interview, which allowed to analyse the main idea, opinions and attitude of Ukrainian youth to the problems of cross-cultural values. The main problems and difficulties of the phenomenon among the youth of higher teaching educational institutions are determined on the basis of applied diagnostic methods.

Thus, the conducted experiment showed that the insufficient attention was paid to the organization of educational process with regard to the formation of cross-cultural values of students. The basic reasons for low levels of formation of cross-cultural values are – the deficient activity of teachers, curators and lack of systematic educational work in this direction.

Key words: *cross-cultural values, cross-cultural interaction, students, higher teaching educational institutions, factors.*

УДК 37.032

Надія Олійник
Nadiia Oliinyk

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

FORMATION OF INDIVIDUAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS

У статті схарактеризовано складові елементи індивідуального іміджу майбутнього педагога. Виявлено роль комунікативної культури вчителя, етапи реалізації професійного педагогічного спілкування, а також зазначено показники високого рівня сформованості педагогічної культури. Вказано особливості формування зовнішнього вигляду вчителя та манера його поведінки у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *імідж педагога, професійна компетентність, навчально-виховний процес, педагогічне спілкування, комунікативна культура.*

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти на сучасному етапі, означених у державних документах, є підготовка кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукомістких та інформаційних технологій, мобільності й конкурентноспроможності на ринку праці. Саме тому в Україні має стверджуватись стратегія прискореного випереджувального розвитку освіти і науки, фізичних, моральних, інтелектуальних та інших сутнісних сил особистості.

На викладача сучасної вищої школи покладаються функції допомоги студентам у досягненні успіху в майбутній професійній діяльності, особистісного розвитку у навчально-виховному процесі. Зміна ставлення до процесу формування особистості зумовлює тенденцію розширення функцій викладача, підвищення його фахового, духовного та культурного рівня, якісного вдосконалення педагогічної комунікації, створення особистісно орієнтованого середовища в студентській аудиторії. Саме у наш час постала необхідність у підготовці педагогічних кадрів, які готові до педагогічного моделювання, конструювання та проектування в освітньому просторі вищого навчального закладу в умовах інформаційного суспільства. Тому проблема

індивідуального іміджу майбутнього педагога, як відображення внутрішньої культури особистості в педагогічній науці є важливою передумовою професійного успіху.

Сьогодні роль індивідуального іміджу педагога як презентації та ствердження унікальності суб'єкта забезпечує не тільки професійну ідентифікацію та саморозвиток особистості, але й стає однією з актуальних проблем його дослідження. Саме вища освіта повинна об'єднувати у цілісний комплекс навчально-методичну підготовку й позанавчальний особистісний розвиток майбутнього педагога та формувати його імідж.

Питання професійної компетентності майбутнього педагога все частіше стають предметом наукового розгляду. У свою чергу, індивідуальний імідж, є важливою складовою професійної компетентності, стає головним аспектом у багатьох сучасних дослідженнях. Процес формування індивідуальності вчителя всебічно досліджено С. Пльмановим, В. Загвязинським, Л. Лузіною, Н. Осуховою, А. Панасюком, О. Перелигіною, О. Петровським та ін. Дослідники С. Амінтаєва, М. Апраксина, О. Бекетова, Л. Жарікова, А. Калюжний, О. Петрова, В. Черепанова, В. Шепель сформулювали ключові поняття, пов'язані з терміном «імідж», та зумовили появу нової галузі педагогічної науки – педагогічної іміджології.

Психолого-педагогічні основи культури педагогічного спілкування та теоретико-методологічних засади її формування вивчалися Л. Барановською, В. Грехнєвою, М. Рибаквою, Г. Ридановою та ін., активні методи соціально-психологічної підготовки вчителів до педагогічного спілкування, формування, корекції комунікативних умінь були об'єктом досліджень.

Важливо звернути увагу на ефективності впровадження педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу (В. Безпалько, О. Пехота, І. Підласий, С. Сисоєва), також дослідження з вивчення специфіки підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних проблем комунікації проводили А. Алексюк, Н. Боритко, Н. Волкова, В. Гриньова, І. Зязюн, А. Капська, Л. Рувинський, Н. Скотна, Ф. Хміль, Т. Шепеленко та ін. Тому доцільним є характеристика наукових концептуальних положень щодо організації виховного процесу у вищій школі, детального опису системи виховних впливів, засобів, змістового наповнення педагогічного спілкування у формуванні комунікативної культури та духовних цінностей майбутніх педагогів.

Метою статті є актуалізація проблем формування іміджу педагога, теоретичне обґрунтування його сутності, значення та структури.

При формуванні іміджу майбутнього педагога слід спрямовувати активну діяльність, що буде орієнтована на інформування вчителя про сильні боки особистісних якостей і ставлень, які мають об'єктивне значення для успішної роботи з дітьми. Правильно зрозуміле навчально-виховне значення іміджу педагога для розвитку підростаючого покоління формує його відповідальне ставлення до моделювання своєї індивідуальності. Практичне оволодіння вчителя основними принципами педагогічної етики, розвиток його професійної культури і наукової організації праці є важливим аспектом становлення іміджу.

Зауважимо, що педагогічна іміджологія розглядається складова прикладної іміджології, що розглядає проблеми психолого-педагогічного порядку у формуванні іміджу спеціалізованих установ, учителів загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів вищих навчальних закладів. Мета педагогічної іміджології полягає в тому, щоб науково обґрунтованим дослідницьким шляхом побудувати програму впровадження та реалізації іміджових атрибутів педагога, а також сформувати образ сучасного навчального закладу.

Індивідуальний імідж майбутнього вчителя може мати персоніфікований і особистісний характер. Залежно від домінантного типу мотивації (психологічна мотивація, пов'язана з потребою людини в підвищенні своєї самооцінки, результатом чого стає досягнення психологічного комфорту та прагматична мотивація, пов'язана з бажанням використати імідж для більш ефективного соціального впливу і досягненні за його допомогою тих чи тих зовнішніх цілей) С. Шерелігіна поділяє індивідуальний імідж на імідж, орієнтований на самовідчуття і сприйняття. Перший характеризується проєкціюванням певних рис, властивих особистості, на широку аудиторію; другий – створенням образу за допомогою особливостей, що вимагаються аудиторією, але не притаманні самій особистості [6]. Звісно, ці різновиди іміджу не виключають один одного і можуть містити як елементи першого, так і елементи другого.

Також індивідуальний імідж формується як особистісний, тобто такий, який базується на рисах, що знаходять свій вияв у психічних особливостей і реалізуються через такі категорії: характер, темперамент, емоції.

Розглянемо особливості формування індивідуального іміджу залежно від того, яку соціальну роль виконує особистість у соціальній групі. Виокремимо іміджі для спілкування з діловими партнерами, іміджі для спілкування з людьми, що мають владу тощо. Індивідуальний імідж людини включає в себе такі елементи:

- 1) характеристики цієї людини, яка і виступає іміджотворювальною інформацією;
- 2) образ цієї людини, сформований у психіці кожного з членів аудиторії іміджу у вигляді комплексу різних характеристик людини – зовнішніх і внутрішніх;
- 3) думку про людину як оцінку іміджу образу цієї людини, яка виникла в уяві аудиторії;
- 4) прототип іміджу – самої цієї людини;
- 5) об'єкт іміджологічного впливу, члена аудиторії іміджу, сформувався образ цієї людини, виникла оцінка цього образу, виник імідж цієї людини.

Імідж являє собою досить складний феномен, у якому переплетені зовсім різні чинники. Процес формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя – це умова, засіб, спосіб становлення індивідуальності суб'єктів освітнього процесу. При цьому імідж виступає критерієм якості діяльності вчителя (презентація, розв'язання педагогічного конфлікту тощо), а також є системою особистісних якостей педагога (толерантність, тактовність, доброзичливість, рефлексивність тощо) і психологічних засобів (вербальних і невербальних засобів спілкування, позицій, ролей), до яких ціленаправлено звертається вчитель із метою досягнення оптимального результату своєї педагогічної діяльності.

Розвиток сучасної освіти потребує формування професійної компетентності педагога нового типу, які в умовах інноваційного освітнього середовища не тільки передають на інформаційному рівні учням знання, а й сприяють розвитку креативності їх мислення, формуванню умінь самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації. Провідне місце в професіограмі вчителя посідає спрямованість на особистість педагога як мотиваційна зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги. Викладач повинен ставити перед студентами посильні й розумно сформульовані вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру. Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до студента, толерантність і справедливість, тим самим захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину, виступає співучасником зміцнення демократичного ладу суспільства.

Враховуючи соціально-економічні особливості сучасного етапу розвитку суспільства, систему моральних, духовних, естетичних цінностей молоді людини, слід акцентувати увагу на впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій організації навчання та виховання студентів. Формування культури особистості – не зовнішній, а внутрішній процес людини, котрий залежить від бажання духовно розвиватися. Підвищення рівня духовності суспільства, вдосконалення культури, як зазначає О. Платонов, є не самоціллю, а необхідною умовою розвитку гармонійної особистості, подальшого зміцнення матеріальних і духовних основ сучасного життя, подолання негативних явищ, що знайшли відображення в девальвації соціальних і моральних цінностей, падінні інтересу до громадських справ, прояві бездуховності і скептицизму [7, с. 130].

В умовах сучасного інформаційного суспільства особливо актуальною є проблема формування комунікативної культури студентів, ефективність вирішення якої залежить від педагогічного спілкування як важливого засобу виховного впливу. У науковій літературі зазначено, що педагогічне спілкування – це система способів і прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу та налагодження взаємин. [2, с. 37]. Тому культура педагогічного спілкування включає загальну культуру людини, психолого-педагогічні знання, вміння та навички, відповідний емоційний настрій і спрямованість педагога на ефективну діяльність. Комунікативна поведінка полягає в організації мовного процесу та відповідно до процесу невербальної поведінки вчителя,

що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування, на взаємини між учителем та учнями.

При цьому розглянуто етапи реалізації професійного педагогічного спілкування, а саме:

- 1) *прогностичний* – моделювання педагогом майбутнього спілкування;
- 2) *«комунікативна атака»* – завоювання ініціативи, встановлення ділового та емоційного контакту, що реалізується прийомами динамічного впливу: зараження (відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними), навіювання (цільове свідоме захоплення оточуючих певною мотивацією), переконання (усвідомлений аргументований вплив на систему поглядів індивіда);
- 3) *керування спілкуванням* – цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети;
- 4) *аналіз спілкування* – порівняння мети, засобів з результатами взаємодії.

На кожному етапі взаємодії педагога зі студентами слід дбати про: формування почуття колективізму; встановлення міжособистісного контакту; невербальний візуальний контакт; демонстрацію власного ставлення щодо вияву розуміння внутрішнього стану студентів; постійний інтерес до студентів; створення ситуації успіху. Спілкування в процесі навчання неможливе без обміну інформації, взаємодії, сприйняття партнерів спілкування відповідно до соціального досвіду та настанов, що й складає його структуру: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодію) та перцептивну (розуміння людини людиною). У ході формування завдань з розвитку комунікативної етики важливо враховувати таку думку: «Взаєморозуміння – це не просто моє розуміння іншого, але й знання того, що інший розуміє мене... І ось що важливо: коли ми говоримо про взаєморозуміння, то передбачаємо, що партнери зі спільної діяльності не просто відображають один одного, але й взаємно поділяють точку зору» [4 с. 205].

У формуванні іміджу вчителя першочерговим є розвиток педагогічної культури, що є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти й виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання та виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Педагогічна культура вчителя є системним утворенням. Її *головними структурними компонентами* є: педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення вчителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

При цьому, показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати:

- гуманістичну спрямованість особистості педагога;
- психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення;
- освіченість у галузі предмета, який учитель викладає, і володіння педагогічними технологіями;
- досвід творчої діяльності, вміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну);
- культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Так, учителю з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти та виховання, а й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, виховних систем. І, навпаки, в учителя з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми. Також важливого значення набуває предметна підготовка (блок спеціальних дисциплін), спрямована на засвоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури, і як засобу розвитку особистості учня.

Формування культури зовнішнього вигляду вчителя – це його невід'ємна складова, що виконує професійну функцію: сприяє вихованню художньо-естетичних смаків учнів та гармонійно уособлює професійну діяльність учителя. Одяг повинен бути естетично витри-

маний: гарний, у кольоровій гамі переважають помірні насичені барви. У манері одягатися знаходять вияв уміння враховувати місце, вік, нагоду, контингент вихованців та конкретну ситуацію. Вважається, що люди оцінюють один одного за зовнішнім враженням, що складається впродовж перших п'яти секунд знайомства, а також манерою спілкування. Саме такі якості особистості, як зовнішність, голос і вміння вести діалог, можуть сприяти взаємодії та взаєморозумінню в педагогічному спілкуванні.

Тому однією з важливих характеристик діяльності педагога є його мовна культура. Мова – найважливіший засіб спілкування вчителя з учнями, головний інструмент педагогічної праці. Вона є засобом безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів. Важливі показники мовної культури педагога – змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою.

Також невід'ємною складовою формування іміджу є манера вчителя, що виявляється через зовнішню форму його поведінки в соціумі: учнівському, батьківському та вчительському колективах. Чим досконаліші ці манери, тим більша сила їх виховного впливу. Учительські манери повинні мати яскраво виражений особистісний характер та естетично витриманими. Особлива посмішка, жести, стиль спілкування, манери вітатись тощо в кожного свої, тому така своєрідність і вабить дітей. Поведінка вчителя має бути емоційно стабільною, оскільки учні дуже чутливі до зміни настрою, почуттів. Зайве занепокоєння вчителя якоюсь проблемою знаходить своє відображення у зміні емоційного настрою учнів. Педагогу варто ознайомитись із прийомами автотренінгу та використовувати їх з метою вмілого керування власними емоціями, загальним станом.

Прояви індивідуальності вчителя, його поведінка під час навчальної та виховної взаємодії є провідним чинником становлення педагога. Здатність особистості до прояву індивідуального впливу залежить від власного типу, основних властивостей комунікативної, особистісної та мотиваційної структури людини. В подальшому це впливає на сприйняття педагога загалом, визначає бажання та мотивацію вихованців до самовдосконалення.

Грунтовних змін зазнає навчально-виховний процес підготовки майбутніх педагогів під дією виховної функції спілкування, котре пропонується типом педагогічних стратегій – аналітичної, організаційної та методичної. За першої стратегії тип відносин між суб'єктами навчально-виховної діяльності наближається до авторитарних. Другий і третій – притаманні викладачам, котрі взаємодіють на основі партнерства, успішно реалізують принципи педагогіки співробітництва, прагнуть до запровадження інтерактивних методів навчання, самовдосконалення та ефективно організують співпрацю.

Саме за умов педагогічного спілкування, в основі якого – діалогічний підхід, по-іншому формулюється проблема комунікації, центральною ланкою якої є дослідження розвивальної стратегії особистості студента, його саморозвитку в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Особистісно орієнтований підхід набуде практичного значення за умов доведення до конкретного опису виховних впливів, засобів, змістового наповнення педагогічного спілкування, котрі можуть бути реалізовані в освітній практиці як психолого-педагогічній системі, що враховує особливості студентів як суб'єктів саморозвитку.

У сучасній науці загострюється проблема формування іміджу педагога та рівня майстерності педагогічного спілкування викладача. У зв'язку з цим актуалізується пошук нових технологій, котрі спрямовуються на розвиток його особистісних якостей, мовленнєвої та комунікативної компетентності, умінь контактування. Результативність навчально-виховного процесу здебільшого залежить від конкретних особливостей структури вербальної взаємодії викладача та студентів, реалізації завдань цієї взаємодії, його стилю спілкування й індивідуального впливу, сприймання та розуміння один одного, формування взаємостосунків під час навчальної взаємодії, майстерності педагога.

Отже, майбутній учитель зобов'язаний бути не тільки компетентним фахівцем з високою науковою і діловою кваліфікацією, виконавською дисципліною, а також духовно багатою особистістю, що несе моральну відповідальність за свою навчальну та виховну діяль-

ність у школі. Він має бути водночас комунікабельною особистістю з високою культурою спілкування, забезпечувати позитивний моральний та емоційний настрій при педагогічній взаємодії. Вчитель повинен дотримуватись певної моделі взаємодії з учнями, а також у процесі педагогічної діяльності корегувати власну поведінку, максимально узгоджуючи її з цілями навчання відповідно конкретної педагогічної ситуації, враховуючи школярів як партнерів по спілкуванню.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Вибрані психологічні роботи : навч. посіб. : / Борис Герасимович Ананьев. – Москва : Педагогіка, 2006. – у 2 т. – Т. 1. – 232 с.
2. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Наталія Василівна Бутенко. – Київ : КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 256 с.
4. Етика ділового спілкування / за редакцією Т.Б. Гриценко, Т.Д. Іщенко, Т.Ф. Мельничук / Навч. посібник. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
5. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Галина Михайлівна Мешко. – Київ : Академвидав, 2010. – 200 с.
6. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол. : В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – Кн. 3: Модернізація освіти. – Київ : Навчальна книга, 2003. – 943 с.
7. Платонов О. Проблема формування духовного світу особистості в сучасних філософських концепціях / О. Платонов // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Вип. XXVIII [за заг. редакцією В.І. Сипченка]. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. – С. 130-133.
8. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / М.В. Артюшина, Л.М. Журавська, Л.А. Колесніченко та ін. ; за заг. ред. М.В. Артюшиної. – Київ : КНЕУ, 2008. – 336 с.

Formation of individual teacher's image which is capable for creative work, professional development, self-improvement are characterized in the scientific article. Teacher charged with helping students succeed in their future careers, personal development in the educational process in the modern high school. Necessity of teacher's training, who are willing to teacher modeling, designing educational space in higher education are indicated.

Basic principles of practical teacher's mastery ethics, professional development of its culture and organization of work, which is an important aspect of the formation of the image are determined. The features of formation of individual image and its constituent elements are considered. The professional teacher's image is a criterion of teacher's quality, the system of personal qualities and psychological means, which are used by teacher to achieve optimal results educational activities. The problem of communicative culture of students, the effectiveness of which depends on the resolution of pedagogical dialogue as an important means of educational influence are analyzed. Stages of professional pedagogical dialogue that corrects behavioral processes verbal and nonverbal interactions are considered. Teacher's image culture which performing professional function through the formation of artistic and aesthetic tastes of pupils and perfectly represents the personality of the teacher are described. The main features of the teacher as a sociable personality with high culture of communication that provides positive moral and emotional interaction with teaching are summarized.

Key words: teacher's appearance, professional competence, educational process, pedagogical communication, communicative culture.

УДК 37.091.4.011.3 - 051

Леся Петренко
Lesia Petrenko

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Г. ВАЩЕНКА НА ТВОРЧУ ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ

PEDAGOGICAL VIEWS OF H. VASCHENKO ON TEACHER'S CREATIVE PERSONALITY

Статтю присвячено дослідженню педагогічних поглядів Г. Ващенко на формування творчої особистості вчителя. Схарактеризовано головні риси ідеалу творчої особистості дитини, ідеалу інтелігентної людини, який формує вчитель. Визначено основні вимоги до формування творчої особистості педагога. Проаналізовано вплив поглядів і вимог Г. Ващенко на формування ідеалу вчителя.

Ключові слова: Григорій Ващенко, педагог, виховання, ідеал учителя, модель виховання, національна свідомість, духовність.

У час революційних подій у суспільстві є підвищений запит на зміни в соціальному, економічному й політичному житті України, що, в свою чергу, приводить до пошуку нових шляхів розвитку освіти і виховання дітей, які б забезпечили кардинальну перебудову української школи. Європейський вибір України потребує швидких рішень у розробці мобільних освітніх структур, здатних реагувати на підвищений запит щодо проблеми підготовки педагога. Науково-педагогічна творчість Г. Ващенко розкриває важливі теоретико-педагогічні ідеї, містить глибокі наукові висновки та узагальнення, в реалізації яких ключову роль відіграє особистість учителя. У зв'язку з цим проблема формування вчителя нової генерації, його місця і ролі у загальній освітньо-виховній системі набуває особливої значимості.

Для молодих учителів ХХІ ст. погляди Г. Ващенко співзвучні сучасній потребі національного відродження та становлення державності і демократичних відносин у суспільстві. Дуже важливо – хто, як і на яких прикладах виховує молодого вчителя. В умовах змін потрібен учитель, здатний розвивати особистість дитини, працювати творчо, професійно, динамічно, вдумливо. Важливе місце в цьому процесі займає дослідження поглядів Г. Ващенко на формування ідеалу вчителя.

Дослідженню проблеми формування творчої особистості вчителя, її ролі у розв'язанні нагальних проблем духовного становлення особистості дитини, присвячено багато наукових праць. Різні аспекти вимог до професійного рівня вчителя досліджували О. Гук, Г. Бугайченко, А. Погрібний.

Переваги та доцільність використання окремих форм та методів навчання у контексті спадщини Г. Ващенко розглядають у своїх працях такі учені, як А. Алексюк, А. Бойко, М. Дічек, А. Марушкевич, О. Сухомлинська. Незважаючи на такий представницький склад учених-дослідників, які торкались зазначеної проблеми, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на подальшому дослідженні ідеалу вчителя у спадщині Г. Ващенко.

Метою нашого дослідження є виокремлення особистісних якостей ідеалу вчителя у спадщині Г. Ващенко, які заслуговують на широке визнання і впровадження в освітньо-виховний процес сьогодення.

Професор Г. Ващенко вважав, що педагогіка майбутнього має глибоке коріння в минулому, є синтезом її найкращих досягнень і виконує місію будівничого майбутнього справедливого ладу на землі. Усе своє життя Г. Ващенко присвятив створенню української національної педагогіки, його праці присвячені проблемам теорії й практики навчання, виховання української молоді й організації української системи освіти. Реалізацію висловлених ним ідей, пропозицій, тверджень щодо розвитку освіти і виховання української молоді він пов'язував

із ідеалом особистості вчителя, над формуванням якого педагог наполегливо, вдумливо працював багато років.

За Г. Ващенком, учитель – ключова фігура в перебудові майбутнього суспільного ладу, бо головне завдання школи він убачав у вихованні суспільних діячів майбутнього. Щоб виконати відведену школі місію, виховання слід побудувати так, щоб дитина весь час була його суб'єктом, тобто свідомо прагнула досягти певної мети, показати свої кращі риси, досягти досконалості як творча особистість. Але досягти такого результату можливо лише тоді, коли дитина суб'єктно буде самостійною, але об'єктивно саме педагог буде продумано, мудро здійснювати керівництво цим процесом. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує думка Г. Ващенка, що основна проблема педагогіки майбутнього полягатиме в поєднанні вільного розвитку дитини з педагогічним керівництвом учителя. Вчений загострює увагу на високих вимогах до педагога, який повинен бути не тільки всебічно освіченою людиною, знати педагогіку, володіти технікою навчання й виховання, а й добре знати психологію дитини [6]. Школу майбутнього розглядав як творчу інституцію, а головне завдання педагогів, як духовних наставників, убачав у тому, «щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї творців культурних вартостей, людей, що в творчій роботі для суспільства будуть знаходити і своє особисте щастя» [6, с. 406].

Становлення особистості дитини як людини, патріота, вимагає від учителя високого рівня освіченості, культури, компетентності, професіоналізму. Г. Ващенко створив модель виховання, для реалізації якої головна роль відводиться ціннісно-орієнтованій взаємодії вчителя й учня, побудованій на підтримці й допомозі дитині, суб'єкт-суб'єктних відносинах. Уважав, що саме від особистості вчителя, його професійної майстерності, світогляду, духовності, наукового мислення залежить особистість вихованця як майбутнього громадянина держави, тому питання формування творчої особистості вчителя було найголовнішим у житті вченого. Він мав пряме відношення до підготовки педагогічних кадрів, розумів, що ключовою фігурою процесу українізації освіти є вчитель, професійний і культурний рівень якого повинен забезпечити ефективність, дієвість перетворень у новій українській школі.

Виїхавши у 1921 році до містечка Білики Кобеляцького повіту, з великим ентузіазмом взявся за підготовку педагогічних кадрів у Білицькій учительській школі. В автобіографії педагог пише: «Я поставив собі завдання зробити з учительської школи у Біликах справжню українську педагогічну школу, що готувала б народних учителів-патріотів, міцно зв'язаних із селом, добре озброєних знаннями і педагогічною технікою [1, с. 109]. Підтвердження цьому знаходимо в автобіографічній повісті «Історія однієї школи», де директор школи Горовий (прототип Ващенка) мріяв про те, що майбутні вчителі, навчаючись у Біликах, опануватимуть науку, «не пориваючи зв'язків з рідним ґрунтом, із народними традиціями і звичаями... Студенти під керівництвом викладачів вивчають природу, селянський побут, історію села, входять у його життя» [7, с. 87]. Г. Ващенко висловлював упевненість, що це дасть змогу майбутнім учителям збагачувати свої лекції цікавим і живим, конкретним матеріалом, завдяки чому діти відчують дух свого народу, любов і шану до нього.

Видатний педагог пріоритетну роль у вихованні майбутнього вчителя відводив формуванню духовного світу людини. Щоб виховати учня духовно багатою людиною, педагог сам повинен бути носієм тих цінностей, які він хоче передати дітям. Отже, питання про ціннісні надбання майбутніх учителів є фундаментом підготовки вчителя до професійної діяльності. У кожній особистості потрібно пробуджувати високу національну свідомість, яка об'єднує минулі, сучасні й майбутні покоління на засадах Правди й Добра [5, с. 178].

Найбільшої уваги варте історичне бачення Г. Ващенком місії вчителя у справі морального виховання дитини. Вчитель несе відповідальність за правильну організацію шкільного життя, вміння передати дітям знання, створення умов для сприйняття моральних основ розвитку творчої особистості. Усвідомлюючи свою відповідальність перед батьками, державою, вчитель повинен пам'ятати, що він є носієм високоморальних думок, звичок, зразків поведінки, які формують особистість дитини, впливають на батьків і спонукають учителя до самоконтролю над собою у всіх відношеннях. Моральне виховання передбачає одночасне формування моральних якостей у дитини як єдність та взаємозв'язок свідомості, почуттів і поведінки. Вихованець у процесі формування своєї особистості не може бути пасивним, виключеним із

процесу виховання. Г. Ващенко зазначає, що «вихователь не має морального права насильно ламати особистість вихованця, ігноруючи його психічні властивості» [3, с. 15-16]. Разом із тим, особливу увагу звертає педагог на необхідність учителя дбати про свій духовний розвиток, зокрема, виховання свідомості власної людської гідності, на основі якої формується правдивість, вірність даному слову, чесність [5].

Отже, формування особистості вчителя в його духовному становленні від народження до завершення життя, в тому життєвому досвіді, який він отримує, у тій допомозі дитині, яку він готовий буде надати, в його щирості, сердечності, допомозі у виборі дитиною тієї чи тієї життєвої позиції. Складовою частиною духовного становлення особистості є її моральні цінності. Висока моральність учителя, його толерантність у спілкуванні з учнями підкреслюють сутність педагогічної майстерності. Коли педагог на перше місце ставить такі якості, як чесність, правдивість, гуманність, то таку рису називаємо гідністю. Педагог, дбаючи про свою гідність, починаючи з наймолодших років, повинен виховувати у школярів свідомість їхньої гідності. Це важка і копітка справа, але гідна людина не дозволить собі зловживання громадським майном, службовим становищем тощо. Без такої свідомості гідності в сучасних умовах загального занепаду моралі розбудувати самостійну українську державу неможливо [3, с. 186].

Складовою частиною виховання є виховання волі і характеру. Г. Ващенко зазначає, що головне в людині не одержані нею знання, а вироблення в собі стійкого характеру і доброї волі, завдяки яким сили людини спрямовуються до високої мети. Для досягнення мети дитина повинна вчитись наполегливо виконувати поставлені завдання під керівництвом педагога. Завдання вчителя – вміло спрямувати зусилля дитини на виховання волі і характеру, виховання патріотизму, любові до Батьківщини. Педагог наголошує, що найвищою формою патріотизму є жертвенна любов до Батьківщини [4].

Шкільний період у житті людини повинен залишити глибокий слід, викликати позитивні почуття любові до рідного краю, до своїх земляків, рідних, близьких, шкільне навчання за змістом і формою повинно відповідати психіці дітей, її індивідуальним властивостям. Учителі в такій школі, зазначає педагог, можуть із честю виконувати поставлені завдання у галузі патріотичного виховання молоді. Вчений уважав, що в інтересах патріотичного виховання української молоді слід усунути формалізм, бездушність, шаблон, ігнорування психічних особливостей дітей різного віку, а також індивідуальних властивостей та інтересів [4]. Основне завдання, що стоїть у галузі патріотичного виховання перед школою – це виробити в учнів високу національну свідомість і почуття національної гідності. Найвідповідальніше завдання вчителя – виховати в дітей віру в майбутнє, прищепити молоді любов до своєї батьківщини, виховати свідомість високих якостей нашого народу й великої місії, визначеної йому долею. Вчитель не тільки повинен озброїти учнів певною сумою знань, а й передати їм стійкість, силу духу нашого народу у боротьбі за волю, незалежність. Для цього в самого учителя повинна бути висока патріотична настроєність, та уміння захопити учнів своїм викладом, упливати на їх емоції.

Важливе значення в професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя Г. Ващенко приділяв освітньо-виховній та науково-дослідній діяльності. В підготовці майбутніх учителів до навчальної роботи з дітьми ключовим завданням педагог уважав: виокремлення основних принципів навчання, на основі яких будуються оптимальні форми взаємодії між учнем й учителем. Розроблені Г. Ващенко принципи мали на меті виховати всебічно розвиненого активного діяча для суспільного добра [6]. Вони не втратили своєї актуальності, живого інтересу для сучасної школи, її вчителів, вихователів, дітей, батьків, усієї освітянської громадськості України, і кожне покоління молодих учителів буде знаходити в них цінні зерна важливого досвіду. Потрібне глибоке занурення в історичні реалії того часу, нове прочитання педагогічних методів, запропонованих ученим для педагогів, щоб побачити співзвучність висловлених ним поглядів на ту чи ту проблему сьогоdnішнім викликам. Саме тому педагогічна спадщина професора Г. Ващенка є надзвичайно цікавою і важливою для нас сьогодні в питанні підготовки вчителя до роботи в школі, привернення його уваги до неординарних підходів у вирішенні цієї проблеми. Так, педагог закликає вчителів розвивати в процесі навчання і

виховання інтелектуальні здібності дітей на психологічних засадах. Наголошує, що педагог успішно може вирішувати це завдання, знаючи природу законів їх розвитку. Г. Ващенко вважає, що вчитель неухильно повинен дотримуватися принципу органічного зв'язку теорії й історії, історичного й логічного аналізу, освітньо-педагогічних явищ і процесів.

Педагог розкриває шкідливість стереотипного мислення вчителя, адже дати учневі знання в готовому вигляді значно легше, ніж збудити в ньому дух пошуку. Для цього йому «треба організувати дітей для роботи, збудити в них інтерес до неї, зуміти скерувати їх певним шляхом, зуміти допомогти дітям відповісти на їхні питання. Така робота вимагає і більшого педагогічного такту і кращого підготування» [6, с. 246].

Г. Ващенко застерігав молодих педагогів від шкідливості впливу на інтелект дитини і наголошував на необхідності розвитку у дітей творчої фантазії та духу пошуку, оскільки цей шлях веде учнів до наукового мислення, а вчителів – до досягнення педагогічного ідеалу [6].

Педагог мусить чітко уявляти собі образ людини, на який він має орієнтуватись у своїй роботі. Цей образ повинен відповідати загальнолюдському ідеалові, відбитому у світових релігіях і у найвидатніших філософських системах. Отже, вчитель повинен сформулювати «образ всебічно розвиненого українця, палкого патріота своєї батьківщини, з міцною волею, з суцільним і стійким характером, з високорозвиненою ініціативою і творчими здібностями, зі свідомістю своєї гідності, здібністю свідомо підкорювати свою волю інтересам суспільства в ім'я принципів моралі» [7, с. 168].

Видатний український педагог Г. Ващенко розвиток у нашої молоді окремих розумових здібностей тісно пов'язував з формуванням ідеалу інтелігентної людини, до реалізації якого як найвищої мети своєї праці прагне вчитель. Основна його риса – це любов до правди, любов до знання, до науки, жертвність, упертість у досягненні мети. Таку любов до правди може мати вчений, митець, державний, громадський діяч, політик. Саме такі люди потрібні Україні і відповідальність за їх виховання несе вчитель, цей ідеал людини повинен усвідомити й завжди мати за зразок учитель, виховуючи нашу молодь. Але щоб цей ідеал був дієвим, «педагоги мають прагнути до того, щоб його усвідомили й ним керувались учні» [6, с. 82].

На початку ХХ ст. Г. Ващенко приділяв велику увагу розбудові національного виховання й освіти, збагачуючи педагогічну думку своєю вірою, переконаністю щодо формування ідеального образу педагога. Для Г. Ващенка не було другорядних питань у підготовці майбутніх учителів. Він розумів, що майбутній ідеал учителя плекається у стінах Білицької педагогічної школи: «Сама поведінка студентів мусить бути висококультурна в душі української культури й традиційної моралі, ... дух традиційної шляхетності, поєднаної з простотою у відношенні до людей, має плекати школа» [7, с. 108]. Підготовка майбутнього вчителя повинна носити різнобічний характер. Уважав, що школа повинна дати студентам різнобічні знання української національної культури, високе естетичне виховання, культивувати українську пісню й музику, українські танці, поезію й письменство. Пісня може стати першим кільцем у ланцюзі, що поєднає школу з селом [7].

Шлях до світлого майбутнього села Г. Ващенко пов'язував із розвитком освіти школи. Фігура вчителя відіграє головну роль у цьому процесі, місія якої полягає не тільки у навчанні дітей, а й в активній участі у громадському та господарському житті села. «Діяльність учителя малював як найскладніше й найшляхетніше мистецтво, що перевищує всі інші мистецтва й дає найбільше моральне задоволення. Високе покликання учителя вимагає від нього й великої праці над собою. Учитель мусить бути не тільки широко й ґрунтовно освіченою людиною, а й зразком шляхетної поведінки, бути принциповим і чесним, організованим і наполегливим у роботі, бути зразком для інших» [7, с. 142]. Г. Ващенко розумів, що школа неможлива без творчого, професійно підготовленого вчителя, який буде працювати над поширенням і поглибленням своїх знань у галузі педагогіки, для цього він повинен опрацьовувати підручники, читати журнали, брати участь у конференціях [3]. Учитель середньої школи повинен систематично працювати над підвищенням свого фахового рівня. Не має права педагог зупинитися у своєму розвитку, він постійно повинен самовдосконалюватися, цілеспрямовано й ґрунтовно

працювати над підвищенням свого професійного й морального-етичного рівня. А. Бойко зазначає, що сформувавши особистість можна лише на основі єдності в педагогічному процесі виховання і навчання за умови постійного самовдосконалення вчителя [2, с. 9].

У своїх працях Г. Ващенко постійно привертає увагу читачів до питання формування ідеалу вчителя, його ролі у навчально-виховному процесі, громадському житті, підкреслюючи високу місію вчителя – служіння Батьківщині. Вагоме місце в образі ідеалу вчителя у Г. Ващенко займає любов до дитини. Наголошує: «Перша вимога – любов до дітей і щире бажання допомогти їм зформуватися у повновартісні особистості. Людина, що не любить дітей, не може бути педагогом» [3, с. 100]. Любов до дітей є тією серцевиною, яка стимулює педагога до систематичної, послідовної праці над собою, до вивчення як теорії психології дитини, так й оволодіння тонкощами психологічної інтуїції. Педагог закликає розвивати педагогічно-психологічну інтуїцію шляхом записів систематичних спостережень над дітьми. Це відкриває для педагога світ чистих дитячих переживань, передає цікавість дитини до світу і допоможе педагогу полюбити свою професію ще більше і з радістю віддавати їй свої сили [3]. Видатний педагог головною рисою ідеального вчителя вважав безмежну любов до дітей. Аналізуючи роботу завідувачої Білицьким дитячим будинком Савенкової Х.Д., зробив висновок, що секрет її успіху «у безмежній любові до дітей, у любові не сентиментальній, а дійовій і палкій. ... Це педагог з Божої милості, митець найвищого роду мистецтва» [7, с. 127].

Дуже велике значення для формування особистості дитини має авторитет учителя. Г. Ващенко у стосунках зі студентами, учнями, був дуже коректною, інтелігентною людиною: зауваження, поради давав наодинці, щоб не травмувати психіку учнів. Дух толерантності відчувається і в його порадах щодо авторитету вчителя: «Підтримується він, у першу чергу, тактовною поведінкою самого вчителя, умінням підійти до дітей, що вимагає доброго знання дитячої психології, послідовності і твердості в своїх розумних і доцільних вимогах» [3, с. 245].

Педагог застерігає від можливих зловживань своєю владою. Якщо з метою підтримання дисципліни вчитель змушений буде когось покарати, то треба діяти так, щоб учень не розцінив це як помсту. Г. Ващенко звертається до вчителів із застереженням не застосовувати покарання часто, бо це означатиме відмову від принципів свідомої дисципліни [3]. Вчитель, ставлячи вимоги перед дітьми, повинен пояснювати їх доцільність, вимоги не повинні зводитись до нудних нотацій, які діти не сприймають. Майстерність педагога полягає в умінні знайти дорогу до душі дитини, зворушити її почуття, використати доречний живий конкретний приклад. Педагог переконаний, що справжній майстер своєї справи враховує всі елементи педагогічної культури вчителя, зокрема велике значення має поведінка педагогів. Зазначає: «Вони перші повинні подавати учням зразки дисциплінованості: своєчасно приходити на лекції і так же своєчасно закінчувати їх, своєчасно перевіряти писані роботи учнів, бути витриманими і коректними у стосунках з учнями, стежити за своїм зовнішнім виглядом» [3, с. 253].

Г. Ващенко розглядає процес виховання як головний у житті вчителя, великі надії покладаючи на авторитет вихователя. Але застерігає від тиску на дитину зовнішніх ознак авторитету, таких як вік вихователя, його посада, суворість, використання засобів покарання або нагород як підкуп. Для успішного виховання важливим є «авторитет внутрішній, що спирається на почуття щирої пошани і навіть любові до педагога. А така любов можлива тільки тоді, коли вихователь любить вихованця, знає його психічні властивості, розуміє його прагнення та інтереси, не ламає його волі, а тактовно й мудро спрямовує її на вірний шлях» [3, с. 17]. Це створює атмосферу довіри між вихователем і вихованцем, дає змогу вихователю діяти на свідомість і волю дитини, непомітно стимулювати ініціативу вихованця, його творчі пориви, тобто виховання переходить у самовиховання. Процес формування особистості дитини, починаючи з дитинства і закінчуючи юнацьким віком, повинен включати в себе органічно єдині елементи виховання і самовиховання.

Перебування дитини в школі повинно супроводжуватися позитивними емоціями, радісними очікуваннями, успішною працею, викликати задоволення й радість, щоб у всьому житті школи панував дух бадьорості і життєрадісності, потрібно, щоб педагогічна праця для вчителів

була сенсом їхнього життя, щоб вони радощі і горе вихованців сприймали усією своєю душею, в праці знаходили для себе радість. Педагог зазначає, що «саме від них залежить загальний тон шкільного життя: похмурий чи радісний, пригнічуючий чи бадьорий» [3, с. 215].

Отже, Г. Ващенко покладає великі сподівання саме на творчу особистість учителя в побудові майбутнього суспільного ладу, у якому настане справедливість на землі. Національна свідомість підніметься до розуміння того, що кожна нація – це член великої всесвітньої сім'ї народів, має як спільні загальнолюдські риси, так і свої національні особливості. Г. Ващенко заповідав майбутнім поколінням «йти вперед, використовуючи досвід і кращі надбання минулого» [6, с. 410]. Розуміємо, що будь-який історичний досвід потребує творчого переосмислення відповідно до вимог сьогодення, все ж таки сподіваємося, що виокремлені риси ідеалу вчителя, за поглядами Г. Ващенка, можуть стати прикладом для сучасних молодих учителів, які будуть дотримуватися прекрасного еталону. Прислухаємось до його мудрих порад і візьмемо найкращі з них для формування творчої особистості вчителя, який буде взірцем для наслідування.

Список використаних джерел

1. Бойко А.М. “Служба Богові й Батьківщині”: (Г. Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок) : наук.-метод. посіб. / А.М. Бойко. – Київ : ІЗМН, 2001. – 427 с.
2. Бойко А.М. У пошуках сучасної парадигми виховання / А.М. Бойко // Дидаскал : часопис кафедри педагогіки ПНПУ ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2015. – № 15. – С. 8-12.
3. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч.2. / Г. Ващенко. – Боффало-Мюнхен : Видавництво Спілки української молоді, 1957. – 270 с.
4. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма “Відродження”, 1997. – С. 65-101.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Полтав. вісн., 1994. – 190 с.
6. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання / Г.Г. Ващенко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя. – Київ, 2003. – С. 478-493.
7. Ващенко Григорій. Твори – [Т. 6] : Спогади. Статті. / Г. Ващенко. – Київ : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006. – 443 с.

The aim of this publication is to find out the personal teacher's features in H. Vaschenko's heritage, the ones which deserve to be well known and applied in modern studying and upbringing process. The scientist considered the teacher to be the key figure in future social rebuilding, because he saw the main aim of the school in future social leaders upbringing. In order to bring this school's mission to life, the upbringing process must be built in such a way that a child always be the subject of the process and wanted to reach a particular aim, show the best features and to become ideal as the creative personality. But that result is possible only when the child will be self-dependent subject, but the teacher will rule the process with thought and wisdom. In relation with that main attention must be paid to G. Vaschenko's thought that the main problem of future pedagogics will be the unity of free child's development and teacher's assistance.

To develop a child into a personality and to bring up the patriot require teacher's high intelligence, culture and professional features and competence. The scientist created such model of upbringing in order to realize that the main role must be paid to values oriented on teacher and child cooperation, built on support and help to the child, on subject-subject relations. H. Vaschenko thought that child's personality depends only from teacher's personality, his or her professional skills and outlook, spirituality, scientific thoughts. That is why the question of teacher's creative personality development was one of the most important in his life.

Spiritual life of a person is the main part of teacher's formation. That was the thought of a great scientist. To make the student spiritually rich person the teacher must have those qualities by himself or herself. And they can be given to the children in this case.

Thus, the question of values achievements of future pedagogues is the fundament of teacher's preparation for the future professional activity. Historical view of teacher's mission in moral child's upbringing by H. Vaschenko is worth of the greatest attention. The teacher bears the responsibility for school life

planning, the skill of giving knowledge to the children, creating the special circumstances for creative personality development.

Moral values are the part of personal spiritual development. Teacher's high morality, his or her tolerance in communication with children emphasize the essence of teacher's skills. The part of upbringing in general is character and will's development. H. Vaschenko mentioned that the main part of the personality is not the knowledge achieved but stable character and good will development, thanks to which the entire person's pains are for the highest aim in life. The great Ukrainian pedagogue mixed youth mental skills development with ideal intelligent person formation. And that is the aim which must be reached by every teacher. The main feature of that is the desire for truth, love for knowledge and science, sacrifice and persistence in the aim achievement.

In conclusion must be stated the fact that H. Vaschenko laid great hopes on creative teacher's personality in future social development in which there will be built the equality in the world. It is understood that every historical experience must be rethought according to modern requirements. And at the same time it is hoped that the ideal teacher's features according to H. Vaschenko's views will be the example for modern young teachers who will also stick to the greatest ideal.

Key words: Hryhorii Vaschenko, pedagogue, upbringing, teacher's ideal, the model of upbringing, national consciousness, spirituality.

УДК 37.001(4-15)

Павло Пироженко
Pavlo Pyrozhenko

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В КНР

ASSESSMENT SYSTEM OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN THE SECONDARY SCHOOLS IN CHINA

У статті проаналізовано систему контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітній школі КНР. Встановлено, що тестування в китайських школах є інструментом розвитку в учнів практичних навичок, заохочення їх до самонавчання, розвитку навичок роботи з інформацією, вміння і готовності вчитися тощо. Оцінка успішності дає змогу школярам краще зрозуміти та оцінити себе, виявити слабкі ланки у навчанні, скорегувати власні навчальні цілі. Контроль знань учнів використовується також і для оцінки професійної відповідності вчителів, зміни ними методів навчання, коригування навчальних програм, змісту навчання тощо.

Ключові слова: загальноосвітня школа, контроль навчальних досягнень учнів, тестування, оцінювання.

Інновації в освітніх системах різних країн світу, шкільні трансформації, зміни в підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів середньої школи різних країн світу привертають увагу не лише українських компаративістів, а й учителів, управлінців освітою, методистів. Причиною цього є поширенням у країні руху, спрямованого на підвищення результативності української середньої освіти, яка сьогодні перебуває в постійному пошуку найефективніших шляхів реформування школи.

Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів є важливим структурним компонентом навчального процесу, пов'язаним з його цілями, змістом і методами. Від його результатів значно залежить постановка цілей і завдань навчання, вибір і послідовність застосування методів та технологій. Завдяки контролю реалізується зворотній зв'язок, який дає змогу опера-

тивно регулювати і корегувати процес навчання, ставити конкретні завдання на наступний урок, удосконалювати навчальні програми, посібники тощо. Вивчення, узагальнення та адаптація кращого зарубіжного досвіду розбудови системи оцінювання навчальних досягнень учнів може бути цінним і корисним матеріалом для творчого запозичення українськими освітянами задля планування та здійснення інноваційних перетворень у системі шкільної освіти.

Проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалення технологій оцінювання завжди були в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців. Праці педагогів та психологів Б. Ананьєва, Г. Балла, В. Бондаря, Н. Бібік, С. Гончаренка, Ю. Жука, В. Коротяєва, В. Лозової, В. Паламарчук, О. Савченко, А. Хуторского та ін. присвячені функціям контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, їх ролі в навчальному процесі, принципам та критеріям оцінювання, видам оцінювання тощо.

Проблему оцінювання навчальних досягнень учнів у КНР досліджували Уюнтена, О.Шпарик, Ян Тао, Сінь Тао, Лі Сяоцян та ін.

Завданням нашого дослідження є аналіз системи оцінювання навчальних досягнень учнів сучасної загальноосвітньої школи КНР, погляди сучасних китайських науковців на теорію, значення та роль тестування у шкільній освіті.

В останні роки серед молоді, батьків, педагогічної громадськості КНР наростає незадоволення системою середньої освіти, викликане як перевантаженням змістом шкільної освіти, великою кількістю домашніх завдань, додатковими заняттями, відсутністю у школярів вільного часу, жорсткою дисципліною. Так, за пропуск без поважних причин 12 уроків школяру загрожує відрахування. Вся система шкільної освіти в Китаї спрямована на конкуренцію та досягнення найкращого результату. Особливе місце в цій системі належить екзаменам та тестам.

Суттєвим, знаковим для подальшої долі дитини результатом є успішне складання тестів після закінчення початкової та середньої школи. Китайська початкова, основна та старша школа не являються однією школою як, наприклад, в Україні. Вони юридично є різними навчальними закладами, хоч, іноді, і знаходяться на одній території. Перехід до кожної з шкіл супроводжується не формальними екзаменами. Адже якщо учень не набирає необхідної кількості балів то до наступного класу він не потрапляє. Автоматично це означає, що вища освіта в КНР для нього закрита назавжди. Саме тому в КНР оцінюванню навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи приділяється значна увага у наукових дослідженнях.

Форми і методи оцінювання навчальних досягнень учнів в Китаї, загалом, мало чим відрізняються від підходів до цього процесу в інших країнах. Для оцінки результатів у школах Китаю використовуються такі методи: опитування впродовж навчального року, іспити після закінчення навчального курсу, екзамени при переході з однієї на іншу ступінь навчання, підсумковий випускний іспит, єдиний для всієї країни.

Китайські педагоги-компаративісти дослідили різні системи оцінки якості освіти в багатьох державах світу, зокрема країн Америки, Європи та Азії, провели глибокий порівняльний аналіз оціночних систем різних держав. Однак, на думку китайців, найбільш вираженими варіантами державної організації системи контролю та оцінки якості освіти учнів у світовій педагогічній літературі та практиці, є приклади Великої Британії, Франції та Німеччини, оскільки там системи контролю та оцінки якості навчальних досягнень учнів існують упродовж довгого часу та сильно впливають на формування та зміну тенденцій в освітній практиці багатьох країн світу [1, с. 4].

Китайські дослідники вважають, що в умовах сучасного світу, освіта має бути побудована на придбанні учнем і «пізнавальних» навичок (мислення, пояснення, розуміння, вміння працювати з інформацією, взагалі вміння і готовність вчитися), і «непізнавальних» («емоційних») навичок (відносини, міжособистісне спілкування, гнучкість, старанність, мотивація, рішучість, самодисципліна, відповідальність) [2]. На думку китайських учених Сюй Шихуна і Ху Чжуна, сучасній людині і працівникові необхідні якості обох типів [3].

Як зазначає О. Шпарик, теперішні зміни в освітній системі Китаю, спрямовані головним чином на підвищення освітнього рівня молоді, формування функціонально й професійно підготовлених фахівців, здатних забезпечити економічний розвиток, конкурентність та політичну незалежність держави, а стратегія якості освіти починає займати провідне місце в державній освітній політиці КНР [2, с. 111].

Китайські педагоги-компаративісти Ян Тао, Сінь Тао, Лі Сяоцян сформували основні тенденції, характерні як для світової освітньої ситуації, так і для освіти в КНР:

- попри децентралізацію, у більшості країн створюються структури для оцінки якості освіти, незалежні або частково незалежні від навчальних закладів і органів управління системою освіти;

- здебільшого системи освіти розвинутих країн прагнуть до централізації процесів управління та оціночних процедур;

- практикується поєднання зовнішньої оцінки незалежними органами або комісіями та внутрішньої оцінки навчального закладу (самодослідження) для встановлення об'єктивної картини функціонування навчального закладу;

- останнім часом на зміну констатації стану якості освіти за результатами оцінних процесів приходять інноваційні методи довгострокового прогнозу і встановлення тенденцій у вивченні якості освіти, до того ж результати оцінних процесів супроводжуються розгорнутою трактовкою, яка дозволяє вибирати оптимальний варіант корекції освітнього процесу і підвищення якості освіти;

- майже скрізь використовуються результати моніторингових досліджень з якості освіти на міжнародному та національному рівнях;

- активізувались цільові систематичні дослідження в галузі педагогічних вимірів та управління якістю освіти; оцінка якості освіти у зарубіжних країнах відкрита для представників громадських інститутів, професійних товариств та ринка праці, сприяє орієнтації на вимоги та запити сучасного суспільства [4, с. 7].

Для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу викладачі можуть тестувати учнів в будь-який час упродовж навчального року шляхом перевірок домашнього завдання або проведення письмових опитувань і тестів. Опитування і тести можуть проводитися в кінці або на початку уроку, після закінчення теми, з попередженням або без попередження. Невиконання домашніх завдань, так само як і результати письмових опитувань і тестів, може істотно погіршити підсумкову оцінку.

Говорячи про оцінювання в Китаї, перш за все, мається на увазі тестування, як найбільш розповсюджена форма оцінювання в Китаї. Крім того, саме Китай вважається батьківщиною тестування (вперше воно застосовувалося для відбору чиновників).

Китайський учений Юан Гуей Жен [5, с. 55] уважав, що за умови дотримання основних правил створення тестів, вони можуть стати могутнім інструментом не лише оцінювання навчальних досягнень учнів, а й покращення якості освіти. Всього виокремлюють п'ять основних правил, яким повинні відповідати тести, щоб досягти бажанного результату та коректно оцінити учнів:

1. *Валідність* (або адекватність цілям перевірки). При складанні завдання виділяються суттєві і несуттєві ознаки елементів знань. Істотні ознаки закладаються в еталонну відповідь. В інші відповіді закладаються несуттєві ознаки з урахуванням характерних помилок. Якщо учні при роботі із завданням знають і виокремлюють істотні ознаки, а не несуттєві, то завдання відповідає критерію валідності.

2. *Визначеність*. Після прочитання завдання учні повинні чітко зрозуміти, які дії необхідно виконати та які знання продемонструвати. Якщо після прочитаного завдання учень діє і відповідає правильно, то завдання вважається зрозумілим, але коли на питання завдання відповідає менше 70% учнів, то його необхідно перевірити на визначеність.

3. *Простота*. Формулювання завдань і відповідей на них повинні бути чіткими та короткими. Показником простоти є швидкість виконання завдання.

4. *Однозначність*. Завдання повинно мати єдино правильну відповідь - еталон.

5. *Рівноскладність усіх тестових завдань*. При складанні тестів у декількох варіантах рівноскладність визначається стабільністю та однаковістю усіх результатів із питань в усіх варіантах одного і того ж завдання. При складанні тестів бажано використовувати питання, а також перевіряти всі основні знання та вміння відповідно до програмних вимог. Основна частина завдання повинна бути орієнтована на перевірку досягнення учнями запланованих результатів навчання. Наприкінці повинні міститися завдання творчого характеру, що дозволяють перевірити спроможність застосовувати отримані знання у новій або зміненій ситуації [6].

У роботі вчителя початкових класів тести можуть виконувати функцію форм контролю, впровадженого в базову школу. Організація діяльності учнів із тестами дозволяє здійснювати контроль з боку вчителя і привчає їх до самоконтролю [7, с. 25]. Однією з найбільших проблем будь-якого оцінювання, зокрема, тестування, є, на думку китайських дослідників, проблема несправедливості.

На шкільному екзамені, вступному іспиті до коледжу або університету або на інших формах контролю існує проблема співвідношення справедливості та ефективності. Проблема полягає в тому, що саме оцінювання або будь-які спроби його реформування повинні базуватися на понятті справедливості та однакового підходу до всіх учнів. При цьому, оцінювання має бути ефективним, та відображувати реальний рівень знань учня.

Успішність – важливий показник навчальної діяльності учнів, і тому оцінка успішності набула важливого значення в освітній практиці КНР. Тільки завдяки використанню наукових методів оцінювання, вважають китайські вчені (Чжен Жуо Лин), можна досягти справжнього розуміння реальної картини результатів навчання учнів, дати вчителю змогу зрозуміти мету викладання та навчання, попередити проблеми, які можуть виникнути у молоді при продовженні навчання в майбутньому, стимулювати учнів до самонавчання [8].

Оцінювання успішності навчальних досягнень учнів, вважає Сан Чун Вен, завжди має відображати засвоєння певного обсягу навчального матеріалу за певний проміжок часу. Лише за дотримання цих вимог оцінка буде інформативною і сприятиме вчасному виявленню проблем у навчанні, покращуватиме якість навчання, мотивуватиме учнів до покращення успішності. Моніторинг успішності учнів став також у Китаї одним із обов'язкових критеріїв оцінки змісту навчання, якості дидактичного забезпечення процесу навчання [7].

Оцінювання успішності учнів використовується в КНР також і задля оцінки кваліфікації й продуктивності роботи вчителів, що змушує їх відслідковувати успішність кожного школяра, діагностувати момент, коли учню не вистачає знань або здатності засвоювати новий навчальний матеріал. Через оцінювання навчальних досягнень школярів, учителі визначають учнів, які опинилися в складній навчальній ситуації та яким важко добитися прогресу. Завданням учителя в такій ситуації є зміна методів навчання, регулювання навчальних програм. Моніторинг навчальних досягнень учнів дає учителю змогу оцінити та використати знання учнів та їх відповідність цілям навчальної програми для розробки нових навчальних цілей та забезпечення ефективної основи, що сприятиме покращенню ефективності навчання [7, с. 25-25].

Контроль навчальних досягнень учнів у загальноосвітній школі КНР можна умовно поділити на традиційний і альтернативний. Традиційним є визначення ефективності навчання учнів за певний проміжок часу, яке проводиться за допомогою письмового тесту.

Тестування є найпопулярнішим видом оцінювання в Китаї. Стандартні тести, які застосовуються для контролю навчальних досягнень учнів у часові періоди, передбачені державними стандартами, складаються фахівцями з певної галузі знань. При цьому, береться до

уваги дизайн тестів, складність формулювання завдань, відповідність навчальним програмам, оцінка процесу інтерпретації на основі ряду єдиних стандартів та поведінки. Стандартні тестові питання пов'язані з широким тематичним спектром, також мають бути максимально надійними і достовірними [8].

Учителі також можуть самостійно складати тести, однак використовуватись вони можуть лише для проміжного оцінювання навчальних досягнень учнів, а також підвищення якості підготовки учнів, їх підготовки до державних тестувань. Підготовка тесту є відносно простою. Самостійно підготовлені вчителями тести мають бути гнучкими, використовувати повний обсяг тематичного навантаження навчального плану, та не повинен відбирати в учнів багато часу на підготовку до складання тесту. За надійністю та достовірністю тести, складені вчителями, поступаються стандартизованим державним тестам.

Оцінка за результатами тесту має на меті виявлення рівня знань учнів для поліпшення методів навчання та якості викладання, покращення навчальних результатів учнів. Формуються тести на основі особливостей процесу навчання та змісту навчальної програми. Результати тесту, при цьому, слугують для регулювання змісту навчання або вдосконалення методів навчання, для виявлення необхідності змін у викладанні, а також, щоб допомогти учням зрозуміти їхній рівень знань [10].

Сумарна оцінка тесту показує результати навчання учнів не лише наприкінці курсу, але й упродовж усього навчання. Це індикатор успішності учнів, показник того, чи відповідає вимогам освітніх цілей рівень підготовки конкретного учня. Увага зосереджується саме на підсумковому комплексному тесті, щоб оцінити рівень оволодіння учнями знань у повному обсязі. Комплексний тест є показником успішності учнів у певний проміжок часу з конкретної дисципліни. Тому тест є важливим інструментом оцінювання навчальних досягнень учнів. Комплексні тести включають у себе мовні тести, тести з математики, фізичні випробовування тощо. Перевагою такого способу оцінювання є компіляція комплексних планів або різних навчальних програм. Результати тестування можуть бути як фіксованими, так і диференційованими.

Однак, не зважаючи на ґрунтовні дослідження з проблеми тестування, продуманість побудови тестів, значна кількість тестів у школах КНР потребує лише механічного запам'ятовування вірної відповіді. Китайські дослідники твердять, що не існує ідеального способу або виду оцінювання. Лише поєднання різних підходів до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів допомагає найбільш вірно оцінити здібності учнів та їхню здатність до навчання. Оцінювання навчальних досягнень учнів має бути комплексним й узгоджуватись із метою тестування та інших видів контролю. Контролю мають підлягати не лише знання учнів, а й уміння використовувати їх на практиці [9]. Державне оцінювання кожного учня в усіх школах КНР проводиться за єдиною термінологією, єдиними підходами й обов'язковою відповідністю державним стандартам.

Отже, китайські дослідники підходять до оцінювання навчальних досягнень як до інструменту розвитку в учнів практичних навичок, заохочення їх до самонавчання, розвитку навичок роботи з інформацією, вміння і готовності вчитися тощо. Оцінка успішності дає змогу школярам краще зрозуміти та оцінити себе, виявити слабкі ланки у навчанні, скорегувати власні навчальні цілі.

Контроль знань учнів використовується також і для оцінки професійної відповідності вчителів, зміни ними методів навчання, коригування навчальних програм, змісту навчання тощо.

Оцінюванню підлягають досягнення учнів у процесі засвоєння ними певного обсягу навчального матеріалу навчального курсу за певний період часу. Для контролю у загально-освітній школі КНР застосовуються переважно письмові тести. Тести державного тестування розробляються фахівцями з відповідних галузей знань і єдині для усіх шкіл. Тести для проміжного контролю готуються вчителями під потреби конкретного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Шпарик О.М. Моніторингові дослідження китайських науковців у галузі забезпечення якості загальної середньої освіти у країнах Європи: [Електронний ресурс] - режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/3534/1/Шпарик_стаття_.pdf, 09. 2016
2. Шпарик О. М. Досвід США з оцінювання наукових досягнень учнів як джерело реформування китайської системи освіти Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів [Електронний ресурс] - режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/7108/>, 09. 2016
3. 基础教育质量监测的几个基本问题 / 许世红; 胡中著 : [Електронний ресурс] (Сюй Шихун, Ху Чжун. Основні проблеми моніторингу якості базової освіти. – Режим доступу: <http://www.eachina.org.cn/eac/gjjc/ff8080812aebfe4f012b147cea3300a9.htm>, 09. 2016 (китайською мовою).
4. 欧盟国家教育质量的框架、进展及其启示/杨涛,辛涛著 //比较教育研究. –北京:东北师范大学出版社, 2011年第7期. –第54– 58页 (Ян Тао, Сінь Тао. Якість освіти в країнах ЄС, розвиток та наслідки // Дослідження з порівняльної педагогіки. – Пекін. – 2011. – № 7. – С. 54 – 58 (китайською мовою).
5. «效率与公平» 序[A].万光侠.效率与公平[C]. / 袁贵仁 // 北京:人民出版社 (Ефективність та справедливість . – Пекін: Народне видавництво . – 2000. – 55 с. (китайською мовою)).
6. 杨学为.谈高考制度的一项改革[J].人民教育, 1987. – 博士 (Про реформу системи вступних іспитів коледжу. – 1987. – 225 с. (китайською мовою)).
7. 校内考试监控研究 A research on Monitoring of School-Inside Testing, 华东师范大学, 课程与教学论. – 2007. – 博士 (Дослідження з моніторингу внутрішнього шкільного тестування. – 2007. – 176 с. (китайською мовою)
8. 郑若玲.考试公平与区域公平:高考录取中的两难选择[J].高等教育研究 (Проблема справедливості та рівності в екзаменах до коледжу). – 2001. – 189 с. (китайською мовою).
9. 孙崇文. SAT考试: 高考制度改革可资借鉴的 – 面铜镜 [J]. 教育发展研究, 北京联合大学学报, Journal of Beijing Union University, 编辑部邮箱, 2001年02期2001 (Реформа вступних іспитів до коледжу // Журнал Пекінського об'єднаного Університету. – Пекін. – 2001. – 54 с. (китайською мовою).
10. 春季考试, 春季招生”改革试点的突破与趋向 // 上海市教科院高教所!副研究员 上海, 2001 (Розвиток реформ весняних іспитів // Шанхайська академія вищої освіти – Шанхай. – 2001. – С. 24-33 (китайською мовою).

Forms and methods of assessment of students' achievements in China, in general, are not very different compare to t other countries. For assessing students in Chinese schools teachers use such methods as: surveys, assignments, annual exam, the final state examination.

Chinese researchers consider assessment of students' achievement as a tool to enhance students' practical skills, motivate them for self-learning, improve their skills of working with information and stimulating their willingness to learn more. Assessment offers students the opportunity to better understand themselves, detect what they should improve and adjust their own learning goals.

Control of students' achievements is also the way to assess professionalism of teachers and correct their teaching methods, adjusting curricula or training content etc.

Students should be assessed during study process after learning a certain amount of the study materials. Chinese schools usually use tests to assess students. Tests for the final state examination are designed by experts in relevant disciplines and those tests are the same for all schools in the country. Tests for assessment during study are designed by teachers of each school for the needs of this school.

Keywords: school, control of student achievements, testing, assessment.

УДК 37. 015. 31: 17. 022. 1: 37. 018. 32

Юрій Підборський
Yurii Pidborskyi**ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ
ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС****THE PECULIARITIES OF MORAL EDUCATION OF PUPILS IN
RESIDENTIAL CARE ESTABLISHMENTS AFTER CLASSES**

У статті розглядаються особливості морального виховання учнів закладів інтернатного типу в позаурочний час. Визначені характерні риси процесу морального виховання в середніх класах шкіл-інтернатів. Окреслені основні завдання здійснення морального виховання в умовах закладів інтернатного типу. Здійснено аналіз процесу формування моральної особистості учнів середніх класів у закладах інтернатного типу. Схарактеризовані дослідження вчених, які займалися питаннями виховання підлітків у закладах інтернатного типу, визначені завдання дослідження, підведені підсумки роботи.

Ключові слова: моральне виховання, заклади інтернатного типу, учні 5-9 класів, моральна поведінка.

Процес розвитку та формування особистості учнів інтернатних закладів тісно пов'язані з моральними пошуками людини. Зараз одним із важливих є питання морального становлення особистості, роль і значення для молоді моральних пріоритетів.

Великої уваги потребує моральне виховання молодого покоління, зокрема підлітків інтернатних закладів. Адже вихованці цих закладів у більшості з раннього дитинства позбавлені нормальних людських стосунків, звикли до життя в умовах нездорового психологічного клімату і мають низку аномальних звичок.

Щоб здійснювати цілеспрямований процес морального виховання у школах-інтернатах, необхідна науково обґрунтована конкретизація не лише виховної мети, яка є загалом спільною для всіх дітей, незалежно від місця їх виховання, а й змісту, методів і форм діяльності у специфічних умовах закладів інтернатного типу.

Формування моральних якостей учнів шкіл-інтернатів значно залежить від школи, вчителів, вихователів і друзів, які замінюють тут сім'ю. Питання морального виховання учнів є предметом дослідження низки сучасних науковців. Теоретичною основою розробки наукової системи виховної роботи з цієї проблеми стали дослідження І.Д. Беха, М.І. Гончарова, В.С. Ільїна, Н.Г. Ничкало, Г.Н. Філонова.

Моральному вихованню школярів присвячені різнопланові педагогічні дослідження В.Т. Бабич, І.Д. Зверєвої І.А. Зязюна, Т.І. Люриної, Н.О. Рєпи, К.І. Чорної. У них підкреслюється значення для людини та сучасного суспільства загальнолюдських моральних цінностей, виховання моральних якостей особистості, вмінь та навичок моральної поведінки, формування гуманних взаємовідносин. Проблеми виховання дітей у закладах інтернатного типу присвячені дослідження, в яких комплексно розглядаються різні аспекти навчально-виховного процесу (В.М. Галузінський, Л.В. Канішевська, Б.С. Кобзар, Р.А. Науменко, В.Г. Слюсаренко).

З урахуванням особливостей виховання в інтернатних закладах і повинна будуватися діяльність педагогів. Під час спрямування виховного впливу на підлітків необхідно мати на увазі й те, що розвиток і формування особистості підлітка відбуваються не просто під впливом навколишнього середовища, а у взаємодії з ним.

Метою статті є розкрити особливості процесу морального виховання учнів 5-9 класів закладів інтернатного типу в позаурочний час, зазначивши основні проблеми його здійснення та визначити характерні риси процесу морального виховання учнів 11-16-річного віку.

Процес розвитку особистості тісно пов'язаний із моральними пошуками людини. Сьогодні одними з найважливіших є питання про моральний фундамент особистості, про роль і значення для людини та суспільства загальнолюдських моральних цінностей. Особливої уваги потребує моральне виховання підростаючого покоління, зокрема підлітків шкіл-інтернатів. Формування моральних якостей учнів шкіл-інтернатів значно залежить від школи, вчителів, вихователів і друзів, які замінюють тут сім'ю.

У дослідженні основна увага приділяється учням 5-9 класів, психологічні особливості яких мають свою специфіку. Діти 11-16 річного віку критично ставляться до життя, але далеко не завжди можуть дати правильну оцінку тому, що відбувається навколо. Крім того, в процесі повсякденного спілкування школярів ідеальні уявлення про моральні норми зіштовхуються з життєвими обставинами, що, нерідко, значно ускладнюють вироблення правильної поведінки учнів, і це негативно впливає на них.

Підлітковий вік – найсприятливіший для виховання. В.О. Сухомлинський відзначав: «У духовному обличчі підлітка відбуваються бурхливі, суперечливі явища, які треба спрямувати в правильне русло здорового морального розвитку» [9, с. 251]. Одним із шляхів такого «здорового морального розвитку» підлітків є здійснення систематичного цілеспрямованого морального виховання. Бурхливими суперечностями, про які говорив педагог, особливо вирізняються учні інтернатних закладів. Про це свідчать дані досліджень, проведених вітчизняними і зарубіжними педагогами і психологами.

Встановлено, що більшість учнів шкіл-інтернатів мають різноманітні відхилення у фізичному, психологічному та інтелектуальному розвитку. Вихованцям закритих дитячих закладів на кожному віковому етапі притаманні різноманітні специфічні комплекси рис, що відрізняють їх від ровесників, які ростуть у сім'ї [3, 7]. Так, для підлітків із шкіл-інтернатів характерні особливості у становленні особистості, які виявляються в характері намірів, прагнень, бажань. У взаємовідносинах із дорослими в них слабо виражені особистісні контакти, а з ровесниками – спостерігається мала вибірковість відносин.

Ураховуючи особливості виховання, в інтернатних закладах повинна плануватися діяльність педагогів. Під час спрямування виховного впливу на підлітків необхідно мати на увазі і те, що розвиток і формування особистості підлітка відбуваються не просто під впливом навколишнього середовища, а у взаємодії з ним.

Процес виховання особистості в умовах інтернатних закладів завжди унікальний і від поєднання зусиль і чіткої координації дій вихователів, керівників гуртків, учителів, шкільних лікарів, психологів і всього колективу залежить його ефективність. Цілеспрямовані педагогічні дії та залучення дітей до різних видів діяльності, відповідно віковій й ступеню розвитку, сприяють вихованню у них позитивних якостей, збагачують їх духовний світ. Але у масовій практиці можливості позаурочної роботи в школах-інтернатах використовуються ще недостатньо. Здебільшого їй характерні такі недоліки: безсистемність, переважання словесних методів впливу, недооцінка значення спілкування дітей між собою, низький рівень роботи в гуртках та об'єднаннях за інтересами.

У формуванні моральних якостей особистості підлітка важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості кожного з них, як одну з найважливіших умов виховання. Потрібно також глибоко вивчати інтереси вихованців, тому що кожен віковий період потребує інших умов для їх розвитку. З урахуванням цього вихователь і повинен будувати всю виховну роботу, як у школі-інтернаті, так і поза нею. Педагоги мають уникати в особливості віку підлітків, враховуючи, що фізіологічні зміни викликають якісні зрушення в їх психіці, загострюючи низку морально-психологічних особливостей. Адже учні 11-16 років, включаючись у систему відносин і спілкування з дорослими та товаришами, посідають при цьому нове місце і виконують нові для них, раніше незнані, функції.

Підліткові групи, об'єднання, гуртки за інтересами, що набули сьогодні значного поширення, мають позитивний вплив на різні боки життя школи-інтернату; сприяють розвитку у вихованців самостійності, відповідальності, товариськості, доброти тощо. Вони

залучають дітей до активної участі в емоційно-привабливій для них діяльності, розвивають особисту зацікавленість, здатність до співпереживання за справи мікроколективу. У такій діяльності формуються почуття, пов'язані з виконанням різноманітних доручень, спілкування з дорослими, а також оцінка своїх якостей, свого місця серед гуртківців тощо.

Спостереження за організацією суспільно корисної діяльності підлітків показує, що вони намагаються виявити себе не лише в соціально значимих справах, а й в індивідуальній діяльності. Це потребує зокрема формування таких якостей, як повага до інших, чуйність до оточуючих людей, вміння добросовісно працювати, дотримуватись моральних принципів. У цей час з'являється орієнтація підлітка на самооцінку, загострюється увага до свого духовного світу, виникає бажання активізувати пошуки можливостей самореалізації, самовираження та самоутвердження.

У формуванні моральності підлітка особливе значення має врахування емоційної сфери. Для нього характерна більша імпульсивність та запальність, дитяча безпосередність, м'якість, вірність даному слову та справі. При цьому відчуття підлітка часто бувають надто суперечливими. Він може бути уважним, чуйним, співчувати невдачі свого друга, виявляти високі якості власної гідності, і, водночас, вести себе як дитина, плакати від несправедливої кривди. Тому дорослі мають подбати про те, щоб взаємовідносини з підлітками сприяли розвитку в останніх позитивних емоцій і почуттів.

Найпильнішої уваги педагогів та дорослих, пов'язаної з вихованням підлітків, вимагає осмислення способів морального вибору ними власної поведінки в реальній дійсності. У підлітковому віці закладаються основи свідомої поведінки, формуються моральні уявлення та соціальні установки. В його духовній сфері спостерігається переосмислення моральних цінностей, причому головним у їх ієрархії виступає принцип товарищескості, що найбільше сприяє розвитку суспільної спрямованості особистості.

У житті підлітка школи-інтернату відбувається зміна його статусу як вихованця. Зміст та засоби виховання вимагають від нього вироблення нових підходів до засвоєння моральних норм, уміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, пізнавального ставлення до знань. У цьому віці учні 5-9 класів підходять до оволодіння основними моральними поняттями.

Здебільшого підлітки готові прийняти ті вимоги, що висувуються до них на даному етапі виховання. Спостерігається схильність учнів середнього шкільного віку до тих видів роботи, що потребують уміння охопити, осмислити значну кількість фактів, самостійно формулювати висновки, перевіряти одержані результати в практичній діяльності. У процесі опанування нових знань реалізуються багаті резерви психічного, а отже, і морального розвитку учнів, розкриваються їхні потенційні можливості.

У кожному класі, звичайно, виокремлюється декілька груп дітей, які посідають різне становище в колективі. Учні 5-9 класів цікавить, від яких якостей залежить їхнє місце в колективі. На перший план виходять найчастіше вміння зберегти вірність у дружбі, мужність, надання підтримки товаришеві, вольова поведінка. Така оцінка ровесників і підхід до вибору друзів домінують з самого початку підліткового віку. Вимоги колективу, громадська думка, моральні настанови, нормальні взаємовідносини є важливими чинниками формування особистості. Складність формування моральних норм і правил поведінки і той зміст, яким наповнюються аморальні настанови та вимоги якоїсь частини вихованців інтернатів, породжують труднощі в педагогічному процесі, подолання яких потребує урізноманітнення методів і засобів педагогічного впливу.

Часто в школах-інтернатах для підвищення рівня морального виховання організуються змагання між учнями, класами. Але змагання не забезпечує дотримання суспільних норм. Учні, включившись у змагання, досягли значних успіхів: уважно контролювали навчальну роботу один одного, намагалися не мати низьких оцінок, не допускати виявів недисциплінованості, безвідповідального ставлення до громадських доручень. Але після закінчення змагання досягнуті успіхи зводилися нанівець: акуратність, ввічливість знову зникли. Ті вимоги, які підлітки

ставили до себе та своїх товаришів, мали для них особистісний сенс тільки в ході змагання і були пов'язані не з метою виховання в собі окремих якостей, а з перемогою у змаганні. Досягнення задовільної оцінки рівня моральної вихованості зняло необхідність відповідної поведінки в подальшому.

Підлітковий вік характеризується високим рівнем розвитку самосвідомості в порівнянні з іншими періодами дитинства. Розвиток самосвідомості означає пізнання самого себе. Інтерес до свого внутрішнього світу виникає саме в підлітковому віці.

У процесі навчальної діяльності, спільної громадської роботи, під впливом спілкування з дорослими та ровесниками в підлітка формуються риси, які самі починають визначати подальший розвиток особистості, її ставлення до оточуючих, поведінку. При цьому виникає і нова потреба – зрозуміти, осмислити ці риси свого характеру, знайти у собі відмінності від інших людей, проаналізувати свої переживання, тобто пробуджується інтерес до свого внутрішнього світу та прагнення до самооцінки. Все це стає можливим завдяки формуванню моральних якостей у процесі виховної роботи, що постійно ускладнюється, та завдяки тій суспільно-корисній діяльності, яку виконує підліток.

Формування самосвідомості підлітка починається з того, що він виокремлює ті чи ті суттєві ознаки окремих видів діяльності та вчинків, осмислює особливості своєї поведінки, а пізніше й особливості своєї особистості. Коло усвідомлених підлітком якостей у судженнях про себе і друзів майже нічим не відрізняється, хіба що судження про іншу людину більш конкретні й змістовні.

Здатність до самооцінки швидше розвивається в тих учнів, які прагнуть розібратися у собі, в кого з них ускладнені взаємини з іншими людьми. Вміння об'єктивно оцінити свої інтелектуальні, психічні якості має принципове значення для формування особистості загалом та таких її якостей, як упевненість у собі, самокритичність, або, навпаки, невпевненість, некритичне ставлення до себе. Саме здатність до самооцінки є найважливішою умовою емоційної врівноваженості особистості. Правильна самооцінка допомагає індивіду врегульовувати вимоги до самого себе з урахуванням реальних можливостей та умов дійсності, розумно керувати своєю поведінкою.

Кращий педагогічний досвід переконує, що практично в кожного підлітка можна сформувати моральні якості, пізнавальні інтереси та суспільну спрямованість особистості, бажання досягти мети, яка важлива не тільки для нього, а й для суспільства, особливо, якщо робити це своєчасно.

Моральне виховання учнів шкіл-інтернатів передбачає створення в закладах інтернатного типу такого соціально-психологічного клімату, таких педагогічних умов, які всебічно сприяють розвитку особистості, їх прагненню виробити в собі позитивні моральні якості.

Основою морального виховання є орієнтація на реальне життя з усіма його труднощами і суперечностями, на структуру життєвих інтересів і потреб підростаючої людини, що визначають соціальну спрямованість особистості, її активну життєву позицію. Моральний аспект переорієнтації громадської свідомості на проблеми моралі стає сьогодні надзвичайно важливим для докорінного переосмислення всієї діяльності особистості, що передбачає глибоке і творче усвідомлення кожним учнем значення формування в собі моральних якостей на основі використання духовних цінностей українського народу, зокрема його традицій.

Змістовне проведення в школах-інтернатах позаурочних заходів за матеріалами народних традицій викликає в дітей потребу в обміні думками, обговоренні результатів своєї діяльності, сприяє формуванню культури спілкування й поведінки, формуванню в учнів таких якостей, як висока громадянська свідомість, моральна активність, глибокий інтерес до вивчення матеріалів історії свого народу, його звичаїв, традицій. Використання у виховній роботі народних традицій дає змогу дітям засвоїти загально визнані моральні норми в суспільстві, жити за законами моралі.

Отже, моральне виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів – керований процес і ефективність його залежить від організації належних педагогічних умов. Кращі вихователі навчально-виховних закладів інтернатного типу, керівники гуртків з власної ініціативи розвивають в учнів готовність до активної позаурочної діяльності, підпорядковуючи її суспільним потребам, використовуючи при цьому наявний комплекс традиційних педагогічних засобів впливу. Високий рівень розуміння моральних понять мають ті учні, які спроможні пояснити їхню сутність та розкрити основні структурні елементи, застосовувати отримані знання у повсякденній діяльності; середній – ті, які не завжди правильно можуть пояснити зміст цих понять; низький – ті, які не можуть їх розкрити і не пов'язують знання з практичною діяльністю.

Список використаних джерел

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – Київ. – 2002. – № 2-6. – С. 2-6.
2. Гнатюк В. Управління системою національного виховання учнів / В. Гнатюк. – Київ, 2001. – 299 с.
3. Божович Л.И. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Л.И. Божович. – Москва, 1960. – 207 с.
4. Концепція школи нової генерації – української національної школи-родини. – Київ : Інститут народознавства, 1994. – 25 с.
5. Підборський Ю. Моральне виховання школярів на українських народних традиціях / Ю. Підборський, Н. Репа // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 71-75.
6. Лангмейер И. Психологическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
7. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание подростков / Л.И. Рувинский. – Москва : 1977. – 115 с.
8. Скульський Р.П. Національне виховання учнів засобами українського народознавства / Р.П. Скульський. – Івано-Франківськ, 1995. – 29 с.
9. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори - в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1977. – Т.5. – С. 159-446.

The article deals with the peculiarities of pupils' extraclass moral education in residential care establishments. The characteristics of the process of moral education and basic tasks of moral education implementation in the middle school of residential care establishments have been defined.

The formation of moral behavior of the pupils of such educational establishments depends mostly on the school, teachers, educators and friends substituting a family. It's a guided process and its organization is interdependent with pedagogical conditions. The author stresses on the fact that pupils devoid of normal human relationships from early childhood, and they are accustomed to living in the unhealthy psychological climate. In most cases these children have abnormal and harmful habits. Pupils living in residential children's institutions have various specific complexes at every age stage of their development; that distinguishes them from their peers growing up in a family.

The process of teenagers' personality formation in residential care establishments is realised in the nature of their intentions, aspirations and desires. They have mild personal contacts in relations with adults and choosing relationships with peers. The analysis of the process of pupils' moral personality formation in the 5-9th forms is made on the basis of works of such scholars as V.M. Haluzinskiy, L.V. Kanishevskiy, B.S. Kobzar, R.A. Naumenko, V.H. Sliusarenko.

Key words: moral education, residential care establishments, pupils of 5-9 forms, moral behavior.

УДК 378.147

Оксана Плужник
Oksana Pluzhnyk

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

USING GAME TECHNOLOGIES OF STUDY IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS TRAINING

Стаття присвячена вивченню технологій навчання і виховання у вищому навчальному закладі. У ній підкреслено ефективність та доцільність використання ігрових технологій під час підготовки студентів. Ігрова діяльність визначена як засіб позитивного психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на студентів. Окреслено розмежування поняття «гри» й «ігрових технологій». Означено різні види дидактичних ігор, такі як ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні, ділові ігри. Зокрема, зупинилися на більш детальному розгляді нового типу ігор – ділових, з яких виокремили імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо-соціодрама. Описано їх специфіку та етапи проведення, запропоновано певний план дій викладача в процесі планування дидактичної гри.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, ігрові технології, гра, ділова гра, імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо-соціодрама.

Відбувається заміна освітніх поглядів, пропонується новий зміст, інші підходи, формується інше педагогічне бачення. За цих умов викладачеві необхідно зорієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій. Сьогодні бути педагогічно досвідченим фахівцем неможливо без оволодіння інноваційними освітніми технологіями. Особливої значимості набувають проблеми впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Однією з таких технологій є ігрова технологія, яка чомусь недостатньо використовується у ВНЗ. Ігрові технології є для української вищої школи певною мірою новою справою, тому в процесі її застосування виникають різні проблеми і труднощі. Завдання знаходження оптимальних варіантів і моделей ігрової взаємодії щодо умов вищої школи в Україні є досить актуальним.

Звісно, застосування ігор як засобу навчання та виховання не є новим. Дослідженням цього питання займалися ще з давніх-давен. Але і на сьогодні воно залишається досить актуальним, зважаючи на темпи розвитку сучасного суспільства. Ігрова діяльність є предметом вивчення різноманітних наук: психології, філософії, педагогіки, соціології тощо. Тому поняття «гра» має безліч означень і вчені тлумачать його по-різному: як засіб виховання (М. Болдирев, Г. Щукіна), як форму організації суспільно корисної діяльності (Л. Іванова, О. Леонтєва), як форму спілкування (Л. Варзацька, Н. Скрипченко). Ідеї використання ігор, а також дещо ширшого поняття «ігрових технологій» у навчально-виховному процесі розглянуті в працях низки дослідників – Ю. Арутюнова, М. Бірштейн, С. Гідровича, І. Дичківської, С. Колісниченка, Ю. Красовського, В. Платова, С. Полякова, О. Прутченкова, О. Савченко, Г. Селевко та ін.

Метою статті є підкреслення важливості та необхідності впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Зокрема, обґрунтувати ефективну роль використання ігрових технологій при навчанні та вихованні студентів як одного з важливих напрямів навчання, розкрити структуру та етапи підготовки викладача до проведення дидактичних ігор.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило виникнення нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної

цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання [3, с. 56].

Поняття «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) використовується у такому розумінні як: 1) наука про майстерність, мистецтво педагогічної діяльності; 2) система знань про способи, засоби обробки та якісного перетворення об'єкта; 3) сукупність прийомів, методів, впливів, що застосовуються для досягнення мети діяльності.

Це поняття прийшло до нас разом із розвитком комп'ютерної техніки і впровадженням нових комп'ютерних технологій. У науці з'явився спеціальний напрям – педагогічна технологія. Цей напрям зародився в 60-ті роки ХХ ст. у США, Англії і поширився практично в усіх країнах світу [1].

Останнім часом поняття «педагогічна технологія» дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти «навчальна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в освіті» – широко використовуються в педагогічній практиці, і мають багато тлумачень, залежно від того, як автори уявляють структуру і сутність освітнього процесу.

На перший погляд, ці поняття тотожні. Однак поняття «технологія навчання» є дещо вужчим і означає шлях освоєння конкретного матеріалу в межах певного предмета, теми, питання.

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу найпоширеніші такі технології навчання: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання [9, с. 171].

Зупинимося на розгляді ігрових технологій навчання, так як, на нашу думку, їхня роль недооцінюється в процесі навчання та виховання студентів. Хоча такі технології в практиці організації навчального процесу знаходять усе ширшого застосування в умовах вищого навчального закладу і є досить ефективними та характеризуються активізацією мислення й поведінки студентів, високим ступенем задіяності, емоційністю та зацікавленістю в процесі навчання. Відмінністю ігрових технологій від будь-яких інших є те, що вони сприяють ефективнішому навчанню за рахунок підвищення інтересу і мотивації до нього тих, хто навчається.

Проведені соціологічні дослідження різних форм і методів викладання свідчать, що засвоєння матеріалу лекції складає 20 %, лекції з використанням наукових джерел підвищує цей показник до 30 %, лекція з використанням аудіовізуальних засобів дає 50 % умов інформації, дискусія – 70%, гра – 90 % [4].

Для розуміння сутності ігрових педагогічних технологій важливо розмежування поняття «гри» й «ігрових технологій».

Поняття «гра» розуміється як заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст. Багатогранність ігрової діяльності, яка розвиває, виховує, соціалізує та концентрується на конкретній меті, полягає у збагаченні особи знаннями, уміннями, досвідом (що є сутністю поняття «навчання»), та є процесом опанування знань, досвіду з урахуванням досягнень і недоліків минулого, набуття навичок, умінь виконувати певні дії, виховувати та виробляти в собі певні якості, риси, уміння (що відображає сенс поняття «навчатися») [2, с. 706]. Отже, метою застосування ігор у людській діяльності є навчання.

До поняття «ігрові педагогічні технології» Г. Селевко включає досить широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Г. Селевко та його послідовники М. Буланова-Топоркова, В. Кукушин головну відмінність вбачають у тому, що педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний педагогічний результат, які можна обґрунтувати, виділити в явному вигляді та охарактеризувати навчально-пізнавальною спрямованістю [6, с. 52].

Вивчення різних наукових джерел дає змогу зробити висновок, що ігрова технологія за своїми структурними складовими, на відміну від гри, має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий план, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила. Головною розбіжністю цих понять є те, що після проведення ігрової технології підсумком є формування, розширення, засвоєння, закріплення, узагальнення навчального матеріалу всіма студентами.

Гра ж, здебільшого, слугує джерелом отримання позитивних емоцій, задоволення й виконує розважальну функцію.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) [9, с. 184].

Ігрові технології є для української вищої школи певною мірою новою справою, тому в процесі її застосування виникають різні проблеми і труднощі. Завдання знаходження оптимальних варіантів і моделей ігрової взаємодії щодо умов вищої школи в Україні є досить актуальним. Поширення ігрових технологій вимагає вироблення такої концепції, яка могла б стати основою для проектування нових навчальних ігор і одночасно давати пояснення особливостей гри як особливого виду навчальної діяльності. Інколи грою вважають те, що часто лише імітує певну діяльність, вимагає від учасників виконання певних ролей і здійснюється у чітко визначених умовах, пропонованих обставинах. Звичайно, у таких випадках термін «гра» використовується в його сценічному, театральному значенні [7, с. 11].

Завдяки ігровій діяльності краще розвиваються індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчувають психологічного тиску відповідальності, який властивий звичайній навчальній діяльності. В процесі гри відбувається навчання дії за допомогою самої дії. Засвоєння знань здійснюється в контексті певної діяльності, що створює ситуацію необхідності знання. Гра дає змогу позбутися шаблонів і стереотипів, здатна змінити ставлення студентів до будь-якого явища, факту, проблеми. Вона стимулює інтелектуальну діяльність студентів, вчить прогнозувати, досліджувати та перевіряти правильність прийнятих рішень і гіпотез, виховує культуру спілкування, формує вміння працювати в колективі та з колективом. Все це визначає функції навчальної гри як засобу психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на особистість. Педагогічно і психологічно продумане використання гри стимулює розумову діяльність. А це підвищує інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність та ініціативність студентів [9, с. 190].

Ігрові методи багатопланові, і кожен із них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це, виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри [9, с. 185].

Останнім часом зріс інтерес до нового виду ігор – ділові ігри. Так звані, ігри для дорослих. Ділова гра – метод пошуку розв'язків в умовній проблемній ситуації. У навчальному процесі ділову гру використовують із метою закріплення знань, які студент здобуває в процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи.

У ВНЗ застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо-соціодрама.

Імітаційні ігри. На заняттях імітують діяльність певної організації, підприємства, навчально-виховного закладу тощо. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення процесів і об'єктів, що їх імітують.

Операційні ігри. Допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання твору, методики організації та проведення тренінгових занять, специфіки обчислення тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність.

Рольові ігри. У них відпрацьовують тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляють модель-п'єсу ситуації, між учасниками розподіляють ролі.

«Діловий театр». Розігрують якусь ситуацію й поведінку людини в цій ситуації. Студент має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки.

Основне завдання методу інсценізації – навчити студентів орієнтуватися в різноманітних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, діяльність. Для ділових ігор цього виду складають сценарій, де описано конкретну ситуацію, функції і обов'язки діючих осіб, їх завдання.

Психодрама і соціодрама дуже близькі до рольових ігор і «ділового театру». Це також театр, але вже соціально-психологічний, у якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння ввійти з нею в контакт. Такі види ігор найчастіше використовують у процесі підготовки майбутніх учителів, соціальних працівників, практичних психологів.

Як правило, ділова гра складається з таких етапів: ознайомлення учасників гри з метою, завданнями та умовами гри; інструктаж щодо правил проведення гри; утворення учасниками гри робочих груп; аналіз, оцінка та висновки результатів гри. На першому етапі – підготовчому – обґрунтовують вибір гри, визначають ігрові цілі та завдання, формують проблемну ситуацію, розробляють сценарій гри, готують інформаційний і методичний матеріал. На другому етапі розглядають правила проведення гри та функції гравців. Третій етап залежить від змісту та форми конкретної гри і полягає в обговоренні учасниками поставлених проблем, прийнятті узагальнених рішень, їхньому аналізу.

Отже, ділова гра належить до активних методів навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення [5, с. 241].

Молодому викладачеві і, зокрема студенту магістратури, в процесі педагогічної практики, плануючи дидактичну гру, варто дотримуватися такого плану дій:

1. Вибір теми та діагностика початкової ситуації. Темою дидактичної гри може бути практично будь-який розділ соціально-гуманітарної дисципліни. Бажано при цьому, щоб ігровий матеріал був орієнтований на формування навичок професійної діяльності.

2. Діагностика рівня психологічної та навчальної підготовки студентів.

3. Формування цілей та задач гри, які формулюються не тільки згідно теми, але й з урахуванням раніше вивченого матеріалу. В одній і тій ситуації, але маючи різні дидактичні та виховні цілі, бажано по-різному моделювати гру. Для цього потрібно відповідно розмістити акценти та сформулювати цілі гри на кожному її етапі, дотримуючись правила: «Гра не заради гри, а для навчання».

4. Діагностика ігрових якостей учасників ділової гри. Проведення занять в ігрових формах буде більш ефективним, якщо дії викладача звернені не до абстрактного студента, а до конкретної особистості або глибоко вивченої групи студентів.

5. Визначення структури гри. Структура визначається з урахуванням цілей, задач, теми, кількості учасників та рівня їх підготовки.

6. Діагностика об'єктивних обставин. У цьому випадку розглядається питання про те, де, як, коли та при яких умовах, з якими предметами буде проходити гра, тобто оцінюючи її зовнішні атрибути (аудиторія, технічні засоби навчання, навчальне заняття за розкладом тощо).

7. Виявлення можливих варіантів перебігу гри, вибір оптимального варіанту з урахуванням специфіки студентської групи.

8. Завдання для самостійної роботи студентів для поглиблення знань та умінь, отриманих у процесі гри [8].

Звісно, ігрові технології не є основним засобом засвоєння навчального матеріалу, але вони значно збагачують педагогічний процес і розширюють можливості студентів та викладачів. Ігрові технології у будь-якому випадку не повинні замінити традиційні, перевірені багаторічним досвідом, методи навчання, але можуть доповнювати їх, сприяти більш повному досягненню поставленої мети і завдань. Але планування й проведення занять із використанням

ігрових технологій потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях викладача, його вміння організувати свою роботу зі студентами. Саме тому подальше дослідження цього питання необхідно спрямувати на вивчення специфіки застосування ігрових технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів, розроблення на цій основі методичних рекомендацій для науково-педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія / І.М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Нетрадиционные методы преподавания социологии : Учебно-методическое пособие для преподавателей социологических дисциплин / Под ред. И.Д. Ковалевой. – Харьков : ХГУ, 1997. – 243 с.
5. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособ.] / Г.К. Селевко. – Москва : Нар. обр., 1998.
7. Стрельников В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В.Ю. Стрельников, І.Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
8. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Т.І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – Київ : «Академвидав», 2006. – 352 с.

This article is devoted to the study of technology education and training in higher education. It has been underlined the effectiveness and feasibility of using game technologies in the preparation of students. Game activity is defined as a means of positive psychological, social and educational impact on students. The author delineated the concept of “a game” and “game technology”. It was found out that the term “game technology” is a broader one and includes quite a broad group of methods and techniques of teaching in the form of various educational games. Game technology due to its structural components has a clearly defined didactic mission, game plan, a supervisor (mentor), distinct rules. The author defines different types of didactic games, namely, game exercises, game discussion, game situation, role and business games training, computer, business games. In particular, it has been emphasised on a detailed examination of a new type of games - business games contributing simulation, operational, character role-playing, business theatre and psycho-sociodrama. It has been described their specific features and stages of implementation such as: to familiarize the participants with the purpose, objectives and conditions of the game; instruct on the rules of the game; dividing the participants in the working groups; assessment and conclusions of the results of the game. As a result, it has been given a specific plan of action of the teacher in the planning of a didactic game which includes: theme selection, formation of the goals and objectives of the game, determining the structure of the game, identifying possible variants of the course of the game. It is emphasized that game technology is not a single means of study, but it greatly enriches the teaching process and empowers students and teachers.

Key words: *technology, pedagogical technology, educational technology, game technology, game, business game, simulation, operation, role play, business theatre, psycho-sociodrama.*

УДК: 37.014 (477) «20»

Світлана Поліщук
Svitlana Polischuk

ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ І РОЗБУДОВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ» І «НАЦІОНАЛЬНОЇ ДОКТРИНИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У XXI СТОЛІТТІ»

WAYS OF REFORMING AND DEVELOPING OF UKRAINIAN SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THE LAW OF UKRAINE

На основі головних положень Закону України «Про освіту» і «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті» автор статті зосереджує свою увагу на основних напрямках і шляхах розбудови вітчизняної школи. При цьому підкреслює і вказує на необхідність доведення її до рівня європейських і світових стандартів. Ключовим у вирішенні цієї проблеми і поставленими перед вітчизняною освітньою системою завдань є: вдосконалення начального і виховного процесу; застосування діяльнісного підходу до здійснення поточного контролю рівня знань школярів; використання високоефективних форм і методів оцінювання.

Ключові слова: освіта, знання, контроль, оцінювання, розбудова, реформування, удосконалення, підхід.

Інтегрування національної системи освіти до європейського й світового освітнього просторів робить освіту одним із найважливіших напрямів державної політики України, оскільки саме освіта є тим ресурсом, який найбільшою мірою впливає на культурний і духовний розвиток суспільства. Тому важливим на сьогоднішній день є пошук і реалізація теоретичних і технологічно-методичних шляхів розбудови вітчизняної школи в контексті «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті».

На сьогоднішній день вітчизняна школа неповною мірою відповідає вимогам часу, її світовим стандартам.

Уважаємо, що сучасна вітчизняна школа повинна базуватись на основі кращих соціально-історичних досягнень із урахуванням морально-етичного стану суспільства, вікових традицій народу, напряму розвитку держави і, звичайно, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємства, розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, готовності до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах [1].

Основою досягнення цієї мети є поліпшення виховання і навчання учнів, що великою мірою залежить від рівня відповідності, як відзначалось вище, європейським і світовим стандартам, від професійної діяльності вчителів, від контролю і вміння оцінювати набуті в ході навчання знання учнів тощо.

Безумовно, визначальними напрямками у навчанні й вихованні молодого покоління в нашій державі повинні бути ідейна спрямованість, високі моральні цінності, залучення шкільної молоді (і не тільки) до активної суспільної діяльності; вміння і бажання поєднувати власні інтереси з державними, а головне, щоб навчальний процес міг відповідати можливостям і здібностям учнів і забезпечував високий рівень їхньої підготовки. Тобто повинний здійснюватися постійний і всебічний розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді, за якого відбувається, як підкреслює вчена І. Кучинська [4, с. 9-15], гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта.

Щоб досягти поставленої цілі в умовах реформування вітчизняної школи, необхідно впроваджувати у життя систему заходів, які були б спрямовані на патріотично-громадське виховання молоді.

Метою написання статі є пошук шляхів і засобів направлених на розбудову вітчизняної школи відповідно до європейських і світових стандартів, і висвітлення ключових орієнтирів громадського формування молоді.

Зміст нашої статті має певний науковий характер, оскільки в ній узагальнюються і систематизуються отримані в результаті проведених нами досліджень. Опрацювання й практичне використання цих даних, безумовно, сприятиме як поліпшенню навчального і виховного процесів у вітчизняній школі, так і створенню дієвої системи контролю навчальної діяльності школярів, що, в свою чергу, сприятиме інтенсивному розвитку в них теоретичної свідомості й мислення. Це дасть змогу поліпшити засвоєння теоретичних знань і виявити специфічні здібності кожного учня зокрема.

Теоретико-методичною основою наших досліджень є філософські ідеї щодо діалектичного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ у суспільстві та необхідності їх вивчення в конкретно-історичних умовах, доцільності творчого використання здобутків вітчизняних учених-педагогів у сучасній практиці освіти й виховання.

Питанням вдосконалення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі і проблем її розбудови на цьому етапі приділяють увагу низка провідних українських учених-педагогів: О. Сухомлинська, І. Кучинська, М. Фіцула, Л. Ваховський, І. Бех, І. Зязюн, Н. Гупан, С. Максим'юк, Н. Агафонова, Л. Курило, А. Кузьмінський та ін.

Досліджуючи становлення національної системи освіти в Україні, вчена Н. Агафонова звертає увагу на те, що вітчизняна освітня політика повинна розроблятися із врахуванням світових стандартів [1]. Л. Прокопенко у своїй монографії простежив генезу та розвиток державної освітньої політики в Україні, створення й впровадження в практику моделі нової національної школи [7, с. 55-58].

Проблемам модернізації навчального і виховного процесів також велика увага приділяється з боку державних органів. Передові політичні діячі, український уряд і Верховна Рада, представники української інтелігенції стурбовані низьким рівнем вітчизняної освіти й шкільництва, звертають увагу на необхідність реформування національної школи. В зв'язку з цим, прийнято низку законодавчих актів та постанов, направлених на розбудову вітчизняної школи, до підвищення її до світових стандартів. Безумовно, ключовими з них є Закон України «Про освіту» і «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті» [3].

Проблема поліпшення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі стала предметом дискусій педагогів у різних освітніх закладах. Так, учений Н. Гупан підкреслює необхідність теоретичного обґрунтування вітчизняної системи освіти. Окремі сучасні педагоги вказують на доцільність запозичення і впровадження в навчальний і виховний процеси педагогічних ідей та здобутків зарубіжних учених. Але при цьому, як підкреслює відомий педагог О. Сухомлинська, безумовно є національне виховання й національна школа.

Учена І. Кучинська зазначає, що ідейно-політичний напрям виховної діяльності сприяє більш ефективному формуванню політичної культури та політичного мислення молоді [4, с. 10]. Розвиваючи свою думку, зосереджує увагу на тому, що ми сьогодні намагаємось зорієнтувати процес громадського формування в контексті прагнень побудови сильного, грамотного, інтелігентного й патріотичного суспільства. Тобто суспільства творчого й динамічного, заснованого на ідеях ліберального плюралізму, пластичного щодо найрізноманітніших змін і впливів, просякнутого духом індивідуальної ініціативи, раціонального осягнення світу, критики і самокритики [4, с. 11].

Виховний процес у школі повинний бути направлений на формування в учня про себе не просто як про громадянина, який підтримує чинний лад, а як про незалежну особистість, здатну прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу [4, с. 10]. Тому так важливо, на наш погляд, щоб сучасна школа спрямовувала виховний процес учнів, згідно завдань, які випливають із основних положень Закону України «Про освіту» і зі змісту «Національної доктрини розвитку України у XXI столітті». Саме такий підхід може допомогти виховати і використати людину з високими моральними цінностями.

Тобто людину не егоцентричну, не егоїстичну, не тільки таку, яка б лише ставила собі мету, добитись успіху в особистому житті і в суспільстві будь якими зусиллями, ціноюлюбих жертв.

Саме тому ми повинні спрямовувати зусилля школи, сім'ї і громадськості, щоб виховати людину, яка б керувалась в своєму житті не «шкурними» інтересами, а яка б прагнула спрямовувати свої зусилля на те, щоб найбільшою мірою самореалізуватись як в особистому житті, так і в суспільстві.

Згідно вчення І. Вернадського, людина набуває своєї духовної сутності, стає частинкою людства, сягаючи культури і творячи її.

Не менш важливим у розбудові вітчизняної школи на сучасному етапі є вдосконалення процесу навчання учнів і здійснення дієвого контролю за рівнем їхньої підготовки.

Що стосується першої половини поставленого перед освітньою системою завдання, то варто відзначено, що навчальний процес у школі повинен здійснюватися на основі інноваційних досягнень. Тобто з метою кращого засвоєння навчального матеріалу в школах доцільно використовувати сучасні високо-технологічні засоби: комп'ютерну техніку, ділові ігри й інші різноманітні прогресивні технології та методи. Саме інноваційний розвиток освіти України є незапереченням стимулом поглиблення виховного і навчального процесів у вітчизняній школі, а також здійснення дієвого контролю перевірки рівня знань учнівської молоді. Тому, виходячи із завдань, які стоять перед вітчизняною освітньою системою, необхідною умовою покращення навчального процесу і на цій основі поглиблення знань школярів, є створення стимулювальної системи контролю навчальної діяльності учнів.

Питаннями психолого-педагогічної діагностики, у яких розглядається контроль і його функції у навчальному процесі займалися і займаються низка провідних вітчизняних учених-педагогів: Б. Ананьєв, І. Акімова, Б. Безпелько, Н. Бібік, К. Гуревич, В. Максимов, Н. Тализіна, Т. Мартинюк [5, с. 27].

Зокрема, вчена О. Барановська зазначає, що визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з погляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна просто не тільки сприяти формуванню у людині суми знань, умінь та навичок, але й сформувати її компетентність як самоздатність до оптимальних дій. Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчання та розвитку. Поняття компетентності зводиться не лише до знань, умінь та навичок, але й належить до сфери інтегрованих умінь і якостей особистості. У класах застосовуються різні види контролю: поточний, періодичний, тематичний, підсумковий самоконтроль тощо. Вибір контролю (перевірка й оцінювання), їх поєднання, взаємозалежність між ними визначається специфікою змісту навчальних предметів [2].

Розглядаючи необхідність подальшого удосконалення навчально-виховного процесу, як передумови зростання учнів до навчання й підвищення якості їхніх знань варто звернути увагу на доцільність застосування у школах найрізноманітніших методичних прийомів. Оскільки правильний вибір форм і методів навчання є однією з найголовніших умов підвищення ефективності уроку. Спільна діяльність учителя та учнів із опрацювання програмного матеріалу у будь-якій з педагогічних технологій складається з трьох основних компонентів: орієнтаційного, виконавчого, контрольного. Педагогічний контроль має важливе виховне, освітнє та розвивальне значення. Він сприяє всебічному розвитку особистості, підвищує відповідальність за рівень виконання завдань, привчає учнів до систематичної розумової праці, активізує пізнавальні інтереси, формує позитивні моральні якості [2].

Звертаючи увагу на роль та значення оцінювання знань учнів, вчена Т. Мартинюк підкреслює, що система оцінювання має базуватися на принципі гуманізації і повинна встановлювати об'єктивну оцінку якості знань учнів. Контроль є важливим чинником управління навчально-виховним процесом, одним із дієвих засобів підвищення ефективності пізнавальної діяльності. Контрольний етап навчання включає перевірку, оцінку та облік і є основною складовою діагностування (об'єктивного визначення результатів навчання).

Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, рівень розвитку інтелектуальних, загально-навчальних і соціальних умінь, досвід творчої діяльності учнів й досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої діяльності [6].

Особливо важливе значення при здійсненні оцінювання знань учнів відводиться поточному контролю, оскільки від того, як організований контроль, багато в чому залежать результати навчання і виховання учнів. Такий вид контролю здійснюється на всіх макроетапах процесу поурочного вивчення теми. Зокрема, Т. Мартинюк зазначає, що він є компонентом процесу оволодіння темою уроку. Це визначило його основні цілі: встановлення й оцінювання рівнів розуміння і первинного засвоєння окремих елементів змісту теми, встановлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем уроків, закріплення знань, умінь і навичок, їх актуалізація перед вивченням нового матеріалу. Результати поточної перевірки на самостійному етапі в структурі уроку оцінюється в оцінних судженнях або в балах. У процесі оволодіння новим змістом, тобто під час засвоєння, систематизації й узагальнення, застосування нових знань, умінь і навичок, оцінка виставляється тільки за достатньо повні й правильні відповіді. Інформація, отримана на підставі поточного контролю, є основою для корегування методики роботи вчителя на уроці, запобігання відставання окремих учнів, раціонального корегування навчального процесу, запорукою досягнення поурочних цілей [5].

Розкриваючи значення проведення поточного контролю в навчальному процесі, Т. Мартинюк звертає нашу увагу на мету його застосування. Зокрема, вчена займає, що організація поточного контролю за використанням технології діяльнісного підходу має за мету: оптимізацію навчально-виховного процесу під час проведення уроків; удосконалення контролю знань учнів з предмета; забезпечення вчителю оберненого зв'язку; допомога в оцінці успішності навчання та своєчасне внесення в нього потрібних коректив; формування системності у виконанні домашніх завдань учнями; формування активності на всіх етапах уроку; розвиток мислення учнів [6].

Здійснюючи оцінювання рівня знань учнів та контролюючи їх навчальні досягнення, вчитель повинний дотримуватись дидактичних вимог, використовувати різні форми оцінювання, пам'ятати про те, що від вірного оцінювання залежить емоційний стан учня і ефективність начального процесу загалом.

Отже, розбудова вітчизняної школи в межах «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» повинна мати багатогранний характер. Вона повинна охоплювати всі головні аспекти шкільного життя, оскільки навчальна діяльність повинна не тільки сприяти формуванню в учнів суми знань, умінь та навичок, але й сформувати їх компетентність як самоздатність до оптимальних дій.

Тільки такий системний підхід до проблем і завдань школи дозволить підняти сучасну вітчизняну школу до європейського і світового рівнів, на що саме і націлені Закон України «Про освіту» і «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті».

Список використаних джерел

1. Агафонова Н.В. Становлення національної системи освіти в Україні: 1917-1920 рр. : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 0700.01 «Історія України» / Надія Василівна Агафонова : Одес. держ. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 1998. – 16 с.
2. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О. Барановська // Рідна школа. – 2000. – № 17. – С. 48-50.
3. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М. Гупан. – Київ : Вид.-во Нац. пед. ун-та ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
4. Кучинська І.О. Ключові орієнтири громадського формування студентської молоді в умовах сьогодення / І.О. Кучинська // Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2015. – Вип. 19. – Частина 2. – С. 9-15.
5. Мартинюк Т.С. Діяльнісний підхід до організації поточної перевірки та актуалізації знань учнів / Т.С. Мартинюк // Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика. –

- Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 19. – Частина 2. – С. 26-31.
6. Мартинюк Т.С. Діяльнісне спрямування уроків географії в моделі емпайерменту [Електричний ресурс] / Т.С. Мартинюк // Народна освіта. – 2012. – Вип. 1.
7. Поліщук С.В. Необхідність вдосконалення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі / С.В. Поліщук // Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 19. – Частина 2. – С. 55-58.

The article deals with the peculiarities of pupils' extraclass moral education in residential care establishments. The characteristics of the process of moral education and basic tasks of moral education implementation in the middle school of residential care establishments have been defined.

The formation of moral behavior of the pupils of such educational establishments depends mostly on the school, teachers, educators and friends substituting a family. It's a guided process and its organization is interdependent with pedagogical conditions. The author stresses on the fact that pupils devoid of normal human relationships from early childhood, and they are accustomed to living in the unhealthy psychological climate. In most cases these children have abnormal and harmful habits. Pupils living in residential children's institutions have various specific complexes at every age stage of their development; that distinguishes them from their peers growing up in a family.

The process of teenagers' personality formation in residential care establishments is realised in the nature of their intentions, aspirations and desires. They have mild personal contacts in relations with adults and choosing relationships with peers. The analysis of the process of pupils' moral personality formation in the 5-9th forms is made on the basis of works of such scholars as V.M. Haluzinskiy, L.V. Kanishevskiy, B.S. Kobzar, R.A. Naumenko, V.H. Sliusarenko.

Key words: moral education, residential care establishments, pupils of 5-9 forms, moral behavior.

УДК 008:37.064.3-054.57

Володимир Присакар
Volodymyr Prysakar

ЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДОМІНАНТА ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

ETHNIC TOLERANCE AS A DOMINANT OF EDUCATION OF PUPILS' CULTURE OF INTERETHNIC RELATIONS

У статті розкрито проблему етнічної толерантності, яка на думку автора виступає домінантою виховання у школярів культури міжетнічних відносин. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів проведеного дослідження окреслено шляхи, спрямовані на поліпшення виховання в учнів 7-9 класів етнічної толерантності через комплексне використання виховних можливостей дисциплін гуманітарного циклу та використання інтерактивних форм роботи.

Ключові слова: етнічна толерантність, культура міжетнічних відносин, поліетнічне суспільство, виховання, національна ідентичність, інтолерантність, інтерактивні форми виховання, етнічна приналежність.

Процес розбудови державності в Україні передбачає втілення у національній свідомості таких загальнолюдських морально-етичних цінностей, які сприяли б незалежності країни, підтримували її внутрішню цілісність. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на

2012-2021 рр.» зазначається, що «Система освіти має забезпечувати формування особистості яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [5]. Сучасний світ – це не замкнений простір людського буття, обмежений кордонами, він, насамперед, є глобальний, полікультурний, у якому існують сталі дружні зв'язки й відкриті відносини на основі рівноправності, взаємоповаги, рівноцінності кожної культури тощо. Основною цінністю, яка притаманна людині сучасного світу, є толерантність. Україна є поліетнічною державою, в якій органічно переплетені культури багатьох народів, їх традиції, звичаї, вірування, обряди тощо. В таких умовах толерантність є необхідним чинником досягнення гармонії у суспільстві й особистого самоутвердження кожної людини. Етнічна, релігійна та соціальна різноманітність українського суспільства вимагає виваженої освітньої та виховної політики, яка буде сприяти створенню умов для розвитку та реалізації кожною особистістю своїх можливостей і демократичних прав на засадах толерантності, оскільки її принципи є базисом для таких гуманістичних цінностей як людяність, взаємоповага, свобода вибору, демократія, право, які спрямовані на врегулювання міжособистісних та міжгрупових взаємовідносин. Проблема толерантності є особливо актуальною у наш час, коли світове співтовариство починає розуміти необхідність установаження цивілізованих дружніх відносин між людьми з різним кольором шкіри, різним віросповіданням та етнічною приналежністю.

Дослідження теоретико-методологічних підходів до вивчення толерантності (О. Асмолов, О. Безкоровайна, С. Болдирева, Б. Гершунський, О. Довгополова, Д. Колесов, О. Кондаков, В. Маралов, З. Мубінова, О. Пастухова, В. Попов, О. Тишков, О. Швачко та ін.) дали змогу констатувати, що толерантність є багатоаспектною, міждисциплінарною категорією, яка є предметом наукових інтересів філософів, політологів, культурологів, соціологів, етнологів, психологів, педагогів, а тому діапазон її інтерпретації постійно розширюється. У контексті педагогіки проблему виховання у дітей та учнівської молоді досліджували І. Бех, Т. Білоус, О. Грива, О. Клепцова, Е. Койкова, Т. Ліхачова, В. Маралов, Г. Маслово, М. Міріманова, А. Погодіна, П. Степанов, Ю. Тодоровцева та ін.

Проблема толерантності в поліетнічному суспільстві, особливості національної толерантності в Україні займає важливе місце у науковому доробку І. Жданової, І. Кириченко, Т. Пилипенко, Н. Паніної, Р. Чілачави, І. Пілсудської, Ю. Тищенко та ін. Із російських дослідників питань етнічного аспекту толерантності, формування толерантних установок, спрямованих на досягнення злагоди і взаєморозуміння між представниками різних етносів необхідно відзначити наукові праці А. Акулової, А. Дмитрієва, Л. Дробіжевої, Н. Денисової, Г. Солдатової, Г. Тишкова, В. Шаліної та ін. У низці зарубіжних досліджень із цієї проблематики варто відзначити концепцію етнічного плюралізму, розроблену вченими із США П. Брасом, П.Л. Ван ден Бергом, М. Хехтером, що стосується питань побудови толерантної культури на основі співіснування різних етнонаціональних товариств у межах єдиного комунікативного соціокультурного середовища. Велике значення щодо дослідження та кореляції динаміки рівня толерантності у сучасному європейському суспільстві у зв'язку з розвитком етнічної складової соціальної та індивідуальної свідомості, на наш погляд, мають праці Дж. Вагнера, Дж. Мендока, М. Сандерса, С. Стоуффера, Дж. Уільямса та ін.

Таким чином, актуальність цієї проблеми зумовлена, з одного боку, потребами сучасного суспільного життя, з іншого – потребами педагогічної теорії й практики, зорієнтованих на толерантність, загальнолюдські та етнокультурні цінності, необхідні етнотолерантні установки педагога з метою реалізації позитивного потенціалу ситуацій міжетнічної взаємодії в учнівському середовищі. Тому метою статті є науково-методичне обґрунтування процесу виховання в учнів етнічної толерантності на основі результатів дослідно-експериментальної роботи з метою створення сприятливих умов для їх адаптації в процесі міжетнічних відносин.

Відповідно до Декларації принципів толерантності, затвердженої ЮНЕСКО, толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу,

форм самовираження та самовиявлення людської особистості, знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань, це єдність у різноманітті, це те, що уможливорює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру [2].

Толерантність учені розглядають як етико-філософську категорію, соціальну цінність, принцип людських взаємовідносин, особистісну якість, правову потребу, соціально-культурний феномен, метод соціально-політичних рішень. У філософському енциклопедичному словнику подано таке визначення: «Толерантність – від лат. *tolerantia* – терпимість – термін, що ним позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних)» [7, с. 642]. «Толерантність необхідна по відношенню до особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості в собі і свідомості, надійності своїх власних позицій, ознакою відкритості для всіх ідейних течій, яка не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції» [3, с. 457]. Сутнісними характеристиками цієї моральної якості особистості також є повага, симпатія, доброта тощо.

Із позиції вчених-соціологів толерантність є тією «культурною» установкою, ставленням, спрямованістю особистості, яка передбачає не ідею космополітизму, а розуміння відмінності, унікальності своєї групи й перевагу власних етнокультурних цінностей [4, с.69]. До цього слід додати, що толерантність – це терпимість, розуміння, здатність перейматися і розуміти відчуття інших людей; дружелюбність, спокій, адекватне сприйняття; мирна налаштованість; антипод агресивності, злостивості і дратівливості.

Трактування поняття толерантності в педагогіці варто розуміти як готовність прийняття інших такими, якими вони є, як спосіб взаємодії з ними на основі згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими методами, як «... здатність людини (або групи) співіснувати з іншими людьми (спільнотами), яким притаманні інші менталітет, спосіб життя» [1, с. 12]. При цьому процес виховання толерантності необхідно розглядати як цілеспрямовану організацію позитивного (подолання негативного) досвіду толерантності, тобто створення простору прямої або опосередкованої взаємодії з іншими – за поглядами або поведінки – людьми, їх спільнотами, тобто – співіснування різного.

Отже, толерантність – це норма соціальних відносин в умовах існування відмінностей. Причому, якщо суспільна оцінка цієї норми, заснована на критеріях гуманізму, громадянськості, прийняття різноманіття, миролюбності та інших подібних принципів є позитивною, то мова йде про толерантність, якщо негативною – про інтолерантність. Норми інтолерантності поведінки можуть мати як вузький, так і найширший діапазон поширення: від норм девіантної поведінки частини підлітків – до фашистських, нацистських, авторитарних, тоталітарних норм усього суспільства. З позицій соціальної психології саме явище толерантності не можна розуміти інакше як в контексті взаємодії двох або декількох спільнот, груп, країн тощо, кожна з яких має певну, насамперед, культурну специфіку і, що особливо важливо, саме через цю специфіку стає об'єктом групового сприйняття, і тому практично обґрунтований сенс толерантності полягає не в утвердженні універсальних принципів, а в забезпеченні мирного співіснування різних груп, кожній з яких притаманна своя ідентичність. Сутнісні ознаки толерантності – це, з одного боку, гарантоване збереження відмінностей (критерій – збереження позитивної ідентичності), з іншого – пошук і «визнання» подібності (продуктивний діалог, співпраця, культура світу). Ймовірно, толерантність, якщо її розуміти як установку, і являє собою готовність до співпраці при встановленні оптимального балансу двох різних ідентичностей.

Як установка, толерантність повинна носити характер добровільного індивідуального вибору; вона не нав'язується, а здобувається через виховання, інформацію й особистий життєвий досвід. Як дія, толерантність – це активна позиція самообмеження і навмисного невтручання, це добровільна згода на взаємну терпимість різних і протидіючих у незгоді суб'єктів. Таке розуміння, такий підхід у визначенні цього суперечливого явища дуже близький педагогіці. На наш погляд, саме процес розвитку культури міжетнічних стосунків у школярів і знаходиться у сфері формування внутрішніх установок, відносин та переконань особистості.

У суспільствознавчих науках у структурі культури міжетнічних відносин, толерантність – це «особистісна чи громадянська характеристика, яка передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатомірними, а значить, і погляди на цей світ різні, і не можуть і не повинні зводитися до однаковості або на чийсь користь» [6, с. 259].

Розглядаючи етнічну толерантність як особливу ціннісну орієнтацію, що є домінантою культури міжетнічних відносин, виокремимо основні рівні цієї соціально-психологічної ознаки особистості, враховуючи основні структурні компоненти культури міжетнічних стосунків, – когнітивний, емоційний і поведінковий.

Перший рівень – низький, характеризуємо як інтолерантність. Основними критеріями цього рівня є: відсутність систематизованих знань щодо історії, культури, традицій і звичаїв свого та інших народів, або надто поверхові знання; негативне емоційне ставлення до представників інших народів; бажання спілкуватися з представниками лише свого етносу; не сформованість норм поведінки в поліетнічному середовищі.

Другий рівень – середній, вирізняємо за такими критеріями: наявність систематизованих знань щодо історії і культури свого та інших народів; нейтральне емоційне ставлення щодо останніх; поведінка щодо представників інших етносів є унормованою для поліетнічного середовища, але спілкування має вибіркового характеру.

Третій рівень – високий, визначаємо за такими критеріями: цілісне уявлення про історію і культуру свого та інших народів, про поліетнічність навколишнього світу; сформованість пізнавального інтересу щодо історії та етнокультурних особливостей народів світу; позитивне емоційне ставлення до представників інших етносів, висока оцінка самого факту наявності етнокультурних відмінностей; ініціативність та активність у міжетнічних відносинах, прагнення до спілкування та співробітництва з представниками інших народів та етнічних груп.

Для виявлення рівня сформованості етнічної толерантності серед учнів 8-9 класів проведено дослідження у загальноосвітніх навчальних закладах з українською і польською мовами навчання Хмельницької області та українською і румунською мовами навчання Чернівецької області серед учнів 8-9 класів. До анкети були включені запитання, які спрямовані на виявлення толерантності до представників інших національностей та їх культур тощо. Кожне із запропонованих запитань передбачало три варіанти відповіді, за якими відповідно підраховувалася кількість балів і визначався рівень усвідомлення учнями змісту толерантності та рівень її наявності.

За результатами анкетування та написання твору на вільну тему: «Що таке толерантність?» було визначено рівень обізнаності учнів про толерантність. Так, лише 2,5% від загальної кількості опитуваних продемонстрували високий рівень засвоєння знань про толерантність. Вони готові до конструктивного діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії з представниками різних культур, національностей, доброзичливі та стримані. 42,2 % мають середній рівень обізнаності щодо толерантності, який виявляється у тому, що вихованці мають певні, але не глибоко усвідомлені знання про сутність етнічної толерантності. Вони не завжди готові до позитивної взаємодії, співпереживають в основному близьким людям, доброзичливі, але не завжди стримані, малоініціативні. Більше половини, тобто 55,3 % мають низький рівень засвоєння знань про етнічну толерантність. У таких учнів знання про сутність толерантності поверхові або зовсім відсутні і вони не бажають їх розширити й поглибити. Вони характеризуються пасивністю і байдужістю до оточуючих, небажанням конструктивно взаємодіяти і спілкуватись, недостатньою вихованістю толерантних якостей, нетерпимістю до опонентів. Слід також додати, що за аналізом змісту творчих робіт 41,6 % учнів знайомі з поняттям етнічної толерантності, але визначають не більше однієї-двох її ознак тощо.

На запитання анкети: «Якою буде Ваша поведінка, коли Ви отримаєте доручення для виконання разом з однокласником іншої етнічної групи?» результати відповідей були такими: відмовилися би від виконання доручення або просили би у напарники представника своєї етнічної групи – 14,2% респондентів; намагалися б виконати усю роботу самотужки, не долучаючи представників інших етнічних груп – 16,4% респондентів; намагалися б у процесі виконання завдання зважати насамперед на професійні якості напарника, а не на його етнічну

приналежність – 26,3% респондентів; намагалися б у процесі виконання завдання контактувати лише у межах ділового партнерства – 32,6% респондентів. І лише 10,5% респондентів зазначили, що намагалися б глибше пізнати напарника, спрямувати відносини з ділових у приватне спілкування.

Учням було запропоновано ситуацію й іншого характеру, як-от: «За мовленням супутників, які перебувають з Вами у вагоні потягу чи інших транспортних засобах, Ви переконані, що вони є представниками іншої етнічної групи. Якою буде Ваша поведінка?» Відповіді були такими: Стали би вимагати пересадити їх на інше місце – 18,7% опитуваних; зайняли би своє місце, але робили б вигляд, що не помічають супутників – 26,2% опитуваних; обмежилися б формальними привітаннями – 38,4% опитуваних. І лише 16,7% опитуваних виявили готовність до спілкування без очікування ініціативи з боку супутників, без настирливості поцікавилися би їхнім місцем проживання, культурними пам'ятками їхньої місцевості тощо.

У процесі дослідження за допомогою методу моделювання ситуації морального вибору для виявлення їх рівня та вміння правомірно поводитись із представниками інших етносів у можливих конфліктних ситуаціях учням було запропоновано уявити ситуацію, за якої принижують їхню етнічну гідність та спрогнозувати свою поведінку. Результати нашого дослідження підтверджують, що лише 18,6 % із них діяли би конструктивно. В цьому аспекті «конструктивними» вважаємо дії, що характеризують толерантне ставлення до представників інших етносів, свою гуманну поведінку по відношенню до них. Неконструктивні дії (ті, що ведуть до розгортання конфлікту) у критичній ситуації вчинили б 32,7 % учнів; 21,2 % опитаних діяли би агресивно, а 28,3 % учнів не виявили бажання оприлюднювати свої дії.

Оцінюючи свої почуття за умов образи етнічної приналежності, 74,8 % респондентів відповіли, що відчувають негатив (відразу, обурення, гнів, смуток, скорботу); 8,2 % учнів 8-9 класів виявили індивідуальне, байдуже ставлення до цього, а 17 % не відповідали. Насторожує і той факт, що з 79,5 % респондентів, котрі висловились про необхідність за міжетнічних конфліктів захищати інтереси особистого етносу, – 32,7 % діяли би неправомірно, а 24,1 % – агресивно.

Формування в учнів етнокультурної толерантності може здійснюватись шляхом комплексного використання виховних можливостей дисциплін гуманітарного циклу поєднанням базових знань про культуру свого та інших народів за їх поведінкою та індивідуальним практичним досвідом, а також організацією практичного спілкування з представниками різних етнічних груп, здійснення оцінки і контролю за розвитком у них міжетнічних стосунків. Уважаємо, що цей процес повинен впроваджуватись за трьома етапами. Перший етап передбачає формування уявлень про загальнонаціональні цінності у відповідності із завданнями виховання етнічної толерантності учнів.

У силу своєї специфіки предмети гуманітарного циклу, володіючи відповідним виховним потенціалом, актуалізують своїм змістом загальнонаціональні цінності через формування уявлень про важливі події в історії країни, представників різних культур, формують емоційно-ціннісне ставлення до історичної і культурної спадщини України, що сприяє кращому розумінню та засвоєнню своєї та інших культур. Навчання толерантності включає розвиток в індивіда (учня, вчителя) терпимості щодо культурних відмінностей і ліберальне ставлення до представників інших етносів, навіть якщо на перший погляд вони здаються неприємними або абсурдними, тому слід бути готовим до відхилень від загальноновизнаних стандартів та оцінки і розуміння відносно їх дотримання. На цьому етапі не слід очікувати, що толерантний учень буде радіти чи захоплюватися етнокультурними відмінностями своїх однолітків, оскільки іноді терпимість сприймається як вимушена й прикра необхідність, від якої особистість може усунутись у будь-яких обставинах. Однак, якщо в освітньому закладі у навчальних цілях в ухвалях, планах педагогічних та учнівських рад або просто на стенді буде написано: «У нашій школі вітається толерантність», то вже одне таке гасло може створити хорошу основу для переходу на інший рівень розвитку толерантності. В учнів з'являться початкові паростки впевненості в тому, що їх відмінності в мові, одязі, не є причиною прояву інтолерантності і не можуть бути предметом сарказму, остракізму, іронії, сміху, знущання до представників інших етносів. Бути толерантним – значить, уже кидати виклик ненависті, дискримінації,

нехай і не в активній формі. Можливо, таке опротестування не буде переконливим і гучним, але толерантний учень не буде ображати людину, яка чим-небудь відрізняється від інших, не скоїть до неї насильницьких і жорстоких дій.

На другому етапі зміст класних годин та інших виховних заходів повинен бути спрямованим на осмислення і засвоєння учнями загальнонаціональних цінностей, формування навичок толерантної поведінки, розвиток рефлексії. Актуалізація виховного потенціалу як класних годин, так і виховних заходів повинна наповнюватися зворушливістю, доступністю та емоційністю матеріалу, що реалізується переважно активними методами, спрямованими на стимулювання діяльності учнів, які виступають рівноправними суб'єктами виховного процесу. Розуміння й прийняття іншої культури – припускає вивчення і надання підтримки щодо культурних відмінностей. Водночас кожен учень, якщо в класі є представники тих народів, які проживають в Україні, повинен бачити, що вчитель сприймає відмінності і не заперечує їх унікальність, а відноситься з розумінням і бажанням дізнатися про неї більше і краще зрозуміти її.

Враховуючи особливість учня, його ідентичність як силу, як перевагу, а не як проблему чи перешкоду, вчитель розглядає культурну відмінність як стимул до того, щоб навчити інших учнів розуміти й приймати культурний плюралізм, жити за демократичними правилами. Цим самим, опанувавши вмінням розуміти і сприймати відмінності, учень переходить на наступний рівень багатокультурності – повага до культурних відмінностей.

Третій етап процесу виховання в учнів етнічної толерантності передбачає організацію міжетнічної взаємодії на основі сучасних технологій. Так, у ході проведення комунікативних тренінгів «Я і мої цінності», «Знайомтесь – толерантність», «Толерантна особистість», «Вчимося ефективно спілкуватись» тощо таких інтерактивних форм роботи підлітки не тільки усвідомлюють сутність понять „толерантність” і „толерантна особистість”, критерії і форми соціального виявлення толерантності і нетерпимості, значення толерантної поведінки у взаємодії з представниками різних етносів, але й навчаються конкретним прийомам, які допомагали розвинути у собі якості толерантної особистості: здатність до емпатії, співпереживання і співчуття; повага до людської гідності.

Проведення рольових ігор «Цивілізація», «Міклухо-Маклай» тощо сприяють виробленню навичок толерантної поведінки, розумінню учнями незнайомого культурного середовища, почуття й емоцій, які відчувають люди в такому середовищі, усвідомленню значення толерантної поведінки у взаємодії з представниками різних етносів, ціннісному прийняттю себе, цінностей навколишнього світу тощо.

Ефективними формами формування в підлітків комунікативних навичок, уміння взаємодіяти, здатності поводитися відповідально покликані активні форми організації виховної роботи. Саме дискусії, диспути тощо спрямовані на обговорення, порівняння точок зору, аргументацію своєї позиції, обґрунтування власних оцінок, учинків, відношень, явищ міжетнічної дійсності тощо. Проведення таких форм виховання сприяє виробленню в підлітків умінь ефективного обміну інформацією, узгодження спільних дій, здатності позитивно вплинути на настрій, поведінку, переконання співрозмовника, вміння адекватно сприймати партнера по спілкуванню і встановлювати на цій підставі гуманні стосунки.

У діяльності шкільного колективу щодо виховання етнічної толерантності між суб'єктами педагогічного процесу з метою стимулювання оцінно-рефлексивної діяльності класних керівників у контексті культури міжетнічних відносин необхідною умовою є проведення циклу психолого-педагогічних семінарів. Необхідність їх проведення у системі методичної роботи зумовлено, по-перше, недостатньою обізнаністю педагогів з основними положеннями теорії і методики гуманізації міжетнічних відносин; по-друге, невмінням переважної більшості класних керівників на практиці вибудовувати оптимальні відносини зі своїми вихованцями; по-третє, небажанням певної частини педагогів позбавлятися традицій авторитарної педагогіки.

Після проведення таких інтерактивних форм виховної роботи серед учнів 7-9 класів на запитання: «Що корисного особисто Вам дала участь у тренінгу толерантності?» – 73,2% підлітків відповіли, що глибше зрозуміли зміст понять «толерантність», «толерантна особистість»; 56,8% учнів сподобалося навчатися бачити, чути і розуміти інших людей; 62,3% школярів заявили, що для них було корисно навчитися працювати у команді; 68,1% вихованців відмітили, що покращили своє вміння спілкуватися, особливо налагоджувати контакти з іншими людьми, враховуючи їх етнічні особливості, а 96,0% подякували класним керівникам за цікаво проведені та корисні для подальшого життя заняття.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що пріоритетною умовою підвищення ефективності процесу виховання міжетнічної толерантності учнів у навчально-виховній роботі є гуманізація відносин між усіма учасниками педагогічного процесу. Створення комфортного психологічного клімату для розвитку особистості сприяє запобіганню таких негативних проявів у поведінці підлітків, як нетерпимість, неприязнь, ворожість, насилля, агресія, душевна черствість, відсутність емпатії, конфліктність тощо.

Отже, виховання в підлітків етнічної толерантності є актуальною проблемою для педагогічної теорії й практики в такій поліетнічній державі як Україна, яку можна розглядати як ціннісне ставлення особистості до людей поряд із такими феноменами, як гуманізм, альтруїзм. Вона проявляється у визнанні, сприйнятті, розумінні представників різних культур і нерозривно пов'язана з внутрішнім відчуттям людиною почуття власної свободи й подолання власних егоцентристських та етноцентристських установок.

Процес виховання у школярів етнічної толерантності буде ефективним, якщо він є цілісним педагогічним процесом загальноосвітнього навчального закладу, в якому створені необхідні умови, спрямовані на формування толерантності учнів, які успішно реалізуються на уроках при вивченні предметів гуманітарного циклу, проведення класних годин, інтерактивних форм виховної роботи, а саме: комунікативних тренінгів, рольових ігор, дискусій, диспутів тощо.

Стаття не вичерпує всієї повноти зазначеної проблеми і передбачає подальший науково-педагогічний пошук, пов'язаний із подальшим її дослідженням. Перспективними, на наш погляд, можуть бути вивчення проблеми наступності виховання в учнів міжетнічної толерантності початкової та основної школи, в процесі вивчення окремих предметів, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів у цьому аспекті.

Список використаних джерел

1. Вульф Б.З. Воспитание толерантности : сущность и средства / Б.З. Вульф // Внешкольник. – 2002. – №6. – С.12-16.
2. Декларація принципів толерантності затверджена резолюцією 5.61 генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року.
3. Краткая философская энциклопедия. – Москва: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
4. Молодежь XXI века; Толерантность как способ мировосприятия / Под. редакцией проф. З.Х. Саралиевой. – Н.Новгород : Издательство НИСОЦ, 2001. – 309 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
6. Тишков В.А. Очерки истории и политики этничности в России / В.А. Тишков. – Москва : Наука, 1997. – 360 с.
7. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук. – Київ : Абрис. – 2002. – 742 с.

The article deals with the problem of ethnic tolerance, which, according to the author, is dominant in the education of students' culture of interethnic relations. After analysis of theoretical and methodological approaches to the study of tolerance and research on the importance of creating a culture of interethnic communication in terms of multiculturalism in Ukraine, ethnic tolerance is interpreted by the author as tolerance in relation to values and cultural characteristics of other ethnic groups, readiness for interethnic

contacts, a set of psychological attitudes, feelings, a certain amount of knowledge and social and legal norms, which are reflected in the laws and traditions, as well as ideological and behavioral orientations etc.

Based on the obtained results of the study conducted in 2013–2015 among the students of 7–9 grades of schools with Ukrainian and Polish languages in Khmelnytsky region and with Ukrainian and Romanian languages in Chernivtsi region, the author has outlined the specifics of the process of formation by students of ethnic and cultural tolerance through the integrated use of educational opportunities disciplines of the humanities through a combination of basic knowledge about the culture of their own and other peoples of their behavior and individual practical experience and the organization of practical communication with representatives of different ethnic groups, the assessment and monitoring the development of their inter-ethnic relations in three stages.

The first stage involves the formation of ideas about national values according to the tasks of ethnic tolerance education of students through the use of educational opportunities for the humanities. At the second stage the content of class hours and other educational activities should be focused on pupils' understanding and mastering of nationwide values, the skills of tolerant behavior, development of reflection, which are realized mainly with active methods to stimulate activity of pupils', who act as subjects of the educational process. The third stage of the education of students' ethnic tolerance implies an organization of ethnic interaction on the basis of modern technologies, which includes conducting communication training, role plays, debates, discussions and more. The author argues, that the use of interactive forms of work leads to the formation of adolescents tolerant behavior through interaction with people of different ethnic groups, acquiring skills and specific techniques that help to develop them as a tolerant person: the ability for empathy, empathy and compassion, respect for human dignity.

In the end of the article the author's opinions are completed, the directions of studying various aspects of ethnic relations in Ukraine are indicated.

Key words: ethnic tolerance, culture of interethnic relations, polyethnic society, education, national identity, intolerance, interactive forms of education, humanization of relations, ethnicity.

УДК 373.011.3+378.011.3

Іванна Пукас
Тетяна Франчук
Ivanna Pukas
Tetiana Franchuk

ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА ВНЗ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ НА СТАНДАРТИ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ОСВІТИ

PROSPECTS FOR OPTIMIZATION OF SCHOOL AND UNIVERSITY'S COOPERATION ON THE STAGE OF PASSING TO THE COMPETENCY EDUCATION STANDARDS

У статті йдеться про проблеми та перспективи взаємодії вищого навчального закладу і школи з метою оптимізації розвитку систем в умовах переходу на стандарти компетентнісної освіти. Зокрема, обґрунтовується позиція, що формування цілісного освітнього простору є умовою розвитку суб'єктної позиції учня, студента в навчальному процесі, безконфліктності переходу від одного рівня освітньої діяльності до іншого. Акцентується увага на пріоритетах співпраці для школи, розвитку мотиваційного, змістового, технологічного аспектів її діяльності, забезпечення особистісної орієнтованості процесу.

Ключові слова: компетентнісна освіта, цілісний освітній простір, освітня система, взаємодія, співпраця, суб'єктна позиція.

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти визначається як перехідний, що набуває тенденцію до трансформації традиційної інформаційно-репродуктивної (студент/учень як об'єкт навчального процесу) до інноваційної, компетентнісної (студент/учень як суб'єкт навчального процесу). Проблеми пошуку шляхів, методів забезпечення переходу від класичної освіти, яка не витримує конкуренції в європейському освітньому просторі, не відповідає вимогам відкритої ринкової економіки, викликам сучасного суспільства, все більш активізуються. Очевидно, що для досягнення стандартів якості освітніх послуг рівня країн-лідерів європейського науково-освітнього простору, необхідно досліджувати весь комплекс базисних проблем, вирішення яких унеможливить гальмування подальшого інноваційного розвитку освіти як на фундаментальному, так і на прикладному рівнях.

Однією з таких проблем є фактична відсутність системної та продуктивної співпраці вищих навчальних закладів та шкіл, які за своєю суттю є взаємозалежними системами і мають високий потенціал щодо взаємного розвитку. «Взаємодія з ВНЗ сьогодні стає не бажанням окремих шкіл, а необхідністю для всієї системи загальної освіти. І не дарма найбільш успішними є школи, у яких вже давно склалися міцні зв'язки з ВНЗ» [3].

Означена проблема обумовлена, в тому числі, відсутністю комплексної державної політики в питанні переведення освіти з закритої системи з ознаками пріоритетності державного регулювання на систему, інтегровану в умови відкритого ринку освітніх послуг. Актуальність означеної проблеми обумовлена і тим, що донині в Україні найбільш поширеною є традиційна інформаційно-репродуктивна система освіти (за даними досліджень більше як 80%), що має строго регулятивні ознаки, низький потенціал саморозвитку, адаптивності, а відтак і складно інтегрується в систему ринкової економіки. Однією з основних функцій такої освіти є формування молоді людини (випускника школи, вишу) відповідно до потреб держави, що має планову економіку, тоталітарний державний устрій як в кількісному, так і в якісному аспектах. Це означає, що освітні заклади і донині більшою мірою орієнтуються на забезпечення формування молоді людини, спеціаліста відповідного типу, готового до реалізації визначених для нього функцій на репродуктивному рівні, для виконання дій у стандартних ситуаціях.

Отож, головне протиріччя, що лежить в основі зазначеної проблеми, закономірно стосується прогресивних тенденцій розвитку ринкової економіки, демократичних суспільних відносин в державі та невідповідності розвитку освіти запитам на молоду людину, фахівця, яка могла би не лише безконфліктно адаптуватися до цих умов, а і бути суб'єктом їх розвитку.

Проблеми взаємодії школи та вишу за різними напрямками їх розвитку були предметом досліджень таких науковців, як Задорожна О.М., Мірошко О.П., Стефанович Л.О., Ямшинська Н.В. та ін. Так, О.М. Задорожна виокремлює такі напрями взаємодії школи та ВНЗ, а саме: навчально-методичний, науково-методичний та профорієнтаційний [2]. Н.В. Ямшинська виокремлює такі пріоритети партнерства: удосконалення навчальної діяльності та поліпшення успішності учнів; ефективний професійний розвиток педагогів; координація, розвиток та оцінювання навчальних програм і процесу навчання; мобілізація, розподіл та ефективне використання освітніх ресурсів [5].

У дослідженнях доводиться, що інформаційно-репродуктивна система освіти не є сприятливою для конструктивних взаємовідносин, співпраці учасників освітнього процесу всіх типів та рівнів, оскільки вони виконують своє державне замовлення у вигляді забезпечення відповідною сумою знань, формування на їх основі визначеного комплексу вмінь. Тобто співпраця не є іманентною потребою навчального закладу знанневого типу, що призводить до фактичної їх ізоляваності, формальності будь-яких форм взаємодії. Зокрема, такі важливі ланки системи як ВНЗ і школа існують у ній автономно, а їх співпраця є практично формальною.

Отож, не створені умови, за яких ВНЗ та школа були б зацікавлені в кооперації, взаєморозвитку, реалізації потенційних можливостей взаємовигідної співпраці, що в свою чергу, не додає конструктивізму інноваційному розвитку систем, спричиняє застій у модернізації освітніх процесів загалом.

Метою статті є спроба визначення потенціалу взаємодії школи та ВНЗ, основ його реалізації в процесі формування інноваційної, компетентнісної освіти в Україні.

Усі вищезазначені позиції можна трактувати в контексті таких глобальних тенденцій розвитку освіти, як: відкритість освітнього простору, який працює за законами ринкової економіки; глобалізація освітнього простору. Саме умови розвитку ринкової економіки, демократичного соціального устрою посиляють освіті запит на новий тип особистості, професіонала, а відтак і нову модель освіти — компетентнісну, особистісно зорієнтовану.

Компетентнісна освіта — це модель освіти, що характеризується динамічністю, відкритістю, здатністю до перманентного саморозвитку, яку можна спостерігати на прикладі країн-лідерів світового освітнього простору. Ефективність цієї освітньої парадигми досягається за рахунок само актуалізації здобувачів освіти як суб'єктів навчального процесу.

Передусім принципово міняється позиція учня, студента, а відтак і викладача, як головних суб'єктів освітньої системи. До прикладу, студенти самі стають зацікавлені в якомого ефективнішому процесі здобуття професійних теоретико-практичних компетенцій, адже за умов глобального відкритого ринку, створеного такою системою, радикально посилюється конкурентний аспект. Відповідно, посилюється конкуренція серед закладів освіти, тому і науково-викладацький склад ВНЗ перебуває в ситуації необхідності постійного підвищення рівня професійних компетенцій, здобуття нових знань, розробки нових методів, моделей навчання, поглиблення та розширення наукових досліджень. За таких умов навчальний процес стає значно ефективнішим, оскільки в системі викладач-студент обидві сторони взаємодії однаково зацікавлені в максимальній продуктивності навчання.

Сутність другої тенденції полягає в тому, що саме за рахунок нівелювання кордонів між локальними ланками освітнього простору, освітніми системами країн глобальна система освіти «західного світу» стала значно ефективнішою, що, в свою чергу, дало поштовх і до розвитку освітніх систем локального рівня. Зазначена позиція актуалізує проблему продуктивної взаємодії як на рівні міждержавних (європейський освітній простір), державних, регіональних освітніх систем, так і освітніх систем на рівні окремих навчальних закладів різних рівнів та спрямувань, які за своєю суттю, функціональним призначенням є взаємозалежними, тобто такими, що прямо або опосередковано обумовлюють ефективність одна одної.

Систематизували та обґрунтували позиції, що стосуються потенційних можливостей оптимізації розвитку освітньої системи школи, використовуючи адекватні форми співпраці з вищим навчальним закладом.

1. Забезпечення конкурентоспроможності школи на ринку освітніх послуг. Співпраця з ВНЗ, передусім, забезпечує орієнтованість освітньої системи школи на інноваційний, науково обґрунтований розвиток. «Педагогічна практика показує, що взаємозв'язок середньої і вищої освіти дозволяє вирішувати такі стратегічні завдання сучасної освіти як забезпечення безперервності освіти; розвиток технологій і ідей особистісно орієнтованої освіти; реалізації програм соціально психологічної адаптації; проведення профорієнтації; розвиток творчих здібностей особистості, формування якості, що дозволять успішно конкурувати на ринку праці та інше» [2].

2. Підвищення рівня престижу школи, за рахунок використання бренду ВНЗ, із яким вона співпрацює на постійній основі. При виборі школи більшість батьків користуються саме статусною складовою закладу, вибираючи його, в тому числі орієнтуючись на престижність, яка засвідчує відповідну якість надання освітніх послуг. Школи в умовах ринку освітніх послуг, в свою чергу, зацікавлені, щоб конкурс до їхнього закладу був якомого більшим. Це дозволяє проводити селекційний відбір і отримувати більшу кількість талановитих дітей. Школа також буде задовольняти попит ВНЗ на сильних, конкурентоспроможних абітурієнтів. Таким чином, школи можуть заключати різного роду контракти і договори з престижними ВНЗ і за рахунок їхнього бренду, підвищувати власний статус.

3. Можливість створення шкіл профільного типу, профільних класів, які би, в тому числі, проводили підготовку старшокласників до вступу саме у визначений ВНЗ. За умов діючої на постійній основі двосторонньої співпраці між ВНЗ та школою, з'являється можливість

для створення в старшій школі класів із чітко визначеною програмою з підготовки учнів до вступу в конкретний ВНЗ. Такі класи за сприяння самого університету/інституту були б ефективнішими за будь-які підготовчі курси і проводили би підготовку учнів на комплексній і перманентній основі за спільно розробленим планом навчання, що враховує як специфіку майбутнього навчання в ВНЗ, так і можливості конкретної школи. Зазначимо, що в таких класах можуть формуватись основи майбутніх студентських груп, що значно спрощує для учнів майбутню адаптацію до студентського життя.

4. Підвищення рівня професійної компетентності вчителів за рахунок використання науково-методичної бази ВНЗ, реалізації комплексних, науково обґрунтованих програм із підвищення кваліфікації педагогів. ВНЗ має потужну інформаційно-практичну базу для підвищення професійного рівня спеціалістів шкільної освіти. За сучасної системи означений потенціал використовується не повною мірою, вчителі мають змогу проходити курси підвищення кваліфікації, але цей процес не носить системний і постійний характер, що значно зменшує його ефективність. За умови тісної і конструктивної співпраці ВНЗ можуть надавати постійний супровід вчителям, спільно з ними розробляти і корегувати інноваційні (компетентнісні) моделі навчання/виховання учнів, створювати спільне науково-педагогічне середовище.

5. Можливість безпосередньої комунікації з науково-педагогічними працівниками, що реалізують не лише викладацьку, а й дослідницьку діяльність, у тому числі, в лабораторіях, що створені на базі вишу. Можуть створюватися експериментальні лабораторії на базі школи, що обслуговують не лише навчальний процес, привносячи в його зміст науково-пошукові методи і технології, а і лабораторії, наукові центри, проблемні групи, покликані оптимізувати функціонування освітньої системи школи, забезпечуючи його психологічний, змістовий, технологічний супровід. У цих наукових центрах можуть співпрацювати викладачі, вчителі, студенти, учні, об'єднуючи свої зусилля навколо вирішення спільних для освітніх систем школи та вишу проблем. За умови продуктивної взаємодії, тісної комунікації з науковцями педагоги школи можуть проводити власну науково-дослідну діяльність, писати статті, дисертаційні роботи, здобувати наукові, активно долучаючи до наукових пошуків школярів, що можуть працювати над актуальними проблемами оптимізації власної навчально-виховної діяльності, а також проблемами, що мають безпосереднє відношення до майбутньої професії, в тому числі діагностуючи свою схильність до неї, потенціал розвитку. Також, учні з достатніми дослідницькими компетенціями можуть реально долучатися до наукової діяльності, засвоюючи логіку, основні принципи, постулати ведення наукового пошуку елементарного рівня, самовизначитися стосовно даного виду діяльності, що також сприятиме правильній професійній орієнтації.

6. Можливість використовувати інфраструктуру ВНЗ задля підвищення рівня продуктивності навчально-виховного процесу, освітньої системи загалом. ВНЗ володіють значно більшим інфраструктурним потенціалом, ніж школи. При поглибленій взаємовигідній співпраці школи можуть використовувати такий потенціал задля підвищення ефективності навчально-виховної діяльності школярів, позакласного життя школи. На базі університетів учні можуть проходити професійну орієнтацію, інтегруючись в освітній простір вишу, використовувати інфраструктурні об'єкти для виконання навчально-дослідницьких завдань, пов'язаних з майбутньою професією, а також занять спортом, мистецтвом, тощо. Важливим аспектом є допуск учнів до інформаційно-бібліотечних ресурсів ВНЗ, які є також більшими, ніж у школах.

7. Використання потужних ресурсів ВНЗ в аспекті психологічного супроводу учнів. Компетентнісна освіта передбачає особистісно орієнтовані технології організації педагогічного процесу, що значно посилює психологічну складову у його структурі. Сучасна служба психологічної підтримки в школах часто носить лише формальний характер і відзначається низьким рівнем ефективності. У більшості випадків в школах працює лише один психолог, який фізично не в стані охопити весь учнівський та педагогічний колективи, надати у достатньому об'ємі адекватну психологічну допомогу (діагностика, аналіз, консультування та ін.). ВНЗ має більш широку та кваліфіковану службу психологічної підтримки, особливо, коли

в його структурі є спеціальний факультет (курси) з підготовки практичних психологів, він може надавати як безпосередні послуги, так і консультувати шкільних психологів. Важливо забезпечити перманентність психологічного супроводу учнів упродовж усього періоду навчання, а не лише, як зазвичай, ситуативно, у кризові моменти, коли потрібно вирішувати реальні проблеми, що спричинили конфлікт. Також психологічна підтримка потрібна учням не лише щодо обмеженої рамками школи навчально-виховної діяльності учнів, а і стосовно всього спектру найбільш значущих проблем їх особистісного становлення, міжособистісних взаємовідносин, життєвого простору в цілому. Стосовно ВНЗ, це варто розглядати не лише як реальну продуктивну практику студентів, а і як можливості профілактичної, випереджувальної роботи, що, в тому числі, сприятиме нівелюванню адаптаційних проблем студентів I-х курсів.

8. Можливість посилення мотиваційної складової освітньої діяльності школярів задля створення конкурентного середовища, надто коли йдеться про профільну диференціацію старшокласників, стимулювання їх до самореалізації, досягнення успіхів, що асоціюються з майбутньою професією. «Школа повинна бути зацікавлена в тому, щоби створити умови для свідомого професійного самовизначення учнів і сформувати у них здатність до соціально-професійної адаптації в суспільстві відповідно до своїх здібностей та потреб суспільства...» [4].

Закономірно, що в умовах здорової конкуренції навчальний процес є більш ефективним, сприймається школярами як сфера особистісної самореалізації. Крім того, ВНЗ може надавати школам потенційні бонуси для найбільш успішних учнів, що можуть бути використані як реальний інструмент мотивації підвищення їх навчальних досягнень. Конкурентне середовище буде сприятливим, стимулювальним до навчальних успіхів для всіх учнів, а не лише тих, що планують вступати до ВНЗ, із яким співпрацює школа.

9. Варто розглядати і можливості додаткових фінансових надходжень. ВНЗ вигідно інвестувати в школи, з якими вони співпрацюють. Раціональним є перспективне вкладення ресурсів, фінансових у тому числі. При тому реалізується не концепція забезпечення проходження визначеної державою навчальної програми, а забезпечення якості підготовки конкурентоспроможного фахівця. Тому школу слід досліджувати і як освітнє середовище, що інтегрально визначає якісну підготовки майбутнього абітурієнта, і як сферу формування та розвитку практичних професійних компетенцій студента як майбутнього конкурентоздатного фахівця освітньої сфери.

Зазначені вище можливості співпраці школи та вишу мають безпосереднє та опосередковане відношення до проблем нарощування рівня його професіоналізму, як головної умови оптимізації професійної діяльності вчителя школи, забезпечення її переходу на технології компетентнісної освіти.

Таким чином виокремили блоки пріоритетів співпраці школи та вишу, які формують відповідний блок цінностей освітнього простору школи, визначають його стратегію і тактику розвитку. Ці блоки можна диференціювати за безпосередніми та опосередкованими механізмами впливу на професійний розвиток педагога. Так, перший блок для професійного розвитку вчителя буде виконувати, передусім, стимулювально-орієнтувальну функцію. У педагога буде формуватися переконання, що в умовах ринкових відносин у сфері освітніх послуг конкурентоспроможним буде лише фахівець із високим рівнем професійної компетентності. Другий блок пов'язаний із безпосередніми можливостями використання співпраці з вишем задля розвитку власного професіоналізму, що неодмінно позначиться на особистісно-психологічному аспекті діяльності через задоволеність результатами діяльності, відчуття продуктивності власного професійного росту, особистісного розвитку.

Пріоритети були згруповані таким чином:

1. Мотиваційно-орієнтувальний, що реалізується за рахунок можливостей: підвищення рівня престижу школи; створення шкіл профільного типу, профільних класів; посилення мотиваційної складової освітньої діяльності школярів задля створення конкурентного середовища; додаткового фінансування, що визначаються статусом школи, додатковими інвестиціями; додаткового фінансування під час навчальної практики студентів, наукових досліджень.

2. Змістово-технологічний, що реалізується за рахунок можливостей: програмування професійного розвитку на науковій основі; використання психологічних ресурсів та інфра-

структури ВНЗ; оптимізації інформаційно-методичного супроводу інноваційних процесів; безпосередньої комунікації з науково-педагогічними працівниками; створення на базі шкіл лабораторій; проведення спільних конференцій та інших форм наукової співпраці.

3. Особистісно-психологічний, що реалізується за рахунок можливостей: забезпечення психологічного комфорту, що досягається підвищенням якості професійної діяльності; собистісної самореалізації як переживання відчуття успіху і радості, само актуалізації в професії.

Отже, об'єднання всіх типів навчальних закладів в одну структуру (цілісний освітній простір/середовище), завданням якої є цілеспрямований і безперервний освітній супровід людини від початкової школи до випускних іспитів у ВНЗ є одним із основних завдань сучасної освітньої політики, вирішення якого сприятиме модернізації системи освіти загалом, а також ВНЗ, школи як її суб'єктів. За таких умов підготовка спеціалістів буде реалізовуватись значною мірою на саморегульовальній основі. Основною ідеєю є створення продуктивної освітньої ситуації (простору в цілому), за яких здобувач освіти буде суб'єктом власної навчальної діяльності, що реалізується за індивідуальною траєкторією, враховуючи потенціал, індивідуальні особливості кожного, а освітні заклади будуть формувати оптимальний контент, забезпечувати ефективний, науково обґрунтований супровід цьому процесу.

Інтенсифікація конкурентних ринкових відносин в освітньому просторі держави стимулюватиме саморозвиток освітніх систем ВНЗ і школи, сприятиме постійному підвищенню якості надання такого супроводу, підвищення ефективності плідної співпраці за всіма значущими напрямками.

Реалізація такого потенціалу може дати поштовх до прискореного розвитку системи освіти загалом. Варто зазначити, що лише комплексний підхід до модернізації освітньої системи, основаної на європейських стандартах освіти, може дати реальний результат. Для цього необхідне впровадження освітньою реформи на загально державному рівні, а одним із основних аспектів у дорожній мапі таких реформ, повинна бути глобалізація процесу через посилення співпраці всіх суб'єктів освітнього простору України.

Список використаних джерел

1. Бурова Е.В. Напрями та форми взаємодії вищих педагогічних закладів і загальноосвітніх шкіл [Електронний ресурс] / Е.В. Бурова // SWorld. – Донбаський державний педагогічний університет Слов'янськ, 2014. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2014>.
2. Задорожна О.М. Управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06 / О.М. Задорожна ; МОНМС України, ДЗ "Луганський нац. університет ім. Т. Шевченка". – Луганськ, 2012. – 20 с.
3. Мірошко О.П. Нові напрями взаємодії школа-вищій навчальний заклад / О.П. Мірошко // Переяславская рада: её историческое значение и перспективы развития восточнославянской цивилизации : сб. науч. тр.: по матер. VII Междунар. науч.-практич. конференции, 19-20 декабря 2012 г., Ч. 1. / ред. А.Г. Романовский, Ю.И. Панфилов. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2013. – С. 189-191.
4. Стефанович Л.О. Створення єдиного інформаційного простору як засіб інтеграції вищої і середньої школи / Л.О. Стефанович, Т.О. Стефанович // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2011. – №703: Інформатизація вищого навчального закладу. – С. 49-53.
5. Ямшинська Н.В. Співпраця між середньою школою та ВНЗ при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-411>.

The article deals with the problems and prospects of interaction between higher educational institutions and schools with the purpose of optimization the system's development in the transition to the standards of competency education. It determines the interaction potential of school, higher educational institution and the basics for its realization in the process of formation of the innovative, competence-based education in Ukraine.

In particular, it substantiates the position, that the formation of a holistic educational space is the condition of development of pupils, student's subjective position in the learning process, providing the harmonious transition from one level of educational activity to another.

It investigates the problems of cooperation of school and University to improve the efficiency of the school by: ensuring the competitiveness of the school on the educational market; increase of the level of school's prestige; the possibility of establishing schools of profile type and profile classes; increase of the level of teacher's professional competence; opportunities for direct communications with teaching staff; the use of the University's infrastructure; the use of powerful resources of the University in the aspect of psychological support for pupils; increasing of the motivational basis of educational activity of pupils and others.

The attention is also focused on the priorities of cooperation for the school, development of motivational, substantive, technological aspects of its work, ensuring personal orientation of the process.

Thus, cooperation is mutually beneficial for educational systems like school and University, as it contains significant potential for the intensification of their innovative development. The realization of such potential can give an impetus to accelerated development of the education system as a whole. It should be noted, that only a comprehensive approach to the modernization of educational system, based on European education standards, can give a real result.

Key words: *competence-based education, holistic educational environment, educational system, interaction, cooperation, subjective position.*

УДК 378.4 (477)

Олена Сергійчук
Olena Serhiichuk

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РЕАЛІЇ

MODERN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE: PROSPECTS AND REALITIES

У статті розкрито сучасний стан вищої педагогічної освіти України, основні проблеми й перспективи її розвитку в контексті Болонського процесу. Досліджено особливості професійної підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі становлення вищої педагогічної освіти, виявлено актуальні підходи до вдосконалення організаційних основ професійної підготовки майбутніх учителів. Акцентовано увагу на пріоритетні напрями реформування і модернізації вищої педагогічної освіти, а також врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців із вищою освітою.

Ключові слова: *майбутній педагог, вища педагогічна освіта, Болонський процес, європейський освітній простір, напрями та реформи вищої освіти, кредитно-модульна система, мобільність студентів і викладачів.*

Система вищої освіти в Україні продовжує оновлення, інтегруючись у європейський і світовий освітній простір. Інтеграція та глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, що відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюючи її випереджувальний характер. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки визначено комплекс заходів щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні, стрижнем якої є розвивальна, культурно-творча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення професійних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти України (А.М. Алексюк, В.П. Андрущенко, О.А. Абдуліна, О.В. Глузман, І.Я. Зязюн, М.Б. Євтух, Н.В. Кузьміна, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, С.М. Ніколаєнко та ін.).

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують учителя нової генерації. Реалізація цього важливого питання зумовлена необхідністю інтеграції в європейський освітній простір на засадах законодавчих актів («Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» (2002 р.), «Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України» (2004 р.), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2011 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» (2012 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015 р.) визначено мету й пріоритетні напрями розвитку вітчизняної освіти, зокрема її інтеграція до європейського та світового освітніх просторів, розвиток людини як головної мети, ключового показника й основного важеля сучасного прогресу, формування національних і загальнолюдських цінностей, виховання професійно мобільного молодого покоління, здатного здійснювати особистісний духовно-світоглядний вибір.

Метою статті є проаналізувати сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти на сучасному етапі, виявлено актуальні підходи до вдосконалення організаційних основ професійної підготовки майбутнього педагога.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки визначено комплекс заходів щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні, стрижнем якої є розвивальна, культуро-творча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення професійних проблем.

На сучасному етапі реформа вищої освіти України здійснюється у двох площинах:

- національної стратегії соціально-економічного розвитку;
- співпраці та інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців із вищою освітою. Міністерство освіти і науки України особливу увагу приділяє тому, щоб кожен університет, поряд із врахуванням загальних рекомендацій та порад міністерства для всіх університетів країни, формував своє власне освітнє середовище, культуру організації навчання, культуру викладачів і студентів, культуру оцінювання навчальних досягнень студентів, культуру забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців та науково-педагогічних працівників.

Сьогодні основними завданнями розвитку педагогічної освіти є :

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки;
- проведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників до відповідності вимогам інформаційно-технологічного суспільства та змінам, що відбулися в загальноосвітній середній школі;
- модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання;
- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;
- удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів;
- удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників [3, с. 297-298].

На сьогодні вища педагогічна освіта є одним із основних чинників формування професійної зрілості вчителя, бо суттєво впливає на інноваційну спрямованість педагогічної діяльності, без якої неможливо досягти високого рівня професіоналізму. Саме вищий педагогічний заклад покликаний розробляти нові методики й технології навчання та виховання, що мають допомогти майбутньому педагогу досягти високого рівня викладання, якості знань учнів, сприяти його професійному зростанню [6, с. 51].

Підвищення якості вищої педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності розвитку і саморозвитку студентів та передбачає: впровадження кредитно-модульної системи навчання; використання інформаційно-комп'ютерних технологій і мультимедійних засобів; індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів; впровадження електронних засобів навчання, комп'ютерних навчальних програм; технічну і технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання; використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти.

Нововведення мають торкнутись організації профорієнтації випускників загальноосвітніх шкіл – майбутніх абітурієнтів педагогічних вузів, насамперед у контексті спрямування їхніх симпатій на педагогічну професію, тестового визначення педагогічного покликання, психологічних та морально-етичних якостей, необхідних для педагогічної діяльності.

Серед пріоритетних напрямів реформування і модернізації вищої педагогічної освіти варто вказати на необхідність створення педагогічного середовища, що забезпечуватиме гармонізацію інтелектуальних, емоційних і духовно-моральних основ в атмосфері університетського життя. Особливо значним є формування інтелектуальної педагогічної еліти з її культом навчально-пізнавальної діяльності, професійного саморозвитку, самоствердження особистості, прояву її культури, інтелігентності й творчого стилю діяльності.

Педагогічна підготовка студентів значно ускладнюється відсутністю до цього часу науково обґрунтованої професіограми педагога. За таких умов кожен викладач, виходячи з особистого бачення образу педагога, намагається визначити потребу певних знань, умінь і навичок, якими має оволодіти студент у процесі вивчення тієї чи тієї педагогічної дисципліни. Відсутність чіткого бачення мети навчального предмета негативно позначається на мотиваційно-стимулювальному компоненті педагогічного процесу. Студенти досить часто не усвідомлюють значущості тієї чи тієї педагогічної дисципліни в професійному становленні. Це спричиняє те, що рушійною силою навчальної діяльності виступає здебільшого зовнішня мотивація (страх перед викладачем, прагнення отримати високий бал тощо), а внутрішня мотивація (зацікавленість процесом і результатами професійного становлення) майже не діє на студента.

Врахуємо, що на ставлення студентів до навчання, а отже, і на якість педагогічної підготовки, впливає не лише зміст навчальної дисципліни, а й суттєве значення має організація навчального процесу. Саме тоді, коли студенти матимуть змогу проявляти ініціативу, самостійність і творчість, можна очікувати належної мотивації навчальної діяльності.

Останнім часом пошквалилися пошуки методів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів: упроваджуються ділові ігри, проблемне та програмоване навчання, творчі роботи, удосконалюються традиційні форми занять – лекції, практикуми-диспути, практичні та лабораторні роботи тощо. Проте навчальна діяльність наших студентів поки що значною мірою позбавлена творчості. На лекційних і семінарських заняттях їм здебільшого відводиться роль спостерігачів праці викладача.

Болонська система пропонує кредитно-модульну технологію, яка має такі особливості: індивідуальний режим навчальної роботи, а саме, домінування самостійної пізнавальної діяльності; створення спеціальних дидактичних матеріалів для самостійної роботи; зміна функцій викладача (організація, керівництво, загальна орієнтація у навчальному процесі, консультування, контроль); зміна позиції студента (ініціативність у режимі роботи над

навчальним матеріалом, відповідальність за виконання намічених планів тощо). Кредитно-модульну систему навчання можна назвати особистісно орієнтованою, оскільки вона орієнтована на формування та розвиток студентів як суб'єктів навчального процесу і спрямована на саморозвиток та самоактуалізацію студентів через індивідуалізацію та самостійну пізнавальну діяльність.

Сьогодні виправляти таке становище суттєво допомагає організація самостійної роботи. Саме її впровадження створює надійні основи для розвитку ініціативи та самостійності, здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування в студентів власних поглядів і переконань.

Наступний напрям розв'язання проблеми пов'язаний із залученням студентів до активних наукових пошуків. Саме організація науково-дослідної роботи забезпечує можливість реального активного співробітництва між викладачем і студентом, між студентом і учителем, а також між студентом та учнем (під час педагогічної практики), що значно прискорює формування відповідальності, посилює інтерес до педагогічної теорії. Самостійна науково-дослідна робота спонукає по-іншому розглядати суть і зміст педагогічних дисциплін. Таким чином принципово змінюється характер пізнавальної діяльності: замість відтворення і закріплення знань – самостійний пошук елементів творчого досвіду, які входять у зміст освіти.

Сучасний стан розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка зорієнтована на розвиток особистості дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати. Наявна система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя сучасної школи та не задовольняє його потреб у професійному становленні. Саме тому, вкрай необхідним є пошук нових підходів, які дозволяють досягти нової якості у дидактичній і методичній підготовці майбутнього вчителя сучасної школи.

Важливою нормою Болонської співдружності освітян є інноваційність освіти, підвищення мобільності викладачів і студентів, самостійності студентів, рівня їхньої самоорганізації. Болонський процес стимулює створення відповідних порівняльних систем організації навчання та виховання майбутнього педагога, рівня кадрового і науково-методичного забезпечення, якості навчального процесу, ефективності реалізації його різноманітних моделей і механізмів [1, с. 8]. Інноваційна освіта передбачає навчання в процесі створення нових знань, що реалізується за рахунок інтеграції фундаментальної науки, навчального процесу й педагогічної практики. Адже важливим є те, що інноваційність орієнтує не стільки на передачу знань, які постійно старіють, а на оволодіння базовими компетенціями, що дають змогу самостійно набувати необхідних знань, вибір студентами певних навчальних курсів та спецкурсів.

В освітянській практиці сьогодні повинні домінувати підходи, зорієнтовані не на «накачування» інформацією, а й активний її пошук та використання. В зв'язку з обмеженням часу взаємодії викладача і студента процес засвоєння нових знань уповільнюється, тож тут головним резервом має стати включення студентів у самостійну роботу. Такий процес має супроводжуватися передусім навчанням студентів, уже починаючи з першого курсу, можливостям і засобам активного пошуку знань з ознайомлення з дисципліною «Основи наукових досліджень», а їх самостійна робота має постійно направлятись і корегуватись викладачами відповідних дисциплін.

Особливу роль у професійному самовдосконаленні відіграє дисципліна «Педагогічна майстерність», вивчення якої забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей, на думку вчених, належить гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка [4, с. 30].

Адже для ефективного навчання важливою є наукова ерудиція педагога, яка забезпечує викладання без штамтів, у творчому трактуванні, зі своїм ставленням до нього, його наукової і прикладної значимості.

Сьогодні є досить актуальною проблема педагогічної підготовки студентів-заочників. У них кількість аудиторних годин у порівнянні з очною формою скорочено в 2-3 рази. Така ситуація вимагає переструктурування змісту навчальних програм, виділення основних тем, а також навчального матеріалу для самостійного опрацювання. Враховуючи розрізненість контингенту студентів, потрібно забезпечити диференціацію навчальних планів і програм: студенти, які закінчили педагогічні училища мають вивчати педагогічні дисципліни за іншою програмою, ніж ті, які навчаються після школи. Важливо, що з метою збереження основного дидактичного змісту сьогодні розроблена єдина програма, яка забезпечить інтеграцію навчального матеріалу, з наступним чітким визначенням тем, які розглядаються на лекційних, семінарських і лабораторних заняттях, і тих, які пропонуються для самостійного опрацювання. Наголосимо, що студенти-заочники мають менше можливостей для активного безпосереднього спілкування з викладачем, що потребує перенесення центру такого спілкування на опрацювання педагогічної літератури з їхнім наступним аналізом. Із цією метою необхідно чітко визначити з кожного навчального курсу список наукової та художньо-педагогічної літератури, передбачити форми завдань для її аналізу та контролю [7, с. 107].

Сьогоднішнє соціальне замовлення України щодо професійної підготовки майбутніх педагогів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, спрямований передусім на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу. У цьому контексті особлива роль відводиться педагогічній практиці у ВНЗ. Вона дає студентам змогу відчувати значимість педагогічної теорії для професійної діяльності, апробувати рівень своєї підготовки, посилює інтерес до наукових джерел. Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами і формами організації навчально-виховного процесу в освітніх установах, формування на базі знань, отриманих у вищому навчальному закладі, професійних умінь і навичок для самостійної роботи за отриманою спеціальністю; прийняття самостійних рішень у процесі конкретної роботи в реальних умовах; виховання потреби систематично поновлювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності [5, с. 1]. Тому правильна організація практики, наголошують педагоги, сприяє формуванню умінь і навичок помічати й аналізувати педагогічні явища й процеси, відчувати всю складність і водночас привабливість обраної професії. Однак, незважаючи на особливу роль педагогічної практики в професійному становленні студентів, як майбутніх учителів, сьогодні намітилась тенденція до поступового згортання окремих її видів. Зокрема це стосується дидактичної та пропедевтичної (навчально-виховної) практик. Однією з причин є відсутність умов для її якісного проведення: школи не зацікавлені у студентах-практикантах, які поки що не можуть нічим допомогти вчителям, а лише спостерігають за результатами їх праці.

Концептуальний характер названої проблеми стає ще зримішим, коли усвідомлюємо, що навчання і виховання є не тільки два основні засадні процеси вищої школи, проходячи через які студент набуває необхідних властивостей для своєї майбутньої професійної і взагалі життєвої діяльності, а ці два процеси мають бути спрямовані на безпосередньо на студента. Тому викладачі вищих навчальних закладів повинні прагнути, щоб студенти виходили з вищого навчального закладу не тільки з тими знаннями, моральними, культурними та життєвими цінностями, принципами, поглядами, які вже опанували попередні покоління, а мали свої власні здобутки, сучасніший світогляд, життєві цінності та орієнтації, які мають бути адекватнішими вимогам завтрашнього дня, сьогодні в умовах соціокультурного середовища ВНЗ мають створюватись можливості самостійного пошуку і знань, і соціального досвіду, і власного самовизначення та самореалізації.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти можна назвати певний перелік чинників, запровадження яких у практичну діяльність ВНЗ суттєво, порівняно з традиційним минулим, сприяє актуалізації знань студентами та більш глибокому і систематичному опануванню ними. У багатьох вищих навчальних закладах запроваджуються інтенсивні,

активізуючи, індивідуально орієнтовані навчальні технології, серед яких найпопулярнішими є: педагогіка партнерства, особистісно орієнтоване, дистанційне навчання тощо.

Зазначимо, що провідними тенденціями розвитку національної системи освіти на сьогодні мають бути: орієнтація на людський вимір в освітній діяльності, на визнання цінності особистості учня та її гідності; усвідомлення педагогами суб'єктності учня у навчальному процесі та її забезпечення; спрямованість навчального процесу на учня, на формування в цьому процесі його особистості; подолання відчуження культури і науки від освіти, орієнтація освіти на гуманістичні цінності світової, національної й професійної культури; перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність учня, на формування творчої методики його само учіння та само актуалізації, в тому числі й навчально-пізнавальної діяльності; перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних; комп'ютеризація і технологізація навчання; цілеспрямоване впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Вирішувати ці проблеми під силу лише педагогам із високим професійним рівнем, який володіє сучасними технологіями, що забезпечують творчий розвиток особистості та навчальні можливості учнів.

Отже, оновлюючи та наближаючи вищу освіту до світового європейського простору, слід урахувати як наш власний багатолітній досвід (щоб реалії сьогодення не порушували те, що будувалося впродовж багатьох років), так і інтеграційні процеси в європейській і світовій освіті, щоб забезпечити громадянам рівний доступ до справді якісної освіти. Відтак, у найближчі роки та й у віддаленому майбутньому основою навчання і виховання нових поколінь залишатиметься спільна праця педагога й учня, а фундаментом педагогічної освіти – підготовка майбутнього педагога до системи спеціалізованих і пристосованих саме до цих функцій навчальних закладів (ЗОШ, професійно-технічних навчальних закладів, технікумів, коледжів тощо).

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.М. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В.М. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
2. Будак В.Д. Якість педагогічної освіти - майбутнє України / В.Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3-6.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір // Освіта. – 2005. – № 2-3. – С. 2-4.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – 2 ге вид., допов. і переробл. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Положення про проведення практики студентів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Затверджено рішенням Вченої ради університету від 31.08.2007 року. – Протокол №1. – 12 с.
6. Сипченко В.І. Роль педагогічного університету у формуванні професіоналізму вчителя / В.І. Сипченко // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 136. – Черкаси, 2008. – С. 51-54.
7. Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / М. Сметанський // Вища освіта України. – № 1. – 2008. – С.103-109.

The article deals with the modern state of higher pedagogical education of Ukraine, the main problems and prospects of its development in the context of the Bologna process. The peculiarities of professional preparation of future teachers at the present stage of development of higher pedagogical education are given and current approaches to improving organizational bases of professional training of future teachers are identified.

The author focuses on the priority areas of reform and modernization of higher pedagogical education, in particular the creation of a pedagogical environment that would harmonize the intellectual, emotional

and moral aspects in the atmosphere of University life, taking into account the national approaches to education, content of education, tradition in the training of future specialists within higher education.

The features of credit-modular technology are set, it has the following features: individual mode of learning, namely, the dominance of independent cognitive activity; the creation of special didactic materials for independent work; the changing roles of the teacher (organizing, leading, general orientation in the teaching process, consultation, control); the change in position of a student (pro-active mode of work on the training material, the responsibility for implementing plans, etc.).

It has been noted that the leading trends in the development of the national system of education today should be: focus on the human dimension in educational activities, recognition of the value of the student's personality and its dignity; the awareness of teachers of the subjectivity of the student in the learning process and his/her components; orientation of educational process on the pupil, forming in the process their identity; overcoming the alienation of culture and science education, orientation of education on the humanistic values of the world, national and professional culture; the shift from teaching activity of the teacher on the cognitive activity of the learner in the formation of the creative methods of teaching and of self-actualization, including the educational-cognitive activity; the transition from a traditional, informational, monologic methods and forms of training into dialogic; computerization and technologization of learning; purposeful introduction of personality-oriented technologies of teaching.

Key words: *future teacher, higher pedagogical education, Bologna process, European educational space, the direction of reform of higher education, credit-modular system, mobility of students and teachers.*

«УДК 37.(477.4) «19»

Іван Сесак
Ivan Sesak

ЦЕРКОВНО-ВЧИТЕЛЬСЬКІ ШКОЛИ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ У КІНЦІ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

CHURCH-TEACHERS' SCHOOLS OF THE RIGHT-BANK UKRAINE IN THE END OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY

Висвітлюються питання заснування та діяльності церковно-вчительських шкіл у Київській, Подільській і Волинській губерніях на початку ХХ століття. Показано низький освітній рівень учителів церковних шкіл, необхідність покращення їх професійної підготовки, учнівські та вчительські колективи, а також реакційну політику царизму в галузі освіти.

Ключові слова: *вчитель, церковні школи: церковно-вчительська, другокласна, однокласна, двокласна церковнопарафіяльні та школа грамоти, вчитель, освітній рівень.*

Певний внесок у підготовку вчителів, окрім Міністерства народної освіти, яке готувало вчителів для початкових шкіл свого відомства, в правобережних губерніях України для церковних початкових шкіл було зроблено і святійшим Синодом шляхом заснування у кінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. спеціальних другокласних шкіл (1895р.) та церковно-вчительських шкіл згідно закону 1902 р. – «Положення про церковні школи відомства православного віросповідання». Якщо другокласні школи готували вчителів для шкіл грамоти, то церковно-вчительські школи – для всіх церковних шкіл (другокласних, одно- і двокласних церковнопарафіяльних та шкіл грамоти).

Звернення до історії функціонування церковно-вчительських шкіл Правобережної України дає змогу краще зрозуміти наше минуле політику царизму щодо зародження і розвитку церковної педагогічної освіти. Ця проблема все більше привертає увагу сучасних науковців. Зокрема, чи найбільш глибоко вона висвітлена у монографії українського дослідника В. Перерви

«Церковні школи в Україні кінця XVIII – початку XX ст.: забутий світ. – Т.І. Загальна частина.» (Біла Церква, 2014р.), у якій на основі багато чисельних архівних джерел показав історію церковно-вчительських шкіл України. Окремі аспекти цих навчальних закладів знайшли певне відображення у працях І. Петренко (Лівобережна Україна) І. Сесака Н. Балабуст (Поділля), В. Шпак (Волинь) та ін. Однак питання підготовки вчителів для церковно-вчительських шкіл початку XX ст. потребує більш глибокого і всебічного дослідження, використання позитивного педагогічного досвіду в сучасних умовах.

Метою дослідження є з'ясування ролі церковно-вчительських шкіл Правобережної України в підготовці вчительських кадрів для церковних шкіл. Головні завдання полягають у висвітленні їхніх програм навчання, фінансування, учнівських та педагогічних колективів тощо.

Після видання у 1884 році «Правил про церковнопарафіяльні школи» гостро постало питання про збільшення кількості навчальних закладів, які б готували кваліфікованих учителів. Адже у 1885-1904 рр. у Російській імперії кількість церковнопарафіяльних шкіл збільшилась з 184 тис. до 1.938.6741.

Найбільше їх було у правобережних губерніях України, де до 1904 р. не було земських установ. Щоб забезпечити школи необхідною кількістю вчителів і підвищити рівень їх кваліфікації, Св. Синод, унаслідок місцевих ініціатив, почав відкривати спеціальні педагогічні навчальні заклади – церковно-вчительські школи.

Варто зазначити, що за освітнім рівнем церковно - вчительські школи наближалися до вчительських семінарій Міністерства народної освіти. Зокрема, у них викладалися предмети не тільки передбачені програмами церковнопарафіяльних шкіл та шкіл грамоти, в яких у майбутньому повинні були працювати випускники, а й географія, вітчизняна історія, дидактика, фізика, географія, природознавство, гігієна.

У Правобережній Україні діяли три церковно-вчительські школи. На Волині – Почаївська, відкрита 6 листопада 1890 р., через рік переведена до Житомира, а згодом до Дерманського монастиря і йменувалась Свято-Федорівською. Друга церковно-вчительська була відкрита 25 листопада 1890 р. у м. Києві при Золотоверховому Михайлівському монастирі. У 1903 р. вона була переведена у нове приміщення. Третя церковно-вчительська школа почала діяти з 1902 року у м. Вінниці Подільської губернії.

Церковно-вчительські школи розглядалися як губернські і відносилися до середніх педагогічних навчальних закладів. Ці школи спочатку не мали власних приміщень, а тому зазнали переїздів і нових облаштувань. Зокрема, школа, відкрита у м. Києві у Золотоверховому Михайлівському монастирі, через 13 років була переведена у нове приміщення. Вінницька церковно-вчительська школа була відкрита спочатку в перебудованій споруді колишньої двохкласної церковнопарафіяльної школи у центрі міста, а згодом переведена у замську будівлю. Найбільше «поневірянь» зазнала церковно-вчительська школа Волині. Відкрита у єдиній кімнаті паломницького готелю Свято-Успенської Лаври, через рік була переведена до Житомира в архієрейську будівлю, а потім у будівлю єпархіальної училищної ради і знову в архієрейський будинок. Тільки у 1906 році згідно указу Св. Синоду від 12 квітня, повернулася «под сень монастирской обители в Дермане» і стала іменуватися Свято-Федорівською. Періодична преса вказувала на цю подію як найбільш важливу подію в краї у церковно-шкільному житті 1906-1907 року [2].

Варто зазначити, що церковно-вчительських шкіл було мало. Так, на початку XX ст. в Україні вчителів для початкових церковних шкіл готували 5 церковно-вчительських, у тому числі 3 у правобережних губерніях. Останні лідирували у Російській імперії не тільки за кількістю церковнопарафіяльних шкіл, але й за кількістю церковно-вчительських шкіл: Київська, Дерманська (Волинська губернія) і Вінницька (Подільська губернія). Ще дві церковно-вчительські школи були в Полтавській губернії. У 1914 р. у Російській імперії на 61 єпархію було всього 21 церковно-вчительські школи (13 чоловічих і 8 жіночих) [3].

До церковно-вчительських шкіл приймали на конкурсних засадах юнаків і дівчат православного віросповідання у віці від 15 до 17 років, які закінчили двокласні церковнопарафіяльні школи, як правило з відмінними оцінками і зразковою поведінкою, здібних до співу.

Учні при вступі до школи складали іспити за програмою курсу двокласної церковнопарафіяльної школи: Закон Божий, російську і церковнослов'янську мови, математику, російську історію, географію і церковний спів. Термін навчання тривав три роки. Плата за навчання становила близько 100 руб. за рік. Учнів до церковно-вчительських шкіл вибирали переважно за станом ознакою, згідно якої перевагу мали діти селян. Сироти і діти бідних церковнослужителів, в основному утримувались безкоштовно. Деякі обдаровані учні навіть отримували стипендію. Державні стипендії учні церковно-вчительських шкіл після закінчення навчання зобов'язані були відпрацювати на посаді вчителя не менше п'яти років.

Як вказує дослідник церковних шкіл в Україні В. Перерва, у церковно-вчительських школах запроваджували викладання багатьох предметів. Так, у Волинській школі викладали не 12, а 16 предметів, у Вінницькій – 24 дисципліни, вдвічі більше, ніж того вимагала програма. Тут вивчали основи економіки, соціологію та ін. [4]. Прагнення розширити програми навчання є зрозумілим, але чи могли їх засвоїти учні, якщо до 5 годин і більше вони проводили в молитвах.

У церковно-вчительських школах вивчали такі предмети: Закон Божий, церковна і російська історія, дидактика та основи педагогіки, церковний спів, церковнослов'янську і російську мови, література, географія, математика (арифметика, основи геометрії та землемірства), креслення, малювання, гігієна, рукоділля (в жіночих школах). Окрім цього були внесені реальні загальноосвітні предмети: математика (алгебра і геометрія), всесвітня історія, історія російської літератури з вивченням періоду новітньої літератури після М. Гоголя. Постановою Синоду 1903 року було прийнято нові програми для церковно-вчительських шкіл, які дещо розширили предмети викладання у них. Із дозволу св. Синоду можна було викладати початковий курс іконописання, ремесла і сільського господарства.

Практичні заняття учнів відбувались у двокласних церковно-парафіяльних школах, що діяли при кожній церковно-вчительській школі, які працювали два вчителі і законовчитель.

Кількість учнів у Київській і Дарманській чоловічих церковно-вчительських школах, Правобережної України та випускників у 1907 р. показано у нижче наведеній таблиці [5].

| Назва церковно-вчительських шкіл | Кількість учнів у класах | | | Разом | Кількість випускників у 1907 р. |
|----------------------------------|--------------------------|------------|----------|-------|---------------------------------|
| | молодшому | середньому | старшому | | |
| Київська | 34 | 26 | 28 | 88 | 29 |
| Дарманська (Волинської губернії) | 26 | 22 | 22 | 70 | 20 |
| | 66 | 48 | 50 | 158 | 49 |

Як бачимо, кількість учнів у церковно-вчительських школах була невеликою. А тому і випуски шкіл були малими. Зокрема, впродовж перших 11 років існування церковно-вчительської школи при Золотоверхому Михайлівському монастирі відбулося 7 випусків, після яких вчителями стали 79 чол., а решта могли за бажанням здавати екзамени на звання вчителя початкової школи [7].

У Вінницькій чоловічій церковно-вчительській школі до 1907 р. навчалось 67 учнів, а на початок 1909 року – всього 52 учні (найменше серед 5 таких шкіл України), в т.ч. у молодшому класі 19 чол., середньому – 15 чол. і старшому – 18 чол. Закінчили до 1908 року 17 чол. [8]. У 1914 р. у ній навчалось 85 учнів, а закінчили 20 чол. [9].

До 1908 р. у Російській імперії було всього 20 (7 жіночих і 13 чоловічих) церковно-вчительських шкіл. З 1902 по 1908 рр. ними було підготовлено всього тільки 1508 учителів [10]. У

1913-1914 навчальному році в усіх церковно-вчительських школах Російської імперії закінчили з правом на звання учителя або вчительки початкового училища 475 чол. [11]. Зрозуміло, що діючі церковно-вчительські школи не в змозі були забезпечити церковно-парафіяльні школи, особливо Південно-Західного краю (за тодішнім адміністративно-територіальним поділом), яких тут було найбільше.

Майже всі учні церковно-вчительських шкіл Правобережної України проживали у гуртожитках, які загалом у Росії. Так, у 1913-1914 навчальному році у 21 школі Російської імперії з 1700 учнями у гуртожитках жили 1603 чол. (864 чол. і 739 жін.) [12].

Варто вказати, що поява церковно-вчительських шкіл у правобережних губерніях України на межі століть була зумовлена не тільки потребою в підготовці кваліфікованих учителів для церковних шкіл, кількість яких в останній чверті XIX ст. значно збільшилась, але й боротьбою проти «польського елемента», утвердження православ'я, русифікації та відданості царизму. Ober-прокурор Св. Синоду К.П.Победоносцев зазначав, що церковно-парафіяльні школи, за самими умовами існуючого в них навчання та нагляду, являють собою більше гарантій для вірної та благонадійної в церковному та народному дусі освіти, ніж інші види народних шкіл [13].

Фінансування церковно-вчительських шкіл царським урядом було щедрим. Так, на утримання Вінницької церковно-вчительської школи Подільської губернії з 1902 р. з державної скарбниці виділялося 10 тис. рублів на рік, а з 1906 р. – 16,5 тис. руб. [14]. У 1914 р. витрати вже становили 20935 руб. з державних коштів і 7782 руб. з місцевих [15].

Школа мала 40 десятин землі, на якій був город, сад, пасіка і польове господарство [16]. При ній діяла зразкова двокласна церковнопарафіяльна школа з учителями і законовчителем а особливий кредит у розмірі 1200 руб. за рік, де вихованці спостерігали за ходом уроків і самі давали декілька практичних уроків з різних предметів. Усе це здійснювалось під керівництвом учителів церковно-вчительської школи.

Церковні єпархії дбали про підбір вчительських кадрів для церковно-вчительських шкіл. Згідно «Положення» 1902 р. було складено і штат церковно-парафіяльних шкіл. Завідувати такою школою мав священник або ж протоієрей з вищою богословською освітою (випускник духовної академії). Він мав отримувати щорічну платню 1500 руб. Учитель із вищою освітою мав заробітну плату 900 руб., педагог із середньою освітою – 750 руб. Окремою графою була проведена оплата праці вчителя співу, якому щороку мали платити по 600 руб. Ще 300 руб. призначалося для бібліотеки, 500 руб. на ремонт тощо. Були також передбачені пенсії [17].

Така невисока, як для державної школи, оплата праці, виявилась зовсім невеликою порівняно з тими коштами, які виплачувалися тогочасним педагогам у державних школах. Тому кваліфіковані педагогічні кадри в церковно-учительських школах довго не затримувалися. У 1905 р. типові оклади для викладачів церковно-вчительських шкіл збільшили: завідувач мав щорічно 2000 руб, вчитель з вищою освітою – 1200 руб., педагог з середньою освітою – 900 руб. тощо [18].

У 1914 р. на всю Російську імперію у 21 церковно-вчительській школі працювали 94 штатних учителів (60 учителів і 34 вчительки). Із учителів тільки двоє мали священницький сан. Освітній рівень штатних вчителів був таким: з вищою освітою – 39 чол., з середньою – 22 чол., з спеціально-педагогічною – 26 і з спеціально-співочою – 7 чол. Окрім штатних учителів, деякі школи мали особливих (позаштатних) учителів: 1 – співи і музики, 8 – малювання, 8 – рукоділля, 2 – навчання ремеслам, 5 – сільському господарству, 10 – гігієні і 3 – гімнастиці [19].

Як свідчать дані звіту волинського єпархіального училищного наглядача про стан церковних шкіл за 1913-1914 навчальний рік, освітній рівень 1.468 учителів загальноосвітніх предметів однокласних і двокласних церковнопарафіяльних шкіл був таким: закінчили середні і спеціальні навчальні заклади – 402 чол., а отримали звання вчителя за екзаменом – 763 чол. (у т.ч. 416 закінчили другокласні школи), а 303 чол. не мали учительського звання. Як бачимо, майже кожен п'ятий учитель не мав права на вчителювання [20].

Конкретніше, був освітній рівень світських учителів церковних шкіл, зокрема Поділля, у 1905-1913 роках (окрім священиків, дияконів, псаломщиків, кількість яких була незначною – в окремі роки від 13 до 28 чол.), свідчить нижче наведена таблиця [21]:

| Роки (на 1 січня в %) | Кількість вчителів | | | Освітній рівень світських вчителів церковних шкіл | | | | | |
|--------------------------------|--------------------|-------|--------|---|--|---|---------------------------|------------------|-------------------------------|
| | Чоловіків | Жінок | Всього | З вищою і середньою освітою | З спеціально- педагогічною педагогічною освітою | З свідоцтвами початкової школи | Мали звання учителя | | Не мали ніяких свідоцтв |
| | | | | | | | Одно- класної школи | Школи грамоти | |
| 1905 | 1314 | 568 | 1882 | 293 | - | 95 | 377 | 260 | 857 |
| | 68,80 | 29,73 | - | 15,56 | - | 5,05 | 20,04 | 13,81 | 45,54 |
| 1907 | 1369 | 504 | 1873 | 261 | - | 115 | 719 | 253 | 525 |
| | 72,40 | 26,66 | - | 13,92 | - | 6,14 | 38,40 | 13,51 | 28,02 |
| 1909 | 1399 | 494 | 1893 | 240 | 68 | - | 989 | 254 | 342 |
| | 73,29 | 25,87 | - | 12,68 | 3,59 | - | 52,24 | 13,42 | 18,07 |
| 1911 | 1325 | 564 | 1889 | 280 | 81 | - | 1181 | 188 | 159 |
| | 69,52 | 29,60 | - | 14,83 | 4,28 | - | 62,52 | 9,95 | 8,42 |
| 1913 | 1315 | 573 | 1888 | 271 | 73 | - | 1325 | 113 | 106 |
| | 69,06 | 30,09 | - | 14,35 | 3,86 | - | 70,18 | 53,98 | 5,61 |

Як видно з вище наведеної таблиці освітній рівень світських учителів церковних шкіл Поділля на початку ХХ ст. дещо покращився. Зокрема, у 8 разів зменшилось учителів, які не мали права на викладання, у 2 рази тих, хто мав звання вчителя школи грамоти (до речі, на Поділлі останні у 1908 р. були ліквідовані – переведені у розряд однокласних церковнопарафіяльних шкіл); майже у 2 рази стало менше осіб які мали звання вчителя однокласної школи; з'явилися учителі зі спеціальною педагогічною підготовкою і перестали вперше у 1908 р. працювати в церковних школах випускники початкових шкіл. Учителів із вищою і середньою освітою в окремі роки було від 240 до 293 чол.

Отже, в церковно-вчительських школах вихованці отримували належну, яке на ті часи, професійну підготовку. Однак, мала кількість церковно-вчительських шкіл, а також випускників, не давала змоги кардинально змінити стан справ із забезпеченням церковно-парафіяльних шкіл підготовленими педагогами. Освітній рівень учителів церковних шкіл продовжував залишатися низьким. Такий стан із педагогічною підготовкою вчителів для церковних шкіл – результат антинародної політики царизму в галузі освіти, якому не потрібні були «дорогі» вчителі, тільки щоб не порушувались основи самодержавства.

Список використаних джерел

1. Степаненко Г.В. Освітня діяльність православного духовенства в Україні (XIX – початок ХХ ст.): автореф. дис. канд іст. наук: 07.00.01.– Історія України. – Ін-т історії НАН України. – Київ, 2002. – С. 11.
2. Западно-Русская начальная школа. – 1907. – №5, май. – С.130-131.
3. Всеподданнейший отчёт обер-прокурора святейшего Синода по ведомству православного исповедания за 1914 год. – Петроград : Синодальная типография, 1916. – С. 312.
4. Перерва В.С. Церковні школи в Україні (кінець XVIII – початок ХХ ст.): забутий світ / В.С. Перерва. – Біла Церква : Видавець Пшонківської О.А., 2014. – С. 146.
5. Школьный календарь. 1909-1910 уч. г. – СПб, 1909. – С. 56.
6. Перерва В.С. Вказана праця. – С. 144.
7. Церковные школы Российской империи к 1907 году. Статистические сведения. – СПб, 1907. – С. 22-23.

8. Школьный календарь. 1910-1911 уч. г. – СПб, 1910. – С. 62.
9. Отчёт по отделу народного образования за 1914 год. – Константиноград, 1916. – С. 86.
10. Ванчаков А.М. Краткий историко-статистический обзор развития церковной школы с 1884 г. до настоящего времени (1884-1909 гг.) /А.М. Ванчаков. – СПб 1909. – С. 19.
11. Всеподданнейший отчёт обер-прокурора... за 1914 год. – С. 313.
12. Там само.
13. Рашин А.Г. Население России за 100 лет (1811-1911 гг.) : Статистические очерки / под. ред. С.Г. Струмилина / А.Г. Рашин. – Москва, 1956. – С. 315.
14. Ванчаков А.М. Вказана праця. – С. 18.
15. Отчёт по отделу народного образования за 1914 год. – С. 87.
16. Там само. – С. 86.
17. Перерва В.С. – Вказ. праця. – С. 146.
18. Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие. СПб, 1909. – С. 315.
19. Всеподданнейший отчёт обер-прокурора ... за 1914 год. – С. 312
20. Отчёт Волынского епархиального наблюдателя о состоянии церковных школ Волынской губернии в учебно-воспитательном отношении за 1913-1914-й учебный год. – Житомир : Волынская губернская типография, 1915. – С. 14-15.
21. Подольское губернское земство. Отчёт по отделу народного образования Подольского губернского земства за 1912 год. – Каменец-Подольск, 1913. – Приложение. – С.LVI (Таблица №7).

The article deals with the issues of establishment and work of church-teachers' schools in Kyiv, Podilsk and Volyn provinces in the end of the 19th- beginning of the 20th century. The aim of this study is to clarify the role of church- teachers' schools of the Right-Bank Ukraine in training teachers for church schools; the main task is to highlight the peculiarities of their training programmes, funding, student collective, teaching staff and others.

It should be noted that the educational level of the church-teachers' school approached to that of the teachers' seminary of Ministry of Education. In particular, they taught not only subjects from parish programmes and grammar schools' programmes, but also geography, national history, pedagogy, physics, geography, science, hygiene.

The low educational level of church-schools' teachers and the need of improving their training, the improving of pupils' and teachers' collectives and also the reactionary czarism politics in the department of education are shown here.

In general, it is worth mentioning that pupils of the church-teachers' schools receive appropriate training at those times. However, a small number of church-teachers' schools and school-leavers made it impossible to change the situation with the provision of church schools by trained teachers. The educational level of teachers of religious schools continued to be low. This state of pedagogical training of teachers for work in church schools was the result of tsarism anti-people policy in education, which did not need "expensive" teachers.

Key words: a teacher, church schools: church-teachers' school, second-form school, one-form school, two-form parish school and grammar school, teacher, educational level.

УДК 376-056.36-057.874

Ольга Трезуб
Olha Trehub

СУЧАСНІ МЕТОДИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

MODERN METHODS OF APPLICATION OF PROBLEM STUDY IN THE PROCESS OF TEACHING OF KEY DISCIPLINES

У статті описані сучасні методи проблемного навчання в процесі вивчення дисциплін інформатичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій. Обґрунтовується ефективність та перспективи використання проблемного навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *проблемна ситуація, проблемне навчання, проблемні задачі, творчі здібності, дослідницька робота.*

Розробка, розвиток і широке використання інноваційних педагогічних технологій висуває абсолютно нові вимоги до фахової підготовки вчителів і, відповідно, науково-педагогічного складу вищого навчального закладу. Їм необхідно не тільки освоювати нові технології й особливості їх використання, але й переглядати свої дидактичні погляди та позиції, вести наполегливий пошук шляхів і засобів підвищення інтересу студентів та їх мотивації з метою істотної активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема через застосування нових педагогічних технологій, нових методів і форм навчання [4].

Завдання сучасної освіти вимагає опанування фахівцями методології творчого перетворення світу. Процес творчості включає, перш за все, відкриття нового: нових об'єктів, нових знань, нових проблем та нових методів їх рішення. У зв'язку з цим проблемне навчання як творчий процес представляється у вигляді вирішення нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними ж методами. Якщо тренувальні завдання пропонуються студентам для закріплення знань і набуття навичок, то проблемні завдання – це завжди пошук нового способу рішення.

Теорія і практика фахової підготовки із застосуванням технологій проблемного навчання знайшла відображення у дослідженнях О.О. Вахрушева, В.Г. Гетти, М.С. Корця, В.В. Ларіонова, Ю.С. Рамського, П.І. Сікорського, М.Г. Чобітько, Т.В. Яковенко, С.М. Яшанова та ін.

У цих роботах розглянуті різні аспекти проблемного навчання при формуванні інтересу студентів до навчальної діяльності, самостійної реалізації поставлених навчальних цілей, створення можливостей для ефективного адаптації у сучасному світі, що швидко змінюється.

На основі результатів цих досліджень може бути вирішена низка завдань, пов'язаних з організацією методики проблемного навчання майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки у вищому педагогічному закладі освіти в умовах інформатизації освітньої галузі.

Формування професійного мислення студентів – це, по суті, справи вироблення творчого, проблемного підходу. Підготовка вчителів у вищому навчальному закладі повинна сформулювати у фахівця необхідні творчі здібності:

- можливість самостійно побачити і сформулювати проблему;
- здатність висунути гіпотезу, знайти або винайти спосіб її перевірки;
- зібрати дані, проаналізувати їх, запропонувати методику їх обробки;
- здатність сформулювати висновки і побачити можливості практичного застосування отриманих результатів;
- здатність побачити проблему загалом, усі аспекти й етапи її рішення, а при колективній роботі – визначити міру особистої участі у вирішенні проблеми.

Проблемні методи навчання в педагогічному процесі ВНЗ передбачають зміну діяльності студентів на лекціях, семінарах, практичних заняттях і в ході підготовки до них. Проблемні методи навчання є системою методів, яка направлена не на повідомлення студентам готових знань, їх запам'ятовування і відтворення, а на організацію їх для самостійного здобування знань, засвоєння умінь у процесі активної пізнавальної діяльності, направленої на вирішення різних педагогічних ситуацій.

Визначено, що метод проблемного навчання дає найкращі результати, якщо дотримуватися головних умов:

- соціально-педагогічні: демократизація освітнього процесу ВНЗ, ухвалення суб'єктами педагогічного процесу системи цінностей навчання, забезпечення системності, спадкоємності знань, умінь і навичок на всіх етапах підготовки вчителів;

- організаційно-педагогічні: визначення пізнавальних потреб студента; можливість спиратися на пізнавальні можливості та розвиток навчання студента; розвиток професійного мислення і здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Аналіз вищезазначених наукових праць, нормативно-методичної документації, навчальних занять із фахових дисциплін дав змогу виявити низку проблем методики навчання майбутніх учителів технологій із використанням проблемного навчання, які потребують ґрунтовного дослідження.

У нашому дослідженні визначали фахову підготовку майбутніх учителів технологій як процес формування, удосконалення знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які є результатом професійної мобільності й практичного досвіду фахівця, спроможного досконало здійснювати технологічну й педагогічну діяльність.

Ґрунтуючись на поглядах науковців з інженерно-педагогічної освіти, стверджуємо, що майбутній учитель технологій спеціальності 6.010103, 8010103 "Технологічна освіта" профілю підготовки «Інформаційні технології та технічний захист інформації» – це фахівець із вищою освітою, який може виконувати свої професійні функції як у педагогічній, так і в інженерній діяльності.

Зазначимо, що процес підготовки майбутніх учителів технологій здійснюється у два етапи: перший етап передбачає підготовку спеціалістів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" терміном навчання 4 роки, після чого студенти одержують кваліфікацію молодшого спеціаліста професійно-практичних дисциплін; другий етап – це підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" з терміном навчання 1 рік на базі освітньо-професійної програми бакалавра, які отримують кваліфікацію інженера-педагога-дослідника.

Намагаючись визначити, наскільки умови навчання фахових дисциплін у педагогічному університеті сприяють розвитку фахових знань, умінь та навичок, необхідних сучасному фахівцю, розглянули робочу та навчальну програми дисциплін інформатичного напрямку.

Робочі навчальні програми з цих дисциплін для студентів спеціалізації «Інформаційні технології та технічний захист інформації», на наш погляд, забезпечують умови для втілення проблемного навчання шляхом залучення нової важливої наукової інформації, яка становить інтерес для студентів та сприяє розвитку їх пізнавальної діяльності, розширенню світогляду, формуванню умінь і навичок, створює умови для необхідної мотивації.

Підручники та навчальні посібники, які задіяні в процесі навчання, побудовані на матеріалах, підібраних із оригінальної наукової літератури й посібників, написаних викладачами фахових кафедр. Отже, немає сумніву, що такі автентичні матеріали мають розвивати науковий інтерес, зацікавленість студентів у майбутній професійній діяльності та сприяти створенню необхідної мотивації й забезпечувати наукову важливість та значимість для майбутніх спеціалістів.

Досвід показує, що студенти не в змозі відразу вирішити сформульовану основну проблему внаслідок відсутності у них необхідних умінь організувати самостійну дослідницьку роботу. Тому потрібне створення послідовної системи допоміжних проблем, які здатні вивести до розуміння основного проблемного питання. Це дозволяє управляти пізнавальною діяльністю студентів та засвоєнням ними знань, умінь та навичок.

Наступним кроком нашого дослідження було обґрунтування теоретичних аспектів впровадження комп'ютерних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

Комп'ютеризація процесу навчання технічних дисциплін в освіті стає предметом усе більш широких досліджень. У сучасному суспільстві дослідники розглядають окремі аспекти застосування ІКТ у системі освіти і зокрема, в проблемному навчанні.

Діяльнісний спосіб вирішення проблемних ситуацій підсилює критичне мислення, ефективність навчання. Проблемний метод навчання при навчанні майбутніх учителів технологій добуває цю схему шляхом створення проектного компоненту завдяки інформаційно-комп'ютерним технологіям.

Комп'ютер може використовуватися для обробки даних і реєстрації великого масиву експериментальних даних, як засіб комунікації. Це відображає тенденції використання комп'ютера в проблемному навчанні при вивченні інформатичних дисциплін.

Необхідно проаналізувати вплив, який може забезпечити застосування мультимедіа-технологій на процес проблемного навчання при вивченні дисциплін інформатичного циклу.

- При цьому з'являється необхідність визначити основні поняття: «Media» - мотиваційний бік спонукає до навчально-пізнавальної діяльності. У проблемному навчанні включається сукупність засобів, що стимулюють через проблемні ситуації позитивну мотивацію учіння і самоосвітню діяльність;

- змістовна сторона відбивається в освітній програмі фахових дисциплін, що реалізується через навчально-методичні комплекси. Сюди входить: навчально-методична допомога, курс лекцій, глосарій, банк тестових завдань, методичні рекомендації, поради тощо;

- організаційно-технологічний – забезпечує процес вивчення фахових дисциплін методами, прийомами, засобами і формами, що сприяють якнайповнішій організації проблемного навчання для ефективного досягнення поставленої мети;

- оцінювально-рефлексивний – направлений на систему умінь студентів здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку і корекцію власної діяльності, що створює основу для особистого та професійного становлення.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів у середовищі сучасних мультимедійних комп'ютерних курсів, при застосуванні проблемного навчання, може виступати у двох аспектах:

- у застосуванні студентами готових знань, готових зразків, правильних, точних розумових і практичних дій для того, щоб на основі їх включитися у вирішення проблемних завдань;

- у створенні чогось свого, індивідуального, що виражається у самостійному вирішенні студентами проблемних теоретичних і практичних завдань.

Подібний підхід до розгляду структури пізнавальної активності в проблемному навчанні дозволяє аналізувати різні рівні активності і самостійності студентів, будувати систему управління пізнавальним процесом при викладанні інформатичних дисциплін.

Розробка новітніх технологій навчання викликала до життя не лише нові психолого-педагогічні проблеми, викликані тим, що деякі функції управління навчальним процесом покладаються на комп'ютер. Виявилось необхідним переглянути багато положень і принципів дидактики й педагогічної психології, розробити нові засоби опису процесу навчання, починаючи від формування системи знань за допомогою нових методів і закінчуючи впровадження нових засобів ефективного розпізнавання та фіксації індивідуальних особливостей студентів [1; 2].

Аналізуючи напрями впровадження інформаційно-технічних засобів навчання в освітні процеси, встановили, що для сьогоdnішнього етапу характерним є використання цих засобів:

- як засобу представлення знань і засобу навчання, які вдосконалюють процес викладання, підвищують його ефективність і якість;

- з метою формування культури навчальної діяльності;

- як інструмент пізнання навколишньої дійсності і самопізнання;

- для автоматизації процесу обробки результатів експерименту й управління навчальним, демонстраційним обладнанням;
- як об'єкт вивчення;
- з метою управління навчально-виховним процесом, навчальним закладом;
- як засіб поширення передових педагогічних технологій.

Досліджуючи наукові праці Богданова І.М., [1] Монахова В.М. [5], виокремили низку методик, які відносяться до інформаційних технологій навчання:

- програмоване навчання;
- інтелектуальне навчання;
- гіпертекст і мультимедіа.

При аналізі можливостей їх застосування для реалізації процесу навчання фахових дисциплін, формування умінь і навичок за допомогою проблемного навчання, окреслили низку вимог, яким повинні відповідати ці методики – ініціатива, індивідуалізація, інтерактивність.

Під ініціативою маємо на увазі надання студентові можливості самостійно переривати і відновлювати роботу з навчальним курсом на будь-якому етапі, задавати запитання, просити допомогу, повертатися назад для повторення, не обмежуючи ініціативу при складанні відповідей тощо.

Індивідуалізація означає використання навчально-програмного забезпечення, орієнтованого на індивідуальні особливості і стиль навчальної діяльності конкретного студента (чи категорію студентів).

Засоби інтерактивного навчання передбачають взаємний обмін навчальною інформацією, як у режимі діалогу між студентом і системою загалом, так і між окремими частинами системи.

Відомо, що включення будь-якого засобу навчання у навчальну діяльність може вносити зміни у її хід, якщо засіб проявляє специфічні, тільки йому притаманні функції. Тому у нашому дослідженні постає завдання з виявлення змін, що вносять у процес формування умінь і навичок студента використання інформаційно-технічних засобів навчання.

Положення про те, що в процесі використання інформаційно-технічних засобів навчання не виникає проблеми формування прийомів розумової діяльності, відриву знань від умінь і навичок, має велике значення для проблемного навчання. Знання засвоюються, а вміння формуються без попереднього заучування в процесі вирішення завдань формованої дії. Це зумовлено тим, що у змісті навчання при роботі з комп'ютерним навчальним курсом використовуються розумові й практичні дії, що поєднують знання про досліджуваний об'єкт і самостійне вирішення проблеми над ним [3].

Специфічна особливість використання інформаційно-технічних засобів навчання для реалізації проблемних завдань полягає у тому, що їх застосування вимагає самостійного включення студента в процес відтворення фрагменту навчальної діяльності явно або неявно. Саме наявність індивідуальної постановки завдання та його розв'язання є необхідною умовою того, що відтворення комп'ютером діяльності виступає як навчальний вплив, тобто має місце навчання, а не демонстрація діяльності. Навчальний матеріал при цьому включається до контексту проблемного завдання, вирішення змісту якого студент ставить перед собою.

Це дозволяє використовувати такі проблемні ситуації, які в умовах традиційного навчання взагалі не могли реалізовуватись або розглядалися у значно спрощеному вигляді. З'явилася можливість використання в проблемному навчанні спеціальних завдань на планування і контроль, які дозволяють побудувати проблемну ситуацію таким чином, щоб прямим продуктом діяльності студента було засвоєння знань, вміння визначати стратегію вирішення ситуації, планувати процес засвоєння, контролювати правильність шляху вирішення, знаходити і виправляти помилки. При цьому виключно важливою є можливість використання у проблемному навчанні ситуацій на рефлексію студентом своєї діяльності, прикладом якого є обговорення студентом стратегії ходу своїх міркувань після того, як ситуацію було вирішено.

На наш погляд, це зумовлено тим, що інформаційно-технічні засоби навчання мають можливості візуалізації проблемної ситуації, що відкриває великі можливості зі стимулювання внутрішнього діалогу студента з викладачем. Розкриття способу оперування об'єктами, що вивчаються, а також наочне подання інтелектуальних засобів (гіпотез, прийомів аналізу умови, контролю за діями), дозволяє забезпечити включення студента у процес міркування, змодельований комп'ютером завдяки чому процес засвоєння нових знань здійснюється в умовах внутрішнього спілкування.

Інтерактивні навчальні системи дозволяють створити діалог у процесі навчання між викладачем та самим студентом у будь-який момент, щоб з'ясувати, наскільки правильно студент виокремлює суттєві ознаки поняття, чи зрозумілий йому спосіб обґрунтування здійснення спілкування у формі діалогу, а отже, можливості інформаційно-технічних засобів навчання тут майже такі, як і в умовах індивідуального навчання, яке здійснює педагог.

Найважливіша мета навчання як певної системи полягає у тому, щоб домогтися такого рівня сформованості проблемної ситуації, при якій студент зможе застосовувати дослідницькі вміння, інтелект та розвиток розумових здібностей. Тобто, необхідно домогтися, щоб навчальна діяльність перетворилася у цікавий експеримент, коли студент сам, або за допомогою викладача сам вирішує проблемну ситуацію, виконуючи всі функції управління своєю діяльністю, які під час навчання здійснює педагог.

Отже, в процесі використання інформаційно-технічних засобів навчання для реалізації створення проблемної ситуації студент повинен мати змогу:

- 1) визначати характер допоміжних навчальних впливів;
- 2) обирати рівень складності і стиль викладу навчальних впливів;
- 3) обирати в певних межах послідовність вивчення навчального матеріалу;
- 4) самостійно створювати проблемні ситуації;
- 5) ініціювати взаємодію вирішення проблемної ситуації і за власною ініціативою приймати

правильне рішення.

На основі проведеного аналізу встановлено, що методи проблемного навчання будуть ефективними в умовах, значно наближених до реального педагогічного процесу у ВНЗ, коли студенти знаходяться у ситуаціях, ідентичних діяльності викладача-професіонала. При такому підході проблемні методи розвивають аналітичну здатність студентів, допомагають приймати правильні рішення у динамічному й постійно змінному педагогічному процесі. Вони направлені на формування у студентів умінь управляти своєю поведінкою, покращують спілкування між учасниками педагогічного процесу, стимулюють майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій [Текст] : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса, 2003. – 440 с.
2. Євдокимов В.І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів / В.І. Євдокимов, І.Ф. Прокопенко // Навч. посібник. – Харків : Колегіум, 2008. – 344 с.
3. Корець М.С. Матеріалознавство інформаційної техніки : навчальний посібник / М.С. Корець, І.Г. Трегуб, С.М. Яшанов. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 588 с.
4. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – Москва : Школа – Пресс, 1994.
5. Монахов В.М. Что такое новая информационная технология обучения? / В.М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47-52.
6. Трегуб О.Д. Методика реалізації проблемного навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій [Текст] : дис. Канд. Пед. наук : 13.00.02 / Ольга Дмитрівна Трегуб. – Київ, 2015. – 253 с.

The article describes new methods of use of problem-based learning in the process of teaching disciplines in the areas of Information processing in professional preparation of future teachers of technology. It substantiates the efficiency and prospects of use of problem-based learning in higher education. It has been determined that the problem-based learning has a number of advantages. It helps in the development of thinking, teaches critical and creative approach to solving problems.

The success of the implementation of problem-based learning in practice depends on the teacher, who keeps pace with the time, loves his work, and students who understand the purpose of their own activities. The use of the auditoriums problem situations allows us to achieve better absorption system of knowledge and skills, methods of mental and practical activities; the skills of the creative application of learned knowledge and skills, working methods; development activities, independence and creativity of students; the formation of the dialectical materialist thinking.

Problem learning provides students with the methods of reality cognition, develops skills of appropriate observation, brings the ability to summarize and eliminate the basic laws to justify them, and imparts skills to the available research

Key words: *problem situation, problem studies, problem tasks, creative capabilities, research work.*

УДК 378.011.3 – 051 : 811. 111

Анастасія Трофименко
Anastasiya Trofymenko

КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

COMPETENCE PARADIGM OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DURING THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Стаття присвячена аналізу поняття “міжкультурна комунікація” як важливої категорії компетентнісної парадигми іншомовної освіти в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Аналізується значення компетентнісного підходу до підготовки майбутнього спеціаліста в умовах педагогічного вищого навчального закладу з урахуванням сучасних соціальних процесів. Визначаються ключові компетенції майбутнього вчителя. Розкриваються сутність та складові компетентнісної парадигми сучасної іншомовної освіти в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, ключова компетентність, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентнісна парадигма.*

Іноземна мова, за визначенням, є засобом міжнародного спілкування, тому що сприяє вербальному взаєморозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їх комунікативного розвитку, який дозволяє адекватно його використовувати і комфортно почувати себе в країні, мова якої вивчається. У зв'язку з цим стає актуальною позиція, при якій здатність зрозуміти представника іншого народу залежить не тільки від конкретного використання мовних одиниць, але і від спеціальних умінь зрозуміти норми його культури, у тому числі мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування. Це зобов'язує розглядати іноземну мову не тільки як засіб міжкультурного спілкування, а й як своєрідний інструмент пізнання іншої культури та пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, підвищує рівень

гуманітарної освіти. Сказане обумовлює необхідність перегляду цілей навчання іноземних мов у контексті нової – міжкультурної компетентнісної парадигми іншомовної освіти.

Загальний аналіз періодичних науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної теми свідчить про те, що сформовано валідне наукове підґрунтя, в контексті якого доцільно продовжити науковий пошук у визначеному напрямі. При цьому велика увага звертається на розкриття змісту поняття «парадигма», виокремлення різних типів педагогічних парадигм, формування філософських основ парадигми освіти загалом (О.Г. Бермус, Є.В. Бондаревська, І.А. Колесникова, Г.Б. Корнетів, С.В. Кульневич, Х.Г. Тхагапсоев) і розгляд деяких аспектів міжкультурного спілкування зокрема (А.Л. Бердичівський, Н.Д. Гальскова, Є.І. Пасів, В.В. Сафонова, Л.М. Яковлева). Однак власне цільовий компонент навчання іноземних мов у світлі нової компетентнісної парадигми іншомовної освіти все ще потребує глибшого дослідження.

Тому *метою* статті є аналіз поняття «міжкультурна комунікація» як важливої категорії компетентнісної парадигми іншомовної освіти й проблеми співвідношення цільового та компетентнісного підходів у побудові змісту освіти.

Зазначимо, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності. Серед них провідне місце займають такі поняття, як: «компетенції», «навчальна компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна зрілість», «професіоналізм педагога», «технологічна культура вчителя», «педагогічна діяльність». Зазначенні поняття характеризують не тільки генезис особистості педагога в процесі професіоналізації, а й відображають сутність рівнів реалізації професійної діяльності. Отже, необхідним, насамперед, є розкриття змісту самого поняття «компетентність».

Поняття «компетентність» є достатньо складним і багатовимірним передусім через те, що йдеться про різні види та рівні навчальних та професійних компетенцій, а також наявність у психолого-педагогічній літературі різних підходів до трактування суті означених понять. Компетентність – у перекладі з латинської *competentia* – означає коло питань, у яких людина добре розуміється, володіє знаннями та досвідом. Компетентна в будь-якій галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають змогу їй судити про цю галузь і ефективно діяти у ній.

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності в основному включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії», як уміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості.

Поняття компетентності інтегрує когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в певній ситуації набуті знання і досвід.

Із поняттям «компетентність» співвідносяться поняття «компетенції», як вужче за змістом поняття. В методиках окремі предметні компетенції використовуються давно – наприклад, лінгводидактичні компетенції застосовуються в мовах, комунікативні – в інформатиці. За останні роки дослідження змісту поняття «компетенція» вийшло на загальнодидактичні і методологічні рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною метапредметною роллю в загальному утворенні. Особлива увага до цього поняття обумовлена також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму. Згідно з рекомендаціями, структурними компонентами компетентнісної парадигми іншомовної освіти є загальні компетенції, комунікативні мовні та мовленнєві компетенції, соціокультурні компетенції, контексти, види мовленнєвої діяльності, процеси мови, тексти, сфери, стратегії, завдання [5, с. 9-10]. Знання та вміння, які опановує студент у процесі іншомовної освіти, дозволяють йому досягти певного рівня розвитку комунікативних

компетенцій – необхідних складових міжкультурної комунікації, за допомогою яких формується його компетентність.

В умовах знанневої освіти, цілком природно, що всі засоби навчальної діяльності проектувались на те, щоб засвоїти максимум інформації про мову (мова як засіб читання, спілкування, перекладацької діяльності).

Вивчення іноземної мови – це, передусім, спроба зрозуміти іншу народність, інтегруватись у його культуру, пізнати особливості менталітету, життєвої концепції іншого народу, це можливість зрозуміти іншу людину – носія іншої мови, людину, що належить до іншої культури, сповідує інші ідеали, веде інший спосіб життя. І найвищим рівнем комунікативної компетентності буде такий, який дасть змогу студентові самопізнати себе, осмислюючи себе в контексті іншої культури, інтерпретуючи свої цінності, життєві пріоритети, традиції через призму цінностей, властивих іншій нації, співвіднести себе з людиною, мову якої вивчає, не кажучи вже про лінгвістичні дослідження: аналізи, порівняння, власні моделювання.

Як відомо, вміння та навички, пізнання і розвиток є важливими елементами у формуванні особистості. Тому мета навчання іноземних мов у контексті нової парадигми іншомовної освіти виступає інтегративним цілим, яке впливає на особистість студента, його готовності, здібності й особисті якості, які дозволяють йому здійснювати різні види мовно-розумової діяльності в умовах соціальної взаємодії з представниками інших лінгвоетносоціумів і їх культуру.

Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і після закінчення навчання. Основним гарантом забезпечення цього процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги під час переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, мова повинна йти про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, в якій окрім фундаментальної філософської, психологічної, педагогічної основи осмислення цього процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках такої концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчального предмета у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти професійної підготовки об'єднались довкола цільової спрямованості, стратегічних напрямів, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності. Тоді змістовий і технологічний аспекти будуть вибудовуватись залежно від специфіки предмета, але з урахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої становитиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Отже, в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя і формування його міжкультурної компетенції основний акцент необхідно зміщувати з навчальної інформації, що запам'ятовується, відтворюється або використовується за зразком, на площину активної розумової роботи над нею, трансформуючи отримані продукти на рівень особистісних ставлень, цінностей, свідомості, мислення, творення власного освітнього простору.

Впровадження нової парадигми у зміст іншомовної освіти містить у собі ще багато питань, які потребують відповідей. Однією з проблем, яка чекає свого рішення є подальше теоретичне обґрунтування і конкретизація співвідношення цілей навчання іноземної мови та компетенцій, які формуються в процесі досягнення цих цілей.

Список використаних джерел

1. Бакаєва Г.Є. English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко. – Київ : Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване навчання : наук.-метод. посібник / Іван Бех. – Київ, 1998. – 342 с.
3. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / Ірина Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22-24.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / Ирина Зимняя // Дайджест пед. ідей та технологій. – 2004. – №1. – С. 11-14.
5. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
6. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Council of Europe, 2001. – 260 p.
7. Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners. CASE – Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network, Warsaw, 1999. – 148-168 p.

The article analyzes the concept of “intercultural communication” as the important category of foreign language education competency paradigm during the process of professional training of future teachers. The urgency of this problem solution is investigated and explained. The features of the competence-based approach implementation in higher pedagogical education in Ukraine, including the legal basis of this process, are indicated. The importance of the competence approach to the professional formation of educational sphere competitive specialists in the conditions of modern social processes is analyzed. Different approaches to the key competences determination necessary for the future teachers are identified. The structure and components of modern foreign language education competency paradigm during the process of professional training of future teachers are observed.

As you know, skills, knowledge and development are important elements in formation of personality. We can therefore conclude that the purpose of teaching foreign languages in the context of a new paradigm of foreign language education advocates integrative as a whole, which affects the personality of the student, his willingness, ability and personal qualities that allow to perform different kinds of linguistic and mental activity in terms of social interaction with the other representatives and their culture.

It is important that all the subjects of professional training grouped around purpose-oriented direction, strategic directions, general logic and diagnostic parameters of competence. Thus, meaningful and technological aspects will be built according to the specific subject but with the taking into consideration the strategy of process formation.

Key words: *competence approach, key competence, intercultural communication, intercultural competence paradigm.*

УДК 371.3:378

*Вікторія Федорчук
Viktoriya Fedorchuk*

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FUTURE TEACHERS' TRAINING

Стаття присвячена проблемі ефективності інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутнього вчителя. Зокрема, йдеться про можливості використання окремих інноваційних технологій у вищій школі. Описано й обґрунтовано ефективність інтерактивних технологій, методу проєктів, мультимедійних технологій навчання та мікрвикладання на заняттях із педагогічних дисциплін.

Ключові слова: *інноваційний, технологія, інтерактивні технології, проєктна технологія, мультимедійні технології, мікрвикладання.*

В усі часи освітні інституції знаходяться в значній залежності від суспільних змін та розвитку ринку праці. Ці трансформації збільшують попит на знання та вміння, на креативність та винахідливість, виявляючи разом з тим непристосованість освітньої теорії і практики до нових вимог та прагнень сучасного суспільства. Освіта не стоїть на місці, а активно реагує на нові тенденції та реалії, враховує потреби та передбачає перспективи, оновлює форми, зміст, методи, технології навчання і виховання.

Однією з характерних особливостей сучасної освіти, за твердженням І.М. Дичківської [3, с. 8], є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної й інноваційної, тобто такої, що відкрита новому, здатна до оновлення, якій, власне, і присвячена наша публікація. Проблема інновацій тісно пов'язана з людьми, які є її творцями та реалізаторами.

Зважаючи на це, в освіті на сьогоднішній день особливо актуальною постає проблема підготовки кадрового потенціалу, здатного формувати й розвивати нові погляди на суспільство та місце в ньому школи, збагачувати наявні засоби суспільної культури, перетворювати освітній простір відповідно до потреб суспільства. Виконання цих завдань передусім залежить від інноваційних технологій навчання, які використовуються в педагогічному процесі. Таким чином, потреба в оновленні освіти спричинила появу і поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів та технологій навчання та виховання, зокрема, й у підготовці майбутніх учителів.

Проблемою інноваційної стратегії сучасної освіти займається низка українських та зарубіжних науковців: Т. Волоковська, І. Дичківська, Т. Коляда, Л. Овчаренко, В. Паламарчук, І. Підласий, Л. Хіхловський та ін. Різноманітні аспекти професійної підготовки вчителів висвітлювалися такими дослідниками, як С. Дніпров, А. Коржуєв, Д. Опрощенко, В. Попков. Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних методів навчання відображено у доробках А. Балаєва, К. Баханова, І. Вачкова, А. Вербицького, Ю. Ємельянова, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Крамаренко, А. Мартинець, Н. Оганесян, Т. Яценко. Розробкою проєктної технології займалися Дж. Дьюї, В. Кіппатрик, З.Таран, С. Шацький та ін. Проблемами використання інформаційних та мультимедійних технологій у сучасній освіті займається низка українських та зарубіжних науковців: Т. Бабенко, І. Беліцин, Е. Джей, Ю. Єгорова, М. Жалдак, Н. Іщук, В. Качала, Г. Кірмайер, Н. Клевцова, Н. Клемешова, І. Косенко, В. Лапінський, А. Олійник, Т. Піскунова, О. Скалій, О. Смолянинова, А. Соловов, М. Тукало, О. Чайковська, О. Чубукова, М. Шут та ін.

Оскільки інноваційних змін потребують усі ланки сучасної освіти, а значна кількість наявних педагогічних технологій відкриває широкі можливості для творчих пошуків, то метою публікації є визначення оптимальних шляхів організації підготовки майбутніх учителів на заняттях із педагогічних дисциплін, зокрема завдяки використанню окремих інноваційних педагогічних технологій.

Використання інноваційних технологій у ході підготовки майбутніх педагогів постає актуальною проблемою, на наш погляд, принаймні з двох причин. По-перше, для того, щоб бути ефективною, сучасна освіта має бути спрямована в майбутнє, використовуючи передові технології та знання. Крім цього, використання інновацій у роботі з майбутніми вчителями допоможе сформуванню у них уявлення про необхідність оновлення педагогічного процесу, про важливість та ефективність інноваційної діяльності в роботі педагога.

Зважаючи на це, навчальний процес варто організовувати як взаємодію, творчу співпрацю викладача і студентів. Особливо актуальним у цьому випадку виступає інтерактивне навчання, тобто діалогове, взаємодіюче. Таке навчання дає змогу учасникам навчального процесу обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. При цьому навчальна діяльність стає цікавою і корисною, зростає мотивація студентів, знижується рівень їхньої тривожності. За інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі виявляються залученими в процес пізнання, при цьому кожний робить свій індивідуальний внесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії. В учасників інтерактивного навчання розвивається діалогове спілкування, що виключає домінування одного з доповідачів чи однієї точки зору. Завдяки цьому в педагогів розвивається критичне мислення, комунікабельність, самостійність, взаємодовіра, вміння точно висловлюватися, аргументувати власну думку.

На сьогодні педагогічною наукою напрацьовано велику кількість інтерактивних технологій. О. Пометун та Л. Пироженко [9, с. 33] виокремлюють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, два – чотири – всі разом, робота в малих групах); інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – учись, ажурна пилка); технології ситуативного моделювання симуляції, імітації, розігрування ситуації за ролями); технології опрацювання дискусійних питань (займи позицію, зміни позицію, дебати, дискусія).

Практично кожен з цих та інших інтерактивних технологій можна використовувати у вищій школі. Наприклад, під час вивчення педагогіки та основ науково-педагогічного дослідження можна застосовувати технологію кооперативного навчання – роботу в парах, що сприятиме засвоєнню, закріпленню, перевірці знань тощо. Така діяльність дає змогу висловитися всім студентам, покращує комунікативні навички, критичне мислення, вміння оцінювати себе та інших. Окрім того, за такої організації навчального процесу студенти не можуть ухилитися від виконання завдання.

Робота в динамічних парах використовується нами під час вивчення принципів навчання (на заняттях із педагогіки) або методів наукового дослідження (в курсі “Основи науково-педагогічних досліджень”). Кожен студент виступає “знавцем” одного з принципів (методів), розробляючи 3-4 питання про нього. Після цього, учасники об’єднуються в пари і задають один одному підготовлені запитання про “свій” принцип (метод), оцінюючи відповіді один одного. Далі відбувається обмін партнерами по спілкуванню. У результаті кожен повинен опитати всіх інших членів групи та відповісти на їхні запитання. Завдяки такій роботі можна за короткий час перевірити та оцінити знання великої кількості студентів.

Окрім цього, актуальною є проблема контролю у навчальному процесі. Для кращого усвідомлення можливостей, функцій та місця оцінки в педагогічному процесі проводимо роботу за технологіями «займи позицію» та «зміни позицію». Так, майбутнім учителям

пропонується для обговорення теза: «Оцінка заважає дитині вчитися», яка записується на дошці. У протилежних кінцях аудиторії розміщуються написи «Так», «Ні» та «Мені важко відповісти на це запитання». А усім студентам роздаються ролі: учнів, учителів, батьків учнів, роботодавців. Після цього просимо кожного стати біля напису, що відповідає думці їхнього «персонажа» щодо проблеми обговорення, тобто «проголосувати ногами» [9, с. 69]. Визначившись, учасники обґрунтовують свою позицію. Після виголошення різних точок зору можна запитати, чи змінив хтось свою думку, запропонувати перейти до іншого напису, пояснивши своє рішення. «Вживаючись» у ролі учнів, їхніх батьків, педагогів та роботодавців студенти мають можливість висловити своє ставлення до оцінки, її значення у педагогічному процесі.

У підготовці майбутніх учителів до педагогічної діяльності добре зарекомендувала себе технологія «ажурна пилка». Її використання доцільне у ситуаціях, коли за короткий проміжок часу необхідно засвоїти велику кількість інформації. Для роботи за такою технологією необхідно підготувати кольорові картки з цифрами, які визначають приналежність студентів до двох груп: «домашніх» (за цифрами – 1, 2, 3...) та «експертних» (за кольорами). Приміром, спочатку опрацьовують певний історичний період розвитку освіти та шкільництва (у кожній групі свій період). Після цього створюються «експертні» групи (об'єднуються у них учасники з картками однакового кольору) таким чином, щоб у кожній групі був представник «домашньої» групи, який виступає тут «експертом» із певної проблеми історії педагогіки. Кожна «експертна» група повинна вислухати всіх представників «домашніх» груп, тобто, проаналізувати увесь матеріал загалом. Після завершення роботи можна запропонувати студентам повернутися «додому». Тут кожен повинен поділитися інформацією, отриманою в експертній групі. Учасники повинні намагатися донести інформацію якісно і в повному обсязі за визначений час. Завданням «домашніх» груп у цьому випадку є остаточне узагальнення і корекція всієї інформації.

Доцільним є використання інтерактивних технологій і під час розгляду окремих питань із основ педагогічної майстерності. Зокрема, під час вивчення компонентів педагогічної майстерності вчителя ефективним виглядає застосування «мозкового штурму». Так, на першому етапі просимо подумати, якого вчителя можна назвати майстерним, які риси притаманні ідеальному педагогу? І пропонуємо колективно створити образ такого вчителя. На другому етапі кожний учасник самостійно (письмово) визначає якомога більше (не менше п'яти) основних, на його думку, рис ідеального вчителя. Після цього, на третьому етапі просимо утворити групи по 3-5 осіб. У межах кожної групи в процесі спільного обговорення потрібно визначити 5 найголовніших рис майстерного педагога. Наступний, четвертий етап, полягає в тому, що представники від кожної групи записують на дошці результати співпраці її учасників (тобто, 5 основних рис ідеального вчителя), а також обґрунтовують вибір своєї групи. Тоді ж у процесі колективного обговорення визначаються 4-5 основних (найважливіших, тих, що найчастіше трапляються, якостей майстерного, ідеального педагога). Останній, п'ятий етап «мозкової атаки», присвячується порівнянню отриманих результатів з компонентами педагогічної майстерності, визначеними як основні у сучасній педагогічній науці.

Зазвичай, студенти з цікавістю ставляться до участі в «мозковій атаці», активно залучаються до роботи. При цьому запам'ятовування та усвідомлення компонентів педагогічної майстерності відбувається ефективніше, оскільки майбутні педагоги виступають активними учасниками пізнання і знаходять відповідь на поставлене запитання.

Технології колективно-групового інтерактивного навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу студентів. Різновидом загального обговорення є технологія «Незакінчене речення». Вона дає змогу кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача. Цей спосіб роботи використовуємо під час налаштування групи на роботу або в кінці заняття для аналізу здійсненої діяльності. При цьому формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5-1 хв.), а відповіді не коментуються і не оцінюються. Робота за цією методикою дає змогу ефективно працювати над формою висловлення власних мірку-

вань, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті та переконливо.

Під час вивчення теми “Майстерність учителя в організації індивідуальної бесіди” можливим є залучення студентів-педагогів до розігрування ситуацій за ролями. Учасники об’єднуються в пари. Кожна пара отримує опис певної проблемної ситуації, на основі якої потрібно змодельувати бесіду вчителя з учнем або кимсь із його батьків. Після цього відбувається колективне обговорення й аналіз побаченого і почутого, висуваються інші варіанти розв’язання проблеми, зазначаються помилки “вчителя” й “учня” в рольовій грі.

Подібне обговорення або аналіз інших запропонованих педагогічних ситуацій може проводитися за допомогою технології «мікрофон». Вона дає змогу кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача чи іншого студента. Передаючи один одному уявний “мікрофон” (ручку, олівець, лінійку тощо), майбутні педагоги по черзі висловлюються з приводу запропонованої ситуації чи проблеми. При цьому говорити має право лише той, у кого в руках “мікрофон”. Формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5-1 хв.). При цьому відповіді не коментуються і не оцінюються, лише в кінці обговорення робиться загальний висновок.

Подібна діяльність відбувається і в процесі дискусії, яка розвиває критичне мислення, дає змогу визначити власну позицію, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. До участі в дискусійному обговоренні залучаємо студентів під час розгляду питань “Класно-урочна система та її альтернативи”, “Педагогічна спадщина А.С. Макаренка і сучасність” тощо.

Ефективним способом розвитку навичок дискутування, на наш погляд, є метод ПРЕС [9, с. 67]. Ця технологія навчає виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній та стислій формі, переконувати інших. Учасники отримують картки, у яких зазначено чотири етапи методу: висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає Ваша точка зору (починаючи зі слів *Я вважаю, що...*); поясніть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів *Тому, що...*); наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку Вашої позиції, назвіть факти, які демонструють Ваші докази (*Наприклад...*); узагальніть свою думку, зробіть висновок (*Таким чином...*).

Запропонована структура дозволяє чіткіше й логічніше будувати власне висловлювання, аргументувати свою думку та впливати на співрозмовника в процесі дискусії.

Особливої популярності останнім часом набули ділові ігри. Їх використовують для тренування, розвитку творчого мислення, формування практичних умінь і навичок. Ділова гра – це в певному сенсі репетиція виробничої або громадської діяльності людини. Вона дає змогу програти практично будь-яку конкретну ситуацію в особах, що дозволяє краще зрозуміти психологію людей, стати на їхнє місце, зрозуміти мотиви їхньої поведінки в реальних умовах. Так, учасники навчального процесу, виконуючи роль учителя, класного керівника чи директора школи, вчиться враховувати інтереси інших: учителів, батьків, учнів; будувати з ними діалоги; приймати вірні рішення в конкретних ситуаціях тощо.

А.А. Балаєв [2, с. 49-51] виокремлює п’ять модифікацій ділової гри, які можна використовувати в інтерактивному навчанні: імітаційні ігри; операційні ігри; ігри-інсценізації; психодрами і соціодрами. У своїй роботі теж використовуємо деякі з них.

У процесі імітаційної гри можуть імітуватися певні події, конкретна діяльність людей (ділова нарада, проведення бесіди, обговорення плану тощо) й обстановка, умови, в яких відбувається подія або здійснюється діяльність. Гравці мають змогу проаналізувати і творчо використати власний досвід для імітації подій і вчинків.

Ділова імітаційна гра “Педагогічний консиліум” має на меті повторення й закріплення основних теоретичних положень розділу “Майстерність педагогічного спілкування”, розвиток уміння застосовувати знання на практиці. Процедура гри містить декілька етапів. На першому етапі відбувається підготовки аудиторії, учасників та експертів. Визначається режим роботи,

формулюється головна мета заняття. Роздаються необхідні матеріали. Студенти ознайомлюються з запропонованою їм педагогічною ситуацією. Далі відбувається розподіл ролей, де вчителі школи – спеціалісти з таких основних питань педагогічного спілкування: “Культура спілкування вчителя з учнями”, “Стилі педагогічного керівництва”, “Педагогічний вплив як основа педагогічної взаємодії”, “Майстерність постановки педагогічних вимог”, “Забезпечення зворотного зв’язку у спілкуванні”, “Педагогічний такт і тактика вчителя”, “Майстерність вчителя у розв’язанні педагогічних конфліктів”. Завдання кожного з “вчителів-спеціалістів” полягає в тому, щоб аналізувати педагогічну ситуацію, опираючись на вивчений теоретичний матеріал та власний досвід. (Наприклад, знавець педагогічного такту і тактики звертає увагу на те, чи був учитель тактовним з учнем, чи ефективною й доцільною була його педагогічна тактика тощо). Крім цього, призначаються експерти, які оцінюють роботу кожного учасника гри за 5-бальною системою, аргументуючи свої оцінки.

На другому етапі проходить вивчення ситуації, інструкцій учасниками. Допускаються попередні контакти між учасниками гри. Наступний етап – власне процес гри. З моменту початку гри ніхто не має права втручатися та змінювати її хід, лише викладач при потребі може коригувати дії учасників, якщо вони відходять від головної мети. Четвертий етап – це аналіз, обговорення й оцінка результатів гри. Слово надається експертам, відбувається обмін думками, захист слухачами своїх рішень та висновків. На завершення викладач констатує досягнуті результати, відзначає помилки, формулює остаточний висновок заняття.

Імітаційну гру використовуємо також під час вивчення теми “Майстерність учителя в організації індивідуальної бесіди”. Учасники об’єднуються в пари. Кожна пара отримує опис певної проблемної ситуації, на основі якої потрібно змодельовати бесіду вчителя з учнем або кимсь із його батьків. Після цього відбувається колективне обговорення й аналіз побаченого й почутого, висувуються інші варіанти розв’язання проблеми, зазначаються помилки “вчителя” й “учня” в імітаційній грі.

Інший вид ділових ігор – операційні ігри (тренінги) – допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій у педагогічній діяльності. Термін “тренінг”, зазвичай, використовується “для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і, зокрема, спілкуванням” [4, с. 89]. У нашій ситуації операційні ігри застосовуються з метою відпрацювання методики використання міміки й пантоміміки в педагогічній діяльності та формування певних комунікативних умінь і навичок.

Точність мімічних реакцій, відображених студентами в процесі операційної гри, визнається за тим, наскільки адекватно аудиторія змогла інтерпретувати побачене. Таким чином, учасники вчать не лише виражати себе, свій стан, а й “зчитувати” емоції, стан співрозмовника, що допоможе майбутнім педагогам самовиражатися та встановлювати зворотний зв’язок у процесі комунікативної діяльності.

Операційні ігри допомагають також у відпрацюванні навичок рефлексивного та нерелексивного слухання. Так, на занятті пропонуємо в парах змодельовати діалоги, де кожний по черзі демонструє вміння нерелексивно реагувати на висловлювання співрозмовника (підтримувати розмову похитуванням голови, словами “Так-так” тощо), вчиться звертатися за уточненням, перефразувати слова співрозмовника, резюмувати почуте.

Велику зацікавленість виявляють студенти-педагоги, беручи участь в іграх-інсценізаціях. Ігри такого типу – це своєрідний “діловий театр”, коли розігрується яка-небудь ситуація, поведінка в ній людей. Тут педагог має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти “вжитися” в образ певної особи, зрозуміти особливості її діяльності тощо.

Під час проведення занять з педагогічних дисциплін пропонуємо майбутнім учителям “вживатися” в образи відомих педагогів минулого. Це допомагає їм краще усвідомлювати педагогічні концепції, основні ідеї видатних діячів: Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та ін. Роботу на таких заняттях організуємо у вигляді зустрічі, приміром, Коменського, з сучасними вчителями. На першому етапі

“Коменський” висвітлює суть “своїх” дидактичних принципів, обґрунтовує ефективність класно-урочної системи тощо. На другому етапі учасники, що виконують роль сучасних учителів, задають “видатному педагогу” запитання, вказують на недоліки (наприклад, класно-урочної системи), сперечаються тощо. На такі “зустрічі” можна запрошувати одночасно двох “педагогів” для обговорення певних актуальних педагогічних питань. Наприклад: “Проблема особистості й колективу в творчій спадщині А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського” або “Актуальність педагогічних поглядів А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського в сучасній школі”.

Ефективним доповненням до сучасних технологій є проектна технологія, або як її ще називають, метод проектів. На сьогоднішній день метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологією), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом.

Проектна технологія дозволяє не стільки передавати суму тих чи тих знань, скільки вміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань. Проектна діяльність знаходить своє місце і на заняттях із педагогічних дисциплін. Прикладом може бути виконання індивідуальних проектів під час вивчення інноваційних педагогічних технологій, а саме розробка й демонстрація фрагментів уроків із використанням передбачених інноваційних технологій навчання.

Звичайно, говорячи про сучасні інноваційні технології не можна оминати увагою мультимедійні технології навчання. Мультимедіа – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп’ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео [7].

Сфера застосування мультимедійних технологій досить широка. Усі автори відзначають, що використання мультимедійних засобів сприяє підвищенню інтенсивності й ефективності процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв’язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації.

Однією з поширених форм використання мультимедійних технологій є мультимедійна презентація що створюється за допомогою програми PowerPoint. Сучасна мультимедійна презентація – це сукупність текстів, зображень, звуку, відео, анімації й інших засобів представлення інформації. Найбільш ефективним для людського сприйняття вважається використання в мультимедіа-презентації аудіовізуальної інформації, коли людина чує і бачить одночасно. Її особливістю є те, що вона може переглядатись однією або декількома особами, зберігатись на локальному комп’ютері або відтворюватись потоково з мережі [6].

Під час викладання у вищій школі педагогічних дисциплін особлива потреба у наочненні відчувається під час лекцій із педагогічних технологій. Адже ознайомлення студентів із різноманітними технологіями навчання і виховання вимагає показу як конкретних фрагментів методики роботи, так і візуалізації використаних засобів та умов застосування тої чи тої технології.

Мультимедійна презентація допомагає викладачеві впорядкувати та зберегти наочний матеріал, дає змогу представити ретельно відібрану інформацію в цікавій та привабливій формі, а коментуючи матеріал, що подається на слайдах, викладач може більше зосередитись на окремих, найважливіших моментах, що дозволяє ефективно використовувати час.

Мікрорекладання – теж один із ефективних методів роботи з майбутніми вчителями, що допомагає визначити рівень знань, умінь і здібностей, набути певного досвіду, майстерності. Приміром, важливу роль виконує метод мікрорекладання під час опанування студентами педагогічними технологіями. Адже розробляючи фрагменти уроків з використанням тих чи тих технологій навчання, майбутні педагоги краще усвідомлюють суть і особливості технології, її переваги і можливості застосування. Після цього відбувається загальне обговорення й аналіз сильних та слабких сторін продемонстрованого, тобто контроль викладача за навчальною діяльністю поєднується зі взаємоконтролем і взаємооцінкою всіх учасників навчально-педагогічної діяльності. Особливо ефективним та необхідним мікрорекладання є на заняттях зі студентами магістратури, які вивчають дисципліну «Методика викладання

у вищій школі дисципліни: педагогіка». Застосування такого методу дає змогу студентам по новому осмислити основні педагогічні поняття, зробити свої знання дієвими.

Звичайно, тут наведено лише окремі можливості використання деяких інноваційних педагогічних технологій у процесі викладання педагогічних дисциплін. Та очевидно, що завдяки їх застосуванню досягається вища активність учасників навчального процесу, підвищується ефективність навчальної діяльності студентів, рівень їхньої професійної компетентності.

Тому зростаючі вимоги до якості підготовки спеціалістів у вузах вимагають подальшої теоретичної та практичної розробки цієї проблеми, зокрема, дослідження можливостей урізноманітнення форм проведення занять із майбутніми педагогами, вдосконалення організації самостійної роботи студентів, що стане важливим кроком на шляху до професіоналізму сучасних педагогів.

Список використаних джерел

1. Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – Москва : Профиздат, 1986. – 96 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активно-социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Луганск : Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
4. Макарова О.О. Мультимедійна презентація як один з елементів активізації процесу навчання іноземній мові за професійним спрямуванням / О.О.Макарова, В.Г.Нікіфорова //
5. Мультимедіа-WIKI. [Електронний ресурс]. – // <http://www.kspu.kr.ua/wiki/index.php/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0>
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук. метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – Київ : Видавництво А.С.К., 2004. – С. 8-9.

The article deals with the problem of future teacher's training, such teacher must be able to form and develop the new points of view on the society and the place of school in it, to enrich the existing means of social culture, change the educational environment according to the society needs. The necessity of innovation in the education is proved here, this necessity caused the appearance and spreading of a great number of new approaches to the organizing of educational process, to the methods and technologies of education and upbringing, especially in the teachers' training. The author gives examples of some scientists, who explored the question of innovative strategy of modern education, different aspects of professional training of teachers, theoretical and practical aspects of the usage of interactive methods of teaching, the development of project technology, the usage of informative and multimedia technologies in modern education.

The role of innovative technologies in the course of future teachers' training is proved in this publication. In particular, the author describes the possibilities of usage of interactive technologies (the work in the dynamic pairs, taking the position, changing the position, jigsaw puzzles, brainstorming, uncompleted sentence, role-playing, microphone, PRESS, business game, imitation game, operation game), which give the opportunity to speak for all the students, make their communicative skills better, develop their critical thinking, ability to evaluate themselves and others. The examples of the usage of project technology are given here. This technology gives the opportunity not only to transmit the amount of some knowledge, but to be able to use the acquired information for solving new cognitive and practical tasks. Here are given the opportunities of usage of multimedia technologies of education, multimedia presentation in particular, which gives the opportunity to present carefully selected information in interesting and attractive form, to concentrate on particular, the most important moments and to use time effectively. It is also described how microteaching in the work with students helps not only to estimate the level of their knowledge, skills and abilities, but also to acquire some experience and mastery.

All the examples of the usage of innovative pedagogical technologies of education proposed in the article can be used in the work with future teachers at the lessons of pedagogy, history of pedagogy, the principles of pedagogical skills, the principles of scientific research, methods of teaching pedagogy in higher school.

Key words: *innovative, technology, interactive technologies, project technology, multimedia technologies, microteaching.*

УДК 37.015.31(091)

Алла Хоменко
Alla Khomenko

ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ ЯК ДИСЦИПЛІНАРНА МАТРИЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ

THE UPBRINGING PARADIGM AS A DISCIPLINARY MATRIX OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

На основі логіко-методологічного аналізу наукових праць обґрунтовано парадигму виховання як дисциплінарну матрицю педагогічної теорії й практики, проаналізовано варіативність наукових підходів до розуміння дефініції цього поняття, висвітлено класичну структуру парадигми в системі наукових знань. На базі універсальних критеріїв науково-педагогічного знання виокремлено упорядковані специфічні елементи структури парадигми виховання: світоглядна основа науково-педагогічного пізнання, аксіологічні критерії як матриця державно-ідеологічної свідомості (нормативні традиції), панівна в певний період історичного розвитку система концептів виховного процесу (концептуальних метамоделей виховання), система методолого-теоретичних норм і стандартів науково-педагогічного пізнання з проблеми організації виховного процесу.

Ключові слова: парадигма виховання, дисциплінарна матриця, світоглядна основа науково-педагогічного пізнання, аксіологічні критерії, система концептів виховного процесу, методолого-теоретичні норми і стандарти науково-педагогічного пізнання.

Трансформації сучасного життя людини багатьма вченими світу пов'язуються з процесами глобалізації, інформатизації та модернізації суспільства. Прискорений розвиток цивілізації, одночасно з відкриттям нового простору для життєдіяльності людини, робить вельми складною проблему формування особистості з планетарним типом мислення – людини, здатної до креативної діяльності, розкриття власних здібностей і обдарувань, особистісно й соціально відповідальної за прогресивний розвиток людства у складних умовах функціонування сучасного постіндустріального соціуму. Однією з найважливіших проблем техногенної цивілізації залишається антропологічна криза: постійно ускладнюючи світ свого існування, перетворюючи навколишню дійсність, людина сама породжує непередбачувані соціальні чинники, які радикально змінюють її життя і не дають можливості повною мірою розкритися особистісному потенціалу, зреалізувати життєтворчі цілі. У цих складних умовах на перший план висувається проблема ставлення держави і суспільства до виховання особистості, як соціально-психолого-педагогічного феномену, визнання його виключної значимості для самотворення особистості та соціально-економічного і духовного розвитку країни.

”Стратегія розвитку національної системи освіти має формуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим забезпечити стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI століття, інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір”, – зазначається у Національній доктрині розвитку освіти на 2012-2021 роки [8, с. 32]. При цьому домінуючим напрямом державної політики є реформування національної системи освіти і виховання на основі філософії ”людиноцентризму” як провідної стратегії національного виховання, єдиного шляху формування гуманного демократичного суспільства.

Виховання освіченої людини, озброєної науковими знаннями й найновішими культурними досягненнями людства, вимагає методологічного обґрунтування змісту духовної еволюції аксіосфери сучасної людини, використання нових концепцій, теорій і підходів до процесу становлення особистості як суб’єкта життєтворчості. Тому визначення теоретичних

основ розробки сучасних моделей виховання особистості в умовах диверсифікації освітньо-виховного простору в Україні передбачає, насамперед, звернення до методологічного базису педагогічної науки, зокрема парадигми виховання, яка виступає домінантою модернізації педагогічного процесу.

Методологічний аналіз наукового педагогічного знання свідчить, що вивченню проблеми феномену "парадигма виховання" присвятили свої наукові праці вітчизняні і зарубіжні вчені (Т. Ф. Алексеєнко, Г. Ю. Беляєв, І. Д. Бех, А. М. Бойко, Є. В. Бондаревська, В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. Г. Кузь, І. А. Ліпський, Вал. А. Луков, Вол. А. Луков, О. В. Макаров, В. А. Мосолов, Л. І. Новікова, С. Г. Новіков, П. Б. Суртаєв, В. М. Шепель, І. Є. Шкабара, І. В. Цебрій та ін.) і дозволяє стверджувати, що інтерес учених-дослідників до цього феномену викликаний пошуком наукової раціональності постнекласичного етапу розвитку педагогічної науки, необхідністю формування методологічної культури як теоретика-науковця так і педагога-практика.

Мета нашого дослідження полягає в аналізі варіативності наукових підходів до розуміння дефініції поняття "парадигма виховання", обґрунтуванні цього феномену як дисциплінарної матриці педагогічної теорії і практики, спробі виокремлення елементів її структури.

Історико-логічний аналіз наукових праць показує, що розгляд цього питання потребує звернення до першоджерела введення у науковий обіг терміну "дисциплінарна матриця". Такий термін запропонував американський філософ й історик науки Томас Кун у доповненні 1969 року до своєї праці "Структура наукових революцій" (1962 р.) з метою роз'яснення сутності поняття "парадигма". Т. Кун пояснює: "дисциплінарна матриця" "дисциплінарна" тому, що враховує приналежність учених-дослідників до певної дисципліни; "матриця" – тому, що складається з упорядкованих елементів різного роду, при чому кожен із них потребує подальшої специфікації. Усі, або більшість приписів, які я у первинному тексті називаю парадигмою, частиною парадигми, або тією, що має парадигмальний характер, є компонентами дисциплінарної матриці. У цій якості вони утворюють єдине ціле, і функціонують як єдине ціле" [6, с. 237-238].

До компонентів дисциплінарної матриці вчений включає: 1) символічні узагальнення як короткі узагальнені формулювання теорій у вигляді формул або вербальних еквівалентів; 2) метафізичні частини парадигм як цілісні концептуальні моделі, що пояснюють світ загалом; 3) цінності як ціннісні установки регулювання наукової діяльності на певний проміжок часу, як загальноприйняті цінності наукового співтовариства в певну історичну епоху і як детермінанти дослідницької діяльності конкретного науковця; 4) загальновизнані зразки як приклади вирішення конкретної наукової проблеми [6, с. 238-244] і зауважує, що саме останній компонент, у першу чергу, привів його до вибору цього терміну.

Проте екстраполяція осягнення структурних компонентів парадигми зроблена Т. Куном на основі історико-методологічного аналізу, насамперед, природничих наук. Процес же наукового пізнання соціально-гуманітарних наук, до яких належить педагогіка, істотно відрізняється. Гуманітарне знання є знанням гуманно-особистісного в людині, що передбачає вивчення людини як особистості, і як носія індивідуальності в системі суспільних відносин, мотивацій її комунікативної і вчинкової діяльності. Специфіка наукового пізнання в галузі педагогіки полягає у взаємодетермінації педагогічного наукового знання й педагогічної дійсності, яка представлена педагогічною теорією і практикою.

Поділяємо науковий висновок А. М. Бойко, яка стверджує, що в педагогічній науці виховання є родовим поняттям, з якого виростають такі видові категорії як цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, педагогічна діяльність, розвиток і саморозвиток особистості [2] та науковий умовивід В. І. Гінецинського "... в понятійному апараті науки можливо виокремити одне центральне поняття, яке слугує найменуванням усієї галузі вивчення такої науки і тим самим відрізняє її від предметних галузей інших наук. У педагогіці таким стрижневим поняттям виступає поняття "виховання" [4, с. 14]. Це дозволяє розглядати "парадигму виховання" як базовий методологічний конструкт науково-педагогічного знання,

що відображає зміну доміантного методологічного підходу в поясненні суті педагогічних явищ і сприяє розумінню логіки процесу виховання особистості в певний історичний період.

Сьогодні педагогічною наукою і шкільною практикою визнано: виховання є багаторівневою системою, що включає підсистеми загальнодержавного, національного, соціально-групового виховання і самовиховання, які детермінуються загальним імперативом, що вказує на визначальний вектор розвитку цієї системи. Цим системоутворювальним вектором, матрицею організації і здійснення такого процесу виступає парадигма виховання.

Змістовно-порівняльний аналіз результатів наукових пошуків учених показує, що в умовах педагогічної реальності постмодернізму існує варіативність наукових підходів до розуміння дефініції цього поняття. Так, А. М. Бойко розглядає "парадигму виховання" на двох рівнях у логічному взаємозв'язку: 1) для визначення конкретно-історичної, соціально-культурної загальнотеоретичної моделі виховання; 2) для обґрунтування її практичного в нових соціально-економічних реаліях варіативного зразка [2, с. 78]. Є. В. Бондаревська визначає дане поняття як "методологічний конструкт, який інтегрує засадничі наукові теорії, що пояснюють устрій світу, способи пошуку нових знань про нього й пріоритетні ціннісні орієнтації наукового співтовариства" [3, с. 3]. Вал. А. Луков та Вол. А. Луков характеризують парадигму виховання як панівну в певний період розвитку науки систему концепцій (системи концептів), яка представлена науковими ідеями, положеннями, законами, гіпотезами; у рамках кожної з парадигм може висуватися декілька теорій, концепцій – таким чином, парадигма виступає як система систем [7]. С. В. Бобришов пояснює даний термін як "канон освіти і виховання, що спирається на ту чи іншу педагогічну теорію (теорії) і пропонує науці й практиці певну сукупність принципів та установок, узгоджений стандарт, зразок у вирішенні різного типу освітніх і дослідницьких завдань" [1, с. 88].

Вивчення поглядів учених на сутність поняття "парадигма виховання" дозволяє стверджувати, що даний термін використовується у відповідності з відомими підходами у філософії науки і методології педагогіки для визначення її як зразка, прикладу, моделі у стратегії виховання так і системи методологічних концептів, вихідної концептуальної схеми, системи концептуальних ідей, уявлень про виховання, його головні цілі, принципи і засоби, характерні для тієї чи іншої історичної епохи.

Змістова характеристика поняття "парадигма виховання" співвідносимо з наукознавчою роллю парадигми як базового поняття методології педагогічної науки і визначається як доміантна в певний період історичного розвитку суспільства світоглядна основа науково-педагогічного пізнання, дисциплінарна матриця, система методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкриває характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу і регулює науково-дослідницьку і відповідну їй практичну інноваційну педагогічну діяльність. Уважаємо, що парадигма виховання виступає дисциплінарною матрицею, ключовою категорією теорії розвитку науково-педагогічного знання, генетичним ядром вітчизняної педагогічної науки й практики.

Важливим для нашого дослідження є погляди вчених на поєднання елементів структури педагогічної парадигми. Так, Н. Л. Коршунова зазначає, що "у структуру парадигми поруч із формалізованими приписами, евристичними і онтологічними моделями завжди включені певні цінності, на основі яких, перш за все, і виникає, цементується єдність в науковому співтоваристві" [5, с. 19-20]. Аналізуючи сутність парадигми в педагогічній галузі наукових знань, І. Б. Шляхова виокремлює в логічній послідовності такі компоненти її структури: базисна основа парадигми (науковий підхід), який включає концептуальну педагогічну ідею; сукупність методологічних установок; цінності, що в цілісній єдності утворюють науково розроблений зразок; модель, стандарт вирішення педагогічних проблем, певний набір приписів, регуляторів наукової діяльності [12, с. 58].

І. Г. Фомічова, досліджуючи методолого-теоретичні основи структуризації педагогічного знання, приходиться до висновку, що "поліпарадигмальний підхід при аналізі історико-педагогічних явищ визнає припустимість співіснування декількох методологічних систем, в рамках

яких вибудовуються цілісні, завершені моделі формування особистості, а відповідно й моделі освітнього процесу, виражені в формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що відрізняються між собою принципово як по цілям і змісту, законам і закономірностям, так і за механізмом дії і прояву, а відповідно, і за результатом [11, с. 4].

До незмінних елементів структури парадигми М. В. Савостьянова відносить: 1) фундаментальні елементи парадигми – метафізичні, онтологічні, гносеологічні, епістемологічні, методологічні, антропологічні, соціокультурні та аксіологічні умови існування і функціонування як науки, так і наукової діяльності; 2) закони, специфіка, можливості й обмеження наукового пізнання, до яких у тому числі можна віднести й ідеали і норми наукового дослідження; 3) теоретичний, практичний і емпіричний базис функціонування науки [10, с. 22]. Погоджуємося з думкою вченої – ”парадигма повинна мати концептуальну ясність власних основ, навколо яких будується теоретична і емпірична дослідницька діяльність” [10, с. 19], і зауважимо, що трактування парадигми виховання як системоутворюючого начала повинно відбуватися на засадах цілісного методологічного аналізу цього наукового поняття на логіко-гносеологічному, світоглядному, науково-змістовному, технологічному і науково-методичному рівнях.

Виходячи з результатів аналізу наукових джерел, класичного Кунівського визначення структурних компонентів наукової парадигми, робимо спробу на основі універсальних критеріїв об'єктивної істинності науково-педагогічного знання (об'єктивність предмета дослідження; наявність ціннісно-цільових структур; теоретична і раціональна обґрунтованість; принцип ідеалізації досліджуваного явища; універсальність, узгодженість і несуперечливість; введення причинної матриці пояснення явищ; логічна доказовість; відповідність логічним канонам наукового мислення; системність; відтворюваність, інструментальна корисність) виокремити провідні упорядковані специфічні елементи структури парадигми виховання, до яких відносимо:

1. Світоглядну основу науково-педагогічного пізнання як домінантні в конкретний історичний період світоглядні узагальнення (філософські, онтологічні, епістемологічні, методологічні, логічні, аксіологічні, культурологічні та ін.), що дають найзагальніші орієнтири для пізнавальної діяльності і складають інформаційну базу філософських поглядів учених і педагогів-практиків на загальнонаукову картину світу, типи матеріальних і духовних систем, закони функціонування й розвитку природи і суспільства, сутність людського буття, представлених єдністю інтелектуально-розумового і почуттєво-емоційного компонентів.

2. Аксіологічні критерії як матрицю державно-ідеологічної свідомості (нормативні традиції), що представлена системою ідеалів, норм, канонів, моральних принципів регуляції педагогічної взаємодії в певний історичний період. Оскільки наукове педагогічне знання є соціально-історичним явищем, елементом культури, носієм системи цінностей і дослідницьких пріоритетів науковців, то ”цінності педагогічної науки відіграють вирішальну роль при визначенні стратегії науково-педагогічного пошуку, напрямів розвитку педагогічної науки, типу раціональності, постановки дослідницької задачі. Вони впливають як на сам процес наукової педагогічної творчості, так і на ціннісну самосвідомість учених і наукових співтовариств” [9 с. 56]. Зауважимо, що процес виховання взаємопов'язаний із політичною системою країни: він завжди зумовлюється системою цінностей, яка є ідеологією держави, що фіксується в державних документах освітньої політики певного історичного періоду розвитку суспільства і виступає соціальним заказом, символічним узагальненням ціннісних установок щодо виховання особистості.

3. Панівну в певний період історичного розвитку систему концептів виховного процесу (концептуальних метамоделей виховання), яка представлена науковими ідеями, теоретичними положеннями, методологічними підходами, педагогічними стратегіями, конструктивними принципами, що зумовлює цілісне розуміння й інтерпретацію педагогічних явищ і процесів; розкриває їх сутність, структурно-змістові особливості, механізми і загальні правила їх цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення та дозволяє типізувати виховні системи, виявляти глибинні загальні рядові ознаки у розкритті внутрішніх зв'язків між ними.

Мета виховання й вихідні конструктивні принципи визначають систему концептів і схеми міркувань, формують фундаментальні ідеї концептуальних метамоделей виховання і одночасно виступають визначальним критерієм їх оцінки. Конструктивні принципи як наукові орієнтири для розробки відповідних педагогічних теорій і стратегій організації виховного процесу зумовлюють логіку і напрями, а також детермінують характер науково-дослідної і практично-інноваційної педагогічної діяльності з метою вирішення проблеми, яка заявлена в системі концептів виховного процесу, а також основні теоретичні концептуальні положення щодо змісту виховання, оптимальних форм і методів його функціонування.

Педагогічні стратегії, як вищий рівень перспективної теоретичної розробки головних напрямів виховної діяльності, спрямовують увагу дослідників на вивчення проблем людини в світі, визначення людських детермінант (ціннісних орієнтацій) життєтворчості та реалізацію методологічної установки на практичну реконструкцію виховання в інтересах людини. Методологічні підходи змістовно відображують і координують різні рівні методологічної рефлексії процесу виховання і виконують науково-світоглядну, концептуальну і технологічну функції. Методологічний підхід, як гносеологічна цілісність, включає дослідницькі установки і засоби вивчення об'єктів у структурі історико-педагогічної дійсності [1], тому логіко-методологічний аналіз відповідності методологічного підходу парадигмі виховання дозволяє аналізувати педагогічну думку як історично заданий, безперервно функціонуючий і рефлексивний елемент людської культури.

4. Систему методолого-теоретичних норм і стандартів науково-педагогічного пізнання з проблеми організації виховного процесу, як визначальні онтологічні параметри наукового педагогічного знання – наявність стандартів духовних орієнтирів, зразків, ідеалів, що вказують на інваріантні зв'язки і відносини, надають простір нормативно-оцінним судженням щодо якості організації і функціонування даного процесу. Вироблення теоретично обґрунтованих норм науковості є однією з найважливіших задач не тільки методології педагогічної науки, але й сучасної методології в цілому. Методолого-теоретичні норми і стандарти наукового пізнання властиві педагогічній науці на кожному конкретно-історичному етапі її розвитку, відображають стиль наукового мислення (норми і стандарти доведення і обґрунтування, пояснення й опису, побудови і організації наукового педагогічного знання) і кардинально змінюються в ході процесу зміни парадигм. Вони включають сукупність концептуальних, методологічних, аксіологічних, соціальних, психологічних та інших установок, загальноприйнятих стереотипів інтелектуальної діяльності, що регулюють процес наукового пошуку теоретичного й практичного синтезу виховної діяльності.

Вищесказане дозволяє розглядати парадигму виховання як універсальне знання педагогічної науки, особливий тип духовного виробництва, що охоплює й пронизує увесь історичний процес розвитку людини. За своєю сутністю парадигма виховання виступає дисциплінарною матрицею, гуманітарно-перетворюючим методолого-аксіоматичним базисом, що детермінує й регулює активне перетворення педагогічної дійсності.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми. На подальше вивчення заслуговує визначення соціально-педагогічних чинників та історико-педагогічних передумов виникнення парадигм виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Список використаних джерел

1. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография / Сергей Викторович Бобрышов – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.
2. Бойко А.М. Оновлена особистісно-гуманістична парадигма виховання / А.М. Бойко / Виховання людини: нове і вічне. – Техсервіс, 2006. – С. 77-102.
3. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3-10.
4. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / Владислав Ильич Гинецинский. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1992. – 154 с.

5. Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11-20.
6. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун – Москва : Прогресс, 1977. – 300 с.
7. Луков В.А., Луков В.А. Парадигмы воспитания: от "войны тезаурусов" к "диалогу тезаурусов" / Валерий Андреевич Луков, Владимир Андреевич Луков // Вестник Международной Академии Наук. – 2007. – № 1. – С. 68-72.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // Управління освітою. – 2013. – № 4. – С. 27-41.
9. Савостьянова М.В. Исследовательские приоритеты и ценностные мотивы научного творчества в парадигмальной науке / М.В. Савостьянова // Філософія: Вісник Севастопольського НТУ : Зб. наук. праць. Вип. 94 – / [ред. Ю.О. Бабінов (відп. ред.), А.В. Миронов, О.О. Ковалевський, А.М. Канах, М.С. Колесов, В.В. Лях, В.Н. Николко, О.О. Чемшит, А. Д. Шоркін]. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2009. – С. 56-61.
10. Савостьянова М.В. Структура та функціональний діапазон парадигмальної науки / М.В. Савостьянова // Філософія науки: традиції та інновації, 2010. – № 1 (2). – С. 18-26.
11. Фомичева И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Ирина Георгиевна Фомичева; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 1999. – 47 с.
12. Шляхова И.Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения / И.Б. Шляхова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб. : Свое издательство, 2015. – С. 54-64.

Determination of theoretical bases of the development of modern models of upbringing of the personality in conditions of the diversification of education and upbringing space in Ukraine provides appeal to the methodological basis of pedagogical science - the upbringing paradigm, which serves as a dominant of modernization of pedagogical process. The methodological analysis of scientific pedagogical knowledge shows that interest of scientists and researchers to the concept "upbringing paradigm" is caused by the search of scientific rationality of Postnonclassical stage of development of pedagogical science, and by the necessity of formation of methodological culture of theoretical researcher, as well as the practicing teacher.

Historical and logical analysis of scientific works shows that the term "disciplinary matrix" was introduced into scientific circulation by T. Kuhn in addition of 1969 to the work "The Structure of Scientific Revolutions" (1962) in order to explain the essence of the concept "paradigm". However, extrapolation of comprehension of the structural components of paradigm was made by T. Kuhn on the base of historical and methodological analysis of natural sciences. The process of scientific cognition of the social and human sciences, which includes pedagogy, is significantly different. The specificity of scientific knowledge in the field of pedagogy consists in mutual determination of pedagogical scientific knowledge and pedagogical reality, which is represented by pedagogical theory and practice.

Content characteristics of the term "upbringing paradigm" relates to scientific role of paradigm as a basic concept of the methodology of pedagogical science. It is defined as the ideological basis of scientific and pedagogical knowledge, which is dominant in a certain period of historical development of society, as a disciplinary matrix, system of methodological and theoretical norms and standards and axiological criteria, that reveals the characterological integrity of educational and upbringing process and regulates the scientific research and the appropriate practical innovative pedagogical activities.

Based on the results of the analysis of scientific sources and classical Kuhn's determination of the structural components of the scientific paradigm, i has been made an attempt to distinguish the leading elements of the structure of upbringing paradigm on the basis of universal criteria of scientific and pedagogical knowledge (causal typologization and conceptualization of pedagogical phenomena, following the logical canons of scientific thinking, rational validity, reproducibility, adaptability to the research).

Thus, the upbringing paradigm acts as a disciplinary matrix, a key category of the theory of development of scientific and pedagogical knowledge, a genetic core of national pedagogical science.

Key words: *upbringing paradigm, disciplinary matrix, the ideological basis of scientific and pedagogical cognition, axiological criteria, the system of concepts of educational process, methodological and theoretical norms and standards of scientific and pedagogical cognition.*

УДК 378:811.111 (073)

Олександр Хоменко
Oleksandr Khomenko

СУЧАСНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

MODERN SYSTEM OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

У статті представлено авторське бачення сучасної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки (ПОП) в економічних вищих навчальних закладах. Методологічною базою дослідження є культурно-інформаційна теорія освіти В.І. Лугового. Тезисно окреслена методологія системного підходу як основа проектування системи ПОП. Результатом дослідження є визначення поняття цієї системи та її структурних компонентів. На практиці це дозволить виробити стратегію та модель іншомовної підготовки у вищій економічній школі України.

Ключові слова: професійно орієнтована іншомовна підготовка, методологія системного підходу.

Актуальність статті зумовлена необхідністю глибоких якісних змін у системі іншомовної підготовки майбутніх фахівців, зокрема економічних спеціальностей, відповідно до об'єктивних вимог сьогодення. Об'єктивною реальністю для України є розвиток міжнародного співробітництва, входження до єдиного європейського освітнього і наукового простору. Тенденції сучасного освітнього простору спрямовані на розвиток особистості, здатної використовувати отримані знання в умовах глобалізованого полікультурного світу. Це вимагає розвитку та виховання висококваліфікованих фахівців, зокрема, економічної сфери діяльності, кваліфікацію яких визначає синтез їх загальних та професійних компетентностей, до яких, зокрема, належить здатність спілкуватися іноземними мовами. Традиційна система іншомовної підготовки з її низькою результативністю, консервативністю та інерційністю, з розмитими цілями, що породжує до деякої міри хаотичне, безсистемне вивчення майбутніми фахівцями іноземних мов, нездатна забезпечити таке володіння ними, яке змогло б виконувати нові суспільні функції. Необхідна нова прогресивна система професійної іншомовної підготовки як реакція на неефективні умови навчання іноземних мов, результати якого не відповідають потребам суспільства. Це корелює з твердженням, що освіта, як системне утворення, первісно виникає на засадах самоорганізації (і надалі організаційно підтримується) на певному етапі розвитку культури, коли несистемне, випадкове, тобто неефективне освоєння культурного досвіду в міру його стрімкого (за шкалою часу в одиницях тривалості життя одного покоління) накопичення і зростаючої актуалізації більше не може задовольняти людство [2]. Саме в такому контексті розглядаємо потребу в новій системі професійно орієнтованої іншомовної підготовки (ПОП), яка, реалізуючи нове соціальне замовлення суспільства, покликана подолати відокремленість формування професійної іншомовної комунікативної компетентності від формування професійної компетентності майбутнього фахівця та надати особистості право вибору індивідуального шляху до оволодіння професійною іншомовною компетентністю відповідно до своїх потреб та здібностей і кількості мов для вивчення при умові реалізації світових освітніх тенденцій, зокрема до диверсикації, відкритості, віртуалізації, рівневого підходу до володіння мовами згідно з загальноєвропейськими рівнями.

Звідси, метою статті є спроба представити авторське трактування сучасної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки. Реалізація мети досягається шляхом вирішення таких завдань: 1) визначити місце професійно орієнтованої іншомовної підготовки у сучасному світі; 2) розкрити роль культурно-інформаційної теорії освіти В.І. Лугового; 3) тезисно окреслити методологію системного підходу як основу проектування системи ПОП,

використовуючи моделювання, аналіз і синтез даних та положень, що містяться у фаховій літературі, як методи дослідження.

Професійно орієнтовану іншомовну підготовку вважаємо пріоритетним напрямом в оновленні освіти, причому іншомовний сегмент освіти повинен бути організаційно й процесуально побудований так, щоб якнайкраще, найбільш ефективно досягати запланованих навчальних результатів [4]. Роль і місце ПОП у сучасному глобалізованому інформаційному суспільстві зумовлюється, перш за все, впливом зовнішнього середовища. Глобалізований світ відзначається своїми економічними особливостями, високим рівнем мобільності, яка впливає на цільові установки ПОП. Соціальна мобільність є нормальний і природний стан суспільства, який характеризується не лише соціальним переміщенням індивідів, груп, але й соціальних об'єктів, цінностей (О.С. Кезін, 2007). Як наслідок, спостерігаємо розширення світового ринку, в якому особливу роль відіграють транснаціональні корпорації, міждержавна інтеграція, інтенсивні міграційні потоки тощо. Ці тенденції притаманні економіці інформаційного суспільства і є об'єктивними реаліями сучасного історичного розвитку, які закономірно підводять до міжнародного і міжособистісного зближення і взаємодії. Оскільки економісти, бізнесмени першими зазнають впливу нових реалій глобалізованого полікультурного і мультилінгвального світу, то і виникає нагальна необхідність у проектуванні системи іншомовної підготовки, розрахованої саме на цю категорію людей, та здатної забезпечити комфортні умови для ведення бізнесу, міжкультурної комунікації, розвитку національної економіки тощо. В зв'язку з цим вважаємо, що сучасна модель ПОП повинна врахувати вимогу фундаменталізації освіти за рахунок зміни співвідношення між спеціальною та загальнокультурною частинами освіти майбутнього економіста, виводячи в розряд пріоритетних проблеми розвитку загальної культури фахівця, формування у нього цілісного світогляду, інтегративного системного мислення, здатності до самостійного творчого пошуку, професійної компетентності, схильності до діалогу, виробничої культури, що базується на соціальних нормах та особливостях партнерських культур тощо. Звідси витікає необхідність розвивати адаптивні здібності майбутніх фахівців, навички та вміння самоосвіти /лінгвосамоосвіти; сформувати у майбутнього фахівця вміння самостійно орієнтуватися в професійному полікультурному і мультилінгвальному середовищі, незважаючи на непередбачуваність його змін, та успішно вибудовувати свою професійну кар'єру. Фактично перед вищою освітою постає завдання задовольнити потреби не лише національного, але й міжнародного ринку в професійних кадрах, підготувати, за висловлюванням О.С. Кезіна, новий соціально-професійний тип особистості фахівця. Роль іншомовної підготовки при цьому беззаперечна. Потрібна система, спрямована на перетворення іншомовного спілкування у невід'ємну складову професійної діяльності фахівців в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. Тобто, інформаційне суспільство диктує необхідність забезпечити інформаційну адекватність освіти. Інформація виступає універсальною мірою організованості у світі, є дериватом і детермінантою порядку будь-якої природи [3]. Акумуляюючись, за В.І. Луговим (2010), у знаннях, цінностях, проектах, діалогізмах (консенсусах) та художніх образах, рівноважливих і не взаємозамінних, вона передається /формується в освітній діяльності. Освітня система розвивається разом із прогресивним накопиченням культурних надбань, культурного досвіду, відповідним зростанням життєвої потреби в повному, точному, швидкому освоєнні інформації, що в них міститься. Звідси, освіта визначається як організоване освоєння культурного досвіду. На сучасному етапі розвитку людського суспільства у нас є всі підстави говорити про новий культурний досвід, про новий елемент загальнолюдської культури, а саме про формування нової інформаційної культури. На нашу думку, сьогодні інформаційна культура є поки що показником, перш за все, професійної культури. Величезні інформаційні потоки навколо кожної особистості в наш час настільки різноманітні і розгалужені, що вимагають від неї вміння орієнтуватися в них, самостійно працювати з інформацією, вміти вчитися, знати і розуміти закони інформаційного середовища. Інакше людина просто не зможе адаптуватися до життя в глобалізованому інформаційному суспільстві. З огляду на це, напрошується висновок, що у наш час відбувається становлення категорії фахівців, інформаційна культура яких відповідає новим вимогам і відносинам інформаційного суспільства і формується під впливом інформаційних

технологій. Поряд із тим є і категорія фахівців, інформаційна культура яких знаходиться на нижчому рівні, оскільки через об'єктивні причини формується традиційними підходами. Інформаційна нерівність зумовлюється особистісно-соціальними, соціально-економічними та геополітичними чинниками.

До особистісно-соціальних належать швидка зміна інформаційного середовища, зміна вимог до інформаційної компетентності працівників та необхідність відповідної соціальної адаптації особистості. Соціально-економічні чинники пов'язані з нерівномірністю інформаційної інфраструктури регіонів як результату державної політики в області інформатизації. Геополітичні – зумовлені нерівномірністю процесу інформатизації в країнах з різним рівнем освіти населення (Колін К.К., 2000, Спирін О.М., 2005). Інформаційна нерівність породжує відповідно і соціальну, економічну та геополітичну нерівність. На нашу думку, об'єктивна нерівність і несправедливість негативно впливає на стабільність та темпи розвитку суспільства, обмежує можливості використання творчого потенціалу фахівців. У зменшенні негативного впливу інформаційної нерівності провідну роль покликана відіграти освіта через проектування на сучасних інформаційних і педагогічних технологіях, на методологічних засадах інформаційного суспільства і відкритої освіти моделі гуманітарної освіти, де важливе місце належить іншомовній підготовці як її сегменту. Фундаментальна роль у такому проектуванні, безперечно, належить культурно-інформаційній теорії освіти В.І. Лугового, якою теоретично обґрунтовано тісний і безпосередній зв'язок освітніх (педагогічних) технологій із змістом освіти. Ключовим поняттям, категорією цієї теорії є інформація, яка визначає навчальний зміст освіти і передається, формується, опановується в освіті та виступає організаційним чинником соціально-культурного становлення, розвитку кожної людини і людської спільноти в цілому (Луговий В.І., 2007). Взагалі освіта розглядається як цілеспрямоване інформування людини впродовж життя, тобто як специфічний інформаційний вплив. Розуміння сутності інформації взагалі, особливостей соціально-культурної інформації зокрема, врахування впливу інформаційно-комунікаційних технологій на інформаційний контент, насамперед в освіті, дає змогу ефективніше проектувати педагогічні технології. Системотворча роль соціально-культурної інформації зумовлюється тим, що саме її ефективне засвоєння, за В.І. Луговим, забезпечує різноаспектний людський розвиток. Як бачимо, йдеться про необхідність враховувати інформацію в її фундаментальному значенні, а не лише її кількісні та техніко-технологічні аспекти, практичне застосування інформаційних засобів, визначення інформації як відомостей, даних тощо. Вивчення інформаційних процесів дозволяє глибше зрозуміти соціальні взаємодії, сприяє формуванню у майбутніх фахівців цілісної системно-інформаційної картини світу, а також розуміння спільності інформаційних процесів у живій природі, суспільстві і техніці. Тобто, в цьому випадку вже йдеться про світоглядне значення інформації, про синтез гуманітарних і природничих наук, про подолання їх відчуженості один від одного. Звідси випливає, що сучасна освіта вибудовується на міждисциплінарності, яка виявляється і в методології, і в освітній практиці. В свою чергу міждисциплінарність, на нашу думку, зумовлює і зміни у розумінні самої суті інформатизації суспільства. Під інформатизацією розуміють вже не стільки впровадження інформаційних технологій у різні сфери суспільного життя, скільки розвиток інформації, закономірності й особливості інформаційних процесів у суспільстві, розширення інформаційних каналів, поглиблення їх зв'язків, посилення їх впливу на людину і суспільство, соціальні наслідки інформатизації (Абдеев Р.Ф., 1994, Дьомкін В.П., Можаяєва Г.В., 2004). Тобто, поряд із інформатизацією гуманітарної освіти можемо говорити і про гуманітаризацію сфери інформатизації. Синтез цих напрямів і є однією із передумов модернізації гуманітарної освіти, а отже, й іншомовної підготовки, без якої не обійтися в умовах інформаційного середовища. У такій ситуації розглядаємо культурно-інформаційну теорію як матрицю, як основу реалізації нової сучасної освітньої парадигми, нової якості системи освіти, як засіб проектування інноваційної моделі гуманітарної освіти, а отже, і системи ПОІП як сегменту освіти.

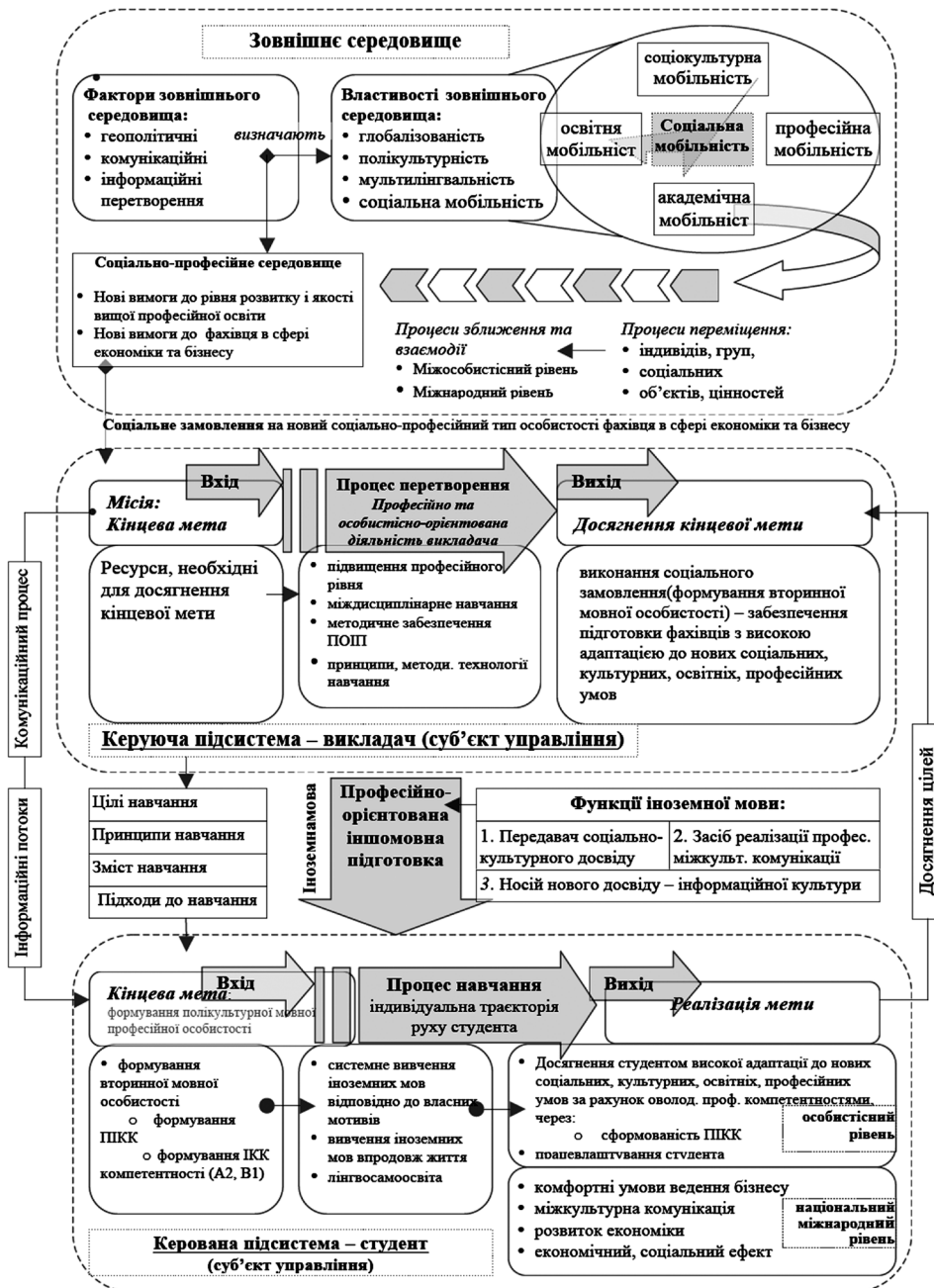
Визначивши місце іншомовної підготовки в глобалізованому інформаційному суспільстві та обґрунтувавши доцільність проектування інноваційної професійно орієнтованої системи іншомовної підготовки, спробуємо більш повно представити її модель, скорис-

тавшись методологією системного підходу. Популярність системного підходу пов'язана з переосмисленням програми системного дослідження і його методики з точки зору інтеграції природничо-наукового і гуманітарного дискурсів у системно-педагогічному дослідженні, що виражається в пошуках версій його синтезу з аксіологічним, культурологічним, антропоцентричним, особистісно орієнтованим і іншими підходами. Ідеї синергетики, що поширилися в педагогіці в 90-і роки, розглядаються як новий рівень системного мислення, пов'язаний із вивченням стохастично-гуманітарних систем. Проте дослідницька програма синергетики, як свого часу і системного підходу, піддається довільному тлумаченню та перетворенню, що часто призводить як до "повторення пройденого", так і до відкриттів та помилок. У зв'язку з цим, повернення до досвіду формування методології системного підходу дозволить, на нашу думку, більш чітко спроектувати інноваційну систему ПОП. З дослідження складу і структури педагогічної системи починалися всі системні дослідження в педагогіці. Оскільки іншомовна підготовка є невід'ємним компонентом освіти, то закономірне припущення, що як система вона повинна проектуватися з урахуванням структурних компонентів педагогічної системи. Тому проаналізовано як вітчизняні (Докучаєва В., 2005, Каньковський І., 2010, Коберник В., 2000, Лігоцький А., 1997, Остапчук О., 2005, Стрельников В., 2007 та ін.), так і зарубіжні джерела з проблеми проектування педагогічних систем у галузі педагогіки та методики навчання іноземних мов (Бім І.Л., 1988, Євдокимова М.Г., 2007, Сальная Л.К., 2009 та ін.). Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що уявлення про методологію системного підходу залежить від методологічної позиції дослідника, яка базується на розгляді об'єктів у вигляді систем – сукупності елементів, пов'язаних взаємодією, і таких, що виступають як єдине ціле по відношенню до навколишнього середовища (Авер'янов О.М., 1985, Афанасьєв В.Г., 1980, Блауберг І.В., Садовський В.Н., Юдін Е.Г., 1978). Тому в педагогічних працях сутність системного підходу найчастіше тлумачиться, як а) виявлення й облік закономірностей структури системоутворюючих зв'язків і відносин між різними підсистемами всередині даної системи та між системою і зовнішнім середовищем; б) як певна дослідницька позиція, в основу якої покладено ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів, їх внутрішньої активності та динамізму. Дослідницька програма в такому розумінні запозичається із загальнонаукового системного підходу і використовується як варіант стратегії педагогічного системного дослідження. Варіативність, що відображає специфіку педагогічних явищ як об'єктів системного дослідження, виражається не в зміні логіки системного підходу, послідовності його пізнавальних процедур, а у виявленні на кожному етапі системного дослідження якісної своєрідності педагогічної системи: її складу, структури, функції тощо. Саме це мав на увазі Г.І. Легенький [2], коли вказував, що, оскільки педагогічний процес є складною динамічною системою, то він, як і всі подібні йому системи, має компонентний, структурний, функціональний та інтегральний аспекти, проте "має і свою специфічну динамічну структуру зі своїми стійкими функціональними залежностями в ній, які виступають як його об'єктивні специфічні закони". Таким чином, інваріантом методології системного підходу є процес, який включає в себе послідовний опис складу, структури, зовнішніх зв'язків, системоутворюючих зв'язків, організації, поведінки та управління системою.

Вивчивши та узагальнивши отриману інформацію, спробували дати своє трактування поняття "інноваційна система професійно орієнтованої іншомовної підготовки [ІСПОП]", яке б відповідало нашим цілям. Отже, під ІСПОП доцільно розуміти цілісну сукупність компонентів, кожний з яких має складну структуру та може розглядатися як підсистема, та які взаємодіють між собою і забезпечують збереження і розвиток самоорганізованої, безперервної, відкритої професійно-орієнтованої іншомовної підготовки в полікультурному та мультилінгвальному глобалізованому інформаційному просторі. Відповідно, до основних структурних компонентів системи відносимо: *зовнішнє середовище системи* – соціально-професійне середовище, частина макросистеми – соціуму, культури тощо; *суб'єкти взаємодії* в навчальному процесі представлені як в керівній, так і в керованій підсистемах, що становлять собою особистісно та професійно орієнтовану діяльність викладача та діяльність студента; *вхід керівної підсистеми* – ресурсне забезпечення процесу іншомовної підготовки, цілі, підходи, зміст навчання, інформаційно-ресурсне середовище; *процес перетворення керівної*

підсистеми – методичне забезпечення іншомовної підготовки, принципи навчання, методи навчання, технології навчання; *вихід керованої підсистеми* – виконання соціального замовлення; мети (формування полікультурної /вторинної професійної мовної особистості) та забезпечення підготовки фахівців з високою адаптацією до нових соціальних, культурних, освітніх, професійних умов; *вхід керованої підсистеми* – формування вторинної мовної особистості, що відбувається через формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (ПОІКК), розвиток адаптивних здібностей, набуття навичок та вмінь самоосвіти (лінгвосамоосвіти); *процес перетворення керованої підсистеми* – безпосередньо процес навчання студента; *вихід керованої підсистеми* – сформована ПІКК.

На жаль, обмежені рамками статті, не можемо зупинитися на детальній характеристиці окреслених компонентів системи. Тому представимо все викладене вище у вигляді моделі, яка дасть уявлення не лише про вплив зовнішнього середовища на розвиток системи ПОІП, але і розкриє сутність описаних компонентів системи.



Представлена модель ПОІП дає уявлення про сутність системи ПОІП, її специфіку, цілі, підходи, структуру та особливості зовнішнього середовища, характеристики соціально-професійного середовища як компонентів системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки в епоху глобалізації тощо. Врахування зазначених компонентів, а також конкретизація поняття ПОІП сприятиме виробленню стратегії розвитку ПОІП відповідно до об'єктивних реалій глобалізованого інформаційного суспільства.

Що стосується подальших перспектив дослідження проблеми, то, на нашу думку, слід зосередитися на способах практичного втілення в дидактичних форматах міждисциплінарної інтеграції як основи інноваційної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Список використаних джерел

1. Легенький Г.І. Педагогічний процес як цілісна динамічна система / Г.І. Легенький. – Харків : Вища школа, 1979. – 144 с.
2. Луговий В.І. Високі педагогічні технології та їх детермінація змістом освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php?option=com_sobi2&sobi2Task=dd_download&fid=267&format=html&Itemid=11
3. Луговий В.І. Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) / В. І. Луговий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 11 (24). – С. -102.
4. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : Монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – Київ : "Педагогічна думка", 2011. – 260 с.

The purpose of the article is to present the author's vision of the modern system of professionally oriented foreign language education (POFLE) in higher education establishments of the economic bias and to reveal its components structure. The methodological foundation of the research is the theory of cultural and information education (V. I. Luhovyi). It has been pointed out that the understanding of information essence in general and the peculiarities of social cultural information in particular raises the efficiency of the pedagogical technologies. A special attention has been paid to the methodology of the system approach as a foundation for the system of professionally oriented foreign language education designing. The system of POFLE has been described and substantiated. The author has emphasized that the system should bridge the gap between the professional foreign language communicative competence formation and the professional competence formation of future specialists, It has been pointed out that there are also some disadvantages in the Ukrainian system of professionally oriented foreign language education caused by its inertia and sluggishness. Both the essence of the innovation system of professionally oriented foreign language training and description of its main components have been presented. The author has proposed the model of professionally oriented foreign language education. It has been stipulated that the foreign language professional communicative competence acquisition is impossible without social and professional environment. Besides the formation of foreign language integrated competence of future specialists on the basis of interdisciplinary integration has been emphasized because the essence of professionally oriented foreign language education is in its integration with professional disciplines. The result of the investigation is the definition of the term "the system of professionally oriented foreign language education" and its component structure. It can be useful by developing the strategy and the variable model of professionally oriented foreign language education content.

Key words: professionally oriented foreign language education, methodology of the system approach.

УДК 061.213:29 – 053.81(045)

Світлана Чернюк
Svitlana CherniukДИТЯЧІ ТА МОЛОДІЖНІ РЕЛІГІЙНІ ОБ'ЄДНАННЯ: СУТНІСТЬ
ПОНЯТТЯCHILDREN AND YOUTH RELIGIOUS ORGANIZATIONS: ESSENCE OF
THE CONCEPT

У статті здійснюється аналіз основних підходів до визначення сутності понять “дитячий та молодіжний рух”, “дитячі та молодіжні об'єднання”, “дитячі та молодіжні організації”, “дитячі та молодіжні релігійні об'єднання” на основі аналізу історико-педагогічних праць, нормативних документів. Уточнено типи та функції дитячих та молодіжних релігійних об'єднань.

Ключові слова: дитячий рух, молодіжний рух, дитячі та молодіжні об'єднання, дитячі та молодіжні організації, дитячі та молодіжні релігійні об'єднання.

На сьогодні особливе значення у вихованні підростаючого покоління мають такі види соціального руху, як дитячий та молодіжний рух, який здійснюється через діяльність дитячих та молодіжних об'єднань різноманітних спрямувань, адже саме у дитячому та юнацькому віці під час формування досвіду участі у суспільному житті закладаються засади багатьох особистісних якостей, які визначають соціальну активність упродовж подальшого життя.

Релігія як реальний чинник впливу на громадянську свідомість, особливо молоді, може ефективно втілювати у життя педагогіку толерантності, якщо будуватиме систему виховання на загальнолюдських цінностях, що сприятиме суспільній толерантності, взаємній повазі, співжитті й співпраці різних релігій, гармонійнішому розвитку українського багатоконфесійного суспільства, здатного позитивно впливати на політичний клімат держави [14, с. 12-13].

Об'єднання дітей та молоді визначається низкою понять, у яких відображено різнобічно це явище, і якими оперують суміжні науки (педагогіка, соціологія, психологія, історія тощо), розглядаючи їх відповідно до своєї спеціалізації. У нашому контексті важливим є аналіз, узагальнення та уточнення кола цих понять та їх об'єму згідно напряму дослідження.

До проблеми становлення та розвитку, організації та особливостей діяльності дитячих та молодіжних об'єднань зверталися науковці різних галузей: філософії, історії, політології, педагогіки, психології. У працях Л. Алієвої, М. Басова, М. Богуславського, А. Кирпичника, Р. Литвак, Е. Мальцевої, І. Руденко, О. Титової, Т. Трухачової та ін. висвітлено історію розвитку науки про дитячий рух – соціокінематики, визначено педагогічні засади діяльності дитячих громадських об'єднань. У дослідженнях Н. Коляди, О. Лісовця, М. Солов'я, Л. Романовської, Л. Шелестової дитячий рух розглядається як соціальний феномен. Дослідження С. Диби, Ю. Жданович, В. Москаленко, В. Приходько, О. Сича, М. Ярової та ін. присвячені діяльності різноманітних сучасних дитячих організацій в Україні. Різні аспекти діяльності молодіжних об'єднань висвітлювали К. Балабанов, В. Барабаш, М. Баяновська, І. Близнюк, М. Головатий, І. Дутчак, О. Єригін, А. Зленко, А. Корнієвський, М. Пашков, Ю. Поліщук, І. Шумський, О. Яременко та ін.

Діяльність релігійних дитячих та молодіжних об'єднань у різні історичні періоди частково відображена у наукових дослідженнях І. Андрухова, Л. Генік, В. Головенька, Р. Охрімчук, Ю. Щербяка.

Метою статті є визначення сутності поняття “дитячі та молодіжні релігійні об'єднання” та окреслення їх місця у системі дитячого та молодіжного рухів.

Визначення поняття “дитячі та молодіжні релігійні об'єднання” потребує визначення його місця серед таких категорій як “дитячий та молодіжний рух”, “дитяче та молодіжне об'єднання”, “дитячі та молодіжні організації”.

Найширшим поняттям, що відображає усі форми соціального самовияву й об'єднання дітей та молоді є “дитячий та молодіжний рухи”. Деякі дослідники (Р. Охрімчук, О. Лісовець та ін.) уважають, що дитячий рух є складовою молодіжного руху, обґрунтовуючи це тим, що поняття “діти” і “молодь” визначені неоднозначно. Так, згідно Конвенції про права дитини, Закону України “Про охорону дитинства” дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку [8; 12]; згідно Закону України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” у молодіжну організацію можуть об'єднуватися громадян віком від 14 до 35 років 7. Окрім цього, членами деяких дитячих організацій можуть бути молоді люди віком старше 18 років, або у структурі молодіжних організацій є підструктури, що складаються з дітей від 5-6 років.

У результаті аналізу низки визначень, можна виокремити певні світоглядні позиції зарубіжних та вітчизняних дослідників дитячого та молодіжного руху. Усі сучасні підходи до визначення основних понять дитячого руху, зазначає М. Басов, виходять з ідеї про природну активність дітей, їх закономірного прагнення до об'єднання в співтовариства однолітків, у яких підліток бачить засіб самозахисту, самоутвердження себе як особистості [4, с. 15].

Щодо визначення поняття дитячого руху, у дослідженнях відсутнє єдине твердження і розуміння цього поняття. Більшість науковців досліджують проблему у межах певної науки, що і визначає його зміст. Так, соціальний зміст поняття “дитячий рух” превалює у таких визначеннях А. Волохова, Р. Литвак, І. Руденко. Р. Литвак відзначає, що “дитячий рух – складова частина соціального руху, що представляє сумісні дії дітей і дорослих, що об'єдналися з метою накопичення соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій та самореалізації” [11]. Педагогічний сенс знайшов своє відображення у визначеннях Л. Алієвої, яка визначає дитячий рух як специфічний суб'єкт виховання, реальність виховного простору, яка відображає взаємовідносини дітей із спільністю дорослих, вплив дитинства на процеси розвитку в суспільстві [2, с. 9]. Як “сукупну діяльність різних дитячих організацій та об'єднань, спрямованих на реалізацію певної мети, ідеї, і пов'язану зі змінами соціальної дійсності та свого статусу у суспільстві” визначає дитячий рух Р. Охрімчук [14, с. 47].

Отже, дослідники, обґрунтовуючи поняття дитячого руху, визначають його як складову частину соціального руху (Р. Литвак), соціально-педагогічну реальність (Л. Алієва), суб'єкт громадського позадержавного виховання (Л. Алієва), сукупність різних форм громадського формування дітей (Д. Лебедев), тобто явище соціально-педагогічне.

У поглядах вітчизняних та зарубіжних науковців щодо визначення поняття “молодіжний рух” також спостерігається розбіжність. Фахівець у сфері вивчення молодіжної проблематики В. Головенько відзначає, що “молодіжний рух можна порівняти зі своєрідною політичною системою молоді, головне завдання якої – визначення та реалізація молодіжної політики суспільства” [5, с. 13].

В. Барабаш визначає молодіжний рух як “форму організованої діяльності молоді, що відображає її активну соціальну позицію щодо досягнення спільних цілей або задоволення спільних потреб, а також захисту, збереження, зміни або зміцнення системи цінностей або відносин, що склалися між членами молодіжної групи або об'єднання” [3].

Отже, поняття “дитячий та молодіжний рухи” означає сукупність дій і діяльності всіх організацій та об'єднань, до складу яких належать діти та молодь [10, с. 12].

Дитячий та молодіжний рухи являють собою сукупність різноманітних структур – об'єднань, організацій, клубів, союзів, федерацій.

Поняття “дитяче об'єднання” визначають Л. Алієва, О. Волохов, Р. Охрімчук, І. Руденко, В. Сластьонін, М. Соловей, І. Фрішман. М. Соловей під поняттям дитяче об'єднання розуміє “добровільне, самостійне утворення дітей, підлітків і дорослих, які не мають закріпленого членства, створюються для реалізації певної соціально-педагогічної цілі” [17, с. 17].

Найширше визначення, на нашу думку, дає Л. Алієва, визначаючи його як пріоритетну форма дитячого руху, тип соціальної спільності, особливе соціально-педагогічне явище; особистісно орієнтоване середовище життєдіяльності дитини, у якій можливий прояв

ініціативи, активності дитини, його самореалізація [2, с. 9-10]; одну із структур у розмаїтті молодіжних рухів, форму організації дитячої самодіяльності, соціальної активності, самореалізації; розумно організоване дозвілля дітей – середовище їх життєдіяльності, соціум, у якому дитина розумно може проявити себе як суб'єкт діяльності в різних статусах, ролях, позиціях (від рядового, зацікавленого, відповідального учасника до лідера-організатора), в індивідуальній та колективній, виконавській та творчій діяльності [1, с. 48].

Аналізуючи запропоновані дослідниками визначення, виокремили такі особливості дитячого громадського об'єднання: добровільність, форма самодіяльності, прагнення дітей до об'єднання, підтримка дорослих.

Поняття “дитяча громадська організація” визначають Л. Алієва, Е. Мальцева, Р. Охрімчук, В. Сластьонін. Беручи за ознаки дитячої організації направленість на соціально значиму діяльність та рівноправну участь дорослих, Е. Мальцева пропонує таке визначення: “дитяча громадська організація – самодіяльне, самоуправне об'єднання дітей та дорослих, які поділяють їх ідеї, рівноправно беруть участь в соціально значущій діяльності, яке має регулюючі діяльність норми і правила, зафіксовані у статуті або іншому нормативному документі, виражену структуру і фіксоване членство” [13, с. 90].

“Дитяча громадська організація, зазначає Р. Охрімчук – це особливий тип громадського об'єднання, для якого характерні: наявність ціннісної мети, заради якої здійснюється спільна діяльність дітей та дорослих; добровільне та фіксоване членство; самоврядування; наявність організаційної структури; норм і правил” [15, с. 47].

Серед усіх визначень офіційним є подане у Ст. 2 Закону України “Про молодіжні та дитячі громадські організації”: “дитячі громадські організації – об'єднання громадян віком від 6 до 18 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, та соціальне становлення як повноправних членів суспільства” [7].

Дослідники дитячого руху зазначають, що між поняттями “організація” і “об'єднання” є відмінність. Е. Мальцева визначає, що дитяча організація має більш жорстку структуру, визначені права та обов'язки, норми життєдіяльності у організації, вищий рівень самодіяльності і самоврядування [13, с. 86]. Тобто дитяча організація є одним із типів дитячих об'єднань.

Структуру молодіжного руху складають молодіжні об'єднання та організації. Зарубіжні дослідники визначають молодіжні об'єднання як “добровільні самостійні некомерційні формування, які об'єднують молодих людей на основі спільних інтересів для реалізації певних соціально значущих цілей” (О. Родіна) [16]; “громадські формування, в які самостійно і добровільно об'єднуються молоді громадяни для спільної діяльності, яка задовольняє їх соціальні потреби” (І. Герлах).

У Ст. 2 Закону України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” зазначено, що “молодіжні громадські організації – об'єднання громадян віком від 14 до 35 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів” [7].

Аналіз підходів науковців до визначення типів дитячих та молодіжних об'єднань (Л. Алієвої, В. Головенька, М. Кульпедінової, Д. Лебедева, Р. Охрімчук, Ю. Поліщука, В. Якушика та ін.) дає змогу стверджувати, що практично у кожній виділені об'єднання релігійного спрямування. Проте практично відсутні визначення цього поняття.

Відповідно до Ст. 7 Закону України “Про свободу совісті та релігійні організації” “релігійні організації в Україні утворюються з метою задоволення релігійних потреб громадян сповідувати і поширювати віру і діють відповідно до своєї ієрархічної та інституційної структури”. У Ст. 6 зазначається, що “релігійні організації мають право відповідно до своїх внутрішніх настанов створювати для релігійної освіти дітей і дорослих навчальні заклади і групи, а також проводити навчання в інших формах, використовуючи для цього приміщення, що їм належать або надаються у користування” [9].

Отже, дитячим та молодіжним релігійним об'єднанням є добровільне об'єднання дітей та молоді на релігійній основі. Основними їх ознаками є наявність певного віросповідання; участь у богослужіннях, інших релігійних обрядах; діяльність, спрямована на релігійне виховання.

Виокремлюють такі типи дитячих та молодіжних релігійних об'єднань: організації, які відкрито заявляють про себе ("Українська молодь – Христові", Комітет української католицької молоді); недільні школи, які є при кожній конфесії; дитячі та молодіжні організації створені при сектах [6, с. 42-45].

Дитячі та молодіжні релігійні об'єднання виконують такі функції:

- організація життєдіяльності, яка задовольняє потреби у розвитку і відповідає емоційно-моральному стану, віковим особливостям;
- формування нових уявлень про життя на основі загальнолюдських норм і принципів моралі;
- соціалізація особистості, отримання дітьми та молоддю нового життєвого досвіду;
- залучення дітей та молоді до різноманітної діяльності;
- корекція різноманітних впливів на особистість (протиставлення негативним впливам середовища, превентивне виховання).

У духовному вихованні дітей та молоді особливу роль відіграють дитячі та молодіжні релігійні об'єднання, оскільки їх діяльність спрямована на формування духовних якостей особистості, засвоєння правил гуманного співіснування людей.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Аналіз соціально-педагогічних видань показав, що майже відсутні системні дослідження діяльності дитячих та молодіжних релігійних об'єднань у різні історичні періоди; на сьогоднішній час не узагальнено досвід виховної роботи численних молодіжних організацій релігійного спрямування. Відсутність комплексних досліджень особливостей дитячих та молодіжних релігійних об'єднань як частини молодіжного руху у сукупності їх взаємозв'язків також значною мірою активізує їх подальші дослідження.

Список використаних джерел

1. Алиева Л.В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума / Л.В. Алиева // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 48-52.
2. Алиева Л.В. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества : учеб.-метод. пособ. / Людмила Владимировна Алиева. – Москва, 2007. – 72 с.
3. Барабаш В.В. Інституалізація сучасного молодіжного руху України : тенденції та проблеми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 / В.В. Барабаш. – Харків, 2005. – 22 с.
4. Басов Н.Ф. Научоведческие аспекты исследования истории детского движения в России : методология, историография, источниковедение (нач. XX в. – 90-е гг.) : автореф. дисерт. на соиск. науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Н.Ф. Басов. – Москва, 1997. – 48 с.
5. Головенько В.А. Український молодіжний рух у XX ст. (історико-політологічний аналіз основних періодів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 / В.А. Головенько. – Київ, 1995. – 26 с.
6. Дитячі об'єднання України // Шкільний світ. – 2004. – № 21-23 (245 – 247), червень. – С. 3-45.
7. Закон України "Про молодіжні та дитячі громадські організації" / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/281-14>.
8. Закон України "Про охорону дитинства" / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
9. Закон України "Про свободу совісті та релігійні організації" / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/987-12>
10. Лісовець О.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України : навч. посіб. / Олег Васильович Лісовець. – Київ : ВЦ "Академія", 2011. – С. 23-75.
11. Литвак Р. А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях : автореф. дисерт. на соиск. науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Р. А. Литвак. – Екатеринбург, 1997. – 45 с.

12. Конвенція про права дітей / [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_021
13. Мальцева Э.А. Детское движение как предмет научного познания / Э.А. Мальцева, Н.М. Костина // Вестник Удмуртского университета : серия “Философия. Психология. Педагогика” – 2008. – Вып. 2. – С. 81-92.
14. Оленич С.М. Молодь як об’єкт і суб’єкт суспільних відносин в сучасній Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / С.Р. Оленич. – Київ, 2009. – 23 с.
15. Охрімчук Р. Дитячі громадські об’єднання в Україні : їх виховні можливості і пропозиції школі / Раїса Охрімчук // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 47-50.
16. Родина О.А. Молодежные общественные объединения в современной России : социологический анализ эффективности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. социол. наук : спец. 22.00.04 / О.А. Родина. – Екатеринбург, 2006. – 28 с.
17. Соловей М.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями: навч. посіб. / Микола Васильович Соловей. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С. 18-23.

The article analyses the concept “children and youth religious organizations”, because they play special role in the spiritual education of children and youth, as their activity is aimed at formation of spiritual qualities of personality, mastering the rules of humane coexistence of people.

The essence of the concepts “children and youth movements”, “children and youth societies”, “children and youth organizations” has been analyzed. It is noted that current approaches to the definition of the main concepts of the children movement are based on the idea of natural activity of children, their natural desire to unite in a community of children of the same age, in which the teenager sees the means of self-defense, self-assertion of himself or herself as a personality.

We conducted the study of the main approaches to the definition of the essence of the concept of children and youth movements, associations, organizations on the basis of the analysis of philosophical, historic-pedagogical works, normative documents, reference literature. It is generalized that children and youth movement covers the activity of associations, organizations, unions of children and youth in different directions; it means the set of actions and activities of all organizations and associations, which include children and young people.

As a result of the analysis of sources of information, the content of the concepts “organization” and “association” has been specified. It is mentioned that the organization has a more rigid structure, certain rights and duties, norms of functioning in the organization, higher level of initiative and self-government. That is, the organization is one of the types of children associations.

It is determined that children and youth religious association is a voluntary association of children and young people on a religious basis, the main features of which is the presence of a certain faith; participation in religious services other religious rites; religious education. The types of children and youth religious associations have been specified: organizations that openly declare themselves; Sunday schools, which are operating at each confession; children and youth organizations established in sects.

The functions of children and youth religious associations have been defined: organization of vital functions that satisfies the needs of the development and meets the emotional-moral state, age peculiarities; formation of new conceptions of life based on the universal norms and principles of morality; personality’s socialization, getting by children and young people new life experience; involvement of children and young people to different activities; correction of various influences on the personality (contrasting to the negative effects of the environment, preventive education).

Key words: children movement, youth movement, children and youth associations, children and youth organizations, children and youth religious associations.

УДК 37.011.3(73) – 051

Світлана Шандрук
Svitlana Shandruk

ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ США

EDUCATIONAL PARADIGMS OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF THE USA

Існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів у США. В статті вивчаються особливості змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США, як взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей; аналізуються шляхи реалізації парадигм педагогічної освіти (поведінкової, особистісної, конструктивістської, рефлексивної).

Ключові слова: педагогічна освіта, поведінкова парадигма, особистісна парадигма, конструктивістська парадигма, рефлексивна парадигма еkleктична модель.

Сучасні тенденції світового розвитку, зокрема демократизація та інформатизація суспільства, зростання глобальних проблем і ролі людського чинника в їх розв'язанні, дають змогу суспільству, заснованому на знаннях, стати єдиною можливою моделлю існування людства. Освітній рівень населення, який у розвинених країнах справедливо вважають основним показником багатства й життєздатності нації, набуває первинної значимості.

В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу.

Метою статті є вивчення та аналіз реалізації освітніх парадигм у системі професійної підготовки вчителів середньої школи США.

Існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів США. Сполучені Штати будували свою освітню систему на плюралістичній основі, унаслідок чого одночасно сформувалося декілька альтернативних освітніх парадигм [1, с. 144-152].

Відомі науковці Б. Табачник та К. Цайхнер стверджують, що парадигма в педагогічній освіті може розглядатися як сукупність поглядів і уявлень про суть та цілі освіти, про зміст педагогічної діяльності, про кваліфікаційний і особистісний рівень учителів, їх професійне зростання тощо [7, с. 117-124; 10, с. 3-9]. Сукупність цих поглядів та уявлень зумовлює виникнення особливих, унікальних моделей педагогічної освіти, впроваджених безпосередньо в практику освітніх установ, а їхні розбіжності лежать в основі різноманітних підходів до педагогічної діяльності.

Дослідники (А. Гарнет, А. Найш, К. Цайхнер та ін.) дійшли до висновку, що в США існує декілька альтернативних напрямів професійної підготовки вчителів [4; 10, с. 3-9]. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднуювальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а

розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Поведінкова парадигма педагогічної освіти ґрунтується на позитивістській теорії пізнання й психології біхевіоризму. Суть цієї парадигми полягає в тому, що основною метою професійної підготовки майбутніх учителів є опанування базових знань і умінь, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій – найвищий показник компетентності, майстерності та професіоналізму вчителя.

У межах згаданого підходу основні зусилля спрямовано на технологізацію навчального процесу для підвищення його ефективності [1, с. 144-152]. У структурі біхевіористичних уявлень саме технологія навчання набуває пріоритетного значення, відносно незалежного від інших чинників (виконавців, їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів тощо). На думку А. Тома, методика навчання, викладання, учителювання (teaching) є прикладною наукою (applied art/science), а вчитель – виконавцем законів і принципів ефективного навчання [8, с. 198]. У взаємодії з викладачами університету майбутній учитель виступає пасивним отримувачем професійних знань, та відіграє незначну роль у визначенні змісту й напрямку програми своєї професійної підготовки.

Реалізація цієї парадигми залежить від технологічного підходу до професійної підготовки вчителів, основною метою якого є створення умов для розвитку вмінь під час виконання певного завдання, при цьому ігноруються реальні обставини, які завжди виникають у безпосередній педагогічній діяльності. В програмі підготовки майбутнього вчителя середньої школи сформульовано конкретні вимоги до його професійної компетентності, передбачено досягнення запланованого заздалегідь остаточного результату, визначено предметними знаннями та вміннями.

Особистісна парадигма педагогічної освіти ґрунтується на феноменологічній теорії пізнання та психології сприйняття і розвитку. Особистісно-орієнтований підхід в освіті реалізується через категорії форм вияву особистості (суб'єкт, свобода, саморозвиток, цілісність, діалог).

Відомі науковці (Р. Блум, Г. Васс, А. Комбс, А. Ньюман) стверджують, що зміст програми педагогічної підготовки, насамперед, повинен урахувати потреби, професійну самосвідомість та інтереси майбутніх учителів. Вони розглядають педагогічну діяльність як емпіричне дослідження, що водночас є способом вияву вільної особистості вчителя.

У працях С. Файмен-Немсер та Р. Флодена метою навчання визначено формування психологічної зрілості майбутніх учителів, і наголошено не на здобутті, а на вдосконаленні навичок спілкування й професійних знань, які не можна повністю визначити заздалегідь, оскільки вони розвиваються й удосконалюються безпосередньо в процесі професійної діяльності [3, с. 505-526]. Студентів орієнтовано на пошук шляхів власної реалізації в майбутній професії. Крім того, підходи, властиві цій парадигмі, дають змогу майбутнім учителям усвідомити власні прагнення в пізнавальному аспекті, тому студента розглядають як активного учасника визначення змісту та напрямів власної професійної освіти. Отже, зорієнтоване на досягнення психологічної зрілості професійне становлення розглядається як процес саморозвитку, що підтримується зовнішнім середовищем.

Конструктивістська парадигма педагогічної освіти передбачає розгляд процесу навчання як особливого мистецтва, а педагогів – як творчих особистостей. Педагогічна освіта визначається переважно як процес передачі елементів майстерності. У дослідженнях Дж. Лен'єра, Дж. Літла, С. Файмен-Немсер та Р. Флодена наголошено, що педагогічні знання накопичуються значною мірою за допомогою експерименту, шляхом проб і помилок, і повинні виявлятися в мудрості досвідчених практиків [3, с. 505-526].

Окреслюючи специфіку конструктивістського підходу, А. Том зазначає, що майстерність передбачає систему вмінь, яку педагог творчо застосовує у своїй повсякденній педагогічній практиці. Професійно обдарований учитель може здійснити найбільш складний план дій,

який, найімовірніше, забезпечить успіх [8, с. 318]. Отже, потрібне особливе мистецтво діяти в нестандартних ситуаціях, яке набувається з досвідом, а не зводиться до нього.

У межах цієї парадигми майбутніх учителів розглядають як пасивних одержувачів знань, що мають невелику роль у визначенні змісту та напряму програм їхньої підготовки. Декларування творчості як результату професійної підготовки не підтверджується в створенні умов формування творчих якостей у процесі навчання. Незважаючи на це, конструктивістська парадигма все ж досить широко застосовується в системі педагогічної освіти США у формі емпіричного педагогічного досвіду [10, с. 3-9].

Відповідно рефлексивної парадигми педагогічної освіти навчання методичних прийомів процесу рефлексії майбутнього вчителя та розвиток його схильності до критичного дослідження стають центром, довкола якого вбудовується система професійної підготовки вчителя середньої школи. За цією парадигмою організацію навчання як процесу оперативного критичного дослідження розглядають необхідним засобом вирішення завдань ефективної підготовки.

Значно вплинули на розвиток концепції рефлексії когнітивні психологічні теорії, з-поміж яких особливе місце посідає підхід Дж. Піаже, основоположника цього напряму. Основне завдання педагогічної освіти з позиції рефлексивної парадигми полягає в тому, щоб сприяти розвитку самосвідомості, здатності майбутніх учителів середньої школи до рефлексивної діяльності.

Відомий американський дослідник Дж. Дьюї [2] вважав, що рефлексивна діяльність передбачає активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якої думки і запропонованої форми знань з тих позицій, які її підтримують, а також результати, які вона зумовить. На відміну від рефлексивної рутинна діяльність керується здебільшого традицією, авторитетом і положенням.

Науковці М. Кон, С. Файмен-Немсер та Р. Флоден уважають [3, с. 505-526.], що спрямованість навчального процесу на розвиток професійних умінь, найбільш важливих для дослідника-педагога, охоплює також потребу засвоєння методичних прийомів самого процесу навчання, що стають способом забезпечення бажаного результату професійної підготовки.

Ця парадигма розглядає студента як активного діяча, суб'єкта педагогічної підготовки і передбачає, що високий рівень знань про передумови і наслідки своїх дій з більшою вірогідністю дає змогу контролювати свою діяльність та управляти нею. Майбутнім учителям слід надавати більш вагомую роль у визначенні напряму педагогічної діяльності відповідно до цілей, які вони усвідомлюють. Самі ж цілі варто певним чином визначати як методичними вимогами, так і моральними та етичними чинниками.

Основне завдання педагогічної освіти полягає в тому, щоб розвивати здатність майбутніх учителів до рефлексивної діяльності та допомагати їм досліджувати моральні, етичні, політичні та методичні проблеми. У межах рефлексивної парадигми стрижнем професійної підготовки вчителя середньої школи є стимулювання інноваційного підходу до педагогічної діяльності.

Останнім часом програми професійної підготовки вчителів середньої школи часто віддзеркалюють поєднання різних підходів, що є результатом особливостей світогляду суб'єктів, залучених до складання курикулуму. Загальною тенденцією в Сполучених Штатах стало поширення еkleктичної (eclectic) моделі [7, с. 117-124], яка може поєднувати декілька відносно самостійних наукових або організаційних напрямів в одну програму підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителів середньої школи у США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Багато науковців (Е. Айзнер, М. Ватсон, Г. Гарднер, М. Кочран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ніето, Р. Стернберг) [3; 4; 9], які займаються дослідженням теоретичних проблем освіти, уважають педагогіку прикладною наукою, пропонуючи замість неї такі моделі:

1. Соціально-психологічна інтелектуальна модель (social-psychological intelligence model);
2. Психобіологічна інтелектуальна модель (psychobiological intelligence model);

3. Творча (естетична модель) (artistic model);
4. Розвивально-психологічна модель (developmental-psychological model);
5. Загально-конструктивістська модель (general-constructivist model);
6. Модель соціальної ідентичності (social-identity model);
7. Мультикультурна модель (multicultural model).

Самі лише назви цих моделей засвідчують, що в більшості підходів, які сьогодні пропонують дослідники в галузі освіти США переважає психологізм.

Сучасний американський учений Ч. Майєрс визнає потребу спеціальних наукових досліджень в освіті та вважає, що на теорію навчання впливають чотири чинники: клас (його рівень), характеристики учнів, курикулум та особистий стиль учителя [6, с. 347]. Зокрема науковець зазначає, що дотепер учитель змушений користуватися різними освітніми теоріями, оскільки наука ще не дала відповіді на всі питання про абсолютно правильні способи викладання [6, с. 349].

Ці позиції виключають спроби виокремити специфічні поняття і категорії, виявити педагогічні закономірності, сформувані педагогічні дисципліни, оскільки вчення педагогічної дійсності розпадається на безліч окремих досліджень у галузях різних наук. Складається уявлення про педагогіку як галузь додаткових знань з інших наук, причиною чого є те, що домінуючим напрямом педагогічної освіти в США продовжує залишатися технократизм.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [9]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно не схожими. Усе це не дозволяє зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка («наука про викладання») (science of teaching) є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Поняття «pedagogical theory», «the theory of learning», «learning theory», «the theory of instruction» у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, таку невпорядкованість понять зумовлено відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним «стрижнем» й об'єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням «професійної бази знань для вчителів» (Professional Knowledge Base for Teaching) [5].

Отже, відмінною особливістю змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США є взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. У практиці сучасної вищої педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжність полягає в різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Відсутність об'єднувального концептуального «стрижня» змушує американську систему професійної підготовки вчителів компенсувати нерозробленість педагогічної науки формуванням професійної бази знань для вчителів, що, на нашу думку, в майбутньому обов'язково змусить систему вищої педагогічної освіти до пошуку шляхів уніфікації програм професійної підготовки вчителів середньої школи.

Серед перспективних напрямів подальшого дослідження заслуговують на увагу такі: особливості розвитку системи педагогічної освіти у розвинених країнах; тенденції розвитку педагогічної освіти в США; модернізація системи професійної підготовки вчителів у США.

Список використаних джерел

1. Пуховська Л. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець ХХ ст.) / Л. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. – № 5. – С. 253-261.
2. Dewey, J. How We Think / J. Dewey. – Chicago : Henry Regnery Co, 1933. – 257 p.
3. Feiman-Nemser S., Floden R.E. The Cultures of Teaching / In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 3rd ed. – New York : Macmillan, 1986. – P. 505-526.
4. Hartnett, A. Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers / A. Hartnett, M. Naish. – London : Croom Helm, 1980. – 142 p.
5. Mau, S.C. The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing / S.C. Mau. – Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 1999. – 314 p.
6. Myers, Ch. An Introduction to Teaching and School / Ch. Myers. – New York : Harcourt School, 1990. – 629p.
7. Tabachnick B.R. The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization / B.R. Tabachnick, K. Zeichner // Dutch Journal of Teacher Education, 1985. – No3. – P. 117-124.
8. Tom, A. Teaching as a Moral Craft / A. Tom. – New York, Longman, 1984. – 326 p.
9. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations [Електронний ресурс]. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: edu/ctprmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf.
10. Zeichner, K. M. Alternative paradigms of teacher education / K.M. Zeichner // Journal of Teacher Education, 1983. – Vol. 39(3). – P. 3-9.

The features of the content of professional preparation of secondary school teachers in the United States as the interaction of different views, concepts and models are given; ways of implementation of paradigms of teacher education are examined in this article. In practice of modern pedagogical education of the US such paradigms of teacher education are functioning as behaviorist, personal, constructivist and reflexive, unifying factor of which is the position of importance of liberal education, but the differences lie in the controversial vision of the process of professional preparation of teachers. Behaviorist paradigm of teacher education is based on positivist epistemology of behaviorism in psychology. Personal paradigm of teacher education is based on the phenomenological theory of knowledge and psychology of perception and development. Constructivist paradigm of teacher education involves consideration of the learning process as a special art, and teachers as creative individuals. Teacher education is defined mainly as the transfer of elements of skill. According to reflective paradigm of teacher education, learning of teaching methods of reflection process of future teachers and the development of their critical research skills become the center with a built around system of professional preparation of secondary school teachers. The general tendency in the United States is spreading of an eclectic model, which can combine several relatively independent scientific or organizational directions into one programme for preparation of teachers.

Many scientists believe that pedagogy is an applied science, offering instead the following models: social-psychological intelligence model; psychobiological intelligence model; artistic model; developmental-psychological model; general-constructivist model; social-identity model; multicultural model. The names of these models show that in most approaches offered by researchers in the field of education of the USA psychologism dominates.

Key words: teacher education, behaviorist paradigm, personal paradigm, constructivist paradigm, reflexive paradigm, eclectic model.

УДК 378.011.3-051

Ольга Шапран
Olha Sharpan

РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Визначено сутність та основні ознаки ключових компетентностей особистості. Проаналізовано їх відомі класифікації. Розглянуто можливості розвитку ключових компетентностей у процесі вивчення педагогічних дисциплін шляхом їх міжпредметної інтеграції. Запропоновано використання проблемних завдань інтегрованого характеру, рольових і ділових ігор у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ключові слова: *ключові компетентності, компетентнісний підхід, інтеграція педагогічних дисциплін, інтегрований курс, міжпредметна інтеграція, проблемні завдання інтегрованого характеру, ігрові інтерактивні технології, рольові та ділові ігри.*

Важливим завданням сучасної вищої освіти є розвиток у молоді здатності діяти і бути успішними, формування таких якостей, як самостійність і відповідальність, професійний універсалізм, мобільність і рішучість, комунікативність, інноваційність тощо. Професійна підготовка майбутніх учителів передбачає не лише опанування студентами сумою знань із предметів спеціальності та спеціалізації, але й становлення їх як професіоналів-педагогів. На жаль, у сучасних педагогічних університетах спостерігається тенденція до скорочення годин відведених на вивчення педагогічних дисциплін, що призводить до зниження рівня їх професійної компетентності. Варто зазначити, що саме педагогічні дисципліни мають значний потенціал щодо формування загальних (ключових) компетентностей. Погоджуємося з думкою М. Голубевої та І. П'янкоської, що поняття «ключові компетентності» запроваджене цілком слушно, адже воно охоплює найузагальненіші складники – своєрідні «суперкомпетентності» [1, с. 12].

Тому основні результати діяльності вищого навчального закладу окреслюються як розвиток позитивних компетентностей студентів, а не лише як передача їм системи знань, умінь і навичок. Однак, лімітованість часу на вивчення педагогіки, використання традиційних методів і неефективних методик призводить до нівелювання ролі психолого-педагогічних дисциплін у професійному становленні майбутнього вчителя. Студенти втрачають інтерес до вчительської професії внаслідок обмеженого використання інноваційних технологій у роботі викладачів, одноманітності їх праці. Отже, необхідність розвитку професійних і ключових компетентностей майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін обумовили вибір теми статті.

Компетентнісна парадигма навчання стає провідною в сучасній системі освіти. Проблема реалізації компетентнісного підходу, визначення набору компетенцій / компетентностей відображена в роботах таких науковців, як О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, Ю. Татур та ін. Питання розвитку ключових компетентностей студентської молоді розглядаються в працях В. Байденко, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Пометун, Дж. Равена, Г. Селевко, А. Хуторського, Р. Уайт та ін. У науковій літературі останнім часом увага дослідників акцентується на розвиток ключових компетентностей у шкільному віці (А. Василюк, О. Савченко, О. Сальнікова, Л. Сушенцева, О. Чуракова, І. Фішман та ін.).

Метою статті є визначення шляхів розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

На необхідність розвитку ключових компетентностей особистості вказується у низці нормативних документів, а саме: «Білій книзі Європейської Комісії з питань освіти» (1996); програмі «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997), програмі TUNING («Налаштування освітніх структур») (2000); «План дії з навичок та моделізації Єврокомісії» (2002); Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002); робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» (2006) та ін.

Ключові компетентності займають особливе місце в розвитку майбутніх учителів, оскільки пов'язані з формуванням особистісних якостей і розкриттям талантів і здатностей людини. Необхідно також ураховувати, що в період навчання в університеті відбувається ціннісно-світоглядне становлення особистості та формування її творчого потенціалу. Отже, здійснюється не лише соціалізація, але й індивідуалізація молодого фахівця, його самоусвідомлення як повноцінної особистості, соціального суб'єкта, самостійного і відповідального за власні рішення.

Є. Санченко відмічає, що поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містять комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні та суспільні аспекти життя і діяльності людини, від яких залежить особистий та суспільний прогрес [2]. Серед ознак ключових компетентностей науковці (Н. Бібік, І. Зимня, О. Пометун, О. Овчарук, А. Хуторський та ін.) виокремлюють *поліфункціональність* (можливість розв'язувати різноманітні проблеми в особистому й суспільному житті), *надпредметність* і *міждисциплінарність* (можливість застосування в різних галузях життєдіяльності), *багатовимірність* (охоплення знань, розумових процесів, вмінь, здібностей, стратегій, емоцій тощо); *широку сферу розвитку особистості* (мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінка, самовиховання тощо).

Аналіз ознак ключових компетентностей та розгляд сутності цього поняття низкою дослідників (М. Голубевою, І. Зимньою, Р. Платоною, І. П'яковською, Дж. Равеном, Є. Санченко, Ю. Фокінім) дали змогу сформулювати визначення цієї дефініції, а саме: *ключові компетентності* – це універсальні знання, уміння, навички, здатності особистості здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, що сприяють успішному розв'язанню індивідуальних і соціальних проблем.

У рамках програми TUNING виокремлено інструментальні, міжособистісні і системні компетентності [3]. У робочій програмі Європейської комісії «Ключові компетентності для навчання впродовж життя. Європейська довідкова система» виокремлено вісім груп ключових компетентностей, а саме: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математичні знання і базові знання науки і технології; компетентність у цифрових технологіях; навчання вчитися; міжособистісна і громадянська компетентність; підприємницькі навички; загальна культура [4]. Експерти, які запропонували цей перелік, особливу увагу зацентрували на такі компетентності, як володіння іноземними мовами та інформаційно-комунікативними технологіями.

Процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах можна умовно поділити на три групи: *соціальні* (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості); *мотиваційні* (пов'язані із внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості) та *функціональні* (пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом).

І. Зимня пропонує розглядати такі групи ключових компетентностей: ставлення до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності та спілкування (здоров'язбереження, ціннісні орієнтації, інтеграція, громадянність, самовдосконалення та саморозвиток); взаємодія людини і соціальної сфери (соціальна взаємодія, компетенції у спілкуванні); компетентності, що належать до діяльності людини (пізнавальної діяльності, предметно-діяльнісної, інформаційно-технологічної) [5, с. 23-25]. Із наведених десяти ключових компетентностей, п'ять, на думку автора, відносяться до власне соціальних, а саме – здоров'язбереження, громадянськості, соціальної взаємодії, спілкування, інформаційно-технологічні [5, с. 29]. Отже, науковець

під ключовими розуміє узагальнені основні компетентності, що забезпечують нормативну життєдіяльність людини у соціумі, тому більшість із них є власне соціальними.

Г. Селевко визначає дещо інший склад ключових компетентностей із посиланням на документи ЮНЕСКО, а саме: математичну, комунікативну, інформаційну, автономізовану, соціальну, продуктивну, моральну [6, с. 139-140]. У переліку науковця більшість компетентностей також належать до групи соціальних. Г. Селевко класифікує компетентності за видами діяльності, за галузями науки, за складовими психологічної сфери, за сферами суспільного життя, виробництва, за здібностями, за ступенями соціальної зрілості і статусу [6].

Цікавою, на нашу думку, є класифікація ключових компетентностей А. Хуторського: ціннісно-змістова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісна [7, с. 9-10]. Його класифікація хоча і дещо повторює класифікацію І. Зимньої, але їй притаманні певні відмінності в градації складових.

А. Лосев порівнює класифікації ключових компетентностей І. Зимньої й А. Хуторського та доводить, що класифікація останнього є більш багатогранною і прийнятною, охоплює практично всі аспекти і види діяльності людини, її соціальні ролі, коли компетентнісний підхід розглядається як метод контролю і перевірки підготовленості людини до професійної діяльності та суспільного життя. У рамках компетентнісного підходу, в якому реалізується процес навчання, класифікація І. Зимньої, на думку А. Лосева, є більш доречною, тому що збудована у відповідності до психологічного і фізіологічного розвитку особистості [8, с. 108-109].

Отже, не зважаючи на постійну зацікавленість міжнародної педагогічної громадськості до проблеми виокремлення ключових компетентностей, дотепер не існує їх єдиного узгодженого й прийнятого кожною країною переліку. Цю особливість А. Хуторський обґрунтовує тією обставиною, що такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні, який не завжди вдається досягти [7]. Підтримуємо думку науковця, який пропонує перелік ключових компетентностей деталізувати з урахуванням вікових особливостей особистості, навчальних предметів та освітніх галузей. Доречним вважаємо і твердження О. Даньшиної щодо закріплення і формування певних видів ключових компетентностей, перелік яких повинен розширюватися в результаті дорослості особистості й її переходу на більш високий рівень освіти і розвитку з урахуванням майбутньої професійної діяльності [9, с. 26].

Отже, дослідники вказують на принципову важливість розвитку, насамперед, *соціальних* (здатність приймати самостійні рішення, розв'язувати конфліктні ситуації, спілкуватися рідною та іноземною мовами, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел тощо) й *особистісних* (готовність вчитися впродовж життя, здатність до продуктивної творчої діяльності, усвідомлення власних здібностей, вміння адекватно оцінювати себе та інших, здатність до саморозвитку і самовдосконалення) компетентностей, як ключових.

Розглянемо можливості розвитку зазначених ключових компетентностей у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Усі педагогічні дисципліни, що викладаються у вищій школі, входять до системи педагогічних наук. Тому важливим є наступність, узагальнення та інтеграція знань, отриманих при вивченні педагогічних курсів. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів інтеграція здійснюється шляхом злиття в одному інтегрованому курсі елементів різних навчальних предметів для розкриття конкретних навчальних тем. Інтеграція педагогічних дисциплін сприяє формуванню в студентів системних знань, що характеризуються високим рівнем узагальненості, дієвості й практичності. Істотним моментом міжпредметної інтеграції педагогічних дисциплін є виявлення загальних для педагогічних дисциплін провідних ідей, що надають можливість розвивати професійні вміння, навички, досвід. Наприклад, на основі знань з історії педагогіки легко побудувати проблемну лекцію зі загальних основ педагогіки; узагальнення теоретичних питань із «Теорії виховання» слугують основою вивчення методики виховної роботи в школі, вивчення курсу «Новітні педагогічні технології» логічно поєднується з технологіями навчання за фахом тощо.

Вмінню узагальнювати педагогічний матеріал, здійснювати конструктивні висновки, а отже, розвивати ключові компетентності студентів, сприяють розв'язання комплексних проблемних ситуацій. Розробка цих ситуацій передбачає кропітку роботу групи викладачів

кафедри, що забезпечують вивчення споріднених педагогічних дисциплін, і які можуть запропонувати студентам розв'язання взаємопов'язаних проблем. Наприклад, актуалізують знання студентів із історії педагогіки та загальної педагогіки такі комплексні завдання:

1. В. Сухомлинський закликав батьків пам'ятати про те, що «маленька зернина, посіяна в людські душі у роки раннього дитинства, стає в зрілі роки могутнім деревом. Усе залежить від того, яку зернину посіяно і в який ґрунт». Обґрунтуйте висловлювання В. Сухомлинського з погляду впливу чинників розвитку на особистість.

2. Який принцип навчання Я. Коменський назвав «золотим правилом дидактики»? Вкажіть особливості застосування цього принципу в сучасній школі за фахом вашої майбутньої професійної діяльності.

Комплексність цих проблемних ситуацій сприяє не лише повторенню вивченого матеріалу, але й розвитку зацікавленості студентів у пошуку кінцевого результату.

Нові можливості міждисциплінарної інтеграції, на нашу думку, створюються в магістратурі, бо узагальнюються знання студентів, отримані під час вивчення різних дисциплін на попередніх курсах, встановлюються різноманітні причинно-наслідкові педагогічні зв'язки. З метою розвитку ключових компетентностей магістрантів у процесі вивчення курсу «Педагогіка вищої школи» можна запропонувати їм такі проблемні завдання інтегрованого характеру:

1. Порівняйте наявні системи оцінювання навчальної діяльності учнів і студентів (4-бальна, 12-бальна, 100-бальна). Доведіть, яка з цих систем найоптимальніша для сучасної середньої школи та ВНЗ.

2. Чим відрізняється використання методів навчання в середній і вищій школі? Обґрунтуйте власну точку зору.

3. У чому ви вбачаєте взаємозв'язок і відмінні особливості між вихованням, самовихованням і перевихованням учнів і студентів?

4. Де, на вашу думку, є резерви часу вчителя при організації навчально-виховного процесу? Що залежить від керівництва школи, а що від самого вчителя? Обґрунтуйте свою точку зору.

5. Висловіть власне ставлення до ідеї зменшення кількості аудиторних занять і збільшення часу, що відводиться на самостійну пізнавальну діяльність студента.

6. Як ви розумієте терміни «викладання» і «учіння»? Що, на вашу думку, головне у навчанні – «викладання» чи «учіння»?

Отже, викладач шляхом створення проблемної ситуації на підґрунті постановки запитань і проблемних завдань спонукає студентів до самостійної творчої роботи, що сприяє розвитку в майбутніх учителів ключових компетентностей.

Ураховуючи необхідність стимулювання пізнавальної активності студентів у процесі професійної підготовки, доречним є використання різних ігрових технологій. Сьогодні в психолого-педагогічній літературі є безліч варіантів ігрових вправ для навчання студентів, однак їх застосування передбачає ґрунтовну роботу щодо чіткого алгоритму виконання, розподілу ролей, професійного спрямування. Усі ігрові технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують ігрового проектування. Деякі автори пропонують використовувати термін «ігрові інтерактивні технології» (Н. Мачинська). Вважаємо, що саме цей різновид педагогічних технологій «можна розглядати як інструмент для трансляції і засвоєння попереднього до професійної діяльності досвіду; аналізу моделей реальності (на зразках професійних дій представниками різних рольових та особистісних позицій); адаптації до майбутньої професійної діяльності» [10, с. 19].

У процесі викладання педагогічних дисциплін у нагоді стають ділові і рольові ігри, де основний акцент відводиться спілкуванню, формуванню вмінь та навичок, професійно значимих якостей особистості майбутнього професіонала. Серед ділових ігор, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю вчителя, особливого значення набувають імітаційні ігри, що передбачають виконання дій учнів і вчителя, батьків і класного керівника, директора і його заступників тощо. У досвіді нашої роботи широко використовуються такі імітаційні ігри, як «Проведення фрагменту уроку за фахом», «Батьківські збори», «Педагогічна рада», «Робота методичного об'єднання вчителів», «Авторська школа» тощо. У цих іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків різних учасників педагогічного процесу.

Рольові ігри також сприяють розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів, саморозвитку їх особистості. Значний розвивальний потенціал мають ролі «ерудита», «критика», «виконавця», «експерта», «координатора» тощо. У нагоді стають відомі інтерактивні технології «Класичні дебати», «Спільна угода», «Інодром», «Сходінка до мрії», «Обмін проблемами», «Рефлексивний полілог», «Аукціон педагогічних проєктів» тощо. Навчання за допомогою інтерактивних ігор підвищує ефективність навчального процесу, сприяє соціалізації студентів та їх професійному розвитку й самопізнанню.

Отже, ключові компетентності – це змінний, багатофункціональний набір знань, умінь і здатностей, що потрібні всім фахівцям у дорослому віці для особистісної самореалізації і саморозвитку, соціальної інтеграції та кар'єрного зростання. Основними ознаками ключових компетентностей є поліфункціональність, надпредметність і міждисциплінарність, багатовимірність, широка сфера розвитку особистості. Процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах можна умовно поділити на три групи: соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності, однак дотепер ще не існує єдиної узгодженої їх класифікації. Принципово важливим є розвиток ключових компетентностей у процесі викладання педагогічних дисциплін шляхом наступності, узагальнення та інтеграції педагогічних знань, розв'язання комплексних проблемних ситуацій, використання ігрових інтерактивних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Голубева М.О. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід / М.О. Голубева, І. В. П'янковська // Наукові записки НаУКМА. – 2008. – Т. 84 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 10-15.
2. Санченко Є.М. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми / Є.М. Санченко / Науковий вісник Донбасу. – 2010. – № 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_3_7
3. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to Bologna Process. An Introduction. Translation from English into Russia. – Moscow, Publishing house Logos, 2007. – 130 pp.
4. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007 – 12 p.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Селевко Г.Г. Компетентности и их классификация / Г.Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
7. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – [Электронный ресурс]. Версия 1.0. – Москва : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2008.
8. Лосев А.С. Классификация ключевых компетенций в процес се обучения / А.С. Лосев // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 2. – С. 106-109.
9. Даньшина Е.В. Подходы к классификации ключевых компетенций / Е.В. Даньшина // «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» : сб. науч. ст. по материалам IX междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 3. – Новосибирск, 2010. – С. 22-26.
10. Мачинська Н.І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів / Н.І. Мачинська // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. (Сер. : Педагогіка). – 2011. – Вип. 146. – Т. 158. – С. 18-22.

The essence and main features of personality's key competences are determined. We considered the variety of key competences in current European programmes: DeSeCo, TUNING «Key competences for lifelong learning. European information system». We analyzed the classification of key competences by famous scientists. The conclusion about the absence of a single coherent classification of key competences is made. The importance of social and personal competences of experts as a kind of key is proved.

The possibilities of development of key competence in the process of teaching key subjects through interdisciplinary integration are considered. The necessity to identify common educational courses of the leading ideas that provide the opportunity to develop professional skills, abilities, experience is proved. We proposed the complex of problematic tasks that actualize students' knowledge of the history of pedagogy and general pedagogy.

We discovered new possibilities of interdisciplinary integration in a magistracy, which summarizes students' knowledge obtained during the study of various subjects in previous courses, establishes different causal educational ties. We proposed the using of the problematic tasks of integrated nature in the process of studying the course «Pedagogy of high school».

There have been proved the necessity of stimulating of cognitive activity of students in the process of training through the use of various interactive game technologies. We defined the developing the potential of role playing games, where students act starring «scholars», «critical», «artist», «experts», «coordinators» and so on. We proposed the business simulation games in teaching pedagogical disciplines, for the enforcement of actions of students and teachers, parents and class teacher, the director and his deputies and others. It was determined that the integration of educational disciplines and application of innovative learning technologies contribute to forming a system of knowledge of students, high level of generality, effectiveness and practicality of their key competences.

Key words: key competence, competence approach, integrating of pedagogical disciplines, integrated course, interdisciplinary integration, integrated nature of problematic task, playing interactive technologies, role and business games.

УДК 378.011.3-051

Юрій Шапран
Yurii Shapran

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

CONCEPTUAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Запропоновано концептуальну модель формування професійної компетентності майбутніх учителів, яка включає в себе теоретико-методологічний (визначено мету, наукові підходи, педагогічні принципи та тенденції), структурно-функціональний (охарактеризовано взаємозв'язок компонентів професійної компетентності), проектувально-технологічний (уміщує проект, технології та педагогічні умови ефективного засвоєння знань, умінь та навичок і формування досвіду майбутньої професійної діяльності) і критеріально-діагностичний (передбачає лінійну узгодженість між моніторингом професійної компетентності, критеріями та рівнями її сформованості) блоки.

Ключові слова: моделювання, концептуальна модель, професійна компетентність, компетенції, майбутні вчителі.

Моделювання є одним із інтегральних методів наукового пізнання, що широко використовується в сучасних педагогічних дослідженнях. Воно дає змогу ретельно проаналізувати та оцінити основні етапи навчального процесу, з'ясувати взаємозв'язки його складових. Кінцевим результатом моделювання є побудова «ідеальної моделі», яка покликана призвести до оптимізації процесу професійної підготовки вчительських кадрів і підвищення його результативності.

Теоретичні підходи до моделювання наведені в працях В. Арнольда, С. Архангельського, О. Борисової, О. Дахіна, С. Гончаренко, М. Кларіна, В. Краєвського, В. Курило, В. Полон-

ского, Р. Шеннона, В. Штоффа та ін. Моделі професійної підготовки фахівців розглядаються в дослідженнях таких науковців, як В. Введенський, Н. Волкова, К. Гнезділова, С. Касярум, Г. Матушинський, О. Пехота, В. Пікельна, Є. Смирнова та ін. Проблеми моделювання процесу формування професійної компетентності вчителів присвячені роботи С. Іванової, В. Саюк, В. Сидоренко, І. Соколової, П. Станкевича, Л. Харченка та ін.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних основ побудови моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів та обґрунтування її сутнісних ознак та структури.

Враховуючи призначення моделі в теоретико-експериментальному дослідженні процесу, який є предметом нашого дослідження, принципово важливим вважаємо твердження В. Краєвського і В. Полонського що: «модель – це наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [2, с. 268]. К. Гнезділова і С. Касярум зазначають, що при з'ясуванні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, який дає певну інформацію про процеси, що відбуваються у так званих «живих системах» [1, с. 8].

Моделі, що ґрунтуються на певній концепції, або теорії називають концептуальними. Розрізняють такі їх види: логіко-семантичні, елементами яких є твердження та факти; структурно-функціональні; причинно-наслідкові, елементами яких виступають певні чинники [1, с. 14]. Як зазначає Ю. Плотінський, у гуманітарній сфері дослідження завершуються у більшості випадків на побудові концептуальної моделі та роботи з нею [3].

Концепція формування професійної компетентності майбутніх учителів базується на положенні, що процес професійної підготовки є відкритою динамічною системою, що здатна до саморозвитку. Вона враховує основну ідею, генеральну мету, методологічні підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови, закономірності, що узгоджуються із сучасними тенденціями розвитку педагогічної освіти і визначають технологічний інструментарій формування компетентного досвіду майбутньої професійної діяльності.

При створенні концептуальної моделі бралися до уваги основні положення щодо її моделювання, які запропоновані А. Хуторським і Л. Хуторською [4]: компетентність є багатоаспектним явищем, її загальна абстрактна модель може включати у себе одиничні моделі (*ієрархічну, структурно-функціональну, діагностичну тощо*).

У нашому дослідженні модель включає чотири блоки, які характеризують різні аспекти реалізації алгоритму формування професійної компетентності вчителів, а саме: теоретико-методологічний; структурно-функціональний; проектувально-технологічний і критеріально-діагностичний [5].

У межах *теоретико-методологічного блоку моделі* визначено мету, наукові підходи, педагогічні принципи та умови забезпечення ефективності формування у майбутніх учителів професійної компетентності.

При визначенні генеральної мети моделі бралось до уваги, що очікуваним результатом, на досягнення якого спрямована фахова підготовка майбутніх учителів, є їх професійна компетентність. В основу мети покладена ідея виховання компетентного фахівця, який володіє необхідними фаховими знаннями, виявляє професіоналізм і високі моральні якості, вміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за результати власної діяльності.

Методологія педагогічної науки становить багаторівневу систему, у якій виокремлюють такі рівні дослідження: рівень філософської методології (загальна концепція світогляду, навчання про роль і можливості, мету і зміст людської діяльності); загальнонауковий рівень (основні загальні положення як методологічний спосіб пізнання фактів, явищ, процесів); конкретно-науковий рівень (використовує методологію певної науки).

Філософська методологія обґрунтовує світоглядні концепції, які характеризують місце людини в світі, її роль і можливості в перетворенні природи й суспільства, розробляє оптимальні стратегії комплексного вивчення і вдосконалення людини. До найголовніших її підходів відносимо: *гуманістичний* (людиноцентристський підхід до розвитку інноваційного освітнього простору, гармонізація педагогічних і соціальних відносин, формування у майбутніх

учителів цілісної картини світу, духовної й педагогічної культури) та *акмеологічний* (спрямований на самовдосконалення особистості, саморозвиток та просування майбутнього вчителя від однієї вершини професійного, духовно-морального та фізичного розвитку до іншої).

Рівень загальнонаукової методології звертається до загальних для всіх наукових підходів і принципів. Він передбачає використання *компетентнісного* (формування у майбутніх учителів життєвої та професійної педагогічної компетентності), *середовищного* (виконує функцію організації системи професійних дій викладача на діяльність студентів), *синергетичного* (розглядає процес підготовки майбутніх учителів як систему, яка через наявні проблемність та хаос еволюціонує до високо організованої технологічної системи), *системного* (передбачає дослідження явищ у їх взаємодії, завдяки чому вони стають упорядкованими й організованими в певну цілісність) та *інтегративного* (спрямований на якісне вдосконалення наявних педагогічних систем, обумовлює інноваційний тип діяльності сучасних навчальних закладів завдяки використанню інтегративної взаємодії) підходів.

На рівні конкретно-наукової методології доцільно використовувати *діяльнісний* (сприяє реалізації діяльнісного характеру змісту педагогічної освіти, в результаті якої відбувається перетворення студента з об'єкта на суб'єкт навчання, який розвиває себе як особистість, використовує різні види діяльності, що забезпечують відповідність ефективного прояву активності в системі суспільних відносин) та *особистісно зорієнтований* (забезпечує більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості людини, що сприяє її гармонійному розвитку в умовах наявної системи освіти) підходи.

Педагогічні дослідження використовують принципи (головні положення), що визначають підхід до проблеми, методикау отримання та аналізу емпіричних і наукових фактів. У нашому дослідженні виокремлено такі педагогічні принципи:

1) *гуманізації професійної освіти* (закцентованість на особистість, набуття особистісної орієнтації, спрямованість підготовки студента до виконання в майбутньому різноманітних професійних і соціальних функцій, що сприяє розвитку соціальної стабільності й адаптації його до зовнішніх впливів);

2) *багаторівневості* (організація етапності освітнього процесу, що забезпечує змогу досягнути на кожному етапі навчання такого рівня освіченості, що відповідає можливостям та інтересам особистості);

3) *фундаменталізації* (посилення взаємозв'язку теоретичної й практичної складових підготовки студента);

4) *індивідуалізації і диференціації* (облік і розвиток індивідуальних особливостей студентів у всіх формах взаємодії з ними в процесі навчання й виховання; орієнтація освітніх закладів на різні підходи до підготовки студентів із урахуванням рівнів розвитку інтересів усіх учасників освітнього процесу);

5) *екологізації професійної освіти* – формування у студента дбайливого ставлення до довкілля.

У педагогічній моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів враховані основні тенденції розвитку педагогічної освіти, а саме:

- підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із урахуванням системного, історичного, соціокультурного, екологічного, економічного, здоров'язбережувального чинників розвитку вищої освіти;

- побудова системи знань студентів, необхідної й достатньої для формування професійної компетентності: установлення взаємозв'язку почуттєвих і раціональних (теоретичних) знань; пошук можливих шляхів підвищення рівня узагальненості знань, необхідність реалізації практичних навичок, ціннісних орієнтацій студентів;

- інтегративний підхід до процесу навчання;

- оновлення змісту освіти та приведення його у відповідність до вимог освітньої практики та індивідуальних потреб майбутнього фахівця;

- розробка і запровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (освітньо-професійних програм, навчальних планів);

- упровадження інноваційних підходів та технологій у практику вищої школи;
- моніторинг якості освіти з урахуванням відповідного рівня компетентності, компетенцій і результатів навчання.

Друга площина моделі – структурно-функціональна, умовно характеризує взаємозв'язок компонентів професійної компетентності: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного та визначає рівні їх сформованості у кожного студента. Проблема формування компетентності в теорії навчання спонукає до врахування часового показника. В освітньо-професійних навчальних програмах в ідеальному варіанті повинні бути прописані мета вивчення предметних тем, указані предметні компетенції, визначені строки формування професійних рис, компетентнісних знань та вмінь. Компетенції є головними конструктами при формуванні відповідних компетентностей. Їх узгодженість визначає успіх професійної підготовки.

Формування професійної компетентності передбачає усвідомлення власних дій відповідно мети й умов професійної діяльності; здатність до подальшого самостійного навчання за психолого-педагогічним фахом; вміння ставити мету та прогнозувати педагогічну діяльність; викликати інтерес до педагогічної діяльності; здатність самостійно здобувати інформацію, проникати в сутність педагогічних явищ, критично осмислювати основні теорії, принципи, поняття у психолого-педагогічній науці; спроможність віднаходити нестандартні шляхи розв'язання психолого-педагогічних проблем; прагнення до удосконалення педагогічної діяльності, забезпечення її відповідності державним нормативним документам.

Вимоги до компетентності майбутнього вчителя визначаються функціональними завданнями, реалізація яких передбачається у майбутній професійній діяльності. Галузеві стандарти підготовки майбутніх учителів включають різні компетенції (*спеціально-предметні, загально-предметні і ключові*), які є конструктами різних видів компетентностей і визначають у своїй цілісності готовність і успішність реалізації професійної діяльності. Кожен вид компетентності, що входить до складу професійної, складається із компетенцій, які є показниками сформованості її компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного (*ціннісно-орієнтаційна, диференційовано-психологічна*); когнітивно-діяльнісного (*предметна, стратегічна, методична, інформаційно-технологічна, організаційна*); особистісно-рефлексивного (*соціально-комунікативна, творчо-інноваційна, екологічна, здоров'язбережувальна, аутопсихологічна*). Отже, структурно-функціональний блок професійної компетентності майбутніх учителів відтворює її структуру та вказує на взаємозалежність її складових.

Проектувально-технологічний блок моделі професійної компетентності дає уяву про проект, технології та педагогічні умови ефективного засвоєння знань, умінь та навичок і формування досвіду майбутньої професійної діяльності, які впливають на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя. Практика доводить, що пошук умов, які покращують процес засвоєння знань та отримання досвіду студентами, залежить від уміння викладачів застосовувати різні типи ситуативних задач (макро- і мікро- ситуації), які максимально наближені за своїм змістом до майбутньої професійної діяльності. Ситуативні завдання (їх можна назвати компетентними задачами-ситуаціями) є елементами проектування компетентісно-зорієнтованого навчання. У ситуативних задачах забезпечується поєднання умов із метою формування складових компетентності. Отже, під компетентним досвідом розуміється цілеспрямований процес щодо виконання певних видів діяльності при розв'язанні ситуативних задач. Його предметом є зміна об'єкта (матеріального або ідеального), а результатом (продуктом) діяльності – отримання нового набору системи вмінь і знань (творча діяльність). Виокремлення загального набору ситуативних задач із метою набуття студентами компетентісного досвіду здійснювалося з урахуванням їх градації А. Хуторським і Л. Хуторською [4], а саме: відкрита система професійних, психолого-педагогічних, морально-етичних задач-ситуацій, компетентні знання і уміння з певного фаху, компетентнісний досвід практичної діяльності, компетентне розв'язання задач-ситуацій. Задачі-ситуації можуть використовуватися на лекціях, семінарських, практичних і лабораторних заняттях, під час організації самостійної та поза аудиторної

роботи тощо. Серед сучасних освітніх технологій ефективними виявилися використання кейс-методу, методу проєктів, проблемного навчання, дискусій, технологій спільної діяльності, обміну набутим досвідом під час проходження педагогічних і виробничих практик тощо.

Намагаючись подати модельне уявлення про процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя, важливо окреслити педагогічні умови, що сприяють його результативності. Вони забезпечують реалізацію поставленої мети. У нашому дослідженні запропоновані такі педагогічні умови: інтеграція та оновлення змісту освіти у відповідності до вимог Болонської декларації; *інформаційний* супровід процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності; орієнтація навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності; вдосконалення програмно-методичного забезпечення професійної підготовки; оптимізація практичної підготовки у процесі навчання й проходження різних видів практик; забезпечення диференційованого та комплексного впливів на формування складових професійної компетентності майбутніх учителів шляхом упровадження новітніх педагогічних технологій.

Із метою практичної реалізації педагогічних умов розроблено трьохетапну комплексну розвивальну програму формування професійної компетентності майбутніх учителів:

I етап – *організаційно-адаптаційний* (формування емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності; усвідомлення мети професійної підготовки, її відповідності можливостям студентів; актуалізація опорних знань та уявлень майбутніх учителів; стимулювання їх творчої активності; поглиблення рефлексії власних здібностей; створення інноваційного освітнього середовища у вищому навчальному закладі; створення матеріально-технічної бази до впровадження інновацій; адаптація студентів до умов експерименту).

II етап – *апробаційно-практичний* (розвиток вмінь і навичок практичної діяльності студентів на підґрунті отриманих знань, їх особистісних професійно значущих якостей; оновлення змісту та програмно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів; упровадження у практику роботи інновацій та новітніх педагогічних технологій).

III етап – *результативно-корекційний* (корекція особистісних професійно значимих якостей майбутніх учителів із урахуванням їх індивідуальних особливостей і рівнів розвитку компетентності; моніторинг процесу підготовки майбутніх учителів; встановлення зворотного зв'язку між викладачами і студентами, студентами й учнями в процесі формування їх професійної компетентності).

Наступний блок моделі – *діагностично-результативний* передбачав лінійну узгодженість між моніторингом професійної компетентності, критеріями та рівнями їх сформованості.

У контексті нашого дослідження моніторинг розглядається як безперервний процес науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком професійної компетентності педагога. Професійна компетентність педагога як цілісне явище проявляється в єдності її компонентів і зв'язків між ними. Відповідно до основних компонентів професійної компетентності здійснювався відбір їх критеріїв, а саме: ціннісне ставлення до життєдіяльності; усвідомленість теоретичного матеріалу, готовність до практичної реалізації компетенцій у майбутній професійній діяльності; сформованість професійно-значущих якостей, орієнтація на професійне самовдосконалення і саморозвиток.

Показниками оцінювання рівнів професійної компетентності (*професійно-творчого, частково-пошукового, репродуктивного*) майбутніх учителів виступали окремі компетенції, які визначали її сформованість. У процесі дослідження виокремлені такі показники професійної компетентності майбутніх учителів:

- професійна спрямованість особистості;
- ставлення до педагогічної діяльності;
- стимулювання позитивної мотивації учнів до навчання;
- системність професійних знань;
- вміння визначати стратегію майбутньої педагогічної діяльності;
- володіння різними методами, прийомами, методиками в процесі професійної діяльності;

- ефективного оперування інформацією, використання сучасних педагогічних технологій у практичній діяльності;
- вміння організувати свою діяльність і діяльність учнів у навчально-виховному процесі;
- оволодіння прийомами міжособистісного спілкування, сформованість професійних якостей (соціально-комунікативної адаптивності, гуманізму, співробітництва, відповідальності, оптимізму, віри в себе, фрустраційної толерантності, емпатійності тощо);
- вміння ініціювати дослідницько-інноваційні проекти, генерувати творчі ідеї;
- дотримання принципів і правил здорового способу життя;
- екологічна культура, дбайливе ставлення до довкілля;
- здатність до саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя.

Предметом моніторингу були результатами діагностики окремих компонентів професійної компетентності майбутніх учителів. Аналіз отриманих результатів оцінювання давав уявлення про їх рівень прояву на кожному етапі експерименту.

Отже, основна ідея проведення моніторингу професійної компетентності вчителя полягає в тому, щоб забезпечити управління розвитком професійної компетентності майбутнього педагога, зробити цей процес цілеспрямованим, обґрунтованим і організованим, а також сприяти реалізації моделі гнучкої траєкторії індивідуальної професійної самоосвіти студентів.

У підсумку відзначимо, що сформована концептуальна модель, у загальному вигляді дає уяву про різні аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів (теоретико-методологічний; структурно-функціональний; проектувально-технологічний; критеріально-діагностичний). Подальші дослідження доцільно спрямувати на з'ясування технологічного інструментарію формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів.

Список використаних джерел

1. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С.О. Касярум. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А. – 2011. – 124 с.
2. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
3. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: [учебн. пособ. для высших учебных заведений] / Ю. М. Плотинский. – Москва : Логос, 2001. – 296 с.
4. Хуторской А.В. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.
5. Shapran Y. Competence approach to the construction of pedagogical models of professional teacher training / Y. Shapran // Scientific enquiry in the contemporary world : theoretical basics and innovative approach. – (Psychology and pedagogics). – FL, USA : L&L Publishing. – 2012. – Vol. 3. – P. 144–146.

There have been proposed a conceptual model of professional competence of future teachers, which includes theoretical and methodological (objective, scientific approaches, pedagogical principles and trends are defined), structural and functional (interconnection components of professional competence are described), designing and technological (includes design, technology and pedagogical conditions for effective learning and skills and experience of forming future professional activity) and diagnostic criterion (includes linear coherence between the monitoring of professional competence, criteria and levels of formation) blocks. The principles of humanization, multires, fundamentalization, individualization and differentiation greening of professional education are determined. Tendencies of development of pedagogical education are taken into account: improving the quality of training of future specialists with the systematic, historical, socio-cultural, environmental, economic, health-saving factors; building a system of students' knowledge, necessary and sufficient for the formation of professional competence; integrative approach to learning; updating educational content and bring it in line with the requirements of educational practices and individual needs of the future professional; development and implementation of professional

standards as the basis for the modernization of the state educational standards; implementation of innovative approaches and technologies in the practice of high school; monitoring of the quality of education considering the appropriate level of competence, competencies and learning outcomes.

The structure of professional competence, which takes into account the relationship of its components: motivational and valuable, cognitive-activity and personal and reflective is showed. A selection of an educational technology and the ways of realization of the examined educational conditions made. We developed three-phased comprehensive developmental programme of formation of professional competence of future teachers. We discuss the appropriateness of specific competencies as indicators of assessment of professional competence (professional and creative, partially-search, reproductive).

Key words: modelling, conceptual model, professional competence, competencies, future teachers.

УДК: 376-056.2/.3-053.5(04):069.5]:[069:37](477-25)1860/1923”

Володимир Шевченко
Volodymyr Shevchenko

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У 1860-1923 РР. (ІЗ ФОНДІВ ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ)

DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH MENTAL AND PHYSICAL DISORDERS IN 1860-1923 (FROM THE FUNDS OF PEDAGOGICAL MUSEUM OF UKRAINE)

У статті проаналізовано журнали педагогічної тематики в часових межах від 1860 до 1923 року («Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Народное образование», «Образование», «Путь просвещения», «Русская школа», «Педагогический сборник», «Педагогический листок (для родителей и воспитателей)») щодо виявлення матеріалів про навчання та виховання дітей із особливими потребами. Встановлено, що в означений період головна увага у вітчизняній та закордонній педагогічній періодиці надавалася питанням навчання та виховання (використовуються терміни того часу) глухонімих, сліпих, сліпоглухонімих, ненормальних, подолання заїкання, а також психологічним особливостям таких дітей.

Ключові слова: спеціальна освіта, психофізичні порушення, діти з інтелектуальними порушеннями, журнали педагогічної тематики, Російська імперія.

Звернення до історії розвитку вітчизняної та зарубіжної системи спеціальної освіти дає нам змогу творчо використовувати позитивні надбання попередників, запобігти помилкам і некритичному застосуванню вітчизняного та іноземного досвіду, прогнозувати наслідки тих чи тих управлінських рішень і напрямів розвитку спеціальної освіти.

До вивчення історії вітчизняної та зарубіжної системи спеціальної освіти була привернута увага багатьох педагогів, психологів, лікарів та вчених, серед них: М.В. Богданов-Березовський, Є.С. Боришпольський, А.В. Владімірський, М.М. Лаговський, Є.В. Членов, Е. Андрес, З. Лерх, П. Ломброзо, М. Міллер, Ч. Морлей, Н. Тітчер та ін.

Джерелами нашого дослідження є журнали педагогічної тематики в часових межах від 1860 до 1923 року з метою виявлення матеріалів про навчання та виховання дітей із особливими потребами («Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Народное образование», «Образование», «Путь просвещения», «Русская школа», «Педагогический сборник», «Педагогический листок (для родителей и воспитателей)»).

Встановлено, що в цей період головна увага в педагогічній періодиці надавалася питанням навчання та виховання (використовуються терміни того часу) глухонімих, сліпих, сліпоглухонімих та ненормальних (ідіотів, слабоумних, розумово відсталих), подолання заїкання, а також

психологічним особливостям таких дітей. Ці питання розглядалися та були актуальними як у Російській імперії та початку становлення Радянської влади, так і за кордоном.

Аналіз літературних джерел свідчить, що найбільшої уваги в той часовий період надавалося питанням виховання дітей із інтелектуальними порушеннями. Тогочасна термінологія на їх позначення, яку будемо використовувати в статті, у нас та за кордоном дещо різнилася: наші фахівці використовували терміни «ненормальні», «відсталі», «ідіоти». За кордоном, залежно від країни, для позначення цих дітей використовували такі терміни: «розумово відсталі», «ненормальні», «ідіоти», «слабоумні», «малоздібні», «невстигаючі». Така термінологія свідчить про глибше розуміння закордонними фахівцями характеру порушень та ширшу їх класифікацію.

На кінець XIX ст. у Російській імперії вже звернули увагу на психологію дітей із порушеннями інтелекту. Про це свідчить матеріал, опублікований у науково-популярному журналі для батьків та вихователів «Вестник воспитания» за 1893 рік.

У вступі до матеріалу описуються загальні риси фізіономії ідіота з психологічної точки зору. Зазначається, що «про застосування будь-яких наукових прийомів мови бути не може, оскільки анатомія ідіотів ще дуже недосконала». Загалом матеріал складається із 5 розділів [7, с. 70-99].

Про виховання і навчання дітей ідіотів, тупоумних та відсталих за Сегеном йде мова у надрукованому матеріалі в журналі «Русская школа» за 1897 рік. Його автор намагається дати тлумачення поняття «ненормальні діти», та хто розуміється під ними (це діти з недостатньо розвинутим інтелектом, морально зіпсовані, нервові, епілептики та справжні ідіоти) і характеризує кожну з цих категорій. Також автор описує виховання та навчання дітей-ідіотів за методикою Сегена [14, с. 98-105].

Доктор А. Щеглов у статті «Допоміжні школи для відсталих та малозабезпечених дітей на Заході», надрукованій у журналі «Русская школа» за 1900 рік, розкриває низку питань: який контингент дітей розуміється під терміном «відсталі», «малоздібні» або «слабоумні»; чому вони потребують особливої школи та якого типу вона повинна бути; якою мірою назріло питання, і наскільки воно своєчасне щодо влаштування спеціальних шкіл для таких дітей. Автор характеризує стан, у якому знаходилося на той час це питання на Заході та детально описує наявні заклади [21, с. 54-93].

У журналі «Образование» у 1902 році була надрукована стаття «Нечто о «малых сих»». Автор розповідає про дітей слабоумних та ідіотів, аналізує, в чому причина їхніх проблем та як виховувати таких дітей. Також подає диференціацію ненормальних дітей (поділ на кілька типів), та описує закордонний і російський досвід їх виховання [12, с. 124-128].

У 1903 році журнал «Русская школа» опублікував статтю І. Скворцова «До питання про виховання ідіотів та слабоумних», у якій характеризує книгу В. Сегена «Виховання, гігієна та моральне лікування розумово відсталих дітей» (1846) та аналізує, що з неї можна взяти корисного для виховання таких дітей у Росії [16, с. 103-109].

Журнал «Русская школа» за 1903 рік друкує матеріал професора І. Скворцова про виховання та моральність ненормальних дітей. Матеріал складається із 7 розділів, кожен із яких описує окрему тему [17, с. 80-95].

Вітчизняні педагоги та вчені не лише теоретично описували роботу з дітьми, які мають інтелектуальні порушення та досліджували їх, але й починали робити практичні кроки в цьому напрямі. Про це свідчить невелика замітка в розділі новин та повідомлень журналу «Русская школа» за 1903 рік під назвою «Школа для невстигаючих». У ній, зокрема, зазначено, що «питання про відкриття школи для невстигаючих вихованців міських початкових шкіл Петербурга наближається до кінця. Цими днями із-за кордону повернулася одна з міських учительок, яка знайомилася із організацією подібних шкіл за кордоном. Можливо, школа буде відкрита ще в цьому році, оскільки її проект та штат уже розроблені» [19, с. 91].

«Журнал Министерства народного образования» у 1907 році надрукував матеріал «Нові методи наукової діагностики стану розумових здібностей у ненормальних». У ньому подається опис виховання ненормальних дітей у різних країнах Європи, наводяться різні класифікації

розумових здібностей, описуються методи дослідження рівня розумових здібностей дітей: медичний, педагогічний та психологічний [13, с. 1-31].

1911 року журнал «Русская школа» в розділі «Експериментальна педагогіка» опублікував матеріал, у якому Н. Румянцев характеризує книгу А. Біне та Т. Симона «Ненормальні діти. Керівництво щодо прийому ненормальних дітей у спеціальні класи», яка була надрукована у Москві в 1911 році. Характеризуючи роботу, Н. Румянцев наголошує на необхідності організації спеціальних допоміжних класів та шкіл для розумово відсталих дітей у Росії. У кінці автор подає інформацію про те, як ці питання були вирішені у Франції [1, с. 164-168].

У матеріалі, вміщеному в журналі «Русская школа» за 1913 рік, мова йде про допоміжну школу для дітей зі зниженою успішністю та курси для підготовки вчителів для навчання відсталих дітей. У короткому описі дається характеристика дітей, їх здатність до навчання та виховання. Зазначається, що «навчання таких дітей у нормальній школі є помилкою, від якої страждають одночасно і хворі діти, і здорові, і вчителі» [4, с. 90].

У матеріалі також характеризується допоміжна школа в Петербурзі, яка належить до навчальних закладів Психоневрологічного інституту. Зазначається про курси з вивчення природи дитячої ненормальності, а також із підготовки осіб, які бажають присвятити себе навчанню та догляду за нервовими і відсталими дітьми [4, с. 91].

У 1913 році в журналі «Русская школа» був надрукований ґрунтовний матеріал «Із хроніки народної освіти на Заході. Заклади для ненормальних дітей. Школи для розумово відсталих дітей», який бере за основу попередні дослідження.

З того часу, як держава взяла в свої руки народну освіту і зробила її обов'язковою, змінився погляд і на ненормальних дітей. Оскільки освіта вже була справою держави, вона повинна була турбуватися про те, щоб підготувати із таких дітей потрібних людей, корисних громадян, які мають справжню «соціальну цінність». З цього погляду, ненормальні діти – сліпі, глухонімі, ідіоти, слабоумні тощо – повинні бути навчені і виховані так, щоб не бути тягарем суспільству і державі, а принести ту долю користі, виконати ту частину суспільної (громадської) роботи, на яку вони можуть бути здатні за належного правильного розвитку їх здібностей.

У цьому матеріалі також характеризується законодавство та система навчання ненормальних дітей в Англії, Німеччині, Бельгії, Швейцарії, Франції та США. Зазначається, що «такі діти зовсім не безнадійні, але для них потрібні інші прийоми навчання, інша постановка справи, інший розподіл часу. Вони даремно втрачають дорогоцінний час, не встигаючи слідкувати за товаришами» [6, с. 51-56].

Важливо звернути увагу на досвід окремих країн у вихованні та навчанні дітей із інтелектуальними порушеннями. Вони мали різне бачення та підходи до виховання і навчання таких дітей, але спільним у них було бажання надати допомогу «ненормальним» дітям.

Великого значення питанню виховання та навчання дітей із інтелектуальними порушеннями надавалося в Німеччині. На початок ХХ ст. саме Німеччина була тим центром, у якому розвивалася наука про навчання та виховання таких дітей. Про це свідчать проаналізовані матеріали, які були надруковані в різний час. Зокрема, 1890 року в журналі «Вестник воспитания» був опублікований ґрунтовний теоретико-практичний матеріал, який складається з 4 розділів, доктора В.А. Будзько «Розумово відсталі та догляд за ними в перші роки життя». У ньому наводяться статистичні дані на 1 січня 1885 року, зібрані в Саксонії. Автор характеризує ідіотизм, описує нормальний розвиток душі у дитини, а потім робить деякі вказівки, як підняти душевну енергію дитини-ідіота, та зробити його хоча б корисним членом сім'ї та суспільства [2, с. 67-81].

1901 року журнал «Вестник воспитания» опублікував ґрунтовний матеріал Н. Кошкіної «Слабоумні діти». У ньому детально викладається зміст декількох розділів роботи Арно Фучса (Arno Fuchsa) про навчання та виховання слабоумних дітей у Німеччині, яка побачила світ 1899 року. Ця книга призначена для викладачів та освічених батьків. Книга складається із 5 розділів.

У роботі зазначається, що ідеальне завдання спасіння слабоумних може здійснюватися лише за допомогою організованого виховання. Це справа держави, а також приватної благодійності. Для таких дітей необхідні школи-екстернати та лікарні. Для закріплення їх фізичних сил та підняття енергії їм потрібне періодичне перебування на морському узбережжі, подальше від галасливих міст та місць [8, с. 172-202].

У журналі «Русская школа» за 1909 рік надрукована стаття про допоміжну школу для відсталих дітей у Білефельді (Німеччина). У ній характеризується школа, кількість учнів та класів, система викладання різних предметів за класами та педагогічні прийоми [3, с. 104-121].

Доктор А. Щеглов у 1911 році в журналі «Русская школа» опублікував статтю «Допоміжні школи для малообдарованих та невстигаючих дітей в Німеччині». У матеріалі наводиться резолюція IV з'їзду асоціації німецьких допоміжних шкіл (1903), характеристики, за якими можна виявити таких дітей, умови їх прийому до допоміжної школи, складання характеристик на учнів та їх значення, детальний опис німецьких допоміжних шкіл, мета та завдання допоміжної школи, організація подальшого навчання для учнів допоміжних шкіл, військова повинність колишніх вихованців допоміжних шкіл, їх відповідальність перед законом та міра впливу на них, яка складається з 9 пунктів, підготовка вчителя для допоміжної школи, статистичні дані про загальну кількість шкіл, учнів у них, кількість дівчат та хлопчиків, перелік періодичної преси, присвяченої питанням виховання ненормальної дитини. Варто зазначити, що на той час у Німеччині вже нараховувалося 15 журналів із цієї проблематики [20, с. 30-47].

1911 року в журналі «Вестник воспитания» була опублікована невелика стаття Rarla Ziegler'a «Соціальне та педагогічне значення закладів для ідіотів» у Німеччині. Автор характеризує спеціальні заклади та не приховує тінювих сторін виховання в подібних закритих закладах, а також зупиняється на лікувальному значенні, яке відбувається в таких закладах [5, с. 80-83].

Журнал «Народное образование» у 1913 році надрукував статтю Н. Тітчер «Про причини слабоумства у дітей». У матеріалі автор наводить дані досліджень німецького доктора Гілленберга. Він досліджував слабоумних дітей, які навчалися в допоміжній школі на предмет того, що слугувало причиною цієї недуги в кожному окремому випадку [18, с. 323-325].

Крім Німеччини, турботою про «ненормальних» дітей були проникнуті і в інших країнах Європи. Так, 1909 року журнал «Русская школа» опублікував матеріал про виховання та навчання ненормальних дітей у Бельгії. У ньому зазначаються статистичні дані, категорії дітей, розвиток мережі закладів для них, робота громадськості та влади для їх виховання і навчання, а також специфіка навчання та виховання [3, с. 104-121].

Журнал «Вестник воспитания» у 1911 році надрукував матеріал Чарльза Морлея «Школа для розумово відсталих дітей в Лондоні». Автор описує становище розумово відсталих дітей у Лондоні, робить перші спроби їх класифікувати та описує, як навчати знанням і праці у спеціальних школах [10, с. 181-192].

У цьому ж виданні коротко охарактеризовані праці про навчання і виховання розумово відсталих дітей, організацію для них шкіл у Західній Європі та про їх результати. Це такі праці: Б. Меннель «Школи для розумово відсталих дітей» (1911). Книга являє собою зібрання фактичних даних про постановку справи у допоміжних школах та класах переважно Німеччини, а також містить висновки автора, зроблені на основі цього матеріалу. А. Біне та Т. Сімона «Ненормальні діти. Керівництво при прийомі ненормальних дітей в спеціальні класи» (1911). Книга дає відповіді на питання щодо методики відбору таких дітей у звичайних школах і переведення їх до допоміжних шкіл, а також правила їх прийому до цих шкіл. Зазначена характеристика типів ненормальних дітей, дані про чисельний розподіл їх за класами та школами. Жана Філіпа та Поля Бонкура «Виховання ненормальних дітей. Основи виховання фізичного, розумового та морального» (1911). Книга дає інформацію читачу, який уперше починає вивчати питання про відсталіх дітей. У ній він знайде самі основні поняття про цих

дітей та їх виховання. Також у книзі є багато корисних визначень, думок, вдалих практичних вказівок. Головна ж тема книги – індивідуальне виховання ненормальних дітей [11, с. 43-52].

Журнал «Вестник воспитания» у 1912 році опублікував статтю Паоло Ломброзо «Досвід виховання ненормальних дітей». Автор описує виховання ненормальних дітей у спеціальному закладі в Імолі (Італія) за допомогою нового методу. Суть методу в тому, щоб поставити цих дітей у такі ж умови, в яких проживають нормальні люди в селі та надати їм повну свободу, але з певною відповідальністю за свої дії. В такому випадку, на думку автора, можна буде виправити їх і зробити з них корисних членів суспільства [9, с. 176-185].

Отже, в зазначений часовий період питання виховання та навчання дітей із психофізичними порушеннями постійно піднімалися, розглядалися та обговорювалися у вітчизняних та зарубіжних педагогічних колах і вони були тотожними. В початковий період становлення влади більшовиків ці питання також були актуальними та постійно піднімалися педагогічних колах.

Список використаних джерел

1. Бине А. Ненормальные дети. Руководство по прием ненормальных детей в специальные классы / А. Бине, Т. Симон // Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1911. – №7. – С. 164-168.
2. Будзько В.А. Умственно отсталые и уход за ними в первые годы жизни / В.А. Будзько // Вестник воспитания. – Москва : Тип. М.Г. Волчанинова, 1890. – №6. – С. 67-81.
3. Воспитание ненормальных детей за границей / Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1909. – № 4. – С. 104-121.
4. Вспомогательная школа для детей с пониженной успешностью и курсы для подготовки к обучению отсталых детей / Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1913. – № 9. – С. 90-91.
5. Заглер Р. Социальное и педагогическое значение учреждений для идиотов / Р. Заглер // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1911. – № 7. – С. 80-83.
6. Из хроники народного образования на Западе. Учреждения для ненормальных детей. Школы для умственно отсталых детей / Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1913. – № 10. – С. 51-56.
7. К вопросу о психологии идиота / Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография В.Ф. Рихтера, 1893. – № 5. – С. 70-99.
8. Кошкина Н. Слабоумные дети / Н. Кошкина // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография Товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1901. – № 8. – С. 172-202.
9. Ломброзо П. Опыт воспитания ненормальных детей / П. Ломброзо // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография Товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1912. – № 3. – С. 176-185.
10. Морлей Ч. Школа для умственно отсталых детей в Лондоне / Ч. Морлей // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1911. – № 4. – С. 181-192.
11. Морлей Ч. Школа для умственно отсталых детей в Лондоне / Ч. Морлей // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1911. – № 6. – С. 43-52.
12. Нечто о «малых сих» / Образование. – С-Пб. : Типо-литография Б.М. Вольфа, 1902. – №12. – С. 124-128.
13. Новые методы научной диагностики состояния умственных способностей у ненормальных / Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Сенатская типография, 1907. – № 3. – Ч. VIII. – С. 1-31.
14. О воспитании и обучении детей идиотов, тупоумных и отсталых по Сегену / Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1897. – № 4. – С. 98-107.

15. Приют для слабоумных слепых / Педагогический листок (для родителей и воспитателей). – СПб. : Изд. Е.Н. Тихомирова, 1916. – С. 46-50.
16. Скворцов И. К вопросу о воспитании идиотов и слабоумных / И. Скворцов // Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1903. – № 12. – С. 103-109.
17. Скворцов И. О воспитании и нравственности (По поводу вопроса о воспитании и обучении «ненормальных» детей) / И. Скворцов // Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1903. – № 2. – С. 80-95.
18. Титчер Н.О причинах слабоумия у детей / Н. Титчер // Народное образование. – СПб. : Изд. Комиссии училищного совета при святом Синоде, 1913. – № 10. – Т. II. – Кн. 10. – С. 323-325.
19. Школа для неуспевающих / Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1903. – № 12. – С. 91.
20. Щеглов А. Вспомогательные школы для малоодарённых и неуспевающих детей в Германии / А. Щеглов // Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1911. – № 5. – С. 30-47.
21. Щеглов А. Вспомогательные школы для отсталых и малообеспеченных детей на Западе / А. Щеглов // Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1900. – № 3. – С. 54-93.

The article analyzes the magazines of teaching thematics of 1860-1923 years (“Journal of Education”, “Journal of the Ministry of Education”, “Education”, “Education through education”, “Teaching collection”, “Teaching sheet” to identify material on training and education of children with special needs. It has been found that in this period the focus of domestic and foreign educational periodicals is given to training and education of deaf, blind, deaf-blind, abnormal children, overcoming stuttering and psychological features of children. The greatest attention in that time period was attached to the upbringing of children with intellectual disabilities. Terminology is varied: “abnormal”, “backward”, “idiots” abroad, depending on the country, using the following terms: “mentally retarded”, “abnormal”, “idiots”, “weak-minded”, “underachieving”. This terminology indicates a deeper understanding of foreign experts nature of violations and broader classification. Domestic teachers and scientists did not only describe the work with children with intellectual disturbances theoretically and studied them; they started to take practical steps in this direction. Since the state took over public education and made it mandatory to change the look on abnormal children. As education has been a matter of state, she had to worry about all children. To worry about how to develop useful citizens with a genuine “social value”. Abnormal children should be trained and educated so as not to be a burden to society and the state. They had to bring that fate benefits execute that are part of the public (social) work, they may be able to correct for the proper development of their abilities. The experience of some countries in the education and training of children with intellectual disorders shows that they had a common desire to help “abnormal” children. It is important to pay attention to the experience of different countries in the education of children with intellectual disabilities. They had different visions and approaches to education and training of children, they had a desire to help “abnormal” children.

Key words: *special education, psychological and physical abuse, children with intellectual disabilities, educational magazines of Russian Empire.*

УДК 37.09:37.011.3-051:17.02

Païca Шулигіна
Rayisa Shulyhina

ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ЯК МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

PEDAGOGICAL ETHICS AS MORAL DIMENSION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER

У статті здійснюється аналіз суті та змісту педагогічної етики як морального виміру професійної діяльності майбутнього вчителя на основі філософського, психолого-педагогічного підходів до вивчення порушеної проблеми багатьма вченими вітчизняної та зарубіжної наукових шкіл. Зосереджується увага на основних моральних поняттях, які розглядаються як сукупність норм, цінностей, ідеалів, установок; відображають певні риси педагогічних принципів та переконань; регулюють людську поведінку, діяльність і відносини. Визначається специфіка вузівської педагогічної етики: взаємовідносин викладача і студентів, взаємодії викладачів (педагогів) та наукової творчості.

Ключові слова: педагогічна етика, мораль, моральні цінності, моральні принципи, майбутній учитель, навчально-виховний процес, професійна педагогічна діяльність.

На сучасному етапі реформування української педагогічної освіти, останніх тенденцій щодо змін цінностей, людського буття, набувають актуальності проблеми моралі, етики як суттєвої та змістової сфер соціального і духовного розвитку кожної особистості. Процес набуття суспільних цінностей, передача певного способу ставлення до світу, завдяки якому простежується зв'язок поколінь та вибудовується майбутнє, відбувається через освіту.

Освітній, науково-технічний і виробничий потенціал суспільства, підвищення здатності людини впливати на стан навколишнього середовища, зміни умов свого власного існування дедалі набувають спрямованості на моральні, пізнавальні, естетичні та культурні цінності кожної особистості.

В умовах сьогодення суспільство має велику потребу в підготовці вчителів нової генерації, тому вищі навчальні заклади, керуючись законом раціональної організації навчально-виховного процесу мають спиратися на морально-етичні цінності, що покладені в основу формування напрямів, мети, сутності професійної підготовки майбутнього вчителя. Вчителі мають стати для дітей та учнів прикладом етичних настановлень та моральної поведінки, що передбачає необхідність забезпечення їхньої готовності до систематичної роботи над оволодінням основами педагогічної етики як морального виміру майбутньої й сьогоденної професійної діяльності.

Системою професійних етичних норм, правил поведінки майбутній учитель має оволодіти свідомо і добровільно ще під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Проте, як доводить практика, цьому аспекту професійної підготовки не завжди надається належна увага, що значно посилює актуальність порушеної проблеми. Крім того, є потреба у виявленні специфічних підходів до формування особистості майбутнього вчителя в умовах сучасних змін та визнання вчителя-професіонала як дієвого носія етично-моральних норм. Ці та інші важливі положення повною мірою або частково відображені у низці законодавчих документів про освіту, зокрема Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту»; «Про захист суспільної моралі»; Національній доктрині розвитку освіти в Україні; Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в

Україні; Концепціях «Національного виховання студентської молоді», «Виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи», «Національно-патріотичного виховання дітей та молоді» та інших.

Результати глибокого аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури переконливо свідчать, що проблема важливості педагогічної етики як морального виміру професійної діяльності майбутнього вчителя та дотичних до неї аспектів завжди були і залишаються бути предметом наукових пошуків багатьох учених вітчизняної й зарубіжної наукових шкіл.

Над загальними проблемами деонтології (вчення проблеми моралі й моральності) працювали В. Вербицький, О. Грандо, В. Казаков, П. Костюк, Ю. Кундієв, В. Матвеев, М. Петров, Л. Пиріг, Г. Царегородцев та ін. Проблеми деонтологічної підготовки фахівців ґрунтовно розглядаються в працях М. Васильєвої, Л. Переймибіді. Розробниками основ теорії морального становлення майбутніх учителів і студентської молоді є провідні науковці галузі: І. Бех, М. Боришевський, Г. Васянович, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пехота, А. Растригіна, М. Стельмахович, О. Сухомлинська та ін.; питання формування етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки вирішували О. Дубасенюк, Г. Кардаш, Г. Ксензова, Л. Олексюк, Н. Павлик, Л. Хоружа, О. Яцій та ін.; виховання морально-духовних цінностей студентської молоді вивчали Г. Бондаренко, С. Волочай, Т. Климчик, О. Хорошайло; різні аспекти формування морально-етичного ідеалу особистості досліджували О. Вишневський, С. Карпенчук; проблема морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки відображена в працях М. Євтуха, О. Каневської, В. Карагодіна, Т. Тхоржевської та ін. Також у коло наукових інтересів сучасних дослідників потрапили проблеми морального виховання та формування морально-етичної культури особистості в українських навчальних закладах різного типу. Це доводить, що вітчизняна педагогічна наука має чималий досвід у розв'язанні багатьох питань, що пов'язані з розробкою порушеної проблеми.

Отже, метою статті є аналіз проблеми, визначення сутності та розкриття положень про необхідність опанування майбутніми вчителями основами педагогічної етики у контексті морального виміру їх професійної діяльності.

Звертаючись до історичного минулого можна зрозуміти, що елементи педагогічної етики з'явилися разом із виникненням педагогічної діяльності як особливої соціальної функції. До цих питань у своїх філософсько-педагогічних трактатах зверталися античні мислителі (Арістотель, Демокріт, Квінтіліан, Платон, Сенека, Сократ), зарубіжні педагоги-просвітителі минулого (К.-А. Гельвецій, П. Гольбах, Д. Дідро, А. Дістервег, Д. Дьюї, Я. Коменський, Д. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.).

Вагомий внесок у розроблення проблем педагогічної етики зробили видатні українські педагоги (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Корф, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, І. Стешенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга-Зеленкевич, П. Юркевич та ін.).

Вивчення джерел педагогічної етики засвідчує факт її виникнення в педагогічній діяльності як нагальної потреби суспільства того часу. Вчені різних історичних періодів, які досліджували розвиток педагогічної етики доходять загального висновку про те, що вчитель високої кваліфікації – це вчитель-гуманіст за своєю особистісно-професійною суттю. Ця теза знаходить підтвердження у багаточисленних публікаціях українських і зарубіжних учених, у яких розглядається багато підходів до визначення поняття «педагогічна етика», окреслюються її особливості, предмет, функції і завдання.

У наш час у діловому середовищі багатьох країн велика увага приділяється питанням моралі, дотримання професійної етики, що стає одним із показників професіоналізму. Етиці належить особливе місце серед основних чинників, що сприяють створенню й організації спільної діяльності людей.

Розглянемо сутність поняття «етика» (від гр. «ethikos»), яке є похідним від слова «ethos» – характер, звичай, традиція. Бути етичним означає дотримуватись поведінки, яка відповідає

прийнятим у суспільстві нормам. Термін «етика» вживається у багатьох значеннях, зокрема як синонім терміна «моральність». Інколи термін «етика» («етичний») уживають для оцінки поведінки і розуміють, як упорядкований збір правил поведінки, що реалізується людиною чи групою людей [8, с. 93].

У довідникових та навчальних джерелах із педагогіки і психології поняття «педагогічна етика» розглядають як:

- розділ професійної етики, який вивчає сутність і зміст, особливості педагогічної моралі, обґрунтовує категорії, норми, принципи, функції в процесі педагогічної діяльності (Г. Васянович) [2, с. 33];

- професійну мораль, яка притаманна людям певної професії (Довідник з педагогіки і психології) [3, с. 127];

- сукупність моральних норм, що характеризують поведінку людини в професійній сфері, а також галузь етики, предметом якої є визначення й обґрунтування таких нормативних систем (Філософський енциклопедичний словник) [6, с. 531];

- кодекси поведінки, які декларують певний тип моральних взаємин між людьми, що визначається оптимальним виконанням цієї професійної діяльності (Словник з етики) [5 с. 285];

- сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку, а через нього – до людей, з якими він контактує за характером своєї діяльності (Л. Хоружа) [7, с. 19].

Структура етики включає декілька рівнів знань, серед яких можна виокремити теоретичний, емпіричний і нормативний, що мають свої змістові характеристики: *теоретичний* рівень етики пояснює, відтворює, осмислює й обґрунтовує мораль, систему моральних цінностей і норм, доводить її мотивацію, перевагу, надійність; *емпіричний* рівень дозволяє визначати факти, які стосуються морального життя людини й суспільства, встановлюють закономірності; *нормативний* рівень передбачає влиття у суспільне життя, закріплення стандартів людської моральності, моральне виховання й стимулювання духовного розвитку людини.

Походження моральних норм, принципів, законів, роль моралі в суспільстві та житті людини є предметом вивчення етики. Традиційно мораль розглядається вченими як сукупність норм, цінностей, ідеалів, установок, які регулюють людську поведінку і є важливими складовими культури; спосіб нормативного регулювання дій людини в суспільстві; особлива форма суспільної свідомості; вид суспільних відносин (моральні відносини) – об'єкт спеціального вивчення етики. Вона регулює відносини людей шляхом внутрішнього переконання через совість, і зовнішнього переконання через думку інших, суспільну думку.

Мораль (від лат. *moralis* – моральний, *moris* – звичай) – це сукупність історично зумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співіснування й поведінки людей, їхніх відносин у процесі виробництва матеріальних і моральних цінностей. Моральними цінностями вважають систему уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, етичних установок, учинків людей, виражаються у спілкуванні, міжособистісних стосунках тощо. Будучи складовою культури, мораль сприяє духовному збагаченню особистості, її професійній та культуротворчій діяльності.

До професійної педагогічної діяльності застосовуються усі основні моральні поняття, проте окремі поняття відображають такі риси педагогічних переконань, діяльності й відносин, які виокремлюють педагогічну етику у відносно самостійний розділ етики. Серед цих категорій – професійний педагогічний обов'язок, педагогічна справедливість, педагогічна честь, педагогічний авторитет і є вкрай важливими для професійного зростання майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Специфічним для вузівської педагогіки є зв'язок суб'єктів педагогічного процесу. У цьому випадку вузівська педагогічна етика включає *етику*

взаємовідносин двох головних учасників процесу безпосередньої передачі знань – *викладача і студента*. Окремий особливий блок складають відносини викладачів між собою – *етика взаємодії педагогів* у процесі досягнення загальної мети, якою є передача студентам міцних знань і становлення їх як майбутніх учителів (або майбутніх колег самих викладачів). Ще одним блоком й атрибутом вищої школи виступає *етика наукової творчості*, запитана особливим положенням вузівського педагога, який зобов'язаний поєднувати у своїй життєдіяльності функції викладача і вченого.

Усі названі вище аспекти тісно переплетені один з одним. Визначити, який з них важливіший, практично неможливо. При цьому позитивна динаміка у взаємостосунках викладача зі студентами повинна розвиватися в педагогічно доцільній спільній діяльності, пов'язаної з розвитком творчої індивідуальності взаємодіючих. Зокрема, йдеться про особистісно орієнтований підхід до здійснення професійної педагогічної діяльності, який передбачає урахування спрямованості особистості, досвіду, особливостей психологічних процесів типологічних властивостей, змінює уявлення про її пріоритетні завдання. Останні полягають у розкритті сутнісних сил, інтелектуального і морального потенціалу особистості, її здатності вільно орієнтуватися у складних професійних обставинах тощо.

У концепції особистісно орієнтованого навчання акцентується увага на психологічній детермінанті, яка пояснює розвиток людини її прагненням до творчої самореалізації своїх потенційних можливостей, у тому числі й пов'язаних із майбутньою професією. Відзначимо, що формування етичного компонента професійної діяльності особистості майбутнього вчителя у ВНЗ – складний, багатогранний процес, який здійснюється через усю сукупність дисциплін, що викладаються у вищому навчальному закладі, головною метою якого є підготовка морально свідомого, культурного фахівця. Значну роль у формуванні етичного аспекту професійної культури відіграє освітнє середовище, все, що оточує студента. Постійна загальнокультурна підготовка повинна стати невід'ємною частиною всіх форм і напрямів підготовки фахівців. Проте у навчальні плани і програми не можливо вкласти все. Головне – досягнення системності й цілісності знань про людину, єдність світогляду і світосприймання, створення гуманітарних основ (філософських, етичних, естетичних) інтелігентності, розширення світогляду на основі особистісних потреб, інтересів і відповідного вибору напрямку самоосвіти.

Принагідно зазначимо, що за твердженням В. Волкової, показниками розвитку професійної якості – професіоналізму є: гуманістична спрямованість, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтацій, позитивне ставлення до себе як до професіонала, відсутність особистісних деформацій.

Отже, усе викладене вище має неабияке значення для підготовки майбутнього вчителя, оскільки педагогічна етика, як моральний вимір його професійної діяльності уособлює міру самоконтролю особистості випускника вищого навчального закладу, виступає показником того, наскільки він є відповідальним за свої думки, вчинки та відповідає вимогам тих завдань, що вирішуватиме у майбутньому. А сучасний підхід до надбань педагогічної етичної думки вимагає не лише усвідомлення необхідності її збереження, використання, примноження, а й критичного, творчого розвитку.

Проте порушена проблема не є остаточно вирішеною, оскільки більш ґрунтовними й перспективними можуть стати розробки теоретичних і методичних її аспектів, зокрема виховання майбутніх учителів на основі духовно-моральних цінностей, морально-етичне виховання студентської молоді в умовах полікультурного середовища вищого навчального закладу; створення моделі інформаційного забезпечення морально-етичного розвитку майбутніх учителів тощо.

Список використаних джерел

1. Богданова Н.Г. Ціннісно-орієнтаційний контекст життєтворчості особистості / Н.Г. Богданова // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2011. – № 6 (104). – С. 25-26.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г.П. Васянович. – Київ : Академвидав, 2011. – 256 с.
3. Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – 216 с.
4. Лукач О.М. Формування моральної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О.М. Лукач. – Київ, 2013. – 20 с.
5. Словарь по этике / Ред. А.А. Гусейнов, И.С. Кон. 6-е изд. – Москва : Политиздат, 1989. – 447 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / Ред. кол.: В.І. Шинкарук, Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов та ін. – Київ : Абрис, 2002. – 746 с.
7. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : Монографія / Л.Л. Хоружа ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2003. – 319 с.
8. Szczepaniak A. Etyka zawodowa / A. Szczepaniak // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / [ред. кол. : І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 20. – С. 93-98.

The article is an analysis of the nature and content of teaching ethics as moral dimension of professional activity of the future teacher.

The theoretical and methodological foundations of philosophical, psychological and pedagogical approaches of studying the problems are raised, as well as the other relevant aspects that have been the subject of scientific research of many domestic scientists and foreign scientific schools.

The position on the need to master the future teacher's basics of ethics are disclosed, the use of its potential, forming the necessary knowledge in the context of the moral dimension to the follow professional activities is given. The structure of teaching ethics criterion describing the characteristics of the levels of knowledge theoretical, empirical and normative of future teachers is set.

The attention is focused on the basic moral concepts which are considered as a set of norms, values, ideals, attitudes; governing human behavior; reflect certain features of pedagogical principles and beliefs, activities and relationships including professional pedagogical duty of educational justice, honour and pedagogical teaching authority.

The article determines the specific pedagogical university ethics directly associated with the development of creative interacting so that the ethics relationship among a teacher and students, the ethics among pedagogues (teachers), the ethics of scientific creativity.

It summarizes important teaching ethics as moral dimension of professional activity of future teachers which represents the measure of self-control of individual graduate serving measure of the presence of his moral values, willingness to account thoughts and actions.

Key words: *pedagogical ethics, morality, moral values, moral, future teacher, educational process, professional teaching activities.*

УДК 159.942 : 159.923.2 : [37.015.31]

Світлана Яланська
Svitlana YalanskaУРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ
ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІCONSIDERATION OF EMOTIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN
EDUCATIONAL WORK

Навчально-виховні впливи мають здійснюватися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей, конструктивних та деструктивних чинників особистісного розвитку учасників навчально-виховного процесу. Серед таких чинників психологам та педагогам варто враховувати значення емоційної сфери, зокрема, заздрості. Адже одним із завдань сучасної освіти є формування особистості, яка здатна орієнтуватися на власні можливості, досягати поставленої мети, постійно самовдосконалюватися, володіти прийомами творчості, толерантністю.

Ключові слова: формування, розвиток, емоційна сфера, заздрість, особистість, освітній заклад, почуття.

Несформоване ставлення до іншого, як до самого себе, відсутність почуття радості його успіхам, обумовлює постійний знижений настрій, незадоволеність собою, оточенням, а то й призводить до нервових розладів, що ведуть до «самознищення». Зазвичай, заздрість розглядається як деструктивне явище, що спонукає робити зловмисні дії, спрямовані на усунення чужого успіху. Виникаючи при цьому негативні емоції, а іноді й пряма агресія щодо об'єкта заздрості, призводять до розвитку в заздрісника невротичної симптоматики. Досить часто визнання чужого успіху виявляється стимулом змагання й активізації творчої діяльності. Тому досить важливим є звернення уваги психологів та педагогів на прояви таких емоцій в учасників навчально-виховного процесу освітніх закладів.

Заздрість проявляється ще з дитинства. Наприклад, коли дитина, маючи свої різноманітні іграшки, хоче мати іграшку свого однолітка, не розуміючи навіть її цінності. Пізніше така поведінка може повторюватись у підлітковому, юнацькому, дорослому віці. Бажання мати такий же зошит, ранець чи високу оцінку, як у сусіда по парті, таку ж сукню, як у подруги, телефон друга тощо. Особистість, яку полонить заздрість, постійно порівнює себе з іншими, аналізує матеріальне чи духовне значення об'єкта заздрості.

Важливе місце у розкритті проблеми заздрості належить працям зарубіжних та вітчизняних науковців і філософів: М. Кляйн (деструктивний вплив немовлячої заздрості); П. Куттер (психоаналіз заздрості як однієї з пристрастей); В. Моляко (зміст заздрості, та рівні її розвитку); Ф. Ніцше (екзистентна заздрість); З. Фрейд (статева заздрість) та ін.

Мета статті полягає в психолого-педагогічному аналізі проблеми розвитку заздрості особистості, визначенні її змісту, структури та основних шляхів уникнення.

На основі аналізу літературних джерел досліджено тлумачення поняття заздрості. В психологічному словнику заздрість розглядається як прояв мотивації досягнення, при якій чийсь реальні або уявлені переваги в придбанні соціальних благ – матеріальних цінностей, успіху, статусу, особистих якостей тощо – сприймаються суб'єктом, як загроза цінності свого Я і супроводжуються афективними переживаннями. Психологічна основа заздрості – несформоване в індивіда моральне почуття гуманності (ставлення до іншого як до самого себе) і відсутність почуття радості його успіхам. Існує так звана «біла заздрість» – коли визнання чужого успіху виявляється стимулом творчої активності та змагання. Є «чорна заздрість» – негативна

емоція, що спонукає робити зловмисні дії, спрямовані на усунення чужого успіху, благополуччя, радості. Виникаючи при цьому в суб'єкта мотиви блокування чужого успіху або його дискредитації, а часом і пряма агресія щодо об'єкта заздрості (синдром Сальєрі) впливають на самого заздрісника, призводять до розвитку в нього невротичної симптоматики [6].

У педагогічному словнику поняття заздрість розкрито як почуття, що зумовлюється сприйманням і порівнянням людиною чийсь переваг у соціальних благах (матеріальних цінностей, успіху, статусу, особистих якостей тощо) з собою. Таке явище сприймається суб'єктом, як загроза цінності власного «Я» і супроводжується негативними емоційними переживаннями [5].

За коротким тлумачним словником української мови, заздрити – відчувати прикрість від успіхів іншого [2].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття заздрість та заздрісність розглядаються як почуття роздратування, викликане якою-небудь перевагою, вищестію, добробутом іншого. Чорна заздрість до суперника «Нема щастя без заздрості», «Залізо іржа з'їдає, а заздрий від заздрощів погибає». Заздрісний – схильний до заздрості. Заздрісник – той, хто має заздрість. Заздрий – який відчуває заздрість. «Заздрий від чужого щастя сохне». «Заздрий на чуже добро» [1].

Петтер Куттер, німецький психоаналітик, професор, член Німецької психоаналітичної спільноти (DPV), визначає заздрість як почуття, яке можна зарахувати до пристрастей, оскільки воно являє собою особливий рід пристрасті і приносить страждання. Автор стверджує, що значення заздрості не можна недооцінювати, але не варто його й переоцінювати. Своєчасно помічена заздрість може бути подолана, що дозволить людям уникнути багатьох неприємностей [4].

Тома Аквінський, один із визначних філософів і теологів в історії, визначив заздрість як «смуток через добро іншого». Зазначав, що ми не заздriamo людям, далеким від нас місцем, у часі, чи статусі, але лише тим, хто близько нас і кого ми сподіваємося перевершити чи суперничати з ним. Люди найбільш схильні до заздрості є, з одного боку, амбіційними, а, з іншого – боягузами, що роблять кротячі горби і думають про себе, що вони кращі в будь-якому добрі в стосунку до інших. Бути обуреним через те, що ми думаємо, що людина не варта такого матеріального добра, через те, що це добро перевершує наше власне, є заздрістю і завжди хибним. Любов добродійства радіє добром наших ближніх, а заздрість є пригніченою [4].

Було здійснено опитування науковців, фахівців різних спеціальностей, ветеранів праці, аспірантів, магістрантів, студентів щодо розуміння поняття заздрості. Отримали такі відповіді.

В.О. Моляко, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторією психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України виокремлює дві основні форми заздрості. Перша, пов'язана з бажанням досягти того ж, що і сам предмет заздрості. Друга, з тенденцією до руйнування того, чому заздрияють. Тут і дві стратегії поведінки, а саме: перша стратегія заключається в тому, щоб піднятися до рівня іншого, друга – в тому, щоб іншому зробити погано – «підпалити хату сусіда» [3].

О.І. Цебржинський, доктор біологічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, автор книги «Психогенетика» [7], переконаний, що кожна людина схильна до заздрості. Це пов'язано з генотипом людини. Вважає, що для розуміння цієї проблеми цінними в науковому відношенні є дослідження американських учених університету Баффало з Каліфорнії, які довели, що доброта, щедрість, великодушність, чуйність і схильність до благодійності частково формуються під впливом певних генів, а не тільки виховання. Вченим на практиці вдалося виявити взаємозв'язок між великодушною поведінкою й певними модифікаціями рецепторних генів гормонів окситоцину та вазопресину. Як правило, гормони зв'язуються з клітинами людського організму за допомогою рецепторів. Функції рецепторів окситоцину і вазопресину контролюють декілька генів. Ці гени визначають

ставлення людини до навколишнього світу і ступінь його великодушності. Тому, рахуючись з надзвичайно важливою роллю виховання, значимість генів теж не варто недооцінювати.

П.М. Пескун, учитель хімії та біології, наголошує на тому, що людина – це біосоціальна істота, яка підпорядкована закономірностям існування природи та суспільства. «У суспільстві, як у своєрідній природній ніші, для забезпечення власних потреб та нащадків, люди завжди вступали між собою в боротьбу або змагання. З біологічної точки зору, це не що інше як боротьба за існування. Одним із чинників, що обумовлює цю боротьбу, є заздрість. Чи може людина відмовитися від неї? Думаю, що ні. І в цьому немає нічого поганого. Оскільки людина є найрозумнішою істотою серед представників класу ссавців, то і методи боротьби за існування мають бути гуманні. Краще, щоб це були змагання з максимальним використанням свого творчого потенціалу». «Неправильно спрямовані» заздрощі підривають авторитет заздрісника, призводять до нервових розладів, втрати здоров'я, та відсутності власних успіхів. А якщо й здається, що успіху досягнуто, то це судження помилкове, і не на тривалий час, оскільки заздрісник завжди знайде новий об'єкт заздрощів. Тому потрібно батькам та вчителям прикладати значних зусиль для виховання дітей.

За результатами анкетування викладачів, співробітників, студентів та магістрантів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, працівників ТОВ Полтава-райагробуду, Полтавського міського відділу Управління Держтехногенбезпеки в Полтавській області (207 осіб) стосовно питання «Заздрість – проблема, чи поштовх до дії?» отримали такі дані: 53,8 % переконані, що заздрість може бути як проблемою, так і стимулом до нових звершень; 39,9% сприймають заздрість як негативне явище; 6,3% не можуть відповісти на це запитання [8].

За результатами анкетування студентів та магістрантів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (110 осіб) на питання «Чи відчували Ви заздрість до оточуючих?» отримали такі відповіді: 54,1% вважають, що ніколи не заздрили оточуючим, 42,6% відповіли «так», 3,3% – інколи.

Результати опитування учнів м. Полтави представлено на рисунку 1.

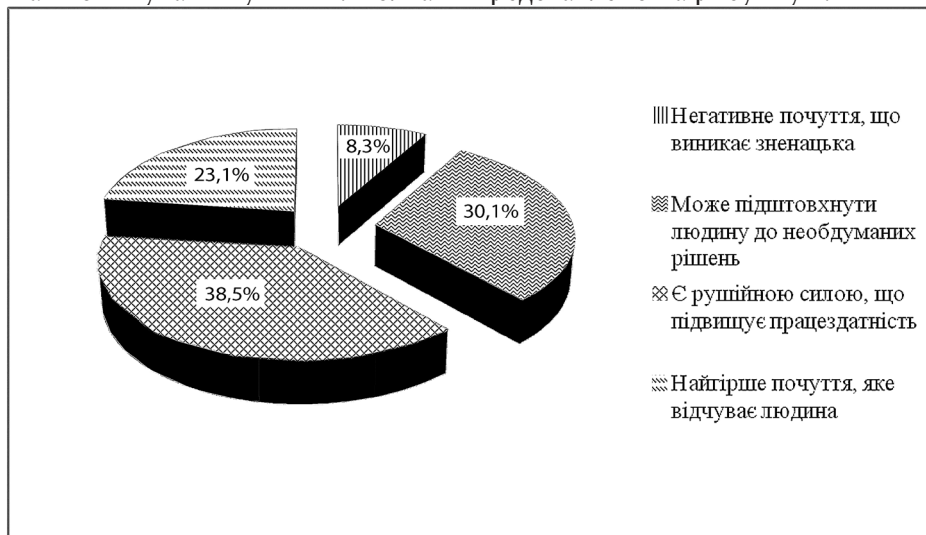


Рис. 1. Результати опитування учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави

Учні 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави (98 осіб) на питання «Що таке заздрість?» дають такі відповіді: 38,5% опитаних вважають, що заздрість є рушійною силою, яка підвищує працездатність; 30,1% відповідають, що заздрість може підштовхнути людину до необдуманих рішень та дій; 23,1% – найгірше почуття, яке відчуває людина; 8,3% вважають, що це негативне почуття, що виникає зненав'язка.

Отже, на основі аналізу літературних джерел, досліджень різних науковців, оцінки думок опитуваних, переконані, що за змістом заздрість – це почуття неоднозначне, яке полягає у:

1) сприйнятті суб'єктом переваг, досягнень інших (духовних, соціальних, матеріальних) як загрози цінності свого Я і супроводжується психофізіологічними механізмами, що негативно впливають на емоційний стан, та здоров'я людини;

2) прагненні суб'єкта розділити переваги, досягнення оточуючих, беручи їх за приклад для власного самовдосконалення, та відчутті, що він здатен досягти більшого.

Структура розвитку заздрості особистості передбачає такі компоненти (див. рисунок 2):



Рис. 2. Структура розвитку заздрості особистості

Згідно визначеної структури розвитку заздрості особистості пропонуємо формулу уникнення заздрості особистості: $УЗО = ПВП + РВП + М + ВС + НІ$, де: УЗО – уникнення заздрості особистості; ПВП – почуття власної повноцінності; РВП – розуміння власних переваг; М – мета, яку ставить особистість перед собою; ВС – володіння саморегуляцією; НІ – відсутність постійних порівнянь себе з іншими.

Для уникнення заздрості необхідно виховувати почуття власної повноцінності; звертати увагу на власні переваги; ставити перед собою мету і самостійно досягати бажаного результату. старатися не порівнювати надбання різних людей; у разі відчуття безпорадності перед власною заздрістю (відсутність саморегуляції) детально ознайомитися з інформацією про негативний вплив психофізіологічних процесів, що її обумовлюють, на організм заздрісника.

Формула трансформації заздрості особистості у поштовх до дій для власного вдосконалення: $ТЗО = ПВП + РВП + М + ВС + П + Т$, де: ТЗО – трансформація заздрості особистості; ПВП – почуття власної повноцінності; РВП – розуміння власних переваг; М – мета, яку ставить особистість перед собою; ВС – володіння саморегуляцією; П – порівняння себе з іншими; Т – творчість. Для трансформації заздрості варто виховувати почуття власної повноцінності; звертати увагу на власні переваги; ставити перед собою мету і самостійно досягати бажаного результату; старатися не порівнювати надбання різних людей, а у випадку порівняння: а) не перебільшувати значення певного роду відмінностей; б) максимально використовувати його для власного самовдосконалення; реалізувати власний творчий потенціал.

Отже, сімейне виховання, навчально-виховна робота в освітніх закладах мають забезпечувати розвиток саморегуляції, здійснювати акценти на перевагах кожного дошкільника, школяра, студента, на формування віри у власні сили, самостійне досягнення бажаного результату.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Кер. вид проекту П.М. Мовчан, В.В. Німчук, В.Й. Клічак. – Київ : Вид. центр «Просвіта», 2005. – 1332 с.
2. Короткий тлумачний словник української мови (Уклад. : Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька). – Київ : Рад. Школа – 1978. – 296 с.
3. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – Київ : «Освіта України», 2007. – 388 с.
4. Куттер Петер «Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей» / Петер Куттер // Перевод с немецкого. С. С. Панкова. – СПб. : Б.С.К., 2004.
5. Педагогічний словник для молодих батьків. – Київ : ДЦССМ, перевидання. 2003. – 348 с.
6. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.
7. Цебржинський О.І. Психогенетика: Вибрані лекції / О.І. Цебржинський. – Миколаїв-Полтава, 2008. – 56 с.
8. Яланська С.П. Проблема розвитку заздрості у старшокласників / С.П. Яланська // Актуальные политические, правовые и социально-психологические исследования в традициях ведущих научных школ: достижения, тенденции, перспективы [Международная коллективная монография] – Том 2 – Вып. 2 / Под ред. акад. В.И. Веретенникова, акад. Т.П. Висковатовского, акад. В.А. Толстика. – Макеевка : МЕРИ: Лондон-Донецк-Донбас, 2013. – С. 202-208.

Personal desire of being the best exists on psychogenetic level. It gives the opportunity to compete with the others, to set important goals, to overcome a significant number of obstacles in life. However the unformed attitude to the other person like to oneself, the lack of a joyful feeling for personal success causes a unvarying bad mood, dissatisfaction with oneself and the background, and often leads to nervous disorders which cause "self-destruction". The recognition of other's success is a frequent stimulus of competition and enhancing creativity. Jealousy becomes apparent from the childhood. Such behavior may be repeated in adolescence, youth, and adulthood. Being a prisoner of jealousy a person constantly compares himself/herself with others, analyzes material or spiritual significance of the object of jealousy. It is therefore important to pay attention of psychologists and teachers on the manifestation of such emotions among the participants of the educational process at educational institutions. We are sure that jealousy is an ambiguous feeling that contains the person's perception of the advantages and achievements of the other people (spiritual, social, material) as a kind of threat to themselves and is accompanied with psychophysiological mechanisms that negatively affect the emotional state and health; their personal desire to participate in the benefits and achievements of others, taking those as an example in self-improvement, and the feeling that the person is able to achieve more. The formula of personality's jealousy avoiding (PJA) is: $PJA = FVF + UOA + G + PSR + LRCO$, where: PJA – personality's jealousy avoiding; FVF – a full value feeling; UOA – understanding of own advantages; G – the goal of a person; PSR – possession of self-regulation; LRCO – lack of regular comparison with the others. The recommendations for personality's jealousy avoiding (PJA) are the following: to foster a full value feeling; to pay attention to the own advantages; to set the goal and to achieve the desired result, to avoid comparing the achievements of other people; in the case of the feeling of helplessness in fighting with jealousy (the lack of self-control) it can be helpful to get the information about the negative effects of psycho-physiological processes that determine jealousy on the body of the envious person. The formula for the transformation of personality's jealousy giving impetus to action for self-improvement is: $TPJ = FVF + UOA + G + PSR + CO + C$, where: TPJ – transformation of personality's jealousy transformation; FVF – a full value feeling; UOA – understanding of own advantages; G – the goal of a person; PSR – possession of self-regulation; CO – comparison with the others; C – creativity. The recommendations for the transformation of personality's jealousy (TPJ) are: to bring up a full value feeling; to pay attention to own advantages; to set a goal and to achieve the desired result; try to avoid comparing the achievements of different people, and in the case of such comparison: a) not to exaggerate the importance of a certain kind of differences; b) maximum use it for self-improvement; to realize creative potential.

Key words: formation, development, jealousy, emotional sphere, personality, institution of education, sense, psychocorrection.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 371.315:744:377.5

Микола Анісімов
Mykola Anisimov

СПЕЦИФІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТА КРЕСЛЕННЯ В СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

SPECIFIC DETERMINANTS IN STUDYING DRAWING IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

У статті проведений системний аналіз процесу формування творчої діяльності складних електро- і радіотехнічних професій, які включають такі специфічні детермінанти (компоненти): розумову і творчу діяльність, інтелектуальні вміння, просторове та технічне мислення, графічне і предметно-маніпулятивне конструювання.

Ключові слова: детермінанти, інтелектуальні вміння, просторове мислення, технічне мислення, графічне конструювання, предметно-маніпулятивне конструювання.

У час глобалізації та інформатизації дуже швидко зростають вимоги до сучасного робітника, який не просто механічно повинен виконувати ті або інші виробничі операції, а творчо підходити до роботи, яку він виконує, повинен уміти швидко перебудуватися з випуску однієї продукції на випуск іншої, а це спонукає до постійного вдосконалення професійної майстерності. Конструктор, інженер, учений може сконструювати машину, прилад, апарат, але її реалізація до практичного виготовлення, застосування й експлуатації належить робітникові, тобто категорії професіоналів, які навчаються й проходять процес становлення як особистості в професійній системі освіти.

Значимо, що випускники професійної школи працюють в усіх галузях народного господарства. Немає жодного приладу, машини, продуктів сільського господарства тощо, у виробництві яких не брали б участь випускники професійної школи. На деяких підприємствах число працюючих випускників ПТНЗ доходить до 80%, тому професійна школа була і є одним із головних постачальників висококваліфікованих робітничих кадрів для господарства будь-якої країни. Неусвідомлення або нерозуміння цього факту призводить до того, що країна залишається без припливу фахівців на підприємства.

Сьогодні процес творчої діяльності складних електро- і радіотехнічних професій включає, такі специфічні детермінанти (компоненти): розумова й творча діяльність, інтелектуальні вміння, просторове й технічне мислення, графічне й предметно-маніпулятивне конструювання тощо. Застосування цього терміну було обрано не випадково. Справа в тому, що є специфічні вимоги, які виникають у процесі вивчення предмета «технічне креслення». Пропонуємо об'єднати всі виділені й перераховані вимоги словом «детермінанти». Це, на перший погляд, простий термін застосовується багатьма авторами в найбільш заплутаній низці складних термінів, коли вони намагаються характеризувати певні причини й певні моделі поведінки.

Просторова уява є одним із найважливіших компонентів конструктивно-технічних здібностей та відтворення в думках тих або інших образів. Вона розвивається в процесі навчання низки загальноосвітніх предметів (математика, тригонометрія, фізика, креслення, географія тощо). Ця технологія розвитку в учнів просторового мислення й уяви була докладно досліджена відомим психологом Б. Ф. Ломовим та педагогом А. Д. Ботвінниковим, і реалізована при вивченні предмета «креслення» в середній школі [8, с. 81]. Необхідно відзначити, що відтворення в думках тих або інших образів учнем і формування просторового мислення дуже суттєво допомагає предмет креслення. Цей предмет, у свою чергу, допомагає учню розібратися у великому потоці електронних і електричних апаратів, і вивчити не тільки їх конструкцію, але трансформувати свої думки в інших пристроях.

Метою статті є системний аналіз викладання технічних дисциплін «Технічне креслення» й інших, та їх вплив на формування розумової та творчої діяльності, інтелектуальних умінь, просторового і технічного мислення, графічного і предметно-маніпулятивного конструювання.

У процесі розвитку просторового мислення в учнів професійних середніх навчальних закладів виникають певні труднощі. Ці здатності необхідно розвивати тому, що учні електро- і радіотехнічних професій працюють, в основному, з електричними схемами. В процесі своєї роботи дуже часто їм доводиться переходити від принципової електричної схеми, накресленої на папері, до просторової схеми, яка складається з окремих електричних апаратів, і яка вже відображає собою монтажну схему.

Вирішальне значення для засвоєння учнями графічних знань має рівень розвитку в них просторового мислення. За даними психологів (В. Г. Лооса, Б. Ф. Ломова, Є. І. Машбиця, М. І. Меєрович) основними показниками при цьому є: тип оперування образами, його широта й повнота.

Виокремлено три типи оперування просторовими образами. *Перший* характеризується тим, що вихідний образ перетворюється за просторовим положенням. *Другий* пов'язаний зі зміною форми (структури) створюваного образу. При *третьому* типі перетворення образи виконуються шляхом багаторазових його змін як за просторовим положенням, так і за структурою.

Під широтою оперування образом розуміється ступінь свободи оперування (маніпулювання, трансформація) образом на різному графічному матеріалі, свобода в процесі переходу від одного виду зображень до іншого (наприклад, від рисунка до креслення, від креслення до схеми на папері, від схеми на папері до електромонтажної схеми та назад).

Повнота образу характеризує ступінь його віддзеркалення в зображенні всіх структурних елементів предмета.

Повноцінне творче оволодіння учнями навичками графічного конструювання можливо за умови спеціальної організації їх навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння названими типами оперування. У зв'язку із цим виникає необхідність виявлення таких засобів навчання, які б дозволили цілеспрямовано розвивати в учнів образне просторове мислення.

Наші спостереження дозволили виявити три групи учнів із різним рівнем просторового мислення.

Перша – учні з високим рівнем просторового мислення. Оперуючи створеними образами, вони легко змінюють їх як за просторовим положенням, так і за структурою (формі). Створювані ними образи відрізняються великою стійкістю, міцністю й динамічністю. Вони легко змінюють систему просторової орієнтації до довільно заданої крапки відліку. Виникаючі образи міцно втримуються в пам'яті на кожній стадії перетворення. Просторові операції здебільшого здійснюються ними без опори на зображення, у мозку. Характерною рисою розумової діяльності цих учнів є усвідомленість усіх виконуваних просторових операцій. При цьому розумові дії потрібно узгодити з раціональним підходом до фіксування змін просторових властивостей предметів на кресленні. Успішність розв'язання ними завдань на перетворення визначається, насамперед, високим рівнем розвитку в них просторових уявлень, їх стійкістю й міцністю

втримання в образній (оперативної) пам'яті, готовністю осмислювати й співвідносити власні уявні дії із графічними перетвореннями вихідних зображень, які замінюють реальні предмети.

Друга група – учні із середнім рівнем просторового мислення – на відміну від першої виконують тільки ті завдання, які пов'язані з різними діями на переміщення предмета і його частин у просторі. У них створювані образи досить рухливі, але не завжди мають необхідну стійкість і міцність у тих ситуаціях, коли потрібно фіксувати в пам'яті просторове переміщення частин предмета й установлювати нові їхні співвідношення, необхідні умовою завдання.

Через недостатню міцність їх образної пам'яті вони не встигають проаналізувати всі зміни просторових співвідношень частин видозміненого предмета й прибігають у більшості випадків до графічних зображень, намагаючись закріпити виникаючі образи й створити опору для наступних дій. Завдання, що стосуються більш глибоких перетворень структури предмета шляхом видалення або поглиблення частин (тобто на створення й оперування новими конструктивними елементами), є для них більш важкими, ніж при комбінуванні із заданими вихідними частинами предмета.

Третя група – учні з низьким рівнем просторового мислення. Їм більш доступні прості випадки переміщення частин предмета, такі, як перестановка й зрушення того або того елемента без зміни просторового орієнтування. З великими труднощами виконують вони операції уявного обертання частини або предмета загалом. При оперуванні образом ці учні дотримуються системи орієнтації в просторі від фіксованої «у себе» крапки відліку (тобто від вихідної позиції спостерігача), перехід же на нову систему орієнтації, що вимагає відліку від будь-якої заданої крапки в просторі, пов'язаною у них із подоланням великих труднощів. Створювані образи відрізняються в них малою рухливістю й фрагментарністю. Результати перетворення часто до кінця не усвідомлюються. Їм потрібна опора на зображення, що дозволяє закріплювати в пам'яті й утримувати створювані образи, контролювати свої дії з перетворення шляхом заелементного аналізу та фіксації на кресленні стадії перетворення форми предмета.

Описані показники та рівні стану розвитку просторового мислення учнів допомагають викладачеві простежити за ефективністю використання нових видів завдань у навчанні.

«Уміння будувати й відтворювати образи» це один із елементів прогностичної кваліфікаційної характеристики і представляє вміння розвивати в учня просторову уяву в процесі вивчення професійних предметів [1, с. 294].

Для розвитку цих здібностей в учнів були розроблені різні завдання. На початкових етапах розвиток просторової уяви формувався в учнів на уроках креслення при вивченні різних фігур і побудові проєкцій. У процесі побудови проєкцій для зразків завдань застосовували фізичні електричні апарати, наприклад, напівпровідниковий тріод, електrolітичний конденсатор, розетка, вилка тощо. Ці завдання наведені в підручнику «Креслення» [2, с. 62, 73, 86, 90] і навчальному посібнику «Електромонтажні роботи» [7, с. 95, 111].

Застосовували також конструктивно-технічні завдання, які наведені в монографічному дослідженні і дисертації. Це завдання з предметів: креслення, електротехніки, спеціальної технології та інших предметів. Так, наприклад, уміння побудувати в заданому масштабі графіки синусоїдальних струмів, напруг і потужностей ґрунтуються на вміннях будувати графіки тригонометричних функцій, застосовані до нових умов [1, с. 304]. У процесі формування вмінь будувати векторні діаграми струмів, напруг і потужностей у вибраному масштабі застосовуються навички й уміння, яких учні набули на уроках геометрії, тригонометрії і креслення.

Необхідно відзначити, що фахівцям електро- і радіотехнічних професій ці уміння дуже важливі та необхідні.

Перші дослідження з цього напрямку були проведені у відділі професійно-технічної освіти українського науково-дослідного інституту педагогіки (1982-1991 рр.), у Кіровоградському середньому професійно-технічному навчальному закладі (1975-2001 рр.), а потім у проблемній лабораторії Міжнародної академії проблем людини в авіації і космонавтиці (1992-2006 рр.).

Наприклад, проблемні конструктивно-технічні завдання допомагають розвивати в учнів технічне мислення з проектування різних електричних схем і сприяють формуванню у них прогностичного мислення [1, с. 304].

Лабораторно-практичні роботи й робота з різними схемами на уроках формують в учнів практичні вміння складати прості електричні схеми, регулювати їх, робити відлік даних на цих схемах за допомогою приладів. Ці вміння відрізняються від уміння складати принципову електричну схему на папері та аналізувати її в думці («уміння мислити схемами»).

Ці вміння дають змогу учням будувати графіки *тригонометричних функцій*, які застосовані до нових умов. У процесі формування вмінь будувати векторні діаграми струмів, напруг і потужностей у вибраному масштабі тощо. У процесі вивчення теми «Змінний струм» в учнів формуються певні *графічні вміння*.

Зазначимо, що фахівцям електро- і радіотехнічних професій необхідні обидва ці вміння.

Перше вміння (збирати електричні схеми) [1, с. 305]. Це вміння може бути сформоване тільки під час складання практичних схем, тобто у роботі з реальними елементами (резисторами, конденсаторами, лампами, трансформаторами та ін.). Це вміння формується при виконанні лабораторних робіт із предметів «Електротехніка з основами промислової електроніки», «Радіоелектроніка», «Телебачення», і під час виробничого навчання при роботі з реальними електронними апаратами (приймачами, телевізорами тощо).

Друге вміння (уміння мислити схемами). Це вміння, також необхідне у зв'язку з тим, що учню потрібно аналізувати роботу радіотелеапаратури, а для цього він повинен чітко уявити всю електричну схему у вигляді окремих функціональних вузлів (підсилювач високої частоти – ПВЧ, підсилювач низької частоти – ПНЧ та ін.). Потім порівняти вихідні дані, які проставлені на електричній схемі (струм, напруга, форма напруги у контрольних точках) з тими даними, які були одержані в результаті вимірювань. Це вміння формується під час практичних робіт із реальними апаратами, а також за допомогою вправ під час графічного виконання різних електричних схем.

У майстернях училища в процесі тренажерної підготовки учні працюють із реальними фізичними елементами: діодами, резисторами, конденсаторами, котушками та ін. елементами. При цьому вони повинні оволодіти такими вміннями:

- визначити тип електронного елемента не тільки візуально, але й «сліпим методом»;
- розшифрувати дані на електронних елементах;
- знайти довідкові дані електронного елемента;
- визначити технічні параметри даного елемента;
- мислено уявити фізичний елемент і пригадати його назву, причому обов'язково перейти від фізичного сприйняття цього елемента до його графічної версії.

Зупинимося тільки на *«сліпому методі»*. Що ще за метод? При сліпому методі застосовувався тактильний апарат людини. Завданням учня було, використовуючи цей апарат, через пальці рук відтворювати образи у мозку, потім за допомогою зорового аналізатора (око) порівняти з апаратом для того, щоб правильно відповісти на запитання! Що знаходилося в руках у учня?

Учні в процесі вивчення окремих елементів електронної апаратури повинні були за зовнішнім виглядом (візуально) визначити:

1. Що це за елемент: діод, резистор, конденсатор тощо.
2. Де цей елемент використовують?
3. Прочитати на ньому технічні дані.
4. Дати характеристику конкретного елемента:
 - які матеріали застосовуються в даному елементі або пристрої;
 - дати цим матеріалам характеристику тощо.

Усе це можна зробити при кімнатному світлі візуально. Але радіомеханік, радіомонтажник, електромонтажник та інші електро- і радіотехнічні професії дуже часто потрапляють у такі ситуації, коли він не бачить цього елемента або деталі, і йому необхідно на дотик (пальцями) визначити цей елемент. Це буває тоді, коли необхідно замінити або вилучити такий елемент у середині комп'ютера, телевізора. Дуже часто це трапляється у військових частинах (авіація,

морський транспорт, ракетна та ін. техніка), тому висококласний фахівець на дотик повинен уміти визначити той або інший електричний апарат.

Тому в училищі відпрацьовувалися ці навички на теоретичних і практичних заняттях. Ми назвали цей метод «сліпим методом». Як здійснювався процес навчання в цьому випадку?

1. Учень повинен був вивчити напам'ять усі умовні графічні позначення (УГП) елементів. Для полегшення цього процесу було підготовлено навчальний посібник [2, с. 192-214].

2. На другому етапі учень вивчав цей елемент на лабораторно-практичному занятті. На цьому занятті учні застосовували реальні фізичні елементи та навчальні посібники (у вигляді окремих модульних елементів), з якими вони працювали [4-7].

3. При роботі учні дуже часто брали ці елементи в руки й тоді ми спробували зав'язувати очі учням, і щоб із зав'язаними очима вони могли визначити той або інший елемент. На початковому етапі це виглядало у вигляді гри. Але учням це сподобалося й ми стали частіше це практикувати у своїй роботі. Так з'явився цей метод.

Тривалі наукові дослідження та експериментальна перевірка викладання дисциплін «Технічне креслення», «Електротехніка з основами промислової електроніки» «Освітлення і силове електроустаткування», «Практикум з електромонтажних робіт», у різних типах навчальних закладів показали, що:

1. Вивчення дисциплін «Креслення», «Електротехніка з основами промислової електроніки» «Освітлення і силове електроустаткування», «Практикум з електромонтажних робіт» дозволяють розвивати в учнів професійно-технічних навчальних закладів просторове мислення. Це необхідно водіям усіх видів транспорту, морякам, льотчикам, лікарям, та й усім іншим професіям, робота яких пов'язана з верстатами, машинами та ін. технікою.

2. Застосування конструктивно-технічних завдань із дисциплін «Креслення», «Електротехніка з основами промислової електроніки» «Освітлення і силове електроустаткування», «Практикум з електромонтажних робіт» допомагають розвивати в учнів технічне мислення з проектування різних електричних схем і сприяють формуванню у них прогностичного мислення.

3. Вміння збирати електричні схеми може бути сформоване тільки під час складання практичних схем, тобто у роботі з реальними елементами (резисторами, конденсаторами, лампами, трансформаторами тощо).

Перспективи подальших досліджень полягають у деталізації ключових понять, формуванні змісту навчального матеріалу з дисципліни «Технічне креслення», розробки методичних вказівок з організації та проведення практичних занять із застосуванням персональних комп'ютерів.

Список використаних джерел

1. Анісімов М.В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М.В. Анісімов. – Київ-Кіровоград : Поліграфічне підприємство «ПОЛІУМ», 2011. – 464 с.
2. Анисимов М.В. Креслення: Підруч. / М.В. Анисимов, Л.М. Анисимова. – Київ : Вища шк., 1998. – 239 с.
3. Анісімов М.В. Системний аналіз літератури з креслення для середніх професійних навчальних закладах / М.В. Анісімов. – Наукові записки. – Вип. 7. Сер. Проблеми методики фіз.-мат. і технол. освіти. Час. 1. – КДПУ, 2015. – С. 114-118.
4. Анисимов М.В. Електротехніка з основами промислової електроніки : лабораторний практикум: навч. посіб. / М.В. Анисимов. – Київ : Вища шк., 1997. – 160 с.
5. Анисимов М.В. Освітлення і силове електроустаткування : Лабораторний практикум: навч. посіб. / М.В. Анисимов. – Київ : Либідь, 1997. – 144 с.
6. Анисимов М.В. Елементи електронної апаратури та їх застосування : навч. посіб. / М.В. Анисимов. – Київ : Вища шк., 1997. – 223 с.
7. Анісімов М.В. Практикум з електромонтажних робіт : навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / М.В. Анісімов, С.О. Кононенко. – Кіровоград : Поліграф. підприємство «ПОЛІУМ», 2007. – 172 с.

8. Ботвинников А.Д. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников: науч. исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР / А.Д. Ботвинников, Б.Ф. Ломов. – Москва : Педагогика, 1979. – 256 с.: ил.

The article provides systematic analysis of the process of formation of creative activity of complex electrical and radio-technical professions, which include the following specific determinants (components): intellectual and creative activity, intellectual skills, spatial and technical thinking, graphic and object-manipulative design.

We propose to combine all selected and enumerated requirements by the term „determinant”. This simple term is used by many authors in the most intricate series of compound terms, as they make an attempt to characterize specific reasons for certain models of behavior. We have applied this term to combine various specific pedagogical terms, which arise in the process of studying drawing. In this case we are talking about spatial thinking, which is especially important in the study of drawing.

As a result, three types of operating of spatial images has been allocated. The first is characterized by the fact that the original image is converted by spatial position. The second is associated with a change of the form (structure) of created image. The third type – conversion of the image – is performed by its multiple changes, both by the spatial position and the structure.

Our observations allowed identifying of three groups of students with different levels of spatial thinking.

The first group contains students with a high level of spatial thinking. They can easily change created images both in the spatial position and the structure (shape).

The second group consists of the students with an average level of spatial thinking. In contrast to the first group they perform only those tasks that are associated with different actions of moving of a subject and its parts in space.

The third group is formed by the students with a low level of spatial thinking. They operate simple cases of moving parts of the subject, such as permutation and shifts of a particular element without changing of spatial orientation.

Key words: *determinants, intellectual activity, creative activity, intellectual skills, spatial thinking, technical thinking, graphic design, object-manipulative design.*

УДК 373.5:94(477)

Роман Баландюк
Roman Balandiuk

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

METHODS OF TEACHING ECONOMIC NOTIONS WITHIN THE SCHOOL COURSE OF HISTORY OF UKRAINE

У статті досліджується проблема навчання економічних понять у шкільному курсі історії України, проаналізовано терміни «вміння», «прийом», «історичне поняття», «економічне поняття в шкільному курсі історії України». Дослідник наводить провідні шляхи, етапи, особливості формування понять та виокремлює рівні сформованості економічних понять у шкільному курсі історії України.

Ключові слова: *економічне поняття, шкільний курс історії України, методика, класифікація.*

Сьогодні диктує такі умови, що змін потребує як система освіти загалом, так і навчання економічної складової у шкільному курсі історії України зокрема. Щоб ґрунтовно засвоїти і зрозуміти економічну складову змісту історії України, учням необхідно знати її основи, тобто економічні поняття. Як показує практика навчання, ці поняття є одними з найважчих

у шкільному курсі історії України. Зазвичай, учителям важко ефективно навчити школярів економічними поняттями, тому в учнів формується неповноцінне сприйняття, усвідомлення та використання в подальшому цих понять. У таких умовах актуальним постає проблема перегляду наявної методики навчання економічних понять у шкільному курсі історії України та вироблення дієвого алгоритму навчання цих понять.

Різні аспекти методики навчання історичних понять у шкільному курсі історії досліджували такі сучасні вчені, як К. Баханов, Ю. Косенко, О. Пометун та ін. За часів СРСР О. Вагін, М. Винокурова, З. Добриніна створили методику навчання економічних понять у шкільному курсі історії. Проте на сьогодні наявна недостатня кількість сучасної науково-методичної літератури з навчання економічних понять у школі.

Тому метою статті є узагальнити наявний науково-методичний досвід із формування економічних понять та запропонувати сучасну методику навчання цих понять у шкільному курсі історії України.

Аналіз навчальних програм з історії дозволяє стверджувати, що вміння учнями формувати і застосовувати економічні поняття є одним із головних завдань сучасної шкільної історичної освіти. Педагогічний словник С. Гончаренка поняття «вміння» визначає як засвоєний учнями спосіб виконання дій, які забезпечуються за допомогою знань і навичок [5, с. 58]. Як відомо, розвиваються вміння через багаторазове використання навчальних прийомів [6, с. 17]. Так, поняття «прийом» П. Гора формулює як сукупність дій або операцій, які необхідні під час вирішення певних навчальних задач. Дослідницею Н. Жидковою напрацьовані такі навчальні прийоми, які необхідні при формуванні поняття, як: характеристика поняття, наведення прикладів його застосування, порівняння, узагальнення, класифікація і обмеження поняття, здійснення суджень, формування висновків [6, с. 42]. Також варто звернути увагу на прийоми, які пропонує А. Мільман. Зокрема, вчений при формуванні економічних понять у шкільному курсі історії радить використовувати розв'язання сюжетних задач, складання понятійних ланцюжків, проведення порівняльного аналізу щодо економічних понять.

Загалом, термін «поняття» в педагогічній науці постає як одна з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [5, с. 264]. Дослідниця О. Стрелова розробила структуру поняття, яку можна умовно представити формулою «поняття = термін + визначення», де термін – це слово або словосполучення, які визначають поняття, а визначення – коротке або розгорнуте перерахування ознак поняття [4, с. 252]. Так, ознаки, які включаються в поняття становлять його зміст [5, с. 264]. Щодо змісту поняття, то, як стверджує Г. Струве, він визначається сутнісними родовими та видовими ознаками. Родові ознаки вказують, до якого роду можна віднести поняття, а видові ознаки – чим поняття відрізняється від усіх інших понять, які належать до певного роду.

Як вважають учені, оволодіння історичними поняттями означає засвоєння учнями найбільш важливих характерних ознак історичних фактів, що, в свою чергу, веде до формування головних світоглядних переконань людини [4, с. 249].

Загалом, значення вміння формулювати і застосовувати поняття в житті людини є вагомим. З одного боку, як стверджує О. Пометун, це вміння необхідне для удосконалення людини, її компетентності, індивідуальності [8, с. 75]. З іншого боку, як вважає Н. Жидкова, це вміння сприяє визначенню причинно-наслідкових зв'язків між явищами, процесами, які важко пояснити, тому потребують аналізу [6, с. 36].

У методиці навчання історії за ступенем узагальнення поняття поділяють на:

- Конкретно-історичні (одиничні) – діють певний короткий проміжок часу в одній чи декількох державах (наприклад, фараон, опричнина).

- Загальноісторичні – діють у межах одного історично періоду, характерні для країн зі спільним соціально-економічним чи політичним розвитком (наприклад, вільнонаймана праця, кріпосне право).

- Соціологічні (всезагальні) – діють упродовж історії людства чи декількох періодів історії (наприклад, релігія, виробничі відносини) [4, с. 251-252]. Фактично усі історичні поняття можна умовно представити «пірамідою», як показано на рис. 1.



Рис. 1. «Піраміда історичних понять» (за Ю. Косенко)

Так, на вершині «піраміди історичних понять» знаходяться соціологічні поняття, які формуються матеріалом усього курсу історії. Загальноісторичні поняття, маючи менший ступінь узагальнення, формуються одним-двома розділами курсу. Конкретно-історичні поняття формуються впродовж одного-двох уроків [7, с. 157].

Подібною є класифікація економічних понять О. Вагіна в шкільному курсі історії. Так, учений виокремлює:

- порівняно прості поняття про окремі явища, процеси економічного життя, засвоювані зазвичай на матеріалі одного уроку (наприклад, полюддя, відробітки);
- складніші поняття, засвоєння яких вимагає від учнів деяких знань із різних пройдених тем курсу (наприклад, меркантилізм, плантаційне господарство);
- найскладніші поняття, що відображають вагомні риси цілих систем економічного життя на різних етапах історії (наприклад, капіталізм, розклад кріпацтва) [2, с. 81].

У методиці навчання історії є два провідні шляхи формування понять:

- Індуктивний (представлений О. Вагіним). Сутність цього шляху полягає в тому, що створюється цілісна картина явища, визначаються його суттєві ознаки, висвітлюється поняття, застосовуються вправи щодо його використання при аналізі історичного матеріалу.

- Дедуктивний (представлений Л. Боголюбовим, Н. Дайрі, І. Лернером). Цей шлях полягає у тому, що відбувається виокремлення поняття, визначення його суттєвих ознак, створення цілісної картини явища, використання вправ щодо застосування поняття та вироблення вміння застосовувати поняття при аналізі історичного матеріалу [1, с. 102].

О. Пометун та Г. Фрейман пропонують такі етапи формування конкретно-історичних понять: введення вчителем терміна поняття та його наступного визначення, конкретизація поняття на прикладах, перевірка засвоєння його учнями. Загальноісторичні та соціологічні поняття формуються таким чином:

- Відбувається виокремлення під час розбору та аналізу конкретних фактів основних ознак поняття, введення терміна, визначення поняття на основі цих ознак та конкретизація визначення поняття за допомогою інших фактів.

- Розкриття ознак поняття з пояснення вчителя, самостійне уточнення поняття учнями відомими фактами.

- Застосування поняття та його ознак при самостійному порівнянні, узагальненні відомих фактів, спростуванні, доведенні тощо.

- Використання поняття при самостійному поясненні нових подій чи явищ, що вивчаються на уроці історії [8, с. 68].

С. Терно розробив схему формування загальноісторичних та соціологічних понять. Так, основними процедурами є:

- формування навчально-проблемної ситуації;
- створення пізнавального завдання до осмислення даної ситуації;
- розкриття необхідної інформації для формування поняття через розповідь учителя, опис, наочні зображення тощо;
- використання евристичної бесіди, щоб виокремити та усвідомити суттєві ознаки поняття;
- формулювання визначення поняття й уведення терміну;
- виконання учнями вправ на використання нового поняття;
- використання засвоєного поняття для пізнання нових історичних явищ.

Для формування конкретно-історичних понять, на думку вченого, основними прийомами є: визначення-опис, визначення-перерахування, визначення-приклад, стисле пояснення [9, с. 67].

Щодо формування економічних понять у шкільному курсі історії, то О. Вагін розробив орієнтовний план, а саме:

1) формування конкретних уявлень про історико-економічне явище (опис явища, процесу, факту);

2) порівняння явищ, виявлення істотних особливостей, встановлення характерних ознак, рис. Характеристика явища. Визначення поняття.

Цей план прийнятий на початковому етапі формування історико-економічних понять, тому у подальшому продовжується робота;

3) нагромадження нових фактів. Аналіз явища, розщеплення поняття, розкриття його суперечностей (розрізнення і протиставлення);

4) узагальнення нових фактів. Встановлення зв'язків і відносин з іншими поняттями;

5) застосування поняття до пізнання нових фактів і збагачення новими відносинами;

6) нове розрізнення й протиставлення історико-економічних явищ на основі вивчення подальшого курсу історії [2, с. 86-87].

Проте є і алгоритм формування в шкільному курсі історії економічних понять М. Винокурової, З. Добриніної, а саме:

I етап – підготовчий (учитель наводить низку фактів, ознак, які потім узагальнюються в поняття, робота над «другорядними» поняттями, без яких не можна обійтись при формуванні нового).

II етап – безпосереднє підведення учнів через логічну схему до поняття, визначення поняття, хоча саме наукове трактування може і не вводиться.

III етап – тренувальний (застосування поняття в навчальних ситуаціях) [3, с. 6-7].

Відомо, що О. Вагін ще у 50-х рр. XX ст. виокремив особливості формування економічних понять у шкільному курсі історії, а саме: економічні поняття є одними з найважчих у шкільному курсі історії, оскільки вони є відображенням багатоманітних суспільних зв'язків і відносин; розкриття та уточнення економічних понять здійснюється лише в тій мірі, у якій це доступно для віку учнів; не обов'язково давати учням точне і розгорнуте визначення кожного економічного поняття, що трапляються в курсі історії; доцільно іноді розкрити зміст поняття не через розгорнуте його визначення, а іншими елементарними способами: наведенням прикладу, переліком цілого ряду явищ, що охоплюються цим поняттям, описом відповідних фактів тощо [2, с. 63-64, 81]. С. Осмоловський доповнив цей перелік особливостей ще й тим, що при засвоєнні маловідомих або невідомих учневі понять учителю акцент потрібно робити на ті поняття, які для учня є відомими і будуть виступати базовими при формуванні нових. Дослідник С. Терно стверджує, що всі поняття, процеси у шкільному курсі історії мають подаватись у системі взаємозв'язків та протиріч. Інші вчені радять формувати поняття від найзагальніших до окремих, від відомих до невідомих, використовуючи міжпредметні зв'язки [6, с. 40].

Щоб визначити чи сформоване поняття у школярів, то С. Нетьосов пропонує такі рівні сформованості поняття, які дозволяють це зробити, а саме: початковий рівень (упізнавання

поняття), середній (визначення декількох ознак поняття), достатній (за допомогою вчителя учень виокремлює загальні та відмінні риси поняття і на основі цього формулює поняття), високий (учень самостійно виокремлює загальні та відмінні риси поняття, здатний застосувати його у навчальних умовах).

Тому на основі виокремлених напрацювань учених можемо констатувати, що економічні поняття у шкільному курсі історії України – це поняття, які формуються при навчанні економічної складової в шкільному курсі історії України. Навчання вмінь з формування і застосування економічних понять відбувається послідовно протягом уроку, декількох розділів курсу історії України або усім шкільним курсом історії України. Засвоєння школярами наукових економічних понять у шкільному курсі історії відбувається через систему навчальних прийомів, які напрацьовуються за рівнем складності від репродуктивних до творчо-пошукових. Набуті вміння формувати поняття дозволяють учням застосовувати їх у подібних навчальних ситуаціях, які зустрічаються протягом вивчення економічної історії України. Для одиничних економічних понять прийнятною схемою буде введення вчителем терміну та визначення поняття, конкретизація поняття на прикладах, перевірка розуміння учнями поняття через розв'язання навчальної ситуації. Щодо загальноісторичних та соціологічних понять, то алгоритм дій буде таким:

- наведення відомих історико-економічних фактів, явищ, процесів, через які вводиться нове поняття;
- виокремлення ознак нового поняття;
- введення терміна та визначення поняття, конкретизація цього поняття;
- застосування поняття учнями за допомогою вчителя при розв'язанні навчальних ситуацій;
- самостійне розв'язання учнями навчальних ситуацій під контролем вчителя.

Список використаних джерел

1. Баханов К. Професійний довідник вчителя історії / К. Баханов. – Харків : Видавнича група «Основа», 2011. – 239 с.
2. Вагін О. Питання економіки в шкільному курсі історії / О. Вагін. – Київ : Радянська школа, 1956. – 148 с.
3. Винокурова М. Изучение экономических вопросов в школьных курсах истории (5-8 классы) / М. Винокурова, З. Добринина. – Москва : Просвещение, 1986. – 240 с.
4. Вяземский Е. Теория и методика преподавания истории / Е. Вяземский, О. Стрелова. – Москва : Владос, 2003. – 384 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
6. Жидкова Н. Формування предметних умінь із правознавства в учнів 9-10 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Жидкова. – Київ, 2012. – 301 с.
7. Косенко Ю. Система історичних понять у курсі історії спеціальної школи / Ю. Косенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4. – С. 152-159.
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – Київ : Генеза, 2009. – 328 с.
9. Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 268 с.

The research deals with issues of teaching economic notions within the school course of History of Ukraine. In this article such methods as analysis, synthesis, comparison and generalization have been used. Modern pupils not always understand and use correct economic notions within the History school course. So there is a topical question about the study of the problem of teaching these notions at school. Many scholars such as K. Bakhanov, J. Kosenko, O. Pometun investigated the issues of teaching economic notions in History school course. O. Vagin, M. Vynokurova, Z. Dobrynina created the methods of teaching these notions. But current period is characterized by the lack of guidance literature on teaching these notions in the school course of History of Ukraine. That's why the aim of the article is to generalize the available scientific and pedagogical experience in forming economic notions and suggest modern methods

of teaching these notions in the school course of History of Ukraine. It has been analyzed such terms as: 'skill' as the repeated usage of educational method, 'method' as the totality of actions, necessary during the solving of some educational tasks, 'historical notion' as a notion, pupils acquire in the school course of History of Ukraine, 'economic notion in the school course of History of Ukraine' as a notion, which pupils acquire in the economic component of the school course of History of Ukraine. The research proves the importance of skills to form and use notions in life as it is necessary for person's self-improvement, her competence and individuality. Such skill helps identify reason-cause relations between phenomena or processes. In the work historical notions are divided into concrete historical, universal and sociological. It has been found out that economic notions in History school course can be simple, complicated and the most complicated. It has been ascertained that the process of mastering scientific economic notions should be realized through the system of educational methods. The obtained notions can be used by pupils in the same educational situation. The author gives leading ways, stages and special features of forming notions, distinguishes levels of formation of economic notions in History school course. It is proposed the algorithm of teaching different types of economic notions.

Key words: economic notion, school course of History of Ukraine, methods, classification.

УДК 371.5.016:57

Лідія Ващенко
Lidiya Vaschenko

МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ

MODEL FOR MONITORING THE FORMED LEVELS OF BIOLOGICAL COMPETENCE OF SENIORS PUPILS IN PROFILED LYCEUM

У статті представлено комплексну педагогічну модель моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої профільної школи. Запропоновано структурно-функціональну модель, яка складається з двох підсистем, що відтворюють порядок організації моніторингу та структуру предметних біологічних компетентностей. Така цілісність дає змогу осмислити багатовекторність процесу моніторингу. Крім того, обґрунтовано значення внутрішньошкільного моніторингу в сучасній шкільній освіті, здійснюваного за ініціативою самого навчального закладу, що полягає в можливості використання його результатів у межах конкретного навчального закладу з метою поліпшення навчальних досягнень школярів, планування подальшої діяльності школи.

Ключові слова: модель моніторингу, педагогічне моделювання, предметна біологічна компетентність, моніторинг.

Моніторинг, як спеціальна система збирання, аналізу, збереження та розповсюдження інформації про стан шкільної освіти, прогнозування основних тенденцій її розвитку, є складником функціонування сучасної школи. Питанням теорії моніторингу освіти присвячено багато досліджень вітчизняних учених. Аналіз наукових праць І.Є. Булах, Т.О. Лукіної, О.І. Ляшенка, О.І. Локшиною, О.Я. Савченко, О.В. Овчарук та ін. дають підстави зробити висновок про те, що в сучасній педагогічній науці і практиці склалася певна система поглядів щодо методології моніторингових досліджень, розуміння завдань, структури, функцій, критеріїв, показників та відповідного інструментарію дослідження. Аналіз кращих освітніх систем світу [1, с. 7-60] свідчить про те, що моніторинг шкільної освіти є рушійною силою створення ефективної школи. Незважаючи на різноплановість досліджень питань моніторингу, вчені

приходять до спільного висновку про те, що моніторинг є дієвим засобом управління якістю освіти. Основне завдання моніторингу полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а радше у націленості на з'ясування чинників, потрібних для його інноваційного розвитку [8, с. 6-27].

Предметом нашого дослідження є внутрішньошкільний моніторинг, а саме розроблення моделі моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників профільного ліцею. Зазначимо, що внутрішньошкільний моніторинг здійснюється за ініціативою самого навчального закладу і його результати можуть бути використані у межах конкретного навчального закладу з метою поліпшення навчальних досягнень школярів, планування подальшої діяльності школи. На думку Т.О. Лукіної [7, с. 28-60], статус результатів внутрішнього моніторингу, мета та сфери застосування його результатів суттєво відрізняються від аналогічних характеристик зовнішнього моніторингу. Це пояснюється ненадійністю застосування інструментарію, збігом суб'єктів управління та проведення моніторингу, значним суб'єктивізмом в оцінках, неможливістю порівняти здобуті результати з іншими статистичними даними, не стандартизованістю методик та інструментів вимірювання тощо [7, с. 28-60]. На нашу думку, незважаючи на відмінності, зовнішній та внутрішній моніторинги якості освіти ґрунтуються на єдиних принципах, виконують подібні функції та здійснюються за єдиними правилами. Проблема полягає в тому, що в країні відсутня система організації внутрішньошкільних моніторингових досліджень. Педагогам необхідно навчитися складати програму досліджень, розробляти відповідний інструментарій, аналізувати результати та вносити корективи в роботу шкільної системи. В основі такої роботи лежить системність, повнота та достовірність зібраної інформації.

Враховуючи думку В.Томсона (Кельвіна) [11], про те, що “зрозуміти явище – це значить побудувати його механічну модель...”, для подальшого використання ми послуговувалися таким визначенням поняття “модель”. Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичної конструкції, знакових форм або формул, який подібний до досліджуваного об'єкта (явища) відображає та відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості та взаємодію елементів цього об'єкту [4, с. 21-26]. Модель працює за об'єктивними законами природи, або математичних правил і тому служить вимогливим критерієм того чи аналізована концепція правильно відображає прототип чи ні [2, с. 8-9]. Аналіз науково-педагогічної літератури з питань моделювання в галузі освіти, дав змогу зробити висновок про те, що

- будуючи модель освітнього моніторингу, доречно говорити про педагогічне моделювання;
- педагогічне моделювання слід розглядати як самостійний напрям у загальній методиці дослідження, якому властиві специфічні риси, що відображають особливості процесів, які моделюються;
- педагогічні моделі, як правило ґрунтуються на математичних та логіко-семіотичних видах моделей.

Педагогічне моделювання – це розроблення формальної моделі педагогічного процесу або його складників, що відображає основні ідеї, методи, форми, засоби і технологічні рішення, як потребують подальшого експериментального вивчення в умовах реального педагогічного процесу [4, с. 21-26]. На думку фахівців у галузі педагогічного моделювання В.П. Безпалька, О.М. Дахіна, Е.С. Заір-Бака, С.Т. Мугадової, В.В. Раєвського та ін., побудова педагогічної моделі передбачає необхідність виокремлення та реалізацію концептуальних положень педагогічного моделювання [5, с. 28-33; 9, с. 11-13], а саме: визначення функцій процесу (об'єкту), що моделюється, його місця і ролі в системі освіти; розроблення завдань моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного процесу (об'єкту), визначення параметрів і критеріїв оцінювання змін, вибір методик вимірювання; дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань; використання моделі у педагогічному експерименті; змістова інтерпретація результатів моделювання.

Метою статті є опис дослідження щодо розроблення моделі моніторингу рівня сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників профільного ліцею.

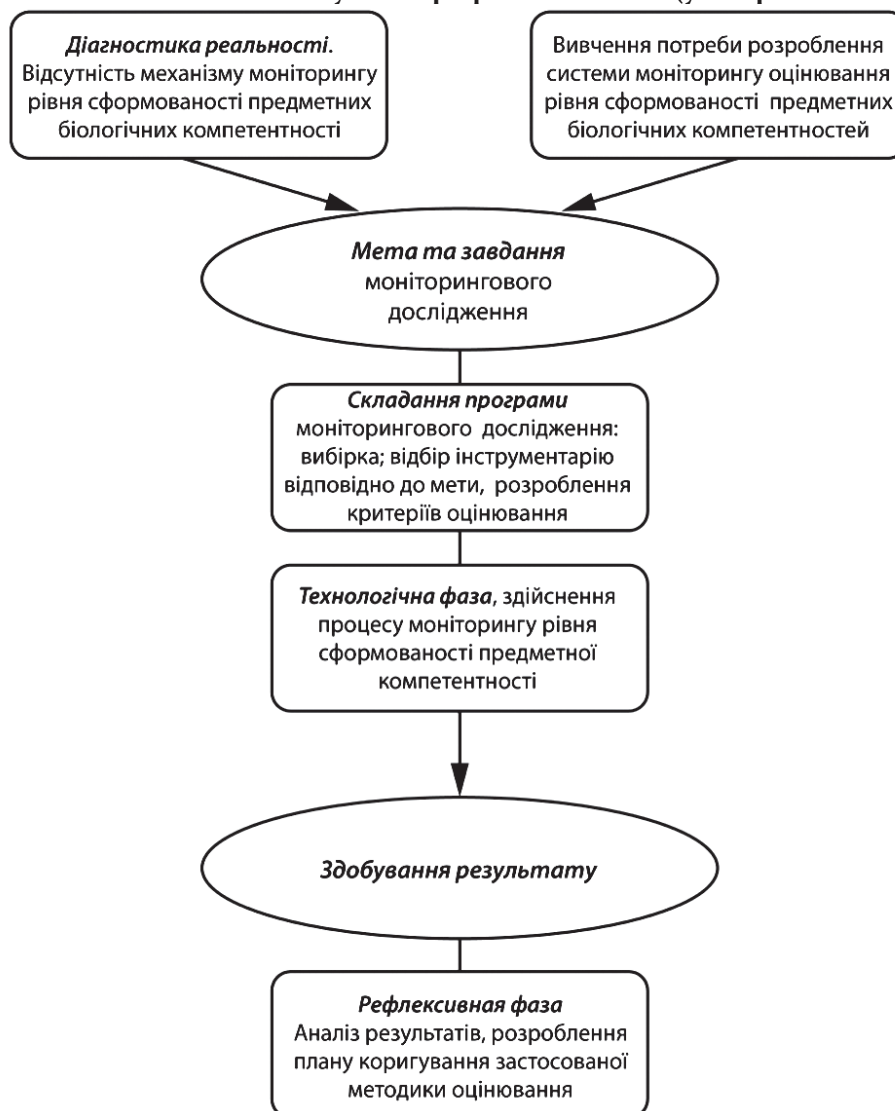
Під час дослідження були використані такі методи. Порівняльний аналіз джерел наукової педагогічної літератури, інтерпретація, формулювання висновків. Кількісний метод дослі-

дження – опитування у письмовій формі – анкета, розроблена автором статті з метою вивчення думки педагогічної громадськості щодо значення моніторингових досліджень.

Розроблення моделі внутрішньошкільного моніторингу почали з вивчення потреби вимірювання рівнів сформованості предметних біологічних компетентностей. Ці матеріали викладені у статтях монографії [3, с. 71-101]. Педагогічна модель, як правило, є комплексним утворенням. Вона має універсальний складник, характерний для загального процесу, що моделюється та складник, зміст якого наповнюється за рахунок педагогічної практики, яка підтверджується або спростовується експериментальними дослідженнями [4, с. 21-26]. При цьому слід зважити на те, що модель це не сума складників, а система, що поєднує структурні елементи. Враховуючи це, ми розробили педагогічну модель моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників профільного ліцею, яка складається з двох підсистем і поєднує послідовність проведення моніторингу та структуру предметних біологічних компетентностей. Саме така цілісність, на нашу думку, дає можливість осмислити багатовекторність процесу моніторингу. На схемі 1 зображено універсальний складник моделі моніторингу, який визначає послідовність проведення моніторингового дослідження. Тема моніторингового дослідження визначається потребами навчального закладу. Досягнення та реалізація мети є водночас результатом, який необхідно досягти.

Схема 1

Універсальний складник моделі моніторингу рівнів сформованості предметних біологічних компетентностей учнів профільної школи (універсальна складова)



Важливим кроком у побудові педагогічної моделі є розроблення програми моніторингових досліджень. У процесі її створення послуговувалися думкою Т.О. Лукіної про те, що кожен наступний крок моніторингового дослідження повинен логічно впливати з попереднього, повністю відповідати йому змістовно [7, с. 28-60]. Після визначення мети й завдань дослідження важливим питанням є побудова репрезентативної вибірки. У нашому випадку це може бути проблемою, викликаною обмеженою кількістю учнів – учасників внутрішньошкільного моніторингу. Водночас за умови об'єктивного проведення дослідження тенденції, які будуть виявлені в результаті вивчення невеликої групи школярів, можна буде поширити на інші класи, або навіть інші навчальні заклади.

Загальновідомо, що вибір методу збору інформації, розробка інструментарію дослідження визначає ступінь достовірності та надійності інформації. Скористалися дослідженнями О.І. Локшиної, яка пропонує віднести до засадничих аспектів розроблення моделі оцінювання компетентностей такі положення: компетентності – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи, отже, оцінювання компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і некогнітивні елементи з проекцією на освітні цілі та результати [6, с. 403]. Для отримання достовірних результатів необхідно використовувати множину методів оцінювання.

Наші дослідження щодо оцінювання рівня сформованості предметної компетентності, як здатності використовувати знання та вміння з біології у практичній діяльності, проведені у 2013 - 2014 рр., дають підстави зробити висновки, що для оцінювання компетентностей найбільш доцільно використовувати тестові технології. Діагностичний інструментарій PISA, який ми використали, розроблений спеціально для перевірки рівня розвитку компетентностей. Предметом оцінювання стають не енциклопедичні знання, а можливість учня використати ті чи інші знання у власній продуктивній діяльності. В процесі експерименту було досліджено можливість школярів використовувати знання з різних розділів біології у новій, незвичній ситуації; їхні вміння розрізняти відомі знання від невідомих, здатність моделювати практичну ситуацію; інтегрувати міжпредметні та внутрішньопредметні знання тощо [3, с. 71-101]. Факторний аналіз результатів виконання учнями завдань, надав можливість об'єднати завдання у смислові групи. Це створило умови для інтерпретування результатів як таких, що характеризують рівень сформованості здатності школярів застосовувати знання з біології у практичній діяльності.

Наступний крок моніторингового дослідження – розроблення критеріїв оцінювання, ознак, на підставі яких воно здійснюється. Для оцінювання рівня сформованості предметних біологічних компетентностей ми пропонуємо чотирирівневу систему.

Початковий рівень – характеризується засвоєнням певної суми знань і здатністю їх відтворювати, вмінням наводити приклади, встановлювати зв'язки між процесами, явищами описаними в ситуації.

Середній рівень – здатність розв'язувати стандартні завдання, використовувати основні способи пізнавальної діяльності на основі предметних знань та умінь; вміння використовувати отримані в школі знання для пояснення природних явищ, біологічних процесів; вміння розв'язувати практичні завдання у знайомих ситуаціях; визначати із запропонованого тексту питання, на які б могла б відповісти біологія, а які потребують іншого вирішення.

Достатній рівень – здатність розпізнавати і виокремлювати проблеми, які можна розв'язати засобами біології; вміння використовувати наукові факти для обґрунтування, аргументації та прийняття рішення щодо розв'язання поставленої задачі; вміння використовувати здобуті в школі знання, вміння, способи діяльності у нових ситуаціях; здатність виокремлювати завдання, на які можна відповісти за допомогою досліджень.

Високий рівень – характеризується здатністю вирішувати проблеми засобами біології; вміння інтерпретувати отримані результати з урахуванням поставленого завдання; використовувати основні біологічні поняття для підтвердження правильності сформульованих висновків; вміння формулювати результати розв'язання проблеми, здійснювати прогнозування. Уміння пояснювати та прогнозувати явища на основі моделювання; переносити способи діяльності в

нову незнайому ситуацію. Аналізувати результати раніше проведених досліджень, порівнювати дані, наводити аргументацію для підтвердження своєї позиції або оцінки різних поглядів.

Після проведення оцінювання настає досить важливий етап аналізу його результатів та рефлексії - ретроспективного погляду на пройдений шлях і водночас погляд в майбутнє. Здобута за результатами проведеного моніторингу інформація, надає можливість порівняти отримані результати оцінювання з попередніми даними; забезпечити формулювання висновку про відповідність результатів дослідження поставленій меті та завданням; визначити ефективність проведеної роботи на основі логічного аналізу. Відповідно до причинно – наслідкового аналізу стану об'єкту дослідження розробляється план корекційних заходів. Здійснюється відповідне коригування навчального процесу, ліквідуються причини, які негативно впливають на результати навчальної діяльності учнів. Під час рефлексії важливим є самоаналіз учнями результатів виконання завдання, з'ясування причин успіху і невдач, формулювання труднощів, що виникали і розроблення пропозицій щодо їх подолання.

Як було зазначено вище, другим складником педагогічної моделі моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої профільної школи є підсистема, зміст якою наповнюється за рахунок педагогічної практики. Цей складник моделі є варіативним і залежить від теми, мети, дослідження, предмету, методів, обраного інструментарію тощо. На підставі досліджень, проведених у попередні роки [3, с. 71-101], розробили модель структури предметної біологічної компетентності (таблиця 1), яка складається з власне біологічних знань, умінь і навичок, що стали предметом дії та ставлення, що виявляється у здатності школярів виявляти інтерес до біології, розуміти цінності наукового пізнання тощо.

Таблиця 1

Модель структури предметної біологічної компетентності учнів профільної школи

| Складові предметної біологічної компетентності | Зміст |
|---|--|
| <i>Предметні знання з біології</i> | Знання про науку та її методологію. |
| <i>Уміння, навички, що стали інструментом дії</i> | Набутий учнями у процесі навчання досвід особливої для біології діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням та функціонуванням знань, які забезпечують: - здатність розпізнавати і виокремлювати проблеми, які можна розв'язати, використовуючи знання з біології; - здатність пояснювати явища природи, причини, що сприяють їх виникненню; - уміння використовувати наукові факти для обґрунтування, аргументації та прийняття рішення щодо розв'язання поставленої задачі; - уміння використовувати елементи природничо-наукового дослідження, для розв'язання задач, робити висновки на основі отриманих даних; |
| <i>Ставлення</i> | Здатність і школярів виявляти інтерес до біології, розуміння цінності наукового пізнання, відповідальне ставлення до навколишнього середовища тощо. |
| <i>Оволодіння навичками дослідницької роботи</i> | Оцінювання (самооцінювання) здатності планувати дослідження, формулювання гіпотез, здійснення спостережень, аналіз отриманих даних, представлення результатів дослідження. |

Проведення моніторингу у старшій профільній школі ускладнюється тим, що передбачає діагностування не лише знань та умінь, але і певних метапредметних результатів навчальної діяльності школярів [10, с. 46-50]. Навчальні програми з профільних природничих предметів передбачають оволодіння старшокласниками дослідницькими вміннями. Отже, в структурі предметної біологічної компетентності, на нашу думку, обов'язково має бути такий складник,

а саме: здатність планувати дослідження, формулювати гіпотезу, здійснювати спостереження, аналізувати отримані дані, формулювати висновки, представляти результати дослідження тощо. У таблиці 2 представлено план оцінювання старшокласниками своєї здатності проводити дослідження, запропоновано критерії, рівні та показники відповідних умінь. Розподіл досягнень за рівнями надає можливість вчителю зрозуміти та оцінити дослідницькі уміння учнів. А відмітка учня у відповідній графі дає змогу йому самостійно оцінити свої уміння проводити дослідження. Звичайно, запропоновані матеріали потребують апробації і відповідного коригування.

Таблиця 2

План самооцінки дослідницьких умінь учнів старшої школи

| Критерії оцінювання | Рівні та показники сформованості дослідницьких умінь | | | |
|--|--|---|---|--|
| | Початковий (1бал) | Середній (2 бали) | Достатній (3 бали) | Високий (4 бали) |
| Теоретична підготовка до проведення дослідження, джерело отриманих базових теоретичних знань | Теоретична підготовка базується на певних знаннях відповідної теми підручника | Для пошуку необхідних теоретичних даних використовуються декілька різних ресурсів | Пошук теоретичних даних складає адекватну кількість різних джерел. Інформація отримана з надійних джерел | Теоретична підготовка здійснюється за багатьма різноманітними надійними джерелами: книгами, журналами, веб-сайтами тощо. |
| Формулювання мети дослідження | Мету, завдання та хід дослідження сформульовано лише з допомогою вчителя | Сформульовано мету, завдання та передбачення, які складно перевірити | Сформульовані завдання та передбачення, що мають сенс і можуть бути частково перевірені | Сформульовано мету, завдання та передбачення які можна перевірити дослідженням |
| Формулювання гіпотези дослідження | Гіпотеза має невеликий зв'язок з проблемою, що досліджується | Гіпотезі бракує деяких наукових передбачень | Гіпотеза має прямий зв'язок з проблемою, що досліджується. Зазвичай правильно використовуються наукові поняття. | Гіпотеза відповідає темі та меті дослідження, є чітке розуміння змісту дослідження. Наукові поняття використовуються правильно і доречно. |
| Планування роботи | План дослідження відображає неповне і неточне розуміння змісту процесів, що досліджуються. | Дослідження сплановано узагальнено | Дослідження - це спланована перевірка гіпотези. | Дослідження це добре спланована перевірка гіпотези, детально прописаний експеримент. |
| Вибір методів дослідження | У виборі методів дослідження є помилки | У виборі методів дослідження є неточності | Відібрані експериментальні методи, які дають відповіді на більшість запитань дослідження | Правильно відібрані методи дослідження, які дозволять дати вичерпну відповідь на запитання дослідження |
| Матеріали та обладнання | Список містить лише деякі матеріали та обладнання, необхідних для проведення дослідження | Список необхідних матеріалів та обладнання складено з помилками, описано загалом | Список необхідних матеріалів та обладнання складено і описано | Складено повний список матеріалів та обладнання, необхідних для проведення експерименту, конкретно і точно описано їх назви та призначення |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Хід дослідження, його опис | Опис дослідження стислий, не повний | Опис дослідження має сенс, але деякі кроки або пропущені, або суперечливі, або незрозумілі | Повністю описані дані експерименту, з декількома змістовими помилками та перекрученнями фактів | Повністю без змістових помилок, описані дані експерименту, відсутнє перекручення фактів |
| Аналіз та обробка результатів дослідження | Не використано ніяких формул для розрахунків. Отримані дані містять помилки. | Застосовуються елементи статистичного аналізу даних, взаємозв'язки між змінними величинами поверхові, можуть містити помилки | Застосовуються статистичні процедури аналізу даних, отриманих в експерименті, подано аналіз взаємозв'язків між змінними величинами | Ґрунтовно аналізуються статистичні дані, пояснюються причини вибору методів аналізу даних, отриманих в експерименті, подано аналіз взаємозв'язків між змінними величинами |
| Формулювання висновків | Висновок відсутній або є короткий практично без пояснень між гіпотезою і результатами | Висновок неточний, частково пояснює зв'язок між гіпотезою і результатами. Зустрічаються помилки при використанні наукової мови | Висновок показує зв'язок між гіпотезою і результатами дослідження. Висновки ґрунтуються на отриманні даних експерименту. Правильно використовуються наукові терміни | Висновок доводить, що здійснено перевірку гіпотези дослідження. Висновки ґрунтуються на результатах експерименту. містять порівняння, інтерпретацію, взаємозв'язки. Правильно використовуються наукові терміни |
| Представлення результатів дослідження | Звіт про експеримент не включає багатьох необхідних компонентів. Мова звіту містить помилки. | Звіт про експеримент включає не всі необхідні компоненти. Презентація підготовлена спільно з вчителем | Звіт про проведений експеримент включає всі необхідні компоненти: мета, гіпотеза, розрахунки, аналіз, висновки. Результати роботи представлені у вигляді самостійної презентації | Звіт про проведений експеримент включає всі необхідні чітко описані компоненти: мета, гіпотеза, розрахунки, аналіз, висновки. Результати роботи представлені у вигляді самостійної презентації та доповіді. |

Запропонована педагогічна структурно-функціональна модель моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої профільної школи є своєрідною системою координат, яка може бути доповнена та розширена в конкретних умовах навчального процесу. Від того, наскільки об'єктивно нам вдалося визначити складники моделі залежить її інформативність, зручність у використанні, наявність суперечностей щодо інших педагогічних складників навчального процесу, вплив її результатів на управління шкільною системою тощо. Для опису ефективності моделювання у педагогіці існує спеціальне поняття – педагогічна валідність – ступінь адекватності моделі, явищу, яке вона описує. При

збігу результатів щодо наперед заданої точності можна говорити про те, що модель валідна, адекватна дійсності. Перевірка валідності запропонованої нами моделі є предметом нашого наступного експериментального дослідження.

Список використаних джерел

1. Барбер М. Как добиться стабильно высокого обучения в школах. Уроки анализа лучших систем образования мира / Майкл Барбер // Вопросы образования. – 2002. – №3. – С. 7-60.
2. Моделирование в биологии / Под ред. Н. А. Бернштейна // ИЛ, Москва, 1963. – С. 8-9.
3. Ващенко Л.С. Тестові технології оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей з біології учнів основної школи / Л.С. Ващенко // Тестові технології оцінювання ключових та предметних компетентностей учнів основної та старшої школи: Монографія / за ред. Ляшенка О.І., Жука Ю.О. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – С. 71-101.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и...неопределенность / А.Н.Дахин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.
5. Дахин А.Н. Модели и цели общего образования / А.Н. Дахин // Школьные технологии. – 2012. – №3. – С. 28-33.
6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : Монографія / О. І. Локшина. – Київ, 2009 – 403 с.
7. Лукіна Т.О. Науково-методичні засади розробки програми регіонального моніторингу якості загальної середньої освіти / Т.О.Лукіна // Організаційно – методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / За ред. Ляшенка О.І. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – С. 28-60.
8. Ляшенко О.І. Методологічні засади моніторингу якості освіти/ О.І. Ляшенко // Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія / За ред. Ляшенка О.І. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – С. 6-27.
9. Мугадова С.Т. Состояние педагогического моделирования в современной школе / С.Т. Мугадова // Теория и практика общественного развития. – 2010. – №4. – С. 11-13.
10. Румбешта Е.А. Мониторинг достижений учащихся по физике как составная часть образовательного процесса профильной школы / Е.А. Румбешта // Вестник Томского гос. пед. университета (TSPU Bulletin). – 2013. – №4. – С. 46-50.
11. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф // Москва : Знание. –1988. – С. 264.

This article presents a comprehensive educational model of monitoring the formed levels of biological competence of senior pupils of profiled school. This structural-functional model consists of two subsystems that reflect the order of organization and structure of monitoring of biological competence. This provides an opportunity to reflect the multi-content of monitoring. In addition, it has been reviewed the value of inside-school monitoring in modern school education carried out at the initiative of the institution having the ability to use its results to improve the academic performance of students, scheduling follow-up.

The monitoring system in high profile school is complicated by the fact that the diagnosis involves not only knowledge and skills but also certain overall of subject results of students' educational activity. According to the author the structure of biological competence has to be a component of senior school pupils mastering research skills: the ability to plan research, to formulate hypothesis, to observe, analyze the data, to make conclusions, to present research results, etc. The paper presents the plan of evaluation ability of senior school pupils to conduct research, the criteria, levels and indicators of their relevant skills.

Key words: model of monitoring, pedagogical modelling, biological competence, monitoring.

УДК 373.5:5

Вікторія Волошена
Vicktoriya Voloshena

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ

FEATURES OF DEVELOPING SKILLS OF MATHEMATICAL MODELLING OF SENIOR PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

Актуальність статті пов'язана з проблемою розвитку у старшокласників умінь математичного моделювання при вивченні природних предметів яка визначається, з одного боку, необхідністю оволодіння старшокласниками методу математичного моделювання, як універсального методу пізнання, і з іншого – відсутністю відповідних методичних розробок.

Ключові слова: математичне моделювання, міжпредметні зв'язки, прикладні задачі.

Результати сучасних педагогічних досліджень свідчать, що для продуктивного засвоєння учнями знань, їх інтелектуального розвитку важливе значення має встановлення широких взаємозв'язків між різними навчальними дисциплінами. Навчання, за якого зміст навчального матеріалу одного навчального предмету доповнюється та розширюється при вивченні інших навчальних дисциплін, дає кращий результат у порівнянні з традиційним монопредметним навчанням. Такий інтегративний підхід до навчання сприяє, з одного боку, виробленню в учнів системи предметних знань, їх поглибленню, а з іншого – розвиває в школярів здібність до їх перенесення в інші галузі, сприяє формуванню цілісного світосприйняття, прикладних умінь учнів. Інтеграцію дисциплін природничо-математичного циклу природно зробити за допомогою математики.

Математика є мовою науки, і рівень її використання є показником розвитку тієї чи тієї науки. При порівнянні математики з мовою будемо наголошувати на трансформуючій, а не на відображальній функції математичної мови. Отже, більш повним і правильним є розуміння математики як сукупності знакових моделей для змістових уявлень. Інтеграцію математики та природничих предметів розглядаємо як процес навчання при цілеспрямованому формуванню в учнів умінь діяльності математичного моделювання.

Ідеї і методологія математичного моделювання виникли в 40-50 роки і продовжують розвиватися далі. Фундаторами методології математичного моделювання були А. М. Колмогоров, А. М. Тихонов, О. А. Самарський, Б. В. Гнеденко. Вони ще в 70-80-х роках минулого століття прийшли до думки про необхідність навчання математичному моделюванню учнів загальноосвітньої школи.

На сучасному розвитку освіти елементи моделювання недостатньо представлені в змісті навчальних предметів природничо-математичного циклу. Якщо у вищій школі вимоги до майбутнього фахівця змушують вузи розглядати різні моделі, то в середній школі моделювання трапляється досить рідко, в основному в програмах фізико-математичного профілю. Випускники школи приходять у вуз практично не знайомі з методологією й прийомами моделювання, що викликає великі ускладнення в студентів. Але й у вузах, як правило, вивчаються вже побудовані моделі й недостатньо приділяється уваги процесу переходу від дійсності до моделі.

У ході дослідження проведено анкетування вчителів щодо розуміння і використання методу математичного моделювання, аналізуючи результати, виокремимо деякі думки, а саме:

- половина вчителів вважають, що володіння учнів навіть елементами ММ розвиває абстрактне мислення;

- приблизно третина вчителів відзначили підвищення системності та структурності знань учнів;

- і, на жаль, дуже маленький відсоток учителів відзначили позитивний вплив умінь ММ на найбільш практично значущі результати: на вступ до ВНЗ, вміння більш раціонально розв'язання завдання, і розвиток нестандартного мислення.

Проте вчителі досить конструктивно висловилися з питання про причини вкрай рідкісного використання в практиці розв'язання задач навіть елементів ММ.

- 97% учителів вважають основною перешкодою до використання елементів ММ при розв'язанні задач недостатню кількість навчальних годин;

- 78% вважають, що немає відповідної методичної літератури;

- 68% виділяють слабку математичну підготовку учнів;

- 45% критично оцінюють власні можливості;

- і тільки 25% вважають перешкодою жорсткість побудови курсу шкільної фізики (біології).

На жаль, слід зазначити, що низка вчителів, вважає, що розвиток умінь математичного моделювання при розв'язанні задач не входить у стандарти освіти, і тому є додатковим матеріалом, що не підлягає обов'язковому розгляду. З цим не можна погодитися, враховуючи той факт, що при правильному плануванні навчального матеріалу, додаткових витрат часу не потрібно.

Аналіз науково-методичної літератури та практики шкільного навчання показали, що, при вивченні математики доцільно вводити поняття математичної моделі для найпростіших об'єктів, предметів, процесів, набувати навичок бачити за ними їх математичну модель. По мірі ускладнення об'єктів, явищ, що вивчаються, ускладнюються відповідні математичні моделі.

Включення елементів математичного моделювання в процес навчання розв'язанню задач передбачає розгляд із нових позицій питань, які не виходять за межі шкільного курсу фізики (біології). У зв'язку з цим використання елементів методології ММ при розв'язанні задач не є долею наукових пошуків. Математичне моделювання – це універсальний метод, інструмент, що дозволяє швидко й ефективно здійснювати наукові дослідження в межах шкільних навчальних завдань. Тому, якщо в навчання фізики (біології) не включено знайомство учнів із елементами методології математичного моделювання, то таке навчання не можна вважати сучасним.

Зазначимо, що деякі елементи розробленої методики вже використовують низка вчителів, які працюють у школах із профільним навчанням (і не тільки в них), але застосування цих елементів фрагментарно, носить епізодичний характер, у ньому відсутня система.

Останнім часом значно збільшилося використання моделювання у всіх галузях науки, техніки, економіки, виробництва. Сфера застосування різних моделей для вирішення різних завдань досить велика. Єдина класифікація моделей ускладнена через багатозначність поняття «модель».

Під моделлю розуміємо уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

Опосередкованість у навчанні математичного моделювання полягає в тому, що, розв'язуючи прикладну задачу, школярі інтерпретують вихідні дані задачі у вигляді математичних символів та співвідношень між ними (фактично, будують математичну модель), розв'язують відповідну математичну задачу й одержану відповідь переводять на образи вихідної задачі (це відбувається дуже рідко), при цьому не знаючи, що вони займаються математичним моделюванням. Слова «математична модель», «математичне моделювання» не розуміється, а тому і не вживається не тільки учнями, а і вчителями. І лише методисти, що спостерігають за процесом розв'язування прикладної задачі, називають це «діяльністю математичного моделювання».

Вважаємо, що процес навчання математичного моделювання повинен бути свідомим. Учні повинні свідомо володіти такими поняттями як «математична модель», «математичне моделювання», виконувати розв'язання прикладної задачі за спрощеною евристичною схемою діяльності математичного моделювання, демонструючи при цьому вміння попереднього аналізу практичної проблеми, що досліджується, побудови математичної моделі задачі, реалізації побудованої математичної моделі математичними чи комп'ютерними засобами, вміння аналізувати одержаний результат та записувати його в образах проблеми, що досліджується.

Відповідно до вищевикладеного, виокремлюємо такі дидактичні умови розвитку умінь математичного моделювання старшокласників в процесі навчання природничо-математичних предметів:

- 1) наявність у старшокласників інтересу і потреби свідомого оволодіння методу математичного моделювання;
- 2) адекватна зумовленість змісту і форм організації навчання методу математичного моделювання;
- 3) забезпечення варіативності змісту навчання в контексті розвитку умінь математичного моделювання;
- 4) систематичності і послідовності пізнавальної діяльності;
- 5) наявність взаємоконтролю та самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності;
- 6) оцінювання сформованості у старшокласників умінь математичного моделювання за результатами діяльності;
- 7) єдності навчальної, науково-дослідницької діяльності у процесі розвитку умінь математичного моделювання.

На основі дидактичних умов охарактеризуємо етап системи дидактичних принципів:

- 1) *принципи науковості та цілісності світосприйняття*: навчання має бути сучасним із точки зору науки, а використання методів математичного моделювання дасть змогу поєднати різні галузі науки, що, в свою чергу, і дасть цілісність сприйняття;
- 2) *принцип доступності та наочності*: знання мають бути доступні кожному, а математичні моделі реальних ситуацій дають змогу наочно донести ці знання;
- 3) *принцип систематичності та послідовності*: засвоєння знань та умінь має бути систематичним процесом побудови послідовності проміжних моделей, тобто моделі мають ускладнюватись в процесі освоєння нових знань та умінь;
- 4) *принцип колективності та комунікативності*: в процесі навчання необхідно використовувати колективні види роботи, що, в свою чергу, забезпечить розвиток в учнів комунікативних умінь співпраці;
- 5) *принцип індивідуального підходу та творчості*: в процесі колективного навчання даний принцип дає змогу кожному учневі оволодіти навчальним матеріалом своїм шляхом, що відкриває шлях до розвитку творчості кожного учня;
- 6) *принцип варіативності та міжпредметності*: полягає в тому, що при збереженні усіх змістових ліній державного стандарту розкривати різні дидактичні підходи до реалізації завдань навчальних предметів за рахунок використання властивостей математичного моделювання і його між предметності;
- 7) *принцип неперервності та міцності*: використання математичних моделей при вивченні кожної теми забезпечить міцність знань не лише методу математичного моделювання, а й предметної галузі, де він застосовується.

Навчати математичного моделювання необхідно під час вивчення кожного природничо-математичного предмета, а не лише вивчаючи окрему дисципліну за рахунок уведення елективного курсу «Математичне моделювання».

На нашу думку, найбільш ефективною є така послідовність етапів у системі навчання математичного моделювання:

1. Вступні лекції з математичного моделювання, на яких мотивується необхідність оволодіння методом математичного моделювання, вводяться поняття «модель», «математична модель», «моделювання», «математичне моделювання», дається спрощена евристична схема діяльності математичного моделювання, наводяться приклади розв'язування задач за даною схемою.

2. Лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття (з кожної конкретної природничої дисципліни) з елементами математичного моделювання, тобто розглядається застосування матеріалу, що вивчається, до розв'язання конкретних практичних проблем через математичне моделювання, або ж показується виконання практичних проблем через математичне моделювання на конкретних математичних моделях.

3. Написання проектів та манівських робіт із суміжних предметів із елементами математичного моделювання.

4. Спецкурси з математичного моделювання для учнів старших класів, ввідні лекції для ознайомлення 8-ми та 9-ти класників із методом математичного моделювання, відкриті семінарські заняття і таке інше.

Розглянемо детальніше ті теоретичні аспекти математичного моделювання, на які слід обов'язково звернути увагу, щоб забезпечити виконання вказаної послідовності етапів.

Вступні заняття (лекції) з математичного моделювання необхідно розпочати з 8 класу, хоча вивчення самого моделювання в класах із поглибленим вивченням математики розпочинається з 9 класу. Однак, на нашу думку, провести 2 заняття на додаткових уроках у позашкільний час буде досить, щоб ознайомити учнів із основними поняттями та пояснити послідовність евристичної схеми математичного моделювання. Орієнтовний план проведення занять такий:

Зміст лекції № 1 «Математичне моделювання як метод наукового дослідження навколишнього світу»:

1. Реальні процеси та їх відображення математикою.
2. Математичні моделі, основні види математичних моделей.

3. Математичне моделювання, як науковий метод. Евристична схема діяльності математичного моделювання.

Зміст лекції № 2 «Методи математичного моделювання»:

1. Метод використання фундаментальних законів фізики, біології, розвитку суспільства.
2. Метод варіації – знаходження оптимального розвитку.
3. Метод універсальності.
4. Метод аналогій.

Зміст занять має бути цікавим учням, а також доступним, а саме розглядати приклади моделей з якими учні вже знайомі (рівняння, системи рівнянь, геометричні фігури, таблиці, діаграми тощо)

Зі вступних лекцій розпочинається оволодіння учнями методом математичного моделювання. Наступним кроком є лекції та практичні заняття (з кожної конкретної природничої дисципліни) з елементами математичного моделювання, заняття необхідно погоджувати з вчителями предметниками та проводити інтегровані уроки з тої чи іншої теми пов'язаної з математичним моделюванням. Це дасть змогу виконати наступні завдання:

- наступність і послідовність у навчання математичного моделювання
- органічне поєднання основного предмета з необхідністю його практичного застосування через математичне моделювання
- доступність математичних моделей
- прикладну спрямованість навчання математичного моделювання в системі будь-якого предмета.

Таке навчання можна назвати проблемним, тому що перед учнями ставиться певна проблема прикладного характеру, яка згодом спільними зусиллями розв'язується за допомогою методу математичного моделювання. Такі заняття стимулюють учнів до розширення теоре-

тичних знань із певного предмету, а також формують правильне уявлення про закономірності навколишнього світу, ілюструють суть процесу пізнання, що значно підвищує інтерес до вивчення математики.

При написанні творчих робіт учні досліджують деяку проблему методами математичного моделювання, така самостійна творча робота найкраще сприяє закріпленню знань і вмінь набутих на різних предметах.

Спецкурси з математичного моделювання завершують роботу з навчання учнів. Вони мають на меті закріпити та розширити знання, навички та вміння старшокласників із математичного моделювання, дають змогу осмислити всі вивчені розділи не тільки математики, а й природничих дисциплін, за рахунок їх практичного застосування.

Особливістю таких спецкурсів є те, що різні форми організації навчальної діяльності повинні вдало поєднуватися.

Контроль знань та вмінь учнів із математичного моделювання недоцільний, так як вміння математичного моделювання вторинні від власне математичних умінь і включають їх, тому доцільно організовувати тематичні тести з математичного моделювання.

Навчання, як правило, повинне починатися з розгляду реальних ситуацій і задач, котрі виникають у них, з пошуку засобів для їх математичного опису, побудову відповідних математичних моделей. Потім об'єктом вивчення стають уже моделі, їх дослідження, що приводить до розширення теоретичних знань учнів. Після того, як відповідна теорія побудована, її апарат застосовується до розв'язування початкової задачі, а також інших завдань з інших областей, що приводять до моделей цього самого ж класу.

Необхідно формувати такі навички та вміння:

- цілеспрямоване складання й аналіз математичних моделей реальних задач, та розвиток відповідної інтуїції на доступному для учнів рівні;
- відбір даних, потрібних для розв'язання задачі, прикидка їх необхідної точності;
- вибір завчасне не заданого методу дослідження;
- складання задач, які вимагають для свого розв'язання знань із різних предметів;
- доведення розв'язку задачі до практично прийняттого результату;
- застосування Інтернету, довідників та таблиць;
- прикидки, оцінки порядків величин;
- дії з різними величинами;
- методи контролю правильності розв'язання.

У процесі вивчення математики учні, як правило, мають справу вже з готовими математичними моделями. У цьому плані курс фізики вигідно відрізняється тим, що етап побудови математичної моделі розглянутого явища детально обговорюється, і математична модель народжується спільними зусиллями вчителя й учня. До того ж моделі на уроках фізики є досить різноплановими. Навіть у процесі вивчення одного й того самого явища використовується цілий набір моделей. У курсі математики (за діючими підручниками) подібних прикладів, нажаль, надто мало. Дослідження отриманого розв'язку часто зводиться до підстановки його в модель або перевірки існування змісту знайденого розв'язку. Перший варіант є внутрішньо модельною перевіркою, другий — виконується побічно, без достатньої уваги. А в першому – є суттєві недоліки.

Побудувавши математичну модель, учні не проводять дослідження її результативності в плані отримання відповіді, яка узгоджувалася б із практикою. Дуже часто залишають без уваги перетворення, що зводять модель до вигляду, який є найбільш зручним для практичного використання. Нераціональність подачі вибраної моделі впливає на наступні етапи розв'язання та дослідження розв'язків.

Моделювання у навчанні природничих предметів, зокрема в процесі розв'язування задач, виступає як матеріалізована форма продуктивної розумової діяльності учнів, а самі моделі – як продукти і як засоби її здійснення. Використання різних видів моделей створює підґрунтя для

оволодіння школярами вміннями самостійно відкривати знання, стимулює їх пізнавальний інтерес, предметну зацікавленість, позитивно впливає на мотивування учнів до навчання, активізує самостійний пошук ними способів розв'язування навчальних проблем, а отже, сприяє формуванню системи природничо-математичних знань, навичок і умінь, необхідних у повсякденному житті та майбутній трудовій діяльності, розвитку конструктивного мислення як невід'ємної складової загальної культури людини.

Список використаних джерел

1. Бевз Г.П. Виховання учнів математикою / Г.П. Бевз. – Харків : Вид. гр. Основа, 2004. – 93 с.
2. Бурда М.І. Принципи відбору змісту шкільної математичної освіти / М.І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 14-16.
3. Глобін О.І. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики : метод. посіб. / О.І. Глобін ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 86 с.
4. Панченко Л.Л. Про понятійний апарат математичного моделювання в загальноосвітній школі та педагогічному вузі / Л.Л. Панченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1. – С. 89-97.
5. Хмара Т.М. Навчання учнів математичної мови : Методичний посібник / Т.М. Хмара. – Київ : Рад. шк., 1985. – 95 с.

The main tendency of the modern society development is the fact that work becomes more and more creative. Simultaneously the process of mathematisation of all science and production branches goes on. In such conditions a specialist of every sphere is to operate all the notions and methods which are presented in mathematical form. That is why one of the most important tasks of profile studying is to raise the level of nature-mathematic cycle subjects' teaching and aim it at forming the correct understanding of usage of these sciences among senior school pupils. The results of modern pedagogic researches are evident to the following fact. The development of wide interconnections between different disciplines has a vitae meaning for pupils' productive knowledge adopting and their intellectual development. Educational process which widens and develops one studying subject's information during other subjects learning gives better results in comparison with the traditional single subject studying. Such integrated approach to learning process helps pupils developing the systematical knowledge of the subject on the one hand, the ability to use this knowledge in other spheres on the other hand, and helps forming integral life perception, pupils' applied abilities. Natural-mathematic cycle subjects' integration is logically to be applied using mathematics. So, modelling in natural cycle subjects' teaching, especially in problem solving process, appears as a materialized form of pupils' productive mental activity, and a model itself – as this activity's product and means of its realization. The use of different model kinds forms ground for pupils' independent discoveries, stimulates pupils' interest in study in general and studying each subject in particular, influences positive studying motivation, activates their independent search of educational problems solving and consequently helps forming the system of natural-mathematic knowledge, habits and abilities essential for everyday life and future labour activity, developing constructive thinking as inseparable part of person's general culture.

Thus, the actuality of the article is determined by forming senior pupils' abilities of mathematical design while studying natural objects and the necessity of capturing senior pupils' abilities of mathematical design, as an universal method of cognition, and by the absence of the proper methodical developments.

Key words: *mathematical modelling, interdisciplinary communication, tasks of application content.*

УДК 373.3.016:51

Ольга Гнатенко
Юлія Кушлик
Olha Hnatenko
Yuliya Kushlyk

ВИКОРИСТАННЯ ПОШУКОВИХ ТАБЛИЦЬ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

THE USE OF QUEST TABLES IN SYSTEMATIZATION OF TIME PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Стаття присвячена проблемі створення та використання пошукових таблиць для формування та систематизації часових уявлень в учнів початкової школи на уроках математики. Досліджено технології формування часових уявлень молодших школярів з використанням авторських таблиць, які дозволяють інтегрувати вивчення часу, його вимірювання, з широким спектром загальних та математичних знань.

Ключові слова: часові уявлення, пошукові таблиці, геометричні фігури, координати.

Сучасні умови праці вимагають від людини уміння в процесі діяльності стежити за перебігом часу, через певні інтервали прискорювати або уповільнювати темп своєї діяльності, розподіляти її в часі, раціонально використовувати час. У всіх видах діяльності так чи інакше потрібна орієнтація в часі, відчуття часу. У свою чергу, відчуття часу спонукає людину бути організованою, зібраною, допомагає зберігати час, який є регулятором не тільки різних видів діяльності, але й соціальних відносин.

Дослідженнями з питань сприйняття часу і формування уявлень про час займалися Ж. Піаже, П. Фресс, П. Жане, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, О. Катаєва, Ф. Блехер, С. Рубінштейн, А. Люблінська, А. Леушина, Т. Рихтерман, В. Кононенко, М. Немировська, К. Лебединцев, Н. Менчинська, О. Фунтікова [1, с. 83]. Методичні аспекти формування уявлень про час у дітей, навчання раціональним способам виконання дій над іменованими числами, формування відповідних умінь та навичок досліджувались В. Давидовим, Г. Костюком, Л. Кочиною, С. Рубінштейном, Т. Ріхтерманом, А. Столяром та ін.

Під керівництвом Б. Г. Ананьєва була проведена серія психолого-педагогічних досліджень розумового розвитку дітей у процесі початкового навчання. Ці дослідження довели, що немає жодного виду діяльності дітей у процесі навчання, в якому просторово-часове орієнтування не було б важливою умовою засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку мислення [5, с. 74-79].

В умовах раціонально побудованого навчання, з урахуванням вікових можливостей дітей, необхідно формувати повноцінне уявлення про час і невід'ємним чинником ґрунтового опанування цього матеріалу учнями є доцільне використання педагогічних технологій на уроках математики в початковій школі. Це дає змогу розширити поняття часу згідно індивідуальних можливостей школярів, поглибити їх знання про час, одиниці його вимірювання, розуміння лінійного перебігу часу, тривалість подій та свідомо систематизувати засвоєне. Важливість цієї проблеми для практики виховання та навчання молодших школярів визначає актуальність статті.

Метою статті є дослідження технології формування часових уявлень молодших школярів з використанням авторських таблиць, які дозволяють інтегрувати вивчення часу, його вимірювання, з широким спектром загальних та математичних знань.

Підвищення продуктивності математичної освіти можливо за умови технологізації навчального процесу, на користь якого висловлюється переважна більшість вчителів початкової школи [3, с. 2]. До педагогічних технологій, реалізація яких можлива у початковому

курсі математики, належать інтерактивні технології навчання, технологія диференційованого навчання, технологія проблемного навчання, технологія проектування, технологія ігрової діяльності, інформаційно-комунікаційні технології. Сьогодні розроблена певна кількість авторських навчальних програм для використання сучасних інформаційних технологій в початковій школі. Проте, будь-яку інноваційну технологію не можна сліпо використовувати в повному обсязі при вивченні теми. Кожен учитель, перед застосуванням того чи іншого технологічного прийому, має чітко визначити мету і завдання, які потрібно реалізувати на уроці. Технологія має бути адаптована до вчителя, рівня засвоєння навчального матеріалу учнями, матеріальної бази школи.

Виникає питання, як можна уникнути низки недоліків у прийнятій сьогодні методиці, забезпечивши природне продовження, розвиток і поглиблення запасу знань, умінь і навичок у галузі оперування часом, якими діти оволодівають до школи. Зміна дня і ночі, зміна пів року, повторюваність режимних моментів у житті дитини — перші уявлення про час, які діти отримують ще в дошкільний період, але усвідомлення послідовності подій, поняття про їх тривалість викликають у дітей певні труднощі, для подолання яких впроваджуються новітні педагогічні технології, як основа ефективного керування навчальним процесом. Реалізація таких технологій дозволяє підвищити якість педагогічного процесу, рівень навчальних досягнень, забезпечує комфортність, емоційну задоволеність дітей [2, с. 24-25]. Правильно організована навчально-виховна діяльність активізує пізнавальний інтерес дітей, вчить самостійності, умінню робити власні висновки, формує міцні, глибокі знання, елементи наукового світогляду.

У програмі з математики для 1-4 класів (автори О. Онопрієнко С. Скворцова, Н. Листопад) зазначається, що, «...формування початкових математичних знань і способів діяльності, їх практичне застосування, ґрунтується на засвоєних учнями у передшкільний період математичних уявленнях... Результатом опанування дошкільником цих уявлень є уміння... встановлювати причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки.... Завданням змістової лінії «Величини» є ознайомлення учнів з основними величинами та їх вимірюванням. Ця змістова лінія є пропедевтичною основою для побудови моделей навколишнього світу, важливою ланкою, що пов'язує математику з іншими науками» [6].

Ця програма визначає обсяг знань і вмінь, які повинні набути учні. В першому класі школярі мають знати назви днів тижня та їх послідовність, мати уявлення про добу, визначати час за годинником з точністю до годин. Другокласники мають оволодіти одиницями вимірювання часу (тиждень, доба, година, хвилина, секунда) та співвідношеннями між ними. У третьому класі учні засвоюють, яку частину складає менша одиниця часу від більшої, визначають час за годинником з точністю до хвилин, вчать користуватися календарем, записувати скорочено одиниці вимірювання часу (*год, хв, с*) та замінювати більші одиниці вимірювання часу меншими і навпаки; виконувати додавання і віднімання іменованих чисел, поданих в одиницях вимірювання часу. Після завершення вивчення теми у четвертому класі, учні мають засвоїти співвідношення між одиницями вимірювання часу (*секунда, хвилина, година, доба*) та проміжками часу (*місяць, рік, століття*), уміти розв'язувати задачі на обчислення тривалості події, дати (часу) початку, закінчення події, знати назви і позначення одиниць швидкості (*км/год, км/хв, км/с, м/год, м/хв, м/с*) та формули для знаходження швидкості, відстані та часу й розуміти швидкість рухомого тіла як шлях, пройдений ним за одиницю часу.

Для свідомого оволодіння молодшими школярами навчального матеріалу, набуття ними відповідних компетенцій мають використовуватись педагогічно доцільні технології навчання, які вчитель творчо застосовує, урізноманітнює, модифікує. Таку модифікацію технологічного підходу І. Постолювського пропонуємо використати для формування часових уявлень учнів початкових класів.

Формування часових уявлень в учнів початкових класів є одним із пріоритетних завдань учителя. Ефективним шляхом у вирішенні цих завдань є робота з системою пошукових таблиць, розроблених згідно технологічних підходів І. Постолювського.

Пошуковою таблиця називається тому, що за нею здійснюється пошук чисел, слів, зображень, числових виразів за вказаними координатами. Дані, вписані в таблицю розташовані на

визначеному кольоровому тлі (по горизонталі) та під геометричною фігурою (по вертикалі). Змістовим наповненням таблиць є часові поняття, залежності між ними, кожна таблиця системи включає математичний матеріал та знання з іноземної мови згідно програми. Завдання спрямовані на розвиток точності зорового сприймання, розуміння значення термінів, розвиток оперативної пам'яті, уваги, поля читання, периферійного зору, активізацію мислення, опанування іншомовною термінологією.

Пропонуємо використовувати пошукові таблиці як дидактичні вправи, за допомогою яких відбувається пропедевтичне ознайомлення з координатним методом, систематизація знань про міри часу та співвідношення між ними, закріплення уявлень про геометричні фігури на площині, їх істотні ознаки та властивості, розпізнавання елементів геометричних фігур, кольорів, удосконалюються уміння користування календарем та годинниками з різною формою циферблатів.














Паралельне вивчення математики і англійської мови в початковій школі дозволяє застосовувати педагогічні технології, за допомогою яких активізуються знання з обох предметів. Для розвитку в дітей логічного мислення, довільної уваги, здатності переключати увагу з одного предмета на інший, доцільним є використання елементів англійської мови при розв'язуванні завдань на уроках математики і навпаки. Це сприяє поглибленню знань з іноземної мови і закріпленню набутих знань з математики.

Працювати з такою таблицею можна на різних етапах вивчення теми, неодноразово використовувати її, урізноманітнюючи завдання. Це сприятиме більш глибокому усвідомленню навчального матеріалу, підвищуватиме ефективність засвоєння теми.

Змістове наповнення таблиць, розташування інформації, має відповідати програмам з математики та іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів (1-4 класи). При цьому необхідно формувати таблиці так, щоб вони були багатофункціональними, до них можна було формулювати різноманітні завдання, систематизувати з їхньою допомогою знання учнів як з математики, так і з англійської мови.

Наведемо приклади таблиць та завдань, які може запропонувати вчитель відповідно до теми і мети уроку. Використовувати таблицю можна на різних етапах уроку.

Фрагмент таблиці № 1 для першого класу

| | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 клас |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| | Година | Доба | Тиждень | Понеділок | Monday |  | 8:00 | Ранок | Morning |
| | Hour | Day and night | Week | Вівторок | Tuesday |  | 14:00 | День | Day |
| | (год) | (доба) | (т.) | Середа | Wednesday |  | 19:00 | Вечір | Evening |
| | 12 | 24 | 7 | Четвер | Thursday |  | 1:00 | Ніч | Night |

Змістовим наповненням таблиці є слова та зображення, що відповідають часовим уявленням. Процесуальний бік визначається чітко сформульованими завданнями, наприклад:

1. Знайди слово на жовтому тлі під п'ятикутником. Прочитай.
2. Назви це слово англійською та вкажи його координати.
3. Який день тижня сьогодні? Вкажи його координати.
4. Назви координати дня тижня, що передує йому.
5. Як по-іншому можна назвати попередній (наступний) день?
6. Переклади англійською. Назви координати.
7. Котра година зазначена на зеленому тлі під колом?
8. Якій частині доби вона відповідає?

9. Переклади слово, розташоване на жовтому тлі під променем.

10. Прочитай слово, розташоване ліворуч (праворуч, знизу) від нього.

11. Назви координати малюнка, на якому зображена ніч. Скільки сторін (кутів) у цієї фігури?

Подібні питання учні можуть формулювати самі, працювати з таблицею в парах, у групах.

Фрагмент таблиці № 2 для другого класу

| | | | | | | | | | | | | |
|--------|------------|--------------|-----------|---------------------|-----------|-----------|--------------|--------|------------|----------|-----------|--|
| 2 клас | | | | | | | | | | | | |
| | Хвили-на | Півго-дини | Година | Доба | Тиждень | Week | Пора року | Зима | Грудень | Січень | Лютий | |
| | Minute | Half an hour | Hour | Day and night | Понеділок | Monday | Season | Winter | December | January | February | |
| | (хв) | 24 | (год) | (доба) | Вівторок | Tuesday | Рік | Весна | Бере-зень | Квітень | Травень | |
| | Вчора | Сього-дні | Завтра | Після-завтра | П'ятни-ця | Friday | Half an year | Summer | June | July | August | |
| | Yester-day | Today | Tomor-row | Day after tomor-row | Субота | Satur-day | Місяць | Осінь | Вересень | Жов-тень | Листо-пад | |
| | | | | | Неділя | Sunday | Month | Autumn | Septem-ber | October | Novem-ber | |

Зміст завдань:

1. Як скорочено записати слово, розташоване на синьому тлі під відрізком?

2. Накресліть в зошитах геометричну фігуру що є координатою слова «рік» і має довжину сторони 3 см.

3. Назвіть англійською пору року, зображену на жовтому тлі під прямим кутом.

4. Назвіть координати слів, розташованих ліворуч і праворуч від слова «сьогодні». Поясніть що це за дні.

5. Який сьогодні день тижня? Назвіть день тижня, що відповідає слову, розташованому на білому тлі під шестикутником.

6. Які координати має англійська назва цього дня тижня?

Фрагмент таблиці № 3 для третього класу

| | | | | | | | | |
|--------|------------------|--------------------|----------------|--------------------|------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| 3 клас | | | | | | | | |
| | Seven o'clock AM | Half past three PM | Six o'clock PM | Half past seven PM | Eight o'clock PM | Half past eleven PM | Half past twelve AM | Half past four AM |
| | Зима | Весна | Літо | Осінь | Winter | Spring | Summer | Autumn |
| | | | | | | | | |
| | Грудень | Березень | Червень | Вересень | December | March | June | September |
| | Січень | Квітень | Липень | Жовтень | January | April | July | October |
| | Лютий | Травень | Серпень | Листопад | February | May | August | November |
| | | | | | | | | |

Зміст завдань:

1. Назвіть місяці, що відповідають порі року, зображеній на жовтому тлі під кубом.
2. Назвіть ці місяці англійською і назвіть координати кожного.
3. Накресліть фігуру, що є координатою української назви першого місяця весни.
4. Назвіть англійською, котру годину показує годинник на червоному тлі під трикутником.
5. Визначте координати годинника, який показує час «half past ten AM».

Фрагмент таблиці № 4 для четвертого класу

| 4 клас | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------------------|-----------------|---------------|----------------|---------------------|--------------------------|------------------------|---------------|---------------|
| | | Груд. | Січ. | Їюл. | Wednesday | 30 | Three hundred sixty five | December | January | February |
| | | Берез. | Квіт. | Трав. | Thursday | Thirty | 366 | March | April | May |
| | | Черв. | Лип. | Серп. | Friday | 31 | Three hundred sixty six | June | July | August |
| | | Верес. | Жовт. | Листопад. | Saturday | Thirty one | Високосний | September | October | November |
| | | | | | | | | | | |
| | | Quarter to eleven | Half past eight | Five to eight | Twelve o'clock | Twenty five to five | Ten o'clock | Twenty five past eight | Five to eight | Half past ten |

1. Назви двома мовами місяці, кількість днів у кожному з яких зазначено на білому тлі під паралелепіпедом.
2. Яке число зображене на рожевому тлі під пірамідою. Як називають рік з такою кількістю днів?
3. Скільки часу тривала подія, початок якої показує годинник на блакитному тлі під сегментом кола, а кінець показує годинник на блакитному тлі під циліндром.
5. О котрій годині закінчилась двогодинна прогулянка, год, початок якої показує годинник на блакитному тлі під кулею. Назви час початку і закінчення цієї прогулянки англійською.
6. Скільки годин має доба? Назви координати годинника, що показує початок доби.

На основі аналізу наукової і методичної літератури, в результаті спостережень, потрібно відмітити, що важливим є не тільки факт наявності в учнів знань, але і характер процесу, за допомогою якого вони сформовані. Введення нових знань, як нового елемента в систему вже відомих положень математичної теорії, створює умови для активної пізнавальної діяльності учнів і в той же час систематизує їх. Ефективність етапу узагальнення забезпечується тим, що до матеріалу звертаються багаторазово, відтворюють його або перекодовують, включаючи в систему вже засвоєних знань. Таким чином усуваються причини виникнення прогалин у знаннях учнів і створюються сприятливі умови для підвищення ефективності вивчення програмного матеріалу, формування часової моделі навколишнього світу та предметних і ключових компетентностей.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 126 с.
2. Пермінова І. Ефективність використання педагогічних технологій на різних етапах уроку математики в початковій школі / І. Пермінова // Початкова школа. – 2011. – С. 21-25.
3. Капіносов А.М. Основи технології навчання. Проектуємо урок математики / А.М. Капіносов. – Харків : Основа, 2006. – 144 с.

4. Рибалко Л.М. Інтеграційні процеси на уроках математики / Л.М. Рибалко // Педагогічний вісник : Науково-методичний журнал. – №4. – 2003.
5. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – Директмедиа Паблишинг, 2008. – 134 с.
6. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>

The article focuses on the issue of creation and use of quest tables in developing and systematization of time perception of primary school pupils at mathematics lessons.

Contemporary work conditions demand a person to have the skillset to manage time during their work – to keep track of time, to speed up or slow their activity down, to allot time to actions, to use time rationally. It requires the orientation and sense of time.

Time perception development of the primary school pupils is one of priority tasks of a mathematics teacher. Work with the system of quest tables created on the basis of I. Postolovskiy principles is an effective way of solving this issue.

In essence, it is a quest table as it is used to search for numbers, words, images, and numerical expressions according to the provided coordinates. The data in the table is situated on a definitely coloured background (horizontally) and in a row after a certain geometrical figure (vertically). The data input includes time concepts, their interdependencies, mathematical material, and foreign language material, relevant according to the curriculum. The tasks are aimed at developing the accuracy of visual perception; terms understanding; operative memory, attention, field of reading, and peripheral sight development; mind work activation; foreign terminology mastering.

These quest tables should be used as didactic exercises that facilitate the propaedeutic introduction of system of coordinates, systematization of measures of time and their correlation knowledge, enhancement of flat geometric figures and their characteristics understanding, enrichment of calendar and clock use skills.

Based on the analysis of relevant didactic and scientific sources and observation have proven that the process of acquiring of knowledge is very important for its quality. Introduction of new knowledge into the known system of mathematical theory both creates active cognition process and systematises it. The efficiency of the generalization stage is ensured through multiple reference to the material, its revision, recoding, and inclusion into the system of knowledge. Thus the reasons for gaps in pupils' knowledge are eliminated and supportive environment for increased efficiency of curriculum material learning, forming of temporal model of the world is created.

Key words: *time perception, quest tables, geometric figures, coordinates.*

УДК 378.14: 372. 857

Наталія Грицай
Nataliya Hrytsai

МЕТОДИЧНА МАЙСТЕРНЯ ЯК ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

METHODOICAL WORKSHOP AS A PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGY OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS' TRAINING

У статті встановлено значення технології «педагогічна майстерня» у методичній підготовці майбутніх учителів біології. Вказано принципи роботи майстерні, визначено її типи. Наведено основні елементи технології: індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, афішування, розрив, рефлексія. З'ясовано сутність і значення методичної майстерні.

Ключові слова: технології навчання, майстерня, методична майстерня, методична підготовка, методика навчання біології.

Підготовка майбутніх учителів у сучасній вищій школі має бути спрямована насамперед на розвиток у них ключових та спеціальних компетенцій, соціальної мобільності, творчого мислення, здатності нетрадиційно вирішувати професійні та життєві ситуації, вміння самостійно здобувати знання та використовувати їх на практиці.

У вищих навчальних закладах необхідно створити умови для збагачення творчого потенціалу майбутніх педагогів, адже творчі вчителі цінуватимуть індивідуальність кожного учня, сприятимуть розвитку здібностей школярів, спонукатимуть їх до креативних рішень.

Для реалізації поставлених завдань необхідно замінити традиційні форми й методи навчання на більш сучасні, які спрямовані на посилення мотивації до професійної діяльності, підвищення інтелектуального потенціалу особистості, розкриття індивідуальних здібностей студентів, розвиток умінь аналізувати та коригувати власну діяльність. Однією з таких технологій може стати педагогічна майстерня (ПМ).

Поняття про педагогічну майстерню, її сутність, алгоритм та етапи проведення висвітлено в дослідженнях таких зарубіжних учених, як А. Бассіс, О. Бассіс, Г. Головін, М. Дюком, Т. Єрьоміна, С. Лашкара, Г. Мейчик, І. Мухіна, А. Окунев, Г. Руских. Узагальнену інформацію про педагогічну майстерню подано в працях Г. Селевка і Д. Левітеса.

Так, у Росії низка науковців захистили дисертації з цієї проблеми: Н. Белова (ПМ як засіб розвитку особистості), Т. Герасимова (ПМ як засіб розкриття творчого потенціалу вчителя), Г. Головін (ПМ як засіб професійно-особистісної підготовки вчителя), О. Лямкіна (ПМ як форма організації професійно-творчої підготовки вчителя), Т. Макаренкова (ПМ як чинник удосконалення професіоналізму вчителя), О. Романова (формування комунікативної компетентності студентів засобами ПМ).

Серед українських учених сутність педагогічної майстерні найбільш ґрунтовно розкрито в публікаціях Л. Король [4] та К. Нор [9].

В Україні технологію педагогічних майстерень упроваджують в основному в загально-освітніх навчальних закладах (І. Мітіна), а також в інститутах післядипломної педагогічної освіти (І. Кузьменчук, О. Шевченко). У вищій школі, незважаючи на значний творчий потенціал, цю технологію застосовують недостатньо. Необхідно виокремити лише наукову працю Н. Черв'якової про використання педагогічної майстерні в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Застосування технології педагогічної майстерні в підготовці майбутніх учителів біології в Україні ще не було предметом спеціального наукового пошуку.

Мета статті: розкрити сутність педагогічної майстерні як практико-орієнтованої технології навчання і з'ясувати можливості її застосування у методичній підготовці майбутніх учителів біології.

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел було встановлено історичні віхи виникнення і становлення технології педагогічних майстерень.

У 1922 році у Франції як секція Міжнародної ліги Нової освіти виник незалежний громадський рух GFEN (le Groupe français d'éducation nouvelle – Французька група нової освіти), що пропагував ідеї вільного виховання Ж. Ж. Руссо, С. Френе, гуманістичної психології Ж. Піаже, К. Роджерса та ін., а також створення нових альтернативних шкіл. Біля витоків руху стояли такі психологи, як Поль Ланжевен (Paul Langevin), Анрі Валлон (Henri Wallon), Жан Піаже (Jean Piaget) та ін.

Президентом GFEN був Анрі Бассіс (Henri Bassis), відомий французький педагог, поет і драматург, який очолював рух із повоєнних років до 1992 року. Потім головувала його дружина і соратниця Одет Бассіс (Odette Bassis). На сьогодні президентом є Жак Бернарден (Jacques Bernardin).

А. Бассіс був автором маніфесту нової освіти (le Manifeste de l'éducation nouvelle), в якому вказано мету нової освіти – виховання особистості, вільно, нешаблонно і критично мислячої. З початку свого існування Рух «Нова освіта» виступав і продовжує виступати з принциповою програмною вимогою до освіти: «за інтелектуальну емансипацію кожного як умову емансипації всіх». Прогресивна і провідна мета «нової освіти» – особистісний розвиток людини.

Один із основоположних принципів GFEN – підготувати не лише майбутнього громадянина, здатного виконувати свої обов'язки щодо своєї сім'ї і людства загалом, але й також усвідомлювати його людську гідність. Провідна ідея руху – «Усі здібні!» («Tous capables!») [12].

Саме французькі педагоги – представники GFEN розробили технологію «Майстерня», яка передбачає розвиток творчих здібностей учнів, «вибудовування» знання одночасно з «побудовою» особистості.

У Франції цю технологію називають «les Ateliers» (ательє, майстерня), а також «la démarche» (демарш). В Україні вживають такі терміни, як «майстерня», «педагогічна майстерня», «творча майстерня», «французька майстерня», «французька педагогічна майстерня».

Ідеї руху GFEN поширилися по всьому світі, зокрема в Бельгії, Швейцарії, Люксембурзі, Німеччині, Італії, Росії та інших країнах. У 90-х роках ХХ ст. технологію французької майстерні почали впроваджувати російські вчені та методисти (Н. Белова, Т. Єрьоміна, Г. Мейчик, І. Мухіна, О. Орлова, В. Степіхова та ін.).

За визначенням І. Мухіної, педагогічна майстерня – це така форма навчання дітей і дорослих, яка створює умови для сходження кожного учасника до нового знання і нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття [8]. Така дефініція наголошує на відкритті нового і самостійності шляху пізнання.

У науковій літературі немає єдиного підходу до тлумачення педагогічної майстерні. Зокрема, І. Мухіна розглядає майстерню і як метод, і як форму, і як технологію навчання [8]. Слушною є думка І. Кузьменчук про те, що майстерня може бути формою, сукупністю активних методів навчання, а також частково-методичною, гнучкою технологією, проте наперед визначених кінцевих результатів вона не має [5]. Більшість учених визначають педагогічну майстерню саме як технологію, одну із технологій особистісно орієнтованого, розвивального навчання. Технологію майстерень ще називають антропоцентричною, особистісно-діяльнісною, діалоговою, рефлексивною.

В. Степіхова стверджує, що педагогічна майстерня – це «інтегративна технологія організації навчання, яка поєднує ігрові, дослідницькі та проблемні види діяльності» [11, с. 17].

Сутність технології майстерень полягає у створенні спеціального розвивального простору, що дає змогу учасникам під час самостійного пошуку та групових дискусій робити відкриття, «самопобудову» своїх знань через критичне ставлення до інформації та реалізацію творчих здібностей.

Технологія майстерні отримала таку назву тому, що її учасники самостійно здобувають («виготовляють», «вибудовують», «виросчують») необхідні знання та вміння, а вчитель чи викладач постає у ролі Майстра, який консулює, допомагає організувати навчання, дає поради, як краще видобувати знання, створює умови для прояву учасників майстерні через творчість, розвитку їхніх індивідуальних здібностей. Майстер не каже: «Роби як я», а закликає: «Роби по-своєму». Він підбирає такі завдання, які не мають конкретної, книжкової відповіді на запитання, а сприяють розвитку творчості. Під час роботи у майстерні студентам не ставлять запитання, які викликають відчуття дискомфорту, а дають завдання, які стимулюють, спонукають до дії.

Основне в майстерні – це реалізація можливостей творчості особистості (ідеї, гіпотези, матеріальні продукти). Майстер не підносить учням готові знання, а дає змогу організувати пізнавальну діяльність, створює емоційну атмосферу, в якій студент може проявити себе як творець. Ця технологія спрямована на «занурення» учасників майстерні у процес пошуку, пізнання і самопізнання. Роботу в майстерні будують як частину реального життя, тому кажуть, що в майстерні відбувається «проживання».

Г. Селевко схарактеризував основні концептуальні положення технології майстерні: 1) відмова від методів примусу і форм придушення гідності учнів; 2) майстерня дає кожному змогу просуватися до істини своїм шляхом; 3) матеріал існує не в логічній послідовності, а у вільній стихії контрастів і протиріч; 4) процес пізнання набагато важливіший, цінніший, ніж саме знання; 5) на відміну від уроку, знання у майстернях не даються, а вибудовуються; 6) учень має право на помилку; помилка вважається закономірною щаблем процесу пізнання; точні знання слідують за помилками; 7) творча діяльність – це безоціночна діяльність; 8) майстер – для учня, а не учень для майстра; 9) співпраця, співтворчість, спільний пошук; 10) майстер – садівник, який вирощує рослину – дитину, створює умови для реалізації закладених в ній природних задатків [10, с. 389].

Педагогічними завданнями майстерні є такі: а) створення позитивної навчальної мотивації; б) активізація пізнавального інтересу; в) підвищення функціональної грамотності та креативності (навичок і вмінь творчого розуміння й осмислення нового знання); г) підвищення культури мовлення (навичок аргументованих і лаконічних виступів); ґ) формування соціальної компетентності (комунікативних навичок і відповідальності за знання). І, зрештою, основне завдання технології – набуття знань про самого себе. Під час роботи у майстерні підвищується самооцінка учнів та студентів, вони прагнуть самостійно здобувати знання.

Погоджуємося із Г. Мейчик у тому, що безсумнівною перевагою технології майстерень є те, що під час її реалізації всі учасники виступають у ролі вільних творців, що дає змогу забути про оцінку, яка перестає бути стимулом для роботи. Мета майстерні – стимулювати безперервний пізнавальний процес, тому й оцінка з'являється лише на етапі підсумкового контролю після того, як кожному студенту була надана можливість вибудувати знання у своєму темпі, своєму ритмі, на своєму рівні [7, с. 172].

Дослідниця додає, що педагогічна майстерня сприяє особистісному розвитку кожного учасника, вияву його творчих здібностей, часом на такому рівні, якого він навіть не очікував. Учасники майстерні виконують мислительні операції різного рівня (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення). За таксономією Б. Блума, під час занять у майстерні передбачено перехід спочатку на четвертий рівень (вміння класифікувати та членувати матеріал на складові, аналізувати матеріал), потім – на п'ятий (синтез). Продуктами цього синтезу можуть бути єдине повідомлення (звіт, есе, оповідання, наукова доповідь, газетна стаття, нарис тощо); план або запропонована послідовність дій (план заняття, план вирішення проблеми тощо); низка абстрактних співвідношень (модель, метод, теорія прийом тощо). Шостий рівень охоплює всі попередні – це оцінювання. Цей рівень передбачає винесення суджень щодо цінності ідей, праць, рішень, методів для якоїсь конкретної мети. Для оцінювання висуваються якісь критерії, пропонуються стандарти, які може запропонувати як учень, так і вчитель [7, с. 174].

У майстерні займається невелика група осіб (7–15) за участю педагога-майстра. Майстер ініціює пошуковий, творчий характер діяльності, використання проблемних методів навчання.

Технологія педагогічної майстерні схожа з технологією проблемного навчання, проте, на відміну від проблемного навчання, де проблема визначається педагогом, в майстерні усі проблеми висуваються її учасниками. Також простежується подібність технології ПМ із технологією дослідницького навчання (навчання як дослідження).

Під час роботи у майстерні використовують різноманітні методи навчання, але які відповідають певному алгоритму майстерні. За джерелом отримання знань це можуть бути словесні (бесіди, дискусії, виступи, написання есе), наочні (перегляд ілюстрацій, дидактичних посібників, мультимедійних презентацій), практичні (виконання практичних і лабораторних робіт, розв'язання біологічних задач, проведення дослідів, екскурсії). За характером пізнавальної діяльності застосовують переважно проблемні, частково-пошукові (евристичні) та дослідницькі методи.

За Н. Беловою, педагогічна майстерня забезпечує два підходи: психологічний (спілкування є надзвичайно важливим для розвитку особистості видом діяльності) й педагогічний (організація різних видів діяльності – це одна з найважливіших педагогічних завдань, які вирішуються в майстерні) [1].

Г. Селевко стверджує, що майстерня розглядається як психологічний тренінг, який допомагає дістатися до самого таємного в людині, викликати з нього те, що він і не бажав би показувати; в цьому полягає небезпека дій майстра. Слушною є думка вченого про те, що місія майстра – розблокувати здібності людини, розібрати завали в самій людині і в навколишньому світі, прибрати те, що гальмує реалізацію творчого потенціалу, закладеного природою [10, с. 393].

Діяльність педагогічної майстерні відбувається за певними принципами, які найбільш повно обґрунтували І. Мухіна та Т. Єрьоміна: 1) ціннісно-смілова рівність усіх учасників; 2) право кожного на помилку; 3) безоціночна діяльність, відсутність критичних зауважень на адресу будь-якого учасника майстерні, оцінка замінюється самооцінкою і самокорекцією; 4) надання свободи в межах прийнятих правил; 5) значний елемент невизначеності, незрозумілості, навіть загадковості в завданнях; 6) діалоговість як основний принцип взаємодії, співробітництва, співтворчості; 7) організація і перебудова реального простору, в якому працює майстерня, залежно від завдання кожного етапу; 8) рішуче обмеження участі, практичної діяльності майстра, керівника як авторитету на всіх етапах майстерні [3; 8].

Технологія майстерні має неабиякі можливості для використання в професійній підготовці майбутніх педагогів. Так, Т. Герасимова поняття «педагогічна майстерня» тлумачить як засіб, що забезпечує найкоротший шлях розкриття творчого потенціалу вчителя за рахунок стимулювання креативності в квазіпрофесійній діяльності (рефлексивній, творчій, комунікативній) [2].

За О. Лямкіною, педагогічна майстерня – це динамічна, варіативна й інтегративна форма організації професійного навчання, здійснювана у спільній діалоговій діяльності педагога-майстра з учнями, що характеризується рефлексивною особистісно-діяльнісною організацією, зануренням у педагогічний процес і спрямована на творчу самоосвіту, саморозвиток і самореалізацію особистості кожного учасника діяльності [6].

Педагогічні майстерні бувають різних типів: майстерні творчого письма (або просто – листи), майстерні конструювання або побудови знань, майстерні самопізнання, проектні майстерні, майстерні ставлень і ціннісних орієнтацій, майстерні пластики, майстерні інтерпретації інформації, майстерні співробітництва (Н. Белова, Т. Герасимова, Т. Єрьоміна, І. Мухіна) [1; 2; 3; 8]. Типологія майстерень не склалася остаточно і передбачає подальше практичне опрацювання і теоретичне осмислення.

У методичній підготовці майбутніх учителів біології застосовують методичну майстерню. Методична майстерня – це така технологія навчання майбутніх учителів, яка створює навчальний простір для моделювання ситуацій професійної діяльності, в якому послідовно формуються і вдосконалюються методичні компетенції студентів.

Педагогічна майстерня як технологія вибудовується за певним алгоритмом (Н. Белова, І. Мухіна, А. Окунев, О. Орлова та ін.). Г. Селевко зазначає, що основні елементи технології

– це методичні прийоми: індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, розрив, корекція, творче конструювання знання [10, с. 391].

Найпоширенішим алгоритмом є такий: індукція – самоконструкція – соціоконструкція – соціалізація – афішування – розрив – рефлексія. Сутність кожного з елементів (етапів) подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні елементи технології «педагогічна майстерня»

| № | Назва | Сутність |
|----|------------------|--|
| 1. | Індукція | Створення мотивації до творчої діяльності |
| 2. | Самоконструкція | Індивідуальне вирішення проблеми, створення творчого продукту |
| 3. | Соціоконструкція | Робота в міні-групах, що призводить до створення спільного (колективного) продукту |
| 4. | Соціалізація | Спільне обговорення проблеми |
| 5. | Афішування | Представлення результатів вирішення завдання |
| 6. | Розрив | Внутрішній емоційний конфлікт |
| 7. | Рефлексія | Аналіз етапів роботи та почуттів |

Можливі й інші варіанти алгоритму роботи за умови дотримання загальних принципів і правил проведення майстерні.

Наведемо приклади вправ для методичної майстерні, яка проводиться зі студентами – майбутніми вчителями біології у вищих навчальних закладах на заняттях із методики навчання біології.

Вправа «Образ сучасного вчителя біології». Студентам пропонується виявити професійні якості вчителя біології в порівнянні з іншими професіями (агронома, ветеринара, садівника, екскурсовода, режисера тощо).

Вправа «Вимоги до професійної діяльності вчителя біології». Студенти мають зобразити основні види діяльності вчителя у вигляді знаків-символів (наприклад, стріла – вміння ставити перед собою мету і досягати її, словник – володіння біологічними термінами, конструктор – вміння складати конспекти уроку, комп'ютер – володіння комп'ютерною грамотністю, рука – готовність до співпраці, губи – реалізація комунікативної діяльності тощо).

Вправа «Створення висловлень про урок». Студентам пропонуються висловлення видатних людей про урок, а потім ставиться завдання створити власні, використовуючи запропоновані ключові слова.

Вправа «Конструювання уроку». Студентам роздано картки із фрагментами уроків. Їхнє завдання – скласти з них конспект уроку.

Поділяємо думку Г. Селевка про те, що близькими до технологій майстерень є такі технології: а) занурення (за Г. Лозановим, І. Івановим, М. Щетиніним) – заняття з одної навчальної дисципліни тривалістю від одного до кількох навчальних днів; б) студії А. Тубельського – різновікові формування дітей, що займаються у вільному режимі під керівництвом учителя високої кваліфікації; в) майстер-класи – форма передачі досвіду майстрів педагогічної праці, новаторів, учених невеликому колу зацікавлених співрозмовників в невимушеній атмосфері творчої мислєдіяльності і переживань; г) проектні майстерні – поєднання технологій проектів і майстерень [10, с. 393].

Технологія методичної майстерні є новою для українських вищих навчальних закладів, проте її потенціал досить великий. Під час роботи методичної майстерні студенти не засвоюють готові знання, а самостійно «виросчують», «вибудовують» їх, виявляючи свої творчі здібності. Кожна майстерня має свої особливості, проте відзначається наявністю певних елементів – методичних прийомів (індукції, самоконструкції, соціоконструкції, соціалізації, афішування, розриву, рефлексії). Креативна атмосфера майстерні сприяє розвитку особистості майбутнього вчителя біології, виробленню власних методичних поглядів та індивідуального методичного стилю.

Завданнями подальших досліджень є розроблення циклу методичних майстерень з методики навчання біології та інших методичних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Белова Н.И. Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Н.И. Белова. – СПб., 2000. – 22 с.
2. Герасимова Т.Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Герасимова Татьяна Юрьевна. – Красноярск, 2005. – 251 с.
3. Еремина Т. Еще раз о педагогической мастерской / Татьяна Еремина // Литература. Первое сентября. – 2007. – № 3. – С. 27-29.
4. Король Л.Л. Технологічні ознаки педагогічної майстерні на заняттях з іноземної мови у вищій школі / Л.Л. Король // Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». – Симферополь : ИИО ТНУ, 2007. – Т. 20 (59). – С. 249-253.
5. Кузьменчук І. Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування [Електронний ресурс] / Ірина Кузьменчук. – Режим доступу : http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html
6. Лямкина О.А. Педагогическая мастерская как форма организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Александровна Лямкина. – Саранск, 2004. – 222 с.
7. Мейчик Г.А. Педагогическая технология мастерских как нестандартная форма организации учебных занятий / Г.А. Мейчик // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2012. – № 2. – С. 172-174.
8. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская? [Электронный ресурс] / И.А. Мухина. – Режим доступа : <http://www.lelien.org/СНТО-ТАКОЕ-PEDAGOGICHESKAYA?lang=fr>
9. Нор К.Ф. Педагогічна майстерня як інноваційна технологія / К.Ф. Нор // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2013. – Вип. 18. – С. 159-165.
10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г.К. Селевко – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
11. Степихова В.А. Педагогические мастерские в опыте учителей / В.А. Степихова. – Санкт-Петербург, 2002. – 119 с.
12. Origines et jalons historiques [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques

The article sets the technology of «educational workshop» in methodical training the future teachers of biology. It was shown that the educational technology was offered by French scientists of «The French New Education Group». In the scientific literature there is no single approach to the interpretation of educational workshops. Scientists consider the workshop as a method, a form and technology training. The technology workshop is similar to the technology problem-based learning, technology research, technology and projects. Technology workshop got its name because its members gain the necessary knowledge and skills from the teacher who appears as the Master, advises and helps to organize the training, creates conditions to exercise the workshop participants through creativity by developing their individual abilities. The master says: «Do as I do» and urges «Do it in your own way».

The ability in the workshop is built as part of a real life, because the participants of workshop say that the studio is «living». The teaching objectives of «workshop» technologies are to create the positive learning motivation, activate the cognitive interest, to develop the creative abilities, to form the communicative skills.

The main principle of the «workshop» is a value-sense equality of everybody, the right of everyone to make the error, the estimateless activity, the freedom of choice, the elements of vagueness in tasks, the organization of the space of discussion in limited participation of the master. This article describes the basic elements of technology: induction (by creating the motivation for original activity), self-design (by individual solution in creating the original product), socio-design (by working in small groups, leading to create the collective product), socialization (by discussion the problems), publishing (by presenting the results of the task), the gap (by internal emotional conflict), the reflection (by analysis of phases and feelings).

The methodical workshop as a technology in training the future teachers makes possible to develop and improve their teaching competence during the simulation the professional activity and form the individual methodical style.

Key words: *technology training, workshop, methodical workshop, methodical training, methods of teaching biology.*

УДК 796.6.835

Олександр Донець
Oleksandr Donets'

СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВЛЕНІСТЮ БОКСЕРІВ

SPORT AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF DIAGNOSTICS AS AN INSTRUMENT OF MANAGEMENT OF BOXERS' TRAINING

У статті досліджено спортивно-педагогічну систему діагностики. Зазначено, що для оптимізації і вдосконалення управління тренувальним процесом, а саме ухвалення педагогічних рішень на корекцію процесу підготовки, необхідний аналіз попередніх, реальних і прогнозування майбутніх станів підготовленості спортсменів, визначено використання педагогічного методу як найбільш перспективного, який об'єднує завдання аналізу і контролю, моделювання і прогнозування, і визначається таким поняттям, як спортивно-педагогічна система діагностики.

Ключові слова: *спортивно-педагогічна система, діагностика, контроль, спеціальна працездатність, модельні характеристики, оптимізація, тренувальний процес, спортсмени.*

Діагностика та контроль спеціальної працездатності спортсменів упродовж тривалого періоду мали спонтанний емпіричний характер [5, с. 9]. Рівень тренуваності боксерів протягом усього історичного часу існування боксу як виду спорту визначався суб'єктивно, без кількісних характеристик готовності спортсмена до змагань.

Одним із головних напрямів прогресу в спортивній діяльності є удосконалення системи управління тренувальним процесом. Невід'ємною умовою цього вдосконалення є об'єктивізація знань про структуру підготовленості спортсмена з урахуванням як загальних закономірностей становлення спортивної майстерності в даному виді спорту, так і індивідуальних можливостей спортсмена. Тому орієнтація наших досліджень на визначення кількісних групових та індивідуальних модельних характеристик боксерів і відповідну систему контролю та корекцію тренувального процесу видається доволі перспективною.

Дослідження проблеми діагностичного забезпечення підготовки боксерів різної кваліфікації успішно здійснив М.П. Савчин, його робота над удосконаленням методики діагностики рівнів тренуваності боксерів проводилася в тісній співпраці з науковцями і тренерським складом збірних команд України. Цей метод дозволив багато в чому об'єктивізувати процес контролю за тренуваністю спортсменів. М.П. Савчин запропонував оригінальну методику для визначення спеціальної працездатності боксерів, навів описи численних діагностичних приладів, призначених для тренування боксерів, діагностичної апаратури, розробленої автором для визначення рівня тренуваності боксерів, методи її використання у практиці контролю і відбору в системі підготовки збірних команд [11, с. 27-32].

Розуміючи, що для оптимізації і вдосконалення управління тренувальним процесом, а саме, прийняття педагогічних рішень на корекцію процесу підготовки, необхідний аналіз попередніх, реальних і прогнозування майбутніх станів підготовленості спортсменів, автори визначають використання педагогічного методу як найбільш перспективного, який у своїй

основі об'єднує завдання аналізу і контролю, моделювання і прогнозування і визначається таким поняттям, як спортивно-педагогічна система діагностики [11, с. 45-51].

Для визначення напрямку дослідження й уточнення можливостей реалізації контролю як функції управління розглядалися основні положення, які визначають підходи щодо моделювання і прогнозування в спорті.

Функції, які виконують моделі під час розв'язання завдань теорії і практики спорту, можуть мати різний характер, залежно від того, як вони використовуються (модель як замітник об'єкта для того, щоб дослідження на моделі дозволили отримати нові повідомлення про сам об'єкт; моделі використовуються для узагальнення емпіричного знання, досягнення закономірних зв'язків різноманітних процесів і явищ у сфері спорту; величезний вплив моделі на втілення експериментально проведених наукових робіт у практичну сферу спорту).

Спортивно-педагогічна система діагностики як інструмент управління, дозволяє: впорядкувати і конкретизувати системи діагностики педагогічного контролю та оцінки підготовленості спортсмена; прогнозувати можливі стани підготовленості спортсменів залежно від специфіки і спрямованості педагогічних засобів у процесі підготовки; здійснити на основі об'єктивної інформації аналіз і корекцію тренувального процесу [11, с. 78-84].

М.П. Савчин поділяє думки своїх попередників, зокрема В. Булкіна, автора спортивно-педагогічної діагностики як методики організації прийняття корекційних педагогічних рішень для оптимізації процесу керування руховою діяльністю спортсмена, яка виявилася цілком прийнятною для застосування у боксі, виокремлює три основні положення, які у комплексі визначають суть процесу спортивно-педагогічної діагностики спортсмена. Першим із них є визначення стану поточної тренуваності в реальних умовах сьогодення; другим завданням є оцінка тренуваності, властивої спортсменові у певні моменти в минулому (завдання ретрогенезису). Третє – передбачення того стану і рівня тренуваності, у яких спортсмен може знаходитися на певному майбутньому відрізку часу, використовуючи матеріали ретрогенезису й оцінки реальної тренуваності.

Процес зіставлення наявних показників тренуваності і результатів прогнозування дозволяє виявити ступінь невідповідності між реальним і запланованим, визначає необхідні коригуючі впливи, тобто дозволяє керувати тренуваністю.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до теми 2.9 «Індивідуалізація тренувального процесу кваліфікованих єдиноборців» Зведеного плану науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2011–2015 рр. Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту (номер державної реєстрації 0111U001723). Роль автора полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці контролю як функції управління підготовки спортсменів.

Мета роботи – дослідити спортивно-педагогічну систему діагностики як дієвий засіб керування тренувальним процесом.

У теорії спорту сформована система контролю спеціальної працездатності кваліфікованих спортсменів. Вона розглядається як важлива ланка в системі управління тренувальним процесом, збільшення або зниження ефективності якої впливає на якість спортивної підготовки загалом [10, с. 112].

Цільовою установкою контролю, як і інших чинників забезпечення спортивної підготовки, є реалізація її системотворчого фактора – спортивного результату спортсменів [3, 11]. Для цього під час контролю в кожному виді спорту використовуються методи, які в сукупності формують систему контролю і, на підставі комплексного підходу, дозволяють вирішити основні завдання цієї функції управління тренувальним процесом загалом. При цьому підкреслюється, що реалізація цієї функції ґрунтується на виконанні певного алгоритму дій, виконаних у певній послідовності. У загальному вигляді послідовність дій у процесі реалізації контролю як функції управління тренувальним процесом спортсменів включає:

1) оцінку кумулятивного тренувального ефекту і пов'язаного з нею контролю змін працездатності спортсменів [8, с. 65-70];

- 2) визначення понижених сторін підготовленості як умова формування спеціалізованої спрямованості тренувального процесу [4, с. 76-81];
- 3) визначення на підставі контролю спеціалізованих параметрів навантаження відповідно до етапу підготовки й індивідуальних можливостей спортсменів [15, с. 63-76];
- 4) контроль реакції організму на стандартизовані навантаження впродовж мікроциклу в тренувальному занятті з великими і значними навантаженнями;
- 5) контроль за даною динамікою відновних процесів;
- 6) оцінка готовності спортсменів до майбутньої змагальної діяльності.

Складність реалізації функції контролю полягає у виборі інформативних методів оперативного, поточного й етапного контролю і їх систематизації з урахуванням відповідних функцій управління тренувальним процесом.

На сьогодні склалося стійке уявлення про те, що вдосконалення системи контролю на основі реалізації такого підходу є обов'язковою умовою ефективності всієї системи контролю. У сучасній літературі підкреслюється, що лише на цій основі існує можливість зробити об'єктивний висновок про зміну сторін підготовленості спортсменів, виробити об'єктивні критерії навантаження з урахуванням оптимізації співвідношення «доза-ефект» впливу [16, с. 824-828]. Останні обставини розглядаються невід'ємною умовою сучасної системи контролю.

Реалізація такого підходу має принципове значення для періоду безпосередньої підготовки до змагань і, власне, в процесі самого змагального періоду. Це пов'язано з тим, що в цей період для збільшення спеціальної підготовленості набуває великого значення фактор мобілізації функціональних можливостей, при цьому навантаження більшою мірою спрямоване на стимуляцію відновних реакцій і працездатності спортсменів [17, с. 254-261]. Добре відомо, що мобілізаційні можливості безпосередньо пов'язані з високим рівнем реактивності організму [13, 14]. В умовах практичної реалізації контролю в системі підготовки спортсменів ця властивість проявляється, виходячи з оцінки здатності спортсменів швидко, адекватно і повною мірою, реактивно реагувати на спеціальні фізичні навантаження спортсменів. Очевидно, що в цих умовах особливого значення набуває та система управління, яка включає засоби і методи контролю, що забезпечують оцінку цієї функціональної властивості організму у звичайних умовах тренувального процесу спортсменів [14, с. 177-182].

Отже, стає очевидним, що сучасна система контролю припускає інтеграцію засобів і методів оцінки спеціальної працездатності, які складають змістову основу двох взаємозв'язаних напрямків його реалізації на етапі безпосередньої підготовки до змагань. Усе це створює основу для вироблення більш точних критеріїв контролю і формування доказової бази для рекомендації до їхнього застосування в системі підготовки кваліфікованих боксерів.

Важливою обставиною при формуванні власного дослідницького підходу є використання емпіричного досвіду, накопиченого в системі контролю й оцінки працездатності в боксі, а також досвіду досліджень функціонального забезпечення змагальної діяльності спортсменів, у тому числі в умовах, які моделюють змагальну діяльність у спорті [11, 16].

Процес діагностики, як науково-методична діяльність педагога, є безперервним і тривимірним у часі – з урахуванням минулого, констатацією сучасного і прогнозуванням майбутнього стану конкретного спортсмена.

Упорядкована система комплексного збору інформації про рівень тренуваності спортсменів за раніше відпрацьованими, найбільш інформативними показниками дозволяє розглядати СПСД (спортивно-педагогічну систему діагностики) як дієвий засіб керування тренувальним процесом [11, с. 133-139].

Виконання діагностичної процедури є найбільш продуктивним за умови використання спеціальних, сформованих для різних етапів підготовленості модельно діагностичних комплексів (МДК). МДК – стандартизований, мінімізований набір показників, що характеризують основні сторони підготовленості. На відміну від блоку тестів, МДК, по-перше, повинен складатися із тих самих показників, які визначають модельні характеристики на річних етапах і періодах підготовки; по-друге, ці помічники повинні нести інформативне і прогностичне навантаження; по-третє, показники, включені до МДК, мають відповідати всім вимогам теорії тестів.

Керівна педагогічна функція за допомогою МДК здійснюється за рахунок корекції тренувального процесу за такими напрямками: «підтягування» відстаючих показників тренуваності; акцентування уваги на розвитку провідних показників тренуваності; комплексний вплив на провідні і відстаючі показники тренуваності.

Дослідження показали, що «підтягування» відстаючих показників підвищує рівень тренуваності загалом, підсилює надійність спортивної діяльності, але в подальшому майже не позначається на підвищенні спортивних результатів. Акцентований вплив на індивідуально провідні показники в цілому підвищує загальний рівень тренуваності і сприяє зростанню спортивних досягнень, проте надійність діяльності спортсмена істотно знижується.

Найбільш ефективною бачиться корекція за схемою: підготовчий період – акцентування уваги на відстаючих параметрах, змагальний період – акцентування уваги на індивідуально ведучих параметрах тренуваності [3, с. 84].

Аналізуючи літературні джерела, дійшли висновку, що для визначення спортивної працездатності необхідно дослідити реакцію організму на навантаження, які відображають основні сторони підготовки спортсменів і безпосередньо впливають на змагальну діяльність. Більшість авторів переконані доцільно розробити систему тестів діагностичного контролю, що відображають ці показники і дозволять оцінити динаміку їхнього розвитку на різних етапах підготовки.

Дослідженнями Т.І. Макарової [1966] було встановлено, що реакція організму на навантаження визначається, з одного боку, адекватністю цих навантажень, а з іншого – станом тренуваності спортсмена. До подібних висновків приходять група авторів, які підтверджують, що загально-фізичні і спеціальні тести не однозначно розкривають функціональний стан спортсмена [6, с. 70-82].

Необхідна умова системного підходу в тестуванні підготовки спортсменів полягає у визначенні інформативних критеріїв, що мають високі кореляційні зв'язки зі спортивним результатом, а також між відмітними ознаками і характерними особливостями окремих сторін підготовки спортсменів [7, с. 202-209].

Для тестування рівня тренуваності спортсменів найбільш оптимальним є метод максимальних спеціалізованих навантажень. Застосування стандартних навантажень середньої інтенсивності нераціональне, оскільки вони неадекватні параметрам змагальної діяльності [2, с. 50-56]. На нашу думку, тестування за допомогою максимальних навантажень відповідає завданням визначення рівня тренуваності в конкретних видах спорту, а метод стандартних навантажень кращий для визначення загального стану працездатності людини.

Отже, сучасне тестування тренуваності в боксі вимагає:

- 1) застосування методу максимальних спеціалізованих навантажень;
- 2) точного обліку всіх параметрів виконання спеціальної роботи;
- 3) змінності й ациклічності виконання тестуючих вправ;
- 4) системного підходу в оцінці тренуваності з урахуванням, як найбільшої кількості визначальних її чинників;
- 5) залучення до розшифровки результатів методів багатовимірного статистичного аналізу [12, с. 144].

Отже, спортивно-педагогічна система діагностики органічно інтегрується в цілісну систему підготовки спортсмена як метод, що об'єднує функції контролю, моделювання і прогнозування. Формування логічно обґрунтованих корекцій тренувального процесу за даними діагностики ставить цей метод у розряд основних факторів якісної оптимізації функцій керування підготовкою спортсмена.

У результаті проведеного аналізу встановлено, існує об'єктивна необхідність теоретичного та експериментального обґрунтування розробки індивідуальних моделей підготовленості до змагань єдиноборців різної кваліфікації на основі їх працездатності. Розробка і використання моделей пов'язані з процесом побудови, вивчення і використання моделей для визначення й уточнення характеристики та оптимізації процесу спортивної підготовки й участі в змаганнях – моделюванням.

Методи і види прогнозування мають певне значення в спорті, але особлива складність прогнозування спостерігається саме в єдиноборствах, де від правильної попередньої оцінки ходу спортивної боротьби, особливостей суддівства, можливостей основних суперників, точного прогнозу їх техніко-тактичних рішень більшою мірою може залежати не тільки результат окремих зустрічей, але й змагання загалом.

Процес зіставлення реальних показників тренуваності із результатами прогнозування дозволяє виявити ступінь розбіжності реального й запланованого, задавати коригувальні вправи, в цілому – керувати тренуваністю.

Список використаних джерел

1. Донец А.В. Формирование системы контроля спортсменов-единоборцев на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям / А.В. Донец, С.В. Киприч // Наук. практ. журнал Південного наукового центру НАПН України [Наука та освіта]. – № 4 – 2013. – С. 123-129.
2. Донець О.В. Критерії інформативності про рівень розвитку фізичної якості гнучкості кікбоксерів на початковому етапі тренування / О.В. Донець // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. виховання і здоров'я людини. – Львів, 2013. – Вип.17, Т.1. – С. 50-56.
3. Запорожанов В.О. Контроль в спортивной тренировке / В.О. Запорожанов. – Киев : Здоровье, 1988. – 144 с.
4. Кочур А.Г. Индивидуализация методов тактической подготовки боксёров высокой квалификации / А.Г. Кочур. – Київ : КГИФКК, 1987. – 177 с.
5. Латышенко А.П. Управление индивидуальной динамикой психических состояний в процессе предсоревновательной подготовки боксера: автореф. дис. канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной физической культуры» / А.П. Латышенко; Государственный центральный ордена Ленина институт физической культуры. – Москва, 1972. – 19 с.
6. Макарова Т.Н. Влияние физической нагрузки максимальной интенсивности на функциональное состояние нервно-мышечной системы у спортсменов в процессе роста тренированности / Т.Н. Макарова // Проблемы физиологии спорта. – Москва : ФиС, 1966. – С. 70-82.
7. Маркина Н.Н. Свойства нервной системы как лимитирующий фактор в реализации модельных характеристик фехтовальщиков / Н.Н. Маркина, В.Н. Клещев // Психология спортивной деятельности. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1985. – С. 202-209.
8. Муфтахина Р.М. Средства восстановления применяемые в боксе на современном этапе / Р.М. Муфтахина // Сборник материалов I межвузовской научно-практической конференции. – Уфа : БашИФК, 2008. – С. 65-70.
9. Пилюян Р.А. Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборства: автореф. дис. пед. наук: [спец.]13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной физической культуры» / Р.А. Пилюян; Гос. цент. Инст. физ. культуры. – Москва, 1985. – 48 с.
10. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
11. Савчин М.П. Тренуваність боксера та її діагностика : Учбовий посібник / М.П. Савчин. – Київ : Нора-прінт, 2003. – 220 с.
12. Юзайтис В.С. Экспериментальные исследования методики педагогического контроля за некоторыми показателями функциональной подготовленности боксеров : автореф. дис. канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки» / В.С. Юзайтис. – Киев, 1973. – 25 с.
13. Babb T. Hyperventilation with He-O(2) breathing is not decreased by superimposed external resistance / T.G. Babb, D.S. DeLorey // Respir Physiol Neurobiol. –2002, Oct. –V.133. – No 1-2. – P. 139
14. Baldari C. VO2 max, ventilatory and anaerobic thresholds in rhythmic gymnast and young female dancers / C. Baldari, L. Guidetti // The Journal of sports medicine and physical fitness. – 2001, Jun. – V. 41. – No 2. – P. 177-182.

15. Foster C. Blood lactate, respiratory, heart rate markers on the capacity for sustained exercise / C. Foster, H.M. Cotter // *Physiological assessment of human fitness*. –Champaign, IL, Human Kinetics, 2006. –P. 63-76.
16. Maestu J. Electromyographic and Neuromuscular Fatigue Thresholds as Concepts of Fatigue / J. Maestu, A. Cicchella, P. Purge, S. Ruosi, J. Jurimae, T. Jurimae // *The Journal of Strength and Conditioning Research*. – 2006. – Nov 1; 20(4). – P. 824-828.
17. Ogawa T. Intermittent short-term graded running performance in middle-distance runners in hypobaric hypoxia / T. Ogawa, K. Ohba, Y. Nabekura, J. Nagai, K. Hayashi, H. Wada, T. Nishiyasu // *European Journal of Applied Physiology*. – 2005. – June. –V. 94. – No 3. –P. 254-261.
18. Taylor S. A. The reproducibility of estimates of critical power and anaerobic work capacity in upper-body exercise / S. A. Taylor, A. M. Batterham // *European Journal of Applied Physiology*. – 2002. – Vol. 87, №1. – P. 43-49.

The article deals with sport and pedagogical system of diagnostics as a means of management of boxers' training. The author supposes, that diagnostics and control of the special capacity of sportsmen during the protracted period has spontaneous empiric character. The level of training boxers during all the historical time of existence of boxing is determined subjectively, without quantitative descriptions of sportsmen's readiness to the competitions. In author's opinion, the important condition of training perfection is objectification of knowledge about the structure of sportsman's preparation taking into account both general conformities to the sporting trade and individual possibilities of a sportsman. Therefore the researches is directed on determination of quantitative group and individual model descriptions of boxers and proper checking system, on the basis of which the correction of training process seems perspective sufficiently.

Understanding that optimization and perfection of training process control, namely, acceptance of pedagogical decisions on the correction of preparation process, the analysis of formed skills, real and prognostication of the future level of sportsmen's preparations are needed. The author determines the use of pedagogical method as the most perspective one, which combines the tasks, analysis and control, design and prognostication, and determining of such concept as the sport and pedagogical system of diagnostics.

Key words: *sport and pedagogical system, diagnostics, control, special capacity, model descriptions, optimization, training process, sportsmen.*

УДК 004:378

Тарас Кобильник
Taras Kobylnyk

ОПРАЦЮВАННЯ СТАТИСТИЧНИХ ДАНИХ ЗАСОБАМИ ПАКЕТУ R PROCESSING STATISTICAL DATA WITH PACKAGE R

Стаття присвячена аналізу статистичного програмного середовища R. У статті наведено переваги та недоліки R, приклади його використання для розв'язування окремих задач математичної статистики, зокрема побудова дискретного та інтервального статистичних рядів, емпіричної функції розподілу статистичних ймовірностей та обчислення окремих характеристик вибірки.

Ключові слова: *дискретний статистичний ряд, інтервальний статистичний ряд, функція розподілу статистичних ймовірностей, статистичне програмне середовище R.*

Для експериментальних досліджень, зокрема психолого-педагогічних та соціологічних, використовуються різноманітні статистичні методи для перевірки висунутих гіпотез, побудови статистичних моделей об'єктів, явищ, закономірностей і процесів. У всіх методах враховується випадковий характер реальних явищ і процесів.

Зрозуміло, що опрацювання експериментальних даних неможливе без використання комп'ютерів із відповідним програмним забезпеченням. Існує широкий вибір програмного

забезпечення як загального, так спеціального призначення для опрацювання експериментальних даних.

Стандартні статистичні методи опрацювання експериментальних даних реалізовані в електронних таблицях та табличних процесорах (Lotus, QuatroPro MS Excel, OpenOffice.org Calc тощо), системах комп'ютерної математики (Gran1, Maple, Mathematica, Matlab, Maxima та ін.), спеціалізованих пакетах (R, SPSS, Statistica тощо).

В умовах значної кількості прикладних програм для опрацювання статистичних даних постає проблема вибору. Використання табличних процесорів (наприклад, MS Excel, OpenOffice.org Calc) доцільне у випадках, коли необхідно виконувати прості статистичні операції, зокрема побудову варіаційного ряду, обчислення описових статистик, побудови деяких типів графіків, проведення деяких видів аналізу. Тобто повноцінне статистичне опрацювання експериментальних даних засобами табличних процесорів неможливе: це офісні програми, а не спеціалізовані, наукові.

Комбінувати різні статистичні методи, аналізувати проміжні результати дослідження, створювати власні пакети розширень і формувати звіти в зручному для себе вигляді можна з використанням комерційних обчислювальних систем (Matlab, Mathematica, SPSS, Statistica та інших). Альтернативою таким програмним засобам є вільно поширювані програмні засоби: система комп'ютерної математики Maxima та/або середовище для статистичного опрацювання експериментальних даних R.

У підручнику з теорії ймовірностей та математичної статистики [5] для побудови графічних зображень, обчислення значень виразів, визначених інтегралів, аналізу статистичних даних, визначення числових характеристик розподілів ймовірностей, в тому числі статистичних, передбачається використання програм Gran1 [4].

У книзі [15] аналізуються можливості використання електронних таблиць OpenOffice.org Calc на прикладах задач з курсів економічного циклу.

У посібнику [8] показано у порівнянні пакетів SPSS, Statistica та табличного процесора MS Excel для обчислення параметрів розподілів ймовірностей випадкової величини, виконання параметричного та непараметричного порівняння двох та більше зв'язних та незв'язних вибірок, у тому числі одно- та двофакторного дисперсійного аналізу, критерії порівняння емпіричних розподілів та перевірки нормальності емпіричних розподілів випадкової величини, виконання дискримінантного та кластерного аналізу; інструментарій для графічного подання результатів та засоби формування звітів.

У навчальному посібнику [3] показано можливості практичного застосування комп'ютерних програм, зокрема, табличного процесора Excel і прикладних програм Statistica і EViews для моделювання діяльності підприємств.

У навчальному посібнику [9] описано статистичний аналіз даних за допомогою програмного середовища R. Містить загальні рекомендації з користування пакетом. Особливу увагу приділено застосуванню R до прикладних задач математичної статистики, а також розбору прикладів застосування до реальних даних.

Власне характеристики програмного середовища R та можливостей його використання до розв'язування окремих задач статистики і присвячена стаття.

Для програмного забезпечення для проведення статистичного аналізу характерним є [12]:

- широкий набір стандартних статистичних методів та засобами графічного подання даних і результатів їхнього аналізу;
- легкість для швидкого опанування;
- можливість використання для опрацювання великих баз даних та обміну даними з іншими програмами (зокрема статистичними пакетами) та базами даних.

Усім цим характеристикам відповідає статистичне середовище R. Перш за все R – мова програмування для статистичного опрацювання даних та графічного їх подання. Це вільне програмне середовище з відкритим кодом, що поширюється в рамках проекту GNU [11]. Широке навчання статистики на основі пакетів цього середовища і всесвітня підтримка

науковим співтовариством обумовили те, що наведення скриптів R поступово стає загальноновизнаним «стандартом» як в журнальних публікаціях, так і в неформальному спілкуванні науковців усього світу [10]. Додаткової популярності R дало створення центральної системи зберігання і розповсюдження пакетів – CRAN (Comprehensive R Archive Network — <http://cran.r-project.org>). Статистичні алгоритми, як правило, виконуються у вигляді скриптів і зібрані у пакети (packages) R. При інсталяції разом з базовою програмою інсталиються й основні пакети, у яких реалізовано найбільш популярні методи статистичного опрацювання даних. Частина цих пакетів автоматично завантажується при запуску R. Решту можна завантажити, використовуючи функцію `library`, наприклад `library(xlsx)` – завантажується пакет `xlsx`, що використовується для імпортування даних з Excel-файлів з розширенням `xlsx` в R.

Виокремлюють такі переваги та недоліки пакета R [6]:

- R є вільнопоширюваним програмним забезпеченням: кожен може його безплатно скачати з сайту <http://www.r-project.org> (для операційних систем сімейства Windows з <http://cran.r-project.org/bin/windows/base/>);

- є реалізація під операційні системи Windows, Mac OS X, Linux;
- базова комплектація R займає небагато місця на вінчестері і містить всі функції, необхідні для проведення статистичного аналізу;

- завжди можна додатково встановити допоміжні пакети з необхідними функціями;
- функції пакетів розширень застосовуються у всіх галузях науки, де використовується статистичний аналіз;

- вбудована система допомоги та підказок;

- хороша графічна візуалізація подання даних та результатів їхнього аналізу;

- можливість самостійного написання необхідних функцій;

- багато літератури з R у вільному доступі.

Серед недоліків необхідно відзначити:

- на відміну від більшості комерційних програм R має не графічний інтерфейс, а інтерфейс командного рядка, тому треба знати необхідні для роботи функції та синтаксис мови програмування (для роботи з графічним інтерфейсом необхідно проінсталювати пакет `Rcmdr`);

- небагато літератури з R українською (російською) мовою (в основному література англійською).

Дані можна вводити з клавіатури або імпортувати з текстових файлів, електронних таблиць (MS Excel, Calc та інших), статистичних пакетів (SPSS, SAS, STATA, Statistica та інших), систем комп'ютерної математики (Matlab, Mathematica та інших), систем управління базами даних (наприклад, MS Access, Oracle). Для аналізу таблиць великої розмірності дані доцільно зберігати за допомогою програмних засобів відмінних від R. Потім створені файли з даними імпортувати у середовище R. Детальні відомості з імпорту даних в пакет R є доступними за web-адресою <http://cran.r-project.org/doc/manuals/R-data.pdf>.

Зазначають такі правила імпортування даних у R [10, с. 37]:

- таблиця даних не повинна містити порожніх клітинок. Якщо ж з певних причин деякі значення відсутні, то замість них необхідно ввести NA;

- таблицю з даними рекомендується перетворити у текстовий файл (з розширенням `.txt`), в якому значення змінних розділені знаками табуляції (tab-delimited files) або файли з розширенням `.csv` (comma separated values), в яких значення змінних розділені комами або іншими розділовими символами;

- першим рядком у таблиці рекомендується задавати заголовки стовпців-змінних. Такий рядок – зручний, проте не обов'язковий елемент таблиці. Якщо він відсутній, то про це повідомляється в описі функції, за якою буде здійснюватися імпортування таблиці в R (наприклад, `read.table`). Першим елементом наступних рядків може бути заголовок рядка (якщо такий передбачений), після чого в таблиці задаються значення змінних.

Рекомендується для задання текстових величини використовувати літери латинського алфавіту (з метою уникнення проблем з кодуванням). Файл, що необхідно імпортувати, рекомендується помістити в робочу папку програми (для визначення робочої папки викорис-

товується функція `getwd`), тобто папку, в якій R за замовчуванням буде «намагатися» відшукати цей файл або безпосередньо вказати адресу розміщення цього файлу.

У статистичному середовищі R містяться всі необхідні оператори розгалуження та циклічні структури для програмування. Також у R можна створювати функції-користувача. Крім того, у R містяться функції для розв'язування рівнянь та їх систем, задач інтегрального та диференціального числення, умовної та безумовної оптимізації.

У програмі R реалізовано значна частина дискретних та неперервних розподілів ймовірностей значень випадкової величини.

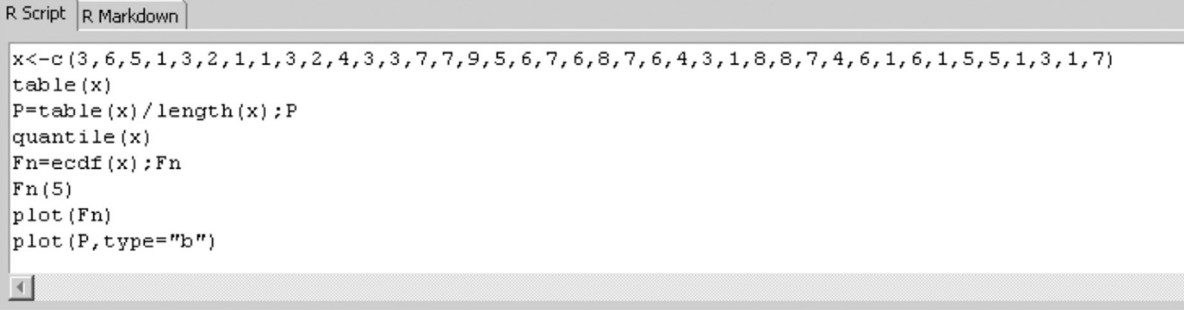
Як приклад, розглянемо побудову дискретного варіаційного ряду.

Приклад 1. Під час опитування групи учнів за тестом Кеттела отримано такі значення фактора O: 3, 6, 5, 1, 3, 2, 1, 1, 3, 2, 4, 3, 3, 7, 7, 9, 5, 6, 7, 6, 8, 7, 6, 4, 3, 1, 8, 8, 7, 4, 6, 1, 6, 1, 5, 5, 1, 3, 1, 7. Знайти статистичний розподіл вибірки, емпіричну функцію розподілу, побудувати поліг відносних частот та графік емпіричної функції розподілу. Визначити медіану та квартилі емпіричного розподілу [1, с. 53].

Розв'язування. Змінній x надається значення вибірки:

$x \leftarrow c(3, 6, 5, 1, 3, 2, 1, 1, 3, 2, 4, 3, 3, 7, 7, 9, 5, 6, 7, 6, 8, 7, 6, 4, 3, 1, 8, 8, 7, 4, 6, 1, 6, 1, 5, 5, 1, 3, 1, 7)$.

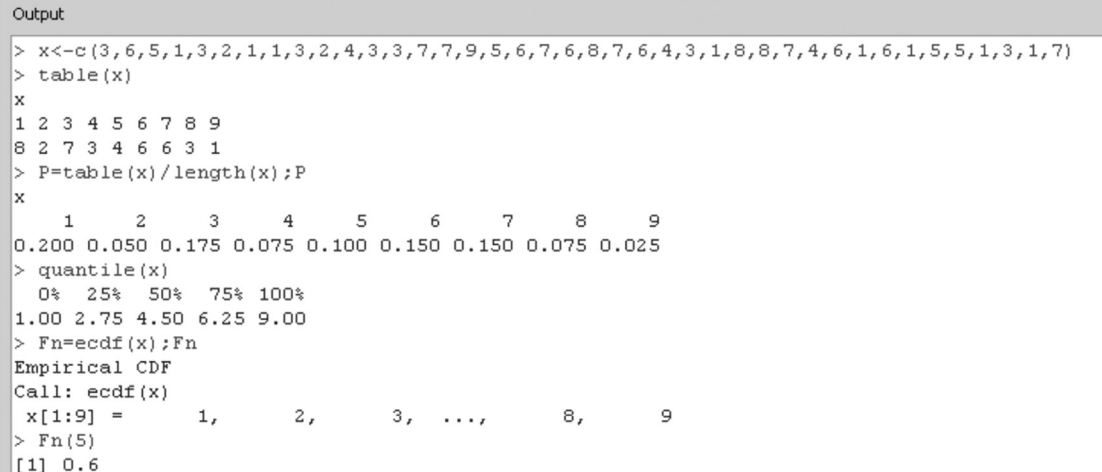
Для побудови дискретного ряду статистичних ймовірностей використовується вираз `table(x)/length(x)`, де за оператором `length(x)` визначається обсяг вибірки. За оператором `quantile(x)` визначаються квантилі, а за `ecdf(x)` – емпірична функція розподілу. Слід зауважити, що емпірична функція розподілу не виводиться у звичному вигляді. Для обчислення значення емпіричної функції розподілу чи побудови її графіка необхідно результат оператора `ecdf` присвоїти деякій змінній (у даному випадку $F_n = \text{ecdf}(x)$). Для обчислення значення емпіричної функції розподілу використовується запис `Fn(t)`, де t – деяке число, а для побудови її графіка використовується `plot(Fn)` (див. рис. 1).



```
R Script | R Markdown
x<-c(3,6,5,1,3,2,1,1,3,2,4,3,3,7,7,9,5,6,7,6,8,7,6,4,3,1,8,8,7,4,6,1,6,1,5,5,1,3,1,7)
table(x)
P=table(x)/length(x);P
quantile(x)
Fn=ecdf(x);Fn
Fn(5)
plot(Fn)
plot(P,type="b")
```

Рис. 1

На рис.2 наведено результати виконання скрипта.



```
Output
> x<-c(3,6,5,1,3,2,1,1,3,2,4,3,3,7,7,9,5,6,7,6,8,7,6,4,3,1,8,8,7,4,6,1,6,1,5,5,1,3,1,7)
> table(x)
x
1 2 3 4 5 6 7 8 9
8 2 7 3 4 6 6 3 1
> P=table(x)/length(x);P
x
 1 2 3 4 5 6 7 8 9
0.200 0.050 0.175 0.075 0.100 0.150 0.150 0.075 0.025
> quantile(x)
 0% 25% 50% 75% 100%
1.00 2.75 4.50 6.25 9.00
> Fn=ecdf(x);Fn
Empirical CDF
Call: ecdf(x)
 x[1:9] = 1, 2, 3, ..., 8, 9
> Fn(5)
[1] 0.6
```

Рис. 2

В окремих вікнах виводяться полігон відносних частот (рис. 3) та графік емпіричної функції розподілу статистичних ймовірностей (рис. 4).

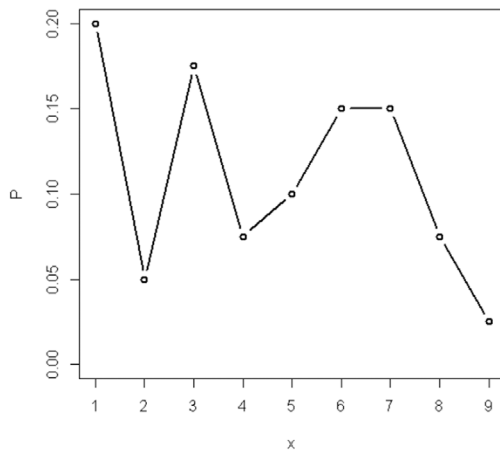


Рис. 3

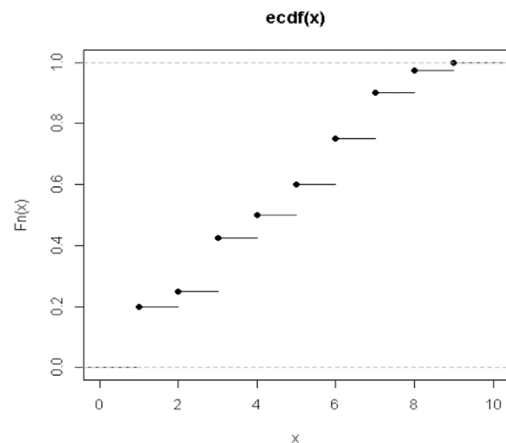


Рис. 4

Оскільки для даного розподілу квантілі визначаються неоднозначно, то в якості квантілів обираються середини відповідних проміжків. Тому за функцією `quantile` отримуються такі значення квантілів: $q_{1/4}=2.75$, $q_{1/2}=4.5$, $q_{3/4}=6.75$.

Зауваження. У вітчизняній літературі з теорії ймовірностей та математичної статистики, зокрема [2, 5, 7], функція розподілу статистичних ймовірностей тлумачиться як статистична ймовірність потрапляння у множину $(-\infty; x)$ спостережних значень випадкової величини x , тобто $F_{xX}^*(x) = P_{xX}^*((-\infty; x))$. У зарубіжній літературі [13; 14; 16] таке поняття тлумачиться як $F_{xX}^*(x) = P_{xX}^*((-\infty; x])$, тобто права межа інтервалу включається, що є суттєвим у дослідженні дискретних величин. Саме так, як у зарубіжній літературі з теорії ймовірностей та математичної статистики, у програмному середовищі R реалізована функція розподілу статистичних ймовірностей, на що треба звертати увагу під час розв'язування задач.

Приклад 2 [1, с. 54]. Час (у секундах) затрачений кожним із 124 учнів VII класу на розв'язування задач з фізики становить:

52 62 69 129 75 65 11 41 22 27 52 46 49 106 14.7 73 84 73 47 81 193 119 87 17.5 24 55 37 131
56 62 69 66 47 60 76 71 91 104 61 59 55 31 45 52 61 53 42 47 53 25 48 87 85 30.5 40 85 49.2 52 54.4
24.6 33.3 51.5 49.2 42.4 54.4 30 53.5 32.8 58 37 42 38 24 28 23 28 40 41 29 39 28 30 25 30 23 23 35 21
32 34 39 10 23 22 42 27 39 39 46 60 102 22 53 44.5 90 98 67 49 142 71 30 41 144 50 28 28 27 35 38
40.8 53.8 40.8 158 135.

Побудувати інтервальний варіаційний ряд, знайти квантілі розподілу.

Розв'язування. Дані містяться у файлі `dani1.txt`. Для їх імпортування використовується функція `read.table`. За функцією `as.numeric` дані зводяться до вигляду `.` За функцією `cut` межі зміни часу, затраченого учнями на розв'язуванні задач, поділяється на кілька інтервалів (у даному випадку на 15).

```
x<-read.table("c:/dani1.txt", header=FALSE, sep=",");
x<-as.numeric(x);
rozpodil=cut(x,breaks=c(5,18,31,44,57,70,83,96,109,122,135,148,161
,174,187,200),labels=c(,(5;18]','(18;31]','
,(31;44]','(44;57]','(57;70]','(70;83]','(83;96]','(96;109]','(109
;122]','(122;135]','(135;148]','
,(148;161]','(161;174]','(174;187]','(187;200]'));
stat_ryad=table(rozpodil);stat_ryad
stat_ryad/length(x)
quantile(x)
```



```

Output
rozpodil
(5;18] (18;31] (31;44] (44;57] (57;70] (70;83] (83;96] (96;109] (109;122] (122;135] (135;148] (148;161]
4 28 25 28 13 7 7 4 1 3 2 1
(161;174] (174;187] (187;200]
0 0 1

> stat_ryad/length(x)
rozpodil
(5;18] (18;31] (31;44] (44;57] (57;70] (70;83] (83;96] (96;109] (109;122] (122;135]
0.032258065 0.225806452 0.201612903 0.225806452 0.104838710 0.056451613 0.056451613 0.032258065 0.008064516 0.024193548
(135;148] (148;161] (161;174] (174;187] (187;200]
0.016129032 0.008064516 0.000000000 0.000000000 0.008064516

> quantile(x)
0% 25% 50% 75% 100%
10.000 30.875 47.000 62.750 193.000

> hist(x,breaks=15)

```

Рис. 5

В окремому вікні подається гістограма (рис. 6).

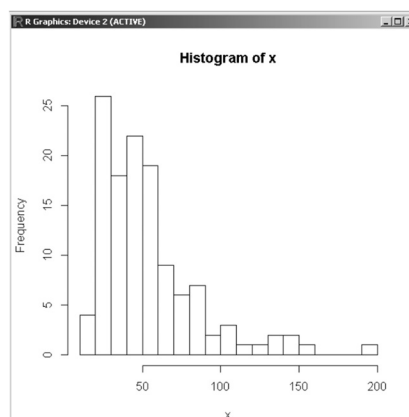


Рис. 6

R – вільно поширюване програмне середовище для опрацювання статистичних даних. Статистичне середовище R є однією з кращих програм для навчання студентів інформатичних та фізико-математичних спеціальностей статистичних методів аналізу експериментальних даних, враховуючи безкоштовність та можливість роботи під управлінням різних операційних систем, в тому числі і Linux. У середовищі R реалізовані всі основні методи статистичного аналізу, включаючи дисперсійний, кореляційно-регресійний, факторний, дискримінантний, кластерний. Є можливість здійснювати аналіз часових рядів.

Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз можливостей використання статистичного середовища R у навчальному процесі педагогічного університету, зокрема для вивчення дисциплін «Аналіз даних», «Моделювання інформаційних та випадкових процесів», «Нейронні мережі».

Список використаних джерел

1. Бабенко В.В. Основи теорії ймовірностей і статистичні методи аналізу даних у психологічних і педагогічних експериментах: навч. посібник / В.В. Бабенко. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 184 с.
2. Гихман И.И. Теория вероятностей и математическая статистика / И.И. Гихман, А.В. Скороход, М.И. Ядренко – Київ : Вища школа, 1979. – 408 с.
3. Єлейко В.І. Економетричний аналіз діяльності підприємств : Навчальний посібник / В.І. Єлейко, Р.Д. Боднар, М.Я. Демчишин – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011. – 362 с.
4. Жалдак М.І. Математика з комп'ютером : посібник для вчителів. – 2-ге вид. / М.І. Жалдак, Ю.В. Горошко, Є.Ф. Вінниченко – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 282 с.
5. Жалдак М.І. Теорія ймовірностей і математична статистика : Підручник для студентів фізико-математичних та інформатичних спеціальностей педагогічних університетів. Видання третє, перероблене і доповнене / М.І. Жалдак, Н.М. Кузьміна, Г.О. Михалін. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 705 с.

6. Зарядов И.С. Введение в статистический пакет R: типы переменных, структуры данных, чтение и запись информации, графика : учебно-методическое пособие / И.С. Зарядов. – Москва : Издательство Российского университета дружбы народов, 2010. – 208 с.
7. Колмогоров А.Н. Основные понятия теории вероятностей / А.Н. Колмогоров. – Москва : Наука, 1974. – 132 с.
8. Лупан І.В. Комп'ютерні статистичні пакети: навчально-методичний посібник. – Кіровоград, 2010. – 218 с.
9. Майборода Р.Є. Аналіз даних за допомогою пакета R: Навчальний посібник / Р.Є. Майборода, О.В. Сугакова. – 2015. – 65 с.
10. Мастицкий С.Э. Статистический анализ и визуализация данных с помощью R: Электронная книга [Электронный ресурс] / С.Э. Мастицкий, В.К. Шитиков. – Режим доступа: <http://r-analytics.blogspot.com>
11. Наглядная статистика. Используем R! / А.Б. Шипунов, Е.М. Балдин, П.А. Волкова, А.И. Коробейников, С.А. Назарова, С.В. Петров, В.Г. Суфиянов. – Москва : ДМК Пресс, 2012. – 298 с.
12. Тюрин Ю.Н. Статистический анализ данных на компьютере / Ю.Н. Тюрин, А.А. Макарова; под ред. В. Э. Фигурнова. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
13. A Modern Introduction to Probability and Statistics : Understanding Why and How / F.M. Dekking... [etal.]. – Springer-Verlag London Limited, 2005. – 483 p.
14. Durrett R. Probability: Theory and Examples / R. Durrett [Fourth Edition] : – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 440 p.
15. OpenOffice.org: Теория и практика / И. Хахаев, В. Машков, Г. Губкина и др. – Москва : ALT Linux ; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 319 с.
16. Ugarte M.D. Probability and statistics with R / Ugarte M.D., Militino A.F., Arnholt A.T. – Boca Raton, London, New York : CRC Press, Taylor&Francis Group, 2008. – 700 p.

Different statistical methods to test the hypothesis, building statistical models of objects, events, patterns and processes are used or experimental studies, including psychological, pedagogical and sociological researches. All methods take into account the random nature of real phenomena and processes.

Statistical methods of analysis of experimental data are used for researches in various fields of science. Data processing is impossible without the use of computers with appropriate software. For processing experimental data there is a wide range of software, both general for special purposes, including spreadsheet, computer systems mathematics, statistics and statistical software packages environment.

The paper analyzes the statistical programming environment R. The package R contains all the necessary operators branching and cyclic structures for programming. Also the package R allows to create a feature-user. In addition, R contains functions for solving equations and their systems, problems of integral and differential calculus, conditional and unconditional optimization. All basic methods of statistical analysis, including variance, correlation and regression, factorial, discriminant, cluster environment are implemented in R. It is also possible to analyze the time series.

The article presents recommendations on driving rules and import data in the R package. The article presents the advantages and disadvantages of R, examples of its use for solving specific problems of mathematical statistics, in particular the construction of discrete and continuous series, distribution function of statistical probability and the calculation of certain characteristics of the sample.

Further studies will be used to analyze the possibilities of using the statistical environment R in educational process of a Pedagogical University, while studying the disciplines "Data Analysis", "Modelling of Information and Random Processes", "Neural Networks".

Key words: discrete series, continuous series, empirical cumulative distribution function, statistical software environment R.

УДК 372.833:37.035.3

Олександр Корець
Oleksandr Korets'

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

DIRECTIONS OF FORMING FUTURE TECHNOLOGY TEACHER'S TECHNICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

У статті визначено основні напрями формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін, а також обґрунтована поетапність упровадження відповідного програмного забезпечення фізико-математичного сегменту до навчального процесу підготовки бакалаврів технологічної освіти. Обґрунтовано доцільність розробки алгоритму та побудови математичних моделей методом найменших квадратів із використанням комп'ютера. Доведено, що формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій зводиться результативно до сформованості крім усього іншого математичної, інформативної і технічної культури. Представлена поетапна схема впровадження програмного забезпечення фізико-математичних дисциплін, спрямованого на формування технічної компетентності у системі професійної підготовки бакалаврів технологічної освіти. Визначені основні напрями формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій, серед яких вагоме місце відводиться формуванню математичної та технічної культури фахівців.

Ключові слова: технічна компетентність, фізико-математичні дисципліни, технологічна освіта, математичні моделі та методи, математична культура.

Зважаючи на той факт, що дослідниками проводилися аналіз та науково-методичні розробки загалом професійної підготовки фахівців техніко-технологічної освіти, серед яких перше місце відводилося психолого-педагогічній та науково-предметній підготовці, то проблеми наукового обґрунтування структури та змісту вивчення фізико-математичних дисциплін, їхня роль у формуванні технічної компетентності майбутніх учителів майже не досліджувалася.

Необхідність ознайомлення учнів із сучасними досягненнями науки і техніки, освоєння ними практики проектно-технологічної діяльності ставлять до майбутніх учителів технологій і, насамперед, до рівня їхньої технічної підготовки порівняно з наявними більш високі вимоги із розширеним спектром та обсягом техніко-технологічних знань та вмінь. Відповідно до цього вносяться корективи до змісту навчальних дисциплін загальнотехнічного та технологічного циклу, а також до навчальних курсів, які забезпечують фундаменталізацію технічної підготовки вчителів технологій. У цьому аспекті чільне місце займають фізико-математичні навчальні дисципліни, які, крім того, що вони створюють теоретичну базу для вивчення технічних дисциплін, забезпечують реалізацію пропедевтики технічної підготовки таких фахівців.

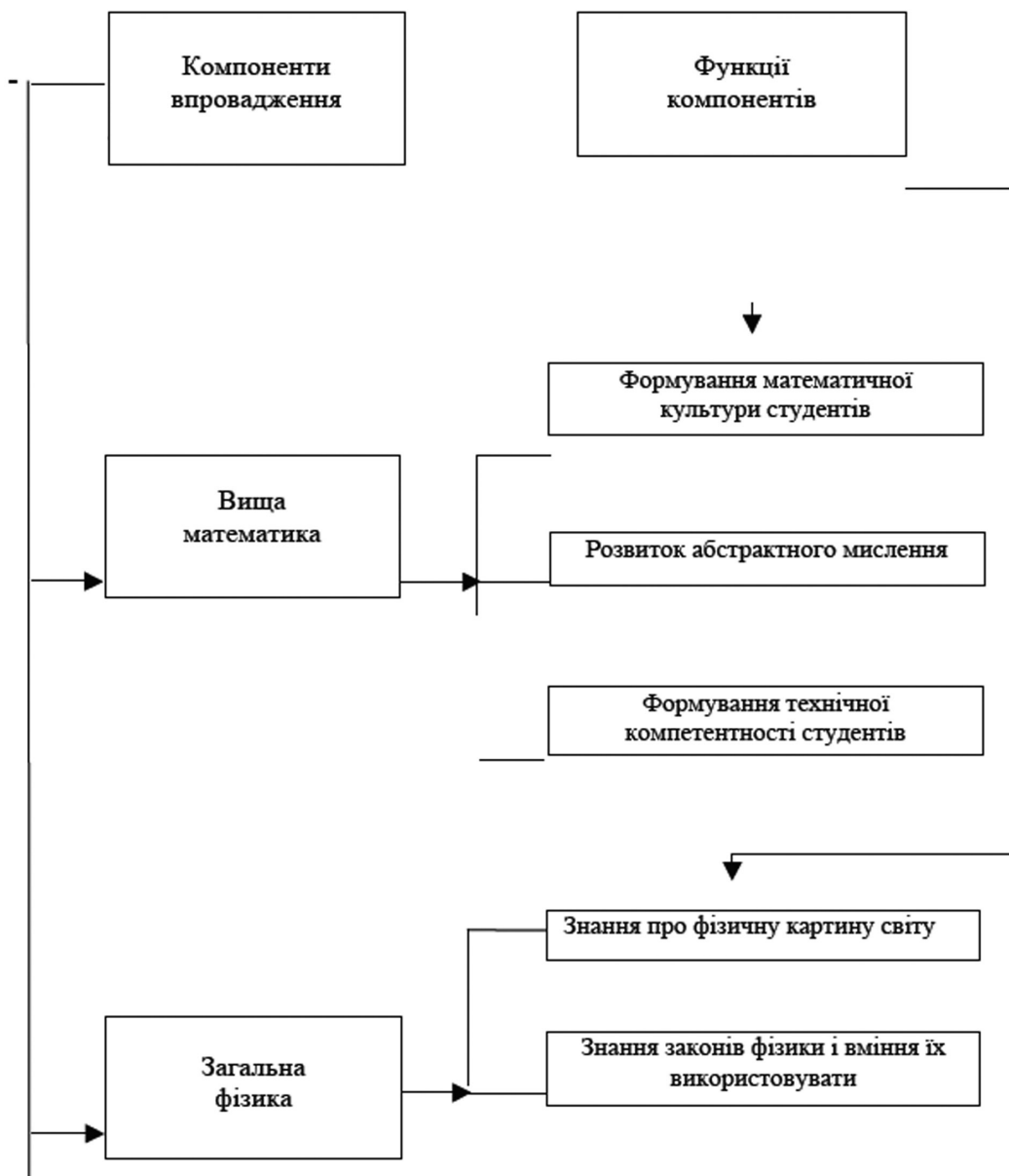
Проблему формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій досліджували Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, А. В. Касперський, Д. І. Коломієць, О. М. Коберник, М. С. Корець, Є. В. Кулик, В. П. Курок, Л. Л. Макаренко, А. В. Оршанський, А. Г. Протасов, В. К. Сидоренко, Л. А. Сидорчук, Г. В. Терещук, В. П. Тименко, В. П. Титаренко, О. М. Торубара, С. І. Ткачук, Д. О. Тхоржевський, А. Ю. Цина, С. М. Яшанов та ін. Методичні засади вивчення

майбутніми вчителями технологій фізико-математичних дисциплін частково досліджували А. В. Касперський, Д. І. Коломієць, Л. В. Процак, М. В. Працьовитий, М. І. Шут та ін.

Метою статті є обґрунтування напрямів формування технічної компетентності учителів технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін, а також виокремлення етапів впровадження результатів дослідження до навчального процесу.

Напрямок впровадження компонентів формування технічної компетентності згідно проведених нами розробок [1] схематично представлена на рис.1, де чітко виділені три складові фізико-математичної підготовки: «Вища математика», «Загальна фізика», «Нові інформаційні технології», а також інтегральний показник, який у процесі формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій є узагальнювальним і інтегративно-охоплювальним всі аспекти цього процесу на рівні достатності випускника другого курсу технологічної освіти. Як окремі функції для вищої математики виокремлено такі:

- формування математичної культури студента;
- розвиток абстрактного мислення;
- формування технічної компетентності.



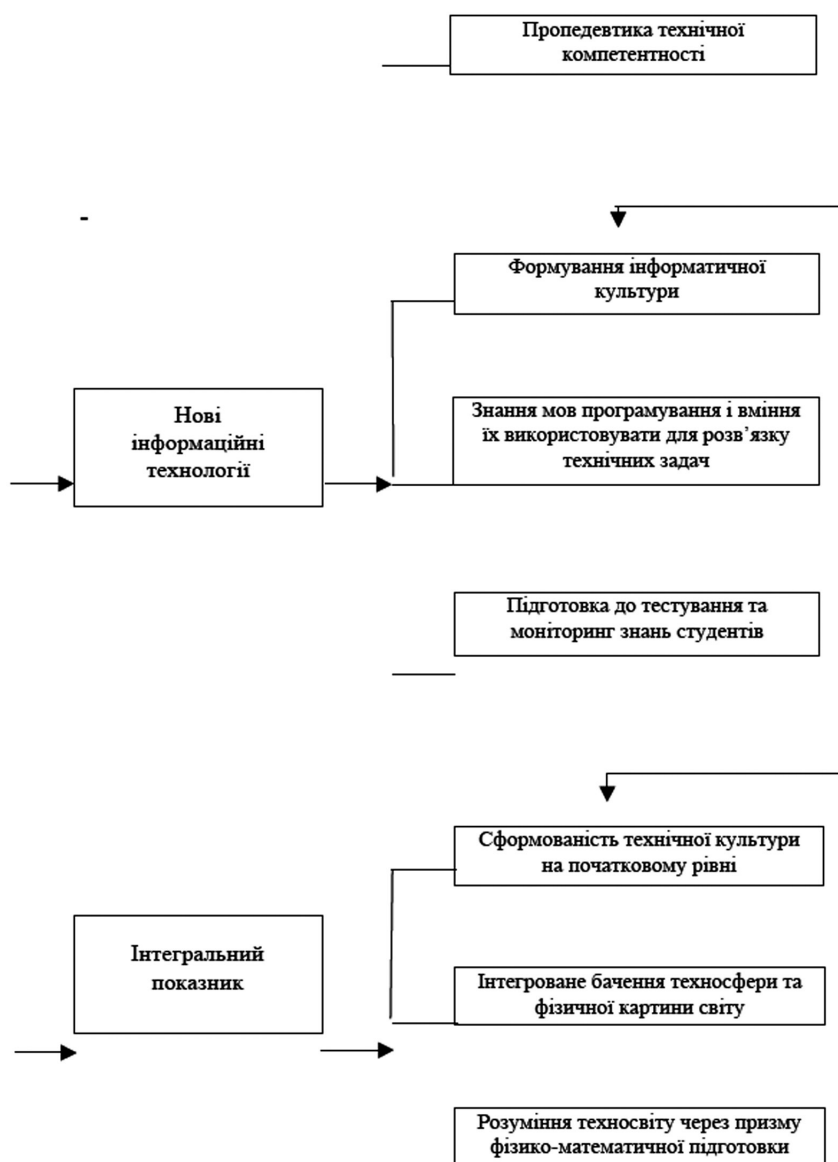


Рис.1. Схема напрямів формування технічної компетентності вчителів технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін

На загальну фізику покладаються такі функції у навчально-освітньому середовищі проведених розробок:

- дати студентам фундаментальні знання про загальну фізичну картину світу;
- озброїти студентів знаннями законів фізики і вмінням їх використовувати в техніці при розв'язку прикладних задач;
- пропедевтика технічної компетентності майбутніх учителів технологій.

До функцій нових інформаційних технологій, насамперед, відносимо:

- формування інформативної культури студента;
- опанування студентами знаннями мов програмування і вмінням їх використовувати для розв'язку технічних задач;
- бути підготовленим до тестування та моніторингу знань і умінь студентів засобами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Інтегральний показник виступає як підсумковий і в нашому баченні впровадження результатів дослідження поєднує такі функції:

- розуміння техноосвіту через призму фізико-математичної підготовки майбутніх учителів технологій;

- інтегроване бачення техносфери, науки та фізичної картини світу;
- сформованість технічної культури майбутніх учителів технологій на початковому рівні, достатньому для проведення проходження технологічної та виробничої практики в умовах підготовки бакалавра.

Як свідчать автори [2], розв'язування прикладних технічних задач математичними методами підвищує інтерес майбутніх фахівців до вивчення математики. Оскільки застосування математики дає бажаний практичний результат, то математика стає необхідною майбутнім фахівцям. При розв'язуванні подібних задач природно відбувається інтеграція різних навчальних дисциплін у процесі становлення сучасного фахівця технологічної освіти. Розв'язування прикладних задач сприяє свідомому, якісному засвоєнню навчального матеріалу, активізує навчально-пізнавальну діяльність, створює умови для творчої самореалізації в процесі навчання. Розв'язування прикладних задач, безперечно, сприяє більш якісному засвоєнню математики, дозволяє здійснювати перенесення отриманих знань і умінь в ту чи іншу галузь, що, у свою чергу, активізує інтерес до завдань прикладного характеру і вивчення математики загалом.

Процес розв'язування прикладних задач починається з етапу математичного моделювання. Побудова математичної моделі є найбільш відповідальним і складним етапом розв'язування прикладної задачі. Реалізація цього етапу потребує багатьох важливих умінь: виокремити істотні чинники, що визначають досліджуване явище (процес); вибирати математичний апарат для побудови моделі; виокремити чинники, що викликають похибку при побудові моделі.

Математичне моделювання дає змогу не тільки обчислити конкретне значення якоїсь величини, але й досліджувати об'єкт або процес, про який йдеться в задачі, аналізуючи зміни значень шуканої величини при певних варіаціях даних, які містяться в умові задачі.

Вивчення алгоритму побудови математичних моделей методом найменших квадратів із використанням комп'ютера враховує низку особливостей, зумовлених специфікою цього напрямку підготовки майбутніх учителів технологій, а саме [3]:

- недостатній рівень базової математичної підготовки студентів технологічної освіти;
- обмежений час на вивчення вищої математики загалом та певної теми зокрема;
- необхідність на достатньому рівні ознайомлення студентів з великою різноманітністю математичних моделей, що використовуються у фізико-технічних дослідженнях;
- прикладна спрямованість навчальної дисципліни, націлена на формування фахових практичних умінь та навичок;
- необхідність навчання студентів не лише будувати математичні моделі, а й аналізувати та давати їх змістовну інтерпретацію;
- знання, вміння, навички, одержані студентами в процесі опанування цієї теми, є ключовими для їх становлення, як висококваліфікованих фахівців у майбутній професійній діяльності.

Зупинимось більш детально на одній із інтегрованих функцій – сформованості технічної культури. Оскільки сьогодні техніка супроводжує людину впродовж усього життя і відіграє суттєву роль у формуванні її характеру й поведінки, нагальним питанням є відносини та взаємозв'язки людини і машини, які визначає технічна культура. Вона стосується проблем і норм етичних відносин між собою членів виробничих колективів та їх взаємин із керівництвом, і потребує вироблення оптимальних моделей виробничих відносин із максимальною адресною прив'язкою. Технологічна культура забезпечується науковим рівнем розвитку суспільства і тому полегшує працю людини, вивільняє кількість позаробочого й вільного часу, завдяки чому людина одержує більше можливостей для розвитку і самовдосконалення. Слід зазначити такі функції культури:

- людину творча – засвоюючи досягнення культури, людина пізнає себе і визначає своє місце в суспільстві й у світі, мету свого життя;

- інформативна – збагачення людини попереднім досвідом, тобто, щоб стати культурною, людині необхідно пройти через усі епохи попередньої культури;
- регулятивна – культура створення норми і правил для організації спільного проживання людей;
- аксіологічна – встановлення ціннісних пріоритетів;
- гедоністична – спрямування та отримання задоволення, насолоди.

Технічна культура та ергономіка містять складники, які взаємодіють: людина, технічні засоби діяльності і середовище, в якому реалізується діяльність людини. Технічна культура вивчає соціально-культурні, технічні та естетичні проблеми формування гармонійного, предметного середовища, що створюється різними товарами для забезпечення найліпших умов праці, побуту та відпочинку людей. Тобто вона вивчає функціональний стан, діяльність людини або групи людей за умов сучасного виробництва, побуту, дозвілля з метою оптимізації знарядь праці, побутових товарів, умов праці тощо.

Виокремлюють два напрями розвитку культури: корегувальний і превентивний, перший з яких впливає з потреби у модернізації виробів, що вже освоєні виробництвом і виведені на ринок, а другі – пов'язані з проектуванням нової продукції. Теоретичні та практичні завдання технічна культура розв'язує у взаємодії з технічною естетикою. Взаємозв'язок технічної культури та естетики визначається законами науково-технічного розвитку світової цивілізації, але між ними також існують відмінності в методах та засобах дослідження. Ефективність формування технічної культури залежить від багатьох умов, поклавши в основу системність. Тому алгоритм її має такі складові: пошуково-аналітичний етап; аналіз та оцінка сформованості інформаційного середовища; методико-теоретичний етап визначення умов формування технічної культури; розробка програми формування технічної культури в конкретному освітньому середовищі; експериментальний етап та розробка навчально-методичного комплексу; реалізація програми формування технічної культури; аналітичний етап обробки експериментальних даних, результативність формування та моніторинг впровадження програми до освітнього середовища.

Очевидний той факт, що формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій зводиться результативно до сформованості, крім усього іншого математичної, інформативної і технічної культури, бо сформованість технічної компетентності майбутнього вчителя технологій підпорядковано цьому інтегральному процесу, а для цього у студентів слід формувати навички культури праці, озброїти їх знаннями технічної естетики, правових основ технічної діяльності, забезпечити оволодіння змістом основних структурних компонентів, розуміння технічної культури як інтегрованого фактора розвитку гуманітарної і технічної сфери.

Наступним розглянемо, як реалізувати в системі підготовки фахівців технологічної освіти цей проект. На рис.2. представлена поетапна схема впровадження програмного забезпечення фізико-математичних дисциплін, спрямованого на формування технічної компетентності у системі професійної підготовки бакалаврів технологічної освіти. На режим апробації програмного забезпечення впливають зовнішні і внутрішні чинники. До внутрішніх чинників відносимо стан успішності студентів з фізико-математичних дисциплін, мотивація їх до вивчення вищої математики, загальної фізики, нових інформаційних технологій, налагодженість міждисциплінарних зв'язків між цими дисциплінами, реалізація наступності та послідовності у вивченні окремих тем. Зовнішні чинники лімітуються підготовленістю студентів на рівні загальноосвітньої школи із навчальних предметів: математика, фізика, інформатика, а також корегуванням державної стандартизації вищої педагогічної освіти в умовах входження її у Європейський освітній простір.

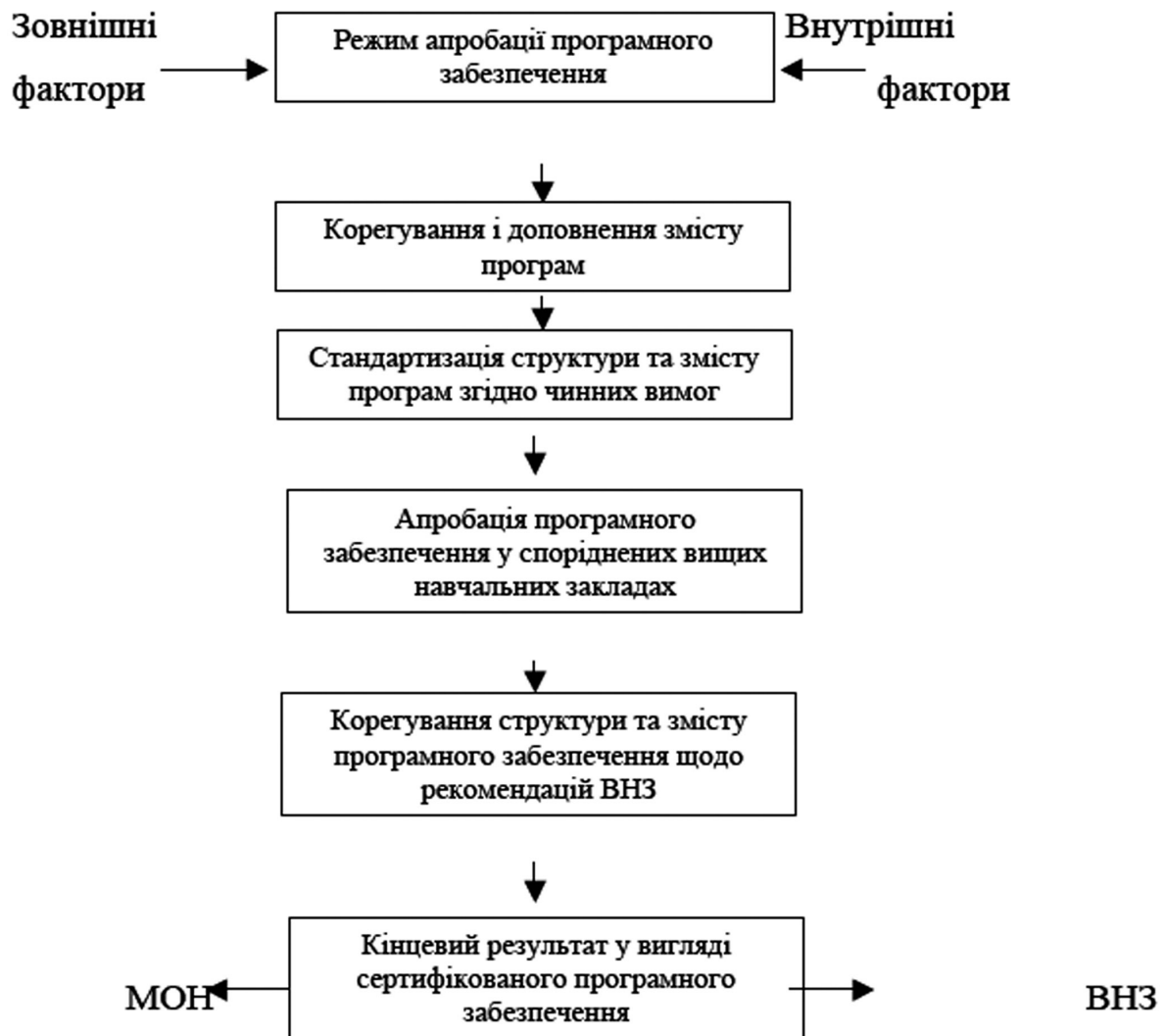


Рис.2. Схема послідовності етапів впровадження результатів дослідження.

Після апробації передбачається корегування і можливе доповнення змісту програми, оскільки інформаційні технології бурхливими темпами розвиваються, і щороку мають певні досягнення, які необхідно враховувати у програмах. Після цього навчальні програми, їх зміст та структуру стандартизують відповідно до чинних вимог, враховуючи зміни в обсягу та структури навчального кредиту. Такі програми після цього подаються для експертної оцінки і відповідної апробації у споріднених вищих навчальних закладах, в яких здійснюється підготовка фахівців технологічної освіти з наступним корегуванням в структурі та змісту програм відповідно до внесених рекомендацій та зауважень. У кінцевому варіанті маємо програмне забезпечення, яке затверджується у відповідному порядку на вченій раді університету та погоджується в Міністерстві освіти та науки України.

Отже, визначено основні напрями формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій, серед яких вагоме місце відводиться формуванню математичної та технічної культури фахівців. Водночас, продемонстровано можливі етапи впровадження програмного забезпечення фізико-математичних дисциплін, спрямованого на формування технічної компетентності у системі фахової підготовки бакалаврів технологічної освіти

Список використаних джерел

1. Корець О.М. Компоненти формування технічної компетентності майбутніх учителів технології / О.М. Корець // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – Випуск 51: збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 143-146.
2. Закусило А.І. Математичне моделювання фізико-технічних задач засобами інтегрального числення у процесі підготовки магістрів технологічної освіти / А.І. Закусило, А.В. Касперський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – Випуск 9. – С. 23-29.
3. Закусило А.І. Про використання комп'ютерних технологій для математичної обробки результатів експерименту в процесі підготовки магістрів технологічної освіти / А.І. Закусило // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. – Випуск 33. – Київ-Вінниця : «Планер», 2012. – С. 326-333.

The article deals with the basic directions of forming technical competence of future teachers of technologies while studying physical and mathematical disciplines. The author substantiates phased introduction of appropriate software of physical and mathematical segment in the educational process of training bachelors of technological education and the expediency of the algorithm design and constructing of mathematical models by the method of least squares using computer. It has been proved that the formation of technical competence of future teachers of technologies reduces effectively to the formation of students' mathematical, information and technical culture. The author presents phased software implementation scheme of physical-mathematical subjects, aimed at forming technical competence in the system of professional training of the bachelors of technological education.

The basic directions of forming technical competence of future teachers of technologies are given; the formation of mathematical and technical culture of professionals is of a great importance in this system. Technological culture is provided by the scientific level of society development. The main functions of technical culture are considered to be: a creative person – acquiring of cultural achievements, the person knows herself and determines her place in society and in the world, defines the goals of her life; information – human enrichment by previous culture experience; regulatory – culture creates rules and regulations for the organization of people living together; axiological – to establish value priorities; hedonic – oriented on pleasure, enjoyment. The given functions provide person's development and self-realization.

Key words: *technical competence, future teachers of technologies, physical and mathematical disciplines, technical culture.*

УДК 377.35.007.2

Альона Літвінчук
Aliona Litvinchuk**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ****THE PECULIARITIES OF FORMING PROFESSIONAL
COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE ENGINEERS**

Стаття присвячена проблемі формування професійної комунікативної культури майбутніх інженерів. Визначені передумови модернізації їх професійної підготовки в межах компетентнісного підходу. Визначено структурні компоненти комунікативної культури та запропоновані деякі підходи підвищення ефективності оволодіння необхідним рівнем комунікативної культури в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Ключові слова: професійна комунікативна культура, компетентнісний підхід, гуманітаризація, особистісний розвиток, професійні характеристики.

Сьогодні відбувається складний процес реформування парадигми вищої інженерної освіти, її переорієнтація для забезпечення досягнення нових цілей, які відповідають сучасному рівню розвитку суспільства і технологій, засобів комунікації в постіндустріальному інформаційному просторі, інтернаціоналізація освітньої та професійної сфер. В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація його діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і оновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Осмислення комунікативної культури трансформується у своїх змістовних, формальних та технічних аспектах паралельно з розвитком техніки, соціальними, політичними та економічними змінами. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки фахівців різних спеціальностей, які окрім інших професійних якостей, виявляють готовність до ефективного подолання комунікативних бар'єрів, налагодження ділових стосунків, життя та діяльності в полікультурному соціумі, а отже виникає нагальна потреба у формуванні високого рівня комунікативної культури інженерів.

У межах сучасних досліджень «комунікативної культури» відзначимо різні підходи до трактування цього поняття: методологічний (О. Бондаревська, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), світоглядний (О. Бодальов, Б. Ломов та ін.), психологічний (Б. Ананьєв, І. Зимова, І. Котова та ін.), соціологічний (Т. Дрідзе, С. Самігін, Є. Руденський та ін.), лінгвістичний (Б. Головін, М. Кохтерев, Г. Михальська та ін.), морально-етичний (І. Страхов, І. Синиця, В. Грехнев та ін.), що зумовлено взаємопроникненням наукових знань із однієї галузі в іншу. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях комунікативну культуру розглядають як компонент: особистісної культури (А. Мудрик, В. Саф'янов), інформаційної культури особистості (Р. Гуревич, А. Коломієць, А. Литвин), професійної культури фахівця (К. Абішев, В. Грехнев, І. Зарецькая); комунікативний аспект професійної підготовки (Л. Барановська, Н. Кузьміна). Проблеми структурного аналізу професійної комунікативної культури досліджували С. Знаменська, В. Садовська та ін.

Віддаючи належне науковому доробку названих авторів, відзначимо, що проблема формування комунікативної культури майбутніх інженерів є недостатньо вивченою як з точки зору теоретичного обґрунтування, так і створення комплексного науково-методичного підходу.

Вказані обставини визначили вибір теми і головну мету даної статті, зумовили її актуальність та практичне значення.

Головною метою дослідження є спроба комплексного осмислення змісту та сутності професійної комунікативної культури інженерів та пошук шляхів, форм та методів удосконалення процесу її формування.

Потреби суспільства та нові горизонти професійної діяльності фахівців технічного профілю визначають якісно новий зміст і мету освіти, які базуються на принципах цілісності, багатофункціональності, неперервності, демократизму та гуманізму. Концептуальною основою для оновлення змісту та підвищення ефективності сучасної освіти було обрано компетентнісний підхід, у межах якого формується система цінностей і особистісних якостей, знань, навичок, здібностей і можливостей, які забезпечують готовність особистості до грамотного виконання своїх професійних обов'язків та її реалізації в соціумі, які є неможливими без дотримання усіх норм професійної культури.

Формування професійної комунікативної культури, яка знаходиться у тісному взаємозв'язку з характером епохи і соціокультурною ситуацією, високого рівня ціннісно-сислової готовності до професійної діяльності, специфіка комунікаційної діяльності у всіх її аспектах стали невід'ємними елементами виховання особистості для успішного вирішення нею багатьох професійних і життєво важливих завдань.

Культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства складають міжособистісні стосунки (інтелектуальна та емоційно-почуттєва взаємодія), які формуються і реалізуються у процесі спілкування, сприяють взаєморозумінню та узгодженості дій; комунікативна культура особистості, у свою чергу, є засобом вираження загальнокультурного та професійного становлення особистості, проявом її творчого потенціалу.

У структурі комунікативної культури В. Садовська пропонує виокремити дві підструктури – діяльнісну і власне комунікативну. Перша характеризує значущість цінностей, знань, умінь, навичок і особистісних якостей для реалізації ефективної професійної діяльності, а друга – значущість цих компонентів для реалізації ефективного професійного спілкування, в ході якого екстериорізуються компоненти діяльнісної культури [10, с. 87-89]. На цій підставі в структурі комунікативної культури виділяють три компоненти: інваріантний, технологічний та варіантний. Перший відображає аксіологічний напрям комунікативних процесів, який є втіленням основних цінностей та морально-етичних норм. На рівні другого компонента здійснюється процес спілкування, що ґрунтується на загальнотеоретичних знаннях із основ міжособистісної комунікації, психології спілкування, а також на комунікативно значущих умінь, як от розуміння, сприйняття, взаємодія. Варіативний компонент характеризує комунікативно значущі якості особистості: гнучкість, емпатію, товариськість, рефлексію, емоційно-психологічну регуляцію та особистісну привабливість. Взаємодія усіх компонентів формує цілісну динамічну структуру комунікативної культури [9, с. 50]. У педагогічній, лінгводидактичній літературі культура мовлення розглядається як система ознак та властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення, як система знань і навичок, які забезпечують доречне та невимушене використання мови з метою спілкування [7; 8; 11]. На думку Б. Головіна, із співвідношення мова та мовлення впливають такі якості, як правильність, чистота та багатство, різноманітність, логічність, точність; мова та свідомість – виразність, дівість, образність, доречність.

Діалектична єдність культури діяльності та культури спілкування вимагає особливої уваги до формування комунікативної компетентності. Є. Сидоренко та Л. Тіماشкова визначають комунікативну компетентність як «складне ціннісно-особистісне утворення, що включає в себе гуманістичні орієнтації, комунікативні цінності, сукупність особистісних якостей, які забезпечують готовність до діалогічного спілкування, знання основ спілкування, культуру взаємодії» [14, с. 23]; «сукупність комунікативних здібностей, комунікативних умінь та комунікативних знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення» [12, с. 59].

Комунікативна культура інженера безпосередньо пов'язана з моральним світоглядом фахівця, на якого суспільство покладає обов'язки приймати рішення щодо безпеки діяльності та забезпечення вимог сучасного розвитку суспільства, здійснювати контролюючі та регулюючі функції, брати на себе відповідальність за можливі помилки. Багатофункціональний характер сучасної професійної реальності інженерів включає проектування технологічних процесів і вибір технологічного обладнання, контроль за правильною експлуатацією техніки, раціональну організацію взаємодії людей і техніки, підвищення ефективності її використання тощо. Попит на реформування парадигми інженерної освіти є актуальним у всіх професійних співтовариствах цивілізованих культур. Міжнародне агентство з акредитації (АВЕТ) виділило шість компонентів (з 11) серед критеріїв якості інженерної освіти, які зазвичай не розглядаються в рамках цілей інженерних дисциплін: здатність працювати в міждисциплінарних проектах; реалізація професійної і етичної відповідальності; здатність до ефективної комунікації; навички групової роботи; свідомий підхід до вирішення інженерних завдань, що впливає на економічний, соціальний і екологічний добробут; розвиток здатності до навчання протягом усього життя [16].

Отже, зміст інженерної діяльності висуває особливі вимоги до професійної культури інженерів, яка відображається в таких компонентах, як культура саморегуляції, культура інтелектуальної діяльності і власне культура мовної поведінки. Комунікативна складова розглядається як здатність реалізувати всі види мовленнєвої діяльності, дотримуватися норм усного та писемного мовлення; володіння базовими навичками використання мови в усіх комунікативних ситуаціях. Комунікативні вміння забезпечують ефективність проектувальної, адаптаційної, мотиваційної та дослідницької функцій. Так, в рамках комунікативної компетентності, інженер повинен мати сформованими такі характеристики: здатність до узагальнення та аналізу, сприйняття інформації, постановки цілей і вибору шляхів її досягнення; здатність логічного мислення, чіткої побудови усного та писемного мовлення, використання методів аргументації; готовність до спільної діяльності з колегами, самостійної роботи, прийняття рішень в рамках своєї професійної компетенції. Серед його професійних характеристик можна також вирізнити: здатність і готовність до практичного аналізу логіки в актах розмірковування для публічних виступів, здійснення обговорення, використання технологій диспуту і аргументації (технологічний компонент); здатність і готовність до сприйняття ролі мистецтва, естетичного розвитку і самовдосконалення, сформованість національної свідомості та патріотизму, знання культурних традицій; толерантне ставлення до соціальних та культурних відмінностей, сприйняття факту різноманітності культур і цивілізацій у процесі їх взаємодії.

Як впливає зі згаданих вище причин, при реформуванні освіти для досягнення нового рівня якості на основі компетентнісного підходу ми не можемо обійтися без цілого комплексу мовознавчих, людинознавчих та культурознавчих дисциплін, оскільки не можемо виключити психологічні, культурні та інші закони розвитку особистості в процесі освіти, що вимагає гуманітаризації усього освітнього процесу і належної уваги до гуманітарної складової навчальних програм. За твердженням А. Кочубей, гуманітарні науки в підготовці фахівців-інженерів мають вагоме значення, бо покликані розвивати такі якості, як порядність, уміння співпереживати, почуття прекрасного, творче ставлення до освоєння технологій; знайомлять із загальнолюдськими цінностями, дають можливість повною мірою сприймати навколишній світ [6, с. 5]. Проте, у системі вищої технічної освіти спостерігається тенденція до зниження позитивної мотивації щодо вивчення гуманітарних дисциплін, оскільки саме за рахунок циклу гуманітарних дисциплін відбувається скорочення навчального навантаження. Водночас, студент, вступивши до вищого технічного навчального закладу, налаштований насамперед на здобуття професійних знань, умінь та навичок. Типовий студент інженерної спеціальності дотримується думки, що розвиток комунікативних навичок є природним процесом виховання особистості у процесі освіти, а не сформованим у навчально-виховному процесі продуктом. У результаті, лише незначний відсоток майбутніх інженерів вільно володіють мовою констру-

тивного діалогу чи полілогу, вміють правильно й доступно формулювати професійну думку та суспільно-громадську позицію, а як результат – не можуть знайти себе у професії та в соціумі.

Водночас, особи із сформованим рівнем красномовства і комунікативних навичок мають менше проблем у кар'єрному рості та отриманні високих управлінських посад; вони мають кращі можливості для реалізації своїх ідей і проєктів, отримання коштів для їх фінансування і забезпечення «зворотного зв'язку» для поліпшення їхньої діяльності. Цікаво, що, будучи технічною за своєю суттю, інженерна професія в основному призначена для комунікативного процесу. Без сумніву, питання розвитку комунікативної компетентності та комунікативної культури сьогодні мають життєво важливе значення з урахуванням їх значимості для успішної професійної перспективи.

Комунікативними бар'єрами, які найбільш поширені серед інженерів, є відсутність спеціальної комунікативної підготовки і досвіду, нездатність чітко висловлювати свої думки, помилки в письмовій комунікації, нездатність правильно оцінити особливості системи цінностей і осмислити інформаційний код певної аудиторії, нездатність чути аудиторію, організувати спільну діяльність, презентувати себе у професійному спілкуванні. Людина, яка розглядається як успішний комунікатор, повинна не просто дотримуватися правил граматики і бути в курсі того, як мовна система працює на рівні інтуїції носія мови, але повинна бути в змозі ефективно передати повний зміст своїм висловлюванням та досягти повного сприйняття аудиторією. Комунікація інженера часто наповнена невербальними компонентами (формули, діаграми, схеми і т.д.), які є необхідними засобами інженерного середовища. А отже, однією з основних потреб, які інженер повинен виконувати – це здатність перетворення цифрових даних і зображень у вербальний продукт. Крім того, учасник професійного спілкування повинен дотримуватися правил мовного етикету, встановленого у певних мовних актах.

У зв'язку з цим звернемо увагу на основні шляхи формування комунікативної культури. Лінгвістичний аспект комунікативної компетентності набувається в процесі накопичення певного фонду знань мови як символічної системи та соціального феномена, її структури, розвитку і функціонування; освоєння основними нормами українського літературного мовлення, збагачення словникового запасу і дотримання правил граматики у здійсненні мовлення; формування здатності аналізу і оцінки лінгвістичних явищ і фактів, можливості використання різного виду інформаційних джерел – знання, які студент набуває або закріплює під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».

Важливим компонентом комунікативної культури стала іншомовна комунікативна компетентність, яка є необхідною вимогою більш консолідованої міжкультурної комунікації. Упровадження комунікативно-орієнтованого підходу в практику навчання іноземних мов сприяє збереженню і збагаченню багатомовної і культурної спадщини різних народів, інтенсивному обміну науково-технічною інформацією, підвищенню мобільності та конкурентоздатності. У процесі вивчення мови професійного спілкування (української чи то іноземної) всю увагу студентів необхідно зосередити на оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української та іноземної мови, професійною фразеологією, науково-виробничими жанрами й текстами, на удосконаленні культури спілкування, культивуванні належного мовленнєвого етикету, труднощах у використанні фахових стереотипів мовлення, правилах професійного оформлення технічної документації тощо. Тобто пріоритетним є прикладний характер професійного мовлення, адже мова – це не сукупність правил, а насамперед система знань, культура співжиття в суспільстві, засіб самоформування й ствердження особистості. При цьому не можна забувати, що в українській державі знання української мови є необхідним елементом кар'єрного зростання, одним із чинників успішності майбутнього фахівця.

Культурологічна компетентність (соціальна і культурна) реалізуються, коли мова сприймається як форма національного вираження культури, відображення історичної спадщини, особливостей національної культури, усвідомлення норм і правил міжетнічної взаємодії та мовного етикету. Вивчення таких дисциплін як філософія, історія, політологія, сприяють створенню найсприятливіших умов для формування інтелектуальної, духовно багаті особистості громадянина з активною життєвою позицією, тобто інваріантного компонента комунікативної культури. На нашу думку, варіативна складова навчальних планів повинна

запропонувати студентам-інженерам інші гуманітарні дисципліни, які допоможуть у формуванні професійної, інтелектуальної, творчої особистості, яка має когнітивну ментальність, зумовлену культурними смислами й цінностями; орієнтації на соціокультурне середовище, і, врешті-решт, формуванні іміджу повноцінного учасника усіх освітніх, професійних та соціальних процесів.

Звичайно, важливим чинником є методи навчання, засновані на використанні викладачем активних форм групової роботи і належної оцінки можливостей кожного члена навчальної групи, створення комунікативних ситуацій. На думку А. Вербицького навчання є штучною моделлю реального життя і професійної діяльності [2, с. 41]. Навчання має бути спрямоване на сприяння процесу засвоєння певного роду діяльності в єдиній концепції асиміляції поглядів на світ та інтерпретації реальності, основною метою якої буде формування компетентного в усіх аспектах фахівця. Цьому може сприяти метод міждисциплінарності та контекстності навчання, які є теоретичним узагальненням практичного досвіду «активного навчання», використання проектних технологій, які реалізують принцип партнерства та співробітництва, здатні спонукати студентів до активності та самостійного навчання. Ці технології можуть стати основними смислотворчими категоріями, які відображають вплив предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності і є водночас застосуванням педагогічної майстерності викладача.

У ході ефективного навчання комунікативної культури майбутній інженер повинен:

- 1) тримати уявлення про сутність ефективної комунікації, різних стратегій і методів комунікації;
- 2) створити власне ставлення до відбору тих методів і технологій, які входять в цілісну структуру професійної компетентності і особистих потреб;
- 3) удосконалити технології, необхідні для спілкування в різних умовах, спробувати різні стратегії поведінки і головне – дослідити різні ситуації спілкування разом з іншими учасниками у відтворенні реальних ситуацій у навчанні. Для цього у формуванні комунікативної культури слід опиратися на такі категорії: зміст мовлення (новизна, актуальність, конкретність, цільова спрямованість); структура мовлення (використання термінів, знання терміноелементів тощо); комунікативна майстерність (інформативність, правильність, логічність, точність, чистота, доречність, виразність); практична спрямованість (акцентування на потрібній інформації, переконливість, ясність викладу); імідж майбутнього інженера (професіоналізм, ставлення до колег, ерудованість, емоційність, стиль мовлення), знання норм і правил поведінки. Формування усіх практичних навичок слухання, говоріння, письма і поведінки мають бути засновані на активних формах колективної діяльності, мета якої засвоєння кожним учасником професійних актів і видів діяльності, які необхідні інженеру в плануванні його майбутньої професійної діяльності.

Професійна освіта інженерів повинна часто носити випереджаючий характер, який дозволить отримати компетентності, які дають можливість не лише адаптуватися до професійного середовища, а й активно впливати на нього в інтересах збереження й подальшого гармонійного розвитку суспільства і держави. Варто підкреслити важливість моделювання та практичного втілення таких форм організації навчального процесу, які б компенсували недоліки підходу, заснованого на знаннях і розвивали б здібності майбутніх інженерів для рефлексивного мислення, ефективного управління емоціями, конструктивного спілкування і незалежного вдосконалення знань, отриманих в університеті, що й стане перспективою майбутніх досліджень.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай // Наукові записки АН ВШ України – Київ : 2004. – Вип. 6. – С. 59-71.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46.
3. Головин Б.М. Основы культуры речи / Б.М. Головин. – Москва, 1980. – 186 с.

4. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке // И.А. Зимняя. – Москва, 2008. – 54 с.
5. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника / О.Г. Карпенко. – Київ : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
6. Кочубей А.В. Гуманітаризація підготовки майбутніх інженерів у вищих навчальних закладах засобами народознавства : дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. педаг. наук : 13.00.04 / А.В. Кочубей. – Вінниця, 2010. – 23 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., доп. іпереробл.]. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
8. Мазаева И.А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста: на материале профессий «человек-человек» : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / И.А. Мазаева. – Москва, 2003. – 27 с.
9. Руденко Л. Структурні компоненти комунікативної культури фахівців сфери обслуговування / Л. Руденко // Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 3. – С. 49-55.
10. Садовская В.С. Основы коммуникативной культуры / В.С. Садовская, В.А. Ремизов [общ. ред. В. Ремизова]. – Москва : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 206 с.
11. Сарновська С.О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філос. наук. 09.00.03. / Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України / С.О. Сарновська. – Київ, 2000. – 18 с.
12. Сидоренко Е.М. Тренінг комунікативної компетентності в діловій взаємодії / Е.М. Сидоренко. – СПб. : Мова, 2004. – С. 59-60.
13. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. педаг. наук : 13.00.04 / І. Тимченко. – Харків, 2001 – 16 с.
14. Тімашкова Л.Н. Формування комунікативної компетентності студентів педвузу / Л.Н. Тімашкова. – Мн. : МДЛУ, 2001. – С. 23-24.
15. Шумельчик Л.Б. Професійна підготовка майбутнього гірничого інженера в умовах зміни парадигми інженерної освіти / Л.Б. Шумельчик // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34 (87). – С. 385-392.
16. АВЕТ [Електрон. рес.]. – Режим доступу: <http://www.abet.org/accreditation/>

Nowadays we observe a complicated process of higher education paradigm reforming for pursuing new objectives that conform to the modern level of the society development. The formation of professional culture according to the requirements of international standards as a goal of higher engineering education has been pursued in the framework of competence-based approach taken as a conceptual basis. The new engineering standards prescribe that engineers should master communicative competence which plays a significant role in the process of professional experience acquiring and professional communicative culture formation. Communicative culture and competence being a complex structure of linguistic, cultural and axiological constituents are analyzed. The communicative barriers which are most common with engineers are determined. It has been concluded that insufficient development of communicative skills is considered as that kind of an engineering student's weak points that would act as a hindrance to his promotion, professional achievements and perspectives. Modern engineering professional peculiarities draw our attention to the needs of developing certain aspects of professional communicative culture and humanitarian disciplines are considered to be an effective way to providing communicative training and experience in the development of a future engineer's personal characteristics. The items of effective teaching humanitarian disciplines and considering them as an addition to engineering majors as well as creating a complete system of competence-based approach are discussed. Some ways and techniques of developing communicative skills and personal characteristics development are suggested. Content-based approach and interdisciplinarity principle are mentioned as the appropriate educational technologies in creating a unique system of professional training.

Key words: professional communicative culture, competence-based approach, humanitarian approach, personality-centered development, training technologies.

УДК 371. 32.91(07)

Олександр Надтока
Oleksandr Nadтока**ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ЕВОЛЮЦІОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ****THE EUROPEAN VECTOR OF THE EDUCATIONAL CONCEPTS EVOLUTION AS ONE OF THE ASPECTS OF GEOGRAPHY TEACHING METHODS**

У статті розглядаються питання, що стосуються проблем методики навчання географії. Вони стосуються еволюціонування окремих навчальних понять під час вивчення географії у загальноосвітніх навчальних закладах. Зміна підходів до формування навчальних географічних понять обумовлена як глобалізаційними процесами, так і необхідністю адекватного відображення відповідної географічної картини світу у свідомості учня. Зазначається, що діалектичний розвиток програми, набуття нею усіх ознак курикулуму дасть змогу побудувати нові засади шкільної географії, дасть новий імпульс для розвитку методики її навчання.

Ключові слова: географічна картина світу, курикулум, методика навчання географії, навчальні поняття, понятійна структура курсів географії.

Пріоритетність освіти у сучасному світі є загальновідомою. Ця теза підтверджена провідними економістами Світового банку, які на основі математичних методів досліджень і глибокого аналізу проблематики, встановили, що головними чинниками невідчутного капіталу є функціонування держави у відповідній правовій площині (правова держава) та освіта. Визначено, що освіта становить 36% його загальної величини. Ці данні оголошено Кірком Гамілтоном у звіті за 2005 рік цього банку, що має назву «Де знаходиться багатство націй?» [6].

Тобто багатими країни стають не лише через мінерально-ресурсну базу, розвиток промисловості і сільського господарства, а завдяки освіті та науці. Все це обумовлює соціальну значущість педагогіки, важливість розвитку методик навчання шкільних предметів, спрямовує на еволюційну зміну методичних засад як освітньої системи взагалі, так і в плані формування географічної картини світу учня.

На даному етапі розвитку освітньої системи України відзначаються нові тенденції розвитку предметних методик, вони пов'язані з технологізацію навчання, системним використанням інформаційного середовища, що на думку психологів приводить до «вікігулгізації свідомості» учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). Проте в сучасній педагогіці не втрачають свого значення питання розвитку особистості та її компетентностей на тлі глобалізаційних викликів. Важливими аспектами цієї проблематики є збереження духовності людини, її ціннісних пріоритетів, миротворчої та патріотичної налаштованості та здатності до національної ідентифікації у розмаїтті культур. Певні можливості для вирішення цих важливих проблем має такий шкільний предмет як географія. Саме через формування географічної картини світу у свідомості дитини можуть відобразитися певні смислові блоки, що впливають як на освітній так і на виховний рівень особистості.

Все це є вельми актуальним на тлі загальнонаукових процесів, коли ускладнюються умови функціонування самої науки в глобалізованому світі. Адже в знанневому суспільстві, в інформаційному просторі відбувається не лише активне впровадження нових інформаційних технологій, але й (за твердженнями В. Стьопіна та Д. Фельдштейна) непомірне розширення

різнорівневої та різнопланової інформації. Вона в більшості випадків є пізнавальною, проте не завжди науково перевіреною. Це обумовлює складне співвідношення інформації, пізнання, знання і наукового знання [10].

Такі процеси знаходять своє відображення і в змісті географії, як навчального предмета, ставлячи нові завдання перед її методикою. Зокрема виникає проблема експлікації зв'язків фундаментальних внутрішньонаукових цінностей з позанауковими цінностями соціального характеру [10]. Враховуючи сприятливі умови, в цьому плані, шкільної географії, предметна методика навчання в змозі реалізувати важливі освітні та наукові завдання, зокрема через зміну підходів у формуванні ряду фундаментальних навчальних понять. Це вимагає, відобразивши аспекти їхнього еволюціонування, ввести у навчальний процес абсолютно нові, проте сучасні навчальні поняття.

Підтвердженням цьому є думка В. Кременя, що особистість є носієм предметно-практичної діяльності й пізнання. Свідомо діючий суб'єкт вибудовує умови для свого буття так, щоб можливість його існування стала ймовірною. Уявлення про буття, у якому немає місця для існування моєї самосвідомості, тотожне втраті сенсу життя взагалі [3, с.233].

У Концепції географічної освіти в основній школі зазначається, що сучасна географічна освіта має значний інтегративний потенціал, відіграє важливу, а можливо і основну роль в оновленні світогляду людства на глобальному і особистісному рівнях. А географія є однією з унікальних наук, яка акумулює значні інтегративні можливості. Вивчення географії в загальноосвітній школі створює можливість, формувати в учнів цілісну наукову картину світу та адекватний їй образ світу. Без формування адекватного образу світу людина не може адаптуватися до навколишнього середовища і соціально самореалізуватися, формуючи образ «Я у світі» [2].

Поняття картини світу як системи найбільш узагальнених уявлень про навколишній світ належить до числа фундаментальних понять, які виражають специфіку людини та її буття, взаємовідносини зі світом, найважливіші умови її існування. Наукова картина світу є однією із базових засад, на яких формуються ціннісні орієнтири особистості та реалізується її інтелектуальні, духовні та естетичні запити.

Формування цілісної наукової картини світу обумовлена тим, що всі природні і соціальні явища можна вивчити і осмислити, розглядаючи їх тільки в цілісності з тими системами і тими явищами, серед яких вони існують [2, с. 11]. Тому досить важливими і актуальними є питання дослідження методичних аспектів формування географічної картини світу, в тому числі засобами понятійно-термінологічного апарату даного предмета.

У статті автор має на меті розкрити один із аспектів розвитку методики навчання географії – необхідність еволюціонування навчальних географічних понять в епоху глобалізації та інформаційного суспільства. Крім цього, у статті окреслюються питання світоглядного значення географії як шкільного предмета та його курикулярні засади.

Згідно положень предметної методики урок є основною формою навчального заняття. За твердженням В. Онищука, урок, як і весь навчальний процес, не можна розглядати як статичну дидактичну форму, раз і назавжди задану. Це складна система, якій притаманні всі закони діалектики. В процесі навчання відбувається постійний рух від незнання до знання, який характеризується і безперервністю, і дискретністю водночас [8, с. 7]. Навчальні поняття є важливими відправними точками діалектичного розвитку вищезгаданої системи. Крім цього, вони мають важливе особистісне значення, бо сприймаються індивідуально, не зважаючи на форми і методи навчання, за допомогою яких вони доносяться до учня. Правильно побудована понятійна структура географії, як шкільного предмета дозволяє забезпечити такі важливі аспекти розвитку учня, які певною мірою і формують його географічну картину світу:

1. Формування уявлення про сучасний стан природи Землі та світового суспільства в цілому і в контексті їх складових.

2. Спрямування особистості школяра на розуміння зв'язків, які встановлюються між компонентами природи та господарства і людиною; природою і людиною; суспільством і

людиною, на локальному, регіональному та глобальному (планетарному) рівнях та використання отриманих знань у своїй практичній діяльності.

3. Розширення уявлень учнів про природні та соціально-економічні закономірності шляхом практичної діяльності, в тому числі через роботу з різними за змістом картографічними матеріалами і цифровими носіями інформації.

4. Формування ключових та предметної компетентності учнів ЗНЗ через призму відображення зв'язків України з іншими територіями планети.

5. На основі власної географічної картини світу – формування відповідного рівня національної ідентифікації особистості у глобалізованому світі [1].

У зв'язку з вищевказаним, актуальним завданням методики навчання є мотивування учнів до прагнення самостійно здобувати знання, формування мотивів навчання, створення алгоритму навчальних дій, тобто формування ключової компетентності вміння вчитися.

Все це значно сприяє формуванню предметної географічної компетентності. Як наслідок, в уяві учнів вимальовується особистісне бачення географічної картини світу. Вона являє собою систему наукових понять, що визначають узагальнені знання про суттєві ознаки предметів чи явищ, причинно-наслідкові зв'язки, узагальнення, досвід творчої діяльності, компетентності сформовані на базі знань, умінь, практичних навичок і набутого досвіду та ціннісне ставлення до оточуючого середовища [7].

Трансформація географічної освіти, яка відбувається в Україні, зумовлює підвищену увагу до систематизації, впорядкування понятійно-термінологічного апарату. Зважаючи на сучасні тенденції розвитку освіти, суспільні запити учнів виникає необхідність коригування та переосмислення окремих географічних понять, які мають геополітичне та глобалістичне значення. Такими поняттями є «державний кордон», «територія держави» та «геополітичне положення держави».

Один із фундаторів суспільної географії Ф. Ратцель у своїх дослідженнях зазначав про географічну обумовленість політичного життя, відслідковуючи зв'язок зовнішньої політики держави з географічним простором. Він порівнював державу з біологічним організмом, що перебуває в тісному і нерозривному зв'язку з властивостями місцевого етносу та природними умовам. Тобто вони є просторовими явищами, керованими цим простором. З тих часів, одним із фундаментальних географічних понять є «державний кордон».

На межі XIX і XX століття, Ф. Ратцель, за відношенням до стану і значення кордону в житті країни, визначав рівень її розвитку [10]. Після 2000 року ситуація стосовно розуміння значення кордонів змінилася кардинально. В даний момент часу сформувалося європейське розуміння кордонів, яке включає в себе географічний, політичний. Економічний та історичний підтекст, що кордони Європи – це скоріше не географічні, а динамічні геополітичні кордони. Згідно досліджень, проведених польськими вченими у Любліні *Університетом імені Марії Кюрі-Скłodовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)* мешканці Центральної та Східної Європи пов'язують зі словом «європеець» позитивний стандартний зміст. За їхньою уявою, його повинні характеризувати такі ознаки: свобода, освіта, виховання, пріоритет духовного над матеріальним тощо [6]. Таким чином у свідомості сучасного європейця поняття «державний кордон» несе в собі в більшій мірі не роз'єднувальні характеристики, а об'єднуючі, інтегративні. Отже, виходячи з даних положень, географія є одним із ключових предметів у реалізації євроінтеграційної концепції у сучасній освітній системі України. Тому виникає нагальна методична потреба, внести відповідні зміни у формування в учнів такого поняття як «державний кордон». Адже, з одного боку, слід акцентувати увагу на його розмежувальне значення, враховуючи події 2014 – 2016 років в таких регіонах України, як Крим та Донбас. При цьому, спрямовуючи вектор навчання в бік окреслення недоторканності кордонів України, визначення її територіальних меж згідно Конституції нашої держави та підкреслення її унітарності. А з іншого боку – спрямовувати учнів у русло євроінтеграційного мислення, де державний кордон виконує не стільки роз'єднувальну, як інтеграційну функцію, виконуючи

роль динамічної геополітичної одиниці. Тому бажано, щоб формування в учнів основної школи цього географічного поняття тривало ступінчасто, впродовж всього навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у основній школі, із 6-го по 9-ий класи ЗНЗ. Таким чином буде забезпечуватиметься еволюціонування цього поняття у свідомості учнів з метою формування у їх свідомості географічної картини світу [7].

Актуальними на тлі сучасних викликів для України є питання геополітики. Тому для географії України важливим є поняття «геополітичне положення держави». Воно є суттєвим у подальшому розумінні не лише географічних, а й історичних та філософських підвалин наукової картини світу. Зокрема В. Кремень неодноразово акцентує увагу на його значенні «Сучасник Англійської революції Хмельницький не мав відповідного геополітичного терену – територія його влади звідусіль мала відкриті кордони» [3, с.125].

Вищезазначені процеси, певною мірою вплинули на внесення суттєвих змін у навчальні програми з географії, тобто слід зазначити, що в Україні започатковуються механізми курикулуму, який діє на засадах відкритої системи. Тому в перспективному євроінтеграційному векторі програмні засади географії України виглядають по-іншому. У 8-х класах ЗНЗ вивчається курс «Україна у світі: природа, населення», а у 9-х класах з 2017 року – «Україна і світове господарство».

У зв'язку з цим виникає необхідність перегляду засад формування поняття «територія», особливо коли це стосується окремої країни. Іноді воно формується дещо спрощено, не розмежовуючись з іншими поняттями, що в свою чергу призводить до не зовсім правильного сприйняття учнем просторових характеристик. Нами пропонується введення у курси шкільної географії поняття «геоторія», як такого, що більш повно формують географічну картину світу учнів ЗНЗ. В підручнику «Географія. 9 клас», автори: О. Ф. Надтока та О. М. Топузов, на стор. 14 характеризується це початкове поняття:

Геоторія – це сукупність території суходолу, акваторії (територіальних вод) та аероторії (повітряного простору). Воно подається на фоні комплексної характеристики економіко-географічного положення України, у вступній частині розділу «Україна на карті світу» [5, с.14].

При вивченні як оновлених курсів географії України, так і економічної і соціальної географії світу досить важливе значення має розуміння учнями загальноосвітніх навчальних закладів таких важливих понять, як «глобалізація» та «національна ідентифікація». По-перше, їх варто задекларувати в навчальних програмах, а по-друге, формувати їх ступінчасто, спочатку у курсі «Материки та океани» на базовому, ознайомлюваному рівні, а в курсі «Соціально-економічна географія світу», здійснити повне формування понять, які в цей час вже більше відповідають віковим особливостям учнів.

Враховуючи вищесказане, варто зробити узагальнення в тому плані, що важливі нові навчальні поняття повинні потрапляти до навчальних програм з географії, а застарілі – через сито фундаменталізації змісту, видалятися з програм. Усе це можливо на тлі курикулярних засад. Адже, діалектичний розвиток програми, набуття нею усіх ознак курикулуму дасть змогу побудувати нові засади шкільної географії, дасть імпульс для розвитку методики її навчання.

Зазначимо, що й сам курикулум не перетворюється у застиглу догму, він еволюціонує, даючи поштовх розвитку освітньої системи. Британський учений П. Хьорст, уточнюючи характер змістового наповнення традиційного курикулуму, структурованого у форматі навчальних предметів, класифікує його за такими показниками:

- загальні поняття;
- логічні структури;
- засоби, які можна використовувати, набуваючи досвід [4, с.84].

У розрізі реалізації положень курикулуму в європейській системі освіти накопичений значний і багаторічний досвід створення освітніх документів. Серед яких – навчальні програми з географії. Як правило, вони створюються і працюють за принципом відкритої системи. Найвагоміший досвід зреалізувався через моделі створення навчальних програм:

1. Модель св. Галлена: Центр засобів навчання, кантон св. Галлена, Швейцарія (St. Gallen Scheme, Education Resource Centre, St. Gallen Canton, Switzerland).

2. Модель Гауслера–Пітмана: Інститут методів навчання природничих наук, Кільський університет, Німеччина (Haussler und Pittman Schema, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kieler Universität, Bundesrepublik Deutschland).

3. Шведська модель: Національна рада з питань освіти, Стокгольм, Швеція (Swedish Scheme, National Board of Education, Stockholm, Sweden).

4. Сассекська модель: центр з розроблень засобів навчання, Сассекський університет, Брайтон, Велика Британія (Sussex Scheme, Centre for Educational Technology, University of Sussex, Brighton, UK) [6].

Проте й в Україні відбуваються певні зрушення в цьому плані. Зазначимо, що процес створення навчальних програм із географії 2015 року, відбувалося у розрізі загальноєвропейських принципів та підходів із широким залученням педагогічної громадськості. Тому при створенні їх враховувалися не лише аспекти фундаменталізації змісту навчання, а й були внесені суттєві структурні корективи, яких потребував широкий педагогічний загал.

На часі створення стійкої й ефективної понятійної структури курсів географії для ЗНЗ. Адже її підвалини, з одного боку, відповідають критеріям європейського виміру, а, з іншого, накреслюють перспективи для удосконалення навчально-виховного процесу.

Така модель має створюватися й функціонувати на засадах відкритої системи, відобразити дуалістичність географії, яка містить як природничу, так і соціально-економічну складову. Понятійна модель географічних курсів прогностично стане одним із надбань сучасної методики навчання географії. Адже вона розроблена згідно загальноєвропейських підходів і відповідає курикулярним засадам.

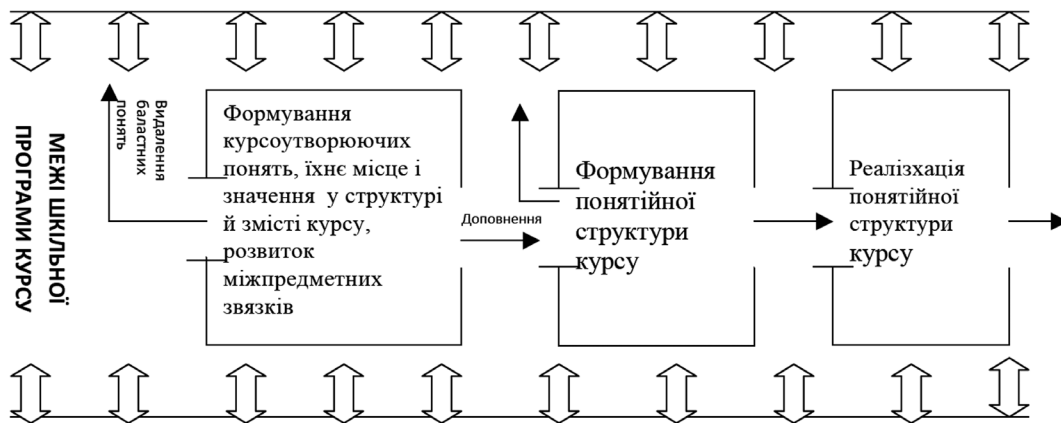


Рис. 1. Формування понятійної структури географічних курсів для ЗНЗ

Отже, географічна наука є дуалістичною, враховуючи це, сучасна географічна освіта має оновлюватися, спираючись на результати фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Процеси її оновлення в ЗНЗ можливі лише за умов врахування і застосування результатів наукових досліджень у галузі предметної методики навчання. Методика навчання географії на сучасному етапі її розвитку вирішує важливу проблему – формування географічної картини світу в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Її важливим компонентом є створення комплексу навчальних понять, які б дали змогу розуміти перебіг подій та явищ на різних рівнях: локальному, регіональному, глобальному. У результаті низки змін у свідомості людини, необхідно внести певні корективи в процеси формування окремих навчальних географічних понять. Виникає необхідність зміни підходів до формування таких навчальних понять як «державний кордон», «територія держави» та введення в обіг нових понять, зокрема «геотерія». Однією з вимог сучасної методики навчання є формування понятійної структури її навчальних курсів.

Список використаних джерел

1. Дидактика географії / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, О.Ф. Надтока, І.О. Діброва. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 668 с.
2. Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України / за ред. О.М. Топузов, О.Ф. Надтока, Л.П. Вішнікіна, А.С. Доброскок та ін. – Київ : Педагогічна думка, 2014 – 30 с.
3. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – Київ : Грамота. – 2010. – 576 с.
4. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського союзу: теорія і практика (друга половина – початок ХХІ ст.): монографія / О.І. Локшина. – Київ : Богданова О. М., 2009. – 404 с.
5. Надтока О.Ф. Географія: Підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / О.Ф. Надтока, О.М. Топузов. – Київ : «Видавничий дім «Світ знань», 2009. – 224 с.
6. Надтока О.Ф. Методичні засади структурування й реалізації курсу географія материків та океанів у загальноосвітній школі. дис. кандидата пед. наук. 13.00. 02 / Олександр Федорович Надтока. – Київ, 2010 – 256 с.
7. Надтока О.Ф. Проблематика еволюціонування навчальних понять як один із аспектів розвитку методики навчання географії / О.Ф. Надтока, В.О. Надтока // Мир науки и инноваций. – Выпуск 1(1). Том 7. – Иваново : Научный мир, 2015. – №1. – 115 с., С. 63-71.
8. Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі / В.О. Онищук. – Київ : Рад. школа, 1973. – 158 с.
9. Ратцель Ф. Народоведение: т. 1, 2 / Ф. Ратцель. – СПб. : Книгоиздательское товарищество «Просвещение», 1901.
10. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний / Д.И. Фельдштейн. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ebiblioteka.ru/browse/doc/25027584>, С. 4.

The article deals with the problem of methods of teaching geography based on the investigation of home and European experience on the issues. The author describes the evolution of the individual educational concepts in the process of teaching geography at the comprehensive secondary schools. The changes in the approaches to teaching geography concepts are predetermined by the process of globalization and the need to reflect the relevant geographical picture of the world in the pupils' minds adequately.

The process of functioning of any programme in geography course has also be considered as an open system, as a component of a dynamic process aimed at the improvement of the structure and the content of education. Therefore, one of the goals of the course, which should be reflected in the programme, is mastering the scientific geographical concepts developing, the pupils' personal experience, their creative mental activity and personal needs. The conceptual model of school geography can be considered as such base.

The article states that the development of geographic education in primary school should be based on a clear system of geographical concepts and consistency in school courses. This conceptual development component should be the basis for the training programmes. The use of this model is an important element for the gradual transformation of the programme of any geographical course into a dynamic educational process. Consequently, the dialectal development of the programme, obtaining of all curriculum's features will provide an opportunity to develop the new principles of teaching geography at school and give a new impetus to the development of the teaching methods.

Key words: *geographical picture of the world, curriculum, methods of teaching geography, educational concepts, conceptual structure of the geography courses.*

УДК 37.016:3

Тетяна Назаренко
Tetiana NazarenkoУКРАЇНОЗНАВЧА КОМПОНЕНТА В ЗМІСТІ ОНОВЛЕНОЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИUKRAINE KNOWING COMPONENT IN THE CONTENT OF THE
REVISED CURRICULUM FOR BASIC SCHOOL

У статті розглядається змістова складова навчальної програми з географії на предмет її наповнення українознавчою інформацією, що базується на краєзнавстві. Наведені приклади, де запропоновано власне бачення проблеми наповнення шкільних географічних курсів українознавчою інформацією для посилення національно-патріотичного виховання. Зроблений висновок переконує, що шкільна географія формує в учнів почуття гордості за свою країну через українознавчу інформацію, через краєзнавчий матеріал патріотичного спрямування

Ключові слова: шкільна географія, навчальна програма, українознавча складова, краєзнавство, патріотизм.

Новації, які втілюються в систему української школи, акцентують увагу на підвищенні ефективності освіти і виховання, їх якісного перезавантаження, що буде спрямоване на зростання наукового та прикладного рівня навчання шкільних предметів. У зв'язку з тим, що сьогоднішній етап розвитку суспільства позначений тенденцією глобалізації фактично всіх соціальних ланок, поставив перед системою освіти завдання щодо формування нової аксіологічної (ціннісної) парадигми, сутність якої полягає у необхідності сформувати в учнів таке уявлення про світ, у якому віддзеркаляться не тільки відповіді на виклики буття, але й світоглядний характер місцевого значення.

Зважаючи на події останнього часу, на перший план виходять проблеми національно-патріотичного виховання, про що свідчить затверджена Міністерством освіти і науки України Концепція національно-патріотичного виховання (Наказ МОН України № 641 від 16.06.2015 р.) [2]. Тому сьогодні, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до навчання, при цьому потрібно враховувати, що Україна має давнішу і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання та навчання молоді.

Різні шкільні предмети і досі орієнтовані на вивчення розрізнених фактів про Україну, локальних місцевих особливостей культури, природи або ж перенасичені фактажем, саме тому й варто розвантажити перенасиченість змісту навчальної програми з географії за допомогою введення українознавчої інформації, що буде формувати патріотично орієнтовані погляди в підростаючого покоління, адже серед пріоритетних завдань шкільної географії виокремлюються завдання «комплексного вивчення й висвітлення генезису людини України й українства у всіх часово-просторових вимірах самого українознавства як наукової системи» [4].

Змістова поліструктурність навчальної програми з географії дозволила здійснити її системний аналіз, що передбачає вивчення не лише теоретичного географічного змісту, але й надавати інформацію українознавчого характеру, який базується на краєзнавстві.

Введення українознавчої інформації в шкільні навчальні програми з географії корелює рівень сформованості *географічної культури*, ефективність вияву якої визначають: відповідний рівень географічних знань, географічної свідомості та користування активним науково-географічним словником в учнів основної школи. Задля формування географічної культури

в учнів недостатньо використовується інваріантна частина навчальних планів загально-освітніх навчальних закладів, зокрема, дещо нівельовано потужний потенціал українозмістових географічно орієнтованих понять. Усе це дає підстави стверджувати, що розроблення і впровадження географічної інформації українознавчого спрямування на краєзнавчому матеріалі сприятиме розв'язуванню проблеми диференційованого навчання та формування патріотичної свідомості учнів.

Структура і зміст навчальної програми з географії базуються на принципах неперервності і наступності шкільної географічної освіти, її інтеграції на засадах внутрішньопредметних зв'язків, диференціації навчального матеріалу залежно від вікових можливостей учнів і їх практичної спрямованості. В програмі знайшли відображення наскрізні для шкільної географії змістові лінії, які вказані в Державному стандарті.

Проблеми українознавчої складової в змісті освіти були у центрі уваги багатьох наукових досліджень як минулого, так і сучасності.

У діяльності П. Куліша, І. Огієнка, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепізі та ін. науковців спостерігалась увага на рівень підготовки вчителя, який би вживав українозмістову навчальну інформацію при навчанні будь-яких шкільних предметів.

Праці О. Єфименка, С. Єфремова, М. Стельмаховича, М. Ярмаченка, В. Майбороди, О. Сухомлинської, П. Кононенка, В. Крисаченка та ін. аргументували теоретико-методологічні основи українознавства як науки, розкрили деякі історико-педагогічні аспекти його розвитку та впровадження у систему національної освіти.

Видатні вітчизняні педагоги минулого основні принципи побудови національної системи освіти обґрунтовували українозмістовими чинниками, а саме: здійснення навчання українською мовою, врахування національних особливостей при розробці навчальних програм і підручників, творче використання в навчально-виховному процесі багатства національної культури, етнопедагогічного досвіду українців тощо.

Після проголошення УНР в освітні програми вперше були введені українознавчі навчальні предмети: історія України, українська мова і українська література, географія України. Однак починаючи з трагічних часів для України українознавство зазнає утисків з боку держави. Термін «українознавство» штучно вилучається з ужитку, його заміниками виступають країнознавство, краєзнавство, народознавство, суспільствознавство тощо. Новий сплеск національного відродження розбудова української суверенної держави зумовили й відродження науково-освітнього українознавства, в тому числі й у шкільній географії.

Стаття присвячена розгляду змісту оновленої навчальної програми з географії для основної школи щодо наповнення її українознавчою інформацією.

Розвиток науки про Україну та українство відбувався у нерозривній єдності із самоусвідомленням, консолідацією, самоствердженням українського народу, формуванням суспільних і державних форм його буття.

Зміст навчальної програми з географії має відповідати своїй головній місії, а саме: виховання в молоді почуття громадянської гідності, власної творчої позиції щодо зміцнення державності в Україні, природних умов і ресурсів рідного краю й місцевості проживання, ціннісного ставлення і піднесення Батьківщини, як колиски свого роду та народу, шанобливого ставлення до історико-географічної спадщини, утвердження себе як відповідального громадянина України.

Враховуючи сучасні тенденції суспільства та завдання нашого дослідження, проаналізуємо навчальну програму на предмет її наповнення українознавчою інформацією.

Географія, що вивчається у 6-му класі – є першим систематичним курсом нового шкільного предмета. В процесі вивчення географії в учнів формуються уявлення про Землю як природний комплекс, про особливості земних оболонок та їх взаємозв'язки, про кількість і розміщення населення земної кулі, людські раси, положення України та окремих держав на

політичній карті світу. Отже, у 6-му класі розпочинається формування загальної географічної культури школяра та поступове навчання картографічній мові. Учні оволодівають основними географічними уявленнями та поняттями релевантними з Україною.

Шкільний географічний курс, що вивчається у 7-му класі має назву «Географія материків і океанів», здавалось мало що є спільного з Україною, але, аналізуючи навчальну програму, що розташована на сайті Міністерства освіти і науки України, знаходимо таке речення: «У новій програмі посилено українознавчу спрямованість курсу 7-го класу, тобто вивчення територій та об'єктів здійснюється з урахуванням їх зв'язків з Україною, із сучасними пріоритетами нашої держави, що значно розширює загальнокультурну компетентність учнів» [4]. Отже, навчальна програма є носієм українознавчої інформації географічного спрямування.

Вивчення географії у 8-му класі, курс якої називається «Україна в світі: природа і населення», спрямоване на формування цілісної науково-географічної картини своєї країни на основі комплексного її вивчення.

Серед шкільних географічних курсів цей курс залишає за собою головне місце у формуванні особистості громадянина України, забезпечуючи вивчення рідного довкілля та підтримуючи розвиток знань про етнічний, національний, територіальний, мовний, державницький патріотизм. Завдання цього курсу полягають у створенні цілісного образу рідної країни з точки зору об'єднаних складників – навколишнє середовище (природа), мешканці (населення), економічні стосунки (господарство та економіка), які перебувають у взаємозалежності і взаємозв'язку. Унікальність цього курсу зводиться до того, що учні мають змогу відчувати взаємодію між природно-територіальними, виробничо-територіальними і соціально-територіальними комплексами на одному об'єкті вивчення.

Дослідження території України відбувається за краєзнавчим та країнознавчим підходами, оскільки вони забезпечують найбільш природний спосіб синтезу даних про природу, населення, господарство. Особлива увага до вивчення географії України пояснюється ще й тим фактом, що Україна для українських учнів має й духовний зміст — це земля їх дідів, батьків. «Батьківщина, – писав В.О. Сухомлинський, починається для дитини зі шматочка хліба і ниви пшениці, з лісової галявини і блакитного неба над маленьким ставом, з пісень і казок над коліскою... Пізнаючи світ і самих себе, діти зобов'язані по крихітці усвідомлювати відповідальність за матеріальні і духовні цінності, створені старшими поколіннями» [8].

Цей курс допомагає учневі усвідомити себе громадянином України, закласти знання про природу та сформувати в учнів знання та уявлення про Україну як цілісну країну, в якій відбуваються різноманітні глобальні та регіональні процеси.

Вивченням географії у 9-му класі, курс якої називається «Україна і світове господарство (економіка)» завершується географічна освіта школярів основної школи на базовому рівні та орієнтована на більш високий рівень сприйняття географічної інформації, адже курс поєднує данні про економіку України та світу.

Основною метою цього курсу є формування знань про тенденції розвитку національної та світової економіки і визначення місця України в сучасному світі. Важливим принципом побудови змісту навчальної програми з географії у 9-му класі є інтеграція, яка реалізується через поєднання суспільно-географічних складових при вивченні особливостей розвитку і розміщення господарства в світі, в Україні та у своєму регіоні. Курс має чітко визначену практичну спрямованість, яка реалізується під час виконання практичних робіт, аналітичних задач та досліджень.

Значимими для теорії і практики сьогоденної загальноосвітньої школи стають дослідження, які на фоні загальнотеоретичних, методологічних підходів до процесу формування наукових географічних знань пропонують розв'язання як глобальних, так і конкретно місцевих понять українознавчої тематики.

Завдання, що є у навчальній програмі, також вміщують українознавчу складову, а саме:

- вивчити основні поняття, методи і проблеми українства на прикладі області проживання;
- виявити загальні географічні закономірності розвитку українознавства, розуміння яких необхідне учням для обрання відповідного профілю в старшій школі, а також для формування у них цілісної картини світу [4].

Нам імпонує думка професора О. М. Топузова про те, що на сучасному етапі необхідно, щоб процес формування наукових географічних знань, а у нашому випадку, українознавчих, супроводжувався розумовим розвитком учнів, а не цитуванням завченого матеріалу [9, с. 43-45].

Факти, картини, образи в розповіді вчителя є головним змістом, що передається учневі. Як зазначає професор В. П. Корнеєв, "... набуття нових знань відбувається через слово вчителя і зміст підручника. Завдяки чому в свідомості учнів можуть створюватися певні знання" [3].

Для учня наука географія починається з класної кімнати, шкільного подвір'я, кварталу власної вулиці, свого міста чи села тощо. Д.Д. Семенов писав: «Найкраще розпочинати викладання географії з околиць тієї місцевості, в межах якої живуть учні, шляхом порівняння близьких об'єктів з віддаленими. Із цікавих оповідань діти без значних зусиль усвідомлюють суть різноманітних явищ природи, опановують географічні терміни, не заучуючи на пам'ять дослівних визначень, таким чином в них виникає почуття гордості за усвідомлення себе мешканцем території на якій вони проживають» [7].

Українознавче навчання, зокрема під час вивчення географії, полягає не тільки в поінформованості учнів, а й у засвоєнні наукових географічних знань про закономірності розвитку природи як основи для прийняття оптимальних рішень із спостереження просторово-часових географічних закономірностей. Оволодіння понятійно-термінологічним апаратом науки географія відбивається у визначеннях у підручниках, таким чином учні створюють власний вербальний науковий географічний словник, котрим користуються впродовж навчального часу, а в подальшому і в дорослому житті – все це впливає на інтелектуальний розвиток особистості [1].

До фундаментальних географічних понять, що несуть у собі українознавчу інформацію, відносимо: «простір», «територія», «регіон», «країна», «район», «область», «місто», «село», «місце проживання», «нація», «природа», «етнос» [5]. Усі ці поняття присутні в понятійній базі природничої і суспільної галузях географії, а поняття «Україна» є системоутворювальним для курсу «Країнознавство». Для всіх фундаментальних географічних понять існують їх регіональні аналоги. Якщо формуємо поняття території, то його регіональним аналогом стане конкретизоване поняття про територію країни, у нашому випадку – Україна. Вивчаючи будь-яку територію, регіон чи материк робимо акцент у прив'язці до України. Так розкривається регіональний зміст понять «територія».

Формуючи українознавчі поняття, вчитель може за допомогою певних форм: учні пишуть наукові диктанти, складають експрес-тести, кросворди, наукову мозаїку, створюють додаткові контрольні питання, які потребують роздумів, навчаються виділяти головне, суттєве [5]. Ілюстрації в підручнику учні інсталиують шляхом складання творчих мініатюр, описів тощо. Наприклад, природні зони України: полісся, лісостеп, степ, зразки фотографій рекомендується включити до пояснення нового матеріалу при описі та порівнянні природних зон України.

Географічне поняття «Україна» охоплює:

- територію, яку заселяв український етнос у минулому та заселяє український народ (нація) у наш час;
- природу;
- відповідну територію з її земними, водними, повітряними просторами, особливостями екології;
- мову, як універсальний феномен життя і свідомості етнонації;
- суспільство, державу, культуру (релігія, філософія, освіта, мистецтво, наука, право, міжнародні відносини) [6].

Отже, всі ці складові носять українознавчий характер і відбиті в змісті оновленої навчальної програми з географії.

Основним завданням шкільних географічних курсів є формування в учнів наукових понять через розкриття основних географічних закономірностей. Засвоєння цих закономірностей при формуванні українознавчої інформації географічного напрямку має велике значення, оскільки звільняє від запам'ятовування величезного фактологічного матеріалу і водночас підвищує міцність, глибину знань, формує патріотизм. Спеціальних досліджень, присвячених проблемі наповнення географічних курсів українознавчою інформацією на широкому експериментальному матеріалі, не виявлено. Отже ця проблема є досить актуальною для дослідження.

Порядок подання українознавчого матеріалу в навчальній програмі з географії має певну специфіку, обумовлену метою навчання цього предмету. Методичні шляхи формування українознавчих понять у курсах шкільної географії для основної школи відбираються з урахуванням рівня розумового розвитку учнів та раніш отриманої підготовки з попередніх шкільних географічних курсів.

Отже, шкільна географія формує в учнів, шляхом краєзнавчої інформації патріотичного спрямування, почуття гордості за свою країну через українознавчий матеріал.

Список використаних джерел

1. Баранский Н.Н. Страноведение и география физическая и экономическая / Н.Н. Баранский. – Москва : Мысль, 1980. – 105 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwilwZi3h7nKAhXn_3IKHaRvAi4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fusi-novivni%2Fnovini%2F2015%2F06%2F16%2Fnacjonalno-patriotichne-vixovannya%2F&usq=AFQjCNFCrtV8NQZzCw4ovvascjFf2KzA
3. Корнеев В.П. Методичні засади розвитку пізнавальних інтересів учнів основної школи в процесі вивчення географії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Корнеев Віктор Петрович. – Київ, 1996. – 347 с.
4. Навчальна програма [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869_088/
5. Назаренко Т.Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Назаренко Тетяна Геннадіївна. – Київ, 2004. – 217 с.
6. Рудницький С. До основ українського націоналізму / С. Рудницький. – Відень, 1920. – 98 с.
7. Семенов Д.Д. Педагогические заметки для учителей : прил. к книге «Отечественное» / Д.Д. Семенов. – СПб. : Изд. Черенина и Михайловича, 1864. – 60 с.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори у 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – Т. 1. – С. 535.
9. Топузов О.М. Формування географічної компетентності учнів засобами проблемного навчання / О.М. Топузов // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 43-45

In the article the content of education part of the curriculum of geography in terms of its content Ukraine knowing information based on local history. These examples, which offered its own vision problems filling school courses Ukraine knowing geographic information to strengthen national patriotic education.

The author argues that the introduction of Ukraine knowing information in the school curriculum in geography correlates the level of formation of geographical culture, the effectiveness of display which define the corresponding level of geographical knowledge, geographic awareness and use of active scientific and geographical dictionary, all this gives grounds to say that the development and implementation of geographic information Ukraine knowing focus on local history material will contribute to solving the problem of differentiated instruction and form the patriotic consciousness of basic school pupils.

This article provides examples of research in Ukraine that occur on local history and geographic approaches. Special attention to the study of geography Ukraine explained by the fact that the Ukraine for Ukrainian students and a spiritual sense - a land of their grandparents and parents. This course helps the student to the geography of Ukraine to realize a citizen of their country, and thus lay the knowledge of nature and society as a whole state in which there are a variety of global and regional processes.

Proved that significant for the theory and practice of today's secondary school studies is that against the background of general and methodological approaches to the process of scientific concepts offer a solution both global and local concepts Ukraine knowing specific topics.

The conclusion shows that school geography shapes the students a sense of pride in their country through Ukraine knowing information using regional materials patriotic

Key words: school geography, curriculum, Ukraine knowing information, local lore, patriotism.

УДК 37.013:371

*Лідія Непорожня
Lidiya Neporozhnia*

ПІДРУЧНИК ІЗ ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО- НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

SCHOOL TEXTBOOK IN PHYSICS AS A MEANS OF FORMING NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL PUPILS

У статті аналізуються сучасні наукові підходи щодо ролі, значення та методичного забезпечення процесу формування і розвитку природничо-наукової компетентності старшокласників засобами підручника з фізики. Запропоновано способи реалізації цих підходів у підручниках із фізики для старшої школи.

Ключові слова: методика навчання фізики, природничо-наукова компетентність старшокласників, підручник з фізики.

Інноваційна модернізація освіти, зумовлена її методологічною переорієнтацією на особистість, передбачає оновлення всіх освітніх ланок. Виходячи з сучасних тенденцій, і одним із пріоритетних завдань природничої освіти є формування в особистості структурованого комплексу характеристик, які дають їй змогу ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності, як необхідних компонентів природничо-наукової компетентності. Системотвірними чинниками природничо-наукової компетентності є формування в особистості природничо-наукової картини світу, розвиток її наукового світогляду, наукового стилю мислення.

Оновлення цілей і змісту природничої освіти потребує створення нових концепцій, програм та шкільних підручників, зокрема підручників із фізики. Питання підручникотворення досить широко висвітлюються в науково-методичній літературі. Проблеми функціонально-цільового призначення підручника в сучасній школі, можливості оптимізації його структурних компонентів, особливості формування структури і змісту курсу фізики та методичні аспекти викладу навчального матеріалу зайшли відображення у низці досліджень дидактів, психологів, методистів. Питанням суті, ролі та місця підручника у навчальному процесі присвячені дослідження Ю.К. Бабанського, М.М. Скаткіна та ін. Зміст середньої освіти і його відображення в підручниках досліджувалися в роботах В.В. Краєвського, І.Я. Лернера та ін. Загальні підходи щодо структури та змісту шкільного підручника висвітлено в роботах

В.П. Беспалько, Д.Д. Зуєва та ін. Питанням структури і змісту підручника з фізики присвячено дослідження О. І. Бугайова, С. У. Гончаренка, М. Й. Розенберга, О.І. Ляшенка, М.І. Шута, М. В. Головка та ін. Серед питань, які мають вирішуватися в процесі підручникотворення, важливе значення має формування умінь самостійної роботи з підручником, активізація пізнавальної діяльності (Н.Ф. Тализіна, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко та ін.). Проблема визначення особливостей, структури та змісту компетентності та її багатокомпонентності досліджувалася в роботах О.І. Ляшенка, І.В. Бургун, П.С. Атаманчука, М.В. Головка, В.Ф. Заболотного, С.А. Ракова, А.М. Куха, О.П. Пінчук, І.Г. Крохіної, Г.А. Білецької, Н.О. Єрмакова, І. Ботгроса та ін.

Положення та висновки проведених досліджень мають важливе значення для розроблення і вдосконалення шкільних підручників, посилення їх ролі в підвищенні результативності навчально-виховного процесу в школі і зокрема під час навчання фізики. Разом з тим, проблема формування та розвитку природничо-наукової компетентності засобами підручника з фізики наразі потребує подальшого вирішення. Метою статті є проведення аналізу підручника з фізики як навчальної книги з позицій розвитку природничо-наукової компетентності старшокласників та реалізації компетентнісного підходу в підручниках для старшої профільної школи.

Проблема реалізації компетентнісного підходу в сучасному підручнику з фізики є однією з актуальних у педагогіці, оскільки сучасний підручник фізики є засобом інтелектуального, соціального та духовного розвитку особистості. Згідно з цілями навчання, підручники з фізики для старшої школи передбачають вивчення основ наукових знань із розділів «Механіка», «Молекулярна фізика і термодинаміка», «Електродинаміка», «Світлові хвилі», «Квантова фізика», визначеними державним стандартом.

Головне призначення підручників фізики для старшої школи – допомогти здобувачам освіти навчитися самостійно оволодівати фізичним знанням, а також допомагати закріплювати й поглиблювати знання, здобуті на уроці під керівництвом учителя. Виходячи з цього, підручник має бути одночасно стабільним і мобільним, тобто уможливлювати введення нових елементів знань без порушення основи, відповідати вимогам науковості, доступності, точності, зрозумілості викладення навчального матеріалу, практичної спрямованості, встановлювати міжпредметні зв'язки, відповідати віковим особливостям старшокласників, мати повний і ґрунтовний виклад навчального матеріалу, формулювання основних думок у небагатьох чітко сформульованих і легких для запам'ятовування реченнях, а також містити необхідний ілюстративний матеріал.

У методичній літературі досить ґрунтовно описані основні функції підручника з фізики, які впливають із системи дидактичних принципів (науковості, доступності, цілеспрямованості, систематичності й послідовності, всебічності, зв'язку з життям тощо) [1, 6, 7]. До них традиційно належать:

- освітня функція, яка передбачає забезпечення процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань, відповідно до сучасного рівня розвитку фізичної науки, формування в учнів пізнавальних умінь та навичок;

- розвивальна функція, яка передбачає розвиток учня, формування його перспективних, мнемонічних, розумових, мовленевих та інших здібностей;

- виховна функція, має забезпечувати вплив підручника на світогляд учня, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формувати й удосконалювати певні риси особистості;

- управлінська функція підручника полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях;

- дослідницька функція передбачає спонукання учня до самостійного розв'язування проблеми.

Окрім окреслених функцій наразі вважаємо варто виокремити ще одну функцію підручника з фізики для старшої школи – розвиток в учнів природничо-наукової компетентності.

Виходячи з цього, зміст підручника має формуватися на компетентнісних засадах відповідно до пізнавальних можливостей учнів, з урахуванням напрямів профілізації, пізнавальних інтересів та освітніх потреб учнів.

Авторам підручників варто враховувати той факт, що формування предметної компетентності з фізики, крім природничих предметів, міцно пов'язано з навчальними предметами таких освітніх галузей, як мови і література, суспільствознавство, мистецтво, математика, технології, здоров'я і фізична культура. Реалізація змістових зв'язків фізики з іншими освітніми галузями забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її життєдіяльності: здатність спілкуватися державною мовою та однією з іноземних мов, математична грамотність і обізнаність у галузі природничих наук і технологій, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності, уміння вчитися впродовж життя, здатність до соціальної активності і життя в громадянському суспільстві, навички підприємницької діяльності, загальнокультурна компетентність.

Важливим елементом природничо-наукової компетентності є предметна компетентність із фізики. Вивчаючи фізику, учень має оволодіти цілісною системою фізичних знань, умінь і ціннісних ставлень, які мобілізуються в специфічних контекстах її життєвої діяльності.

Розвиток предметної компетентності з фізики, як ключового компонента природничо-наукової компетентності, потребує врахування її особливостей у процесі створення підручників із фізики: природничо-наукова компетентність має загальний характер, оскільки формується впродовж усього періоду навчання й має високий ступінь узагальнень; вона має міждисциплінарний характер, оскільки пов'язана відразу з декількома освітніми дисциплінами; природничо-наукова компетентність вбирає в себе компоненти предметних компетентностей, які належать до кожної шкільної природничої дисципліни.

Загальний та міждисциплінарний характер природничо-наукової компетентності передбачає формування в учнів цілісної системи внутрішніх ресурсів, загальних для природничих дисциплін — компетентності наукового пізнання, яка вбирає такі компоненти:

- систему основних теоретичних і практичних знань учня, що забезпечують розвиток його вищих мисленевих здібностей (інтелектуальну компетентність);
- систему методів емпіричного і теоретичного пізнання, експериментального дослідження процесів, явищ і законів природи (методологічну компетентність);
- володіння науковою мовою як системою мовних знаків, що виконують функції означення, позначення та особливих термінів і мають синтаксичний, семантичний й прагматичний характер природничих наук (компетентність спілкування науковою мовою);
- систему основних знань і методів, які задіяні у формуванні певного ставлення і поведінки учнів при вирішенні різних значущих ситуацій (компетентність ставлення і поведінки).

Крім загальних особливостей природничо-наукової компетентності, підручник із фізики має формувати в учнів такі специфічні компоненти предметної компетентності, як компетентність інтелектуальних надбань у галузі фізики, компетентність наукового дослідження, компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для фізики, компетентність прагматичного надбаня в галузі фізики й використання фізичного знання для реалізації умов безпечного розвитку світу.

Зупинимося більш детально на кожному з специфічних компонентів, які, на нашу думку, мають бути реалізовані підручником із фізики для старшої профільної школи.

Компетентність інтелектуальних надбань у галузі фізики передбачає засвоєння учнями певної сукупності знань фізичної науки, оволодіння ними інструментами й інтелектуальними технологіями, які сприяють формуванню когнітивної автономії особистості, необхідної в подальшому самостійному житті. Набуваючи цю компетентність, учень оволодіває системою основних фізичних знань; мисленням, заснованим на принципах наукового пізнання; здатністю вирішувати завдання фізичного змісту та застосовувати основні фізичні знання в різних реальних ситуаціях.

Компетентність наукового дослідження передбачає оволодіння учнями способами дослідницької діяльності; створення у них інтересу до наукового пізнання фізичних явищ і процесів, розвиток здатності до експериментального вивчення процесів, явищ і законів

фізики; формування ставлень, які в подальшому виявляються в повсякденній діяльності учня. Набуваючи цю компетентність, учень виявляє спостережливість, здатність планувати практичні й теоретичні дослідження; проводити практичні або мисленеві експерименти; вирішувати проблемні і значущі ситуації.

Компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для фізики, передбачає оволодіння учнями чіткою виразною мовою, як засобом передавання змістовної інформації про результати пізнання й творчості. Набуваючи цю компетентність, учень бере участь у конструктивних дискусіях на фізичні теми з використанням наукової термінології; вільно і чітко викладає наукову інформацію в письмовій і усній формах; дає наукові пояснення одержаних експериментальних результатів; готує й презентує письмові та усні наукові повідомлення.

Компетентність праціологічного надбання в галузі фізики й використання фізичного знання для безпечного розвитку світу має провідну роль у встановленні гармонічних відносин між людиною і навколишнім світом, зокрема природним середовищем. Вивчення фізики, як і інших природничих дисциплін, має закладати підґрунтя для обдуманого діяльності людини в її прагненнях покращити умови свого існування; усвідомленого ставлення до необхідності обирати відповідні безпечні засоби для досягнення кінцевих наслідків своєї діяльності. Набуваючи цю компетентність, учень вчиться визначати техногенні екологічні проблеми певної місцевості, країни та планети Земля загалом; розуміє необхідність дотримання норм цивілізованої поведінки в оточуючому світі; бере свідому участь у діях по захисту навколишнього середовища на місцевому рівні; оцінює наслідки деградації навколишнього середовища та природи в цілому для суспільства та особистого здоров'я.

Формування предметної компетентності з фізики випускника середньої школи вимагає від нього: оволодіти сукупністю основних знань, у відповідності до проблеми, яка має бути в результаті вирішена; розвинути навички використання знань в конкретних ситуаціях; навчитися вирішувати різні проблемні ситуації, оволодівши функціональними знаннями; набуті здатності вирішувати різнопланові значущі ситуації, як комплексні проблеми, виявляючи при цьому відповідні ставлення.

Важливим чинником розвитку окреслених компонентів природничо-наукової компетентності старшокласників засобами підручника з фізики є формування й розвиток в них самоосвітньої компетентності, яка передбачає вміння самостійно опрацьовувати текст підручника, одержувати знання, які торують шлях до саморозвитку і безперервної освіти, сприяють професійному зростанню здобувачів освіти. Набуваючи самоосвітню компетентність, учні оволодівають умінням орієнтуватися в структурі та змісті навчальної книги (підручника), аналізувати відповідні явища, виділяти головне в тексті, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, працювати з довідниковим, ілюстративним матеріалом, таблицями тощо.

Оскільки самостійна пізнавальна діяльність учнів у процесі навчання фізики є досить складним компонентом, тому з метою її полегшення авторам підручників варто подавати рекомендації щодо роботи з навчальними книгами, націлюючи старшокласників на самостійне здобування фізичних знань як теоретичних так й емпіричних.

Тексти теоретичного характеру мають містити: теорії, закономірності, методологічні знання. Тексти емпіричного характеру: факти, явища, події, вправи, правила, зокрема, апарат організації засвоєння фізичних знань, запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язання задач, приклади), ілюстративні матеріали (фотографії, малюнки, креслення та інші), таблиці, підписи-пояснення до ілюстрованого матеріалу, вправи, апарат орієнтування.

Виходячи з того, що самостійна робота старшокласників з підручником має бути провідною, тексти підручників із фізики бажано подавати у формі бесіди з учнями, під час якої учні мають відповідати на питання, розмірковувати, робити висновки і приводити їх у систему, а також виконувати вправи, котрі б вимагали застосування засвоєних знань, сприяли б розвитку уміння учнів організовувати самостійну роботу з названими підручниками, виконувати аналітичні проблемні завдання, тим самим, сприяли б розвитку природничо-наукової і зокрема предметної компетентності старшокласників з фізики.

Виходячи з цього, текст підручника має містити репродуктивні, проблемні, програмовані та комплексні тексти. Репродуктивні тексти — високоінформативні, структуровані, зрозу-

мілі учням, які передбачають пояснювально-ілюстративне навчання. Проблемні тексти — це здебільшого проблемний монолог, у якому для створення проблемних ситуацій висувають суперечності, розв'язують проблему, аргументують логіку розвитку думки. В програмованому тексті зміст подається частинами, а засвоєння кожного “кроку” інформації перевіряється контрольними запитаннями. Комплексний текст містить певний обсяг інформації, необхідний учням для розуміння проблеми, а проблема визначається за логікою проблемного навчання. Окрім основного, підручники мають містити додаткові тексти, мета яких – розширити, поглибити знання учнів з важливих компонентів змісту навчального матеріалу.

Ілюстративний матеріал має розкривати основний зміст певних елементів програми. Схеми, креслення та інші графічні матеріали мають розкривати зміст основного матеріалу, доповнювати й конкретизувати його, бути об'єктом для запитань та завдань, посилюючи емоційний вплив підручника і, таким чином, сприяючи підвищенню ефективності сприймання і засвоєння навчального матеріалу.

Розвиток природничо-наукової компетентності старшокласників засобами підручника з фізики є важливим результатом освітньої діяльності учнів, формування в них їх інтегрованої системи набутих фізичних знань, умінь і ціннісних ставлень, які мобілізуються в специфічних контекстах її життєвої діяльності. Підручник із фізики для старшої школи, створений на засадах компетентнісного підходу передбачає не тільки розвиток природничо-наукової компетентності здобувачів освіти, націлює їх на пізнання світу, а й сприяє пошуку можливостей для самовизначення, саморозвитку, самоосвіти, самореалізації. Створення ефективного організаційного та методичного забезпечення процесу формування та розвитку природничо-наукової компетентності засобами підручника сприятиме поліпшенню якості фізичної освіти школярів.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Качество и эффективность ученика / В.П. Беспалько // Нар. Образование. – 2007. – №8. – С. 150-156.
2. Бугайов О.І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / О.І. Бугайов, М.В. Головка // Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Зб. наук. праць / Гол. ред. М.Т. Мартинюк. – Київ : Наук. світ, 2006. – С. 28-31.
3. Бугайов А.И. Методика преподавания физики в средней школе: теоретические основы: [уч. пособ. для студ. пед. ин-тов по физ.-мат. спец.] / А.И. Бугайов – Москва : Просвещение, 1981. – 288 с.
4. Головка М.В. Особливості формування структури і змісту курсів фізики та астрономії в старшій профільній школі / М.В. Головка // Проблеми сучасного підручника : Зб. Наук. праць. – Київ : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с. – С. 230-238.
5. Гончаренко С.У. Методика навчання фізики в середній школі: [посіб. для вчителів] / С.У. Гончаренко, М.Й. Розенберг. – Київ : Рад. школа, 1974. – 180 с.
6. Зорина Л.Я. Дидактические основания построения ученика и логика развертывания в нем учебного материала / Л.Я. Зорина // Теоретические основы содержания общего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера – Москва : Педагогика, 1983.
7. Зуев Д.Д. Школьный ученик / Д.Д. Зуев. – Москва : Педагогика, 1983. – 240 с.
8. Каменецкий С.Е. Методика преподавания физики в средней школе: частные вопросы / С.Е. Каменецкий, Л.А. Иванова; под ред. С.Е. Каменецкого. – Москва : Просвещение, 1987. – 336 с.
9. Навчальна програма для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академ. рівень: <http://www.mon.gov.ua>.
10. Основы методики преподавания физики в средней школе / Разумовский Ю.И., Бугаёв А.И., Дик Ю.И. и др.; под ред. А.В. Перышкина. – Москва : Просвещение, 1984. – 398 с.: ил.
11. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. 10–11 класи. Академ. рівень: <http://www.mon.gov.ua>.
12. Сергеев И.С. Как развивать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – Москва : АРКТИ, 2007. – 132 с.

The article deals with modern scientific of approaches, physical and methodical science to solution of the questions of methodical process of formation and development of natural-science competence of senior pupils by means of the school textbook in physics.

Innovative modernization of education, due to its methodological reorientation to the person, provides for the updating of all the educational links. Updating of the objectives and the content requires the creation of new concepts, programmes and school textbooks. Nowadays one of the prior tasks of education is: the formation of the personality with a structured complex of characteristics that give her the ability to act effectively in various spheres of life; the formation of natural-scientific picture of the world; the development of scientific outlook, scientific style of thinking and scientific competence.

The formation of senior pupils' natural science competence by means of a Physics textbook is an important result of educational activity of pupils, their integrated system of acquired physical knowledge, skills and values, and relations that are mobilized in specific context of their life activity. Developing the ability of pupils to acquire knowledge through self-study of the educational material, the physics textbook promotes not only the development of natural-scientific competence of the pupils, promotes them to acquire knowledge of the world, but also promotes the opportunities for self-determination, self-development, self-education and self-realization. The creation of an efficient organizational and methodological support of the process of formation and development of scientific competence by means of the textbook would improve the quality of pupils' physical education.

Key words: *methods of teaching physics, senior pupils', natural-scientific competence, the textbook in physics.*

УДК 378. 22.016:5:[373.5]

Валентина Оніпко
Valentya Onipko

ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

THE IMPLEMENTATION OF THE COURSE INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF STUDYING BIOLOGY IN THE PROCESS OF PREPARATION OF A FUTURE BIOLOGY TEACHER TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN PROFILE SCHOOL

У статті розглядаються технологічні основи процесу підготовки майбутнього вчителя біології до професійної діяльності. Досліджується використання курсу інноваційні технології навчання біології та з'ясовано специфіку формування професійної готовності вчителя до викладання біології в умовах профільної середньої школи.

Ключові слова: *вища педагогічна освіта, інноваційні освітні технології, майбутній учитель біології, профільна середня школа, дисципліна, інноваційні технології навчання біології.*

Пріоритетним напрямом освітньої системи України, що підтверджено державними законами та нормативними документами, є доступ до якісної освіти. Процес навчання повинен бути організований так, щоб орієнтувати дитину на досягнення цілей, які вона собі поставила. Педагогічна освіта в Україні зазнає значних змін, оскільки відбувається перехід від системи освіти, орієнтованої на передачу вчителем та засвоєння учнем певної суми знань до системи освіти, спрямованої на розвиток особистості учня. Визнання на державному рівні доцільності

запровадження профільного навчання у середній школі актуалізувало проблему вдосконалення теоретичної бази і технологічного забезпечення підготовки фахівця, зокрема вчителя біології, як із огляду на зростання сучасних суспільних і особистісних вимог до педагогів, практичних потреб, так і необхідності впровадження інноваційних педагогічних технологій. Тому впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес є одним із найважливіших питань, які сьогодні розглядаються в освіті.

Важливою умовою організації навчально-виховного процесу є вибір учителем раціональної системи методів і прийомів активного навчання, використання сучасних технологій у поєднанні з традиційними засобами. Підготовка майбутнього вчителя біології до професійної діяльності в профільній школі як діяльної, творчої особистості з високим адаптаційним потенціалом, фахівця зі сформованими професійно-інтелектуальними, духовними, соціальними позиціями обумовлює необхідність організації навчально-виховного середовища на засадах інноваційно-педагогічної діяльності. Удосконалення роботи вищих педагогічних навчальних закладів України передбачає впровадження в педагогічний процес нових концепцій та інновацій дидактично-технологічної підготовки фахівців, обґрунтоване використання результатів науково-педагогічних досліджень. Розвиток педагогічно-інноваційних технологій в умовах педагогічного вишу відбувається інтегративно з трансформацією, модернізацією ідей вивчення біології та окремих напрямів професійної підготовки, у їх тісному взаємозв'язку з новітнім інформаційним забезпеченням.

Вивчення стану наукової розробки означеної педагогічної проблеми показало, що вітчизняними та зарубіжними науковцями глибоко досліджено різні аспекти технології процесу підготовки фахівців. В історико-філософському аспекті цю проблему розглядали В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Сухомлинська, В. Шадріков та ін. Теоретичні основи технологічної підготовки майбутніх спеціалістів із урахуванням їх потенційних можливостей щодо засвоєння загальноосвітніх знань розглядалися суміжно з іншими завданнями С. Абдоковим, С. Гасіним, В. Кан-Каликом, В. Козаковим, М. Комаровим, Л. Малишком, Ю. Платоновим, І. Прокопенком, І. Сасовою, Г. Терещенком та ін.

Проблема професійної освіти з урахуванням ефективності використання технологій дидактично-технологічної підготовки студентів привертала увагу таких науковців, як А. Бублик, П. Ісаєва, Л. Карпишова, Р. Лотовська, А. Миролюбов, Л. Михайлов, О. Моїсеєнко, Т. Нікуліна, В. Розов, Н. Скляренко, І. Смолюк та ін.

Розвиток інноваційних освітніх технологій у вищій освіті України викликає потребу вивчення творчого доробку науковців, які зробили значний внесок у розвиток передової педагогічної науки та практики. Питаннями педагогічних технологій в освіті займалися А. Алексюк, Т. Алексеєнко, А. Андрущук, І. Бобко, В. Галузинський, М. Євтух, Б. Коротяєв, А. Нісімчук, В. Носков, О. Падалка, О. Пехота, М. Приходько, Н. Руденко, Ю. Сенько, В. Сластьонін, І. Смолюк, В. Сушанко, О. Шпак та ін. Проблема освітніх технологій у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах профільного навчання є соціально зумовленою і вкрай актуальною.

Разом із тим, контекстний аналіз довів, що поглибленого і системного вивчення потребують також питання підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників для роботи в профільній школі, відсутнє обґрунтування теорії та практики відповідного оновлення структури, змісту, форм, методів та інноваційних технологій навчально-виховного процесу, майбутніх учителів біології відповідно до вимог профільності загальної середньої освіти.

Завдання пошуку нових форм та способів підвищення професійної майстерності майбутніх учителів біології, які б забезпечували в процесі підготовки як формування предметної компетентності майбутнього вчителя, так і підвищення базового рівня професійної підготовки до рівня вчителя профільної школи надзвичайно важливе. Потенційно необхідними змістовими та організаційно-методичними можливостями для забезпечення зазначеного вище завдання володіє професійна підготовка майбутніх учителів біології із застосуванням курсу Інноваційні технології навчання біології. Враховуючи зазначені аргументи, метою нашого дослідження є дослідження структури, змісту означеної дисципліни та визначення сукупності головних ознак

педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів біології до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, призводять до реформування та модернізації навчально-виховного процесу і диктують нове розуміння цілей, форм і методів освіти при підготовці вчителя до профільного навчання учнів. Вони мають бути орієнтовані не стільки на засвоєння знань, скільки на розвиток пізнавальних і творчих здібностей майбутнього вчителя, формування ціннісного мислення і критичного ставлення до навколишньої дійсності й до самого себе. Акцент у сучасній освіті переноситься із «засвоєння знань» на формування «компетентності», відбувається його адаптація до особистісно-орієнтованого (гуманістичного) підходу, протилежного психолого-орієнтованій, безособистісній педагогіці. Ефективність дидактичного процесу значно визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій у вищій школі.

Розглядаючи сучасні підходи до трактування поняття «педагогічна технологія», зазначимо, що зародився цей термін у вітчизняній дидактиці, як указує П. Образцов [4] у 1963 році. Проте в працях Т. Назарової зазначається [3], що вперше термін «педагогічна технологія» з'явився в 20-х роках ХХ століття, хоча можна натрапити й на інші підходи. Дані, одержані Н. Масловою [2], констатують ще більш раннє використання терміну «технологія» у вітчизняній педагогічній літературі. Аналіз зарубіжної і вітчизняної науково-педагогічної літератури виявив, що термін «педагогічна технологія» трактувався і трактується по-різному. Узагальнюючи ці трактування, Г. Селевко зазначив, що поняття «педагогічна технологія» в педагогічній професійній діяльності функціонує на трьох супідрядних рівнях: *загальнопедагогічний (загальнодидактичний)* рівень – у цьому випадку технологія характеризує педагогічний процес загалом. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: до неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів учення, алгоритм діяльності суб'єктів процесу; *частково методичний (предметний)* рівень: у цьому випадку технологія характеризує специфіку методів і засобів, характерних для освітнього процесу у межах конкретної навчальної дисципліни, в цьому випадку поняття «педагогічна» технологія вживається як синонім окремої методики (методика викладання предмета, методика роботи даного викладача); *локальний* рівень – поняття «педагогічна технологія» характеризує специфіку вирішення конкретних педагогічних завдань (технологія формування наукових понять, технологія вирішення графічних завдань, технологія контролю знань, технологія самостійної роботи тощо) [5].

При розгляді технології навчання як системи головними ознаками є: 1) сучасною ознакою технологій навчання є системний підхід до проектування, реалізації, оцінки, корекції протікання і результатів процесу навчання; 2) використання педагогічних технологій спрямоване на здобуття гарантованих результатів і подальше відтворення процесу навчання; 3) технологія має бути здатною до відтворення; 4) педагогічні технології доречно вважати інструментарієм досягнення певної мети [6]. Загалом зазначимо, що технологія навчання майбутнього вчителя – це системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукових підходів до аналізу, проектування, оцінки навчального процесу з урахуванням усіх відомих і необхідних інновацій [1].

У вітчизняній дидактиці проблема результативності (ефективності) підготовки вчителя активно розроблялася і розробляється на основі багатьох чинників: психології навчання, проблемної теорії управління, концепцій алгоритмізації навчання, управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, оптимізації навчання, наукової організації педагогічної праці. Пошук побудови ефективного навчального процесу, який би забезпечував успіх кожному викладачеві, продовжується. Необхідним є таке вирішення проблеми проектування підготовки вчителя, яке б перетворилося на технологічний процес із гарантованим високим результатом.

Проаналізувавши сучасні технології навчання майбутнього вчителя біології, що реалізуються в практиці педагогів профільних шкіл, було встановлено, що до найбільш уживаних необхідно віднести: побудову навчального процесу на концептуальній основі, навчання укрупненими дидактичними одиницями, організаційно-діяльнісні, імітаційні ігри, технологію КСВ (колективного способу навчання), технологію повного засвоєння знань, комп'ютерні технології навчання, диференційоване навчання. До інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів біології до профільного навчання, які можна

розглядати на загальнодидактичному рівні в процесі вивчення курсу Інноваційні технології навчання біології, відносимо такі: проблемного навчання, модульного навчання, контекстного навчання, концентрованого навчання, диференційованого та ігрового навчання, проектного навчання. У проблемному навчанні найголовніше – це постановка викладачем або самостійне виділення студентами навчальної проблеми і відповідного комплексу завдань (це вищий рівень проблемності), пошук способів її вирішення, в процесі якого активно засвоюються знання (табл. 1).

Таблиця 1

Систематизація сучасних технологій навчання, що реалізуються в підготовці майбутнього вчителя до роботи в профільній школі

| Педагогічна технологія | Коротка характеристика сутності |
|---|--|
| Побудова навчального процесу на концептуальній основі | Технологія передбачає виявлення ідеї навчального курсу, створення комплексу міжпредметних зв'язків між природничими дисциплінами та іншими навчальними курсами, розробку міжпредметних логічних завдань. |
| Навчання укрупненими дидактичними одиницями | Забезпечує загальне бачення теми, передбачає використання загальних характеристик, правил, інформаційно-об'ємних допоміжних сигналів, конспектів. Організаційною одиницею при такій побудові навчання стає урок, навчальний день, тиждень (глибоке занурення). |
| Організаційно-ділові імітаційні ігри | ОДІ імітують реальну діяльність, виробничу та соціальну, допомагають вписати навчальний процес у контекст реальної життєдіяльності тих, кого навчають (учнів, учителів). |
| Технологія КСН (колективного способу навчання) | Дидактична основа КСН – співпраця, робота організується в парах змінного складу, що забезпечує взаємонавчання та взаємоконтроль суб'єктів навчання. |
| Технологія повного засвоєння знань | Пропонуються блоки-модулі, призначені для засвоєння, які роздруковуються як міні-підручник на паперовому носії або в електронному варіанті. Кожний блок має різноманітні завдання, що супроводжуються дидактичними і контрольними текстами. Перехід до нового блоку дозволяється тільки після повного засвоєння попереднього. Управління навчанням організується різними методами за вибором викладача. |
| Комп'ютерні технології навчання | Пов'язані зі створенням та використанням програмних засобів (навчальні, контролюючі програми), використанням можливостей «Інтернет»-навчання. |
| Диференційоване навчання | Диференційоване навчання – традиційна навчальна технологія і частина загальнодидактичної системи. Реалізується у формі гомогенної та гетерогенної диференціації: «гомогенна» пов'язана зі створенням груп вибраного профілю, зацікавлення, рівня підготовки; «гетерогенна» – внутрішньогрупова, потребує розробки різноманітних програм, оволодіння прийомами різноманітного навчання всередині даної групи. |
| ТРДЗ (технологія розв'язання дослідницьких задач) | Використовує прийоми ігротехніки як засобу мислення. |
| Технологія проектного навчання | Створення матеріального або інтелектуального продукту (від задуму до результату), що здійснюється в спеціально організованих педагогічних умовах. Проектна діяльність організується в межах одного предмета профілю або має міжпредметний характер. До керівництва проектною діяльністю можуть залучатися декілька викладачів або вчителів. |

Основна мета проблемного навчання майбутніх учителів біології – наблизити навчальну діяльність до діяльності з наукового пошуку і, тим самим, створити умови для розвитку творчих здібностей, дослідницьких, раціоналізаторських навичок студентів у науковій та навчальній роботі. Можна також розглядати її як інтегральну технологію колективної навчальної діяльності студентів.

Інноваційність виокремлених технологій полягає в тому, що якщо мати на увазі, що вони спрямовані на створення умов для розвитку здібностей, мислення, загалом на забезпечення умов для самореалізації студентів, то потрібно зазначити, що у вирішенні цих завдань можна виокремити низку аспектів: управлінський, змістовий, комунікативний та індивідуально-особистісний. З цієї точки зору технології можемо диференціювати на категорії: 1) педагогічні технології, що сприяють управлінню навчальною діяльністю (технології програмованого навчання, дистанційного навчання, інформаційні технології, контрольні-корекційні технології); 2) педагогічні технології на основі вдосконалення та реконструювання навчального матеріалу (модульне, контекстне, проблемне навчання, проектне навчання, кейс-метод); 3) педагогічні технології на основі вдосконалення комунікативної складової навчання (КСО, мікрогрупова робота, індивідуальне навчання); 4) педагогічні технології, метою яких є розвиток індивідуальних здібностей, інтересів, освоєння нових соціальних ролей (ігрові, навчальна дискусія).

Пріоритетними завданнями, пов'язаними з інноваційною стратегією в професійній підготовці майбутніх учителів біології до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, насамперед є завдання навчання педагогів як організаторів і технологів навчального процесу. Таке навчання майбутніх учителів біології передбачає три основні цілі: формування нового стилю управління, нової особистісної позиції і нових смислів організації навчально-виховного процесу у вищій школі; формування нового типу аналітичного і разом із тим проектно-конструктивного мислення, що допомагає будувати картину навчально-виховних ситуацій в динаміці всіх її змінних; формування нового діалогічного стилю комунікабельної та інтелектуальної діяльності, нових способів соціальних та міжособистісних взаємодій, спрямованих на спільну побудову проектів і програм (їх реорганізацію у процесі здійснення) та забезпечення функціонування і взаємозв'язку всіх компонентів навчально-виховної ситуації. Реалізація цих цілей в основному забезпечує готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Отже, вагомим чинником якісної підготовки майбутніх учителів біології до професійної діяльності в профільній школі визначаємо її технологічність, що забезпечується насамперед у процесі впровадження курсу Інноваційні технології навчання біології. Педагогічними технологіями, які розкривають зміст дисципліни є: побудова навчального процесу на концептуальній основі, навчання укрупненими дидактичними одиницями, організаційно-ділові імітаційні ігри, технології колективного способу навчання і повного засвоєння знань, комп'ютерні технології та диференційоване навчання, технологія розв'язання дослідницьких задач і проектного навчання. Саме використання таких технологій впливає на стан готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, а саме – на її психологічний, педагогічний, предметний, методичний і загальнокультурний компоненти.

Перспективу дослідження становить розробка моделі професійної підготовки фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін, обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями у результаті впровадження цього курсу, методиками активного навчання тощо. Це суттєво вплине на регіональну специфіку модернізації педагогічної освіти та системи підвищення кваліфікації майбутнього вчителя біології.

Список використаних джерел

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб. : КАРО. 2002. – 368 с.
2. Маслова Н.В. Ноосферное образование: методология, технология, инструментарий / Н.В. Маслова // Вестник Российской академии естественных наук. – 2003. – Т. 3, № 3. – С. 66–74.
3. Назарова Т.С. Средства обучения (Технология создания и использования) / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – Москва : УРАО, 1998. – 203 с.
4. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов ; Орлов. гос. техн. ун-т. – Орел : Техуниверситет, 2000. – 145 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2. / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтовані технології навчання в умовах професійної освіти / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Запоріж. обл. ін-т післядипломної освіти. – Київ ; Запоріжжя, 2002. – Вип. 22. – С. 154-158.

The article deals with the implementation of the course of innovative technologies of teaching biology during the preparation of future teachers of Biology to the profession in specialized schools.

The course of innovative technologies of teaching biology consists of the following technologies: problem-based learning, modular learning, contextual learning, concentrated learning, differentiated, game and project-based learning.

Innovative technologies should be selected according to the management, semantic, communicative and individual personal aspects. The technologies are divided into: 1) pedagogical technologies that contribute to management training activities (technology programmed learning, distance learning, information technology, control and correction technologies); 2) educational technology based on the improvement and reconstruction of educational material (modular, context, problem teaching, project learning, case method); 3) educational technology based on the improvement of communicative educational component (CFA, mikrogrouop work, individual training); 4) educational technology aimed at developing individual skills, interests, development of new social roles (story-telling, academic discussion).

The author determines that the primary tasks related to innovation strategy in the training of future teachers of Biology in profile secondary schools are organization and technologisation of the learning process that involves three main objectives: the formation of a new management style, new personal positions and new meanings of the educational process in higher education; a new type of analytical, constructive design thinking to help building a picture of the educational situation in the dynamics of all its variables; the formation of a new style of dialogical sociable and intellectual activity, new methods of social and interpersonal interaction aimed at building common projects and programmes and operation and interconnection of all the components of educational process.

Key words: *higher pedagogical education, innovative educational technologies, future teacher of Biology, profile secondary school, discipline, innovative technologies of teaching biology.*

УДК 316.346.32-057.87

*Марек Палюх
Радослав Маликовський
Marek Paliukh
Radoslav Malykovskyy*

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПАТОЛОГИИ КАК УГРОЗА ОБЩЕСТВЕННОМУ ПОРЯДКУ И БЕЗОПАСНОСТИ ИНДИВИДУМА (ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ)

SOCIAL PATHOLOGIES AS A THREAT TO PUBLIC ORDER AND SECURITY OF THE INDIVIDUAL (THE RESEARCH CONCEPT)

Представленная публикация является концептуализацией исследований на тему избранных явлений общественной патологии с точки зрения студентов. Мнения и оценки студентов относительно данной проблеме позволяют изменить программу образования таким образом, чтобы студенты приобрели навыки диагностики и интервенции по отношению к отдельным видам угроз общественной патологии, которые существенно угрожают общественному порядку и безопасности индивидуума.

***Ключевые слова:** общественные патологии, профилактика, образование, человек, общество, позиция, социализация, масс-медиа, познавательный компонент, бихевиористский компонент, эмоционально-оценочный компонент.*

Общественные патологии – угроза общественному порядку. На протяжении последних лет средства массовой информации сообщают о драматических индивидуальных и общественных событиях, которые носят патологический характер и касаются, в частности, нарушения закона гражданами страны. Несомненно, любые агрессивные злодеяния против личности или группы индивидов, по мнению общественности, являются особо опасными. Агрессивность этих «преступлений» – наиболее экстремальное проявление патологий. В наше время агрессия сумела проникнуть во все сферы жизни: в наш дом, школу, окружение, политику и бизнес. Явления общественной патологии всегда вызывали и вызывают большой интерес в научной среде, разных группах, сообществах, целью которых является поддержание надлежащего общественного порядка – свободного от насилия и неприемлемых видов поведения.

Общественные патологии вызывают беспокойство и переживания связанные с безопасностью собственной персоны и ближайшего окружения. В польской научной литературе создателем определения общественной патологии считается А. Подгурецкий. Он утверждает, что общественная патология – это тип поведения, институции, функционирования некоторой общественно-социальной системы или тип структуры, который формируется, в основном, через противоречия с мировоззренческими ценностями, общепринятыми в определенном сообществе [10, с. 24].

Чаще всего, общественная патология – это негативные общественные явления, формируемые в результате наступления следующих условий:

- нарушение норм и ценностей,
- деструктивность поведения, измеряемого шкалой общественного поведения,
- существование в большом коллективе или в массовом сознании,
- необходимость использования коллективной силы для противостояния проблемам

такого рода [11, с. 12].

К наиболее распространенным общественным патологиям относятся: стереотипы и предрассудки, преступления на почве ненависти – терроризм, самоубийства, агрессия среди детей и подростков, алкогольная, наркотическая и «гаджет-зависимость», азартные игры; сексуальные патологии: проституция, педофилия и инцест; торговля людьми и целый ряд патологий, связанных с исключением с социума, моббинг, бездомность, беспризорность, а также патологии общественных институций – коррупция и т. д. Выше перечисленные патологии встречаются чаще всего и сильно влияют на индивида, группы и целые сообщества.

Общественная патология, рассматривается как совокупность концептуальных общественных явлений и системы общепринятых ценностей, включает в себя несколько основных категорий индивидуального, группового и институционального поведения:

- *преступления, угрожающие жизни (убийства) и здоровью, тривиальные преступления (кражи, взломы), организованные экономические, административные и банковские преступления (аферы). Эта группа преступлений включает и те, виновниками которых является молодежь (несовершеннолетние и малолетние);*

- *поведение, дезорганизующее семью: преступления против семьи и уклонение от выплаты алиментов, процессы дезадаптации и маргинализации молодежи, вызывающие распад семьи и рост масштабов социального сиротства;*

- *самоуничтожение: алкоголизм, наркомания, самоубийства, а также другие формы аутоагрессивного поведения;*

- *причиной институциональной патологии является дисфункция законодательной (несоответствие правового регулирования экономическим и социальным потребностям, низкое качество правовых актов) и исполнительной власти (некомпетентность, партикуляризм, забота о собственных интересах за счет общества) [3, с. 244].*

Следует подчеркнуть, что мы живем в переходной период, когда меняются отношение, взгляды и мнения на общественно-социальную реальность и патологии. Важным элементом образования является подготовка студентов кафедры педагогики, социальной работы и других к правильному распознаванию этих явлений и соответствующей их интерпретации с последующими превентивными и интервенционными мерами.

Понятие превенции используется в разных значениях. Однако чаще всего речь идет о необходимости свершения таких мероприятий с целью предупреждения или минимизирования антиобщественного поведения, индивидуальных, семейных или групповых проблем или их недопущения в целом. В теории это означает внедрение таких мер, которые *не допустили бы появление индивидуальной или общественной патологии вообще* [12, с. 323– 324]. Поэтому, в процессе образования студентов следует учить мониторингу и исследованиям патологических явлений. Социальная работа и педагогика – это те сферы деятельности, которые на практике могут осуществлять мероприятия в сфере профилактики зависимостей и другие действия, целью которых есть противодействие появлению общественно-социальной патологии.

Явления общественной патологии исследуют, главным образом, педагоги, психологи, а также социологи. Причиной такой заинтересованности является в частности повышение уровня девиантного поведения среди молодежи [1, с. 5]. Знания о явлениях патологии очень важны, хотя бы из-за возможности осуществления эффективных интервенционных мер, *являющихся предметом профилактики и ресоциализации* [1, с. 5]. В связи с намерением исследовать компоненты позиций (познавательный, эмоционально-оценивающий и поведенческий), нами использовано понятие позиции студентов к явлениям общественной патологии. Более того, предметом наших исследований являются некоторые виды поведения респондентов по отношению к этим явлениям, а также источники знаний о них.

Проведенные исследований являются попыткой презентации позиций студентов к явлениям общественно-социальной патологии. Цель исследований – изучение мнений и взглядов студентов выбранных направлений с помощью анализа их ответов на вопросы исследований:

1. Ваше отношение к явлениям патологии?

2. От чего зависят позиции студентов по отношению к явлениям патологии?

Понятие позиций является предметом изучения нескольких научных дисциплин, отсюда и разнообразное их понимание и определение. Впервые этот термин использовали философы Г. Спенсер и А. Бейн, по мнению которых, позиция – *это психическое состояние готовности к*

слушанию или изучению чего-либо, состояние, которое является условием усвоения истинных знаний [8, с. 111]. В социологии это понятие учредили и популяризировали Ф. Знанецкий и У. И. Томас. По мнению Г. У. Олпорта, понятие «позиции», приближенное к его современному определению, появилось благодаря тем социологам, которые искали понятия или теоретический конструкт, который позволил бы им объяснить механизм усвоения и передачи достижений культуры отдельными ее участниками [8, с. 111–112]. Ф. Знанецкий и У. И. Томас определяли «позицию» как состояние разума индивидуума в отношении определенных ценностей общественно-социального характера [8]. По мнению этих авторов «позиция» – всегда является неким взглядом относительно какой-либо ценности, при этом ценностью признается любой факт, имеющий эмпирическое содержание, доступное для членов определенной социальной группы, и значение, в соответствии с которым он является или может быть объектом действия [6, с. 12].

В литературе по психологии и социологии отмечаются разнообразные способы определения позиций, которые зависят, прежде всего, от принятой теоретической концепции или от того, на какие ее аспекты обращается внимание. Поэтому, одни способы концентрируются на познавательном аспекте, другие – на эмоциональном, третьи рассматривают позиции в контексте поведения [2, с. 314]. Сторонники познавательного аспекта обращают внимание на то, что позиция – это не только определенное поведение, оценивающее или эмоциональное отношение к конкретному предмету, это элементы познания, которые относятся к нему. Они утверждают, что позиция – это устойчивая система, содержащая, главным образом, познавательный компонент, иногда эмоциональный и определенную склонность к действию. С. Э. Аш определяет позицию как организацию опыта и получение информации о каком-либо предмете. В этом определении речь вообще не идет о видах поведения и об оценивающей и эмоциональной позиции [8, с. 114].

Несмотря на большое количество концепций и их разнообразие, большинство психологов и социологов соглашались с тем, что позиции имеют сложную структуру, между отдельными элементами которой существует определенная система связей [8, с. 113–115; 6, с. 14]. Характерной особенностью социологических концепций позиции является то, что они концентрируют свое внимание на толковании их структуры. Именно одной из них является дефиниция Стефана Новака, который обозначает позицию человека к определенному предмету как совокупность относительно устойчивых видов диспозиции к оценкам этого предмета, эмоционального реагирования на него либо сопровождающих эти эмоционально-ранжирующие диспозиции убеждений о природе и свойствах предмета и относительно устойчивых диспозиций по отношению к поведению, вызванного этим предметом [9, с. 24].

Подобным образом определяет позиции и Т. Мандрицкий, по мнению которого, это сравнительно стойкая и соответствующая организация знаний, убеждений, ощущений, мотивов и определенных образцов поведения индивида, связанная с определенным предметом или классом предметов [7].

Каждый тип позиций согласно структурных определений (С. Новак, Мика, Т. Мандрицкий, М. Мароды, Смит) состоит из трех компонентов: эмоционально-оценивающего, т. е. оценок, эмоций и чувств, которые вызывает объект отношения; познавательного, т. е. знаний и убеждений о предмете отношения; поведенческого – относительно прочных диспозиций к реагированию, определенным образом, на предмет отношения. С. Новак утверждает, что о позиции можно говорить только тогда, когда существуют некие взгляды относительно кого-то или чего-то, она субъективна в отношении конкретного объекта, который имеет для нас субъективное значение, положительное или отрицательное, то есть существует «валентность». Поэтому трудно говорить о нейтральных позициях¹. С. Новак наибольшее значение приписывает эмоциональному компоненту, так как он создает позицию, которая, кроме всего прочего, может содержать знания о предмете и некоторые предрасположения к определенному поведению по отношению к нему.

Важными элементами отношения являются субъект и объект (предмет). Субъектом всегда является индивидуум или социальная группа, а предметом – чего касается позиция. Несмотря на то, что позиции не схожи, каждая из них имеет следующие особенности: содержание предмета, его сферу, направление, силу, сложность и прочность. Содержание предмета определяется самим предметом и указывает на то, чего касается позиция. Сфера отношения

інформує про численність предметів в ній. Сила – це інтенсивність реакції, яку в індивіді викликає предмет позиції. Направлення проявляється в зміні станів від позитивних позицій, через нейтральні, до негативних. Складність позицій – це система, що складається з трьох елементів: пізнавального, емоційного та поведінкового. Але саме стійкість визначає ступінь підвразливості до змін [5, с. 106–107].

Поняття позицій виконує різні функції в дослідженнях поведінки людини. Часом воно буває незалежною змінною, яка в певній чи іншій мірі, модифікує зв'язок між видами поведінки, викликаними зовнішніми подіями. Дослідження позицій вимагає відповідей на такі питання: звідки беруться певні позиції людей, від яких психічних і соціальних факторів вони залежать? В цьому випадку позиції приймають характер змінних залежних. Тому дуже важливо зрозуміти, звідки беруться певні позиції і стосунки, які фактори їх формують і яким чином їх можна змінити в бажаному напрямку [9].

В дослідженні мислення і поглядів, слід звернути увагу на різні елементи, адже на них впливає велика кількість демографічних і культурних факторів. Ці фактори ми розглядаємо як незалежні змінні, а деякі як «посередні змінні». З педагогічної точки зору, погляди на прояви патології можна досліджувати з теоретичної перспективи позицій.

Позиції (згідно класифікації Д. Каца і Е. Стотланда, а за ними і С. Новак) можна розділити на чотири категорії [4, с. 448–452; 9, с. 39–43].

Перша складається майже виключно з емоційно-оцінних установок. Тут індивід не володіє знаннями в цій сфері і не може відсторонитися від цього питання. Тому він буде вразливим до загальноприйнятих «лозунгів» і стереотипів [9].

Другу категорію позицій становлять такі, в яких, поряд з емоційно-оцінним компонентом, з'являється пізнавальний аспект і більш продумана оцінка їх предмету. Однак немає схильності до певної поведінки стосовно даного об'єкта. Такий тип стосунків вважається більш бажаним, адже індивід, маючи певні знання в цій сфері, може більш раціонально підходити до отримання інформації і ставитися до неї певним чином, здатний оцінювати, що, на його думку, правильно, а що ні [9, с. 39–43].

Третя категорія позицій зв'язує оцінки і емоції з певною диспозицією в поведінці стосовно предмету позиції, однак, в ній не існує пізнавального елемента. Така позиція викликає внутрішню потребу певної реакції і проявлення поведінки в конкретній ситуації. Це створює дуже несприятливу ситуацію. Індивід не володіє достатніми знаннями про предмет позиції – як і в першій категорії. Однак крім емоційної реакції, індивід здійснює певні дії, раціонально необґрунтовані [9, с. 39–43].

Останню категорію формують позиції, в яких відзначаються всі компоненти. Стефан Новак називає їх повними позиціями, т. є. такими, які включають в себе певні почуття і оцінки, пов'язані з об'єктом, стосунки, знання і готовність вести себе певним чином стосовно до нього.

Найбільш бажаним вважається наявність в позиції всіх трьох компонентів. Отримані знання дозволяють певним чином налаштуватися на предмет позиції і відповідно до цього раціонально його оцінювати, а потім, можливо, прийняти потрібні заходи.

Проєкт досліджень і його реалізація. Мислення і погляди можна досліджувати, враховуючи позиції, які включають три важливі елементи: знання, оцінки і біхевіоральний компонент, тобто готовність до дій і самі дії.

В трьох компонентах позиції виділяються конкретні індикатори: знання описує характер, оцінки, почуття, бажання певних явищ, а також прагнення і готовність до певних дій. Також вивчалися зразки поведінки стосовно до проявів патології. Велике значення в формуванні позицій має процес соціалізації, первинної і вторинної, і особливо виховання в родині, школі чи участь в групах ровесників, шкільна освіта і т. д. Ці змінні також враховані в дослідженні.

В формуванні позицій важливі орієнтації стосовно цінностей. На основі побудованої шкали цінностей ми спробуємо відповісти на питання про головні цінності

студентов. Рассматривая мнения о явлениях патологии, важно также учитывать демографические и социально-культурные факторы: пол, возраст, семейное положение, место жительства и т. д.

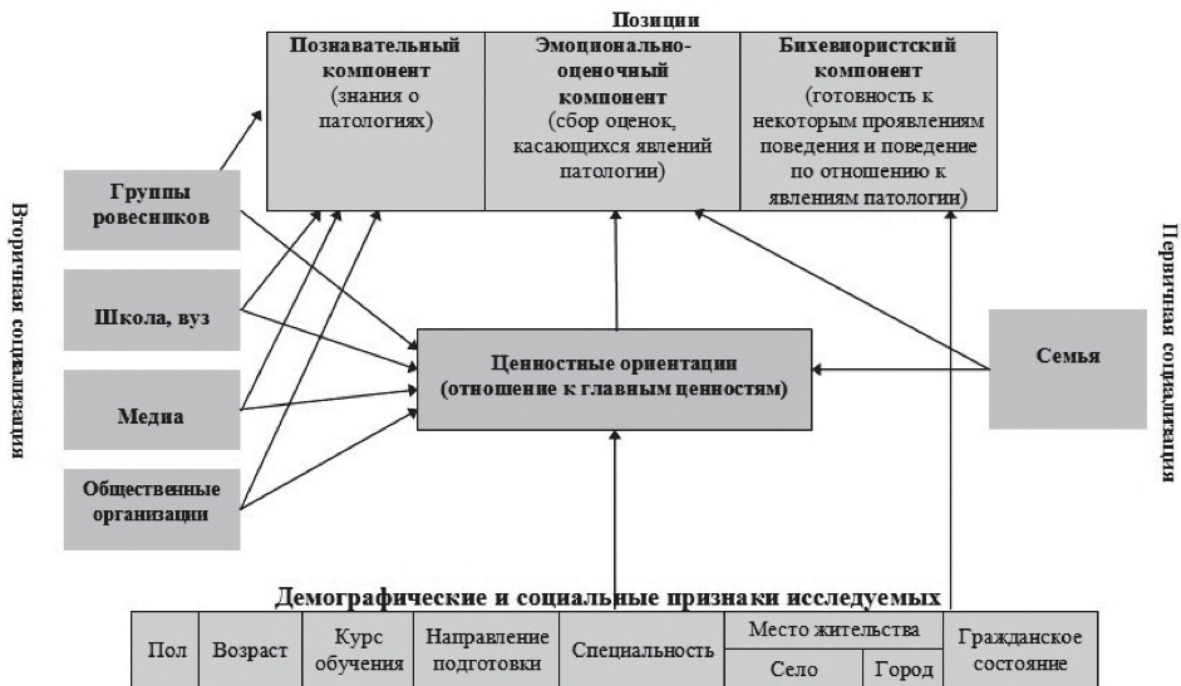
Мы намерены также исследовать зависимости, какие формируются между зависимыми переменными, то есть позициями, их компонентами и косвенными переменными (влияние школы, вуза, семьи, сверстников, общественных организаций, СМИ), а также социально-демографическими особенностями, которые в настоящих исследованиях мы рассматриваем как независимые переменные. В анализе данных мы используем статистические тесты. Эти исследования будут иметь количественно-качественный характер. В количественном анализе нами будет использована презентация графиков переменных и средних величин, а также корреляция между переменными. На качественный характер исследований могут указывать ответы на открытые вопросы.

Знания студентов разнообразны по своим характеристикам: сфере, степени селективности, правильности и т. д. В общем, их ресурсы (как показало пилотное исследование) незначительны. Поэтому был произведен подбор целевой группы. Группа была разделена на две подгруппы относительно года обучения. Первая – это студенты первого курса стационарного обучения первой степени (бакалавриат), вторая – студенты первого курса второй степени (магистратура).

Разделение на две вышеуказанные подгруппы объясняется тем, что в первом случае, как правило, проявляются школьные и «домашние» знания о явлениях патологии, а во втором – студенты уже приобрели знания в рамках программ высших учебных заведений и из других источников.

В процедуре исследования предполагается, что наиболее подходящим методом исследования будет анкетный опрос, и так как позиции исследуются эмпирически, то проще всего это сделать именно с помощью этого метода. Исследования будут проводиться среди студентов стационарного обучения с применением метода «опроса в аудитории». Список вопросов анкеты тестировался в пилотных исследованиях. Вопросы анкеты были разделены на определенные блоки, относящиеся к группам переменных (зависимых, средних и независимых). Исследовательская проба согласно принятым правилам будет насчитывать 120 респондентов.

Эвристическая схема



Выше представленная схема является упрощенной презентацией групп переменных и показывает в сжатой форме связи между переменными. В ней содержатся три группы переменных: зависимые, средние и независимые. Предполагается, что индикаторами переменных будут высказывания респондентов.

Схема показывает содержимое исследований студентов, то есть, что нужно изучать и, в каком-то смысле, предопределяет то, как эти вопросы должны быть изучены – а именно с использованием опросной анкеты. Источниками для построения этой схемы стали: анализ литературы по заданной теме и результаты пилотных исследований. Представленные на схеме связи между группами переменных, не предрешают, какие направления и зависимости будут основными или доминирующими в исследованиях. Все они, так или иначе, могут быть связаны между собой, что можно подтвердить, используя разнообразные статистико-корреляционные анализы. Среди групп переменных выделяются:

1) *зависимые переменные* – отношения студентов к явлениям патологии, которые поделены на три компонента – познавательный (знания), эмоционально-оценочный (сбор оценок) и бихевиористский (готовность к определенному поведению);

2) *косвенные переменные* – общие ориентации на ценности, семья, школа, группы сверстников, общественные организации и медиа;

3) *независимые переменные* – (демографически-социальные особенности): пол, возраст, год и направление образования, семейное положение и место жительства.

1. Проблемы и гипотезы исследования

| Проблемы | Гипотезы |
|---|--|
| 1. Какими знаниями владеют студенты относительно явлений общественной патологии? | 1. Знания на тему явлений общественной патологии незначительные среди студентов I курса. Старшие студенты имеют более глубокие знания на эту тему. |
| 2. Какой основной источник знаний студентов на тему патологий – откуда они черпают информацию? | 2. Главными источниками знаний по данной теме является школа и масс-медиа (для студентов I курса), а также информация, полученная в рамках предметных программ реализованных в процессе обучения (среди студентов старших курсов). |
| 3. Какое эмоциональное отношение студентов к явлениям социальной патологии? Являются ли эти явления позитивными или негативными, или студенты полностью безразличны и эти явления не вызывают никаких эмоций? | 3. Для большинства студентов это определено негативно явления общественной патологии. |
| 4. Высказывают ли респонденты мнения о явлениях общественной патологии, предпринимают ли какие-либо профилактические действия, устраняющие или минимизирующие это рода явления? | 5. Большинство переменных представленных в исследовательском проекте влияют на формирование позиций студентов по отношению к явлениям патологии. |
| 5. Какие переменные (косвенные и независимые) влияют на формирование позиций по отношению к явлениям патологии? | |

Список використаних джерел

1. Albański L. Wybrane zagadnienia z patologii społecznej. / L. Albański – Jelenia Góra, 2010.
2. Aronson E. Psychologia społeczna. Serce i umysł. / E Aronson, T. D. Wilson R. M. Akert – Poznań, 1997.
3. Jarosz M. Patologie społeczne // Socjologia w Polsce. / M. Jarosz – Rzeszów, 1998.
4. Katz D. Preliminary Statement to a Theory of Attitudes Structure and Change / S. Koch (red.), Psychology: A Study of Science. – Vol.3. / D. Katz E., Stotland – McGraw-Hill, Inc., 1959.
5. Kosiński S. Socjologia ogólna. Zagadnienia podstawowe. / S. Kosiński – Warszawa: PWN, 1989.
6. Marody M. Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami. / M. Marody – Warszawa: PWN, 1976.
7. Mądrzycki T. Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. / T. Mądrzycki – Warszawa, 1977.
8. Mika S. Psychologia społeczna. / S. Mika – Warszawa: PWN, 1984.
9. Nowak S. Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych / S. Nowak (red.), Teorie postaw. / S. Nowak – Warszawa: PWN, 1973.
10. Podgórecki A. Patologie życia społecznego. / A. Podgórecki – Warszawa, 1969.
11. Pospiszyl I. Patologie społeczne. / I. Pospiszyl – Warszawa, 2009.
12. Skidmore R. A. Thackeray M. G., Wprowadzenie do pracy socjalnej. / R. A. Skidmore – Katowice, 1998.

The presented article is the conceptualization of researches concerning the selected phenomena of social pathology from the students' point of view. Social pathology is defined as a type of behavior, institution, functioning of some social system or a type of structure forming mainly due to the contradictions with worldview values functioning in a definite society. Social pathology is a negative social phenomenon, formed as a result of occurrence of the following conditions: violation of the norms and the values; destructive behavior from the point of view of social behavior; the existence in a big collective or in the mass consciousness; the need to use the collective strength to confront such problems. The most common social pathologies include: stereotypes and prejudices, hate crimes – terrorism, suicide, aggression among children and teenagers, alcohol, drug and "technic" addiction, gambling; sexual pathologies: prostitution, pedophilia and incest; trafficking and a number of pathologies associated with exclusion from society, mobbing, homelessness and pathologies of public institutions – corruption, etc. The above listed pathologies are the most common and heavily influence the individual, groups and entire communities.

Students' opinions and estimations of the problem of social pathologies can help to improve educational programmes in the way students will be able to acquire skills of diagnostics and intervention concerning the separate types of social pathology threats that substantially threaten the public order and safety of an individual.

Key words: *social pathologies, prevention, education, man, society, position, socialization, mass-media, cognitive component, behavioral component, emotionally-evaluation component.*

УДК: 378.14:54:371.3-057.875

Вікторія Перетяцько
Оксана Ткачук
Viktoria Peretyatko
Oksana Tkachuk

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ АКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ НА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ХІМІЇ

THE IMPLEMENTATION OF THE LEARNING INTENSITY PRINCIPLE REGARDING THE FIRST-YEAR STUDENTS OF THE LABORATORY COURSE OF CHEMISTRY

У статті аналізуються особливості інтерпретацій принципу активності навчання в дидактиках середньої та вищої школи. Розкриваються шляхи активізації. Наводяться приклади розроблених методичних прийомів активізації діяльності студентів-першокурсників на лабораторних заняттях із курсу «Неорганічна хімія».

Ключові слова: принцип активності навчання, студенти-першокурсники, лабораторні заняття.

Навчальна діяльність підпорядковується визначеним загальнодидактичним принципам. Реалізація кожного з них визначає її ефективність і результативність.

У студентів-першокурсників навчальна діяльність має свої особливості, адже відбувається процес адаптації до навчального процесу вищої школи. Викладачам, які працюють із цим контингентом студентів, слід зважати на труднощі, які виникають у цей період. Серед таких студенти називають: особливість організації навчального процесу, специфічність навчально-пізнавальної діяльності, відсутність у них певних організаційних навичок, необхідність самостійного опрацювання великих обсягів навчальної інформації тощо.

Крім того, деякі студенти-першокурсники відчують скутість на заняттях, певний комунікативний дискомфорт, спричинений спілкуванням із педагогами з науковими ступенями, які не виявляють такої всебічної опіки над студентом, яку демонстрували вчителі в школі. Тому, викладачам необхідно враховувати названі аспекти і впроваджувати на лабораторних заняттях методи й методичні прийоми, які б пожевавлювали, активізували навчально-пізнавальну діяльність.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів досліджувалась у роботах М. Буланової-Топоркової, О. Іваницького, Н. Кулаковської, В. Петрук, О. Триполко та ін. Активізація навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів розкривалася в дослідженнях А. Алексюка, Б. Бокутя, О. Вербицького, І. Грудакової, А. Жиляєва, І. Харламова та ін. Проте питання активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-першокурсників на лабораторних заняттях із хімічних дисциплін розкрито не було.

Метою статті є аналіз шляхів використання принципу активності навчання у викладанні курсу «Неорганічна хімія» студентам I курсу та розкриття результатів застосування розроблених завдань.

Навчальна діяльність проходить ефективніше і дає якісніші результати, якщо в студента виникають глибокі мотиви, які викликають бажання діяти активно, перемагати труднощі, упевнено досягати поставленої мети.

В. Галузинський та М. Євтух зазначають, що згідно з принципом активності і свідомості навчання, активність учня, яка виявляється в прагненні відповідати на запитання вчителя, виправляти помилки товаришів, виконувати завдання швидше за інших, шукати джерела для рефератів тощо, – є показником свідомості, що в свою чергу, є чинником активності учня [2, с. 161].

У свій час І. Харламов зазначив, що принцип активності і свідомості навчання обумовлюється насамперед цільовою установкою школи – необхідністю підготовки активних і свідомих громадян суспільства [6, с. 188]. Він уважав, що для реалізації принципу необхідно привчати школярів ставити запитання не лише вчителю, а й самому собі, з метою самостійного їх вирішення. За його словами, запитання виникають не в тих учнів, що не зрозуміли навчальний матеріал, а якраз навпаки, коли урок зрозумілий і продуманий, але учень прагне глибше й повніше усвідомити окремі його положення.

Вітчизняний дидакт І. Зайченко розділяє принцип свідомого засвоєння знань і принцип активності й самостійності, проте відмічає взаємну обумовленість між ними [3]. В його розумінні, свідоме навчання передбачає не лише систему правильних, логічних операцій, а й позитивне, серйозне і відповідальне ставлення учнів до навчання, розуміння життєвого значення знань для людини і суспільства. Активність учня може бути внутрішньою, тобто учень, обізнаний із сутністю проблеми свідомо і наполегливо шукає шляхи її вирішення, та зовнішньою — метушливо-показною, з механічним виконанням вказівок учителя.

Автор підкреслює, що активність учнів вимагає активності вчителя і називає її умови: майстерність педагога в умінні змістовно, логічно, цікаво, образно й доступно викласти навчальний матеріал; поступове ускладнення завдань навчання; створення на всіх навчальних заняттях серйозної, ділової атмосфери; цілеспрямованість мобілізації уваги, волі й мислення кожного учня; розуміння учнями мети навчання; введення ігрових моментів у навчання з урахуванням його завдань та віку учнів; чергування різних видів праці; систематичний контроль за виконанням учнями нових завдань; своєчасна і тактовна допомога тим учням, які її потребують; виховання в кожного впевненості у своїх можливостях успішно навчатися; розвиток емоційного ставлення до самого процесу і способів набуття знань; уміння викликати в учнів почуття задоволення і радості від успіху [3, с. 127-129].

Принцип свідомості й активності у вищій школі, за розумінням М. Фіцули, визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів та управління нею. На думку дослідника, активізують пізнавальну діяльність позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, тісний зв'язок навчання з життям, використання на практиці засвоєного матеріалу, проблемне навчання, диференційований підхід та використання технічних засобів навчання [5, с. 128].

Т. Туркот розширює зміст названого принципу та визначає його як «принцип активності і творчої самостійності студентів та їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності» [4]. Аналізуючи названий принцип, вона характеризує студента як суб'єкта творчої пізнавальної діяльності, що, завдяки спрямувальній та стимулювальній ролі викладача, чітко усвідомлює мету свого навчання, вміє планувати та організовувати роботу, здійснювати самоаналіз і самоконтроль та відчувати відповідальність за її результати.

Автор дає поради викладачам вищої школи щодо досягнення активності студентів у навчанні, зокрема: а) пам'ятати про те, що знання передати не можна, а можна лише одержати в результаті свідомої самостійної діяльності; б) спиратися на пізнавальні потреби, професійні нахили та інтереси й одночасно формувати мотиви навчання; в) оптимально поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання; г) стимулювати участь студентів у колективних формах навчальної роботи, як-то дискусіях, ділових іграх тощо; г) відповідно до пізнавальних інтересів студентів раціонально організувати їх самостійну і науково-дослідну роботу; д) співвідносити навчальний матеріал з конкретною професійною діяльністю, ґрунтуючись на тому, що практика є поштовхом до пізнання і критерієм перевірки істинності здобутих знань; е) залучати студентів до вирішення проблемних ситуацій, у процес пошуку і вирішення наукових і практичних задач [4, с. 218-219].

Для студентів вищих навчальних закладів I-II ступеня акредитації (медичних училищ) О. Бурико пропонує активізувати навчання такими методами:

1. Метод формування пізнавальних інтересів студентів, які викликають позитивні дії та настрій.

2. Метод емоційного стимулювання, який передбачає створення викладачем емоційно-психологічного контакту з аудиторією, виникнення позитивних емоцій у ставленні до навчальної діяльності, її змісту, форм і методів.

3. Метод створення ситуації успіху в навчанні, що визначає створення низки ситуацій, під час яких студент показує хороші результати, які призводять до виникнення у нього почуття впевненості у своїх силах і відчуття, що він справляється з поставленою метою та завданнями. Одним із прийомів втілення цього методу автор називає створення ситуації, коли студент виступає в ролі викладача під час рольової гри. Іншим прийомом є створення ситуації, коли студент виступає в ролі інформатора, консультанта чи ведучого. Іноді студенти працюють у парі, і це створює емоційне позитивне поле, відчуття співпереживання та зацікавленості. Під час такої роботи студенти виправляють власні помилки, коригують усне мовлення.

4. Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу передбачає окреслення нових знань у процесі викладання, створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці. Відчуття збагачення знаннями спонукає студентів до самовдосконалення. Обов'язково треба нагадувати студентам, що вони отримують знання, якими не володіють інші, що вони можуть їх використовувати для надання допомоги або поради.

5. Метод опори на життєвий досвід студентів потребує залучення викладачем життєвого досвіду студентів (фактів, явищ, які вони спостерігали в житті, навколишньому середовищі, або в яких самі брали участь) як опори під час засвоєння нового матеріалу. Це викликає в студентів інтерес, бажання пізнати сутність спостережуваних явищ.

6. Метод пізнавальних ігор сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно-насиченої форми його відтворення. Пізнавальні ігри (ділові, рольові, ситуативні) моделюють життєві ситуації, стосунки людей, взаємодію речей, явищ.

7. Метод вирішення проблеми традиційно реалізується через постановку на початку заняття проблеми, яку студенти вирішують під час вивчення матеріалу впродовж заняття.

8. Метод дедукції сприяє усвідомленню та розумінню вивченого матеріалу.

9. Метод використання попередніх знань студентів допомагає у створенні логічного ланцюжка між уже вивченим і новим матеріалом [1, с. 34-35].

Навчання студентів-першокурсників характеризується одночасним перебігом взаємопов'язаних процесів — адаптації до університету як соціальної установи й пристосуванням до майбутньої професії. Навчально-пізнавальну діяльність студентів визначають: нове ставлення до професії; опанування нових навчальних норм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи та інших вимог; пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаям і традиціям; навчання новим видам наукової діяльності; пристосування до нових умов побуту, новим взірцям «студентської» культури, новим формам використання вільного часу тощо [2, с. 5].

У початковий період навчання першочергове значення має уміння студентів пристосовуватися до суспільного оточення, створювати і розвивати соціальні відносини під час навчального процесу. Тому стає важливим, упевненість студента в своїй підготовці до наступної особистісно-значимої діяльності, його відчуття готовності до навчання у нових умовах, здатності працювати в колективі, проявляти себе як особистість.

Відповідно, були запропоновані шляхи реалізації принципу активності та розроблений комплекс завдань, які їх утілюють.

Студенти-хіміки в умовах лабораторії не можуть працювати відокремлено один від одного, тому в своїй роботі широко впроваджуємо групові форми роботи. У лабораторній роботі з визначення твердості води, група з 3-4 студентів виконує дослідження однієї проби води, але функції між ними розподілені. При цьому порівняння та аналіз результатів експерименту між групами є обов'язковим для встановлення всіх причин та умов, котрі привели до одержаних даних. Така робота вчить студентів правильно організовувати експеримент, виховує особистісну відповідальність за результати спільної діяльності та розвиває творчу ініціативу.

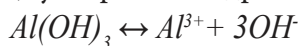
Можливість використання набутих хімічних знань й умінь у повсякденному житті дозволяє студентам відчувати моральне задоволення під час оволодіння навчальним матеріалом. Наприклад, уміння готувати розчини із заданою масовою часткою розчиненої речовини

стане в пригоді під час консервування овочів та фруктів у домашніх умовах. Деякі правила техніки безпеки студенти можуть порекомендувати тим, хто їх оточує, а саме: термічний опік можна обробити слабким розчином калій перманганату; якщо розбився ртутний термометр і його вміст розлився, кульки ртуті слід зібрати, засипати сіркою або залити розчином калій перманганату; при потраплянні оцтової кислоти на шкіру, уражене місце промити водою та нейтралізувати розчином питної соди.

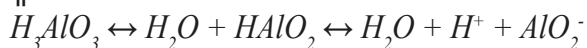
Як уже зазначалося, для студентів I курсу важливим є створення ситуації успіху в навчанні. Для цього застосовуємо імітаційний прийом, коли один із студентів призначається викладачем на роль модератора на наступне заняття. Його підготовка передбачає більш поглиблене завдання із теми, ніж для інших студентів групи. А саме: розробка запитань та конкретного завдання для перевірки домашньої підготовки студентів групи, підбір інформації, що містить цікаві факти тощо. На певному етапі заняття модератор виступає у ролі викладача. Під час рольової гри він задає підготовлені питання, перевіряє відповіді студентів, інформує їх. Студенти-однорічники, у свою чергу, теж задають питання модератору, просять пояснити незрозумілий матеріал.

Так, на лабораторному занятті із вивчення хімічних елементів підгрупи Карбону модератор пропонує студентам розшифрувати термін «аеросил». Здебільшого студентські розшифрування стосуються понять «аеро» – повітря та «сила», що частково відповідає дійсності. Далі студент-модератор пояснює, що насправді аеросил – колоїдний Силіцій (IV) оксид (SiO_2), дуже легкий мікронізований порошок з вираженими адсорбційними властивостями. Технічна назва – пірогенний Силіцій (IV) оксид – цінний наповнювач для каучуків (особливо силіконових). Окрім того, його застосовують для приготування різних мастил, фарб і лаків, для стабілізації суспензій. Здатність «Аеросила» як згущувача використовують при отриманні гелів для мазевих основ. Адсорбційні властивості використовують з метою стабілізації сухих екстрактів. У фармацевтичній промисловості застосовується як антифрикційна (опудрювальна) речовина. Незвичайне його застосування – боротьба з градоутворенням. У XX ст. у Радянському Союзі градову хмару обстрілювали спеціальними снарядами, які вибухаючи всередині, розпилювали дрібні кристали йодидів Аргентуму та Плюмбуму. Оскільки ці солі досить дорогі, а PbJ_2 ще й отруйний, усе частіше стали застосовувати мікронізований порошок SiO_2 – аеросил. Міриади таких мікроскопічних частинок стають центрами кристалізації, які починають обростати кригою. Невеликі градинки, потрапляючи в теплі повітряні шари, тануть і випадають у вигляді дощу. Виробником пірогенного Силіцій (IV) оксиду (аеросилу) під торговою маркою «Орісил» є підприємство «Хлорвініл» у м. Калуш Івано-Франківської області, а також його модифікованих марок – Калуський дослідно-експериментальний завод інституту хімії Національної Академії Наук України. Такий прийом комунікації, за нашим переконанням, спонукає студентів більш свідомо та поглиблено готуватись до занять, а у студента-модератора виникає почуття спроможності у виконанні поставленого завдання.

Активізації пізнавальної діяльності студентів на лабораторному занятті сприятиме співвідношення навчального матеріалу з конкретною професійною діяльністю, усвідомлення ними практики як критерій перевірки істинності здобутих знань, поштовх до пізнання. Загальновідомо, що оксиди та гідроксиди елементів III групи Періодичної системи Д. Менделєєва виявляють амфотерні властивості. Але студенти-хіміки розглядають цю інформацію глибше, із позицій порівняння хімічних зв'язків. Користуючись даними таблиці відносної електронегативності елементів, зв'язок Al – O в оксиді та гідроксиді ковалентний полярний, близький за полярністю до зв'язку O – H. Тому, розрив зв'язків може відбуватись як за основним типом (з утворенням гідроксид-іонів), так і за кислотним (з утворенням іонів Гідрогену):



||



Як наслідок, бачимо утворення комплексних сполук катіонного та аніонного типів:



При вивченні теми «Розчини», пропонуємо студентам завдяки спільним послідовним діям вивести формули перерахунку концентрацій розчинів за допомогою математичних операцій. На дошці пара студентів паралельно записують відповідно формули 1 і 2 із поясненням символу кожної величини:

$$C_M = \frac{v}{V} \quad (1) \qquad \omega = \frac{m}{m_{розч}} \cdot 100\% \quad (2)$$

де v — кількість розчиненої речовини, моль;

V — об'єм розчину, л;

m — маса розчиненої речовини, г;

$m_{розч}$ — маса розчину, г;

Інша пара студентів, здійснює послідовну дію – математичне перетворення формули 1 в 3, а формули 2 в 4 з розширеним записом v та $m_{розч}$:

$$C_M = \frac{m \cdot 1000}{V \cdot M} \quad (3) \qquad \omega = \frac{m}{V \cdot \rho} \cdot 100\% \quad (4)$$

де M — молярна маса розчиненої речовини, г/моль;

V — об'єм розчину, мл;

ρ — густина розчину г/мл

Потім двом студентам пропонується визначити величини, які є спільними для формул 3 і 4 – це об'єм розчину і маса розчиненої речовини. Основною характеристикою є маса розчиненої речовини, яку виводять із вищевказаних формул:

$$m = \frac{C_M \cdot V \cdot M}{1000} \quad (5) \qquad m = \frac{\omega \cdot V \cdot \rho}{100} \quad (6)$$

Наступний студент прирівнює праві частини формул 5 і 6:

$$\frac{C_M \cdot V \cdot M}{1000} = \frac{\omega \cdot V \cdot \rho}{100} \quad (7)$$

Виконавши необхідні скорочення він одержує:

$$C_M = \frac{\omega \cdot V \cdot 10}{M} \quad (8) \qquad \omega = \frac{C_M \cdot M}{10 \cdot \rho} \quad (9)$$

Для закріплення навиків студенти самостійно виводять формули перерахунку, що зв'яже масову частку і молярну концентрацію еквіваленту розчину:

$$C_H = \frac{\omega \cdot V \cdot 10}{M_{екв}} \quad (10) \qquad \omega = \frac{C_H \cdot M_{екв}}{10 \cdot \rho} \quad (11)$$

Узагальнюючи наш досвід застосування наведених прикладів завдань, відзначимо активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів на лабораторних заняттях. Про що свідчать результати проведених спостережень, анкетувань та інтерв'ювання студентів-першокурсників.

Подальші перспективи розвідок стосуються розробки інших методичних прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності та системи оцінювання їх ефективності.

Список використаних джерел

1. Бурико О. Творчий підхід до вибору методів і форм організації процесу навчання / Олена Бурико // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2008. – № 2 (21). – С. 34-35.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : Навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – Київ : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. / І.В. Зайченко. – Київ : «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.
4. Туркот Т.І. Психологія і педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / Т.І. Туркот. – Херсон : Олді-плюс, 2013. – 516 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика : Учеб. / И.Ф. Харламов. – Мн. : Універсітэцкае, 2000. – 560 с.

This article contains the description of the learning intensity principle. It focuses on the peculiarities of teaching the freshmen that are still adapting to the educational process at the university and getting used to the future profession. It compares the views of scholars on the subject of interpretation of the learning intensity principle as far as secondary and higher education didactics are concerned, in particular, the ones about the addition of characteristics such as conscientiousness and self-reliance as well as creativity of the students and the responsibility for the results of their cognitive activity. The article reveals the details about the ways of revitalization of students' learning performance in the classroom, which stipulate the elaboration of homework that demands independent study and depends on cognitive activity, professional inclinations and interests. The use of group and collective forms of study revives the educational process by creating an atmosphere of cooperation. During this time, they learn how to be democratic, tolerant, how to communicate with each other, how to think critically and make thought-out decisions. Group communication gives them a sense of conscious responsibility for the performance of the entire team of students during laboratory tests. Engaging students in problem solving, the process of finding and solving scientific and practical problems promotes their mental capacity and improves the efficiency of learning a the discipline. The right combination of traditional and innovative teaching methods, in particular, the use of business games' elements during laboratory classes, assignment of a moderator enhances the traditional forms of teaching. The proportion of educational material to the future professional activity in the field of Chemistry strengthens the motivation of the students to acquire new knowledge and take a conscious approach to forming of new skills. The article provides examples of instructional techniques developed with the purpose of revitalization of students' activity during laboratory course of «Inorganic chemistry» with regard to the aforementioned provisions.

Key words: learning intensity principle, first-year students, laboratory classes.

УДК 378.147

Олена Снісар
Olena Snisar

ЗАСТОСУВАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

THE USE OF VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION IN TEACHING NATURAL DISCIPLINES IN MEDICAL COLLEGE

У статті проаналізовано переваги використання візуалізації при викладанні природничих дисциплін у медичному навчальному закладі в умовах збільшення інформаційного навантаження, появи сучасних візуально-технічних засобів передачі інформації. Охарактеризовано широкий спектр методичних прийомів і засобів, за допомогою яких здійснюється візуалізація навчальної інформації.

Ключові слова: візуалізація навчальної інформації, природничі дисципліни, медична освіта.

Розробка та впровадження нових педагогічних технологій у медичну освіту пов'язано із швидким розвитком науки, збільшенням обсягу інформації, який повинні засвоїти студенти-медики. Однією з педагогічних технологій, яка дозволяє вирішити таку проблему, є технологія візуалізації навчальної інформації. При візуалізації наочні образи скорочують ланцюги словесних міркувань і дозволяють представляти великі обсяги інформації у лаконічній, згорнутій, логічно організованій формі. Зростання в останні роки інтересу педагогів до впровадження візуалізації в навчальний процес пов'язане із розвитком і поширенням сучасних візуально-технічних засобів передачі інформації, забезпеченням навчальних закладів цими засобами. Візуалізація має значний потенціал для застосування при викладанні саме природничих дисциплін, адже наочність завжди була і є одним із найважливіших принципів навчання біології та хімії.

На розвиток технології візуалізації навчальної інформації вплинула педагогічна концепція візуальної грамотності, яка виникла у США в 60-х роках ХХ століття. У концепції наголошувалось на значущості візуального сприйняття для людини в процесі пізнання і необхідності підготовки свідомості людини до діяльності в умовах усе більш «візуалізованого» світу [4]. У 70-х роках американський психолог Р. Арнхейм увів термін «візуальне мислення», що трактується як мислення за допомогою візуальних операцій [4]. Але в умовах збільшення інформаційного навантаження, появи сучасних візуально-технічних засобів передачі інформації вивчення даного питання потребує нових підходів. У останні роки в педагогіці з'явився новий термін «візуальна освіта», що віддзеркалює зростаючу роль візуалізації у навчанні, тенденцію витіснення звичних текстів зображеннями, моделями, образами, знаками [3, с. 21].

Використання візуалізації в навчальному процесі глибоко проаналізовано в роботах Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевої, Н.О. Неудахіної, Н.М. Манько, О.С. Роді. Дослідники розкривають психологічні аспекти застосування візуалізації у навчанні, аналізують її ефективність для розвитку мислення, пам'яті, уяви студентів, пропонують широкий спектр дидактичних візуальних засобів [4-6].

Житеньова Н.В. теоретично обґрунтувала використання візуалізації в навчальному процесі при викладанні природничо-математичних дисциплін, охарактеризувала когнітивні аспекти застосування візуалізації [3].

Переваги візуалізації для розвитку різних форм мислення підкреслюють Є.В. Полякова та А.В. Полянська [7; 8]. Г.В. Брянцева вказує на важливість використання візуальних засобів для

створення ефекту ситуативної експресії, атмосфери невимушеності, спільної зацікавленості під час навчання [1, с. 57]. Вплив візуалізації на покращення міждисциплінарної інтеграції відмічають О.В. Шагілова та В.В. Якомаскін [9].

У медичних навчальних закладах окремі методи візуалізації навчальної інформації активно використовують викладачі, але ґрунтовних досліджень ефективності застосування даних методів не проведено. Зокрема, не вивчено особливості впровадження технології візуалізації при викладанні природничих дисциплін. Але саме природничі дисципліни в медичному коледжі студенти вивчають на першому курсі, на заняттях із цих предметів починають формуватися професійно важливі якості майбутніх медиків, створюється основа медичних знань, без яких неможливо опанувати клінічні дисципліни.

Метою статті є аналіз особливостей впровадження та визначення переваг застосування технології візуалізації навчальної інформації при викладанні природничих дисциплін у медичному коледжі.

Технологія візуалізації навчальної інформації – це система, що включає такі складові: комплекс навчальних знань; візуальні способи їх пред'явлення; візуально-технічні засоби передачі інформації; набір психологічних прийомів використання і розвитку візуального мислення в процесі навчання [4].

Під візуалізацією навчальної інформації розуміють відбір, структурування й оформлення навчального матеріалу у візуальний образ, заснований на різних способах пред'явлення інформації і взаємозв'язках між цими способами, що сприяють активній роботі мислення того, хто навчається при читанні й осмисленні змісту представленого матеріалу [6, с. 156].

Доцільність візуалізації обґрунтовано дослідженнями психологів, які довели, що зорові аналізатори володіють більш високою пропускнуою здатністю, ніж слухові: 90% відсотків усієї інформації, яка сприймається людиною, припадає саме на зір. Інформація, сприйнята за допомогою очей, більш осмислена і краще зберігається в пам'яті. Але кожна людина має власні особливості у сприйнятті інформації. Залежно від того, який із шляхів сприйняття інформації переважає люди поділяються на три типи: візуали, аудіали, кінестетики [4]. Варто відмітити, що вербальний спосіб передачі знань залишається основним у сфері освіти. Таким чином, подану навчальну інформацію найкраще будуть сприймати аудіали, а інші дві групи студентів будуть відчувати труднощі у сприйнятті інформації.

У навчальному процесі треба враховувати два типи мислення – символічний (алгебраїчний) та топологічний (геометричний). За символічний тип мислення відповідає ліва півкуля мозку і він ближче до формальної логіки, аналітики, це логічно-словесне, понятійне мислення. За топологічний тип мислення відповідає права півкуля, він ближчий до образного мислення, просторової уяви, наочної інтуїції [2, с. 158]. У підручниках, навчальних посібниках із хіміко-біологічних дисциплін для медичних навчальних закладів матеріал представлений великими об'ємами тексту, що насичений термінами, формулами, рівняннями. Така форма подання матеріалу розрахована на студентів із більш розвинутою лівою півкулею. Студенти з більш розвинутим топологічним типом мислення мають самостійно переводити навчальний матеріал у зручну їм форму картин-образів. Така робота потребує додаткового часу, вимагає від студента пошуку якісних ілюстративних прикладів у мережі Internet, побудови структурно-логічних схем.

Візуалізація забезпечує цілісне сприйняття навчальної інформації, завдяки тому, що дозволяє поєднувати візуальний образ, текст та усне пояснення викладача. Подання навчальної інформації у вигляді послідовних символів та паралельно у вигляді картин-образів розвиває уміння студентів співставляти обидва способи та робити висновки. Це особливо важливо для майбутніх медиків, які в професійній діяльності отримують інформацію про захворювання пацієнта з різних джерел: результати лабораторних та інструментальних досліджень, скарги пацієнта.

Візуалізацію можна розглядати у двох ракурсах: візуалізація, яка виконує ілюстративну функцію та візуалізація, яка виконує когнітивну функцію, тобто використовуються когнітивні графічні навчальні елементи. При викладанні хіміко-біологічних дисциплін візуалізацію активно використовують для унаочнення біологічних чи хімічних об'єктів, явищ, процесів

шляхом демонстрації фото, малюнків, навчальних фільмів, моделей. Деякі педагоги вважають, що спостереження наочного дидактичного засобу, при якому студент знаходиться поза досліджуваного об'єкта, вивчає його не втручаючись, не змінюючи, а лише споглядаючи, – процес пасивний, який недостатньо активізує навчальну діяльність [5, с. 12]. Але, на нашу думку, при вивченні природничих дисциплін використання методів візуалізації для унаочнення є обов'язковим. Недостатнє використання візуальних образів у навчальних матеріалах із хіміко-біологічних дисциплін призводить до формування у студентів-медиків неповних, а іноді і хибних уявлень про об'єкти, процеси, явища, які вивчаються. Використання якісних, коректних, підібраних викладачем матеріалів для візуалізації дозволяє значно підвищити якість підготовки з природничих дисциплін. Когнітивна візуалізація передбачає використання таблиць, схем, моделей, дає змогу студентам одним поглядом охопити всі компоненти досліджуваного явища, виділити зв'язки між ними, забезпечити цілісне його сприйняття. Враховуючи інформаційну насиченість навчальних програм з дисциплін природничого циклу, такий підхід є актуальним і забезпечує інтенсифікацію навчання та економію часу.

Технологічно візуалізація навчальної інформації може бути досягнута різними методичними прийомами і відповідно до цього Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахіна пропонують варіанти схемно-знакових моделей подання знань [4]. При вивченні більшості тем із природничих дисциплін можна використовувати конспект-схему, опорний конспект, фреймову модель, метаплан. Модель семантичної сітки ефективна при вивченні тем, що містять багато нових понять, термінів. При викладанні хімічних дисциплін доцільно застосовувати логічні моделі. Процес розв'язування задач, проблемних завдань можна представити у вигляді продукційної моделі. Також продуктивною на заняттях із хіміко-біологічних дисциплін є робота з концептуальними таблицями, кластерами, схемами «Фішбоун».

Використання схемно-знакових моделей подання знань вимагає відповідної підготовки як студентів, так і викладача. Студенти повинні вміти виокремлювати основні поняття теми, навколо яких слід вибудовувати іншу інформацію, мати розвинуте наочно-образне мислення та творчу уяву. Тому педагог має поетапно переходити до застосування схемно-знакових моделей. На першому етапі викладач пояснює навчальний матеріал, використовуючи вже готові схемно-знакові моделі. Цими матеріалами забезпечуються всі студенти, що дозволяє їм уважно стежити за поясненням викладача, не відволікаючись на конспектування. На другому етапі побудова схемно-знакової моделі здійснюється викладачем під час пояснення, студенти можуть брати у цьому участь, вони стають ніби співавторами. Також на цьому етапі доцільно використовувати роботу з неповними схемно-знаковими моделями, які студенти самостійно добудовують під час пояснення викладача або самостійної роботи з навчальним матеріалом. На третьому етапі студентам пропонується самостійно скласти схемно-знакові моделі за новою навчальною інформацією або робити пояснення до готових моделей.

Візуалізацію важливо використовувати при розв'язання задач із молекулярної біології, генетики, екології, хімії, що дає змогу уникнути розповсюджені помилкової методики розв'язування задач шляхом підбирання формул без реального уявлення про процеси, що відбуваються.

Необхідно звернути увагу на те, що схемно-знакові моделі при викладанні різних тем повинні бути різноманітними за формою, структурою, графічному виконанню, оскільки однаковість дуже ускладнює запам'ятовування [4]. Під час використання візуальних навчальних матеріалів необхідно визначити оптимальне співвідношення наочних образів і словесної інформації. Поняттєве й візуальне мислення на практиці знаходяться в постійній взаємодії, вони розкривають різні боки досліджуваного поняття, процесу або явища. Таке поєднання розвиває у майбутнього медичного спеціаліста уміння пояснити пацієнту інформацію отриману під час обстеження, яка може бути у вигляді зображень, графіків, цифр, тобто перевести візуальну інформацію у словесну.

Використання схемно-знакових моделей для візуалізації навчальної інформації сприяє більш глибокому розумінню студентами сутності нової інформації, її переведення в довготривалу пам'ять. При роботі з такими моделями студенти навчаються таким розумовим операціям, як аналіз, синтез, порівняння, ідентифікація, встановлення тотожності, подібності, відмінності,

протилежності, систематизування, класифікація, оцінювання, узагальнення, абстрагування, вибір, інтерпретація, упорядкування [5, с. 22]. На нашу думку, в процесі підготовки медичного спеціаліста актуально те, що візуалізація сприяє розвитку таких якостей, як зорове сприйняття, візуальне мислення, візуальна грамотність. Розвиток цих якостей особливо важливий у контексті розвитку медичної візуалізації, оскільки сучасні медичні спеціалісти працюють із графічною інформацією, аналізують зображення, отримані за допомогою медичних приладів і обладнання.

Погоджуємось із твердженням О. В. Шагілової та В. В. Якомаскіна про те, що використання візуалізації сприяє встановленню міжпредметних зв'язків, формуванню наукового світогляду, розумінню єдності матеріального світу, взаємозв'язку явищ у природі та суспільстві [9]. Для медичної освіти це надзвичайно важливо, адже людський організм функціонує як єдине ціле, а не окремі клітини, тканини чи хімічні сполуки. Використання схемно-знакових моделей дозволяє чітко представити зв'язки між поняттями, явищами, які паралельно вивчаються різними дисциплінами. Такий підхід забезпечує підготовку медичного фахівця з якісно новим рівнем мислення, здатного оцінити стан хворого організму, на основі поєднання анатомічних, фізіологічних, біохімічних показників.

Візуальну інформацію можна доносити до студентів за допомогою спеціально розроблених навчальних посібників на друкованій основі, або використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Розвиток і широке застосування сучасних візуально-технічних засобів передачі інформації, забезпечення навчальних закладів даними засобами стало одним із тих чинників, що значно підвищили ефективність методів візуалізації в навчальному процесі, зробило їх більш доступними, різноманітними. Сьогодні для візуалізації початкової інформації використовують комп'ютер, планшет, мультимедійний проектор, інтерактивну дошку. Вони дають змогу демонструвати навчальні відеофільми, презентації, тривимірні моделі біологічних чи хімічних об'єктів, мультимедійні анімаційні моделі.

Навчальні посібники при використанні технології візуалізації для дисциплін природничого циклу розробляють за принципом поєднання вербального і візуального компонентів інформації. Основний зміст навчального матеріалу міститься в тексті, а візуальний компонент, не вибірково, а максимально повно ілюструє дану інформацію. Візуальний компонент може бути представлений схемно-знаковими моделями, фотографіями, малюнками. Відмінність використання під час занять такого навчального посібника від мультимедійних презентацій у тому, що презентацію викладач демонструє у темпі зручному для себе та більшості студентів. При роботі з навчальним посібником кожний студент може уточнити незрозумілі саме для нього питання, повернутися до них ще раз, доповнити схемно-знакові моделі власними записами.

Отже, можна стверджувати, що технологія візуалізації навчальної інформації є актуальною у вищій освіті XXI століття, яке науковці називають століттям інформаційної цивілізації. При викладанні природничих дисциплін дана технологія може найповніше розкрити свій потенціал, має найкращі можливості для розвитку та вдосконалення. Візуалізація дозволяє вирішувати проблеми викладання природничих дисциплін та забезпечує виконання таких важливих вимог:

- забезпечує реалізацію дидактичного принципу наочності, який є провідним при викладанні природничих дисциплін, на принципово новому рівні;
- дає змогу подавати складний та об'ємний навчальний матеріал з хіміко-біологічних дисциплін у компактній, зручній для сприйняття, логічно організованій формі, що робить його більш зрозумілим, доступним для усвідомлення, але не зменшує рівня науковості;
- забезпечує міждисциплінарну інтеграцію природничих дисциплін з клінічними, що сприяє розумінню цілісності людського організму та взаємозв'язку процесів, які в ньому відбуваються;
- сприяє розвитку у майбутніх медиків зорового сприйняття, візуального мислення, підвищенню візуальної грамотності;
- дозволяє розвинути інтерес студентів до вивчення природничих дисциплін, які традиційно вважаються складними, завдяки доступності викладу матеріалу, наведенню яскравих наочних прикладів, використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Брянцева Г.В. Візуалізація навчального матеріалу з комп'ютерної графіки за допомогою асоціативних зображень-образів / Г.В. Брянцева // Освіта Донбасу. – 2011. – № 6. – С. 53-59.
2. Вечтомов Е.М. Философия математики : Монография / Е.М. Вечтомов. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. – 192 с.
3. Житеньова Н.В. Сутність візуалізації в навчальному процесі / Н. В. Житеньова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 18-21.
4. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2) / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Режим доступа : <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/>.
5. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения / Н.Н. Манько // Образование и наука : Известия Уральского отделения РАО. – 2009. – № 8 (65). – С. 10-31.
6. Неудахина Н.А. Разработка когнитивных визуальных моделей учебной информации для активизации мышления студентов втуза / Н.А. Неудахина, О.С. Родя // Ползуновский вестник. – 2006. – №3. – С. 156-164. Режим доступа: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/rv2006_03_2/index.ht.
7. Полякова Е.В. Визуализация как эффективный метод представления информации в сознании человека / Е.В. Полякова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2012. – № 4 (59). – С. 180-181.
8. Полянская А. В. Генезис проблемы компьютерной визуализации учебной информации в педагогическом знании / А.В. Полянская. – Режим доступа: imp.rudn.ru/vestnik/2013/2013_1/3.pdf.
9. Шагилова Е.В. Оптимизация и визуализация образовательного процесса средствами ИТ технологий / Е.В. Шагилова, В.В. Якомаскин. – Режим доступа : informatika.mgosgi.ru/files/conf2011/7/Shagilova.pdf.

The article deals with theoretical substantiation of the use of visualization in teaching of natural disciplines in medical educational institutions in conditions of increasing of information load and arising of modern visual and technical means of information transfer. It studies an importance of visualization to ensure implementation of didactic principles of demonstration which is the leading one in teaching natural disciplines.

It describes psychological aspects of visualization in the process of study, its benefits for development of such medical professional qualities as visual perception, visual thinking, and visual literacy. The use of visualization allows combining a visual image, the text, and teacher's oral explanation. This creates the most comfortable learning environment for students with different types of information perception, as well as provides a full picture of objects, processes, and phenomena being studied.

The article analyses advantages of visualization for interdisciplinary integration of natural sciences with clinical ones, contributing to understanding of integrity of the human body.

A wide range of teaching methods and means using visualization of educational information is defined. Great attention is paid to the use of charts and sign models to enable giving complex and extensive chemical and biological educational material in a compact, easy to understanding, and logically organized way. Since educational programmes of natural sciences are overloaded with information, such approach is relevant and it ensures intensification of education and time saving.

The article studies the use of modern information and communication technologies, as well as printed manuals, based on combination of verbal and visual information components to ensure visualization of educational information.

Due to simplicity of material presentation, provision of clear case examples, and use of modern information and communication technologies, visualization allows developing of students' interest to natural sciences, being traditionally taken as difficult ones. When teaching natural sciences the technology of educational information visualization can fully realize its potential. It gives the best opportunities for development and improvement.

Key words: *visualization of educational information, natural disciplines, medical education.*

УДК 378.094.015.3:159.955-029:9

Інна Сурсаєва
*Inna Sursayeva***ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ****SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING PROFESSIONAL
THINKING OF THE FUTURE DOCTOR'S ASSISTANTS**

У статті представлено результати аналізу й узагальнення наукових праць щодо історичних аспектів проблеми формування професійного мислення майбутніх фельдшерів, названо основні чинники, котрі впливають на медичну допомогу населенню. Досліджено історичні підходи щодо трактування поняття професійне мислення в медицині. Встановлено, що фельдшерська допомога передбачає формування та виявлення індивідуальних якостей, котрі впливатимуть на ефективність та результативність професійної діяльності.

Ключові слова: професійне мислення, лікарське мислення, професійна діяльність, професійне мислення фельдшера.

Соціальне та економічне благополуччя суспільства, якість життя населення певною мірою залежать від здоров'я громадян, їх трудової активності. В сучасних умовах збереження та укріплення здоров'я населення постає одним з головних пріоритетів державної політики, котра визначається діяльністю медичних закладів. Серед основних чинників, котрі впливають на медичну допомогу, визначаємо стан та підготовку медичних кадрів – лікарів, сестер, фельдшерів. Потреба у вдосконаленні медичної допомоги населенню, в першу чергу фельдшерська допомога, передбачає формування та виявлення індивідуальних якостей, їх вплив на ефективність та результативність професійної діяльності.

Однією з основних вимог до підготовки сучасного фахівця стає розвиток його професійного мислення. Це питання є актуальним, оскільки рівень підготовки майбутніх фельдшерів, на думку науковців, не завжди повною мірою відповідає сучасним вимогам. Виникає потреба формування у студентів-медиків такого типу професійного мислення, який дає змогу самостійно оновлювати знання, підвищувати свій професійний рівень, критично мислити і знаходити нові, оригінальні способи вирішення професійних задач. Тільки розвинене професійне мислення надасть змогу показати власні креативні та професійні якості у роботі [3, с. 442].

Питаннями розвитку професійного мислення займалися М. Кашапова (професійне педагогічне мислення); А. Маркова (психологія професіоналізму); З. Решетова (психологічні основи професійного навчання); Ю. Корнілова (психологія практичного мислення); Г. Валіулліна (проблеми професійного мислення студентів); О. Герцен (дослідження професійного мислення економістів); Т. Гура (професійне мислення педагогів); Л. Джелілова (особливості професійного мислення вчителів); Л. Засекіна (професійно-творче мислення майбутніх фахівців іноземної мови); Г. Топузової (професійне мислення у студентів управлінських спеціальностей у ВНЗ) та ін. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років дозволяє стверджувати, що проблема професійного мислення майбутніх фельдшерів залишається не вирішеною.

Упродовж багатьох століть відомі психологи та педагоги приділяли велику увагу пошукам раціональних шляхів розвитку мислення учнів. Такі педагоги, як Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, К. Ушинський, психологи Ж.-Ж. Піаже та Л. Виготський у своїх працях наголошували на загальному розвитку особистості, та безпосередньо розвитку мислення. Величезний теоре-

тичний та практичний внесок у проблему розвитку мислення зробив відомий український педагог Василь Олександрович Сухомлинський.

Науковці ставлять багато питань: чи можливо сформувати певний тип мислення, чи основні його характеристики закладені при народженні, і його можна вдосконалювати лише в дуже обмеженому діапазоні? Якщо можна розвивати цей дар, то якими засобами й способами? Ці проблеми хвилювали педагогів, психологів і філософів із глибокої давнини. Про це свідчать роботи давньогрецького філософа та вченого Арістотеля (384 – 322 рр. до н.е.); праці Евкліда (біля 300 р. до н.е.), які самі були взірцем логічної строгості.

Активні психологічні дослідження в цьому напрямку проводилися з початку XVII ст. У цей час і впродовж наступного, досить тривалого, періоду історії психології та педагогіки мислення фактично ототожнювалося з логікою, а в якості єдиного його виду, що підлягав розвитку розглядалося абстрактне, словесно-логічне мислення.

І, нарешті, що є найважливішим, починаючи з Гіппократа, медицина починає розглядати хворобу і хворого, використовуючи філософську методологію пізнання. Гіппократ стверджував, що «мудрість необхідно перенести в медицину, а медицину в мудрість. Адже лікар-філософ Богу рівний». Афоризми Гіппократа це не лише довідник лікаря античності, але й філософський трактат лікарського мислення. Необхідно відзначити, що засновники медицини, як правило, були не лише досконалими лікарями, але й мислителями. Гіппократ і його школа знаменували найвищий рівень античної медицини, яка не виокремлювала хворого від хвороби. З Гіппократа бере початок *емпіричне мислення медика*.

У Середньовіччі, коли наука в Європі згасала в лещатах інквізиції, основні положення займає арабська медицина, головним представником якої був Авіценна. Матеріалістичні ідеї для Авіценни були світоглядним компасом, ними він керувався у своїх лікарських дослідженнях. Філософські трактати Авіценни користувалися великою популярністю. «Канон лікарської науки» протягом кількох віків був настольною книгою лікарів не лише на Сході, але й на Заході. У філософських працях Авіценни «Книга знань», «Вказівки й настанови» велике значення приділено *логічному мисленню лікаря*.

XVI ст. характеризується розквітом анатомії як науки, найбільш яскравими представниками якої були А. Везалій, Р. Коломбо, М. Сервет, У. Сиденгам. Т. Гарвей у XVII ст. намагається поєднати клінічну медицину з фізикою та хімією. У результаті ним були найбільш критично перероблені суттєві симптоми та виділені клінічні форми захворювань. На цій основі він робить спробу створення класифікації хвороб. Основою лікарського мислення стає виявлення анатомічного ураження органів і морфологічна оцінка симптомів захворювання. В медицині стверджується *анатомічне медичне мислення* [7].

Обстеження хворого впродовж тривалого періоду часу розвитку медицини було досить поверхневим – опитування, загальний огляд, оцінка стану, визначення характеру пульсу, кольору сечі та її осаду, температури тіла на дотик. Однак у XVIII – початку XIX ст. з'являються нові об'єктивні методи дослідження: Г. Фаренгейт у 1714 році винайшов ртутний термометр, А. Цельсій у 1742 році запропонував температурну шкалу, Л. Ауенбруггер у 1761 році – перкусію, Р. Лаеннек винайшов стетоскоп (1816) і розробив аускультацию (1819). Використання цих відкриттів суттєво поповнило семіотику хвороб і сприяло розквіту клінічної практики [Плетнев]. Із середини XVIII ст. панівним у медицині стає *клінічно-анатомічне лікарське мислення*. Його основоположник Д. Моргань намагався пов'язати патологічну анатомію з клінічною симптоматикою хвороб [7].

Тривалий період часу логічною формою мислення лікарів був висновок за аналогією. Емпіричні знання та власний досвід, вміння скористатися досвідом учителів і колег визначали професійні можливості лікаря та успіх діагностики. Вирішальну роль поряд зі знаннями досвіду

минулого відігравали характерологічні особливості лікаря – швидкість реакції, здатність до порівняння й узагальнення, вміння встановити психологічний контакт із хворим. Слід підкреслити, що цей бік лікування, як основа успіху діагностики, не втратила свого значення і сьогодні [7].

Вітчизняне клінічне мислення, яке базується не на загальних міркуваннях, а на конкретних фактах, значною мірою пов'язане з іменами М. Мудрова, (1776 – 1831), М. Пирогова (1810-1881), Г. Захар'їна (1829 – 1897), С. Боткіна (1832 – 1889). Їхнє лікарське мислення відрізнялося матеріалістичністю та практицизмом, поєднувалося з глибокою лікарською ерудицією й прагненням до пізнання нових наукових фактів [4, с. 69]. Але основною заслугою основоположників вітчизняної медицини є створення системи лікарського мислення, чіткий аналіз отриманих даних і логіка побудови діагнозу.

У цьому контексті слід відзначити деяких важливих психологічних шкіл дослідження мислення. *Традиційна логіка*: розвиток мислення відбувається на основі оволодіння основними операціями традиційної логіки, до яких відносяться: визначення, порівняння і розрізнення, аналіз, абстрагування, узагальнення, класифікація, категоризація, утворення суджень, висновки тощо. Представники цього наукового підходу вважають, що «нездатність формувати загальні поняття, абстрагувати, робити висновки із силогізмів певних формальних типів розглядається як розумова неповноцінність, яка визначається і вимірюється в експериментах» [1, с. 31-33].

Теорія асоціанізму: здатність мислити – це наслідок роботи асоціативних зв'язків; цю здатність можна виміряти кількістю асоціацій, набутих суб'єктом, легкістю й правильністю заучування і пригадування цих зв'язків. Мислення – це ланцюжок ідей. Спосіб трактування мислення зрозумілий: ми повинні вивчати закони, які керують послідовністю ідей. Ці елементи пов'язані між собою, по суті, так само, як номер телефону з ім'ям людини. Список операцій виглядає таким чином: асоціації, набуті на основі повторення; роль частоти повторень; згадування минулого досвіду; спроби і помилки з випадковим успіхом; науочіння на основі повторення успішної роботи. Звичка, минулий досвід у плані повторюваності поєднаних елементів, скоріше, інерція, а не розум [1, с. 34-35].

Закономірності асоціацій висвітлено в працях Д. Гартлі, Дж. Прістлі, Дж. С. Мілля, Д. Мілля, А. Бена та ін. Представники цього напряму розрізнялися між собою як у розумінні питання про залежність асоціацій від зв'язків у предметному світі, так і в розумінні окремих видів асоціацій. Але їх об'єднувало головне: асоціація визнавалася як основна структурна одиниця психічного, раціональне зводилося до чуттєвого, відсутнім був аналіз суб'єкта, його діяльності, спрямованості, активності [6, с. 232-233]. Оскільки питання про репродукцію ідей було одним із головних питань асоціативної теорії, то в сучасних дослідженнях її називають *теорією репродуктивного мислення*, а не творчого мислення.

У другій половині ХІХ ст. клінічно-анатомічне лікарське мислення досягає свого розквіту. Однак у період, коли клінічно-анатомічне мислення здавалося непорушним, ідея оцінки функціонального стану органів і систем у хворого поступово починає отримувати визнання. Цьому сприяли грандіозні успіхи в галузі біології та медицини.

Видатні психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Гальперін, Г. Костюк) поняття «мислення» трактують за такими загальними положеннями: усі явища мислення не входять до предмета психології, необхідним є виділення спеціального аспекту вивчення мислення психологічною наукою; мислення процесуальне, або розгорнуте в часі, динамічне; мислення як процес і мислення як діяльність (С. Рубінштейн), орієнтування як процес та орієнтування як орієнтувально-дослідницька діяльність (П. Гальперін) дуже часто розглядаються як близькі або навіть синонімічні поняття [5, с. 271].

Вітчизняні психологи професійне мислення визначають як *інтелектуальну діяльність щодо розв'язання професійних задач*. Високий рівень професіоналізму вони пов'язують із теоретичним, творчим, часто інтуїтивним мисленням і розвиненим практичним інтелектом. Підготовка професіонала вимагає обов'язкового аналізу специфіки професійних задач і стратегії їхнього розв'язування, оскільки процес мислення полягає в розв'язуванні тих чи тих задач [5, с. 288].

Аналізуючи особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця, Л. Засекіна [3, с. 24] вказує на такі характеристики професійного мислення:

1) професійне мислення проявляється у різноманітних видах практичної діяльності і спрямоване на розв'язання специфічних задач за певних умов;

2) об'єктом пізнання професійного мислення є складна, багатоелементна система, до якої належить і сам суб'єкт мислення;

3) мета мислення фахівця-практика – досягнення конкретних результатів у складних умовах. Саме тому вивчення об'єкта опосередковується цілями практичної реалізації;

4) професійному мисленню властиві ціле-мотиваційний, змістовий, функціонально-операційний аспекти. Особливості цих аспектів зумовлюються специфікою понять, пов'язаних із певною сферою діяльності, операцій (аналіз, синтез, узагальнення), які засновані на досвіді та теоретичних знаннях, порівняннях з елементами оцінювання, розрахунку та комплексності практичних цілей;

5) професійному мисленню властива якісна своєрідність (спрямованість на реалізацію, оригінальність, гнучкість, оперативність, евристичність).

Отже, на підставі аналізу багатьох досліджень, дійшли висновку про те, що *професійне мислення* – це мисленнєва діяльність, яку спрямовано на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. У своїй психологічній структурі воно містить такі взаємопов'язані компоненти: *мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінковий*. До кожного з компонентів професійного мислення встановлено відповідні критерії оцінки.

Мотиваційно-цільовий компонент професійного мислення передбачає активний інтерес до техніки, потребу розв'язувати задачі, прагнення до успіху та переживання радості від успішного розв'язання задачі.

Змістовий компонент професійного мислення передбачає знання найважливіших характеристик функціонування професійно значимих об'єктів.

Процесуально-операційний компонент професійного мислення передбачає логічність і аналітичність мислення, повноту використання мисленнєвого операційного складу.

Творчий компонент професійного мислення передбачає пошук оригінального й продуктивного способу розв'язання мисленнєвої задачі, гнучкість мислення, схильність до візуалізації.

Рефлексивно-оцінковий компонент професійного мислення – усвідомлення здійсненої діяльності, оцінювання самого себе, своїх можливостей, самокритичність.

Основною сферою розвитку професійного мислення студентів є навчально-пізнавальна діяльність. Її розвивальні можливості полягають у: професійно-змістовій спрямованості, яка полягає в:

1) проектуванні змісту дослідницьких завдань для предметного аналізу навчальної інформації й практичного лікарського досвіду на основі пошукової задачі, котра пов'язана з умінням оцінювати наявну навчальну інформацію як повну чи неповну, адекватну реальній ситуації здоров'я пацієнта чи неадекватну, логічно завершену чи ту, що суперечить логіці розвитку типової клініки хвороби, легко вирішувану чи ускладнену для вибору рішення, прогнозовану чи не прогнозовану;

2) виконанні трьох основних функцій – підтримуючої (направленість на розвиток компонентів професійного мислення);

3) практично-порівняльній (направленість на їхню систематизацію); дослідно-доказовій (направленість на їхню об'єктивацію).

Отже, впродовж тривалого періоду існування медицини лікарське мислення розвивалося в боротьбі різноманітних думок, кожна з яких ґрунтувалася на нових наукових даних і філософських концепціях. Від спрощених уявлень античності, через плутанину й оману середньовіччя лікарське мислення поступово просувалося до матеріалістичної основи пізнання сутності хвороби. Лікарське мислення стає достовірним, коли висновок чітко продуманий, проаналізований і доведений. Досягти найвищої раціоналізації процесу лікарського мислення можна за умови використання законів логіки.

Список використаних джерел

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер ; пер. с англ. С. Д. Латушкин ; вступ. ст. В. П. Зинченко ; общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. – Москва : Прогресс, 1987. – 336 с.
2. Засекіна Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Лариса Володимирівна Засекіна. – Луцьк, 2000. – 200 с.
3. Кучинова Н.М. Психологічні особливості професійного мислення маркетологів / Н.М.Кучинова // Проблеми сучасної психології. Зб. наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2014. – Випуск 24. – С. 441-452. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://problempsa.at.ua/>.
4. Пирогов Н.И. Записки старого врача / Н.И. Пирогов // Вопросы жизни. – Полн. собр. соч. в 8 т. – Т. 8. – 1910. – 352 с.
5. Психологія : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Ю.Л. Трофімов [та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 5-е вид., стер. – Київ : Либідь, 2005. – 558 с.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления : учебное пособие / О.К. Тихомиров. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1984. – 272 с.
7. Чазов Е.И. Очерки диагностики / Е.И. Чазов. – Москва : Медицина, 1988. – 253 с.

The results of the analysis and generalization of scientific works on the historical aspects of the formation of professional thinking of future doctor's assistant are presented in the article. The historical approaches to the interpretation of the concept of professional thinking in medicine are researched. The help of doctor's assistant involves the formation and discovering of individual characteristics that affect the efficiency and effectiveness of professional activity. It has been noted that medical thinking becomes significant when finding it clearly laid out, analyzed and proved.

It is observed that professional training requires compulsory analysis of the specific professional goals and strategies for their solution, as far as the process of thinking is solving of certain problems. The emphasis is made on the fact that professional thinking is a mental activity that should solve professional problems in a particular subject area. Its psychological structure contains the following interrelated components: motivational target, semantic, procedural and operational, creative, reflective and evaluative. Each of the components of a professional mind set appropriate criteria.

Key words: professional thinking, the doctor's thinking, professional activities, professional thinking of the doctor's assistant.

УДК: 371.134:378:002

*Наталія Якименко
Nataliya Yakymenko*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE EXPERT IN DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITIES

Запропоновано трактування терміну «процес становлення професійної компетентності»; наведено структурну послідовність етапів організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності; зроблено припущення про можливість формування й закріплення фахових компетенцій у процесі навчання в режимі дистанційної освіти.

Ключові слова: процес становлення професійної компетентності, етапи організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, режим дистанційної освіти.

Завдання сучасної вищої школи полягає в підготовці професійно- та соціально мобільного компетентного випускника, який має відповідні знання й навички у власній фаховій підготовці й орієнтується в суміжних сферах діяльності. Враховуючи високу конкуренцію на ринку праці та агресивну боротьбу в процесі працевлаштування й кар'єрного росту, гостру проблему відповідності фахових компетенцій випускників вузів запитам соціуму, вважаємо актуальним питання наукової організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

Теоретичні й прикладні аспекти підготовки документознавців розглядалися когортою українських дослідників, серед яких В. Бездрабко, Г. Власова, Н. Гайсинюк, Л. Демчина, С. Дубова, С. Кулешов, Н. Кушнарєнко, Г. Малик, О. Матвієнко, Н. Назарєнко, Ю. Палєха, Л. Петрова, Р. Рєдчук, Ю. Романишин, О. Сивак, Г. Сілкова, М. Слободяник, Г. Спрінсян, Л. Філіпова, Г. Швецова-Водка, О. Янишин та ін.

Відповідно до п. 13 статті 1 Закону України «Про вищу освіту» компетентність – «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [13].

Нагорна Н. слушно зауважує, що «компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин». Науковець стверджує, що «з огляду на це, зазначений підхід передбачає такий зміст освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій» [7, с. 266-268].

Рогов Є. розробив концепцію розвитку особистості фахівця, що спирається на еволюцію його професійної компетентності [8]. Тобто учений акцентує увагу на ключових особистісних

якостях, які, будучи базисом і розвиваючись, сприяють професійному вдосконаленню, розширенню кола ключових фахових компетенцій.

Цікавою, на наш погляд, є теорія Гершунського Б., який в унісон із попереднім автором, розглядає професійну компетентність у контексті онтогенетичного розвитку особистості й стверджує, що кожна людина проходить шлях особистісного становлення в процесі та результаті власного послідовного руху такими сходинками: 1 – елементарна й функціональна грамотність, 2 – загальна освіта, 3 – професійна компетентність, 4 – володіння широкою культурою, 5 – формування індивідуального менталітету [10, с. 11-12].

Спираючись на вищезазначене, можна припустити, що професійної компетентності фахівець досягає шляхом розвитку особистості в системі професійної освіти, а фахова компетентність, спирається на професійно значимі для особистості та суспільства індивідуальні якості й базисні знання, отримані при здобутті загальної освіти, що дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності.

Оскільки в опрацьованих наукових джерелах відсутнє трактування терміну «процес становлення професійної компетентності», пропонуємо власне витлумачення поняття. Отже, під процесом становлення професійної компетентності розуміємо багатовекторний, розгорнутий у часі й просторі інтегрований процес особистісного, освітнього та виробничого розвитку майбутнього фахівця, що спирається на професійну ідентифікацію, мотивацію й саморозвиток спеціаліста конкретної галузі знань чи сфери виробничої діяльності.

Поділяємо погляди Малик Г. щодо важливості ролі фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в процесі становлення інформаційного суспільства в Україні. Науковець вважає, що «професійними завданнями указаних спеціалістів, є вдосконалення документної інфраструктури, накопичення й транслявання нових знань, підвищення результативності управлінської діяльності завдяки ефективному керуванню документаційними процесами» [6, с. 83]. Для досягнення окреслених професійних цілей, на наш погляд, слід логічно й злагоджено вибудувати процес освітньої й практичної підготовки.

Сивак О. подає власне бачення етапів формування становлення професійних компетентностей фахівця з документознавства, що, на думку науковця, включає такі складники: компонент цілепокладання, змістовно-структурний компонент, процесуально-діяльнісний компонент, результативний компонент [11]. Запропоновані етапи формування професійних компетентностей студентів-документознавців автор реалізовує в процесі навчання інформатики, при цьому пропонує використовувати вправи професійного змісту для аудиторних занять, у процесі самостійної навчальної та науково-дослідницької роботи, у період проходження студентами навчальної, виробничої практик [11].

Приймаючи загалом авторську концепцію Сивак О., не погоджуємося з термінологічним потрактуванням поняття «формування професійних компетентностей», адже більш уживаним і використовуваним у наукових колах є термін «професійна компетентність» (число – одинина), проте «професійні компетенції» (число – множина). До прикладу, в Енциклопедії освіти поняття «професійна компетентність» розглядається як інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [4, с. 722].

У листі МОН України від 31.07.2008 №1/9-484 «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти» наведено перелік компетенцій, якими повинен володіти випускник: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні компетенції (загально-професійні та спеціалізовано-професійні). Вимоги нормативного листа враховано при укладанні кваліфікаційної характеристики фахівця з документознавства та інформаційної діяльності [3].

Спираючись на зазначені вище нормативні документи й апелюючи до думки визнаного теоретика компетентнісного підходу, Зимньої І., яка стверджує, що професійні компетентності формуються в освітньому процесі відповідно до специфіки й завдань професії, яку здобуває студент, та зазначає, що професійні компетентності характеризуються п'ятикомпонентною структурою: знання, досвід застосування, ціннісні ставлення, регуляція, готовність [5, с. 15-16], пропонуємо такі етапи організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності:

1 етап – створення образу професії в свідомості майбутнього фахівця, професійна самоідентифікація;

2 етап – мотивація й планування навчальної та практичної діяльності;

3 етап – організація й стимулювання навчальної та практичної діяльності;

4 етап – регулювання й контроль навчальної та практичної діяльності;

5 етап – аналіз результатів навчальної та практичної діяльності, саморозвиток і самоактуалізація знань у процесі самостійної професійної діяльності.

Оскільки метою публікації є характеристика процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, окреслимо особливості кожного з виокремлених етапів:

1 етап – створення образу професії в свідомості майбутнього фахівця, професійна самоідентифікація.

Як зазначає Теплинських М.В., у структурі професійної самосвідомості особистості варто виокремити окремий компонент – образ майбутньої професії, що є віддзеркаленням у свідомості й самосвідомості ... найбільш значущого змісту професії, це, на думку науковця, є основою, завдяки якій нові знання не залишаються розрізненими, а інтегруються в цілісну структуру [12, с. 7-12].

Апелюючи до сказаного вище, стверджуємо, що загальна Я-концепція особистості включає професійну Я-концепцію й визначає тісний взаємозв'язок професійного самовизначення із життєвим самовизначенням особистості, проектує поточну й перспективну професійну самоідентифікацію майбутнього фахівця. На думку Рудь М.В., «у процесі навчання у ВНЗ саме професійна самосвідомість виступає як інтегральний показник ... і є критерієм професіоналізації студента, його професійної компетентності, його готовності до виконання певних соціальних функцій» [9].

Саме такий ідеальний образ і стає, на нашу думку, мотиваційним імпульсом до планування процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства й інформаційної діяльності.

2 етап – мотивація й планування навчальної та практичної діяльності.

Умотивованість навчальної та практичної діяльності розглядаємо як особисту зацікавленість в одержанні знань і навичок. Мотиви, що стимулюють роботу в процесі практичних, теоретичних і самостійних занять – це психологічна характеристика інтересу до засвоєння знань (пізнання) і власного розвитку. Мотивація й планування можуть стимулюватися як зовнішніми (освітні нормативні документи, вплив авторитетних осіб тощо), так і внутрішніми (Я-концепція, професійна самоідентифікація тощо) чинниками, що впливатимуть на організацію навчальної та практичної діяльності.

3 етап – організація й стимулювання навчальної та практичної діяльності.

Систематично й системно зорганізована навчальна й практична діяльність формує комплексний цілісний світогляд, модельне мислення, створює базис із конкретно-предметних знань, умінь, навичок. Поліфункціональність і багатовекторність професійної діяльності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності вимагає паритетності наповнення навчальних планів гуманітарними та соціально-економічними дисциплінами, дисциплінами

природничо-наукової (фундаментальної) підготовки, дисциплінами професійної й практичної підготовки.

4 етап – регулювання й контроль навчальної та практичної діяльності.

Якість, продуктивність роботи освітнього процесу, на наш погляд, визначається метою, формою й засобами організації навчання. Про рівень функціонування такої системи сигналізуватиме зворотній зв'язок, що репрезентується формами поточного й підсумкового контролю знань, умінь і навичок. Саме результати заходів контролю визначають і підтверджують рівень засвоєння ключових компетенцій як майбутнім фахівцем із документознавства та інформаційної діяльності, так і рівень методичної та предметної компетенцій викладача. Зіставлення результатів контролю з визначеними цілями дає можливість зробити висновок про досягнення чи недосагнення освітньої мети й здійснити регулювання подальшого процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

5 етап – аналіз результатів навчальної та практичної діяльності, саморозвиток і самоактуалізація знань у процесі самостійної професійної діяльності.

Беззаперечним є факт старіння знань, адже розвиток науки продукує нові теорії, ідеї, технології, тому фахівець повинен свідомо готуватися до безперервного формування, оновлення й закріплення актуальних фахових компетенцій. Шлях до цього – вивчення (пізнання) нових теоретичних положень, спілкування з більш досвідченими колегами, невпинна робота над удосконаленням уже набутих навичок, творчий підхід до професійних обов'язків. При цьому реалізація творчого потенціалу уможливорює саморозвиток, трансформує кваліфікацію в компетентність, у тому числі через особистісну й міжособистісну рефлексію, адже професійна компетентність фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, на наш погляд, акумулює когнітивний, операційний, мотиваційний, соціально-адаптивний і етичний складники. Усвідомлення й аналіз результатів навчальної та практичної діяльності, особистісних якостей, нових конструктивних надбудов власного внутрішнього світу, пошук нових шляхів професійного зростання – це, на нашу думку, й стане показником саморозвитку.

Отже, вибудовуючи саме таку структурну послідовність етапів організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, орієнтувалися на те, що компетентнісний підхід зміщує освітні акценти з процесу накопичення визначених нормативними документами знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у виробничих і невиробничих ситуаціях. Дотримання перелічених етапів дає можливість сформувати професійну, праксеологічну, рефлексивну, інформаційну культуру майбутнього документознавця.

Моделюючи наведену вище послідовність етапів процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності спиралися, в тому числі, й на класифікацію видів діяльності Б. Ананьєва, який наголошував, що важливою для розвитку людини є взаємодія праці, пізнання й спілкування. Визначальною для цієї конвергенції, на думку вченого, є саме праця, оскільки вона окреслює особистісний і професійний розвиток. Ананьєв Б. акцентує на необхідності розрізнення понять трудова й професійна діяльність. У концепції двофазного розвитку особистості в процесі життєдіяльності саме професійна діяльність уможливорює другу фазу сенсифікації, розвиток і спеціалізацію психічних функцій людини [1, с. 18-23].

Згідно зі статтею 49 Закону України «Про вищу освіту» визначено такі форми навчання: очна (денна, вечірня) й заочна (дистанційна) [13]. Вважаємо, що режим дистанційної освіти гармонійно поєднує такі види діяльності як пізнання, спілкування, праця та максимально сприяє викладачеві й студенту в навчально-виховній діяльності з метою формування фахових

компетенцій, дає змогу консолідувати інформаційну й організаційно-управлінську діяльність, допомагає практично закріпити знання, отримані на теоретичних заняттях, максимально наближає навчальний процес до практичної професійної діяльності в сфері документознавства й інформаційної діяльності.

Отже, враховуючи суперечності між запитами постіндустріального суспільства щодо формування професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності й фактичним рівнем сформованості профкомпетентності загалом і професійних компетенцій зокрема, виникає нагальна необхідність розробки поетапної організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності. Оскільки сучасні управлінські процеси, до яких долучається фахівець із документознавства, неможливі без використання комп'ютерної техніки, різноманітних систем управління базами даних, то припускаємо необхідність формування й закріплення їх у процесі навчання в режимі дистанційної освіти.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : В 2-х т. Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева и др. / Б.Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Власова Г.В. Проблеми і перспективи підготовки фахівців з документознавства та інформаційної діяльності / Г.В. Власова // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2004. – № 1. – С. 13-15.
3. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – [Електронний ресурс]. – Київ, 2004. – Режим доступу: <http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/articles-3724/>. – Назва з екрану.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – №5. – С. 14-19.
6. Малик Г.Д. Компетентнісний профіль документознавця / Г.Д. Малик // Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. Вип. 41 / Харк. держ. акад. культури ; відп. ред. В.М. Шейко. – Харків : ХДАК, 2013. – С. 82-92.
7. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266-268.
8. Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала / Е.И. Рогов. – Москва : Из-во ВАЛДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
9. Рудь М.В. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у системі професійної підготовки у ВНЗ / М.В. Рудь // Педагогіка. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17780-formuvannya-profesijno%D1%97-kompetentnosti-majbutnix-socialnix-pedagogiv-u-sistemi-profesijno%D1%97-pidgotovki-u-vnz.html>.
10. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е.А. Садовская. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
11. Сивак О.А. Формування професійних компетентностей майбутнього фахівця з документознавства. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/274.pdf>
12. Теплинских М.В. Принципы развития профессионального самосознания специалиста по социальной работе в процессе их профессиональной подготовки / М.В. Теплинских // Социальная работа. – 2000. – № 5. – С. 7-12.
13. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Due to high competition in the job market and aggressive fighting in the employment and career opportunities, acute problem of matching professional competencies of graduates needs of society, the author considers issues of scientific organization of the process of formation of professional competence of professional documentation and information activities.

Professional competence is achieved by expert's personal development in vocational education and professional competence, based on professionally important for the individual and society and the individual as the basic knowledge acquired in the acquiring general education that allow people to more fully realize themselves in certain types of work.

Under the process of formation of professional competence the author understands the multi-vector, spread out in time and space integrated process of personal, educational and professional development of future production, based on professional identity, motivation and self-development of specialists' knowledge of a particular industry or sector of industrial activity.

In the article the following stages of the process of formation of professional competence of the expert in documentation and information activities are settled:

Stage 1 - creating the image of the profession in the minds of the future expert, forming of his professional identity;

Stage 2 - motivation and educational planning and practice;

Stage 3 - the organization and promotion of training and practice;

Stage 4 - regulation and control of training and practice;

Stage 5 - analysis of training and practice, self-actualization and self-knowledge in the profession.

The compliance with these stages, according to the author, makes it possible to form a professional, praxeological, reflective and information culture of the future expert on documentation.

As modern management processes involving specialists' record is impossible without the use of computer technologies, database management systems, the author stresses on the need to form and consolidate them in the learning process on distance education mode.

Key words: *theory and methods of professional education, documentation profессиology, distance education, qualification characteristics.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

| | |
|---|----|
| <i>Bagno Juliya</i> FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICE..... | 9 |
| <i>Bakhmat Nataliya</i> FORMING OF COMPETITIVE TEACHER IN THE INFORMATION-TECHNOLOGY ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT..... | 14 |
| <i>Bodnar Dmytro</i> PEDAGOGICAL IDEAS OF O.R. MAZURKEYVYCH AS FOR THE FORMATION OF NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE..... | 21 |
| <i>Vdovenko Victoriya</i> THE SOCIAL STATUS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX TH CENTURY..... | 26 |
| <i>Voronova Svitlana</i> BUILDING THE PEDAGOGICAL TEAM AT A GENERAL EDUCATION INSTITUTION..... | 32 |
| <i>Hladun Olha</i> DIAGNOSTIC TOOLS FOR DETERMINING THE READINESS OF A TEACHER TO WORK WITH PUPILS WITH A LOW STATUS WITHIN PUPILS' GROUP..... | 39 |
| <i>Hryvko Antonina</i> THE PECULIARITIES OF EVALUATION OF A POLY-SEMIOTIC TEXT OF A SCHOOL TEXTBOOK..... | 45 |
| <i>Danyliak Ruslana</i> FORMING OF MORALITY AS A RESULT OF MORAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS..... | 50 |
| <i>Denysovets Tamara, Denysovets Iryna</i> THE PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON SOCIALLY NEGLECTED CHILDREN DURING OF HEALTHY LIFE STYLE EDUCATION IN BOARDING SCHOOL..... | 55 |
| <i>Yefremova Halyna</i> PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN POSTGRADUATE INSTITUTIONS..... | 61 |
| <i>Zaitseva Yuliya</i> THE STAGES OF PROCESS OF FORMATION OF READINESS TO ORGANIZE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS WORK AT COMPREHENSIVE SCHOOLS BY FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION..... | 67 |
| <i>Karpenko Oresta</i> THEORETICAL FUNDAMENTALS OF CHILDCARE IN UKRAINIAN PEDAGOGY (XX TH -EARLY XXI ST CENTURIES)..... | 72 |
| <i>Kobernyk Halyna</i> THE SUCCESSION OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... | 77 |
| <i>Kovalchuk Hennadii</i> EDUCATIONAL CHARACTER OF PUPILS' PRODUCTIVE LABOR AT UKRAINIAN SCHOOLS IN THE 70-80 ^S OF THE XX TH CENTURY..... | 82 |
| <i>Kovalchuk Iryna</i> THE RESEARCH OF THEORETIC AND COMPETENCE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO MANIFESTATE OUTLOOK CULTURE..... | 89 |

| | |
|--|-----|
| <i>Kurteva Oksana</i> | |
| INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZING CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHING STAFF – ORDER OF TIME..... | 94 |
| <i>Kutchynska Iryna</i> | |
| MANAGEMENT PROCESS OF FORMING CIVIL CULTURE OF STUDENT YOUTH IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT..... | 99 |
| <i>Meleshko Vira</i> | |
| THE ORGANIZATION OF PROFILE TRAINING IN EDUCATIONAL DISTRICT OF COUNTRYSIDE ON THE PRINCIPLES OF NETWORKING..... | 105 |
| <i>Momot Olena</i> | |
| THE CONTENTS OF THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES IN EDUCATION OF FUTURE TEACHER PERSONALITY IN HEALTHY ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT..... | 111 |
| <i>Olynets Tetiana</i> | |
| STATE OF FORMATION OF CROSS-CULTURAL VALUES OF THE YOUTH IN HIGHER TEACHING EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... | 116 |
| <i>Oliinyk Nadiia</i> | |
| FORMATION OF INDIVIDUAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS..... | 121 |
| <i>Petrenko Lesia</i> | |
| PEDAGOGICAL VIEWS OF H. VASCHENKO ON TEACHER'S CREATIVE PERSONALITY..... | 127 |
| <i>Pyrozhenko Pavlo</i> | |
| ASSESSMENT SYSTEM OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN THE SECONDARY SCHOOLS IN CHINA..... | 133 |
| <i>Pidborskyi Yurii</i> | |
| THE PECULIARITIES OF MORAL EDUCATION OF PUPILS IN RESIDENTIAL CARE ESTABLISHMENTS AFTER CLASSES..... | 139 |
| <i>Pluzhnyk Oksana</i> | |
| USING GAME TECHNOLOGIES OF STUDY IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS TRAINING..... | 144 |
| <i>Polischuk Svitlana</i> | |
| WAYS OF REFORMING AND DEVELOPING OF UKRAINIAN SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THE LAW OF UKRAINE..... | 149 |
| <i>Prysakar Volodymyr</i> | |
| ETHNIC TOLERANCE AS A DOMINANT OF EDUCATION OF PUPILS' CULTURE OF INTERETHNIC RELATIONS..... | 153 |
| <i>Pukas Ivanna, Franchuk Tetiana</i> | |
| PROSPECTS FOR OPTIMIZATION OF SCHOOL AND UNIVERSITY'S COOPERATION ON THE STAGE OF PASSING TO THE COMPETENCY EDUCATION STANDARDS..... | 160 |
| <i>Serhiichuk Olena</i> | |
| MODERN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE: PROSPECTS AND REALITIES..... | 166 |
| <i>Sesak Ivan</i> | |
| CHURCH-TEACHERS' SCHOOLS OF THE RIGHT-BANK UKRAINE IN THE END OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY..... | 172 |
| <i>Trehub Olha</i> | |
| MODERN METHODS OF APPLICATION OF PROBLEM STUDY IN THE PROCESS OF TEACHING OF KEY DISCIPLINES..... | 178 |

| | |
|--|-----|
| <i>Trofymenko Anastasiya</i> | |
| COMPETENCE PARADIGM OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DURING THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS..... | 183 |
| <i>Fedorchuk Viktoriya</i> | |
| INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FUTURE TEACHERS' TRAINING..... | 187 |
| <i>Khomenko Alla</i> | |
| THE UPBRINGING PARADIGM AS A DISCIPLINARY MATRIX OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE..... | 194 |
| <i>Khomenko Oleksandr</i> | |
| MODERN SYSTEM OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS..... | 200 |
| <i>Cherniuk Svitlana</i> | |
| CHILDREN AND YOUTH RELIGIOUS ORGANIZATIONS: ESSENCE OF THE CONCEPT..... | 206 |
| <i>Shandruk Svitlana</i> | |
| EDUCATIONAL PARADIGMS OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF THE USA..... | 211 |
| <i>Shapran Olha</i> | |
| DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES..... | 216 |
| <i>Shapran Yurii</i> | |
| CONCEPTUAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS..... | 221 |
| <i>Shevchenko Volodymyr</i> | |
| DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH MENTAL AND PHYSICAL DISORDERS IN 1860-1923 (FROM THE FUNDS OF PEDAGOGICAL MUSEUM OF UKRAINE)..... | 227 |
| <i>Shulyhina Rayisa</i> | |
| PEDAGOGICAL ETHICS AS MORAL DIMENSION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER..... | 233 |
| <i>Yalanska Svitlana</i> | |
| CONSIDERATION OF EMOTIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN EDUCATIONAL WORK..... | 238 |
| SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES | |
| <i>Anisimov Mykola</i> | |
| SPECIFIC DETERMINANTS IN STUDYING DRAWING IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS..... | 243 |
| <i>Balandiuk Roman</i> | |
| METHODS OF TEACHING ECONOMIC NOTIONS WITHIN THE SCHOOL COURSE OF HISTORY OF UKRAINE..... | 248 |
| <i>Vaschenko Lidiya</i> | |
| MODEL FOR MONITORING THE FORMED LEVELS OF BIOLOGICAL COMPETENCE OF SENIORS PUPILS IN PROFILED LYCEUM..... | 253 |
| <i>Voloshena Vicktoriya</i> | |
| FEATURES OF DEVELOPING SKILLS OF MATHEMATICAL MODELLING OF SENIOR PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES..... | 261 |

| | |
|--|-----|
| <i>Hnatenko Olha, Kushlyk Yuliya</i> | |
| THE USE OF QUEST TABLES IN SYSTEMATIZATION OF TIME PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS..... | 267 |
| <i>Hrytsai Nataliya</i> | |
| METHODICAL WORKSHOP AS A PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGY OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS' TRAINING..... | 273 |
| <i>Donets' Oleksandr</i> | |
| SPORT AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF DIAGNOSTICS AS AN INSTRUMENT OF MANAGEMENT OF BOXERS' TRAINING..... | 279 |
| <i>Kobylnyk Taras</i> | |
| PROCESSING STATISTICAL DATA WITH PACKAGE R..... | 284 |
| <i>Korets' Oleksandr</i> | |
| DIRECTIONS OF FORMING FUTURE TECHNOLOGY TEACHER'S TECHNICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES..... | 291 |
| <i>Litvinchuk Aliona</i> | |
| THE PECULIARITIES OF FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE ENGINEERS..... | 298 |
| <i>Nadtoka Oleksandr</i> | |
| THE EUROPEAN VECTOR OF THE EDUCATIONAL CONCEPTS EVOLUTION AS ONE OF THE ASPECTS OF GEOGRAPHY TEACHING METHODS..... | 304 |
| <i>Nazarenko Tetiana</i> | |
| UKRAINE KNOWING COMPONENT IN THE CONTENT OF THE REVISED CURRICULUM FOR BASIC SCHOOL..... | 310 |
| <i>Neporozhnia Lidiya</i> | |
| SCHOOL TEXTBOOK IN PHYSICS AS A MEANS OF FORMING NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL PUPILS..... | 315 |
| <i>Onipko Valentyna</i> | |
| THE IMPLEMENTATION OF THE COURSE INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF STUDYING BIOLOGY IN THE PROCESS OF PREPARATION OF A FUTURE BIOLOGY TEACHER TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN PROFILE SCHOOL..... | 320 |
| <i>Paliukh Marek, Malykovskiy Radoslav</i> | |
| SOCIAL PATHOLOGIES AS A THREAT TO PUBLIC ORDER AND SECURITY OF THE INDIVIDUAL (THE RESEARCH CONCEPT)..... | 326 |
| <i>Peretyatko Viktoria, Tkachuk Oksana</i> | |
| THE IMPLEMENTATION OF THE LEARNING INTENSITY PRINCIPLE REGARDING THE FIRST-YEAR STUDENTS OF THE LABORATORY COURSE OF CHEMISTRY..... | 333 |
| <i>Snisar Olena</i> | |
| THE USE OF VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION IN TEACHING NATURAL DISCIPLINES IN MEDICAL COLLEGE..... | 339 |
| <i>Sursayeva Inna</i> | |
| SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING PROFESSIONAL THINKING OF THE FUTURE DOCTOR'S ASSISTANTS..... | 344 |
| <i>Yakymenko Nataliya</i> | |
| ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE EXPERT IN DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITIES..... | 349 |

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анісімов Микола Вікторович - доктор педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Багно Юлія Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Баландюк Роман Геннадійович - здобувач, Інститут педагогіки НАПН України.

Бахмат Наталія Валеріївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Боднар Дмитро Миколайович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ващенко Лідія Семенівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Вдовенко Вікторія Віталіївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Волошена Вікторія Вікторівна - молодший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Воронова Світлана Віталіївна - кандидат педагогічних наук, в.о. доцента, Одеський обласний інститут удосконалення вчителів.

Гладун Ольга Василівна – аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Гнатенко Ольга Сергіївна - кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гривко Антоніна Вікторівна - кандидат педагогічних наук, науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Грицай Наталія Богданівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Даниляк Руслана Зіновіївна – методист, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Денисовець Ірина Вікторівна - викладач, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Денисовець Тамара Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Донець Олександр Володимирович - кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка.

Єфремова Галина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Зайцева Юлія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Карпенко Ореста Євгеніївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Коберник Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Кобильник Тарас Петрович - кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук Ірина Анатоліївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Корець Олександр Миколайович – доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Куртева Оксана Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, Комратський державний університет (м. Комрат, Молдова).

Кучинська Ірина Олексіївна - доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кушлик Юлія Романівна – студент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Літвінчук Альона Теофанівна - старший викладач, Національний університет водного господарства і природокористування.

Маліковський Радослав - доктор суспільних наук, Інститут Соціології Жешівського Університету (м. Жешів, Польща).

Мелешко Віра Василівна - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Момот Олена Олегівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Надтока Олександр Федорович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Назаренко Тетяна Геннадіївна - доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Непорожня Лідія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Олинець Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Надія Юріївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Онїко Валентина Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Палюх Марек – доктор габілітований гуманітарних наук, професор надзвичайний, Інститут Соціології Жешівського Університету (м. Жешів, Польща).

Перетяцько Любов Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Петренко Леся Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Пироженко Павло Вікторович – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України.

Підборський Юрій Григорович - кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Плужник Оксана Василівна – викладач, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Поліщук Світлана Вікторівна - кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Присакар Володимир Васильович - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Пукас Іванна Леонідівна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Сергійчук Олена Миколаївна - кандидат історичних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Сесак Іван Васильович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Снісар Олена Анатоліївна - кандидат педагогічних наук, Черкаський медичний коледж.
Сурсаєва Інна Станіславівна - здобувач, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Ткачук Оксана Василівна - старший викладач, Запорізький національний університет.

Трегуб Ольга Дмитрівна - кандидат педагогічних наук, викладач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Трофименко Анастасія Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Федорчук Вікторія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Хоменко Алла Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Хоменко Олександр Вікторович - доктор педагогічних наук, доцент, Київський національний університет технологій та дизайну.

Чернюк Світлана Володимирівна – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Шандрук Світлана Іванівна - доктор педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Шапран Ольга Іллівна - доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Шапран Юрій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Шевченко Володимир Миколайович - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Шулигіна Раїса Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Якименко Наталія Олегівна - старший викладач, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Яланська Світлана Павлівна - доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

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 № 21 (2-2016)

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 “Верхний индекс” 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.

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.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena Petrenko**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....**
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Ключові слова:(5-7)**Список використаних джерел (взірець)**

- Безхутрий Ю.М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю.М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
- Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
- Каракуця О.М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О.М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І.І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
- Ужченко В.Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В.Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
- Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ім'я, 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 2016 року в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX).

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

Відомості про автора (авторів)

ПІ (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 Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-б, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300.

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 20 (1-2016)

Part 1

Editor V. Zhurlyak
Computer version I. Hranchuk

Printed in the PE Zvoleiko D.H.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 20 (1-2016)

Частина 1

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання І.О. Гранчук

Здано в набір 18.04.2016 р.
Підписано до друку 19.05.2016 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1605-03. Ум. друк. арк. 42.31. Обл. – вид. арк. 33,01 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.