Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 2 (46), 2015

CEJSH

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 6 від 26.01.2015)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор(Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, освітнього менеджменту, а також проблем соціалізації особистості.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

РОЗДІЛ І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 376.1:37.014:37.072:37.078

Т. М. Дегтяренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНА ФІЛОСОФІЯ ТА РЕАЛІЇ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА/АБО ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті відзначено, що функціонування системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю зумовлене потребами населення. Підкреслено, що на сучасному етапі розвитку суспільства ідея соціальної підтримки впродовж життя осіб із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю стала однією із провідних ідей філософії суспільства. Стратегія розвитку цієї системи є частиною стратегії соціально-економічного розвитку певного регіону, яка охоплює різні галузі соціальної сфери. Висвітлено нинішній стан та складові корекційно-реабілітаційної допомоги в контексті державної підтримки осіб із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю в Україні.

***Ключові слова**: корекційно-реабілітаційна допомога, моделі допомоги, складові допомоги, особи із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю.*

Постановка проблеми. Одне з функціональних призначень філософії – орієнтуючись на вирішення найважливіших проблем людського існування виражати імперативи поведінки людини та сенс її життя. Ідеї філософії опосередковано впливають на формування суспільної думки, яка, у свою чергу, впливає на зміст державної політики та шляхи її реалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Виникнення нових філософських поглядів на проблеми людей з обмеженими можливостями здоров'я вплинуло на формування суспільної думки щодо її вирішення. Л. Аксенова, Б. Архіпов, Л. Белякова, Н. Назарова та ін., ґрунтуючись на дослідженнях М. Малофєєва, констатують той факт, що цивілізація/суспільство у процесі еволюції змінили своє ставлення до осіб з особливостями психофізичного розвитку й перешли від агресії та нетерпимості до визнання їх прав та рівних можливостей. У країнах Західної Європи, у пострадянських країнах, у тому числі, Росії, Україні, Білорусі та ін. відбувається перегляд існуючих моделей допомоги зазначеній частині населення. Проведений аналіз наукових робіт дозволив установити, що до теперішнього часу проблема перебудови системи допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю в Україні є актуальною як для практиків, так і науковців.

Останнім часом суспільство зосередило свою увагу на якості корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними

порушеннями та/або інвалідністю та пошуку інноваційних підходів до її надання. Відповідь на означене питання має і методологічний, і практичний характер, а отже, потребує спеціально спрямованих наукових досліджень.

Мета статті – висвітлити нинішній стан та складові корекційно-реабілітаційної допомоги в контексті державної підтримки осіб із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю в Україні.

Виклад основного матеріалу. Н. Назарова, Л. Аксенова, Л. Андреєва та ін. зазначають, що на початку 70-х рр. ХХ ст. уперше в історії цивілізації визнається не тільки рівність людей незалежно від стану здоров'я та наявності особливостей розвитку, але і їх право на самовизначення [9]. Ідеї соціальної та педагогічної інтеграції виникають і реалізуються в контексті розвитку відкритого громадянського суспільства, у якому формуються нові культурні норми та впроваджуються в життя ідеї безбар'єрності навколишнього світу для людей з обмеженими можливостями здоров'я. Освоєння філософії єдиного будинку, спільноти рівних людей із різними проблемами змусило суспільство/держави всього світу по-новому оцінити систему спеціальної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю і зробити кроки до створення її сучасної моделі. Але і в новому тисячолітті, на сучасному етапі розвитку цивілізації/суспільства, цей процес залишається незавершеним і тому представляє інтерес для його наукового вивчення.

Слід зазначити, що функціонування системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю обумовлене потребами населення. Стратегія розвитку цієї системи є частиною стратегії соціально-економічного розвитку певного регіону, яка охоплює різні галузі соціальної сфери (рис. 1).

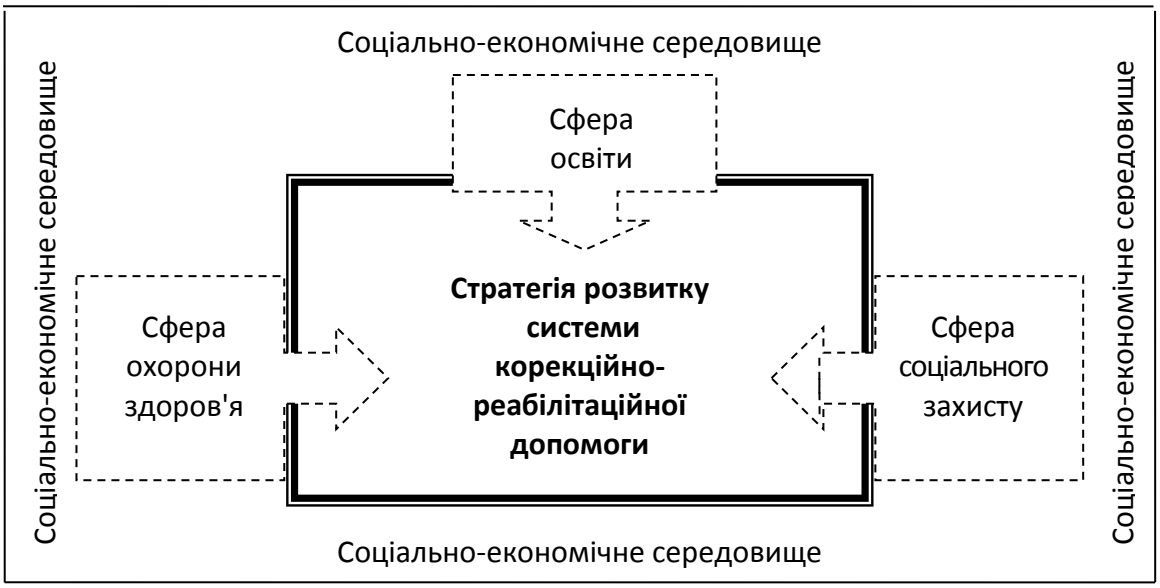


Рис. 1. Схема взаємодії суб'єктів корекційно-реабілітаційної допомоги в межах країни та регіону

Як видно з рис. 1, стратегія розвитку системи корекційно-реабілітаційної допомоги зумовлена, передусім, соціально-економічним середовищем та взаємодією її суб'єктів.

Отже, розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги розглядається нами в контексті визначення державної підтримки осіб із психофізичними порушеннями, оскільки вирішальним фактором розвитку, прогресу будь-якого суспільства є ефективність реалізації соціальної політики. «Соціальна політика – це діяльність держави з управління розвитком соціальної сфери суспільства, спрямована на задоволення інтересів і потреб населення» [4, 41]. До основних проблем управління розвитком соціальної сфери суспільства можна віднести необхідність забезпечення соціальних гарантій, здоров'я і зайнятості населення, освіту, соціальне обслуговування, ефективне управління людськими ресурсами та ін. Виокремлення серед об'єктів соціальної політики осіб із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю зосереджує увагу суспільства на потребах цієї категорії громадян.

Держава може сформувати конструкції, у яких будуть реалізовані інтереси суспільства як такого, і держава сама буде їх надавати на ринку послуг (за Р. С. Гринбергом та О. Я. Рубінштейном) [2]. У нашому дослідженні ці конструкції будуть стосуватися моделі допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю, яка буде функціонувати в соціальній сфері й реалізовувати соціальну політику.

Для подолання проблем у стані здоров'я та первинного порушення розвитку необхідним є, насамперед, медичне втручання, тобто допомога індивіду на фізичному рівні. Нерозривно пов'язана з медичною психологічна реабілітація, яка забезпечує психологічну підготовку особи з порушеннями розумового та (або) фізичного розвитку до адаптації, реадаптації, соціальної інтеграції.

Педагогічні заходи стосуються переважно дітей дошкільного та шкільного віку, оскільки без створення спеціально організованого освітнього простору дитина із психофізичними порушеннями починає відставати від однолітків, які не мають психофізичних порушень, у різних сферах розвитку: когнітивному, фізичному, емоційно-вольовому тощо.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, допомога особам із психофізичними порушеннями повинна здійснюватися з урахуванням: 1) нозології, яка є першопричиною первинних порушень; 2) типологічних та індивідуальних особливостей осіб із психофізичними порушеннями, які обумовлюють специфіку корекційно-реабілітаційної допомоги, що надається залежно від виду первинного порушення та зумовлених ним вторинних відхилень у їх розвитку (Л. Виготський, Н. Байкіна, Л. Вавіна, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, В. Кобильченко, М. Кот, М. Матвєєва, С. Миронова, Г. Мерсіянова, І. Моргулис, В. Синьов, Є. Синьова та ін.).

Особам з обмеженими можливостями здоров'я державою забезпечується реалізація соціальних гарантій, зокрема, соціальне обслуговування та зайнятість цієї частини населення та ін.

Вочевидь, комплексність допомоги особам із психофізичними порушеннями може забезпечити поєднання медичної та соціальної моделей, що існують на теренах України, але розпорошені за різними відомствами (рис. 2),

Розглядаючи корекційно-реабілітаційну допомогу як об'єкт політики, не можна залишати поза увагою вплив глобалізаційних чинників на державну політику стосовно допомоги особам із функціональними обмеженнями. Затвердження міжнародних нормативних документів із визнання прав осіб із психофізичними порушеннями та ратифікація їх низкою країн світу впливають на зміну підходів до надання допомоги. До таких документів можна віднести Конвенцію ООН про права інвалідів (2008), Конвенцію ООН про права дитини (1989), Декларацію та План дій для виживання, захисту та розвитку дітей (1990), Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993), Саламанську декларацію про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими потребами (1994) тощо. На підставі ратифікованих Україною міжнародних документів на найвищому рівні управління відбувається розробка стратегічних рішень стосовно допомоги особам із психофізичними порушеннями та визначаються шляхи їх реалізації. Державна політика з цього питання окреслена в Законах України: «Про соціальний захист інвалідів» (2010), «Про реабілітацію інвалідів» (2009), «Про освіту» (2002), «Про дошкільну освіту» (2008) тощо.

Законодавчою базою України гарантовано розширення спектру соціальних послуг особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю та впровадження інноваційних підходів до надання допомоги особам з психофізичними порушеннями, що, на нашу думку, в свою чергу вимагає змін в організаційно-управлінських підходах до її здійснення.

Форми допомоги	диспансеризація	терапевтичне лікування, хірургічне втручання, медична корекція	при перебуванні в медичних закладах	санаторне лікування	при перебуванні в немедичних закладах різного відомчого підкорення	у побуті	при навчанні	при працевлаштуванні	послуги практичного психолога	послуги науковця відповідного напряму	послуги спеціальних педагогів (учителя-дефектолога та асистента вчителя-дефектолога)		послуги соціального реабілітолога	послуги соціального педагога	послуги соціального робітника
Зміст допомоги	послуги старшого та молодшого медперсоналу		послуги мед-реабілітолога	послуги медичного психолога	послуги фізреабілітолога	послуги ерготерапевта					застосування особливих критерій в оцінюванні	упровадження спеціальних методик	добір та застосування спеціальної наочності	надання послуг з соціальної реабілітації	профорієнтаційна робота, працевлаштування	догляд
	профілактика захворювань	допомога за нозологіями	відновлення уражених функцій	допомога при появі первинних порушень, при психічних захворюваннях	здійснення комплексного відновлення уражених функцій	забезпечення своєчасного отримання засобів корекції первинного порушення, створення безперешкодного середовища			проведення корекції психічних функцій, психічних станів, особливостей характеру	створення методичного комплекту: державні стандарти, навчальні програми, підручники, посібники						
Група 1 група**		*	*	*	*	*	*	*					*	*	*	*
2 група***	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Рис. 2. Медико-соціальна модель корекційно-реабілітаційної допомоги*

* до соціальної моделі віднесено психолого-педагогічну допомогу

** 1 група – особи, які мають інвалідність

*** 2 група – особи з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю

Нинішній стан та складові корекційно-розвиткової роботи представлено нами в табл. 1 та 2, де представлено перелік соціальних послуг особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю, які гарантовано державою в Україні.

У табл. 1 та 2 систематизовано:

– перелік та зміст корекційно-розвиткової, лікувально-профілактичної роботи та інших послуг з реабілітації у спеціальних школах (школах-інтернатах) різних видів [6; 7; 10];

– види та форми надання соціальних послуг у закладах різного відомчого підпорядкування [3].

Отже, аналіз змісту сучасної нормативно-правової бази різних галузей соціальної сфери дозволив систематизувати та представити в таблиці сучасний спектр соціальних послуг особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю в Україні.

Висновки. Сучасну систему корекційно-реабілітаційної допомоги можна розглядати як особливу форму впровадження ідей філософії, які, зокрема, відображають ціннісні орієнтації суспільства щодо допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або інвалідністю. Якісні перетворення в системі визначаються соціокультурними факторами. Утім вибір шляху розвитку цієї системи і якісних її перетворень залежать не тільки від ціннісних орієнтацій, економічних можливостей держави та прийнятих культурних норм суспільства, а й від наукових поглядів на її створення.

Проведене дослідження дозволило висвітити нинішній стан та складові корекційно-реабілітаційної допомоги в контексті державної підтримки осіб із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю в Україні. На нашу думку, держава, як носій «інтересу справедливості», має встановити оптимальне співвідношення між ресурсними можливостями всієї сукупності учасників ринку надання соціальних послуг і мірою справедливості в розподілі результатів їх використання.

Таблиця 1

Складові корекційно-розвиткової та лікувально-профілактичної роботи у спеціальних школах (школах-інтернатах) різних видів*

<table>
<tr><td colspan="8">Режим спеціального загальноосвітнього навчального закладу</td></tr>
<tr><td colspan="8">Навчально-виховна та корекційно-розвиткова робота є складовою режиму спеціального загальноосвітнього навчального закладу, додержання якого є обов’язковим для всіх працівників. Режим роботи школи (школи-інтернату) складається з урахуванням специфіки його функціонування (цілодобовий – для спеціальної школи-інтернату, подовженого дня – для спеціальної школи), з урахуванням психофізичних особливостей учнів (вихованців), санітарно-гігієнічних вимог</td></tr>
<tr><td colspan="8">Послуги з реабілітації</td></tr>
<tr><td colspan="8">Відповідно до Програми (1686-2006-п) у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах) для дітей з сенсорними порушеннями (глухих та зі зниженим слухом, сліпих та зі зниженим зором), з порушеннями опорно-рухового апарату), для розумово відсталих дітей учням (вихованцям) надаються такі послуги з</td></tr>
<tr><td colspan="2">освітні послуги (колективна форма навчання, у тому числі інтегроване, інклюзивне навчання, індивідуальна та дистанційна форми)</td><td>медична реабілітація (лікувально-профілак-тичні заходи)</td><td colspan="2">психолого-педагогічна реабілітація (консультування, психолого-педагогічна діагностика, психоло-гічна та педагогічна корекція, освітні послуги)</td><td>фізична реабілітація (лікувальний масаж, лікувальна фізкультура)</td><td>професійна реабілі-тація (професійна орієнтація, допро-фесійна підготовка, професійна підготовка (за наявності ліцензії)</td><td>фізкультурно-спортивна реабілітація (ритміка, лікувальна фізкультура, навчально-тренувальні заняття з фізичної культури і спорту, заняття спортом)</td><td>соціальна та побутова реабілітація (пристосування меблів, встановлення обладнання для адаптації приміщень, навчання основних соціальних навичок, соціально-побутовий патронаж, працетерапія)</td></tr>
<tr><td colspan="8">Корекційно-розвиткова робота у спеціальних школах (школах-інтернатах) різних видів</td></tr>
<tr><td colspan="8">У спеціальній школі (школі-інтернаті) створюються сприятливі умови для здобуття повної загальної середньої освіти, професійно-трудової підготовки, подальшої соціалізації учнів (вихованців). Корекційні заняття (індивідуальні або групові) проводяться учителями з урахуванням особливостей розвитку учнів (вихованців). Відповідно до Типових навчальних планів залежно від її виду проводиться корекційно-розвиткова робота з:</td></tr>
<tr><td>предмет-но-практич-ного навчання</td><td>лікувальної фізкультури</td><td>ритміки</td><td>соціально-побутового, просторового орієнтування</td><td>слухового сприймання</td><td>зорового сприймання</td><td>дотикового сприймання</td><td>розвитку мовлення (формування вимови і розвитку мовлення)</td><td>комунікативної діяльності з метою корекції первинних і вторинних відхилень у розвитку учнів</td></tr>
<tr><td colspan="8">Корекційно-розвиткова робота за видами закладів</td></tr>
<tr><td colspan="8">для сліпих дітей та зі зниженим зором проводиться корекційно-розвиткова робота з:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">лікуваль-ної фізкуль-тури</td><td rowspan="2">ритміки</td><td rowspan="2">соціально-побутового орієнтування</td><td rowspan="2">орієнтування у просторі</td><td rowspan="2">розвитку мовлення (формування вимови і мовлення)</td><td colspan="3">корекції вад розвитку</td></tr>
<tr><td>зорового, слухового, дотикового сприймання</td><td>предметно-практичного навчання</td><td>комунікативної діяльності з метою корекції первинних і вторинних відхилень у розвитку учнів</td></tr>
<tr><td colspan="8">для глухих дітей проводиться корекційно-розвиткова робота з:</td></tr>
<tr><td colspan="3">розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення</td><td colspan="3">формування вимови</td><td colspan="2">ритміки</td></tr>
<tr><td colspan="8">для дітей зі зниженим слухом проводиться корекційно-розвиткова робота з:</td></tr>
<tr><td colspan="3">розвитку слухового сприймання</td><td colspan="3">формування вимови</td><td colspan="2">ритміки</td></tr>
</table>

продовж. табл. 1

<table>
<tr><td colspan="6">для розумово відсталих дітей проводиться корекційно-розвиткова робота з:</td></tr>
<tr><td colspan="2">ритміки</td><td colspan="2">соціально-побутового орієнтування</td><td>лікувальної фізкультури</td><td>розвитку мовлення</td></tr>
<tr><td colspan="6">з затримкою психічного розвитку проводиться корекційно-розвиткова робота з:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">розвитку мовлення</td><td rowspan="2">ритміки</td><td colspan="4">корекції вад розвитку</td></tr>
<tr><td>предметно-практичне навчання</td><td>зорового, слухового, дотикового сприймання</td><td colspan="2">комунікативної діяльності з метою корекції первинних і вторинних відхилень у розвитку</td></tr>
<tr><td colspan="6">з тяжкими порушеннями мовлення проводиться корекційно-розвиткова робота з:</td></tr>
<tr><td colspan="2">лікувальної фізкультури</td><td colspan="2">логоритміки</td><td>розвитку мовлення</td><td>розвитку зв'язного мовлення</td></tr>
<tr><td colspan="6">для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату проводиться корекційно-розвиткова робота з:</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">лікувальної фізкультури</td><td colspan="4">корекції вад розвитку</td></tr>
<tr><td>предметно-практичне навчання</td><td>зорового, слухового, дотикового сприймання</td><td colspan="2">комунікативної діяльності з метою корекції первинних і вторинних відхилень у розвитку</td></tr>
<tr><td colspan="6">Лікувально-профілактичні заходи у спеціальних школах (школах-інтернатах) різних видів</td></tr>
<tr><td colspan="6">Лікувально-профілактичні заходи передбачають профілактику соматичних захворювань, підтримання належного рівня психічної активності, працездатності, контроль за фізичним розвитком дітей. З цією метою медичними працівниками надається консультативна допомога педагогам і вихователям у дозуванні шкільних навантажень</td></tr>
<tr><td>Для дітей зі зниженим зором, сліпих особлива увага приділяється визначенню оптимальних можливостей практичного використання зорової функції кожним учнем (вихованцем) шляхом дозування зорового та фізичного навантажень, врахування особливостей сприймання наочно-дидактичного матеріалу, використання комплексу вправ зорової гімнастики</td><td>Для дітей зі зниженим слухом, глухих особлива увага приділяється лікувально-профілактичній і корекційно-розвитковій роботі, спрямованій на максимальне збереження та розвиток залишкового слуху, мовлення дітей, спостереженням за динамікою розвитку слухової функції учнів з аудіометричним та аудіологічним обстеженням</td><td>для розумово відсталих дітей</td><td>З затримкою психічного розвитку</td><td>З тяжкими порушеннями мовлення</td><td>Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату особлива увага приділяється медичному контролю за дотриманням рухового та ортопедичного режиму на уроках та в позаурочний час</td></tr>
<tr><td colspan="3">Особлива увага приділяється лікувально-профілактичній і корекційно-розвитковій роботі з урахуванням клінічних проявів захворювань та психологічних особливостей учнів (вихованців), що зумовлюють труднощі в навчанні</td></tr>
<tr><td colspan="6">Комплексне відновлювальне лікування у спеціальній школі (школі-інтернаті)</td></tr>
<tr><td colspan="6">Проводиться за методиками медико-соціальної реабілітації, рекомендованими Міністерством охорони здоров'я України, та відповідно до індивідуальних програм реабілітації дитини-інваліда (для дітей-інвалідів). Медична корекція основної вади розвитку передбачає специфічну медикаментозну фізіокліматотерапію, спеціальну лікувальну фізкультуру, застосування відповідного обладнання (оптичного, звукопідсилювального, ортопедичного)</td></tr>
<tr><td colspan="6">Примітка. Особливу увагу слід звернути на якісні зміни контингенту учнів (вихованців) спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів). Відповідно до нового Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) (z1219-(пп. 2.6, 2.7) розширено контингенти учнів та вихованців. За наявності достатньої кількості учнів, відповідної матеріально-технічної бази та кадрового забезпечення у спеціальній школі (школі-інтернаті) можуть відкриватися спеціальні класи (групи) для дітей інших нозологій та дітей зі складними вадами розвитку. За таких умов організація навчально-реабілітаційного процесу в зазначених закладах передбачає внутрішню інтеграцію та соціальну адаптацію дітей з різними особливостями психофізичного розвитку</td></tr>
</table>

Таблиця 2

Види соціальних послуг та форми їх надання

Види соціальних послуг								
Соціально-побутові послуги – забезпечення продуктами харчування, м'яким та твердим інвентарем, гарячим харчуванням, транспорт-ними пос-лугами, засобами малої меха-нізації; здійснення соціально-побутового патронажу, виклик лікаря, придбання та доставка медикаментів тощо	Психологічні послуги надання консультацій з питань психічного здоров'я та поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем; психодіагнос-тика, спрямована на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації; надання методичних порад	Соціально-педагогічні послуги – вияв-лення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах; організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та ху-дожньої діяльності тощо; а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб	Соціально-медичні послуги – консультації щодо запо-бігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення профілак-тичних, лікувально-оздоровчих заходів, працетерапія	Соціально-економічні послуги – задоволення матеріальних інтересів і потреб осіб, які перебу-вають у складних життєвих обставинах, що реалізу-ються у формі надання натуральної чи грошової допомоги, а також допомоги у вигляді одноразових компенсацій	Юридичні послуги – надання консуль-тацій з питань чинного законо-давства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах; сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій щодо цієї особи (оформлення правових документів, адвокатська допомога, захист прав та інтересів особи тощо)	Послуги з працевлаш-тування – пошук відповідної роботи, сприяння у працевлаш-туванні та соціальне супровод-ження працевлаш-тованої особи	Послуги з професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостя-ми – комплекс медичних, психологічних, інформаційних заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для реалізації права на професійну орієнтацію та підготовку, освіту, зайнятість	Інформаційні пос-луги – надання інформації, необ-хідної для вирі-шення складної життєвої ситуації (довідкові послу-ги); розповсюд-ження просвіт-ницьких та культурно-освітніх знань (просвіт-ницькі послуги); поширення об'єк-тивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг; форму-вання певних уявлень і став-лення сус-пільства до соціальних проб-лем (рекламно-пропагандистські послуги)
Примітка. Перелік соціальних послуг, опис їх змісту та якості зазначаються в **Державному класифікаторі соціальних стандартів та нормативів**, який затверджується Кабінетом Міністрів України та публікується в засобах масової інформації відповідними центральними органами виконавчої влади. Перелік та порядок надання соціальних послуг за видами загальнообов'язкового державного соціального страхування регулюються законодавством про загальнообов'язкове державне соціальне страхування								
Форми надання соціальних послуг								
Основними **формами надання соціальних послуг є матеріальна допомога та соціальне обслуговування.** Матеріальна допомога надається особам, що знаходяться у складній життєвій ситуації, у вигляді грошової або натуральної допомоги: продуктів харчування, інших предметів першої необхідності, палива, а також технічних і допоміжних засобів санітарії і особистої гігієни, засобів догляду за дітьми, одягу, взуття та засобів реабілітації. Соціальне обслуговування здійснюється шляхом надання соціальних послуг у(в):								
територіальних центрах соціального обслуговування	стаціонарних інтернатних установах та закладах	реабілітаційних установах та закладах	установах та закладах денного перебування	установах та закладах тимчасового або постійного перебування	інших закладах соціальної підтримки (догляду)	за місцем проживання особи		
Примітка. Суб'єкти, що надають соціальні послуги, можуть їх надавати в інших формах, не передбачених цією статтею, але визначених Кабінетом Міністрів України в переліку платних соціальних послуг. Недержавні суб'єкти, що бажають надавати соціальні послуги на професійній основі за рахунок власних коштів, залучених коштів або коштів державного чи місцевого бюджетів, надають їх **на підставі ліцензії** (стаття 8 зі змінами, внесеними згідно зі Законом № 1891-IV (1891-15) від 24.06.2004)								

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.

2. Экономическая социодинамика / Р. С. Гринберг, А. Я. Рубинштейн. – М. : ИЭСПРЕСС, 2000. – 274 с.

3. Закон України «Про соціальні послуги» № 966-IV від 19.06.2003 р. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2003. – № 45. – Ст. 358. (Із змінами, внесеними згідно із Законом № 1891-IV (1891-15) від 24.06.2004, ВВР, 2004, № 50, ст.537). – Ст. 5. – Режим доступу :

http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg =966-15.

4. Мигович І. Соціальна робота – навчальна дисципліна та сфера діяльності / І. Мигович // Віче : Теоретичний і громадсько-політичний журнал. – 2008. – № 19. – С. 41–43.

5. Новиков А. М. Развитие отечественного образования / А. М. Новиков // Полемические размышления. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

6. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» № 852 від 15.09.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.mon. gov.ua.

7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів» № 1686 від 8 грудня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

zakon.rada.gov.ua›laws/show/1686-2006-п.

8. Предмет і проблематика філософії : навч. посібник / за заг. ред. М. А. Скринника і З. Е. Скринник. – Львів : ЛБІ НБУ, 2001. – 488 с.

9. Специальная педагогика : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед.] : в 3 т. – Т. 3 : Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

10.Україна. Міністерство освіти і науки. Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах : інструктивно-методичний лист № 1/9-515 від 04.08.2009 р. / Україна. Міністерство освіти і науки // Практика управління закладом освіти : щомісячний професійний журнал. – 2009. – № 10. – С. 97–101.

РЕЗЮМЕ

Дегтяренко Т. Н. Современная философия и реалии коррекционно-реабилитационной помощи лицам с психофизическими нарушениями и/или с инвалидностью.

В статье отмечено, что функционирование системы коррекционно-реабилитационной помощи лицам с психофизическими нарушениями и/или с инвалидностью обусловлено потребностями населения. Подчеркнуто, что на современном этапе развития общества идея социальной поддержки в течение жизни лиц с психофизическими нарушениями и/или с инвалидностью стала одной из ведущих идей философии общества. Стратегия развития этой системы является частью стратегии социально-экономического развития определенного региона и охватывает различные области социальной сферы. Освещены нынешнее состояние и составляющие коррекционно-реабилитационной помощи в контексте государственной поддержки лиц с психофизическими нарушениями и/или инвалидностью в Украине.

***Ключевые слова**: коррекционно-реабилитационная помощь, модели помощи, составляющие помощи, лица с психофизическими нарушениями и/или инвалиды.*

SUMMARY

Dehtyarenko T. Modern philosophy and realities of correctional-rehabilitation help for people with mental and physical impairments and/or disabilities.

In the article the author has defined that the functioning of the system of correctional-rehabilitation help for people with mental and physical impairment and/or disabilities is caused by the needs of the population. It is pointed out that at the present stage of development of society the idea of social support for people with mental and physical impairments and/or disabilities has become one of the leading ideas of the philosophy of society. The development strategy of this system is part of a strategy of socio-economic development of the region, which covers various areas of the social sphere.

It is noted that Ukrainian law guaranteed expanding the range of social services for persons with mental and physical impairments and/or disabilities and implementation of innovative approaches of helping people with mental and physical disabilities in practice, which requires changes in organizational and management approaches for its implementation.

The author has described current status and components of correctional-rehabilitation help in the context of state support for people with mental and physical impairments and/or disabilities in Ukraine.

The author has systematized modern range of social services for persons with mental and physical impairments and/or disabilities in Ukraine, in particular, has provided:

- *the list and the content of correctional-development, medical and preventive work and other rehabilitation services in special schools (boarding schools) of different kinds;*
- *the types and forms of social services in institutions of various subordination.*

It is indicated that the state, as the bearer of «interest of justice», must establish a balance between resource potentials of all the market participants of social services and the degree of equity in the distribution of the results of their use. It is stressed that any attempt to raise this measure, to achieve even greater equity at a constant initial allocation of resources, is resulting in undue waste of resources. It is stated that because of these actions the role of the state has increased in ensuring the rights of citizens for quality correctional-rehabilitation help and financial support for its implementation.

***Key words**: correctional-rehabilitation help, models of help, components of help, people with mental and physical impairments and/or disabilities.*

УДК 316.614-057.874

О. О. Хващевська
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті здійснено аналіз наукових підходів щодо проблеми соціалізації учнів загальноосвітніх закладів у вітчизняній педагогічній науці. Розкрито сутність понять «соціалізація» і «соціальний розвиток». Визначено особливості соціалізації учнів як процесу взаємодії індивіда і суспільства, результатом якого є гармонізація відносин особистості та соціуму. Виявлено, що у процесі соціалізації учень не тільки засвоює та відтворює соціальні цінності, але й піднімається до найвищого ступеня

соціального розвитку. З'ясовано, що соціалізація дитини відбувається у виховному процесі, який становить собою спеціально організоване педагогічне середовище, збагачене соціальною реальністю.

***Ключові слова**: учень, особистість, соціалізація, соціальний розвиток, загальноосвітній навчальний заклад, соціальне виховання, соціальне середовище, самореалізація, самовизначення.*

Постановка проблеми. Осмислення нашого минулого має для України дуже важливе соціально-політичне, культурне, наукове та практичне значення. Процес пізнання інтелектуальної спадщини дозволяє критично та об'єктивно оцінити самого себе, явища та події, що відбулися в історії, відокремити все те, що є джерелом життєвих сил нації, внеском у загальнолюдську скарбницю. Загальноцивілізаційна трансформація, яка відбувається в Україні, входження нашої держави до нового історичного періоду розвитку, відновлення національних традицій, освіти й культури вимагають нових підходів до вирішення проблем виховання індивідуальності й соціалізації кожної дитини в умовах мінливого соціуму.

Саме тому в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці особливої значущості набуває проблема соціалізації учнів, створення соціального середовища, сприятливого для виховання особистості з високим рівнем сформованості творчих здібностей. Ці завдання зазначені в міжнародних і державних нормативно-правових документах (Конвенції ООН про права дитини; законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про охорону дитинства», Національній доктрині розвитку освіти України, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності). У цих державних документах наголошено на тому, що успішна соціалізація учнів можлива за умови переорієнтації та переструктурування змісту й форм організації навчально-виховної роботи з учнями, зокрема, в умовах комплексних освітніх навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, що вчені визначають сутність цього поняття як створення умов для адаптації особистості в різних соціумах, середовищах і сферах. Соціалізація учнів відбувається за допомогою багатогранних зв'язків особистості з навколишнім середовищем, цілеспрямованої організації процесу взаємодії дітей. Аналіз праць по даній проблемі дозволив з'ясувати, що особливої уваги потребує проблема соціалізації учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю вирішення завдань, пов'язаних із соціальним розвитком особистості, які є наслідком цього процесу.

Сутність і різноманітні проблеми соціалізації досліджували Н. Голованова, А. Мудрик, В. Москаленко, Б. Паригін (загальна теорія соціалізації); Н. Беспятова, Д. Яковлєв (військово-патріотичне виховання дітей і підлітків як засіб соціалізації), Ю. Богінська, Н. Заверико, В. Іванов, О. Малахова, Е. Маньковская (соціалізація школярів); Л. Боса (соціалізація

української молоді кінця XIX – початку XXI ст.), О. Василенко, А. Малько (соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти), Ф. Власенко (особливості соціалізації індивіда в умовах інформаційного суспільства), Н. Головін, Н. Дембицька, В. Зінчук, Н. Ісхакова, Ю. Загородній, В. Курило, С. Савченко, Н. Пробийголова, О. Сольский (політична соціалізація); П. Горностай, Н. Завальна, Т. Карабін, О. Кікінежді, О. Кізь (гендерна соціалізація); Л. Дябел, Г. Овчаренко, С. Савченко (соціалізація студентів і молоді) та ін.

Метою статті є визначення особливостей соціалізації учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «соціалізація» уведено в науковий обіг американським соціологом Ф. Гідденсом наприкінці XIX ст., який тлумачив соціалізацію як процес розвитку соціальної природи людини. Значний внесок у розвиток теорії соціалізації зробили зарубіжні (Е. Еріксон, Г. Тард, Т. Парсонс, Ч. Кулі, Дж. Мід, Ж. Паже) і російські (М. Йорданський, Л. Виготський, Б. Вульфов, А. Мудрик, І. Кон, С. Розум) науковці. Зараз в Україні проблеми соціалізації особистості досліджують М. Лукашевич, Н. Лавриченко, М. Москаленко, С. Савченко та інші [2, 79].

Г. Андрєєва визначає соціалізацію як «двосторонній процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв’язків, з іншого – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв’язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [1, 276].

І. Кон трактував поняття «соціалізація» як «процес засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей і відносин» [4, 22] в «однобічності, що виражалась у пасивній ролі особистості в цьому процесі» [3, 9].

В. Сухомлинський указував на соціальний характер процесу соціалізації й наголошував, що «процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу», при цьому «правильне залучення до життя суспільства, правильна соціалізація можливі лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного «я» із зацікавленнями інших людей, не лише вміє, а й намагається поступатися своїми бажаннями в інтересах спільного блага» [10, 40–41].

Отже, соціалізацію визначаємо як процес розвитку потреби і готовності особистості до участі в різних системах соціальних відносин.

Аналізуючи поняття «соціалізація», необхідно відзначити його тісний взаємозв’язок із поняттям «соціальний розвиток», яке часто використовуються в дослідженні проблеми включення особистості в суспільство.

Соціальний розвиток особистості відбувається двома напрямами: соціалізація (оволодіння соціальним досвідом, його присвоєнням) та індивідуалізація (набуття самостійності, відносної автономності) [8, 80].

Соціалізація відрізняється від розвитку особистості тим, що в розвитку на перший план виступають сили саморозвитку на шляху духовного зростання, а в соціалізації – потік зовнішніх впливів на людину. Соціалізація – необхідний етап у розвитку людини, її становлення як особистості. Саме соціалізація є умовою і основою соціального розвитку особистості.

Відтак, соціалізація, а як наслідок, і соціальний розвиток особистості відбувається в ситуації, коли вона має справу з багатьма обставинами, які здійснюють той чи інший вплив на неї та вимагають відповідної поведінки та проявів соціальної активності. Важливо зазначити, що виявлення соціальної активності особистості залежить від багатьох причин, як об'єктивних (соціальних зміст, рівень і характер розвитку певного виду діяльності), так і суб'єктивні (попередній досвід суб'єкта в конкретному виді діяльності, загальні та спеціальні здібності, потреби особистості).

На основі аналізу соціально-педагогічної та соціально-психологічної літератури були з'ясовані основні тенденції соціального розвитку особистості і ступінь її адаптації до сучасного суспільства, а саме тенденції суперечливого характеру, у яких чітко визначається полярність різних типів поведінки, соціальних очікувань; дотримання соціальних і моральних норм поведінки, спілкування та виконання соціальних ролей; збіднення сфери дозвілля учнів. Соціальний розвиток характеризується рівнем засвоєння учнями різних норм і правил поведінки, завдяки тенденціям посилюється динаміка соціального розвитку особистості.

Соціалізація учнів загальноосвітніх навчальних закладів має свої особливості, обумовлені специфікою навчально-виховного процесу з урахуванням обмеженого соціального простору. Важливим фактором соціалізації особистості є оволодіння навичками поведінки, сприйняття і засвоєння загальнолюдських і національних цінностей. Пріоритетними напрямами навчально-виховної роботи в загальноосвітніх закладах є забезпечення активної участі кожного учня в суспільному житті; створення умов для виявлення себе у практичній діяльності, яка потребує теоретичних знань й проявів соціальних якостей. Отже, необхідно допомогти дитині адаптуватися в різних ситуаціях, сприяти тому, щоб зміст, форми відповідних видів діяльності з оволодіння соціальним досвідом допомагали кожному учневі знайти себе, самовизначитися.

Варто зазначити, що соціалізація учнів загальноосвітніх навчальних закладів – процес складний, направлений на вирішення завдань, пов'язаних між собою: активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів; залучення учнів до різноманітних видів діяльності; облік індивідуальних психологічних особливостей дітей; взаємодія навчального закладу із сім'єю.

На сьогодні ефективним виховним чинником є соціальне виховання, міцні родинні та громадські зв'язки. Відродження народних традицій, вивчення історії країни, проведення краєзнавчої, екологічної роботи

дозволяє учням відчути свою причетність і взаємозв'язок із навколишнім світом, органічно увійти в систему відносин, усвідомити свою відповідальність за збереження історії та культури. Усі види та форми спільної діяльності педагогів, учнів, батьків доповнюють одна одну, сприяють оптимальному вирішенню поставлених завдань.

Висновки. Соціалізація особистості є актуальною соціальною проблемою. Розуміємо її як складний багатоаспектний процес формування та розвитку особистості в нашому середовищі, під час якого утворюються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формується активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід. Правомірно розглядати середовище навчального закладу як соціально-виховне середовище, яке розуміють як сукупність умов життєдіяльності особистості, що здійснює цілеспрямований вплив на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб.

Подальшого розвитку набули питання соціального виховання особистості в загальноосвітніх навчальних закладах, соціально-педагогічного потенціалу цих установ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.

2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.

3. Загородній Ю. І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні : досвід, тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, В. С. Курило, С. В. Савченко. – К. : Генеза, 2004. – 144 с.

4. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.

5. Лукашевич Н. М. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / Н. М. Лукашевич. – К. : ІЗМН. 1998. – 112 с.

6. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учеб. пособ. / А. В. Мудрик. – Пенза : ИПКиПРО, 1994. –171 с.

7. Скуратівський В. Соціальний розвиток і соціальна політика: сучасні реалії, суперечності і тенденції розвитку / В. Скуратівський // Вісник УАДУ. – 1996. – № 1. – С. 137–158.

8. Слюсаренко В. Соціальна адаптація людини: сутність, функції, процес (Соціальна педагогіка і адаптивність особистості) / В. Слюсаренко, М. Лукашевич. – Суми, 1994. – 137 с.

9. Социальная педагогика и социальная работа: основные понятия и сущность / под ред. В. Н. Гурова. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1998. – 84 с.

10. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский // Избр. соч. в 5 т. – Киев : Рад. шк., 1979. – Т. 1. – 686 с.

РЕЗЮМЕ

Хващевская О. А. Особенности социализации учеников общеобразовательных учебных заведений.

В статье анализируется состояние разработки проблемы социализации учащихся общеобразовательных учреждений в отечественной педагогической науке. Раскрыта сущность понятий «социализация» и «социальное развитие». Определены особенности социализации учащихся как процесса взаимодействия индивида и общества, результатом которого является гармонизация отношений личности и социума. Выявлено, что в процессе социализации ученик не только усваивает и воспроизводит социальные ценности, но и поднимается к наивысшей степени социального развития. Выяснено, что социализация ребенка происходит в воспитательном процессе, который представляет собой специально организованную педагогическую среду, обогащенную социальной реальностью.

***Ключевые слова**: ученик, личность, социализация, социальное развитие, общеобразовательное учебное заведение, социальное воспитание, социальная среда, самореализация, самоопределение.*

SUMMARY

Khvaschevskaya O. Peculiarities of socialization of the pupils of secondary education institutions.

The article analyzes the social-educational and social-psychological literature which reveals the nature and meaning of the term «socialization». Socialization is the process of assimilation of the individual throughout life of a system of knowledge, social norms and cultural values, attitudes and behavior patterns that allow him to function as a full member of the society to which he belongs.

Analyzing the concept of «socialization», its close relationship with the concept of «social development» is noticed. Social development is an essential competent selection, construction and development of interaction with the outside world and people, taking into account individual to individual. This is a result, which is worth striving for. Social development of a personality occurs in two areas: socialization (acquiring social experience and its assimilation) and individualization (acquisition of autonomy, partial autonomy).

Thus, the purpose of the article is to determine the characteristics of the socialization of pupils of secondary schools.

In the context of the study it is indicated that the socialization of pupils of secondary schools has its own characteristics, due to the specificity of the educational process with the limited social space. The acquisition of skills of behavior, perception and assimilation of human and national values are the important factors of socialization. To ensure the active participation of each pupil in public life; to create conditions to identify themselves in practice, which needs theoretical knowledge and expressions of social skills there are priorities of educational work in secondary schools. Therefore, it is necessary to help the child to adapt in different situations, to help ensure that the content, forms of activities on the acquisition of social experience help each pupil to find himself, promotes self-determination.

Therefore, socialization is defined as the process of the realizing individual needs and willingness to participate in various spheres of social relations. The socialization of pupils of secondary schools is a complex process aimed at solving problems between each other; activating students learning and cognitive activity; involving pupils in various activities according to their individual and psychological characteristics; interaction of the institution with the family.

***Key words**: socialization, social development, general educational establishment, self-realization, self-determination of personality*

УДК 37.013.42

I. A. Chystyakova
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

GENESIS OF INTERNATIONAL VOLUNTEER MOVEMENT

Стаття присвячена розгляду генези міжнародного волонтерського руху. Автор виокремлює чотири етапи розвитку міжнародного волонтерства: 1) 1750–1913 рр. (становлення) – залучення представників середнього та вищого класів західноєвропейського суспільства до соціальної роботи для боротьби з бідністю; 2) 1914–1971 рр. (інституалізації) – розширення державних структур, які в повному обсязі надавали соціальні послуги, здійснення перших масштабних волонтерських проектів; 3) 1972–1991 рр. (інтеграції) – початок системного створення інфраструктури, яка підтримує волонтерську діяльність; 4) 1991 р. – сьогодення (глобалізації) – волонтерський рух як дуже важливий елемент розвитку демократії, за допомогою якого громадяни беруть на себе відповідальність за громадськість.

***Ключові слова**: міжнародний волонтерський рух, соціальні послуги, волонтерський проект, волонтерська діяльність, соціальна робота.*

The state of the problem. Declaration of Independence of Ukraine has contributed to the transformation in all spheres of Ukrainian society, which gave a new impetus to research of the existence of actual realities of society. The decline or partial transformation of old and new forms of social relations, including, in particular, volunteering was caused by changing of the social order, reorientation of the principles of market economy, socio-political and economic instability. At the present stage of the development of our country and other developed countries volunteer movement plays an important role and is increasing rapidly.

The end of the twentieth century was marked by the fact that volunteering in the social development was officially recognized by the international community as well. For the last decade the topic of volunteering has been repeatedly discussed at the meetings of the UN General Assembly. According to the domestic sociologist Ivan Yurchenko, volunteering is a socially useful activity free of charge, which is a leader of spiritual, moral, ethical, cultural, social, political and economic values and can take any form of traditional institutions for mutual assistance to mobilized socially useful work during crises or natural disasters, from manifestations of altruism to the structured organization of volunteerism at the international scale. Volunteering is a way to accumulate social capital, a powerful instrument of social, cultural and economic development of the society and public authorities to address a number of social problems; the basic premise and basis of the activity of most public organizations [1, 1–2].

The analysis of current research. The main features of volunteering as a social phenomenon of our time have been the subject of a number of researches of the scientists. In particular, the trends and prospects of volunteering in Europe and the UK have been defined by J. Davis Smith, K. Rochester, M. Harris,

R. Hadley; in the USA – by S. Ellis, C. Campbell and others; the problems of management of volunteer programs and management of volunteers have been studied by K. Biedermann, S. Vinyard, L. Graff, R. Lynch, S. Maccarli, J. Noble, L. Remrayk, L. Rogers, B. Staylinhs and others. The peculiarities of volunteers' activity have been studied by K. Weismann, A. Veysboard, S. Vinyard, B. Vitich, S. Ellis, K. Campbell, R. Lynch, S. Maccarli, K. Noyce and others.

The researches of volunteer movement in Ukraine can be found in the scientific works of A. Bezpalko, R. Vaynoly, I. Zvereva, A. Capska, A. Karaman, O. Karpenko, N. Komarova, V. Kratinova, G. Laktionova, N. Larionova, A. Pesotskaya, S. Gorenko, S. Kharchenko, J. Yurkiv and others.

The international experience of volunteer activity is highlighted in a number of local researchers as B. Bondarenko, R. Vaynola, A. Capska, N. Komarova, T. Lyakh and others.

However, these scientific studies are mainly based on practical implementation of the summarized experience of volunteer projects in the sphere of social work with their detailed, often phased, description. Therefore, assessing the level of the development of the problem of volunteering and volunteer movement in Ukraine it is worth mentioning the lack of comprehensive research of international volunteer networks, counting their historical development.

The aim of the study is an analytical evaluation of the historical development of international volunteer movement.

The methods of reseach. The following methods are used in the article: general scientific methods – analysis, synthesis, comparison, generalization, comparing and contrasting different views, the method of periodization to analyze the problem in its genesis and to define the historical periods of the development of international volunteer movement.

The main material. Volunteering has always existed in every civilization and society. According to the local researcher N. Yants, volunteering in the general sense is the contribution made by individuals on the basis of non-profit activities, no wages, no promotion, for the welfare and prosperity of communities and society as a whole. This activity can take many forms: from everyday forms of mutual assistance for joint action during the crisis. This concept includes volunteer actions at the local, national and international levels. Volunteers play a wide-ranging role in the development and welfare of the country. Within the national programs and UN programs they contribute to the development of humanitarian assistance, technical cooperation, promotion of human rights, democracy and peace [6].

The Universal Declaration of volunteers, adopted at the XI-th Congress of the International Association of Volunteer on September 14, 1990 in Paris, volunteerism is a voluntary, active, personal participation or a common citizen in the life of human communities to implement its basic human needs and

improve the quality of life, economic and social development [2, 5]. The document has noted that such activity improves the quality of life, personal prosperity and strengthening of solidarity, the implementation of the basic needs to the creation of a just and peaceful society, more balanced economic and social development, job creation and professions.

In modern society the phenomenon of volunteering is understood as a form of civic participation in public benefit cases, the method of a collective interaction and effective mechanism for resolving urgent social and educational issues (O. Bezpalko, N. Zveryko, I. Zvereva [1]); as «an activity which is non-binding; based on the desire to help; as the case made without prior opinion on the financial reward; as work, not play» (S. Maccarli, R. Lynch [3, 152]); as a voluntary choice of activity which reflects the personal views and positions; an active citizen participation in public life, which is expressed normally in joint activity within various associations, improves the quality of life, deepening personal prosperity and solidarity, the realization of basic needs towards establishing a more just and peaceful society, more balanced economic and social development, create new jobs and occupations, as well as the national idea – the idea of mercy and charity [4, 62], a resource philanthropy – «humanity, charity, social support, patronage and protection of disadvantaged citizens through mercy» [5, 216].

Adequate understanding of the current state of scientific and reasonable determination of the future prospects of international volunteer networks provides analytical consideration of the historical development of volunteer movement.

Volunteering as a social service idea is almost as old as the concept of «society». Human history does not remember such a society, which would be alien to the idea of voluntary and selfless assistance. In a society there have always been people for whom the way of self-improvement, communication and communication with other people was the work for the public. Selflessly help to the others has always existed. So, in Greece there were the physicians-travelers who treated poor people and carried out the preventive measures against epidemics of cholera and plague; in ancient Rome there was a popular charity for the disadvantaged; in the East there was the early development of philanthropy. All this, in our opinion, is the prototype of volunteering. In some countries the system of volunteerism before the introduction of universal military service was the main method of recruitment to the army. A remarkable example is the United Kingdom before the First World War of 1914–1918. In the XVIII-th century and the first half of the nineteenth century in Austria-Hungary, France and Italy there were volunteer regiments and battalions that were a part of the regular army. The male population voluntarily recorded in the ranks of the defenders of the motherland. It was then that the word «volunteer» came into use. The youth volunteer movement was originated in

Europe in the 20-s of the twentieth century after the First World War. The volunteers did not receive any money for their work, but they were supplied with the place of residence, food and health insurance, besides this principle of organizing the volunteer work is survived until today. The idea spread throughout the world. In the 60-80-s of the XX-th century dozens of volunteer programs appeared. In 1998 about 2000 projects in 84 countries were organized. International volunteer programs are a form of international mutual opportunity to show your citizenship into practice by providing all possible assistance to those who need it. The idea of «be heaped up the world» against the decision of any problem has numerous supporters and works efficiently.

In this study, we have used the method of periodization as it sets the program of the research, contributes to finding the new ways to solve the problems and allows analyzing the problem in its genesis; we have reviewed the history of the formation of volunteering in the European Region (Table 1).

Table 1

THE STAGES OF THE DEVELOPMENT OF VOLUNTEER MOVEMENT

The stages	The main content and characteristics of the stage
1750–1913 – the formation	The involvement of the middle and upper classes of Western society to social work to combat poverty: - volunteer work of the students who lived alongside the poor working-class neighborhoods, in order to improve the living conditions of the local residents, neighborhood interclass self and mutual assistance; - educational courses for adults, holidays for children in rural areas and support of immigrants; 1859 – the year of occurrence of volunteerism (French writer-journalist Henry Dunant offered the idea of creating the Red Cross)
1914–1971 – the institutionalization	The expansion of government agencies that provide full social services: - displacement of volunteering to social services; - consideration of volunteers as assistants fans, which if possible should be replaced by professional workforce. The implementation of the first large-scale volunteer projects (projects to restore damaged by the World War I farms in the areas of most fierce battles between German and French troops). The creation of the first volunteer organizations (Coordinating Committee for International Voluntary Service (CCIVS) under the auspices of the UNESCO headquarters in Paris). 1920 – opening of the first international volunteer camp Service Civil International – SCI – International Civil Help. The 60-s years of the XX-th century - the emergence of dozens of volunteer programs with peacekeeping mission to establish friendly relations between Eastern and Western Europe
1972–1991 – the integration	The beginning of system infrastructure that supports voluntary activities: - the scope of targeted social services largely transferred to public organizations that have years of experience in social work; - cover the deficit of public organizations and bureaucratic structures through citizen participation and targeting local communities;

	- appearing of numerous community groups and organizations that are involved in the voluntary youth work; - creation of a network of national volunteer programs
1991 – present - globalization	September 14th, 1990 was adopted the Universal Declaration of volunteers, which defined the nature, objectives and basic principles of volunteer movement in the world: - volunteering as a very important element of democracy through which citizens take responsibility for the public; - the involvement of marginalized groups such as ethnic minorities, the disabled, pensioners; - the integration of volunteer work in education and creating opportunities for participation of young people; - the creation of the conditions for teacher training to coordinate voluntary movement

Thus, the volunteer movement has existed for many centuries. In different countries, this phenomenon has various names, but it is a universal social phenomenon that occurs in all cultures at all levels of economic development among both sexes and all ages.

It should be noted that at present the volunteer movement spread around the world and plays an increasingly important role in the social processes of the developed countries. Foreign scientists A. Salomon and H. Anhayer believe that currently the world is a «global social revolution» that is «explosion» of organized private voluntary activity associated with the growth of self-identity in modern society, in which the available information revolution and the crisis of the state act [9].

Today volunteer networks exist in many countries. The governments of the countries support volunteer movement, which becomes global. There are international volunteer networks, which we define as the organizational structures that represent a set of voluntary organizations, united by a common idea and activities aimed at providing free social services, as well as sharing the experience within the volunteer network and beyond.

The most common in the current development of volunteerism there are international volunteer network:

1. The United Nations Volunteers (UNV – United Nations Volunteers) – a network that is directly under the supervision of the UN. This network supports the sustainable global development on the planet by promoting the ideas of volunteerism and mobilization of volunteers to solve specific practical problems on our planet. The volunteers of this network assist the refugees, HIV-infected children, disabled people; work in the sphere of child and adult education, healthpreserving, urban development, electoral law and the protection of the voters' rights, gender equality and women's rights [11].

2. «International Public Service» (SCI – Service Civil International), the leading objectives of which are to promote the ideas of peace, international understanding and solidarity, social justice and environmental protection. The

main focus is on organizing international volunteer projects; seminars; volunteer programs of various validity; educational training and international exchanges [10].

3. «Youth for Peace» (YAP – Youth Action for Peace). The main purpose of its activity is to support the idea of peace and cooperation between the countries and resolving the issues without military conflicts. The key directions of the international youth organization are: the organization of anti-war volunteer projects; of pacifist seminars; the development of methods of non-violent resolution of military conflicts; the work with refugees, vulnerable groups of the population; lobbying of anti-war and peace ideas among the political parties and organizations [12].

4. Federation «International Cultural Youth Exchange» (ICYE – International Cultural Youth Exchange). The key objective of volunteer network is to establish youth volunteer activity for international understanding and peace. The main objectives of ICYE are the following: providing intercultural learning experience for young people; promotion of their social and personal development through the international volunteer programs; establishing of cross-cultural understanding; providing equal opportunities for all; formation of tolerance and maintain peace among the people in the world.

5. European Alliance volunteer organization (Alliance of European Voluntary Service Organization) specializes in organizing volunteer camps of different duration, supporting the idea of international cooperation, peace and mutual understanding.

6. Coordination Committee of international volunteer organizations (CCIVS – Coordinating for International Voluntary Service). The research of programs and projects organized by the Committee has allowed to distinguish the following objectives: promoting volunteer activity worldwide; combating the danger of war, social and racial discrimination, inadequate economic development and illiteracy; promoting international understanding, friendship and solidarity as a basic premise of lasting and stable peace; an increase of social and national development; an establishment of a just international economic and social order [8].

7. Association of volunteer organizations (AVSO – Association of Voluntary Service Organization) coordinates the activity of European voluntary organizations and promotes the interests of the volunteers at the level of governments, social institutions and public organization. The basis of Association of volunteer organizations is an active communication and interaction with other members [7].

The conclusions and recommendations for further research. Thus, international volunteer network has passed its own long historical development and is a powerful tool to address various social issues. The main areas of activity are: the struggle for the liberation of the slaves, for getting women equal rights with men; environmental protection, the rights of the buyers; promotion of the policy of nonviolence, international understanding and so on.

The study does not cover all aspects of the outlined problem. In perspective the problems of the foreign experience of volunteering in different countries, the development of the mechanisms for attracting those wishing to volunteer can be investigated.

LITERATURE

1. Безпалько О. В. Підготовка волонтерів до проведення організаційних форм соціально-педагогічної діяльності / Волонтерство: порадник для організатора волонтерського руху в Україні / Уклад. : Т. Л. Лях; авт. кол. : О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Звєрєва. – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – С. 128–137.

2. Загальна декларація волонтерів (витяг), прийнята на XI Конгресі Міжнародної Асоціації Волонтерів // Волонтерський рух «Пенсіонер» в України : [зб.] / [упор.: Є. І. Стеженська, Н. В. Вержиховська.]. – К. : ТИРАЖ, 2002. – Вип. 2. – С. 11–13.

3. Маккарлі С. Управління діяльністю волонтерів. Як залучити громадськість до вирішення проблем суспільства / С. Маккарлі, Р. Лінч ; пер. зангл. О. Винничук. – К. : Ресурсний центр розвитку громадських організацій «Гурт», 1998. – 160 с.

4. Підготовка волонтерів до соціальної роботи : навчально-методичний посібник / за ред. А. Й. Капської. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 152 с.

5. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / За ред. І. Д. Звєрєвої. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с.

6. Янц Н. Д. Основи діяльності волонтерів : курс лекцій [Електронний ресурс] / Н. Д. Янц. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Режим доступу :
http://uadocs.exdat.com/docs/index-305423.html.

7. Association of Voluntary Service Organisation [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://avso.org/.

8. Coordinating Committee for International Voluntary Service [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ccivs.org.

9. Salamon L. Civil Society in Comparative Perspective / L. Salamon, H. Anheier. – Baltimore, 1999. – 350 p.

10. Service Civil International Volunteering for peace [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.sciint.org.

11. UNVolunteers inspiration in action [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.unv.org.

12. Youth Action for Peace (YAP): Volunteer Opportunities [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.vergemagazine.com/program-search/volunteer/youth-action-for-peace-yap-volunteer-opportunities.html.

РЕЗЮМЕ

Чистякова И. А. Генезис международного волонтерского движения.

Статья посвящена рассмотрению генезиса международного волонтерского движения. Автор выделяет четыре этапа развития международного волонтерства: 1) 1750–1913 гг. (становление) – привлечение представителей среднего и высшего классов западноевропейского общества к социальной работе для борьбы с бедностью; 2) 1914–1971 гг. (институализации) – расширение государственных структур, которые в полном объеме оказывали социальные услуги, осуществление первых масштабных волонтерских проектов; 3) 1972–1991 гг. (интеграции) – начало системного

образования инфраструктуры, которая поддерживает волонтерскую деятельность; 4) 1991 г. – настоящее (глобализации) – волонтерское движение как очень важный элемент развития демократии, при помощи которого граждане принимают на себя ответственность за общество.

***Ключевые слова**: международное волонтерское движение, социальные услуги, волонтерский проект, волонтерская деятельность, социальная работа.*

SUMMARY

Chystyakova I. Genesis of international volunteer movement.

The author of the article stresses that at the present stage of the development of our country and other developed countries volunteer movement plays an important role and is increasing rapidly. Declaration of Independence of Ukraine has contributed to the transformation in all spheres of Ukrainian society, which gave a new impetus to research of the existence of actual realities of society. The decline or partial transformation of old and new forms of social relations, including, in particular, volunteering was caused by changing of the social order, reorientation of the principles of market economy, socio-political and economic instability.

The author notes that the end of the twentieth century was marked by the fact that volunteering in the social development was officially recognized by the international community. For the last decade the topic of volunteering has been repeatedly discussed at the meetings of the UN General Assembly.

Different approaches to the notion of «volunteer» are presented by the author. According to the domestic sociologist Ivan Yurchenko, volunteering is a socially useful activity free of charge, which is a leader of spiritual, moral, ethical, cultural, social, political and economic values and can take any form of traditional institutions for mutual assistance to mobilized socially useful work during crises or natural disasters, from manifestations of altruism to the structured organization of volunteerism at the international scale.

The article is devoted to the historical development of international volunteer movement. The author determines the stages of international volunteer movement: 1) the 1750–1913 years (formation) – the involvement of the middle and upper classes of Western society in social work to the fight against poverty, 2) the 1914–1971 years (institutionalization) – the expansion of government structures fully provided social services, the implementation of the first large-scale volunteer projects, 3) the 1972–1991 years (integration) –the beginning of the system infrastructure that supports volunteering, 4) 1991 – present (globalization) – volunteerism as a very important element of democracy, whereby citizens take responsibility for the public.

Thus, international volunteer movement has passed its own long historical development and is a powerful tool to address various social issues. The main areas of activity are: the struggle for the liberation of the slaves, for getting women equal rights with men; environmental protection, the rights of the buyers; promotion of the policy of nonviolence, international understanding.

***Key words**: an international volunteer movement, social services, a volunteer project, volunteering, social work.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.014.3.018(410)

К. В. Гаращук
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

РОЗШИРЕНІ ШКОЛИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті досліджені особливості діяльності нових типів загальноосвітньої середньої школи Великої Британії (на прикладі «розширених шкіл»). Зокрема, визначено роль і місце «розширених шкіл» у системі сучасної британської середньої освіти; окреслено можливості творчого використання британського досвіду функціонування «розширених шкіл» у системі української загальної середньої освіти. Доведено, що вивчення позитивного впливу «розширених шкіл» на якість освіти суспільства в цілому може стати важливим фактором наближення вітчизняної школи до потреб сучасного життя, посприяти інтеграції України у світове освітнє середовище.

Ключові слова: *середня освіта, освітня система, розширені школи, освітні реформи, освітні послуги, послуги з охорони здоров'я, соціальні послуги, британське шкільництво.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі Міністерство освіти та навичок Об'єднаного Королівства Великої Британії активно розвиває концепцію розширених шкіл, позитивними рисами яких є те, що вони діють як координаційні центри різних послуг для сімей та громади (догляд за дітьми, соціальні послуги та послуги, спрямовані на збереження фізичного і психічного здоров'я, освіта дорослих та сімейне навчання, навчальна підтримка, доступ до ІКТ, спортивні види діяльності, організація дозвілля). Ініціатива створення розширених шкіл має свій історичний контекст. Дослідники А. Дайсон [11], А. Мілворд та Л. Тодд [8] вважають відправною точкою розвитку лейбористської освітньої політики щодо «розширених шкіл» доповідь «Заклад соціальної маргіналізації» (Social Exclusion Unit), у якій констатувалася наявність низької успішності учнів у школах, розташованих у соціально занедбаних громадах. Оскільки освіта є ще й основним шляхом подолання соціального відчуження, лейбористський уряд усвідомив нагальну необхідність розширення місії шкіл. Британські освітяни також дійшли висновку, що існуючі школи та освітня система в їх сучасному стані не здатні задовольнити нагальні вимоги суспільства. Отже, вони не можуть адекватно працювати в галузях, які стосуються соціальних, емоційних та культурних потреб молоді без спеціального забезпечення таких послуг. Отже, школи набули нової соціальної ролі – центрів із переважним залученням територіальних громад до розширеного комплексу послуг. Інші відомства й установи мали надавати комплексну підтримку школярам та їх батькам.

Законодавчою основою для створення розширених шкіл, які надають широкий спектр послуг із збереження здоров'я, соціальних та інших

послуг, стала низка державних документів: Законодавчий Акт «Школи, що досягають успіху» (Schools achieving success) (2001р.), котрий містив рекомендації стосовно усунення бар'єрів для шкіл у наданні підтримки батькам учнів і місцевим громадам; Закон «Про освіту» (2002 р.), згідно з яким органи управління школами отримували право впроваджувати соціальні послуги у школах; Програма «Кожна дитина має значення» (Every Child Matters) (2005 р.), спрямована на заохочення співпраці шкіл та інших соціальних інституцій [9].

Розширені школи є інноваційним структурним компонентом у шкільній освіті розвинених англомовних країн світу, який забезпечує надання широкого спектру послуг для того, щоб задовольнити потреби своїх учнів, їх сімей і громади в цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми розвитку та функціонування загальної середньої освіти Великої Британії стали предметом розгляду українських та російських науковців: В. Вознюк [1], О. Джуринського [2], З. Малькової [3], О. Локшиної [4], А. Сбруєвої [5], М. Соколової [6], І. Чистякової [7] та ін. На наш погляд, особливо слушним є вивчення позитивного досвіду інтеграції соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великої Британії. Довготривалі структурні реформи в системі освіти цієї країни, розширивши традиційну освітню пропозицію, підвищили якість послуг, що значною мірою сприяло задоволенню постійно змінюваних потреб учнів, їх батьків та членів громади загалом.

Мета статті – виявити особливості діяльності нових загальноосвітніх середніх закладів Великої Британії (на прикладі розширених шкіл).

Завдання дослідження:

- визначити роль і місце розширених шкіл у системі сучасної британської середньої освіти;
- окреслити можливості творчого використання британського досвіду функціонування розширених шкіл у системі вітчизняної загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розширені школи виникли внаслідок зміни мислення, яке відійшло від програм, де різні установи, агенції, особистості працюють ізольовано один від одного. Актуальним став об'єднувальний «холістичний» підхід у вирішенні освітніх, соціальних, емоційних та фізичних потреб учнів.

В англійських та американських науково-педагогічних джерелах використовуються такі інтерпретації поняття «розширена школа»: «школа нової спільноти», «інноваційна школа». «Розширені школи» (школи з розширеним спектром соціальних та інших послуг) часто сприймаються як такі, що відповідають потребам сучасного й майбутнього суспільства.

Дотепер концепт «розширена школа» пояснюється як рух, що є відповіддю місцевої спільноти на гострі проблеми сьогодення, ставлячи школу в центр громадського життя. Ключові риси даного феномену:

- чітко сформульовані мета та завдання;
- лідерство;
- адміністративна досконалість;
- послідовне, довготривале фінансування з різних джерел (приватних і державних);
- участь батьків у житті школи;
- правильно підібране місце розташування школи;
- можливості для розширеного навчального плану та для позакласних занять.

Так, клініки на базі школи, сімейні центри надають підтримку й допомогу молодим людям та їх сім'ям в оптимізації їх освітніх можливостей. Інші підходи до розширених шкіл включають реконцептуалізацію та реорганізацію надання освітніх послуг і послуг з охорони здоров'я. На нашу думку, такі підходи є спробою трансформувати школи в центральний компонент суспільства через їх скоординоване та інтегроване забезпечення послуг щодо захисту здоров'я, людських прав, освітніх послуг. Доступність і залучення до співпраці, гнучкість і відповідність потребам суспільства є ключовими рисами забезпечення цих послуг.

Моделі розширених шкіл у Сполученому Королівстві фокусуються більше на освітньому (сімейна грамотність, комп'ютерні класи для дорослих), ніж на соціально та економічно обґрунтованому підході (сімейна терапія, наркологічні консультаційні центри, як у США). Національні опитування засвідчили, що діяльність розширених шкіл найбільше впливає на ті категорії суспільства, які безпосередньо мають стосунок до їх функціонування.

1. Вплив на учнів. Залучення учнів, їх сімей, членів місцевої громади до шкільного життя позитивно вплинуло на досягнення учнів, відвідування школи, поведінку. Навчання отримало новий імпульс, оскільки школа стала не просто місцем, де діти отримували освіту, а ресурсним центром, установою для підтримки всієї громади в цілому.

Модифікуючи зміст та контекст освіти, «розширені школи» позитивно впливають на досягнення, поведінку та ставлення учнів до освіти. Школи забезпечують відповідні адекватні види діяльності та зручності, що підвищує мотивацію учнів. Мультиінституціональна співпраця особливо ефективно задовольняє потреби учнів та їх сімей, а також є засобом подолання перешкод у відвідуванні та досягненнях учнів через розроблені холістичні стратегії [8].

2. Вплив на шкільний персонал. Сфера додаткових освітніх послуг передбачає широке залучення, передусім, педагогів. Навантаження

вчителів зазнало як позитивного, так і негативного впливу. Хоча навантаження може зрости, однак зазвичай воно зменшується, оскільки саме поняття «розширених шкіл» допускає деякий ступінь реструктуризації, забезпечення школи новими кадрами та ресурсами. Отже, наявність підтримки спеціаліста у школі – важливий момент у вирішенні специфічних потреб учнів. Адміністративна підтримка дозволяє вчителям зосередитися на викладанні.

3. Вплив на батьків та сім'ї. Розширені школи позитивно впливають на батьків через залучення їх до шкільного життя й до навчання їх дітей. Також ці заклади змінюють ставлення батьків до школи, спонукаючи їх користуватися зручностями та послугами, доступними в розширеній школі. Такий підхід відкриває батькам доступ до послуг та професійної допомоги, що поглиблює їх знання та вміння. Крім того, розширені школи покращують взаємини між батьками й дітьми, сприяючи формуванню міцної родини.

4. Вплив на громаду. Розширені школи роблять позитивний внесок у розвиток місцевої спільноти, забезпечуючи динамічну основу, на якій згуртовуються багато інших закладів та організацій. Соціальне забезпечення й послуги об'єднуються, розташовуючись навколо «ядра» – розширеної школи. Тож це призводить до ефективнішого надання послуг та збільшення їх доступності. Наразі потребують вирішення проблеми в наданні професійної допомоги етнічним меншинам, у забезпеченні збалансованого впливу на суспільство в цілому.

Нині існує шість основних типів або сфер надання послуг у розширеній школі:

1. Додаткові навчальні послуги (Additional Schooling Provision): навчальні програми; дозвілля.

2. Послуги, пов'язані з потребами місцевої громади (Community Provision): навчальні програми; дозвілля; зв'язок із суспільством.

3. Послуги, пов'язані з дошкільною підготовкою (Early Years Provision): ясла; дошкільні дитячі групи.

4. Послуги, пов'язані з потребами сім'ї / батьків (Family / Parent Provision): залучення батьків до роботи школи; сім'я – послуги спеціалістів; сім'я – спеціальне навчання.

5. Надання послуг іншими установами (Other Agency Provision): медичні заклади; молодіжні центри; соціальні послуги; волонтерські організації; зв'язки з поліцією.

6. Спеціальні послуги (Specialist Facilities): мистецтво; спорт; бібліотечна справа; бізнес-центри [10].

Завжди існує варіативність як у кількості, так і в певному наборі цих напрямів, а також у складності та в частоті надання послуг. Важко знайти школу, яка б надавала всі послуги, хоча такі приклади існують на рівні й початкової, і середньої школи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Потреби інтеграції України у світовий економічній простір, у світове культурне середовище зумовлюють необхідність кардинальних змін у багатьох сферах життя, особливо в освітній. Для української освіти є доцільним вивчення феномену «розширених шкіл», їх позитивного впливу на якість освіти суспільства загалом, з метою подальшого запозичення досвіду роботи таких закладів.

Позитивний вплив розширених шкіл на учнівську та батьківську спільноти, а також на все суспільство пов'язаний, передусім, із розширенням спектру надання позанавчальних послуг. Через залучення дітей та батьків до життя школи підвищуються якісні та кількісні показники учнівських досягнень, позитивно змінюється поведінка учнів; активно задіяні в навчальному процесі батьки змінюють своє (інколи негативне) ставлення до школи, поглиблюють знання з педагогічних дисциплін, тренують свої навички (наприклад, користування ПК). Завдяки спільній роботі батьків та дітей зміцнюються родини, налагоджуються взаємини, зростає взаєморозуміння.

Досвід діяльності розширених шкіл свідчить про позитивні результати, досягнуті в розв'язанні багатьох складних освітніх і соціальних проблем. Мислення «нового часу» передбачає об'єднуючий, холістичний підхід щодо задоволення освітніх, культурних та емоційних потреб індивіда. Отже, українська освітня галузь може скористатися педагогічним надбанням розширених шкіл, що, у свою чергу, посприяє інтеграції України у світове освітнє середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк В. Організація дозвілля як соціальна послуга в системі загальної середньої освіти Великобританії / В. Вознюк // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 4. – С. 61–66.

2. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире : [учебн. пособ. для студ. высш. уч. завед.] / А. Н. Джуринский. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : Владос, 2004. – 240 с.

3. Малькова З. А. Школа и педагогика за рубежом / З. А. Малькова. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.

4. Локшина О. І. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 119–127.

5. Сбруєва А. А. Освітні реформи 80-х – 90-х рр. ХХ ст. : англійський досвід / А. А. Сбруєва // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. − Вип. 10. − С. 105−110.

6. Соколова М. А. Сравнительная педагогика : [курс лекций (спецкурс) для студентов пед. ин-тов] / М. А. Соколова, Е. Н. Кузьмина, М. Л. Родионов. − М. : Просвещение, 1978. − 192 с.

7. Чистякова І. А. Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії : монографія / І. А. Чистякова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : Мрія, 2013. – 181 с.

8. Cummings C. Evaluation of the Full Service Extended School Initiative : Final Report / [C. Cummings, A. Dyson, D. Muijs, I. Papps, D. Pearson et al.]. – Annesley, Nottingham : DfES Publications, 2007. – 197 p.

9. DfES (Department for Education and Skills) / DH (Department of Health). Extended schools and health services – working together for better outcomes for children and families. – Bristol, 2006. – 16 p.

10. DfES (Department for Education and Skills). Extended services : Supporting School Improvement. – Annesley, Nottingham : DfES Publications, 2006. – 15 p.

11. Dyson A. Study of Extended Schools Demonstration Projects [Electronic resource] / A. Dyson, A. Millward, L. Todd. – London : Department for Education and Skills, 2002. [Electronic resource]. – URL :

http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB381.doc.

РЕЗЮМЕ

Гаращук К. В. Расширенные школы как инновационный структурный компонент системы среднего образования Великобритании.

В статье исследованы особенности деятельности новых типов общеобразовательной школы Великой Британии (на примере «расширенных школ»). В частности, определены роль и место «расширенных школ» в системе современного британского среднего образования; очерчены возможности творческого использования британского опыта функционирования «расширенных школ» в системе украинского среднего образования. Доказано, что изучение позитивного влияния «расширенных школ» на качество образования общества в целом может стать важным фактором приближения отечественной школы к потребностям современной жизни, способствовать интеграции Украины в мировую образовательную среду.

Ключевые слова: *среднее образование, расширенные школы, реформы образования, образовательные услуги, услуги по охране здоровья, социальные услуги, британская система среднего образования.*

SUMMARY

Haraschuk K. Extended schools as an innovative structural component of the system of secondary education of Great Britain.

The article focuses on the specifics of the provision of the services provided by British extended schools. Extended services are designed primarily to raise standards of achievement and allow children to realize their full potential in an environment where education is valued.

The tasks set by extended schools are determined: their services help parents to balance work and family commitments, develop parenting skills, become involved in children's learning and support them in their efforts, and broaden the range of pupils' interests. Extended schools are encouraged to work in partnership with neighboring schools, local statutory, voluntary or community agencies or groups, to provide a more integrated set of support services, to be able to identify people requiring help and organize it in the quickest possible time. The main types of available activities (after-school clubs and summer schemes; study support; play and recreation; sport and fitness classes; drama; music; ICT, cookery and language lessons; arts, crafts and other special interest clubs; volunteering, business and enterprise activities) are highlighted by the author. It is stated that the services offered by the school might include childcare, learning and recreational activities for all members of the community.

A network of cooperation of the extended school with suppliers of social services at the present stage is considered. The author stresses that extended schools recognize the need to work in partnership with other agencies (such as health and social care) to help children and young people achieve their potential. The activities provided by each school are designed according to the particular pupil, family and community needs that have been identified. These services are mostly provided around the core school day either at a nearby school, or facility under the supervision of dedicated staff. It is believed that easier access to multi-disciplinary teams favours both pupils and teachers.

The article emphasizes on the important objectives of this innovation – to provide extra help to children falling behind their peers, to find the best way to help an individual pupil to learn, to look at both the pupil's learning needs and at overcoming barriers to learning that may come from outside the school. Pupils can benefit through early support so that these problems do not get in the way of their learning, and teachers are able to concentrate on teaching. Pupils achieving high standards can be offered more challenging work to stretch them further. It has been summarized that the implementation of extended schools contributes to modern educational process making it more efficient, and enhancing the competitiveness of each individual school and the education system as a whole.

Key words: *secondary education, extended schools, educational services, health services, social services, educational reform, British secondary education system.*

УДК 378.9:34

О. В. Нитенко
Национальная академия внутренних дел (г. Киев)

ПРОФИЛЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО ПРАВУ: ЕВРОПЕЙСКИЙ И УКРАИНСКИЙ ОПЫТ

У статті запропоновано й обґрунтовано основні підходи до розроблення нової моделі іншомовної підготовки фахівців права в Україні з урахуванням міжнародних стандартів і кращого європейського досвіду на основі аналізу Міжнародної стандартної класифікації освіти та проекту Європейської Комісії «Тюнінг»: реалізація трициклової структури підготовки спеціалістів у галузі права; імплементація компетентнісного підходу в контексті розробки профілю фахівця з права та відповідних освітніх програм. Вказано на необхідність розроблення галузевого стандарту вищої освіти з права, у якому повинні бути узагальнені вимоги до юристів з боку держави та світового співтовариства.

Ключові слова: *компетентність, кваліфікація, рівень освіти, сфера освіти, право, юрист.*

Постановка проблемы. Процессы глобализации и европейской интеграции влияют на экономику Украины, развитие национального рынка труда и, соответственно, на потребность в конкурентоспособных специалистах, готовых преодолевать современные вызовы и обеспечивать общественное развитие, владеть иноязычной компетентностью на необходимом для профессиональной коммуникации уровне. Наличие таких специалистов в разных сферах экономической деятельности Украины, в частности по праву, не соответствует потребностям общества и вызовам глобальной экономики.

Цель статьи – предложить и обосновать основные подходы к разработке новой модели иноязычной подготовки специалистов по праву в Украине с учетом международных стандартов и лучшего европейского опыта на основе анализа Международной стандартной классификации образования, проекта Национальной стандартной классификации образования и проекта Европейской Комиссии «Тюнинг».

Методология исследования. Поскольку одним из ключевых понятий данного исследования является понятие «компетентность», необходимо

разъяснить авторскую интерпретацию этого понятия. Согласно новому Закону Украины «О высшем образовании», вступившему в силу 6 сентября 2014 г., компетентность – это «динамичная комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность личности успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую образовательную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне высшего образования» [3].

Изложение основного материала. В проекте «Тюнинг» – «Гармонизация образовательных структур в Европе», инициированном в 2000 г., несколькими европейскими университетами при активной поддержке Европейской Комиссии, владение иностранным языком относится к общим инструментальным компетентностям, которыми должен овладеть каждый соискатель высшего образования [7]. Примечательно, что в подразделе «Право», относящемуся к сфере знаний «Европейские студии», среди специальных компетентностей будущих юристов первой упоминается «способность общаться на родном и иностранном языках, используя необходимую терминологию в своей сфере»[8]. Приобретение указанной компетентности является необходимым условием обучения для студентов бакалавраты и магистратуры.

Еще одним важным документом, разъясняющим развитие каких навыков и компетентностей ведет к получению определенной квалификации, является Международная стандартная классификация образования (далее – МСКО)[6]. МСКО как концепция, методологический инструмент, модельнаяматрица для создания и описания современных образовательных систем существует и совершенствуется почти 40 лет [1, 5].

Высшее образование представлено в МСКО четырьмя уровнями квалификаций – пятым, шестым, седьмым и восьмым. Так, шестой уровень – это бакалавр. Образовательные программы, которые ведут к присвоению степени высшего образования (квалификации) или равнозначной квалификации этого уровня, часто предназначены для освоения студентами академических и/или профессиональных знаний, навыков и компетентностей [6]. Программы, как правило, имеют теоретическую основу, но могут включать практические компоненты, и характеризуются высоким уровнем исследований и/или профессиональной практикой. Традиционно они реализуются в университетах и равнозначных учебных заведениях высшего образования; не обязательно требуют завершения научно-исследовательского проекта, но если подобная работа ведется, то она менее углубленная и менее независимая и более направляемая, чем на уровнях 7 и 8.

Для поступления на образовательные программы для получения квалификаций 6 и 7 уровней МСКО требуется успешное завершение

программ уровней 3 или 4, дающих доступ к третичному образованию. Поступление также может зависеть от выбора предметов и/или оценок, полученных на уровнях 3 и/или 4. Поступление или перевод на уровень МСКО 6 возможны и после успешного завершения уровня МСКО 5. После завершения программ 6 уровня МСКО соискатели могут продолжить образование на уровне МСКО 7 (магистратура), хотя не все программы уровня МСКО 6 дают доступ к уровню МСКО 7 и обычно не дают прямого доступа к программам уровня МСКО 8 (докторантура). Степени (квалификации), полученные по завершению программ, относящихся к 6 уровню МСКО, в разных странах называются по-разному, но их следует относить к 6 уровню МСКО, только если они соответствуют определенным критериям. Основные критерии: 1) теоретическая и/или профессиональная основа содержания; 2) требования к поступлению; 3) минимальная совокупная продолжительность программы и 4) положение в национальной структуре степеней и квалификаций;дополнительные критерии: квалификация персонала и отсутствие прямого доступа к программам уровня МСКО 8. Продолжительность программ этого уровня, как правило, составляет 3–4 года очного обучения на уровне третичного образования. Для систем, где степени присваиваются по количеству накопленных кредитов, требуется обучение, сопоставимое по временным затратам и интенсивности.

Квалификацией седьмого уровня МСКО является магистр. Программы этого уровня квалификации предназначены для предоставления участникам расширенных академических и/или профессиональных знаний, развития навыков и компетентностей, ведущих к присвоению второй степени или равнозначной квалификации. Они могут иметь существенную исследовательскую составляющую, но не ведут к присвоению квалификации доктора философии (PhD). Как правило, программы этого уровня имеют теоретическую основу, но могут включать практический компонент и характеризуются высоким уровнем исследований или лучшей профессиональной практикой. Они могут включать завершение работы над научно-исследовательским проектом или диссертацией на более продвинутом уровне, чем тот, что ожидается от соискателей на уровне МСКО 6, и на менее продвинутом уровне, чем тот, что ожидается на уровне МСКО 8. Обычно для получения квалификаций уровня МСКО 7 требуется наличие степени (квалификации) 6 уровня МСКО. В случае интегрированных программ, которые готовят к степени магистра, для поступления требуется успешное завершение программ уровней МСКО 3 или 4, дающих доступ к третичному образованию. Программы уровня МСКО 7 значительно более сложные по содержаниюи более специализированные, чем программы уровня МСКО 6. После завершения уровня обычно возможно продолжение образования на уровне МСКО 8 (докторская подготовка), хотя не все программы уровня МСКО 7 дают прямой доступ к этому уровню.

Квалификацией восьмого уровня МСКО является докторская степень. Программы уровня 8, разработаны, прежде всего, для того, чтобы привести к продвинутой квалификации в области научных исследований. Они посвящены углубленному и самостоятельному исследованию и, как правило, предлагаются только в учебных заведениях высшего образования, таких, как университеты, ориентированных на исследования. Докторская квалификация обычно присваивается после представления и защиты научной работы, заслуживающей публикации и представляющей значительный вклад в расширение знаний в соответствующей области изучения. Поэтому такие программы, как правило, основаны на исследовании, а не только на изучении материала учебного курса. В некоторых системах образования программы уровня МСКО 8 содержат ограниченное количество курсов или они совсем отсутствуют, и соискатели степени доктора философии занимаются исследованиями самостоятельно или в небольших группах с различной степенью руководства. В иных системах докторское исследование проводится сотрудниками университетов, работающими младшими научными сотрудниками или научными сотрудниками, дополнительно к обучению в докторантуре. Поступление на докторские программы или прием на работу в качестве младшего научного сотрудника обычно требует успешного завершения магистерских программ. Квалификации уровня МСКО 8 дают доступ к профессиям, требующим высокого уровня владения академическими навыками, к ведению научно-исследовательской деятельности в правительстве, промышленности, а также доступ к исследовательским и преподавательским должностям в учебных заведениях, предлагающих образование на уровнях МСКО 6, 7 и 8. В разных странах квалификации, относящиеся к уровню МСКО 8, называются по-разному: «кандидат наук», «доктор философии» (PhD), «доктор литературы» (D.Lit), «доктор естественных наук» (D.Sc), «**доктор права» (LL.D).**

Кроме разграничения и описания уровней в МСКО представлены также расширенные группы и области (сферы) образования. В частности, в 2013 г. на Генеральной конференцией стран-членов ЮНЕСКО в Париже была принята отдельная МСКО по сферам образования (далее МСКО-С). Эта классификация построена как трехуровневая иерархия между широкими областями (первый наивысший уровень), узкими областями (второй уровень) и детализированными областями (третий уровень), причем первый и второй уровни являются международными и используются для сбора статистических данных на уровне Мирового банка, ООН и т.п., третий уровень может быть адаптирован к национальной специфике. Всего определено 11 широких, 28 узких и 80 детализированных областей образования и подготовки [9].

По сравнению с МСКО 1997 в документе 2013 г. произошло некоторое перераспределение широких и детализированных областей между широки-

ми областями по указанным критериям. В тоже время произошли некоторые изменения «широких групп» на «широкие области»; например, разделение «3. Социальныенауки, бизнес и **право**» на «03. Социальныенауки, журналистика и информация» и «04. Бизнес, управление и **право**».

Таблица 1

Сферы образования и подготовки МСКО-С

Широкая область, код и название	Узкая область (*направление*), код и название	Детализированная область (*специальность*), код и название
04 Бизнес, управление и право	041 Бизнес и управление	0411 Учет и налогообложение 0412 Финансы, банковское дело и страхование 0413 Менеджмент и управление 0414 Маркетинг и реклама 0415 Секретарская и офисная работа 0416 Оптовая и розничная торговля 0417 Трудовые компетентности
	042 Право	0421 Право

Следует отметить, что в Украине, если и не оказывают консервативного сопротивления МСКО, то по крайней мере часть общества о ней не проинформирована и равнодушна к ее реализации [1, 5]. Это, в частности, подтвердило проведение Национальной академией педагогических наук (НАПН) в 2012 г. методологического семинара, а потом в 2013 г. всеобщего собрания НАПН по поводу рассмотрения проблематики стандартной классификации образования. Собрание признало необходимым разработать и утвердить Национальную стандартную классификацию образования (НСКО) в качестве национального классификатора образования в Украине и предложило ее концепцию [5]. Необходимо подчеркнуть, что в Украине до сих пор, по состоянию на март 2015 г., не существует НСКО, сопоставимой с МСКО, что помимо остальных факторов осложняет системное обновление отечественного образовательного законодательства. Имеют место лишь спорадические публикации о необходимости принятия этого документа. Что касается рассматриваемого профиля специалиста по праву, то в проекте НСКО он соответствует МСКО (табл. 1). Учитывая

евроинтеграционные стремления Украины, такое соответствие следует считать правильным и логичным.Следует также отметить, что по состоянию на март 2015 г. не существует и национального отраслевого стандарта в области знаний «Право».

Важным и пока единственным документом, который на уровне высших учебных заведений Украины конкретно и четко описывает профессиональные перспективы и профиль будущих юристов, является «Образовательно-квалификационная характеристика» (ОКХ). Так, например, для Национальной академии внутренних дел (г. Киев), которая является одним из вузов, осуществляющих подготовку специалистов по праву, официально утвержден Министерством образования и науки Украины вариант ОКХ для сферы знаний 0304 «Право», направление подготовки 6.030402 «Правоохранительная деятельность», для образовательно-квалификационного уровня «бакалавр», где указывается, что соискатели высшего образования по окончании бакалавраты получат квалификацию 3451 «участковый инспектор милиции,инспектор (органы внутренних дел)»[2, 2]. В документе также указывается «обобщенный объект деятельности» – обеспечение гражданской безопасности и нормативный срок обучения (дневная форма) –3 года.

Такая характеристика является отраслевым документом, в котором отображены цели высшего образования и профессиональной подготовки специалистов для подразделений милиции (в данном случае – гражданской безопасности), определены требования к их компетентности, другим социально-важным свойствам и качествам, в котором обобщаются требования со стороны государства и, с учетом анализа профессиональной деятельности, заказчика – МВД Украины – к содержанию высшего образования. Стандарт распространяется на образовательную деятельность НАВД по подготовке специалистов в сфере обеспечения гражданской безопасности образовательно-квалификационного уровня «Бакалавр», сферы знаний «Право», направления подготовки «Правоохранительная деятельность»– базовое высшее образование, квалификации «участковый инспектор милиции,инспектор органов внутренних дел» с обобщенным объектом деятельности – обеспечение правопорядка в государстве, нормативный срок обучения – три года.

В соответствие с Государственным классификатором видов экономической деятельности ДК 009:2010 и с учетом требований рынка труда, видами профессиональной деятельности бакалавра по праву по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность» является: 1) деятельность в сфере права – К.74.11; 2) деятельность по охране гражданского порядка и безопасности – К.75.24.1. [4]. Специалист способен выполнять профессиональную работу в соответствии с Национальным классификатором Украины: Классификатором профессий ДК 003: 2010 по

классификационному группированию: 3451 Инспекторы правоохранительных органов и может занимать первичные должности: 3451 Участковый инспектор милиции; 3451 Инспектор (органы внутренних дел).

Магистр права, согласно с Государственным классификатором профессий, может занимать следующие должности: профессионалы в отрасли правоведения, прокурорского надзора, правосудия и правоохранительной деятельности, научные сотрудники (правоведение), руководители других подразделений, руководящие работники аппарата органов судебной власти, заведующие отделом (самостоятельно), заведующие отделом (в составе управления), начальник отдела (в составе управления), начальник подразделения, начальник инспекции, начальник отдела, начальник отдела (пенитенциарная система), начальник линейного пункта милиции, начальник следственной части.

В ОКХ магистра права в пункте 3.10.3 раздела 3.10 указано, что обучающийся должен уметь, «работая с иноязычными текстами по специальности, используя терминологические двуязычные словари, электронные словари, переводить тексты на украинский язык» [2, 40]. В пункте 3.11 отмечается, что магистр должен «совершать письменные контакты в ситуациях профессионального общения, используя лексико-грамматический минимум в определенной отрасли и иноязычные (печатные и электронные) источники, условиях письменных деловых контактов с использованием приемов и методов письменного общения и соответствующих методов оформления деловой документации; делать записи, выписки, составлять план текста, письменное сообщение, …вести деловую переписку, используя фоновые культурологические и страноведческие знания; заполнять анкеты на иностранном языке» [2, 40].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, на основе проведенного анализа международных и национальных документов предложены такие подходы к разработке новой модели иноязычной подготовки специалистов по праву в Украине: реализация трицикловой структуры подготовки специалистов в области права, основанной на дескрипторах Европейского пространства высшего образования и стандартах квалификаций 6, 7, 8 уровней МСКО; имплементация компетентностного подхода в контексте разработки профиля специалиста по праву и соответствующих образовательных программ, основанного на результатах проекта Еврокомиссии Тюнинг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Луговий В. І. МСКО: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування) / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка та психологія. Вісник НАПН України. – № 3 (84). – К., 2014. – С. 5–17.

2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за напрямом підготовки «Правоохоронна діяльність». – К. : НАВС, 2014. – 72 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

4. Класифікатор видів економічної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dkrp.gov.ua/info/842

5. Національна стандартна класифікація освіти (Концепція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf.

6. Adult and Youth Literacy. National, regional and global trends, 1985-2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf.

7. GenericCompetences [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html.

8. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/EUROPEAN_STUDIES_FOR_WEBSITE.pdf.

9. Revision of the International Standard Classification of Education and Training (ISCED-F) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-37c-fosreview-222729e.pdf.

РЕЗЮМЕ

Нитенко О. В. Профиль специалиста по праву: европейский и украинский опыт.

В статье предложены и обоснованы основные подходы к разработке новой модели иноязычной подготовки специалистов по праву в Украине с учетом международных стандартов и лучшего европейского опыта на основе анализа Международной стандартной классификации образования (МСКО), проекта Национальной стандартной классификации образования и проекта Европейской Комиссии «Тюнинг»: реализация трицикловой структуры подготовки специалистов в области права; имплементация компетентностного подхода в контексте разработки профиля специалиста по праву и соответствующих образовательных программ. Указана необходимость разработки отраслевого стандарта высшего образования по праву, в котором должны обобщаться требования к юристам со стороны государства и мирового товарищества.

***Ключевые слова**: компетентность, квалификация, уровень образования, сфера образования, право, юрист.*

SUMMARY

Nitenko O. The profile of Specialists in Law: European and Ukrainian Experience.

The article proposed and justified the basic approaches to the development of a new model of a foreign language training of specialists in law in Ukraine in accordance with international standards and best European practices based on the analysis of International Standard Classification of Education, Project of the National Standard Classification of Education and project of the European Commission «Tuning».

The research is based on the notion «competence». According to the new Law of Ukraine «On higher education», which came into force on 6 September 2014, a competence is «a dynamic combination of knowledge, skills and practical skills, ways of thinking, professional, philosophical, and social qualities, moral and ethical values, which determines the individua's ability to successfully undertake the professional and further educational activities and is a result of learning at a particular level of higher education».

In particular in ISCE higher education is represented by four skill levels – the fifth, the sixth, the seventh and the eighth, where the sixth level it's a bachelor, the seventh – a master, and the eighth – Ph.D. The classification gives a detailed list of criteria, required for admission to the educational program of a particular level, and requirements for successful completion of training for each of these levels. A similar division is contained in the draft of National Standard Classification of Education, posted on the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine, but still not officially approved.

With regard to the project «Tuning», in its section «Law» among the special competence of future lawyers as the first there is the ability to communicate in the native and foreign languages, using the necessary terminology in their field. The acquisition of this competence is a prerequisite for learning for Bachelor and Master students. The article draws attention to the fact that Educational-qualification description (EQD) which specifically and clearly describes career prospects and the profile of future lawyers is an important and far the only document on the level of higher education in Ukraine. As an example, there is given EQD of National Academy of Internal Affairs, which is one of the universities that trains specialists in law, and which EQD is approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. There is also mentioned the need for development of higher education industry standard in law in which the requirements for lawyers from the state and global partnership have to be summarized.

***Key words**: competence, qualification, level of education, area of education, law, lawyer.*

УДК 378:336.225

Т. В. Пілюгіна
Національний університет державної
податкової служби України

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ФІСКАЛЬНОЇ СЛУЖБИ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ

У статті проаналізовано виникнення й розвиток іншомовної підготовки майбутніх фахівців фіскальної сфери; схарактеризовано педагогічні аспекти використання іноземної мови у процесі формування іншомовної компетентності таких службовців, що є необхідним компонентом їх повноцінної професійної підготовки. Визначено, що її становлення відбувалось у межах шести історичних періодів, зумовлених взаємодією економічних, політичних і соціокультурних факторів. Зазначено, що на кожному етапі з'являлися структурні компоненти: поява програм навчання в коледжах гуманітарних наук з їх орієнтацією на широку загальну освіту у перший період; виникнення коледжів із прикладних наук у другий період; поява найбільших приватних і державних університетів у третій період; значне збільшення кількості вищих навчальних закладів з різноманітною фаховою підготовкою у четвертий, п'ятий і шостий періоди.

***Ключові слова:** іншомовна освіта, становлення, розвиток, професійна підготовка, фіскальний службовець, ретроспективний аналіз, період.*

Постановка проблеми. Працівники фіскальної служби є одними з найдавніших державних службовців у світі. Їх збирачі завжди були освіченими особами, які стягували несплачені збори з людей і корпорацій. Вони згадуються у Біблії як явище, звичне для суспільства, що існувало близько 3,5 тисяч років тому. Процес становлення і розвитку професійного іншомовного спілкування таких фахівцівми розглядаємо як особливу

міжособистісну професійну взаємодію у сфері інформаційно-пізнавального контакту, яка передбачає взаємообмін інформацією з урахуванням можливостей пізнавального та емоційного впливів на співрозмовника, що відбувається за певних історичних явищ.

Аналіз актуальних досліджень. Гуманітаризація вищої освіти, зокрема іншомовна підготовка майбутніх фахівців різних галузей, ураховуючи фіскальну, привернули інтерес багатьох дослідників до подій і явищ, що спонукали до її виникнення, становлення й розвитку. Цю проблематику вивчали І. Е. Артеменко (підготовка податкових службовців), Я. М. Бельмаз (підготовка викладачів вищої школи), С. В. Бурдіна (підготовка магістрів управління освітою), О. В. Вощевська (підготовка інженерів-аграрників), Н. М. Гайдук (підготовка соціальних працівників), В. Ю. Ільїна (підготовка економістів), С. М. Романова (підготовка фахівців технічного профілю), О. О. Романовський (підготовка підприємців) та ін.

Мета статті. Ураховуючи актуальність означеної проблеми та її недостатню розробленість, метою нашого дослідження є вивчення становлення іншомовної освіти майбутніх працівників фіскальної служби в часовій послідовності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було застосовано такі методи, як хронологічний аналіз, який дозволив розглянути становлення іншомовної освіти в часовій послідовності та діахронний аналіз, що застосовано для дослідження якісних показників формування іншомовної комунікативної компетентності фіскальних службовців у межах історичних періодів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історичних джерел дозволив простежити становлення іншомовної освіти майбутніх фіскальних службовців і виокремити шість основних періодів її розвитку в межах здобуття вищої податкової освіти, зумовлених взаємодією економічних, політичних і соціокультурних факторів. До числа основних переламних подій, що відбувалися протягом них ми віднесли: заснування у світі перших коледжів у колоніальні часи із закладенням підвалин іншомовної підготовки в межах економічної та юридичної освіти (1636–1776 рр.); розвиток іншомовної освіти з подальшим удосконаленням вивчення податкової справи після введення загальної публічної освіти, прийняття Білля про права людини (1776–1862 рр.); відкриття ленд-грант університетів за ініціативи Закону Морріла; початок діяльності професійних податкових організацій як ініціаторів і розповсюджувачів ідей податкової освіти (1862–1913 рр.); виникнення професії податкового службовця; розмежування двох напрямів його діяльності – економічного та юридичного і, як результат, оформленням трьох акредитованих податкових професій – зареєстрованого агента, дипломованого незалежного бухгалтера й повіреного (1913–1950-ті рр.); використання електронно-обчислювальної техніки у сфері іншомовної освіти

за професійним спрямуванням; розроблення стандартів податкової справи та освіти; поява магістерських програм професійної підготовки з податкової справи (1950–1990-ті рр.); початок інтеграційних процесів у світовій економіці, що спричинило швидке поширення високих технологій і розповсюдження інформації, появу нових компетенцій у структурі кваліфікаційних вимог і зміни в освітніх стандартах у галузі оподаткування (з 1990-х рр. і донині).

У перший період вищі навчальні заклади відігравали значну роль у житті Європи. Класичні і сучасні мови були серед основних предметів поряд із філософією, теологією, історією, логікою, риторикою, математикою, комерцією, управлінням, медициною, юриспруденцією та економікою.

Розвиток торгівлі, ремісництва й фермерства призвів до вдосконалення податкової системи та посилення ролі іншомовної освіти під час вивчення фіскальної справи, ще не виокремленої в окрему професію [2, 15–61].

Початок другого періоду (1776–1862 рр.) позначено введенням загальної публічної освіти. Швидкий розвиток капіталістичної економіки та покращення економічного положення країн, активне освоєння нових земель завдяки постійній міграції людей, які отримали можливість стати самостійними фермерами, установлення та стягнення державних податків (переважно, на власність), мита і зборів викликало потребу у професійному навчанні податковій справі, зокрема – іноземним мовам.Так, їй стало приділятися ще більше уваги: її частка у складі предметів економіко-юридичної галузі розширилася, набувши ознак професійності.

Прийняття Білля про права людини (1791 р.) закріпило права та свободи громадян на навчання, а також гарантії їх реалізації, що спричинило в країні освітнє та культурне піднесення. Це, у свою чергу, ще більше впливало на поглиблення університетського вивчення іноземних мов у межах вивчення податкової справи, почав розроблятися науковий підхід до її різноманітних аспектів.

Третій період (1862–1913 рр.) розвитку вищої податкової освіти ознаменувався зміцненням цілістності провідних держав та їх впливових позицій на світовій арені.

Економічне піднесення стимулювало появу у країнах найбільших вищих навчальних закладів. Продовжував свій розвиток і економіко-юридичний напрям університетської освіти та мовної підготовки за професійним спрямуванням, який характеризувався її науково-теоретичним становленням і розгортанням професійної податкової практики, до якої спонукала поява діяльності професійних податкових асоціацій.

У зв’язку з потребою фірм у фахівцях, які володіли науковим підходом до управління в кінці XIX століття з’явилися прототипи сучасних магістерських програм із податкової справи, у яких одним з основних предметів були іноземні мови.

Критеріями визнання професійної діяльності фіскальних службовців стали наявність структурованої підготовки в навчальних закладах, сертифікація фахівців у професійних асоціаціях, розробка кодексів професійної етики, надання ліцензій на виконання робіт та знання іноземних мов на професійному рівні.

Четвертий період (1913–1950-ті рр.) розвитку іншомовної освіти характеризувався ускладненням світових податкових систем. Розвиток великого бізнесу у 20-ті рр. ХХ століття призвів до виникнення великої кількості професійних і напівпрофесійних організацій, які надавали всі види податкових послуг. Серед них вирізнилися дві групи – повірених (фахівців з юриспруденції) і дипломованих незалежних бухгалтерів, які довго вважалися головними податковими радниками. Такі обставини спонукали до виникнення необхідності конкретизації професійної підготовки з податкової справи, що в подальшому послужило її розгалудженню за спеціалізаціями податковий аудит і податкове право. Це, у свою чергу, вплинуло на створення програм з іноземних мов за напрямами «Податковий аудит» і «Податкове право» [4].

Повоєнний період позначено майже неперервним економічним зростанням, створенням електронно-обчислювальної техніки та космічних технологій і підвищенням життєвого рівня більшості громадян. Основні податкові фірми почали розвивати свої можливості за допомогою появи нових інформаційних технологій. Напрями своєї діяльності вони назвали «послугами з менеджменту», «консультативними послугами з менеджменту» або «адміністративними послугами». Нова ера розпочалася з перфокарти й перфострічки, які використовувалися для зберігання інформації, а в середині 1950-х років ХХ століття відбулося створення електронно-обчислювальної техніки. Такі явища ознаменували початок п’ятого періоду (1950–1990-ті рр.) розвитку іншомовної підготовки під час здобуття податкової освіти, що позначилося на розвиткові прогресивних форм і методів навчання на податкових факультетах [3].

У 60–70 роки ХХ ст. у світі на перший план виступає компенсаторно-адаптивна функція освіти, тобто її здатність допомогати дорослим ліквідовувати недоліки, пов’язані зі «старінням» раніше отриманих знань. У цей час у країнах з’являється термін «період напіврозпаду компетентності» [69, 78], що запозичений з ядерної фізики та вказує на певний період часу з моменту закінчення ВНЗ, коли з появою нової науково-технічної інформації компетентність фахівців знижується на 50 %.

У 1962 році на конференції з проблем освіти дорослих в Оттаві (Канада) було визначено основний напрям розвитку освіти дорослих. Вона стала розглядатися як неперервна, тобто та, що триває впродовж усього життя. Саме з того моменту ідея такої освіти, зокрема іншомовної, стає провідною на багатьох конференціях із проблем освіти. У 1978 році у США

та країнах Західної Європи було прийнято «Акт про неперервну освіту» («Lifelong Learning Act»), згідно з яким вона розумілася як програма, послуга, проект, що призначається для задоволення потреб громадян в освіті, які постійно змінюються.

У зв'язку з цим, університети і коледжі почали активно розширювати мережу магістерських програм з оподаткування, створюючи зручні умови для навчання уже працюючих професіоналів. У межах цих програм володіння фахівцями іноземними мовамистало однією з основних вимог.

З 90-х років починається шостий період (з 1990-х рр. і донині) розвитку іншомовної освіти в суспільстві, основною характеристикою якого, починаючи з кінця ХХ століття й до сьогодні, є висока швидкість змін, які надають людям більше шансів і вибору [1]. У цей час спостерігається широке розповсюдження навчальних програм з іноземних мов за професійним спрямуванням, що пояснюється популярністю професії податкового службовця.

Новітній період розвитку податкової освіти отримує найбільший виклик від сучасного глобалізованого світу, який диктує вищим навчальним закладам необхідність як ніколи раніше демонструвати високу здатність до змін задля постійної модернізації змісту, форм і методів навчання студентів, які, у свою чергу, самостійно його організовують.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проаналізовані історичні документи дозволяють виділити шість періодів розвитку іншомовної освіти за фіскальним спрямуванням, чому сприяли висвітлені політичні, економічні та соціокультурні фактори. На кожному етапі з'являлися структурні компоненти, що і сьогодні характеризують складну систему університетської іншомовної освіти, а саме: поява програм навчання в коледжах гуманітарних наук з їх орієнтацією на широку загальну освіту в перший період; виникнення коледжів із прикладних наук у другий період; поява найбільших приватних і державних університетів у третій період; значне збільшення кількості вищих навчальних закладів із різноманітною фаховою підготовкою в четвертий, п'ятий і шостий періоди.

Виникнення й розробка нових освітніх ідей закріплювалися законодавчими актами, за допомогою яких професійна іншомовна підготовка еволюціонувала на основі ідей демократії, рівності, доступності й неперервності.

Зважаючи на отримані результати дослідження даної проблеми вважаємо доцільним вивчити моделі формування іншомовної професійної компетентності у вищих навчальних закладах на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Customer Account Data Engine [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Customer_Account_Data_Engine.

2. Haigh T. Inventing information systems. The systems men and the computer, 1950–1968 / T. Haigh // Business History Review. – 2001. – № 75 (1). – P. 15–61.

3. Return preparer review [Електронний ресурс] / Rev. 12-2009. – Cat.Num. 54419. – 2009. – Режим доступу :

www.irs.gov.

4. Zeff S. How the U.S. Accounting Profession Got Where It Is Today: Part I [Електронний ресурс] / S. Zeff // Accounting Horizons. – Sarasota : American Accounting Association, 2003. – Vol. 17. – Режим доступу :

http://www. questia. com/googleScholar. qst?docld=5002561382.

РЕЗЮМЕ

Пилюгина Т. В. Ретроспективный анализ становлення иноязычного образования будущих работников фискальной службы в мировой практике.

В статье проанализировано возникновение и развитие иноязычной подготовки будущих специалистов фискальной сферы; охарактеризованы педагогические аспекты использования иностранного языка в процессе формирования иноязычной компетентности таких служащих, которая является необходимым компонентом их полноценной профессиональной подготовки. Определено, что ее становление происходило в пределах шести исторических периодов, обусловленных взаимодействием экономических, политических и социокультурных факторов. Отмечено, что на каждом этапе появлялись структурные компоненты: появление программ обучения в колледжах гуманитарных наук с их ориентацией на широкое общее образование в первый период; возникновения колледжей прикладных наук во второй период; появление крупнейших частных и государственных университетов в третий период; значительное увеличение количества высших учебных заведений с разнообразной профессиональной подготовкой в четвертый, пятый и шестой периоды.

Ключевые слова: *иноязычное образование, становление, развитие, профессиональная подготовка, фискальный служащий, ретроспективный анализ, период.*

SUMMARY

Piliugina T. Retrospective analysis of fiscal service officers' foreign language education formation in the world experience.

This paper examines the emergence and development of future fiscal officers' foreign language training; the pedagogical aspects of using foreign language in the process of such employees' foreign language competence formation, which is a necessary component of their complete professional training, are characterized. It is determined that its formation has being occurred within six historical periods, due to the interaction of economic, political and cultural factors.

Historical and pedagogical analysis of special literature has revealed the peculiarities of the fiscal officers' foreign language training establishment evolution. It is singled out six stages of its development due to the interaction of political, economic and cultural factors. The major turning events that took place during these periods include: establishment of the first colleges in colonial times with laying the foundations of language training, which was studied as an important part along with the economic and legal subjects (1636–1776); the development of professional education with further improvement of language training after the acquisition of ideas of Thomas Jefferson about the general public education introduction, the adoption of the Bill of Human Rights (1776–1862); the opening of land-grant universities after Morril Law initiative; the beginning of professional tax organizations activities as initiators and distributors of tax education ideas (1862–1913); the fiscal officer profession occurrence; the separation between the two directions of its activities – economic, legal and, as a result, the design of three accredited tax professionals – enrolled agent, independent

certified accountant and attorney (1913–1950); the use of computer technology in the field of taxation; the development of fiscal education standards; the appearance of master programs in tax professional training (1950–1990); the beginning of integration processes in the global economy, causing rapid spread of high technology and information dissemination, the emergence of new competencies in the structure of the qualification requirements and changes in educational standards in the field of taxation (from 1990's till nowadays).

Taking into consideration the results of the study of this problem, it is appropriate to examine the model of formation of foreign language professional competence in higher education at the present stage.

Key words: *foreign language education, formation, development, professional training, fiscal officer, retrospective analysis, period.*

УДК 378. 011. 3 – 057 : 574

М. М. Скиба
Інститут вищої освіти НАПН України

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Мета статті – проаналізувати досвід екологічної підготовки майбутніх учителів біології в США, Великій Британії, Німеччині, Білорусі та Росії. За допомогою порівняльного аналізу навчальних планів університетів з'ясовано їх екологічне наповнення. Зроблено висновки про екологізацію навчально-виховного процесу ВНЗ через включення екологічного матеріалу до різних навчальних дисциплін, упровадження окремих екологічних дисциплін і різноманітних спецкурсів еколого-педагогічного спрямування, останні характерні для університетів США. Перспективним для наукових досліджень є аналіз змісту теоретичної екологічної підготовки майбутніх учителів біології в Україні, США та Європі, його порівняльний аналіз.

Ключові слова: е*кологізація, вища освіта, зарубіжний досвід, дисципліни еколого-педагогічного спрямування, екологічна підготовка, учителі біології, екологічна діяльність, навчальні плани.*

Постановка проблеми. Сучасний ритм і стиль життя диктує потребу в екологізації мислення, людської діяльності, професійної зокрема. Завдання сучасної вищої школи – не стільки сформувати у студентів теоретичні екологічні знання, скільки виховати культуру взаємовідносин із довкіллям, виробити стійкі екологічні переконання. Саме тому необхідною є система підготовки й перепідготовки кадрів для здійснення як обов'язкової, так і додаткової, зокрема позашкільної, екологічної освіти.

Вимоги, що ставляться до підготовки вчителя, педагогічна діяльність якого безпосередньо буде пов'язана з реалізацією завдань екологічної освіти й виховання у школі, передбачають наявність у нього глибоких наукових знань з екологіїта методики її викладання, уміння працювати з науковою і методичною літературою, самостійно виконувати наукові дослідження з екології, педагогіки та психології, організовувати та проводити природоохоронну роботу й виховні заходи екологічного спрямування.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі екологічної освіти присвячена низка праць вітчизняних і зарубіжних науковців. Так,

формування екологічної культури та екологічного мислення досліджували С. Н. Глазачев, М. І. Дробноход, В. С. Крисаченко та ін.; формування екологічної компетентності – О. В. Познанська, Н. А. Пустовіт та ін. Екологічна підготовка студентів сільськогосподарських ВНЗ була предметом дослідження А. А. Дробязько; екологічна підготовка вчителів біології в процесі підвищення кваліфікації – Т. В. Корнер; екологічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю – С. М. Соболєвої; взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти – Г. С. Тарасенко; неперервна підготовка вчителів хімії до екологічної освіти – Т. С. Нінової; екологізація професійної освіти в реалізації моделі сталого розвитку – Л. Б. Лук'янової.

Поза увагою дослідників залишається проблема екологічної підготовки майбутніх учителів біології. **Мета статті** – проаналізувати досвід екологічної підготовки майбутніх учителів біології в США, Великій Британії, Німеччині, Білорусі та Росії.

Методи дослідження теоретичний аналіз дисертаційних досліджень із метою вивчення стану розробленості проблеми дослідження; порівняльний аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів біології, що дав змогу з'ясувати їх екологічне наповнення; узагальнення й формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать дослідження науковців (І. Божьєволіна, С. Гільміярова, Н. Карташова, Є. Клімуть, Т. Кучай, І. Січко та ін.), у вищих навчальних закладах різних країн (США, Великої Британії, Німеччини, Росії, Білорусі та ін.) накопичений значний позитивний досвід з екологічної освіти й виховання майбутніх учителів біології.

У Великій Британії у процесі підготовки вчителів приділяється увага екологізації навчального процесу. Крім того, навчальними планами передбачені окремі навчальні дисципліни екологічного спрямування. Так, студенти – майбутні учителі біології в Роемптонському університеті (Roehampton University) вивчають такі дисципліни: екологія, лісова екологія, фізіологія навколишнього середовища, екосистеми, захист людини (на їх вивчення відводиться 19 % від загальної кількості годин, передбачених навчальним планом); у Лідському університеті (Leeds University) – екологія, розвиток екології, наука про екологію, захист навколишнього середовища (21 % від загальної кількості годин); в університеті Глазго (Glasgow University) – екологія, лісова екологія, наука про екологію, молекулярна екологія, екологія та охорона навколишнього середовища, аналіз навколишнього середовища, менеджмент навколишнього середовища (35 % годин) [6, 170–172].

Як свідчать результати дослідження С. Гільміярової, в університетах США майбутнім учителям читається велика кількість дисциплін з екологічної освіти, зокрема «Вступ до екологічної освіти», «Основа

екологічної освіти», «Методика екологічної освіти», «Розробка навчальних матеріалів і навчальних програм з екологічної освіти», «Позашкільна (додаткова) екологічна освіта» тощо.

Крім того, приділяється увага теоретичній підготовці. Так, у Портлендському університеті викладаються такі спецкурси, як «Стійкість в екосистемах», «Популяційна екологія», «Біологічні перетворення в природних екосистемах», «Роль водних екосистем у навколишньому середовищі», «Здоров'я і навколишнє середовище», «Екологія екосистем старих лісів», «Екологія боліт північного заходу США», «Екологічні проблеми урбанізованих територій північного заходу США» та ін., також спецкурси еколого-педагогічного спрямування – «Екофемінізм», «Екологічна етика», «Соціальні та технологічні основи екологічної освіти», «Глобальна екологічна освіта», «Природа таі мистецтво в позашкільній освіті», «Роль телекомунікацій в екологічній освіті» тощо [4, 139–141].

У багатьох країнах Західної Європи та США створюються центри екологічної освіти, зокрема в США вони діють на базі музеїв і бібліотек, деякі з них навіть мають статус міжнародних [4, 116].

За ствердженням О. І. Бондар та Т. В. Саєнко, незважаючи на те, що у США відсутній федеральний стандарт екологічної освіти, у багатьох штатах вона є обов'язковою. Попри це, екологічна освіта розглядається не як абстрактне явище, а конкретна діяльність, зокрема увага акцентується на регіональному, краєзнавчому матеріалі. Перевага надається дослідницькій роботі, дослідженню екологічних проблем своєї місцевості, а не теоретичному матеріалу [2].

За даними дослідження І. Січко, у Мічиганському університеті (США) у процесі підготовки вчителів, які спеціалізуються в галузі охорони довкілля, спочатку приділяється увага формування теоретичних знань, а перед закінченням навчання студенти мають можливість пройти педагогічну практику. Студенти разом із майбутніми учнями вчаться знаходити рішення конкретних проблем охорони довкілля. Увага акцентується на практичних методах і формах роботи – проведення практичних робіт, польових практикумів, заходів з утилізації відходів, озеленення територій, рятувальних заходів щодо тварин. У США екологічна освіта спрямована не стільки на накопичення системи знань про взаємовідносини людини та природи, а на пошук шляхів їх оптимізації, охорони та збереження природи [9].

У другій половині ХХ ст. здебільшого у вищих навчальних закладах країн Європи проблеми збереження довкілля вивчалися фрагментарно. Незважаючи на те, що студентам викладали курс «Охорона довкілля», як правило, в ньому в основному розглядали охорону праці. Ситуація поліпшилася після запровадження післядипломної освіти, де широко впроваджується міждисциплінарний підхід до вивчення довкілля [2]. На

теперішній час, як стверджують автори, у країнах Західної Європи створюються передумови для перетворення гуманістичної моделі освіти на екогуманістичну, роблячи її масовим педагогічним досягненням.

За дослідженнями Є. Н. Клімуть, у Німеччині серед учених існують різні погляди на досягнення мети екологічної освіти. Прихильники традиційної педагогіки (Umwelterziehung) доводять, що екологічна освіта має здійснюватись у межах однієї навчальної дисципліни або включатися до змісту всіх навчальних предметів. Існує й альтернативний підхід або екопедагогіка (Oekopaedagogik), прибічники якої виступають проти інструментального мислення, за усвідомлення сприйняття довкілля. Вони надають перевагу соціально-екологічній підготовці педагога, сутність якої вбачають у формуванні екологічної культури, тобто культури ставлення до довкілля [5].

М. Гаджієв зазначає, що міжнародне співробітництво з екологічної освіти в європейських університетах здійснюється в таких напрямах:

- обмін інформацією про результати досліджень екологічного станудовкілля;
- спільні науково-методичні розробки в галузі освітніх технологій, що сприяють формуванню екологічної культури молоді;
- ініціювання тавиконання спільних еколого-освітніх і дослідницьких проектів і програм;
- організація міжнародного екологічного туризму і польових досліджень;
- спільне проведення міжнародних форумів, конференцій, семінарів, участь у діяльності міжнародних фондів;
- наукові стажування спеціалістів у галузі екологічної освіти [3, 65–66].

Заслуговує на увагу досвід Мозирського державного педагогічного університету імені І. П. Шамякіна (Білорусь) з екологічної підготовки студентів, де на вивчення дисциплін екологічного спрямування виділена значна кількість годин. Так, на біологічному факультеті здійснюється підготовка студентів за спеціальністю «Біологія. Охорона природи». Вони опановують такі навчальні дисципліни: природокористування (66 год. на 2 курсі, 196 год. на 3 курсі, 170 год. на 4 курсі), екологія людини (136 год. на 3 курсі), економіка і керівництво природокористуванням (52 год. на 3 курсі, 58 год. на 4 курсі), методика викладання охорони природи (60 год. на 3 курсі, 76 год. на 4 курсі), екологія, радіоекологія і основи енергозбереження (160 год. на 4 курсі), екологія сучасного виробництва й моніторинг навколишнього середовища (108 год. на 4 курсі, 86 год. на 5 курсі), глобальна екологія (136 год. на 5 курсі), радіоекологія (58 год. на 5 курсі), захист населення та об’єктів від надзвичайних ситуацій, радіаційна безпека (138 год. на 5 курсі). Крім того, навчальним планом передбачена навчальна практика з природокористування й охорони природи, а також з екології [8].

У ВНЗ Білорусі приділяється увага підготовці студентів усіх спеціальностей до еколого-педагогічної діяльності. Так, у Гродненському державному університеті імені Янки Купали з метою формування у студентів екологічної культури в навчальні плани підготовки майбутніх учителів усіх спеціальностей включено курс «Екологічна педагогіка», що забезпечує успіх при організації екологічного виховання школярів.

Цікавим є досвід екологічної підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності зі школярами в Росії. Можемо виділити декілька причин. По-перше, значна увага до екологічної освіти й виховання в загальноосвітній школі зумовила потребу в підготовці відповідних фахівців у цій галузі. По-друге, значна увага до регіонального аспекту у вивченні екології в загальноосвітній і вищій школі є наслідком великого різноманіття навчальних планів, відповідно навчальних дисциплін, методів і форм екологічної освіти й виховання. З 90-х рр. ХХ ст. у Росії діє громадська організація «Асоціація екологічної освіти», яка організовує семінари, конференції, тренінги для педагогів, конкурси методичних розробок і науково-дослідницьких проектів.

Приділяється увага підготовці фахівців у педагогічних університетах та перепідготовці кадрів в інститутах перепідготовки та підвищення кваліфікації, здійсненню підготовки вчителя екології на базі природничих спеціальностей (біологія, географія, хімія). Зокрема, у Пермському державному педагогічному університеті з 1995 р. здійснюється перепідготовка вчителів із присвоєнням кваліфікації «учитель екології», у Волжській державній інженерно-педагогічній академії з 2002 р. відкрито факультет для підготовки педагогів у галузі охорони навколишнього середовища та природокористування, у Воронезькому педагогічному університеті створена кафедра екологічної освіти.

Федеральним державним освітнім стандартом вищої професійної освіти за напрямом підготовки «Біологія» (2010 р., бакалавр), передбачено вивчення таких екологічних дисциплін: «Правові основи охорони природи і природокористування» (гуманітарний, соціальний і економічний цикл (базова частина)); «Екологія і раціональне природокористування», «Основи біоетики» (професійний цикл, базова (загальнопрофесійна частина)); навчальна та спеціалізована практики з екології [11]. У навчальні плани підготовки магістрів включено – «Вчення про біосферу», «Сучасна екологія та глобальні екологічні проблеми» (професійний цикл, базова (загальнопрофесійна частина) [12].

В Оренбурзькому державному педагогічному університеті (Росія), навчальний план підготовки майбутніх учителів біології (рівень бакалавра) включає такі обов’язкові навчальні дисципліни екологічного спрямування, як загальна екологія, соціальна екологія та природокористування (цикл професійної підготовки) та дисципліни за вибором – екологія людини,

екологія тварин, екологія рослин Оренбурзької області, зникаючі рослини Оренбурзької області, тварини степових екосистем, флористичний склад степових фітоценозів, флора водних і прибережно-водних екосистем [7]. Крім того, значна увага приділяється екологізації дисциплін, зокрема природничо-наукової картини світу, географії рослин, географії тварин, ботаніки, зоології, безпеки життєдіяльності, хімії, мікробіології, геоботаніки, дендрології, біологічного ресурсознавства, етології тварин, фауністичного різноманіття Росії, а також польових практик тощо.

Навчальним планом підготовки вчителя біології (2007 р.) Томського державного педагогічного університету (Росія), для спеціальності «біологія і хімія» (бакалавр) передбачено вивчення «Загальної екології» (108 год., цикл професійної підготовки); серед дисциплін за вибором студента – «Соціальна екологія / Екологія людини» (108 год.) та факультатив «Екологія тварин Томської області». Навчальним планом підготовки спеціалістів передбачені дисципліни предметної підготовки – «Загальна екологія» (180 год.), «Соціальна екологія і природокористування» (160 год.), курси за вибором студента – «Популяційна біологія» (80 год.), «Екологія тварин Західного Сибіру», «Популяційна екологія», «Проблеми екології Томської області» (по 80 год.); магістрів – дисципліни загальнонаукового циклу (варіативна частина, дисципліни за вибором студента) – «Соціальна екологія / Охорона навколишнього середовища» (72 год.), «Раціональне природокористування / Екологічні проблеми Землі» (72 год.); професійний цикл (варіативна частина, дисципліни за вибором ВНЗ) – «Актуальні проблеми загальної біології і екології» (144 год.), «Болота і біосфера» (180 год.) [10]. Можемо зробити висновок про значну кількість годин, що виділяються навчальним планом на вивчення екологічних дисциплін, їх різноманітність, але, на жаль, не передбачені дисципліни еколого-педагогічного спрямування.

У Нижньогородському державному педагогічному університеті (Росія) для студентів усіх спеціальностей читається курс «Проблеми екологічної освіти» з метою підготовки спеціалістів для профільних шкіл і класів із поглибленим вивченням екології, інших сфер освіти на рівні магістратури передбачається отримання спеціальності «учитель екології» для студентів природничих спеціальностей.

У вищих педагогічних навчальних закладах проводиться робота щодо створення та впровадження в навчально-виховний процес дисциплін саме еколого-педагогічного спрямування: екологія в школі, еколого-моральне виховання (Казанський державний педагогічний університет), проблеми екологічної освіти (Нижньогородський державний педагогічний університет) [1, 42–45].

У Магнітогорському державному педагогічному інституті та Башкирському державному педагогічному університеті (Росія) на всіх факультетах вивчається курс екології та екологічної освіти [4, 122].

«Екологічна педагогіка і психологія» авторів С. Д. Дерябо та В. А. Ясвіна – це одна з перших спроб створити цілісний курс еколого-педагогічної підготовки студентів.

На базі педагогічних університетів та станцій юних натуралістів у Росії створено еколого-педагогічні центри, де під керівництвом викладачів розробляється теорія та методика вивчення глобальних екологічних проблем, розробляються концепції регіональної екологічної освіти, програми вдосконалення екологічної освіти, створюються, апробовуються й сертифікуються навчальні програми з екологічних курсів для школярів, до яких розробляються навчально-методичні комплекти (робочі зошити, методичні посібники для вчителів і комплекти обладнання для спеціалізованих екологічних класів), проводяться заняття з підвищення кваліфікації викладачів екологічних дисциплін [4, 118–120].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можемо стверджувати, що екологічна підготовка майбутніх учителів біології в університетах США, країн Західної Європи, Росії та Білорусі є багатогранною. Цей процес у вищих навчальних закладах здійснюється декількома шляхами. По-перше, слід відзначити значну увагу до екологізації навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, що відображається через включення екологічного матеріалу до різних навальних дисциплін. По-друге, у навчальних планах наявні окремі екологічні дисципліни, вивчення яких сприяє оволодінню майбутніми вчителями біології теоретичними знаннями, що є підґрунтям для екологічної освіти й виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. По-третє, в університетах США та Росії великого значення надається регіональному компоненту екологічної підготовки студентів, свідченням чого є наявність відповідних дисциплін у навчальних планах. По-четверте, слід відзначити різноманітність спецкурсів еколого-педагогічного спрямування в університетах США, які безпосередньо сприяють оволодінню комплексом необхідних умінь і навичок для здійснення еколого-педагогічної діяльності.

Перспективним для наукових досліджень є аналіз змісту теоретичної екологічної підготовки майбутніх учителів біології в Україні, США та Європі, його порівняльний аналіз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божьеволина И. М. Эколого-педагогическая подготовка студентов в условиях классического университета : дис. … канд.пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Божьеволина Инна Михайловна. – Казань, 2002. 230 с.

2. Бондар О. І. Світові тенденції в екологічній освіті / О. І. Бондар, Т. В. Саєнко // Екологічний вісник. – 2006. – № 4. – С. 18–22.

3. Гаджиев М. М. Система экологической подготовки бакалавров естественнонаучного образования в педагогическом университете : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гаджиев Муса Мусаевич. – Санкт-Петербург, 2007. – 241 с.

4. Гильмиярова С. Г. Непрерывное экологическое образование будущих учителей в России и США : дис. … доктора пед. наук : 13.00.08 / Гильмиярова Софья Григорьевна. – Уфа, 2002. – 372 с.

5. Климуть Е. Н. Актуальность социально-экологической підготовки учителей в Германии / Е. Н. Климуть // VIII Международная конференция по экологическому образованию «Экологическое образование : на пороге»РИО + 10». Тезисы докладов [Москва, Россия, 26–28 июня 2002 г.]. – Тверь : Издательство ГУПТО ТОТ, 2002. – Ч. II. – С. 254–256.

6. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Кучай Тетяна Петрівна. – Черкаси, 2009. – 237 с.

7. Основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки 050100.62 – Педагогическое образование. Профиль подготовки – Биология. Квалификация (степень) бакалавр. Форма обучения очная. Оренбург (2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.ospu.ru/userfiles/ufiles/OOP/oop__biologiya.pdf.

8. Рабочийучебный план. Дневная форма получения высшего образования. Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина (2013/2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://biology.mspu.by/

9. Січко І. Особливості екологічної освіти у вищих навчальних закладах зарубіжних країн [Електронний ресурс] / Ірина Січко. – Режим доступу :

http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2011/2011_1_14.pdf.

10. Томский государственный педагогический университет. Биолого-химический факультет. Учебный план. Специальность 032400 – Биология [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://old.tspu.edu.ru/tspu/?ur=1082.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020400 – Биология, (квалификация (степень) «бакалавр») (2010 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm101-1.pdf.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020400 – Биология, (квалификация (степень) «магістр») (2010 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm100-1.pdf.

РЕЗЮМЕ

Скиба М. М. Зарубежный опыт экологической подготовки будущих учителей биологии.

Цель статьи – проанализировать опыт экологической подготовки будущих учителей биологии в США, Великобритании, Германии, Беларуси и России. С помощью сравнительного анали за учебных планов университетов выяснено их экологическое наполнения. Пришли к выводам о экологизации учебно-воспитательного процесса за сет включения экологического материала в различные учебные дисциплины, внедрение отдельных экологических дисциплин и различных спецкурсов эколого-педагогического направления, последние характерны для университетов США. Перспективным для научных исследований является анализ содержания теоретической экологической подготовки будущих учителей биологии в Украине, США и Европе, его сравнительный анализ.

Ключевые слова. *Экологизация, высшее образование, зарубежный опыт, дисциплины эколого-педагогического направления, экологическая подготовка, учителя биологии, экологическая деятельность, учебные планы.*

SUMMARY

Skiba M. Foreign experience of ecological education of future biology teachers.

The main aim of this article is to analyze the foreign experience of ecological education of future biology teachers in the USA, the UK, Germany, Belarus and Russia. According to the comparative analysis of universities' curricula it is studied out their educational filling.

In particular it is revealed that in many countries of Western Europe and the USA the centers of ecological education are created, and in Russia – the environmental and educational center. In the UK during the educational process of teachers, attention is paid to ecologization of the educational process, and the curriculum includes some separate disciplines of ecological direction. The universities in the USA are concentrated on future biology teachers studying a big amount of ecological disciplines, and it is preferred research work to theoretical material. Germany has advocates of traditional pedagogic and eco pedagogic. The emphasis is made on practical methods and forms of work – carrying out practical work, field workshops, activities, waste disposal, landscaping, rescue measures in relation to animals. The U.S. environmental education is aimed not so much at the accumulation of knowledge about the relationship between man and nature but at the ways of their optimization, protection and conservation.

Shamiakin National Pedagogical University (Mozir, Belarus) gives off a big amount of hours for studying disciplines of ecological direction. Federal national educational standard of higher professional education (Russia) in the direction of "Biology" provided the studying of different ecological disciplines but it is not provided the study of eco pedagogical direction.

Based on the analysis of curriculum of certain universities it is identified the ways of realization of student's ecological education, it is selected disciplines that contribute to the formation of theoretical knowledge as the basis for ecological education of teachers of biology and ecology courses and educational guidance to prepare students for the ecological activities of pupils.

It is perspective to further scientific researches to analyze the content of the theoretical ecological education of future biology teachers of Ukraine, the USA and Europe, ant its comparative analysis.

Key words: *ecologization, higher education, international experience, eco pedagogical oriented disciplines, ecological education, biology teacher, ecological activities, curricula.*

УДК 373.5(410).046

Zh. Yu. Chernyakova
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

THE FORMATION OF INTERNATIONALIZED EDUCATIONAL SPACE AS A COMPARATIVE PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті визначено пріоритетні завдання інтернаціоналізації освіти на різних рівнях освітнього простору, з'ясовано пріоритетні завдання інтернаціоналізації освітнього простору, встановлено й схарактеризовано рівні інтернаціоналізації освітнього простору, оскільки інтернаціоналізація є головною умовою та засобом розбудови освітнього простору як сукупності всіх освітніх й виховних закладів, науково-педагогічних центрів, державних і суспільних організацій освіти в різних країнах, геополітичних регіонах.

Ключові слова: *інтернаціоналізація, освітній простір, інтернаціоналізація освітнього простору, рівні інтернаціоналізації освітнього простору, комерціалізація освіти.*

The state of the problem. Joining the national education system into the European educational society needs in-depth development of the fundamental laws, regulations, laws aimed at transforming education nationally. The fundamental documents defining the conceptual approaches to internationalization of national education are: «National Doctrine of Education» (2002), the Order of the President of Ukraine «On urgent measures to ensure the functioning and development of education in Ukraine» (2005), the Order of MES «On approval of the Plan of Action for the quality of higher education in Ukraine and its integration into European and world educational community for the period up to 2010» (2007), The White Book of National Education of Ukraine (2009), «The National strategy of the development of education in Ukraine 2012-2021 years» (2011) and others. In these documents the process of internationalization is defined an essential condition for the effective development of the educational system.

The National strategy for the development of the educational system has confirmed its integration into European and world educational space with current integration and globalization, in particular the process of internationalization. Establishing the strategic objectives and their implementation determine the fundamental transformational changes in the sphere of education at its different levels, which are primarily aimed at improving the quality and competitiveness of education.

The analysis of current research. It should be stressed that the scientific works of Ukrainian and Russian researchers on the analysis of modern educational space have played a great role in the study of the analyzed phenomenon. Thus, the essential characteristics of educational space are given in the works of N. Bordovskaya, B. Vulfson, its structure – in the works of Z. Batyukova, A. Liferov, A. Tsymbalar; the characteristic of its levels are presented in the research of A. Liferov, A. Novikov, modeling and typology of educational environment – in the works of V. Yasvin.

The analysis of theoretical achievements has allowed the author to systematize the internationalization of educational space and its levels; to establish the analogies in the characteristic of dimensions of internationalization of education and the levels of educational space. An important role in solving the tasks has been played by the researches of the scientists who defined the key characteristics of educational space. The study has found that the structure of educational space has been revealed in the works of A. Tsymbalar through a set of such levels: global, European, regional, institutional (local) [7].

The analysis of each level of educational space and directions of its development is carried by B. Hinetsynsky, B. Vulfson, Z. Batyukova, A. Liferov

(world educational space), O. Matvienko (European educational space), V. Kremen (national educational space), M. Kornyushkin, A. Novikov (regional educational space), V. Slobodchikov, V. Stepanov (local educational community) and others.

The spread of the process of internationalization of education at all levels of the educational space needs to study the works of foreign authors who have disclosed and determined the educational space from the positions of multidimensionality and polysubjectivity (J. Boys, M. Brown, T. Varher, J. Dickson, E. Kattier, D. Kristof, N. Lee, M. Lawn, G. Neave, T. Andrus, L. Walsh and others).

The aim of the study. The aim of the article is to determine the priorities of internationalization of education at different levels of educational space. The objectives of the article are to establish and characterize the level of internationalization of educational space.

The methods of reseach. The following methods are used: general scientific methods – analysis, synthesis, comparison, generalization, comparing and contrasting different views; method of ascent from the abstract to the concrete in order to establish the levels of internationalization of educational space and main tasks at each level.

The main material. Understanding the key features of the world educational space it is revealed that internationalization is a major condition and a means of its development. The expressed generalizations are based on the scientific vision of the world of educational space as a combination of education and educational institutions, scientific and educational centers, public education and public organizations in different countries, geopolitical regions and globally, and their mutual interactions in intensive internationalization of various spheres of public life of modern world (B. Vulfson) [2]; a set of common (global) elements of the content, teaching methods and tools specific to the international community as a whole, the transfer of scientific and cultural experience of previous generations to younger generation (S. Batyukova) [1]; a zone of interaction of national educational systems and their components (A. Liferov) [3].

In the conditions of internationalization of various spheres of public life the formation of the world educational space is in the process of mutual adaptation of national educational systems and the associated development of transnational education, which involves the search for optimal conditions to meet the needs of the individual (I. Tahunova) [6].

By the middle of the 80-s of the twentieth century the key aspects of internationalization were treated within the concepts of «international cooperation», «international education business», «foreign students». As a result, there was a need for specifying the essential characteristics of the phenomenon, its manifestations and results. During the 90-ies of the twentieth century and the beginning of the XXI-s century in foreign science the purpose and basic tasks of internationalization of education were specified, the main

components and nature of the relationships between them, the typical model of internationalization of education were determined. Within active international educational activity during the first decades of the twentieth century rethinking of the essential characteristics and manifestations of the phenomenon in the context of global and local challenges has been done.

The current understanding of the internationalization presents it as the integration of the international dimension in teaching and learning, research, social services institution; in the development of educational strategies aimed at forming global thinking of the youth from the perspectives of the development of modern society.

The international dimension is established a specific feature of the internationalization which aims to develop a multicultural society, experience, knowledge, values and skills through a transformation and enrichment of international color.

The structural components of the international dimension of education are global and European dimensions. G. Benn defines the global dimension within the receiving intercultural skills required to work in a globalized world; the formation of a citizen of the world with global thinking for solving contemporary problems at the local, national and global levels [9].

The history of the concept of «the European dimension of education» is closely associated with the emergence of the EU, which initially took care of the problems of mobility, educational ideas and others. First of all, they talked about the equivalence of diplomas for admission of children of migrant workers for training.

In the 1970-s, the cooperation in education in Europe, within the Programme of Action (1976) was introduced. It was aimed at improving the education of migrant children, intensive information exchange, learning a foreign language in cooperation between higher education institutions and others. In the context of our study it is important to emphasize on the need of introducing the European dimension in the school link in Europe according to this program. Within the Single European Act (1986) there was the arrangement of the introduction of the European dimension in education, forming the basic mechanisms of this process. It was the first time when the concepts of «European identity», «European citizenship» were introduced; recommendations for the modernization of educational content according to the idea of forming a united Europe were developed [5].

The European dimension of education involves the students acquiring knowledge about Europe, in Europe and for Europe. Its essential characteristics have knowledge of traditions, culture, language and economic status of the European countries to obtain a comprehensive picture of Europe and its cultural diversity (E. Low-Bier) [4].

The implementation of the European dimension is due to the mobility of the teachers, students, learning European languages, partnership between institutions members of the EU, participation in European educational programs, organization of joint conferences and seminars on the development of European education, introduction of educational networks, distance learning, cooperation with educational information centers that deal with the issues of comparative research in the educational sphere [15].

The scientific works of J. Knight [12], H. Futao [11], S. Cunningham [8] have made a significant contribution to the clarification of the essential characteristics of the process of internationalization, so they presented the systematization of its types (Table 1).

Table 1

Types of internationalization of educational space

Types	Import-oriented	Import-export-oriented	Export-oriented
The territorial spread	most developing countries and countries with colonial experience	most developed countries and some developing countries with unique culture and traditions	especially English-speaking developed countries
The manifestations	search for competent personnel for the countries with low levels of national educational systems	English import product for improving the quality of teaching and research activities; export of educational programs with specific features	attraction of foreign students from developing countries, export of international educational services
Negative manifestations	a loss of national identity and «brain drain»	acquisition of national culture, identity and education	commercialization of education, reducing of its quality

As we see, the expansion of internationalized educational services in the global market encompasses the developing countries, developed countries, and the countries with unique culture and traditions. The manifestation of the internationalization of education is to attract competent staff for teaching foreign students for learning, international export of educational services and educational programs. However, the negative manifestations are an absorption of national culture, national identity, national education, «brain drain», the commercialization of education and reduction of its quality.

J. Knight's significant achievement is an attempt to explain the dynamics of internationalized changes in education at all levels [12]. The researcher identifies the international, European, national, regional, institutional levels of internationalization of education.

Internationalization of international educational space is characterized by the common principles of educational policy, free access to quality

education, open education, international educational coherence mechanisms, standards, plans, programs, requirements for teacher training, introduction of an international dimension into all aspects of education.

The priorities of internationalization of European educational space is the creation of a single European educational policy, the introduction of the European dimension of education, the intensification of integration processes in the sphere of education. In this context, the outlined aspects of the internationalization of European educational space include the further development of academic mobility, international educational cooperation, the formation of European policy of multilingualism.

According to the British researcher G. Neave, the internationalization of European educational space began in the Middle Ages and was closely linked with the emergence of universities and international students' mobility when the students travelled from one university to another [13]. The researcher believes that there was a medieval European space, which was defined by a common religious faith, universal academic language curriculum and examination system. However, the scientist emphasizes that the medieval European space is limited and has fragmented nature in comparison with modern one, in which the English language plays a dominant role [13].

The researcher J. Figel shares this opinion [10] and he notes that the Europeans have always exchanged the ideas across borders, including the professors, the scholars, the church supporters who traveled to the Middle Ages and Renaissance Europe; the proof of this is the creation of the Erasmus program, which continues the laid educational traditions today.

Internationalization of national educational space is a key element of national education policy aimed at achieving the objectives of the country at the national and international levels and implementing the international dimension into education [10].

The priorities of the internationalization of national educational space is the formation of national educational goals, improving the quality of education, teachers' training, transparency of educational systems, establishing a partnership between the countries of Europe, the preservation of cultural identity and the respect for different cultures and understanding between nations.

The internationalization of the regional educational space is defined by the global trend of socio-cultural development of mankind, aimed at recognizing the basic value, uniqueness of national and regional cultures, their unity, integrity and significance as an integral part of human culture. These specific characteristics and properties of the particular educational space of the region determine the originality of its educational system.

For example, the Law «On Education» in Great Britain is the basis for determining the national educational policy in the context of European trends, especially internationalization [14]. The document emphasizes the increasing of

educational standards, the quality of education and introduction of innovative technologies in schools. The strategic directions of the development of education according to the Law is to provide quality educational services by uniting schools; raising the educational standards through the use of innovative methods and forms of education and training; support of the educational institutions that use innovation to improve the educational standards; the development and introduction of internationalized school curriculum; increasing the attractiveness and prestige of the teaching profession in the context of integration processes [14].

The internationalization of the regional educational space has specific regularities affecting its development. Among the subjective factors it should be highlighted the educational policy, the purpose and objectives of education, the level of financial, institutional and human capacities of educational policy, the level of autonomy of educational institutions. Internationalization is a condition for the formation of regional educational space, which has an objective character and is aimed at developing the educational sphere.

The internationalization of the regional educational space is conditioned by the following factors: improving the quality of education, the use of modern ICT, studying foreign languages and increasing demand for certain specialties in the region, increasing the number of specialties and multilevel training. In this regard, the attitude to education in general is increasing thanks to the awareness of the importance of education; the demand for highly skilled professionals; there is a certain perception of education as a value and as a result, changing attitudes to education. Thus, the very nature of internationalization of regional educational space is changing. The development of it takes into account the educational needs and interests of each citizen of the particular region, thus it has a personally oriented focus.

The author of the article has come to the conclusion that the process of internationalization of the regional educational space is due to:

- internationalized curriculum, which provides special training for teaching international/foreign students; the introduction of an international dimension in curriculum; language policy (teaching a foreign language but not national); study of the history of the country; establishing partnerships and joint courses and diplomas; Internet usage, ICT, distance learning; Programs twin and franchises and others;
- the students mobility; students pay tuition; Distance Learning of the foreign students; students' participation in international activities;
- diversification of bilateral and multilateral agreements, determination of their goals and effectiveness;
- the mechanisms for determining the quality of education and the assessment of international activities and international programs;

- participation of the students in international research activities and network projects;
- cooperation in research activities: joint consortia, international conferences, conducting research in the sphere of education;
- assistance to developing countries: the definition of motivation, strategies, objectives; training and consultation, quality control [16].

The important role in internationalization of the regional educational space is played by the international activity of the institution, including different substructures, connections between different parts of the institution, responsibility, conflict resolution mechanisms, the presence of specific educational services and related infrastructures (academic and social – provision of housing to the foreign students, staying with the local students, extracurricular activity, student's support) and others.

Thus, the main objectives of internationalization of the regional educational space is the coordination of regional educational policy with the objectives of the national education development, improving the quality of education; the use of modern ICT; learning foreign languages; growth in demand for certain specialties in the region; increasing the number of specialties and different levels of training.

Internationalization of institutional educational space of the educational institution contributes to the solution of such problems: the formation of institutional internationalization strategies, implementation of internationalized curriculum, enriching the international dimension of all aspects of the educational institutions, the establishment of international education partnerships, mobility of the students/pupils, teachers and administrative staff.

The personal development of the subjects of the educational process and meeting the needs of each person who is involved in the social relations of the institution causes the formation of individual educational space.

Internationalization of the individual educational space is to identify the personal learning goals; an educational route; the formation of international professional competencies, the standards of international citizenship, a personal identity, implementing of educational needs and choice of future profession that meet international educational standards and demands of the modern labor market in the context of building a knowledge society.

The individual educational space is focused on the formation of a competitive personality of global consciousness and professional competence that meet international requirements and the needs of the market, requires its internationalization through international development thinking, formation of international citizenship, social adaptation based on the principles of an «open society» and «society without borders».

The conclusions and prospects of further scientific studies. As a result, the study has found that at every level the process of internationalization is

recognized as a catalyst for the development of a single educational space, the priorities of which are to build an open system of education without borders; an increase of the quality of education for all; an increase of international educational standards; broadening and deepening the international cooperation between countries in education on the basis of partnership between the state and its individual members; humanization of education by introducing humanitarian disciplines (political science, cultural studies, ecology); distribution and application of innovative technologies while maintaining national traditions and national identity of the countries, states and regions; training of highly qualified teaching staff with prevailing international competence.

The prospects of further scientific studies are seen in determining the priorities of internationalization of institutional educational space of the United Kingdom.

LITERATURE

1. Батюкова З. И. Интеграция России в мировое образовательное пространство / З. И. Батюкова // Педагогіка. – 1996. – № 3. – С. 98–102.

2. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.

3. Лиферов А. П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ) / А. П. Лиферов. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1997. – 55 с.

4. Лоу-Беер Э. Совет Европы и история в школе / Энн Лоу-Беер. – Страсбург : Совет Европы, 1997. – 95 с.

5. Пуховська Л. П. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л. П. Пуховська // Порівняльно–педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 63–70.

6. Тагунова И. А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства : автореф. дисс. … д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирина Августовна Тагунова. – Москва, 2007. – 44 с.

7. Цимбалару А. Д. Педагогічні науки [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару // Стратегічні напрямки : компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». – Режим доступу :
file://localhost/D:/Мои%20документы/Освітній%20простір/Компонентно-структурний%20аналіз%20поняття%20“освітній%20простір”.htm.

8. Cunningham S. The Business of Borderless Education / S. Cunningham // Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra, Australia. – 2000. – P. 19–24.

9. Development Education in Action // Developing the Global Dimension in primary schools. – DfES, 2009. – 38 p.

10. Figel J. Is there a European culture? / J. Figel // Speech given on the 15 February 2006 at the. – London : London School of Economics, 2006. – 6 p.

11. Futao H. Internationalization of Higher Education in the Era of Globalization : A Comparative Perspective from China and Japan [Електронний ресурс] / H. Futao. – Режим доступу :
http:// www: gcn-osaka.jp/project/finalreport/6E/6–3–2–paper.pdf.

12. Knight J. Readings EOTU Project at UIUC-2003 / J. Knight // Internationalization : Developing An Institutional Self-Portrait Readings for EOTU Project. – November. – 2003. – P. 20–27.

13. Neave G. The European Dimension in Higher Education : An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues / G. Neave // Higher Education and the Nation State: The International Dimension of Higher Education / J. Huisman, P. Maassen, G. Neave (eds.). – Elsevier Science Ltd : Oxford, 2001. – P. 13–75.

14. OPSI. Statutory Instrument 2002/2113 : The Educational Act 2002 (England). Regulations 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.opsi.gov.uk.

15. The European Dimension in Secondary Education in Europe. – Luxembourg : European Parliament, 2003. – 80 p.

16. Wit de H. Measuring success in the internationalisation of higher education / ed. by H. de Wit // Published by the European Association for International Education (EAIE). –1998. – № 22. – P. 9–21.

РЕЗЮМЕ

Чернякова Ж. Ю. Формирование интернационализированного образовательного пространства как сравнительно-педагогическая проблема.

В статье определены приоритетные задачи интернационализации образования на различных уровнях образовательного пространства, выяснено приоритетные задачи интернационализации образовательного пространства, установлены и охарактеризованы уровни интернационализации образовательного пространства; определено, что процесс интернационализация является главным условием и средством развития образовательного пространства как совокупности всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, государственных и общественных организаций образования в разных странах, геополитических регионах.

Ключевые слова: *интернационализация, образовательное пространство, интернационализация образовательного пространства, уровни интернационализации образовательного пространства, коммерциализация образования.*

SUMMARY

Chernyakova Zh. The formation of internationalized educational space as a comparative pedagogical problem.

The article is devoted to defining and characterizing the levels of internationalization of educational space, clarifying the internationalization priorities of educational space.Understanding the key features of the world educational space it is revealed that internationalization is a major condition and means of its development.

It should be stressed that the scientific works of Ukrainian and Russian researchers on the analysis of modern educational space have played a great role in the study of the analyzed phenomenon. Thus, the essential characteristics of educational space are given in the works of N. Bordovskaya, B. Vulfson, its structure – in the works of Z. Batyukova, A. Liferov, A. Tsymbalar; the characteristic of its levels are presented in the research of A. Liferov, A. Novikov, modeling and typology of educational environment – in the works of V. Yasvin.

The analysis of theoretical achievements has allowed the author to systematize the internationalization of educational space and its levels; to establish the analogies in the characteristic of dimensions of internationalization of education and the levels of educational space. An important role in solving the tasks has been played by the researches of the scientists who defined the key characteristics of educational space.

The author defines the international, European, national, regional, institutional levels of internationalization. It is found that at every level the process of internationalization is recognized as a catalyst for developing the international educational space.

The current understanding of the internationalization presents it as the integration of

the international dimension in teaching and learning, research, social services institution; in the development of educational strategies aimed at forming global thinking of the youth from the perspectives of the development of modern society.

The international dimension is established a specific feature of the internationalization which aims to develop a multicultural society, experience, knowledge, values and skills through a transformation and enrichment of international color.

The main priorities of internationalization of educational space are to build an open system of education without borders, the transition to high-quality education for all, improving international education standards, expanding and deepening international cooperation in education on the basis of the partnership of the state and its individual members, training of highly qualified teaching staff with prevailing international competence.

Key words: *internationalization, educational space, internationalization of educational space, the level of internationalization of educational space, commercialization of education.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК[002.1:378.091.2] «19»

Е. А. Аблаєв
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ЯК ПЕВНА СУКУПНІСТЬ ДОКУМЕНТІВ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА (80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті визначено, що навчально-методичний комплекс – це певна сукупність навчально-методичних документів, що являє собою проект навчально-виховного процесу, який згодом буде реалізований на практиці; модель майбутньої педагогічної системи вивчення дисципліни, модель спеціальності в цілому. Автор описує стадії створення навчально-методичного комплексу: емпіричну, теоретичну, упровадження засобів, ідей та методів комп'ютеризації. Доведено, що розробка науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу – це складна та трудомістка методична проблема, розв'язання якої не знаходиться за межами можливостей педагогічних колективів будь-яких навчальних закладів.

Ключеві слова: *навчально-методичний комплекс, навчально-методичні документи, педагогічна система, структура, розвиток, навчально-виховний процес.*

Постановка проблеми. Розвиток демократичної суверенної України – складний, багатоплановий процес, який торкається всіх аспектів життя суспільства. Серед них пріоритетною є проблема освіти як першооснова могутності держави. Без усвідомлення ролі, яку відіграє система вищої освіти у процесі становлення Української держави, місця вищої освіти в соціокультурних перетвореннях, неможливий прогресивний розвиток суспільства. Тому однією з найхарактерніших тенденцій сучасного світу, який динамічно розвивається, є пошук найбільш ефективних систем освіти й виховання, намагання країн взаємодіяти, інтегруватися в освітянській системі, зміцнювати міжнародне співробітництво, наближатися до європейських освітніх стандартів. Разом із тим, поділяючи й підтримуючи такі дії, Україна прагне зберегти риси національної освітньої складової.

Аналіз актуальних досліджень. Питання становлення й розвитку педагогічної освіти в Україні та її забезпечення навчально-методичною літературою в певні історичні періоди розглядались у працях О. Адаменко, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, В. Лугового, В. Майбороди, О. Мартиненка, О. Микитюка, Н. Побірченко, С. Сірополка, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Сучасні підходи до розробки теоретичного підгрунтя, модульного розподілу змісту навчального матеріалу, специфіки структури навчальної літератури репрезентовано у працях А. Алексюка, Л. Артемової, А. Бойко, С. Вітвицької, О. Вишневського, В. Галузинського, І. Зайченка,

А. Кузьмінського, В. Лозової, О. Любара, В. Мадзігона, С. Максимюк, Н. Мойсеюк, В. Омеляненка, С. Пальчевського, О. Савченко, А. Сбруєвої, Г. Троцко, М. Фіцули, А. Фурмана, В. Ягупова та ін.

Мета статті полягає в розкритті сутності та змісту навчально-методичного комплексу як певної сукупності навчально-методичних документів у означений період.

Виклад основного матеріалу. У процесі реалізації шкільної реформи (1984 р.) виниклапроблема формування нового типу педагогічного мислення вихователя. Методологічною основою формування нового типу педагогічного мислення повинна була стати діалектично вдосконалена марксистсько-ленінська теорія й світоглядний, науковий потенціал психолого-педагогічного знання, що постійно збагачується.

У цих умовах особливий зміст набирала вимога значного покращання ідейно-політичної підготовки студентів, педагогізації навчально-виховного процесу. Педвузам треба було підвищити якість методологічної і психолого-педагогічної підготовки. Із 1985/1986 навчального року почав здійснюватися перехід на роботу за новими навчальними планами, які характеризувалися посиленням ідейно-політичної, психолого-педагогічної спрямованості професійної освіти майбутніх учителів, встановленням більш тісних зв’язків теоретичного навчання з їх практичною діяльністю.

На думку дослідників В. Безпалька та Ю. Татури, не всі ще проблеми створення досконалого навчально-методичного комплексу були дозволені педагогічною наукою, і в цих умовах доводилося приймати рішення на основі досвіду, інтуїції або самостійних досліджень, а тому і створені навчально-методичні комплекси в різних ВНЗ і на різних кафедрах відображали їх специфіку. Створення досконалих навчально-методичних комплексів – справа часу, витрати якого залежали від обсягу предмета й кількості кваліфікованих розробників, проте в кожному випадку необхідно було враховувати деякі природні стадії розвитку навчально-методичного комплексу як психолого-педагогічного об’єкта.

Першу стадію створення навчально-методичного комплексу дослідники назвали «емпіричною». На цій стадії створення всієї навчально-методичної документації здійснювалося на основі досвіду та інтуїції, без опори на чіткі положення психології та педагогіки [1].

Ця стадія створення навчально-методичної документації характерна для досліджуваного етапу розвитку вищої школи. Зазначимо, що вона занадто затягнулася. На емпіричній стадії створення навчально-методичного комплексу не можна отримати високий ефект від його застосування. Навчально-виховний процес лише впорядковується, стає більш усвідомленим і керованим, проте його ефективність підвищується несуттєво порівняно зі стихійним навчально-виховним процесом, організованим і здійсненим без

достатнього опису в навчально-методичного комплексу. Звідси створюється хибне уявлення про те, що можна обійтися й без будь-якого орієнтування на який-небудь навчально-методичний комплекс під час здійснення процесу підготовки фахівців. Помилковість такого подання полягає в тому, що, хоча емпіричний навчально-методичний комплекс малопридатний для радикального вдосконалення навчально-виховного процесу, проте є необхідним вихідним моментом для цього.

Другу стадію створення навчально-методичного комплексу назвали «теоретичною». На цій стадії кожен документ побудований на основі певних положень психолого-педагогічної науки й оптимізований за певними критеріями. Зрозуміло, що на другій стадії створення навчально-методичного комплексу відкриваються шляхи цілеспрямованого вдосконалення всього навчально-виховного процесу.

На третій стадії створення й використання навчально-методичного комплексу упроваджуються засоби, ідеї та методи комп'ютеризації, що дозволяє отримати найвищу ефективність у підготовці кадрів.

Навчально-методичний комплекс – це певна сукупність навчально-методичних документів, що являє собою проект навчально-виховного процесу, який згодом буде реалізований на практиці. Створення такого проекту дозволяє вибрати найбільш ефективні шляхи досягнення цілей підготовки фахівців. Необхідний же набір таких документів залежить від того, що повинно бути спроектовано в навчально-методичному комплексі. Відповідь на це запитання може бути отримано, якщо визначити той об'єкт, який ми, викладачі, створюємо в нашій практичній діяльності навчання й виховання. Такими об'єктами, як показує педагогічний аналіз, є як приватна педагогічна система, створювана у процесі викладання предмета, так і загальна педагогічна система навчального закладу в цілому, що складається з приватних педагогічних систем усієї сукупності навчальних предметів із цієї спеціальності. Отже, навчально-методичний комплекс – це або модель майбутньої педагогічної системи вивчення цієї дисципліни (НМКД), або модель спеціальності в цілому (НМКС). Природно, що склад методичних документів навчально-методичного комплексу залежить як від дисципліни, так і від спеціальності. У кожному разі це має бути модель прийнятої педагогічної системи.

Навчально-методичний комплекс, що розглядається як дидактичний засіб управління підготовкою фахівців, уведений у практику ВНЗ у жовтні 1982 р. інструктивним листом № 32 Мінвузу СРСР «Про вдосконалення навчально-методичної роботи у вищих навчальних закладах». Основним положенням цього листа є вказівки про методику створення навчально-методичних комплексів (НМК) з окремих дисциплін (НМКД) і за спеціальністю в цілому (НМКС).

У наказі Мінвузу СРСР № 751 від 18 листопада 1985 р. визнано необов'язковим створення навчально-методичного комплексу за єдиною загальноприйнятою схемою, і вказано, що у створенні навчально-методичного комплексу як системно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу підготовки фахівців кафедрам і радам ВНЗ необхідно враховувати специфіку навчальних предметів, кваліфікацію викладачів й інші місцеві умови, уникаючи формалізму та зайвої писанини. Цей наказ створює необхідні умови для творчої методичної роботи у ВНЗ і реального впливу навчально-методичного комплексу на процес підготовки фахівців. Щоб методичне забезпечення навчального процесу стало дійсно системним, у ньому повинні бути відображені проектні розробки всіх елементів педагогічної системи, характерної для цього предмета чи спеціальності.

Усвідомлене й цілеспрямоване створення та вдосконалення педагогічної системи – основний службовий обов'язок викладача будь-якого навчального закладу. Як уже було вказано, зовнішнім, матеріальним утіленням цієї діяльності є навчально-методичні комплекси НМКД і НМКС, тобто певна сукупність методичних документів, за якими можна відтворити педагогічну систему.

Для розробки навчально-методичного комплексу особливо важливо у структурі педагогічної системи виділити елементи: «Цілі», «Зміст», «Дидактичні процеси», «Організаційні форми». Їх опис дає уявлення про сутність і можливості педагогічної системи, бо їх функціонування забезпечується лише двома шляхами: або самим викладачем, або за допомогою автономних технічних засобів навчання (ТЗН). Проте в обох випадках попередньо має бути збудовано навчальну програму – ескізну модель передбачуваної педагогічної системи. Цю модель потім конкретизують і розвивають в інших документах навчально-методичного комплексу.

Схему й послідовність моделювання педагогічної системи в навчально-методичному комплексі визначено загальною структурою педагогічної системи:

- спочатку визначено й докладно описано мету функціонування педагогічної системи, яка буде реально створюватися за цією програмою; при цьому на опис цілей накладено одну жорстку вимогу: діагностичність, тобто визначеність, вимірність, відтворюваність усіх параметрів мети;
- потім виконано опис змісту навчання й виховання з урахуванням вимог до спеціальності випускника навчального закладу та загально-дидактичних вимог: послідовності, доступності, науковості й наочності. У змісті навчання відбито ту необхідну інформацію, яка становить орієнтовну основу (властивості, правила, принципи, алгоритми, методи, особливості) засвоюваній студентами професійної діяльності. Відбір змісту навчання здійснюється відповідно до мети навчання;

- наступним етапом створення навчально-методичного комплексу й моделювання в ньому певної педагогічної системи є вибір і розробка дидактичних процесів. На етапі побудови дидактичних процесів у НМК достатньо вказати теорію побудови пізнавальних дій студентами і спосіб управління цією діяльністю, гарантувати досягнення заданої меті навчання. Якщо це забезпечено, ми говоримо про реально виражені в навчально-методичному комплексі технології навчання. Докладна розробка дидактичного процесу здійснюється в таких документах навчально-методичного комплексу, як методичні вказівки до основних видів навчальних занять та навчальної літератури з дисципліни (у НМКД), у методичних вказівках до виконання курсових і дипломних проектів (у НМКС);
- заключним етапом створення навчально-методичного комплексу й моделювання в ньому педагогічної системи є визначення організаційних форм навчання, для яких його призначено. Розуміючи під організаційними формами навчання сукупність зовнішніх умов, у яких організується і протікає пізнавальна діяльність учня (в аудиторії, у лабораторії, очно, заочно тощо), ми враховуємо особливості взаємодії в педагогічному процесі студента з викладачем у поєднанні з документами, що регламентують права, обов'язки, взаємодію викладачів і студентів.

Отже, навчально-методичний комплекс є комплексною інформаційною моделлю педагогічної системи, яка відтворює названі вище чотири елементи педагогічної системи і цим задає її структуру.

За відсутності в моделі визначеності в описі тих чи інших елементів системи ми отримуємо різноманітні «неповні» навчально-методичні комплекси аж до таких, у яких жоден з елементів педагогічної системи точно не визначений і не обмежений і який тому методичним забезпеченням взагалі не є; це, зрештою, будь-який план чи схема можливої педагогічної системи, яка не володіє необхідною визначеністю для її відтворення на практиці.

Визначимо, що навчально-методичний комплекс є лише ескізною моделлю педагогічної системи. Розвиненішою і повнішою моделлю слугує підручник – природний розвиток і вінець навчально-методичного комплексу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розробка науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу – це складна і трудомістка методична проблема, розв'язання якої не знаходиться за межами можливостей педагогічних колективів будь-яких навчальних закладів. Єдине, що вимагається для цього, – професійна науково-педагогічна та спеціальна компетентність розробників такого забезпечення. Ми наголошуємо, що організуючим початком усіх розробок є уявлення про структуру, складові елементи й функціональний зв'язок у проектованій (або вдосконалюваній) педагогічній системі.

Розкриття змісту кожного елемента педагогічної системи у вигляді однозначних і відтворюваних описів їх сутності, сенсу, діагностованих ознак і є системно-методичним забезпеченням процесу підготовки майбутніх вихователів у навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки студентов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татура. – М. : Высшая школа. – 1989. – 143 с.

2. Бєлєнька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Бєлєнька. – К. : Світоч, 2006. – 304 с.

3. Глузман О. В. Педагогічна освіта в університетах України: історичний аналіз / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 151–160.

РЕЗЮМЕ

Аблаев Э. А. Учебно-методический комплекс как некая совокупность документов в структуре подготовки будущего педагога (80-е годы XX века).

В статье определено, что учебно-методический комплекс – это определенная совокупность учебно-методических документов, которая представляет собой проект учебно-воспитательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике; модель будущей педагогической системы изучения дисциплины, модель специальности в целом. Автор описывает стадии создания учебно-методического комплекса: эмпирическую, теоретическую, внедрение средств, идей и методов компьютеризации. Доказано, что разработка научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса – это сложная и трудоемкая методическая проблема, решение которой не находится за пределами возможностей педагогических коллективов любых учебных заведений.

Ключевые слова: *учебно-методический комплекс, учебно-методические документы, педагогическая система, структура, развитие, учебно-воспитательный процесс.*

SUMMARY

Ablayev Ye. Educational and methodological complex as a certain set of documents in the structure of future teachers' training (the 80th of the XXth century).

In the article it is defined that the educational and methodological complex is a certain set of instructional documents that is the design of the educational process which will be subsequently implemented in practice; the model of the future pedagogical system of studying the discipline, the model of specialty in general is revealed. The creation of such a project allows selecting the most effective ways to achieve the goals of training the specialists. The required set of the documents depends on what is necessary to be designed in educational and upbringing complex. The answer to this question can be obtained if one defines the object that the teachers are creating in their practice training and education. These objects, as the pedagogical analysis shows are as well as the private educational system created in the process of teaching the subject and the overall educational system of the educational institution as a whole, consisting of private pedagogical systems of the totality of the subjects of this specialty.

The author describes the stages of creating the educational and methodological complex: empirical, theoretical, implementation of the means, ideas and methods of computerization. It is proved that the development of the scientific and methodological support of the educational and upbringing process is a complex and time-consuming methodological problem which solution is not beyond the capacity of educational groups of any educational schools.

Thus, educational and methodological complex is a model or future educational system of studying this discipline or a specialty model in general. Naturally, the composition of the methodological documents of the educational and methodological complex depends on the discipline and the specialty. In any case, it should be a model of the adopted educational system.

Conscious and deliberate creation and improvement of educational system is the main official duty of a teacher of any educational institution. As it has already been indicated, the educational and methodological training complexes are the external, tangible embodiment of this activity, i.e. a set of methodological documents, with the help of which can be created the educational system.

To really solve this problem in the future, it was necessary to take seriously the scientific and pedagogical support of the restructuring of secondary and higher education, the improving of pedagogical culture of all the activities of the students and teachers of educational institutions in general. The current uncertainty of the scientific and pedagogical methods of the provision of the educational process must be overcome that the lift of the quality of teaching should be real, not mythical and elusive as it was repeatedly mentioned in the party and government documents on the problems of the improvement of higher, secondary special and general education.

The development of scientific and methodological complex of the educational process is a complex and time-consuming methodological problem which solution is not beyond the capacity of educational groups of any educational institutions. The only thing required for this is professional scientific and pedagogical and specific competence of the designers of the provision. We stress that the organizing principle of all the developments is the strict conception of the structure, components and functional connections in the designed (or improved) educational system.

Key words: *educational and methodological complex, educational and methodological documents, pedagogical system, structure, development, educational and upbringing process.*

УДК 37.035.6 094)(477)«19/20»

О. Ю. Ажиппо

Харківська державна академія фізичної культури

УКРАЇНСЬКІ ГРОМАДСЬКІ ДІЯЧІ ТА ПЕДАГОГИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

У статті на основі вивчення педагогічної спадщини означеного періоду з'ясовано, що в ідеях найбільш відомих представників вітчизняної інтелігенції відбилися такі думки: необхідність використання народних традицій, вивчення фольклору, історії, літератури; стимулювання дітей і молоді до самоосвіти, озброєння знаннями як учнів, так і їхніх батьків; науково-методичне забезпечення національного характеру освіти й виховання (навчання рідною мовою, використання українських підручників, підготовка вчителя, здатного навчати і виховувати дітей в інтересах українства). У поглядах українських громадських діячів і педагогів у концентрованому вигляді також відобразилося переконання щодо ролі національної освіти як найважливішого засобу прогресивних суспільних перетворень та розбудови української державності.

Ключові слова: *національний характер освіти і виховання, українська національна ідея, національна культура, народні традиції.*

Постановка проблеми. Сучасний духовний простір українського суспільства розвивається у складних і неоднозначних умовах. Найважливішими факторами, які сьогодні безпосередньо впливають на формування підростаючого покоління, є, безумовно, освіта і виховання. Тому в діяльності останніх – у контексті ствердження української національної ідеї – повинні використовуватися кращі надбання та досвід, і в цьому сенсі вельми доцільним є звернення до поглядів українських громадських діячів і педагогів другої половини XIX – початку XX століття, які зробили суттєвий вклад у вітчизняну педагогічну спадщину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що період другої половини XIX – початку XX століття в розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики став одним із найпродуктивніших, оскільки в цей час у межах освіти й виховання в Україні було здійснено такі напрацювання, які сьогодні виступають підґрунтям для розв'язання проблеми формування активної та дієвої на користь суспільства особистості. Звідси цілком природно, що в останнє десятиліття багато українських дослідників звернули свою увагу на наявний педагогічний спадок вказаного історичного періоду.

Так, наприклад, питанням національної освіти присвятили свої праці Л. Модзалевський, С. Сірополко, Б. Ступарик, Т. Усатенко, М. Ярмаченко та ін. До висвітлення вітчизняної педагогічної теорії та практики вищевказаного періоду долучилися Л. Березівська, П. Біліченко, Т. Надім'янова, Л. Редькина та ін.

Крім того, широку увагу та значний інтерес привернула творча спадщина представників вітчизняної інтелігенції другої половини XIX – початку XX ст., оскільки, як зауважила О. Сухомлинська, це був період становлення сучасної педагогічної думки на основі пріоритету таких цінностей, як українська мова, патріотизм, релігійні морально-етичні постулати.

Водночас слід зауважити, що звернення до розв'язання проблеми національного характеру освіти й виховання в поглядах українських громадських діячів і педагогів у системному та спеціальному вигляді в сучасних педагогічних дослідженнях майже не здійснювалося. Проте, ураховуючи актуальність для сьогодення означеної проблеми, доцільність такого звернення очевидна.

Вищевказане зумовлено також і тим, що багато українських громадських діячів і педагогів другої половини XIX – початку XX століття (Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Кобилянська, Н. Кобринська, П. Куліш, М. Пирогов, Л. Українка, І. Франко та ін.) належну увагу присвятили проблемі національного характеру освіти і виховання.

Мета даної статті полягає в тому, щоб узагальнити погляди українських громадських діячів і педагогів другої половини XIX століття – початку XX століття на національний характер освіти і виховання.

Виклад основного матеріалу. Упродовж вказаного періоду українська інтелігенція розглядала освіту як найважливіший засіб прогресивних суспільних перетворень і покладала на неї завдання зрощення нового покоління особистостей.

Один із перших серед вітчизняної інтелігенції, хто розпочав громадські дискусії щодо характеру і призначення тогочасної освіти, був хірург і педагог М. Пирогов. У статті «Про публічні лекції з педагогіки» (1857 р.) він проголосив, що справжній розвиток особистості досягається шляхом виховання, а в публікації «Питання життя» обґрунтував ідею загальнолюдської освіти [12, 55–72]. Саме остання, на думку М. Пирогова, дає можливість здійснювати загальну підготовку молоді до життя шляхом поєднання суспільних і особистісних потреб у гармонії моральних і наукових аспектів [12, 58].

Для досягнення в освітній практиці загальнолюдського характеру освіти М. Пирогов запропонував найбільш оптимальний, на його думку, шлях – поєднання соціально-практичної освіти із загальнолюдською. Він наголосив, що кожний освічений уряд, маючи потребу у спеціалістах, має втілити в життя загальнолюдську освіту. Завдяки останній, ураховуючи здібності кожної людини до певної професійної діяльності, можна надати всім загальну «морально-наукову освіту», яку треба здійснювати «послідовно, з однаковою енергією». Після цього всі учні в майбутньому, ставши дорослими, будуть, на думку М. Пирогова, спроможні «дружно користуватися однаковими правами й однаковими вигодами виховання» – тобто бути свідомими й освіченими громадянами (справжніми людьми з широкими науковими знаннями, високими моральними переконаннями, прагненням до свободи та твердої волі) [12, 111–120].

У той самий час М. Пирогов попереджав, що така освіта має бути узгоджена з певним рівнем розумового розвитку молоді – невідповідність може призвести до втрати знань або їх хибного застосування [12, 111–120].

Стремління М. Пирогова співзвучні переконанням К. Ушинського, який наголошував, що задля задоволення народних інтересів процес виховання має набути громадського характеру та сприяти формуванню розумних і відповідальних особистостей. Він також писав, що система виховання в суспільстві повинна здійснюватися на основі «громадського переконання», тобто відповідно до реальних потреб життя та з урахуванням інтересів громади. Тільки в цьому разі, за переконанням К. Ушинського, можна виховати корисних і діяльних членів суспільства, а не «техніків» – тобто людей, які тільки вміють працювати і не є культурними та духовно й морально розвинутими, тобто досягти сформульовану М. Пироговим мету виховання особистості – підготувати її так, щоб вона «була людиною». Звідси, за глибоким переконанням К. Ушинського, освіта має здійснюватися на засадах гуманізму й патріотизму [16].

Вищевказану позицію К. Ушинського щодо необхідності забезпечення національного характеру освіти й виховання у справі формування громадянськості підростаючого покоління поділяв В. Стоюнін. Останній був переконаний, що виховати істинних громадян у державі можна лише в національній школі. В. Стоюнін вважав, що «жива» школа не перетворюється та не створюється за чужою історією, її можна «розглядати тільки у зв'язку з усіма умовами життя того народу, для якого вона призначається [14, 149].

Крім того, В. Стоюнін відзначив, що для самовдосконалення суспільства необхідно ідеали трансформувати у правила діяльності й поведінки [14, 316].

Переконання К. Ушинського та М. Пирогова щодо необхідності через освіту здійснювати виховання майбутніх громадян поділяв педагог і релігійний діяч С. Миропольський. Останній розробив концепцію народної школи, в якій поєднав завдання загального характеру (розвиток дитини, спонукання її до самоосвіти, виховання істинно «людського характеру») із практичними і просвітницькими завданнями, зокрема з необхідністю впровадження юридичної освіти для учнів та їхніх батьків.

При цьому С. Миропольський вважав, що український народ має свою історію, національні особливості, тому кожний із них потребує власної системи навчання і виховання. Звідси, вибудовуючи в 70-ті роки XIX ст. свою систему виховання особистості, він пропонував поєднати на основі народності (тобто з урахуванням духу, культури, рідної мови) загальнолюдське виховання (розумове, естетичне, моральне, фізичне) з національно-практичною освітою задля вироблення активної життєвої позиції підростаючого покоління. Крім того, С. Миропольський закликав дітей і молодь раціонально жити, привносити світ і розум у всі сфери майбутньої діяльності та в цілому виховувати його для кращого майбутнього [10].

Будучи послідовною людиною, С. Миропольський постійно пропагував релігійність у вихованні особистості й був переконаний у доцільності використання в освіті підростаючого покоління естетики православної церкви та церковної служби. Особливо великого значення він надавав залученню дітей до церковного читання та співу, що якнайкраще «формують смак» і привчають «до кращого проведення дозвілля» [10].

Крім того, С. Миропольський, розробивши концепцію народної школи, пропонував поєднувати завдання загального характеру (розвиток особистості, спонукання її до самоосвіти, виховання істинно гуманного характеру) із практичними завданнями освіти для учнів та їхніх батьків [10], а П. Юркевич вважав, що досягти ідеалу виховання можна тільки через єдність навчання й виховання в національній школі [17, 29–30].

На важливості національного характеру освіти й виховання також наголошували Г. Врецьона, П. Грабовський, О. Пчілка, О. Кобилянська, Н. Кобринська, І. Франко, М. Коцюбинський, П. Житецький та ін.

Громадський діяч і педагог Г. Врецьона, вважаючи освіту могутнім чинником суспільного розвитку, зазначив, що виховання підростаючого покоління забезпечується зусиллями школи і громадських об'єднань, які покликані піднести національне самопізнання підростаючого покоління. За переконанням Г. Врецьони, національне виховання є частиною всього загального освітнього процесу [3].

Письменниця О. Пчілка виступала за виховання підростаючого покоління в національному дусі на основі шевченківської творчої спадщини, а П. Житецький та П. Грабовський вбачали призначення національного виховання в піднесенні рівня народної та національної свідомості українців [4; 7, 56].

На необхідності національного характеру освіти й виховання також вказували О. Кобилянська та Н. Кобринська, які діяли в інтересах українства – виступали за піднесення свідомості українського народу, виховання його патріотичних настроїв і національну єдність українців [8, 285].

У свою чергу Б. Грінченко вказував на необхідність створення національного культурного середовища для українського народу і писав, що для цього слід створювати українську народну школу та плекати українську мову [5, 45], а Я. Чепіга наголошував, що піднести матеріальний добробут і розвинути культуру можна лише за умови створення національної школи [16].

С. Русова національне відродження України також пов'язувала зі створенням національної системи навчання і виховання в усіх її ланках, яка б забезпечувала розвиток у дітей і молоді почуття гордості й любові до своєї батьківщини [13, 44–45, 83–85].

Високо підносила роль освіти й виховання у формуванні особистості Л. Українка, яка вважала освіту могутньою зброєю народу в боротьбі за своє соціальне й національне визволення. На великому значенні національної школи у становленні особистості наголошував учитель і журналіст О. Маковей, який відзначав, що тільки в любові й повазі до національних святинь і символів можна виховати справжню людину [9].

Такої самої думки був педагог і громадський діяч О. Барвінський, який вважав, що від розвитку шкільництва залежить поступ народу, його культурний і економічний розвиток [1], а педагог О. Музиченко наголошував на необхідності розбудови єдиної національної системи народної освіти [11].

Аналогічних поглядів дотримувалися літературознавці, письменники й педагоги С. Єфремов та І. Стешенко, які палко виступали за націоналізацію освіти як необхідну умову виховання підростаючого покоління.

Погляди на необхідність створення національної школи висловлювали також педагоги й науковці М. Грушевський та В. Вернадський.

Так, М. Грушевський наголосив, що освіта має бути національною, а учні повинні долучатися до надбань духовної культури свого народу, його

історії, культури, традицій, звичаїв, побуту [6], а В. Вернадський зазначив, що позитивних суспільних змін можна досягти через удосконалення освіти й популяризацію національного наукового знання та піднесення національної культури [2].

Висновки. Таким чином, узагальнюючи погляди українських громадських діячів і педагогів другої половини XIX – початку XX століття, слід наголосити, що в них відобразилися такі ідеї:

- використання національних традицій, вивчення фольклору, історії, літератури;
- спонукання дітей і молоді до самоосвіти, озброєння знаннями як учнів, так і їхніх батьків;
- забезпечення національного характеру освіти і виховання (навчання рідною мовою, використання українських підручників, створення системи підготовки вчителя, здатного навчати і виховувати дітей в інтересах українства).

Аналіз творчої спадщини українських громадських діячів і педагогів засвідчив, що на їхніх поглядах також відбилося стійке переконання щодо ролі національної освіти як найважливішого засобу прогресивних суспільних перетворень та розбудови української державності.

Висвітлена в даній статті проблема може бути розвинена в подальших розробках, присвячених визначенню конкретних шляхів, за допомогою яких українське суспільство може й надалі стверджувати національно-патріотичні ідеали та народні традиції в системі шкільної та вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський О. Значеніє слова в вихованю / О. Барвінський // Учитель. – 1894. – Ч. 4. – С. 76.

2. Вернадский В. И. Перед грозой / В. И. Вернадский // Публицистические статьи. – М., 1995. – С. 169.

3. Врецьона Г. Новомоднії основи виховання / Г. Врецьона // Школьна часопись. – 1886. – С. 19–26.

4. Грабовський П. Лист до молоді української / П. Грабовський // Народ. – 1894. – № 7–8. – С. 113–115.

5. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Б. Грінченко. – К., 1912. – С. 6, 45–46.

6. Грушевский М. Украинство в России, его запросы и нужды / М. Грушевский. – СПб, 1906. – С. 13–14, 24, 37–39.

7. Житецкий П. О языке и поэтическом стиле народных малорусских дум / П. Житецкий // Киевская старина. – 1892. – № 1. – С. 23–60.

8. Кобринська Н.І. Переднє слово (до альманаху «Перший вінок») / Н. І. Кобринська // Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1980. – С. 284–286.

9. Маковей О. Твори : В 2 т./ О. Маковей – К., 1990. – Т.1. – С. 78–79.

10. Миропольский С. И. Идея воспитания и обучения в применении к народной школе / С. И. Миропольский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – № 153. – С. 15.

11. Музыченко А. Что такое педагогика и чему она учит / А. Музыченко. – М., 1912. – С. 167–173.

12. Пирогов Н. И. Избранные педагогические произведения / Н. И. Пирогов. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1953. – 702 с.

13. Русова С. Вибрані педагогічні твори : У 2 кн. / С. Русова. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.

14. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – М. : Педагогика. – 1991. – 368 с.

15. Українка Л. Публікації, статті, дослідження / Л. Українка. – К., 1954. – С. 31.

16. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : В 2 т. / К. Д. Ушинский. – М., 1974. – Т. 1. – С. 117–122.

17. Чепіга Я. Ф. Грунтовні принципи нормальної школи / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1911. – Кн. 1. – С. 23–24.

18. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М. : Типограф. Грачева и К°, 1869. – 404 с.

РЕЗЮМЕ

Ажиппо А. Ю. Украинские общественные деятели и педагоги второй половины XIX – начала XX столетия о национальном характере образования и воспитания.

В статье на основе изучения педагогического наследия установлено, что в идеях наиболее известных представителей отечественной интеллигенции нашли свое отражение такие мысли: необходимость использования народных традиций, изучения фольклора, истории, литературы; стимулирование детей и молодежи к самообразованию, вооружение знаниями как учеников, так и их родителей; научно-методическое обеспечение национального характера образования и воспитания (обучение на родном языке, использование украинских учебников, подготовка учителя, способного учить и воспитывать детей в интересах украинского народа). Во взглядах украинских общественных деятелей и педагогов в концентрированном виде также отразились убеждения о роли национального образования как самого важного средства прогрессивных общественных преобразований и развития украинской государственности.

Ключевые слова: *национальный характер образования и воспитания, украинская национальная идея, национальная культура, народные традиции.*

SUMMARY

Aghyppo A. Ukrainian publicmen and teachers of the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries about national character of education and upbringing.

In this article the importance of study of the views of Ukrainian publicmen and teachers of the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries on national character of education and upbringing for the use in the context of further claim of Ukrainian national idea in modern spiritual space of Ukraine is grounded.

It should be noted that period of the second half of the XIX – the beginning of XX centuries for the development of domestic pedagogical theory and practice became one of most productive because at this time in Ukraine in the area of theory and practice of education and upbringing very perspective works were maked. From here fully naturally, that in the last ten years many Ukrainian researchers turned their attention to the present pedagogical inheritance of the indicated historical period.

It's necessary to emphasize that many Ukrainian publicmen and teachers of the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries (B. Grinchenko, M. Dragomanov, O. Kobilyanska, N. Kobrinska, P. Kulish, M. Pirogov, L. Ukrainka, I. Franko and others) devoted the proper attention to the problem of national character of education and upbringing.

Importance of national character of education and upbringing was also marked by such writers as G. Vrecena, P. Grabovskiy, O. Pchilka, M. Kocyubinskiy, P. Zhiteckiy and others.

On the basis of learning of domestic pedagogical legacy, that is the ideas of the most known members of domestic intelligentsia was found next reflection:

- *necessity of the use of folk traditions, study of folklore, history of Ukrainian people, literature;*
- *stimulation of children and young people to self-education, acquisition of knowledge of both children and their parents;*
- *scientific and methodological providing of national character of education (teaching in native language, use of Ukrainian textbooks, preparation of a teacher, who is able to teach and educate the children and youth according to interests of Ukrainian people).*

In the looks of Ukrainian publicmen and teachers in generalized way is also reflected persuasion about the role of national education as the most important means of progressive public transformations and creation of Ukrainian state system.

Key words: *national character of education and upbringing, Ukrainian national idea, national culture, folk traditions.*

УДК 37(091)(477)-051Т.Лубенець

Є. Б. Антипін
Київський університет імені Бориса Грінченка

ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ ТИМОФІЯ ЛУБЕНЦЯ

У статті висвітлено результати історико-педагогічного пошуку сутності ідей дитиноцентризму в теоретико-практичній спадщині Тимофія Лубенця, що є суголосними особистісно-орієнтованій концепції освіти дітей. З'ясовано й узагальнено ключові ідеї дитиноцентризму, а саме: дитина – найвища цінність, підготовка дитини до життя, освіта людини в широкому сенсі, навчання і виховання у праці. Вивчення теоретичних праць і практики педагогічної діяльності Тимофія Лубенця уможливило зробити висновок про сучасність ідей дитиноцентризму, оскільки дошкільна і початкова освіта в Україні потребує переосмислення й розбудови навчання і виховання, зорієнтованих на дитину, її інтереси, потреби.

Ключові слова: *дитиноцентризм, освіта, діти дошкільного і молодшого шкільного віку, дошкільний навчальний заклад, початкова школа, трудове виховання, підготовка дитини до праці в суспільстві.*

Постановка проблеми. Модернізація дошкільної та початкової освіти актуалізує проблему вивчення дитиноцентризму як педагогічного явища. Розглядаючи це поняття в загальних рисах ми можемо стверджувати, що дитиноцентризм – це визнання дитини як найвищої цінності.

Система освіти в Україні ґрунтується на особистісно-орієнтованій парадигмі, що відрізняє її від суто радянської (нормативно-знаннєвої) [5]. Тому актуалізується проблема вивчення теоретичної спадщини українських педагогів, що суголосна дитиноцентричній концепції навчання й виховання учнів. До спільноти українських педагогів відносимо Тимофія Лубенця. Він на зламі XIX – XX століть розвинув українську педагогічну думку передовими, на той час, ідеями дитиноцентризму. Вивчення цих ідей може слугувати теоретичним підгрунтям модернізації дошкільної і початкової освіти в сучасному освітньому просторі України.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема дитиноцентризму в сучасній освіті є предметом пошуків українських науковців. Заслуговує на увагу висловлювання Василя Кременя, що дитиноцентризм в освіті – це наближення навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії [1].

З огляду на це маємо зазначити, що така позиція є не новою в освіті. Багато видатних педагогів минулого спиралися у своїх поглядах саме на ідею розвитку природного потенціалу дитини. Я. А. Коменський, Ф. Фребель, М. Монтерсорі, К. Ушинський наголошували на важливості пізнання дитини для правильної організації впливу на неї. До цієї плеяди педагогів належить і визначний діяч освіти Тимофій Григорович Лубенець. Сучасні українські науковці досліджують різні аспекти означеної проблеми, а саме: підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу (Г. Іванюк [6], А. Січкар [12]); реалізація ідей дитиноцентризму у практиці дошкільного виховання ХХ століття (О. Венгловська [2]); внесок Тимофія Лубенця в розвиток освіти України (В. Волошина [3], Т. Куліш [8]). Однак унесок Тимофія Лубенця в розвиток концептуальних ідей дитиноцентризму не отримав належної уваги в дослідженнях науковців.

Мета статті – висвітлення результатів історико-педагогічного аналізу щодо внеску в педагогічну теорію та практику навчання й виховання дітей (кінець ХІХ – початок ХХ століття) ідей дитиноцентризму Тимофієм Лубенцем.

Методи дослідження – теоретичний аналіз, історико-компаративістський, узагальнення, синтез.

Виклад основного матеріалу. За роки життя він працював на багатьох посадах, що були пов’язані з педагогічною діяльністю. Працював учителем однокласного училища (с. Рачки), учителем підготовчого класу Київської першої гімназії, інспектором училищ при управлінні Київського навчального округу, директором народних училищ Київської губернії, викладачем педагогіки і методик на Київських вищих жіночих курсах, керівником дослідної трудової школи в Пущі-Водиці [7].

Життєвий і творчий шлях Тимофія Григоровича Лубенця пов’язаний з освітою дітей і дорослих. Значний спадок педагог залишив щодо освіти дітей і підготовки їх до життя та праці. Ключовою ідеєю педагогічної практики Тимофія Григоровича була ідея підготовки дитини до життя. Провідним принципом організації шкільного навчання був принцип індивідуалізації, а результатом при цьому мала стати особистість, спроможна жити у спільноті. Реалізація цих позицій виражалася в повазі до потреб, інтересів дитини, родини та гармонізації їх у суспільному житті. Педагог визнавав залежність розвитку держави від освіти народу і вказував на важливість освіти для народу. Можна припустити, що під всезагальним навчанням він мав на увазі залучення до освіти всіх дітей. Особливість його поглядів полягає в тому, що освіта народу мала б мати практикоорієнтоване спрямування. Саме ідея

застосованості знань і навичок вирізняє погляди Т. Лубенця. Він указував, що без розвитку свідомості та спеціальних знань, які можуть, а, скоріше, мають бути різними в різних місцевостях, грамотність є «мертвим капіталом». Він наполягав на тому, що людина потребує освіти в її широкому значенні, саме тому загальноосвітня школа має здійснювати всебічний розвиток особистості. Педагог розвивав думку про особливість освіти як для містян, так і для тих дітей, які проживають у селах. Відстоюючи ідею народної школи Тимофій Григорович вважав, що тільки за умов доступу дітей до освіти народна школа стане справжнім світочем істинної просвіти [13].

На думку Тимофія Лубенця, центром освіти є дитина. Підтвердженням цьому слугує створення «Дитячих осередків» [10]. У цій інституції поєдналося кілька важливих ідей. Ми виділяємо серед них такі. Перша ідея про те, що дитина, не зважаючи на соціальну належність, має отримувати якісну освіту. При чому Тимофій Григорович майже не розділяв потреб бездомних та так званих «безсімейних» дітей. Друга ідея полягала в тому, що в освітньому процесі треба наближати групи дітей до сімейного типу (без великих груп), оскільки в малих спільнотах дитина може навчатися краще. Ця думка є слушною і сьогодні, що засвідчує інтерес до неї як педагогів теоретиків, так і практиків. Третя ідея – забезпечення наступності між дошкільною ланкою освіти та шкільною на етапі побудови нової народної школи, заснованої на потребах дитини. Такі осередки функціонували як сучасні групи продовженого дня, з можливістю їх вільного відвідування дітьми. Зміст роботи дітей був присвячений позакласній діяльності, що допомагала розвивати особистість дитини, її творчий потенціал [4]. Виокремлені нами ідеї не існують окремо, вони базуються на дитиноцентристських поглядах Тимофія Григоровича. У своїй праці «Дитячі осередки» («Детские очами») Т. Лубенець розкрив проблеми тогочасного суспільства, а зокрема дітей. Він писав про те, що тогочасна школа не має достатньо тепла, яке потрібне для дітей, які приходять на навчання, вона відірвана від життя та не задовольняє потреб душі дитини [10].

Зв’язок навчання з життям суспільства Тимофій Григорович розглядав у тісному зв’язку з трудовою діяльністю. Праця розглядалася ним як ключовий елемент формування свідомості дитини. Вивчення праць педагога дає змогу побачити суттєву особливість поглядів педагога в тому, що Тимофій Лубенець розкривав працю через різні аспекти діяльності учня. Наприклад, читання педагог характеризував як вихідний елемент, тобто центр, який формує всі види робіт початкового навчання. Друковані твори Тимофій Григорович вважав не лише носіями фактичних знань, а й джерелом морального виховання. У школі обов’язково мають використовуватися твори, що вказують на суспільну значущість праці, а також розкривають деякі механізми здійснення трудових завдань. Ця позиція педагога підтверджується у створеній ним книзі для початкового

навчання читання «Зернятко» [9]. В арифметиці педагог пропонував задачі, що безпосередньо пов'язані з виконанням майбутніх трудових завдань. У його підручнику під назвою «Общеполезный задачник» ми можемо знайти завдання, наприклад: «скільки треба взяти тисяч і сотень квадратних саженів, щоб склалася десятина?», «на земній кулі налічується 1.391.000.000 людей, скільки тисяч жителів» тощо. Кожна задача, яку пропонує педагог, містить окрім власне математичної дії ще й додаткову інформацію, яка не тільки розширює світогляд дитини, а й може бути використана нею в повсякденному житті [11].

Таким чином, Тимофій Григорович Лубенець акцентував увагу на тому, що навчання – це підготовка дітей до праці в суспільстві і, водночас, воно слугує інструментом формування того самого суспільства.

З огляду на заявлену проблематику значний інтерес становлять думки, що їх висловив Тимофій Лубенець у серії статей «Педагогічні бесіди», зокрема його судження про те, що поведінка й життя дитини має бути предметом досліджень, спостережень. Педагог має враховувати природну тягу дитини до життя. Він застерігав педагогів і батьків від дій, спрямованих на стримування активності дитини, гальмування її життєдіяльності. Оскільки, як вважав Тимофій Лубенець, це приводить до суперечностей, що можуть негативно позначитися на емоційній сфері дитини. Для дитини нормою є те, що вона шукає радість і щастя, а батьки і педагоги мають забезпечити умови для того, щоб дитина відчувала себе щасливою і раділа життю. Функції педагога, вважав Тимофій Григорович, полягають у тому, щоб організувати наповнену сенсами радості діяльність дитини. Школа постійно має розвиватися, впроваджувати новітні досягнення наук і запити життя. Для цього вчитель має бути творцем духу школи, створювати атмосферу радості та бажання розвитку. Без цього навчання стає неактуальним, нудним та нівелює в дітях розум і почуття [13].

Значну увагу приділяв Тимофій Лубенець особистості вчителя. Професійні вимоги до педагога – це, насамперед, знання дитини, її природи, емоційної та морально-духовної сфер. Адже діти – це майбутнє. А вчитель – це помічник, що має відкрити двері для кожного маленького майбутнього. Особистісним сенсом забарвлені слова Тимофія Лубенця: «Я знову став учителем у початковій школі. Повернувся до первісного стану і щасливий, і задоволений, що всю свою молодість я віддав беззастережно справі народної освіти, шкільному вчительству» [13]. Висвітлені в статті ідеї не становлять весь спектр поглядів Тимофія Лубенця, однак вважаємо вагомими саме ті, що відображають визнання дитини найвищою цінністю, визнання пріоритетності її потреб та інтересів. Лише педагогічно доцільна діяльність учителя початкової школи, вихователя дошкільного навчального закладу, зорієнтована на дитину, має бути признаною в сучасній педагогічній теорії та практиці.

Висновки. Історико-педагогічне дослідження внеску Тимофія Лубенця в розвиток ідей дитиноцентризму дає змогу зробити висновок про те, що ця постать є справжнім явищем в українській педагогічній думці. Ідеї дитиноцентризму, що їх оприлюднював Тимофій Лубенець у «Педагогічних бесідах» та інших працях, а також у практиці діяльності навчальних закладів, є актуальними для нашого часу. Розбудова дошкільної і початкової освіти на засадах особистісно-орієнтованої парадигми актуалізує вивчення кращих здобутків педагогів минулого, виявлення їх значущості для сучасного етапу розвитку освіти. У цьому контексті залишаються невивченими окремі аспекти, що дотичні до ідей дитиноцентризму, а саме: підготовка майбутнього педагога до реалізації принципу дитиноцентризму в освітньому процесі як у дошкільних, так і в загальноосвітніх навчальних закладах; змістово-методичне забезпечення навчання і виховання дітей на засадах дитиноцентризму. Означені проблеми можуть бути перспективними дослідженнями в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремінь В. Про «Дитиноцентризм» або Чому школа в Україні потребує структурних змін [Електронний ресурс] / Василь Кремень // День. – 2009. – № 210. - Режим доступу :

http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/pro-ditinocentrizm.

2. Венгловська О. Основні тенденції розвитку дошкільної освіти Київщини (1958–1984 р.р. XX століття) / Олена Венгловська // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – (1).

3. Волошина В. Народний педагог Т. Г. Лубенець / Валентина Волошина // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 52–54.

4. Антипін Є. Ідеї наступності в педагогічній спадщині Наталі та Тимофія Лубенців / Євген Антипін / Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. - Умань : ПП Жовтий О.О. – 2012. – Випуск 6. – Ч. 1. – С. 309–313.

5. Іванюк Г. І. Диференційований підхід до періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в Україні / Ганна Іванюк / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – 10. – С. 166–176.

6. Іванюк Г. І. Особистісно-орієнтована модель підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти / Ганна Іванюк / Гуманітарний вісник : науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький. – 2008. – С. 85–88.

7. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: кінець XIX ст. – 1941 р. : навч. посібник / Ірина Улюкаєва ; Бердянський держ. педагогічний ун-т. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 76 с. – Бібліогр.: в кінці розд. – ISBN 966-653-129-1.

8. Куліш Т. І. Проблеми вчителя у спадщині К. Ушинського і Т. Лубенця (порівняльний аналіз) / Тетяна Куліш // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту. Сер.: пед. науки. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 79–84.

9. Лубенец Т. Г. Зернышко. Первая после азбуки книга. / Тимофей Лубенец. – Изд. 6-е, испр. – С.-Пб, 1897.

10. Лубенец Т. Г. Детские очаги / Тимофей Лубенец. – К. : Б.И., 1911. – 13 с.

11. Лубенец Т. Г. Общеполезный задачник : пособ. при повторении целых чисел, заключающее в себя задачи из различных отраслей знания / Лубенец Т. Г. – Чернигов : Изд. П. Н. Солонины, Земская типография, 1876. – 46 с.

12. Січкар А. Д. Подготовка студентов к личностно ориентированному воспитанию в ходе педагогической практики на базе школы-детсада Монтессори / Алла Січкар // Освітологічний дискурс. – 2010. – № 2. – ISSN Online: 2312-5829.

13. Лубенец Т. Г. Педагогические беседы / Тимофей Лубенец, издание 2-е дополненое и переработаное. – С.-Петербург : изд. В. П. Луковникова, 1913.

РЕЗЮМЕ

Антипин Е. Б. Идеи детоцентризма в педагогических взглядах Тимофея Лубенца.

В статье представлены результаты историко-педагогического поиска идей детоцентризма в теоретико-практическом наследии Тимофея Лубенца, которые звучат в унисон с личностно-ориентированной концепцией образования детей. Определены и обобщены ключевые идеи детоцентризма, а именно: ребенок – наивысшая ценность, подготовка ребенка к жизни, образование человека в широком смысле, обучение и воспитание в труде. Изучение теоретических трудов и практики педагогической деятельности Тимофея Лубенца дало возможность сделать вывод о совревренности идей детоцентризма, поскольку современное дошкольное и начальное образование требует переосмысливания и развития обучения и воспитания, ориентированных на ребенка, его интересы, требования.

Ключевые слова: *детоцентризм, образование, дети дошкольного и младшего школьного возраста, начальная школа, трудовое воспитание, подготовка ребенка к труду в обществе.*

SUMMARY

Antypin Y. Ideas of child-oriented in pedagogical views of Tymofiy Lubenets.

The article presents the results of historical and pedagogical studies of the ideas of child-oriented in Tymofiy Lubenets's theoretical and practical heritage. These ideas are in unison to the individual-oriented concept of child education. The subject of «child-oriented» we consider as orientation in educational process to the interests and needs of every single child. However, the article does not constitute scientific research on formation and development of the concept of child-centrism. This concept is used in the article as saying generally employed, which does not require to be confirmed by the research on its formation.

The aim of the article is the highlighting the results of historical and pedagogical analysis of contribution of Tymofiy Lubenets, in particular his ideas of child-oriented to the pedagogical theory and practice of child education in the end of XIX – the beginning of XX century. During the preparation of the article we studied some problems, that performed at works of contemporary Ukrainian scientists, which became the basis of the study exactly the ideas of child-oriented in pedagogical heritage of Tymofiy Grigorovich Lubenets. We study the heritage of Tymofiy Lubenets because of his huge contribution to the theory and practice of education in the end of XIX – the beginning of XX century and because of actualization of this problem in contemporary educational area that is based on individual-oriented approach.

The author found and generalized the key ideas of child-oriented, namely: child is the highest value, preparing the child for life in the society, education of person in the broadest sense, training and education in labor activity. Separation of these ideas is based on the analysis and synthesis of the creative heritage of outstanding teachers, which is an inexhaustible source for modern scholars in the field of pedagogy. The study of theoretical work and everyday practice of Tymofiy Lubenets enabled to conclude the modernity of child-oriented ideas, as a modern pre-school and primary education needs rethinking and development of training and education oriented on child's interests and needs.

The prospects for further research on the preparation of future teachers to implement the principle of child-oriented and development of content and methods of training and education of children on the basis of child-oriented are proposed.

Key words: *child-oriented, education, preschool and primary school children, preschool, primary school, labor education, preparation of children for the work in the society.*

УДК 378.147.134:94

Н. О. Вєнцева
Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ ІНСТИТУТІВ НАРОДНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В 1920–1930 РР.

У статті визначаєтьсяроль та місце Інститутів Народної Освіти у професійній підготовці майбутніх учителів історії в України в 1920–1930 рр. Автором виявлено, що новою й основною формою вищого навчального закладу були Інститути Народної Освіти (ІНО). Учителів історії готували на факультетах соцвиху та профосвіти. Навчальний план ІНО будувався з таким розрахунком, щоб можливо було втілити такі основні елементи: 1) знайомство з виробництвом; 2) знання науки; 3) педагогіка; 4) загальний розвиток; 5) методи навчання. Позитивний вплив на поліпшення підготовки вчителів історії того часу в ІНО мало й органічне поєднання теорії з практичною підготовкою.

Ключові слова*: Інститути Народної Освіти, факультет соціального виховання, факультет професійної освіти, Комісаріат Народної Освіти.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку загальноєвропейської і глобальної взаємодії та інтеграції знання історичних і суспільствознавчих дисциплін їх викладання визначається як один із пріоритетних напрямів освітньої діяльності держави.Отжевисвітлення історії розвитку професійної підготовки вчителя історії як системи має принципово важливе значення для становлення історичного мислення і світоглядної позиції майбутнього педагога. Особливе місце в цих дослідженнях посідає період 1920–30 рр., який характеризується серйозними перетвореннями в галузі освітянської політики та закладанням фундаменту системи організації діяльності вищої школи, що може стати гарним прикладом та досвідом для сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Українські історики не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливала на суспільно-політичний, економічний і культурний потенціал суспільства. Загальні основи розвитку історії педагогіки у ХХ ст. розглянуто у працях О. Сухомлинської [5]. Питання становлення й розвитку системи професійно-педагогічної підготовки вчителя історії в 1917–1991 рр. досліджує С. Нікітчина [3]. Підготовку кадрів у 1920–30-х рр. вивчали М. Кузьменко та І. Мартинчук [1; 2].

Метою дослідження було виявити роль ІНО України та особливості підготовки в них майбутніх учителів історії в 1920–30 рр.

Виклад основного матеріалу. У 20–30-х роках минулого століття в Україні існувала самостійна концепція і модель освіти, побудована за

матеріальним підходом, яка відзначалася економічністю і прагматизмом [1]. На початок 20-х років ХХ століття у кризовому становищі перебувала не тільки економіка України, але й культура українського народу, його освіта. Катастрофічно не вистачало вчителів у школах республіки, мережа яких зростала значними темпами у зв'язку з введенням загального обов'язкового навчання. До того ж, основний склад учителів був із середньою освітою, рівень фактичної підготовки був низьким, а підвищити його в сільській місцевості, де й працювала більшість учителів, не було можливості. Крім того, характер підготовки вчителів «старої школи» не дозволяв повністю покладатися на них у виконанні ідеологічних завдань, що диктувалися новою владою. Саме тому в перше десятиріччя радянської влади в Україні відбувалася інтенсивна перебудова освіти. Істотні зміни стосувалися здебільшого її організаційних основ і структури й характеризувалися пошуками нових форм і методів підготовки педагогічних кадрів.

Відання справами вищої школи за Конституцією 1919 р. входило до функціональних обов'язків Народного комісаріату освіти. Влітку 1920 року декретом РНК УСРР у системі Наркомосу України було засновано Головний комітет професійно-технічної та спеціально-наукової освіти (Укрголовпрофос), а також місцеві органи – губпрофоси.

Головою було призначено досвідченого педагога Я. Ряппо, який до цього завідував Одеським губернським відділом народної освіти [5]. Відділи вищих навчальних закладів і професійної освіти, що існували у складі Наркомосу, були ліквідовані. До складу Укрголовпрофосу входив відділ підготовки працівників освіти, який одержав у «спадщину» 12 вищих педагогічних навчальних закладів (3 університети і 9 учительських інститутів), а в галузі середньої педагогічної освіти – 44 учительські семінарії, перейменовані в 1920 р. у педшколи, які потребували докорінної перебудови.

Проблеми розвитку педагогічної освіти в УСРР широко обговорювалися на першій Всеукраїнській нараді з питань освіти (1920 р.). На ній порушувалося питання про необхідність підготовки вчителів із вищою освітою для всіх типів шкіл. Зокрема, на всеукраїнських нарадах із питань підготовки вчителів історії зазначалося, що професія педагога потребує високої кваліфікації, і що вищий педагогічний склад має будуватися за функціональною ознакою (соціальне виховання, профосвіта, політосвіта) [2]. З цією метою у 1920–1921 рр. для забезпечення вчителями історії усіх типів шкіл, вищих жіночих курсів і семінарій створюють нову форму вищого навчального закладу — Інститути Народної Освіти (ІНО) на базі окремих факультетів університетів [3, 94].

Ці заклади освіти складалися з двох факультетів – соціального виховання, професійної освіти – і низки відділень. Їх цільовим призначенням була підготовка вчителів не тільки для загальноосвітніх, а й для професійних шкіл. Уже в 1920 році в Україні існували такі Інститути Народної Освіти, як

Київський, Харківський, Одеський, Катеринославський, Полтавський, Херсонський, Миколаївський, Житомирський, Чернігівський, Луганський, Камінець-Подільський. У цих навчальних закладах поряд із ректором була введена посада політкомісара ІНО, що призначався губкомом партії. Його завданням було контролювати діяльність викладачів та студентів, з метою спрямування навчально-виховного процесу «по шляху комуністичного будівництва» та викорінення контрреволюційних елементів.

Набір до ІНО здійснювався в більшості випадків за рекомендаціями партійних, комсомольських, профспілкових організацій та за умови складання колоквіуму. Без екзаменів зараховувалися випускники педтехнікумів, вищих 3-річних курсів, учительських інститутів та працівники народної освіти, що мали стаж педагогічної роботи не менше 4 років [2, 90].

Інститути Народної Освіти утворювалися на базі університетів, педагогічних інститутів або злиття декількох вищих навчальних закладів.

У 1920 р. на Інститут Народної Освіти (ІНО) було перетворено Київський університет св. Володимира, який на цей час називався Вищим інститутом народної освіти ім. Михайла Драгоманова. І на найближче десятиліття історія університету стала історією боротьби двох академічних концепцій ВНЗ – університетської й педагогічної. Схема народної освіти, яка панувала в цей час, прагнула всю освітянську справу підпорядкувати засадам «єдиної трудової школи» з глибоким упровадженням професіоналізації. Цей принцип був прийнятий і в РСФРР, але там не зачіпали старі університети – і як вищі навчальні заклади, і як осередки науково-дослідної роботи [4].

Восени 1920 р. згідно постанови колегії Головпрофобу від 6 жовтня 1920 р. було утворено Полтавський ІНО, у статуті якого вказувалося, що він є вищою автономною школою, яка має своїм завданням дати педагогічну й наукову підготовку особам, що бажають присвятити себе педагогічній діяльності в Єдиній трудовій школі. Інститут безпосередньо підпорядковувався Комісаріату Народної Освіти.

Навчання в інституті продовжувалося чотири роки. Перші три відводилися теоретичним соціально-педагогічним і науковим дисциплінам. Четвертий рік призначався переважно для педагогічної практики студентів в існуючих при інституті дослідних та інших школах за згодою з педагогічними радами цих шкіл [3, 97].

На базі Новоросійського університету було створено Одеський інститут народної освіти, в якому існувало два факультети: профос і соцвих. Учителів історії готували на історичному відділі профосу та на соціально-економічному ухилі загального відділу соцвиху. Одеський ІНО відрізнявся від інших українських ІНО тим, що до його складу входили, окрім основного відділу соцвиху, ще два національні відділи: єврейський та німецький.

Житомирський ІНО утворився на базі педагогічного інституту в 1920 р. Свою діяльність він розпочав на підставі Статуту, затвердженого

Наркомпросом України від 14.08.1920 р. Учителів історії готували на гуманітарному відділі. Крім того, Житомирський ІНО готував учителів історії для єврейських шкіл.

У зв'язку з реформою вищої освіти в УРСР у 1920 році було прийнято рішення про реорганізацію Київського державного Університету і утворення на його базі двох інститутів – ІНО і медичного інституту. З 1 жовтня 1930 року Київський ІНО було ліквідовано і на його базі утворено інститут соціального виховання та інститут професійної освіти. Учителів історії готували на відділі гуманітарних наук шкільного факультету Київського ІНО. Відділ гуманітарних наук, об'єднуючи в собі шість циклів: філософський, історичний, літературний, лінгвістичний, історії мистецтва і історико-соціальний.

Викладання предметів на гуманітарному відділі проводилось українською і російською мовами рівнозначно, крім того, спеціально для слухачів IV триместру всіх циклів викладались: українознавство (420 год.), українська мова (2 год.), історія України (2 год.), історія установ економічних та соціальних (2 год.), – соціологія (2 год.), політична економія (2 год.), наука права і держави (2 год.) [3, 99].

Навчальний план ІНО будувався з таким розрахунком, щоб можливо було втілити такі основні елементи: 1) знайомство з виробництвом; 2) знання науки; 3) педагогіка; 4) загальний розвиток; 5) методи навчання.

Головним елементом плану, загальним для всіх секцій факультету були основи природничо-наукового та соціально-історичного світогляду, які вивчалися на І курсі з першого триместру. Основне завдання цієї групи полягало в наданні студентам елементарної економічної та політичної грамотності, а також введення в ідеологію марксизму й марксистських методів аналізу. У зв'язку з цим навчальний план мав низку невеликих курсів [3, 103] (див. табл. 1)

Таблиця 1

Навчальний план Основного (І) курсу

№ п/п	Назва предмету	Кіль-ть годин		
		I	II	III
Предмети педагогічного характеру і трудового процесу				
1	Основи психології	2	2	2
2	Основи фізичного виховання	2	2	-
3	Теорія трудового виховання в зв'язку з історією педагогіки	-	2	2
4	Політика радянської влади в області народної освіти	-	-	2
5	Навчання ручній праці	2	2	2
6	Ліпка і малювання	2	2	2
Практика				
7	Робота в семінаріях і студентських клубах	6	6	6

Предмети загальноосвітнього характеру				
8	Загальне вчення про еволюцію	2	2	2
9	Історія розвитку господарських форм	2	2	2
10	Історія класової боротьби на Україні	2	2	2
11	Історія класової боротьби в Росії	2	2	2
12	Історія класової боротьби на Заході	2	2	2
13	Історичний матеріалізм	-	-	2
14	Історія соц. руху на Україні і в Росії	2	2	-
15	Теорія держави і радянської Конституції	2	2	2
16	Елементи математики	4	4	4
17	Основи фізики і хімії	2	2	2
18	Основи анатомії і фізіології	2	2	2
19	Українська мова	2	2	4
	Разом	42	42	42

Отже, загальний або основний курс по відношенню до інших був вступним. Тут студент мав отримати знання, які йому були необхідні, на який би факультет він не пішов по закінченню даного курсу. Виходячи з цього предмети розбивалися на дві основні групи: загальноосвітні та педагогічні.

Друга група предметів являла собою дисципліни, необхідні майбутньому педагогу, працівнику в галузі освіти, у тому числі й учителеві історії: основи психології (6 годин на тиждень), основи фізичного виховання (4 год.), теорія трудового виховання (4 год.), політика радянської влади в галузі освіти (2 год.), а також навчання ручній праці (6 год.), ліпка й малювання (6 год.), ці предмети формували навички трудового виховання, без яких не міг обійтися тогочасний педагог. Вважалося, що це сприятиме свідомому засвоєнню предмета. Щоб, з однієї сторони, поглиблювалися повідомлені на лекціях дані й колективно пророоблялися прочитані курси, і, з другої – постійно підтримувався і розвивався живий інтерес до питань поточного життя – політичного, наукового тощо. Шість годин на тиждень відводиться на семінарську та клубну роботу (2 години для роботи в семінаріях і 4 – у студентських клубах).

Позитивний вплив на поліпшення підготовки вчителів історії того часу в ІНО мало те, що радам інститутів, викладачам було надано відносну свободу в підготовці навчальних планів і програм, у виборі методів навчання і підручників. Так, наприклад, в Полтавському ІНО особлива увага приділялася вивченню загальної психології, психології дитини, історії філософії з історією наукового світогляду, логіці і дитячій літературі, політичній економії, історії соціалізму, педагогіці ручної праці, історії України, географії України. До другого циклу виносилися такі дисципліни, як соціологія, археологія України, історія українського побуту, історіографія України, Всесвітня історія, історія всесвітнього і українського мистецтва.

Крім того, особлива увага приділялася вивченню предметів національного спрямування, причому краєзнавство розглядалося як важливий засіб пізнання реальної дійсності, дійовий засіб поєднання теорії з практикою. Вищеозначений навчальний план передбачав ознайомлення з діяльністю державних установ та громадських організацій, життям та побутом населення, економікою та виробництвом окремого регіону.

Аналіз навчального плану та програми соціального циклу шкільного відділу свідчить, що його метою було дати підготовку для викладання соціальних наук і праць у школі та знайомство з методами їх вивчення. Щоб дати більш грунтовну підготовку для викладання історичних предметів літературно-лінгвістичний і соціальний цикл розділявся на два підцикли: 1) історичних наук, 2) літературно-лінгвістичних наук. Поділ на підцикли не ставив за мету підготовку вузьких спеціалістів: студенти кожного підциклу не замикалися повністю у вибраній ними спеціальності, вони проходили низку обов'язкових для всіх студентів циклів дисциплін і тільки деякою мірою поглиблювали свої знання й навички в певній галузі. У результаті цього, закінчивши історичний підцикл, за бажання вони завжди могли викладати у трудовій школі мову та літературу, а закінчивши літературно-лінгвістичний підцикл, міг бути викладачем історії та суспільствознавства. Із 18 годин виокремлених на підцикл відводиться 12 годин на III курсі та 14 годин на IV курсі, причому 4 години із 14 відводилося на методику предметів відповідної професії.

До загальноциклових предметів відносилися: політична економія, історія філософії, вступ до мовознавства, вступ в теорію і історію мистецтва. На 1-му році навчання вивчалась історія розвитку господарських форм – курс політичної економії по відношенню до неї був другим поглибленим етапом. Історія соціалізму в Україні і в Росії вивчалась на I курсі, де також викладалися, головним чином, теорії соціалістичних думок на заході і, в коротких рисах, у стародавньому світі.

Крім того, завданням циклу було – познайомити студентів із найважливішими філософськими системами нового часу (історія філософії), з мовами, ознайомити з різними видами мистецтва, із стилями, їх еволюцією, різними школами (вступ в теорію і історію мистецтва). З метою уникнення багатопредметності й поділом споріднених предметів, українська і російська мови з їх діалектологією та поліграфією об'єднувалися в один курс [3, 110].

Співставлення навчальних планів низки вищих навчальних закладів робить яскраво помітною наявність різних підходів до організації навчального процесу. Якщо одні педагогічні колективи (Полтавський ІНО, Одеський ІНО, Київський соцвих тощо) вважали за доцільне звернути увагу на викладання загальноосвітніх дисциплін, сконцентрувавши педагогічні дисципліни на третьому році навчання, то на факультетах профосу здійснювали викладання загальноосвітніх і педагогічних дисциплін паралельно.

Висновки. Отже в період 1920-1930 рр. була проведена реформа вищої освіти в Україні. Учителів історії готували Інститути Народної Освіти на факультетах соцвиху та профосвіти. Серед позитивних тенденцій необхідно відзначити: прагнення до органічного поєднання теорії і практики в підготовці вчителів історії; орієнтація на посилення практичної підготовки, яка проявлялась у зміцненні зв'язку навчання в педвузі з виробничою працею та громадським життям у країні; вивчення досвіду вчителів-новаторів.

На жаль, мали місце й негативні тенденції, а саме: відсутність стабільних навчальних планів приводила до частих змін програм. У деяких ВНЗ навчальні плани мінялися 7–11 разів на рік, що знижувало рівень навчально-виховного процесу; перевантаженість програм теоретичним матеріалом, багатопредметність, відсутність спеціалізації; відхід на практиці від принципу оптимального розподілу практики в педвузах по всіх роках навчання – все це негативно впливало на професійну підготовку майбутніх учителів історії.

Перспективи подальших наукових розвідок. Стаття не вичерпує проблему розвитку вищої історичної освіти в України в 1920–30-х рр. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективу подальшої розробки зазначеної теми, а саме, виявлення особливостей розвитку інших типів вищих навчальних закладів України в означений період та застосування визначених особливостей у сучасній українській вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьменко М. М. Науково-педагогічна інтелігенція культурно-освітніх закладів радянської України в умовах адміністративно-політичної системи 1920–1930-х рр. / М. М. Кузьменко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2002. – № 3. – С. 139–143.

2. Мартынчук И. И. Подготовка национальных педагогических кадров в 1920-е годы / И. И. Мартынчук // Новые страницы в истории Донбасса : сб. ст. – Донецк, 1997. – С. 83–90.

3. Нікітчина С. О. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917–1991 рр.) : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.01 / Нікітчина Світлана Олександрівна. – Київ, 1998. – 535 с.

4. Руденко Ю. Д. Розвиток теорії і практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України (1917–1941 рр.) : дис. …. доктора пед. наук : 13.00.01 / Юрій Дмитрович Руденко. – К., 1994. – 392 с.

5. Самоплавська Т. О. Ряппо Ян Петрович / Т. О. Самоплавська // Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. Кн. 2 : навч. посібник / О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – С. 37–42.

РЕЗЮМЕ

Венцева Н. А. Роль Институтов Народного Образования в Украине в подготовке будущих учителей истории в 1920–1930 гг.

В статье определяется роль и место Институтов Народного Образования в профессиональной подготовке будущих учителей истории в Украине в 1920–1930 гг. Автором выявлено, что новой и основной формой высшего учебного заведения были

Институты Народного Образования (ИНО). Учителей истории готовили на факультетах соцвоспа и профобразования. Учебный план ИНО создавался с тем расчётом, чтобы можно было реализовать такие его элементы: 1) знакомство с производством; 2) знание наук; 3) педагогика; 4) общие развитие; 5) методы обучения. Позитивное влияние на улучшение подготовки учителей истории в ИНО имело и органичное соединение теории с практической подготовкой.

Ключевые слова:*Институт Народного Образования, факультет социального воспитания, факультет профессионального образования, Комиссариат Народного Образования.*

SUMMARY

Ventseva N. The role of institutes of folk education in Ukraine in preparation of future teachers of history in 1920–1930.

In 20 – 30th of the XX century there was intensive alteration of education in Ukraine. Substantial changes touched mostly its organizational foundations and structure and characterized by the searches of new forms and methods of training of pedagogical staff.

The problems of development of pedagogical education in Ukraine widely came into question on the first All-Ukrainian conference on education questions (in 1920). In 1920–1921 for providing of history of all types of schools, higher woman courses and seminaries teachers created the new form of higher educational establishment – Institutes of Folk Education (IFE) on the base of separate faculties of universities. Already in 1920 in Ukraine there were such institutes of folk education, as Kyiv, Kharkiv, Odesa, Katerinoslav, Poltava, Kherson, Mykolaiv, Zhytomyr, Chernihiv, Luhansk, Kamenets-Podolsk.

The teachers of history were prepared at the historical department of trade education and at the socio-economic slope of general department of social education.

Curriculum of IFE included such basic elements: 1) acquaintance with a production; 2) knowledge of science; 3) pedagogics; 4) common development; 5) methods of studies. Positive influence on the improvement of preparation of teachers of history at that time in IFE was considered to be relative freedom, given to the teachers in preparation of curricula and programs, in the choice of methods of studies and textbooks.

Comparison of curricula of different higher educational establishments gives bright evidence as for the presence of the different approaches to the organization of educational process. If one of the pedagogical collectives (Poltava IFE, Odesa IFE, Kyiv and other) deemed it wise to pay attention to teaching of general disciplines, concentrating pedagogical disciplines on the third year of studies, then on the faculties of trade education carried out teaching of general and pedagogical disciplines in parallel.

The perspective direction of further research can be to identify the features of the development of other types of higher educational institutions of Ukraine in this period and the use of certain features in contemporary Ukrainian higher education.

Key words*: Institutes of Folk Education, faculty of social education, faculty of trade education, Commissariat of Folk Education.*

УДК 37.014.5:371.4:371.11(477)«192»

І. І. Гавриленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ А. С. МАКАРЕНКА

У статті на основі аналізу низки основоположних нормативно-правових документів державних органів управління освітою в Україні першої половини XX століття автор розкриває нормативні засади управлінської діяльності А. С. Макаренка в період завідування Трудовою колонією імені М. Горького. На основі аналізу нормативно-правових документів державних органів управління освітою України першої половини XX ст. (початок 1920-х – кінець 1920-х рр.), визначено такі нормативні основи управлінської діяльності А. С. Макаренка: 1) диверсифікація освіти шляхом створення системи соціального виховання в контексті розвитку України як соціалістичної робочої республіки; 2) розробка відповідних заходів реалізації соціального виховання на інституційному рівні з переходом від простих форм організації дитячого колективу до більш складних; 3) стимулювання «нового» покоління до реалізації свого інтелектуального та фізичного потенціалу на благо суспільства в процесі відновлення внутрішнього ринку країни та завоювання зовнішнього ринку; 4) формування «нової людини», здатної будувати соціалістичне суспільство, шляхом об'єднання власних сил з державою та всім робочим класом; 5) відкритість і підтримка громадськості у вихованні нового покоління; 6) розвиток дитячого руху й формування системи органів самоврядування на базі установ соціального виховання.

***Ключові слова**: А. С. Макаренко, Трудова колонія імені М. Горького, нормативно-правові документи, освітня політика, управління, нормативні засади, заклад соціального виховання, заклади інтернатного типу.*

Постановка проблеми. Відомо, що на діяльність керівника освітнього закладу впливає низка чинників, серед яких – нормативні засади чинних у той чи інший час державних документів. У сучасному розумінні поняття «чинник» трактується як причини, сили руху будь-якого процесу, явища, що визначає його характер або окремі риси.

У сучасних умовах управління навчально-виховними закладами, що характеризуються соціальною невизначеністю й економічною кризою, доцільним є звернення до досвіду минулого, його вивчення та аналіз. Всесвітньовідомим є досвід українського діяча Антона Семеновича Макаренка, завідувача зразково-показового закладу – Трудової колонії ім. М. Горького. Разом із тим, діяльність А. С. Макаренка в період завідування колонією припадає на час кардинальних соціальних трансформацій та економічної кризи після розпаду Російської імперії. Така ситуація спричинила необхідність переосмислення значення освіти, її змісту та організації.

Вивчення управлінської діяльності А. С. Макаренка, визначення організаційно-педагогічних засад на теоретичному, нормативному, змістовому та процесуальному рівнях, виявлення засобів використання його управлінського досвіду, на нашу думку, сприятиме розв'язанню низки проблем, що стоять перед керівником сучасного навчально-виховного закладу.

Аналіз актуальних досліджень. Діяльність А. С. Макаренка стала предметом наукового вивчення не лише вітчизняних, а й зарубіжних учених, серед яких: М. Д. Виноградова, Л. Ю. Гордін, О. М. Іллатлтдінова, І. Ф. Козлов, І. Ф. Кривонос, В. В. Кумарін, Н. А. Лялін, С. С. Нєвська, М. П. Ніжинський, А. М. Нєустроєв, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко, А. А. Фролов, Г. Хілліг, Н. Д. Ярмаченко та ін. Разом із тим, слід відзначити, що цілісного наукового вивчення досвіду А. С. Макаренка як керівника освітнього закладу з екстраполяцією на діяльність сучасних директорів закладів середньої освіти поки що здійснено не було.

Метою статті є визначення нормативних засад управлінської діяльності А. С. Макаренка шляхом вивчення та аналізу нормативно-правових документів державних органів управління періоду 20-х років ХХ ст., що регулювали діяльність керівників дитячих навчально-виховних закладів.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що кардинальна зміна суспільно-політичного ладу і створення Української республіки у складі Радянського Союзу на тлі Російської імперії вимагали негайної перебудови освітньої галузі згідно нової суспільної парадигми. Керівним органом освіти було проголошено Народний Комісаріат освіти України (далі – Наркомос). Аналіз нормативно-правових документів досліджуваного періоду та наукових історико-педагогічних джерел дозволяє виокремити низку чинників, які лягли в основу освітньої політики уряду Української республіки часів першої половини ХХ ст. До таких відносимо:

- *макроекономічні чинники* (глобальні зміни соціально-економічного статусу робочої сили; криза національної економіки на світовому ринку);

- *мікроекономічні чинники* (відсутність у робочої сили свідомого розуміння нового значення праці відповідно до нових соціально-економічних умов, натомість панували залишки свідомості буржуазного ладу, що призвело до кризи на внутрішньому вітчизняному ринку);

- *макрополітичні чинники* (кардинальні зміни політичних сил на глобальному рівні в напрямі встановлення радянської соціалістичної системи);

- *внутрішньополітичні чинники* (суспільно-політичний переворот на території колишньої Російської імперії вимагав негайного реформування системи освіти на українських землях, але обов'язковою умовою реформаційних процесів з боку органів державного управління було врахування реальних обставин в Україні, що, у свою чергу, вимагало витримки політичної автономії відносно новоутвореної Російської Республіки; але й дипломатичної витримки вимагали стосунки України відносно Російської Республіки як певною мірою підпорядкованої держави*;*

- *політико-економічні чинники* («дисфункціональність» існуючого в той час стану освітньої системи, тобто неможливість забезпечення її

ефективності, по-перше, в умовах суспільно-економічної кризи, зростання дитячої безпритульності, складного матеріального становища українських сімей; по-друге, в умовах розбудови України як соціалістичної держави, що вимагало: 1) посилення державного фінансування та зміни цілей, змісту, форм і методів організації й управління системою освіти; 2) розробку заходів щодо диверсифікації професійної освіти);

- *соціальні чинники* (соціальна невизначеність українського населення, що зумовлювалась: 1) трансформацією суспільно-політичного ладу в країні; 2) частотою зміни політичних сил, починаючи із перших років XX ст. до 1920 року; 3) відчуттям з боку влади низьких перспектив формування соціалістичного суспільства в Україні, що вимагало донесення переваг нового ладу до мас; з іншого боку – готовність втомленого від соціальної невизначеності населення до встановлення суспільно-політичної стабільності у країні; 4) необхідність формування робітничого руху як основного засобу розвитку країни);

- *педагогічні чинники* (низький інтелектуальний потенціал країни, що вимагало встановлення обов'язкового характеру освіти; пасивність учня в навчально-виховному процесі, що потребувало зміни ролі вчителя й учня; формування змісту освіти відповідно до здобутків науково-технічного процесу на макро- та мікрорівні розвитку суспільства).

Отже, в основі законодавчої діяльності Наркомосу України першої половини 20-х рр. XX ст. лежав соціальний чинник. Необхідно було формувати «нове суспільство», «нову людину». Нагальним на всіх рінях управління освітою стало формування системи соціального виховання, що відображало основні позиції державної програми щодо створення нового радянського робітничого суспільства, будівництва соціалізму, класової боротьби й переходу до безкласового суспільства, де заперечується експлуатація людини людиною й соціальне гноблення, натомість – утверджуються соціальна рівність і справедливість [8, 687]. В ідеалі соціалістичне суспільство з диктатурою пролетаріату поступово мало перейти до комуністичного.

Першим документом, який законодавчо закріпив пріоритети соціального виховання у стратегії реформування освіти української держави стала «Декларація про соціальне виховання дітей», прийнята Наркомосом у липні 1920 р. У даному документі акцент було зроблено на забезпеченні кожній дитині усіх прав, тим самим реалізовувалася спроба влади продемонструвати державну опіку про підростаюче покоління, декларувалося значення позашкільної роботи й необхідність розвитку системи трудового виховання. Ідеальною і єдиною формою соціального виховання визнавався дитячий будинок інтернатного типу як форма заміни традиційної школи [3, 9].

Відзначимо, що А. С. Макаренко, реально оцінюючи ситуацію у країні на початку 20-х рр. XXI ст., підтримав ідею соціального виховання й заміни школи на заклади інтернатного типу, про що, зокрема, зазначають сучасні макаренкознавці [16; 18 та ін.]. Та пізніше, у результаті безпосередньої практичної діяльності в галузі соціального виховання дітей та підлітків, у А. С. Макаренка сформувалося власне розуміння сутності «соціального виховання», що не співпадало із декларованим на державному рівні.

Також органами народної освіти України було прийнято низку інших нормативно-правових документів, в яких висвітлювалися шляхи реалізації основних положень означеної концепції на практиці. Зокрема, в 1922 р. президією Всеукраїнського ЦВК було розроблено «Кодекс законів про народну освіту». Цього ж року було укладено «Керівництво із соціяльного виховання» (через видання українською мовою в 1925 р. документ отримав назву «Порадник із соціяльного виховання» – І. І.). Крім того, регулюючим документом діяльності керівників закладів соціального виховання витупив «Збірник діючого законодавства Української республіки по народному просвєщєнію» (1926 р.)

Згідно положень зазначених документів, в основу діяльності закладів соціального виховання, до яких належала і Трудова колонія ім. М. Горького, покладався принцип єдності мети й завдань (на всіх ланках системи народної освіти), ідеї матеріалізму та психології колективізму, трудовий процес і гармонійне виховання дітей дошкільного віку. Усі заходи виховання й навчання мали відповідати життєвим умовам та інтересам трудящих, мати тісний зв’язок із народним господарством і державним будівництвом; знання повинні були подаватись у формі дитячої енциклопедії, що черпала в навколишньому світі відповіді на всі питання дитини [3; 4; 7; 6; 18].

Крім того, згідно з положеннями нормативно-правових документів, єдиним фактором соціального виховання, його основою, сутністю і змістом визнавався комуністичний дитячий рух (комдитрух). Кожен рух дитинства вважався елементом виховного процесу і лише при орієнтації соціального виховання на комдитрух можна було встановити «дійсний зв’язок між усіма поколіннями, що їх виховує Компартія» [14, 2–3].

Формою дитячого руху виступали «Юнаки-Піонери ім. В. І. Леніна» – «Юнаки-Ленінці» (ЮЛ). У «Пораднику із соціяльного виховання» пропонувались основні засади організації ЮЛ. Зокрема, у «Положенні про комуністичні дитячі групи – Юнаків-Піонерів імені В.І. Леніна» зазначалось (цитуємо вибірково):

– основним трудовим осередком (ячейкою) комдитруху є колектив ЮЛ, що об’єднує Юнаків-Ленінців тієї чи іншої установи соціального виховання або навколо якогось виробничого чи культурно-освітнього центру (заводу, фабрики, клубу тощо). Кожен Юнак-Ленінець може бути у

складі одного якогось колективу. Окремий колектив носить ім'я того підприємства чи установи, що при ньому організовано (п. 4);

– для обговорення важливих питань буденного життя, важливих організаційних чи практичних питань періодично влаштовуються загальні збори колективу (п. 5);

– на чолі колективу ЮЛ стоїть Рада колективу, що обирається загальними зборами останнього на три місяці. До її складу входить організатор колективу, прикріплений до колективу керівник-комсомолець та ланкові (п. 6);

– численні щодо свого складу колективи ЮЛ для успішного здійснення своїх практичних занять та досконалішого охоплення активності кожного Юнака-Ленінця розбиваються на ланки з приблизною кількістю по 10 дітей у кожному. Кільце не являється самостійною одиницею: всі кільця, які входять до складу якогось колективу, працюють за єдиним планом всього колективу, що являється обов'язковим для всіх його кілець (п. 8);

– уся робота ланок проводиться під керівництвом Ради колективу; це керівництво здійснюється в житті через ланкових; безпосередньо на чолі ланки стоїть ланковий, котрий обирається членами ланки строком на 3 місяці. Кожне кільце носить ім'я якогось революційного діяча або якогось явища, що має революційно-трудовий зміст (п. 9);

– до колективів ЮЛ приймаються діти віком від 10 до 15 років, у першу чергу – діти пролетарського населення, які виступають найбільш здатним елементом стосовно класового виховання, а також діти з кіл незаможного селянства. Прийом здійснюється через Раду колективу на загальних зборах колективу (п. 18–19);

– кожен Юнак-Ленінець, який тільки вступив до колективу й пробув у ньому не менше, ніж 2 місяці, дає урочисту обіцянку; цей момент пов'язується з якимись важливими революційними святами; після даної обіцянки Юнак-Ленінець має право носити знак організації ЮЛ (п. 20);

– характер роботи в колективах Юнаків-Ленінців визначається тими основними завданнями, що їх ставить собі дитрух у загальному процесі комуністичного будівництва, у тому числі активна участь дітей у громадсько-політичному та трудовому житті, як результат цього – найголовніша роль дитячого руху в загальній політиці держави – соціальне виховання (п. 21);

– встановлюючи своєю поведінкою норму – зразок для всієї маси дитинства – колектив Юнаків-Ленінців виконує якнайповніше завдання, поставлені органами влади перед дитинством «соцвихівського віку», привертаючи до свого кола це дитинство. Виступаючи найкращим організуючим чинником своєї установи, колектив ЮЛ викликає активність серед інших дітей, залучаючи їх до самоврядування, до всього внутрішнього життя дитячої установи (п. 22);

– крім того, колектив ЮЛ являє собою ту суспільну ланку, що пов'язує свою установу з оточенням, із суспільством, з усім суспільно-виробничим процесом, із міжнародним дитячим рухом та класовою боротьбою (п. 23) [14, 5–8].

Відомо, що А. С. Макаренко був прихильником дитячого руху як основного механізму організації виховання колоністів, проте в колонії ім. М. Горького сутність дитячого руху полягала у включенні вихованців у «загальний рух» господарчого розвитку всього колективу, або як він писав у 1922 р., «прогресуючої спільноти» [13, 43]. Разом із тим, як свідчить аналіз творчої спадщини А. С. Макаренко, у своїй практиці управління колонією при організації системи самоуправління він використовує частину структурних елементів колективу Юнаків-Ленінців та низки положень щодо їх призначення, повноважень і особливостей організації.

Слід відзначити, що в нормативно-правових документах органів народної освіти було окреслено основні засади організації закладів соціального виховання різних типів, їх функціонування та адміністрування. Для нашого дослідження доцільним є аналіз такого документу, як «Тимчасове положення про дитячий будинок-інтернат». Зокрема, дане Положення закріплювало наступне (висвітлено аспектно):

– дитячий будинок (далі – дитбудинок) є державною установою для соціального виховання дітей обох статей від 4 до 15 років включно… Своїм призначенням, внутрішньою організацією, способом комплектування й зв'язком всієї роботи з життям, що його оточує, дитячий будинок є єдиним колективом дітей і дорослих їх керівників (п. 1–2);

– місцеві органи влади дають кожному дитячому будинку для користування помешкання «даремно» (безкоштовно – І.І.), яке б задовольняло вимоги гігієни й дитячого інтернату та відповідало б в основній ідеї дитбудинку... Як земельна ділянка, так і майстерні й інші господарчі підприємства дитячого будинку призначаються для ознайомлення дітей із найпростішими процесами й знаряддями праці та для господарчої експлуатації в інтересах колективу (п. 3–4; 7);

– забезпечення дитбудинку паливом, освітленням, водою, догляд за чистотою помешкань, його ремонт здійснюється розпорядженням окружних і губернських Виконавчих Комітетів відповідно за приналежністю, видатки ж на ці потреби проводяться по кошторисах відповідних Відділів Народної Освіти (п. 5–6) [14, 50–54; 5].

Крім того, в означеному документі зазначалося, що кількісний склад дитбудинку повинен був бути не меншим, ніж 50 і не більшим, ніж 100 осіб, разом із керівництвом будинку. Ухилення від встановленої норми припускалося у виключних випадках з дозволу органів Наркомпросу. Штати дитбудинку (інтернату) мали складатися з таких осіб: завідуючий будинком, завідуючий господарством, по одному керівникові на кожні 12 дітей і

технічного персоналу – один на 15 дітей. У дитбудинку з великою кількістю дітей відповідними органами НКО призначався помічник (заступник) завідуючого будинком. Інструкторський персонал і викладачі предметів у шкільних майстернях та фермах встановлювалися спеціально в міру потреби.

З метою залучення дітей до господарської діяльності дитячого будинку та в завідуванні окремими його галузями в кожному дитбудинку загальними зборами дітей мали створюватися загальні й спеціальні господарчі Комісії. Загальна господарча Комісія, відповідно чинного на той час законодавства, мала складатися з трьох осіб. Їй підпорядковувались усі інші дитячі Комісії господарчого призначення, також обрані рішенням загальних зборів. Загальна господарча Комісія мала обиратися терміном на один триместр; відповідати перед Радою дитячого будинку й працювати під керівництвом завідуючого будинком. У разі невиконання своїх обов'язків, остання підлягала розпуску й заміні її іншою. Спеціальні господарські Комісії мали обиратися загальними зборами колективу.

Окрім господарських Комісій, для обслуговування дитячого будинку в господарському відношенні мали організовуватися наряди щоденних чергувань господарчого значення: по кухні, їдальні, спальні тощо. Весь наряд чергових дітей мав підлягати черговому вихователю дитбудинку. Наряд чергових, разом із черговим вихователем виконувався в час із 8-ої години ранку й до того моменту, коли діти лягали спати. Вночі діти не повинні були чергувати.

Відзначимо, що всі форми участі дітей у колективному житті будинку інтернатного типу залежали від загального навчально-виховного процесу й організовувалися Радою дитбудинку. Навчально-виховний процес мав виконувався шляхом організації дітей для групових і гурткових занять. Групи комплектувалися Радою дитбудинку з дітей, які мали приблизно однаковий рівень інтелектуального розвитку та однаковий обсяг знань. Керував групою окремий вихователь, призначений Радою дитбудинку.

Залежно від пори року, від наявних приладів і підручників та інших умов, кожна група дітей мала працювати або на повітрі (в полі, в лісі), або в закритому приміщенні (в майстернях, музеях, класній кімнаті) щоденно в години, визначені розкладом. Крім того, кожна група й кожен гурток був зобов'язаний вести щоденник під керівництвом вихователя.

Отже, представлені положення нормативно-правових документів орієнтували завідувачів закладів соціального виховання, у тому числі А. С. Макаренка – завідувача Трудовою колонією ім. М. Горького – щодо напрямів та змісту функціонування закладів соціального виховання, визначення особливостей організації навчально-виховного процесу, спрямування педагогічної роботи педагогів, організації життєдіяльності й

навчання вихованців, системи управління дитячою установою інтернатного типу, системи органів самоуправління, встановлення організаційних зв'язків між органами самоуправління тощо.

Однак на заваді реалізації освітньої реформи стояла проблема фінансування. З цією метою державою було вжито низку заходів, серед яких: активізація появи по всій країні громадських організацій, які мали надавати матеріальну допомогу закладам соціального виховання, у тому числі, будинків для безпритульних дітей; закріплення за дитустановами певної ділянки землі для ведення сільськогосподарських робіт; звільнення дитячих закладів від податків із продажу сільськогосподарської та іншої продукції власного виробництва; створення благодійних фондів тощо. Керівники дитячих установ, відповідно, зобов'язувались активізувати власну діяльність щодо налагодження стосунків із громадськими організаціями, налагодити сільгоспроботу та, в цілому, «всіляко сприяти вирішенню побутових проблем відносно матеріального утримання вихованців» [7; 12; 14].

Висновки. Таким чином, аналіз нормативно-правових документів державних органів управління освітою України першої половини ХХ ст. (початок 1920-х – кінець 1920-х рр.), у яких було задекларовано напрями та шляхи здійснення вітчизняної освітньої реформи, дає можливість визначити такі нормативні засади управлінської діяльності А. С. Макаренка: 1) диверсифікація освіти шляхом створення системи соціального виховання в контексті розбудови України як соціалістичної робітничої республіки; 2) розробка відповідних заходів реалізації соціального виховання на інституційному рівні з переходом від простих форм організації дитячого колективу до більш складних; 3) стимулювання «нового» покоління до реалізації свого інтелектуального та фізичного потенціалу на благо суспільства у процесі відновлення внутрішнього ринку країни та завоювання зовнішнього ринку; 4) формування «нової людини», здатної будувати соціалістичне суспільство, шляхом об'єднання власних сил із державою та усім робітничим класом; 5) відкритість та підтримка громадськості у вихованні нового покоління; 6) розвиток дитячого руху та формування системи органів самоуправління на базі закладів соціального виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антон Макаренко : Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926–1928 рр.) : монографія / автори-укладачі: І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко ; за ред. Дійсного члена АПН України І. А. Зязюна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 352 с.

2. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореферат дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. Д. Березівська. – К., 2009. – 47 с.

3. Збірник декретів, наказів та розпоряджень по Народньому комісаріату освіти УСРР. Вип. І. – Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1920. – 60 с.

4. Збірник декретів, наказів та розпоряджень по Народньому комісаріату освіти УСРР. Вип. ІІ. – Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1920. – 27 с.

5. Збірник декретів, наказів і розпоряджень по Народньому комісаріяту освіти УСРР. Вип. III. – Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1921. – 41 с.

6. Ільченко О. Ю. Виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20-30-ті рр. ХХ ст. : дис. … канд. пед наук : 13.00.01 / О. Ю. Ільченко. – Полтава, 2006 – 326 с.

7. Кодекс законов о народном просвещении УСРР утвержденный ВУЦИК 1 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 р. – Х. : Изд-во НКО УСРР, 1922. – 78 с.

8. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин / М. : Эксмо, 2008. – 944 с. – (Библиотека словарей).

9. Макаренко А. С. Педагогические произведения : в 8-ми т. – Т. 1. / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов / Изд-во «Педагогика», 1983. – М. : Педагогика, 1983. – С. 311.

10. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания / Часть 1. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. – 361 с.

11. Мушка О. В. Організаційно-педагогічні засади діяльності наркомосу УСРР у галузі шкільної освіти (1919 – початок 30-х рр. ХХ ст.) педагогіки : автореф. дис … канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія / О. В. Мушка. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – 22 с.

12. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : Сборник документов. 1917-1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : «Педагогика», 1974. – 560 с.

13. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріаліх (1920–1926 рр.) / за ред. І. А. Зязюна. – Ч. 1. – Полтава, 2002. – 269 с.

14. Порадник по соціяльному вихованню. – 1925 р.

15. Постанова Раднаркому УСРР «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю» // Бюлетень Наркомпросу УСРР. – 1921. – № 6. – С. 2–3.

16. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан», 1997. – 192 с.

17. Цибулько Л. Г.Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30-х рр. ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Цибулько. – Слов'янськ, 2005. – 185 с.

РЕЗЮМЕ

Гавриленко И. И. Нормативные основы управленческой деятельности А. С. Макаренко.

В статье на основе ряда основновоположных нормативно-правовых документов государственных органов управления образованием в Украине первой половины ХХ ст. раскрываются нормативные основы управленческой деятельности А. С. Макаренко в период заведования Трудовой колонией имени М. Горького. На основе анализа нормативно-правовых документов государственных органов управления образованием Украины первой половины ХХ в. (начало 1920-х – конец 1920-х гг.), определены такие нормативные основы управленческой деятельности А. С. Макаренко: 1) диверсификация образования путем создания системы социального воспитания в контексте развития Украины как социалистической рабочей республики; 2) разработка соответствующих мер реализации социального воспитания на институциональном уровне с переходом от простых форм организации детского коллектива к более сложным; 3) стимулирование «нового»

поколения к реализации своего интеллектуального и физического потенциала на благо общества в процессе восстановления внутреннего рынка страны и завоевания внешнего рынка; 4) формирование «нового человека», способного строить социалистическое общество, путем объединения собственных сил с государством и всем рабочим классом; 5) открытость и поддержка общественности в воспитании нового поколения; 6) развитие детского движения и формирование системы органов самоуправления на базе учреждений социального воспитания.

Ключевые слова: *А. С. Макаренко, Трудовая колония имени М. Горького, нормативно-правовые документы, образовательная политика, управление, нормативы, учреждение соцального воспитания, учреждение интернатного типа.*

SUMMARY

Gavrilenko I. Legal foundations of A. S. Makarenko's administrative activity.

It has been established that several factors, such as legal framework of state documents in vigor in a concrete time, can have an impact on the work of managers of institution of general education. In a modern understanding, word «factor» means a cause, the impetus of any process, phenomenon, thus determining its character or single features.

Under current conditions of social incertitude and economic crisis, in order to manage an institution of general education is worthwhile to turn to the past experience, to study, analyze and rethink it. The experience of Anton Semenovitch Makarenko, manager of the showpiece institution, Colony of labor named after M. Gorki is quintessential unique.

On the basis of the normative-legal documents of Ukrainian educational management organs of the first part of the XX century the legal foundations of A. S. Makarenko's administrative activity in the period of managing the Labor Colony named after M. Gorky are revealed.

The activity of A. S. Makarenko during his administration of the colony named after M. Gorki, the history of the institute and the fortune of its graduates became a special topic in the researches of national and foreign scholars such as E. Balabanovich, A. Bojko, I. Zjazun, I. Kozlov, I. Krivonos, V. Kumarin, F. Naumenko, M. Nezhinskij, N. Tarasevich, A. Tkachenko, A. Frolov, M. Yarmachenko and others. Relevance of the study are: M. Vinogradova, L. Hordin, O. Ishchenko, N. Tarasevich, A. Tkachenko, A. Frolov, L. Tsybulko and others.

Generally, the analysis of state organ regulatory documents the activity of the Education boards in Ukraine in the first half of the XXth century (the beginning 1920 – the end 1920), when were defined the trends and the way for the implementation of a national educational reform, offers the possibility to find out which normative frameworks used A. S. Makarenko during this management activity: 1) diversification of education, creating a system of social education, while Ukraine became a socialistic workers republic; 2) development of appropriate measures for the implementation of social education at the institutional level, with the passage from more simple to more complex forms of children collective; 3) promotion of a «new» generation to use their intellectual and physical potential for the good of society during the process of recovering of the domestic market and the conquest of the foreign market; 4) creation of a «new man», able to build up the socialist society using his energies together with the State and working class; 5) sociability and public support in education of new generations; 6) development of a child movement and creation of a system of autonomous bodies at the premises of institutions of social education.

Key words: *A. S. Makarenko, Labor Colony named after M. Gorky, normative-legal documents, education reforms, legal foundations, administrative activity, residential care, education institution of boarding type.*

УДК 930.378.014

Л. О. Голубнича
Національний юридичний університет
імені Ярослава Мудрого

ВИСВІТЛЕННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКЦІЇ У ВНЗ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ (50–60-ті рр. ХХ ст.)

У статті висвітлено історіографію досвіду роботи вищих навчальних закладів Східного регіону України у 50–60-ті роки минулого століття, коли вища освіта в державі ставала більш масовим явищем. Значну увагу приділено вивченню робіт, у яких з'ясовуються особливості використання такої форми й методу організації навчального процесу, як лекція. Окреслено її характеристику, переваги (найбільш економний спосіб навчання; ефективна за ступенем засвоєння навчального матеріалу студентами; один із найбільш дієвих засобів формування світогляду й переконань; засіб прямого особистого впливу лектора на велику аудиторію одночасно) й недоліки (не могла загалом відходити від основних праць, підручників, аксіом та істин; забезпечувала лише мінімальний зворотний зв'язок лектора зі студентами; справляла тим слабший вплив на конкретного студента, чим більше слухачів було в лекційній аудиторії), що були виявлені науковцями в зазначених межах і регіоні.

***Ключові слова**: форми і методи організації навчального процесу, лекція, навчальний процес у вищих закладах освіти, Східноукраїнський регіон.*

Постановка проблеми. Маючи величезний науковий потенціал, Україна прагне розвивати вітчизняну науку, необхідною передумовою для чого є, з одного боку, підвищення рівня вищої освіти, а з іншого – розуміння уроків історії з метою уникнення помилок і перенесення цінного досвіду в сучасність. Так, 50–60-ті роки минулого століття характеризуються завершенням етапу формування класичної радянської системи вищої школи. Дидактичні ідеї другої половини ХХ ст. знайшли відображення й у практиці роботи ВНЗ Східного регіону України досліджуваного періоду. Зокрема, передові педагоги другої половини минулого століття приділяли значну увагу пошукам форм і методів, які б сприяли підвищенню ефективності організації процесу навчання студентів.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що досвід організації навчально-пізнавальної діяльності вищих закладів освіти, а також такої її форми й методу, як лекція були предметом дослідження великого загалу вітчизняних науковців. Так, ще в 60–70-ті рр. ефективність лекції вивчали І. Кобиляцький, І. Гончаров, Н. Кузьміна, Н. Половнікова, І. Рейнгард та ін. Історичний аспект даної проблеми розглядали О. Гончар, С. Золотухіна, В. Майборода, М. Окса, О. Орлова, О. Чередник та ін. Однак висвітлення історіографії організації лекції у ВНЗ Східноукраїнського регіону 50–60-х років не знайшли достатнього відображення в науково-педагогічній літературі.

Мета статті. На основі аналізу історіографії окресленої проблеми узагальнити особливості організації лекцій у ВНЗ Східноукраїнського регіону 50–60-х років минулого століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз педагогічно-історіографічних джерел: дидактичних – протоколів засідань Вченої ради Ворошиловградського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка, Ради Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, Ради Слов'янського державного педагогічного інституту; підручників та оповідальних – наукових статей дозволяє стверджувати, що дидактичні ідеї другої половини XX століття (активне створення й застосування нових педагогічних технологій, розробка ефективних дидактичних концепцій, творча підготовка матеріалів для оптимізації навчального процесу, упровадження технічних засобів навчання, великої кількості нових освітніх програм тощо) знайшли відображення у практиці роботи вищої школи Східного регіону України досліджуваного періоду. Зокрема, передові педагоги окресленого періоду приділяли значну увагу пошукам форм і методів, які б сприяли підвищенню ефективності організації процесу навчання студентів.

У ході історіографічного наукового пошуку встановлено, що в зазначений час у вищих навчальних закладах Східноукраїнського регіону пріоритетними були такі форми організації занять, як лекції, практичні, семінарські заняття, консультації, лабораторні практикуми, а також різноманітні методи навчання (алгоритмічний, пошуковий, проблемний, дослідницький тощо).

Історіографічний аналіз навчальних планів викладачів вищих навчальних закладів Східного регіону І етапу розвитку дидактичних ідей ученими досліджуваного періоду та регіону свідчить, що важливу роль у процесі організації навчального процесу відігравала лекція, на яку відводилося більше, ніж 50 % часу. Пояснювалося це тим, що зазначена форма навчання мала такі переваги: 1) найбільш економний спосіб навчання; 2) ефективна за ступенем засвоєння навчального матеріалу студентами; 3) один із найбільш дієвих засобів формування світогляду й переконань; 4) засіб прямого особистого впливу лектора на велику аудиторію одночасно.

Крім того, харківський дослідник організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини XX століття О. Чередник у своєму дисертаційному дослідженні «Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX століття)» провідне місце лекції в навчальному процесі досліджуваного етапу визначає й тим, що: по-перше, курс лекцій із навчальної дисципліни передавав основний її зміст; по-друге, саме лекції визначали не лише зміст, але й ідейно-теоретичну та професійну спрямованість усього навчального процесу; по-третє, від лекційних занять залежали спрямування, зміст та ефективність інших форм навчального процесу [11].

Історіографічне вивчення досліджуваної проблеми виявило специфічну рису зазначеного періоду, а саме вплив урядової політики на організацію навчального процесу у вищих закладах освіти СРСР, зокрема й

у Східному регіоні України. Так, 16–17 березня 1950 р. було прийнято постанову третього пленуму Науково-методичної ради при Міністерстві вищої освіти СРСР «Про підвищення якості лекцій у вищих навчальних закладах». Відповідно до цього документа, лекція повинна була подавати основні поняття з дисципліни, що вивчалася, окреслювати шляхи подальшого глибшого її вивчення; науково та логічно охоплювати основні принципи, основні питання курсу, не перевантажуючи його зайвими деталями; ґрунтуватися на принципі більшовицької партійності викладання й уводити студентів до конкретної галузі науки, розкривати марксистсько-ленінську методологію предмета та слугувати школою мислення, ознайомлювати з основними напрямами розвитку науки й вирішенням основних тогочасних наукових питань [6, 90].

Аналіз дидактичних педагогічно-історіографічних джерел (протоколів засідань Ради Слов'янського державного педагогічного інституту), документальних (актових) і оповідальних (наукових) із питань організації навчального процесу у вищій школі Східного регіону свідчить, що лекція як основна форма занять у досліджуваний період мала низку характерних особливостей, зокрема: 1) цілісно й логічно висвітлювала основні положення навчальної дисципліни; 2) озброювала студентів методологією вивчення певної науки; 3) краще й повніше, ніж інші форми навчання, компенсувала застарілість або відсутність сучасних підручників і навчальних посібників; 4) оперативно ознайомлювала з останніми даними наук; 5) органічно сполучала навчання з вихованням; 6) націлювала студентів на самостійну роботу й визначала основні її напрями.

Водночас проведене дослідження зазначеної педагогічно-історіографічної джерельної бази дозволяє стверджувати, що лекція мала й деякі недоліки, зокрема лекція: 1) не могла загалом відходити від основних праць, підручників, аксіом та істин; 2) забезпечувала лише мінімальний зворотний зв'язок лектора зі студентами; 3) справляла тим слабший вплив на конкретного студента, чим більше слухачів було в лекційній аудиторії. Серед інших недоліків лекцій того часу варто відзначити також заполітизованість лекційних матеріалів.

Детальний розгляд конспектів лекцій професорсько-викладацького складу вищих педагогічних навчальних закладів Сходу України 50-х років показує, що їх сутнісно-змістовий компонент був присвячений розкриттю основних питань з'їздів і Програми КПРС. Відповідно до оновлення проблем і вимог, висунутих Комуністичною партією, викладачі постійно переробляли тексти лекцій. Про це свідчить аналіз конспектів лекцій викладача кафедри філософії Луганського державного педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, доцента Д. Жданова, зроблений В. Вікторовим у його праці «З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР». Так, розглядаючи антагоністичні суперечності капіталізму,

зазначений викладач наводив характеристику капіталістичного суспільства, подану в Програмі КПРС [3, 3]. Історичними положеннями Програми КПРС і рішеннями Пленумів ЦК КПРС були пронизані й усі лекції з курсу політекономії. Наприклад, В. Пічугін, ректор Луганського державного педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, констатував, що викладачі навчального закладу в лекції «Предмет і методи політекономії» висвітлювали питання розвитку марксистсько-ленінської політичної економії, Програми КПРС та її значення для будівників комунізму [3, 4].

Важливим документальним (актовим) педагогічно-історіографічним джерелом, що розкриває специфіку організації навчального процесу ВНЗ України на зазначеному етапі, був наказ від 3 жовтня 1958 року «Про обмін ученими та кваліфікованими викладачами провідних і профілюючих дисциплін та організацією взаємодопомоги між ВНЗ Міністерства вищої освіти Української РСР у справі обміну досвідом роботи читання лекцій студентам науковими працівниками в 1958–1959 навчальному році» [10]. У цьому документі вказувалося, що саме для висвітлення найновіших досягнень науки і техніки, поширення передового досвіду вищих навчальних закладів та організації взаємодопомоги між окремими вищими навчальними закладами, факультетами й кафедрами, необхідно здійснювати обмін ученими та кваліфікованими викладачами. Крім того, всім керівникам потрібно було обов’язково інформувати Міністерство вищої освіти УРСР про дату прочитаних лекцій, їх тематику, ім’я та ім’я по батькові спеціаліста, його вчене звання і ступінь, а також указати, яка ще була проведена робота, крім читання лекцій.

Відповідно до цього наказу, між Харківським політехнічним інститутом і Запорізьким машинобудівним інститутом відбувся обмін викладачами, про що свідчать документальні (діловодні) педагогічно-історіографічні джерела за 1959 рік, у яких представлено відгуки, що надійшли на адресу ХПІ. У них зазначалося, що такий обмін досвідом у читанні лекцій сприяв підвищенню рівня знань студентів і ділової кваліфікації викладачів. Керівництво Запорізького машинобудівного інституту було задоволено роботою викладачів із ХПІ. Так, доцентом указаного навчального закладу П. Левітським було прочитано лекції для студентів четвертого курсу на тему «Організація поточного виробництва» і для викладачів інститут на тему «Спеціалізація й кооперування» з життєвими прикладами та фотокартками з практики підприємств, що свідчило про високий рівень лекційної майстерності викладача. Доцент М. Анашенко також прочитав цикл лекцій студентам четвертого курсу на тему «Робочий процес струшуючого механізму формувальних машин», де значну увагу приділив зв’язку теорії з практикою.

Аналіз оповідальних (наукових) педагогічно-історіографічних джерел, а саме наукових праць, опублікованих у періодичних виданнях зазначеного

періоду дозволяє стверджувати, що навчальні лекції того часу поділялися на три види: оглядові, проблемні та предметні. Оглядова лекція була спрямована на відновлення попередніх знань або ознайомлення з будь-яким ще не вивченим чи малознайомим матеріалом для формування цілісного знання. Проблемна – подавала матеріал як проблему, палітру різноманітних поглядів на те чи інше питання. Предметна лекція була звичайною складовою лекційного курсу, хоча цілком могла нести в собі елементи як проблемності, так і оглядовості. До проблемної лекції у вищому навчальному закладі за характером взаємопов'язаної діяльності викладача й студентів мав прямий зв'язок метод проблемного викладу знань. Урахування особливостей проблемного мислення й активізація за допомогою евристичних прийомів розумової діяльності студентів забезпечували проблемний підхід до викладу лекційного матеріалу.

Заслуговує на увагу, на наш погляд, приклад створення проблемних ситуацій у Харківському державному університеті імені О. М. Горького, який був описаний у роботі В. Вікторова «З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР». Так, на лекціях із математики професор Д. Гордевський використовував елементи короткого діалогу з аудиторією для активізації пізнавальної діяльності студентів. Під час лекційного заняття викладач ставив декілька проблем і розв'язував їх разом зі студентами. Він довіряв також студентам формулювати окремі визначення та висновки, вимагав самостійних дій. Упродовж лекції створювалося не більше 10–12 міні-проблем, які розв'язували студенти. На вирішення кожної витрачалося 1–2 хвилини, а в цілому – до 20 хвилин активної, творчої діяльності студентів. Після цього інформація, яку подавав викладач, сприймалась як суттєво необхідна [3, 122].

Однак, не дивлячись на застосування методів активізації розумової діяльності студентів, однією зі складних проблем того часу була низька успішність студентів I–II курсів, про що свідчить аналіз дидактичних педагогічно-історіографічних джерел (протоколів засідань рад) і документальних (директивних указівок, наказів вищих навчальних закладів Східного регіону). Конкретні заходи, зокрема спрощення лекцій із наближенням їх до шкільного уроку, уведення обов'язкових консультацій, запровадження складання заліку з окремих тем тощо, не поліпшували ситуації. Це давало всі підстави керівництву держави з боку вищої освіти вважати, що «шукати вихід із такого становища можна тільки на шляхах оптимізації навчального процесу», що вказано у збірнику основних постанов, наказів та інструкцій щодо вищої школи [2, 136].

Як відомо, після викриття керівником радянської держави М. Хрущовим злочинів Й. Сталіна на початку 60-х років XX ст. настав так званий «період відлиги», який мав певний вплив і на вищу освіту. Наприклад, у книзі «Вища освіта на новому етапі: з досвіду перебудови вищої школи на

Україні» зазначалося, що згідно з настановами партії від 1960 року «одним із найважливіших питань перебудови вищої освіти, від якого залежить організація навчального процесу, є творча розробка й виконання нових навчальних планів, якими визначене посилення теоретичної підготовки й тісне поєднання навчання з виробничою та суспільною працею» [1, 72]. Так, із початку 1959/60 навчального року всі вищі навчальні заклади України почали працювати за новими навчальними планами, згідно з якими збільшувався обсяг годин на самостійну роботу студентів [1, 6]. У зв'язку з цим докорінно змінювалася роль лектора. Основне його завдання полягало вже не в передачі інформації з курсу, який читається, а створенні ситуацій, які б викликали зацікавленість студентів до викладеного матеріалу, що ставало стимулом до наступного його самостійного вивчення. Отже, у процесі навчання спостерігалася тенденція до зміни методики проведення лекції.

Як свідчить аналіз досвіду роботи вищої школи Східного регіону України, на підставі розгляду робот М. Окса «Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917–1991 рр.) [7], О. Орлової «Роль викладача у формуванні розумової самостійності студентів (друга половина ХХ ст.)» [9] викладачі вищих навчальних закладів досліджуваного періоду обирали таку структуру лекції, яка об'єктивно передбачала активність і розумову самостійність студентів. Приклад зазначеного був наведений і в роботі О. Орлової «Із досвіду формування розумової самостійності майбутніх учителів (друга половина ХХ століття)» [8]. Організація лекцій за творчою методикою підтримувала творчий пошук, розвивала самостійність мислення, навички аналізу й синтезу фактичного матеріалу, що вже був у наявності, сприяла встановленню причинно-наслідкових зв'язків, вибору необхідної інформації. Крім того, студенти під керівництвом викладача набували досвіду роботи з науковою літературою, розвивали навички узагальнення наукових даних.

У ході історіографічного дослідження виявлено, що для лекції 60-х рр. зазначеного періоду було характерним використання різноманітних методичних прийомів, які активізували самостійну роботу студентів, стимулювали їх до активної навчально-пізнавальної діяльності. О. Мішина в роботі «Нове в методиці вивчення хімії» [4] описує досвід роботи викладача хімічного факультету зазначеного вище університету І. Остапенко, який під час лекції з хімії давав визначення гідролізу та розглядав основні питання його реакції. Після цього педагог запитував: «Можна чи ні (і чому?) записати реакцію гідролізу хлориду натрію?». Якщо студенти уважно слухали та зрозуміли, то вони відповідали правильно. Така постановка запитання привертала увагу аудиторії, активізувала мислення студентів, привчала критично оцінювати, самостійно аналізувати, зіставляти факти, робити логічні висновки [4].

Ефективними прийомами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді, які історіографічний пошук дозволив виявити в практиці вищої школи Східного регіону досліджуваного періоду, відображено в роботі О. Наумець «Ідеал вчителя в історії педагогіки» [5]. Такими прийомами були: виклад частини матеріалу у формі запитань і відповідей, доказів і рішень пізнавальних завдань. При цьому демонструвалися шляхи наукового й логічного мислення. Зазначений підхід дозволяв установити зворотний зв'язок, а також акцентувати увагу на ключових питаннях теми. Аналізуючи складні ситуації разом зі студентами, викладач поступово підводив їх до теми лекції та формулював проблему, яку необхідно було вирішити. Створення пізнавальної ситуації на початку лекції збуджувало інтерес до матеріалу, що вивчався, активізувало навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяло формуванню розумової самостійності особистості.

Вивчення досвіду вищих навчальних закладів України досліджуваного періоду свідчить про те, що викладачі не обмежувалися використанням традиційних форм і методів у межах репродуктивного навчання, а намагались організувати навчання студентів так, щоб воно сприяло формуванню досконалих умінь і навичок, необхідних для пізнання реалій дійсності, для отримання знань, а також для творчого їх використання в майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим разом із лекцією широко використовувалися практичні, лабораторні, семінарські й інші види занять.

Таким чином, історіографічний огляд педагогічно-історіографічних джерел із теми дослідження дозволяє зробити **висновки** про те, що: 1) у радянській вищій школі організація навчального процесу була чітко регламентована документами Міністерства вищої освіти СРСР, тому відмінності меж лекціями, які на ті часи були майже єдиним джерелом знань, полягали лише в рівні володіння викладачем педагогічною майстерністю; 2) у зазначений період у досліджуваному регіоні під час організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, з одного боку, основний акцент робився на інтелектуальному розвитку майбутніх фахівців, а з другого, – викладачі продовжували використовувати й такі методи читання лекцій, що мали імперативний характер та були зорієнтовані лише на передачу інформації (особливо в 50-ті рр.).

Перспективами подальшої розвідки можна вважати вивчення історіографії інших форм і методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта на новому етапі: з досвіду перебудови вищої школи на Україні. – К. : Держ. вид-во л-ри УРСР, 1961. – 239 с.

2. Высшая школа : сборник основних постановлений, приказов и инструкций : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Е. И. Войленко. – М. : Высш. шк., 1978. – 399 с.

3. З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР / [упоряд. В. О. Вікторов, І. В. Капелюшний]. – К. : Рад. шк., 1964. – 148 с.

4. Мишина Е. Ф. Новое в методике изучения химии / Е. Ф. Мишина // Вестник высшей школы. – 1965. – № 7. – С. 42–44.

5. Наумець О. Ідеал вчителя в історії педагогіки / О. Наумець // Наукові записки. – 2002. – Вип 41. – С. 112–116.

6. О повышении качества лекций в высших учебных заведениях: из постановления пленума научно-методического совета при Министерстве высшего образования СССР 16–17 марта 1950 г. // Высшая школа : сб. основ. постановлений, приказов, инструкций / под ред. Е. И. Войтенко. – М., 1965. – С. 89–91.

7. Окса М. М. Вивчення дисциплін загально-педагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917–1991 рр.) / М. М. Окса. – К. : Міжнар. фін. агенція, 1997. – 315 с.

8. Орлова О. О. Напрями розвитку розумової самостійності в сучасних умовах / О. О. Орлова // Сучасна освіта в умовах реформування : проблеми, теорія, практика : наук.-практ конф. (22 листоп. 2011 р.). – Х., 2011. – С. 79–80.

9. Орлова О. О. Роль викладача у формуванні розумової самостійності студентів (друга половина ХХ ст.) / О. О. Орлова // Освіта і доля нації : XII міжнар. наук.-практ. конф., 20-21 трав. 2011 р. – Х., 2011. – С. 72–80.

10. Сборник нормативних документов и материалов по вопросам профессиональной и экономической учебы трудящихся. – М. : Экономика, 1989. – 239 с.

11. Чередник О. В. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Чередник . – Х., 2012. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Голубничая Л. А. Освещение опыта организации лекции в вузах восточноукраинского региона в педагогической историографии (50–60-е гг. ХХ в.).

В статье освещена историография опыта работы высших учебных заведений Восточного региона Украины в 50-60-е годы прошлого века, когда высшее образование в государстве становилась более массовым явлением. Значительное внимание уделено изучению работ, в которых выясняются особенностей использования такой формы и метода организации учебного процесса, как лекция. Определена ее характеристика, преимущества (наиболее экономичный способ обучения, эффективна по степени усвоения учебного материала студентами; один из наиболее действенных средств формирования мировоззрения и убеждений, средство прямого личного воздействия лектора на большую аудиторию одновременно) и недостатки (не могла вообще отходить от базовых трудов, учебников, аксиом и истин; обеспечивала лишь минимальную обратную связь лектора со студентами; производила тем слабее влияние на конкретного студента, чем больше слушателей было в лекционной аудитории), которые были выявлены учеными в обозначенном периоде и регионе.

***Ключевые слова**: формы и методы организации учебного процесса, лекция, учебный процесс в высших учебных заведениях, Восточноукраинский регион.*

SUMMARY

Golubnycha L. Illumination of the experience of giving lecture at East Ukrainian region universities in pedagodical historiography (50–60th of the XXth century).

This paper deals with the historiography of the experience of higher education institutions in the Eastern region of Ukraine in the 50-60th of the last century, when higher education in the country became a mass phenomenon. Special attention is paid to the researching of scientific works which clarify the characteristics of the use of such form and

method of the teaching process as a lecture. The article determines the main characteristics, advantages and disadvantages of the lectures, which have been identified by the researchers in this period and region. It is cleared up that a lecture was the main form of teaching in the period which we research. According to the research lectures of that period had a number of characteristics, such as: 1) they holistically and logically covered the basic provisions of the course; 2) they armed students with study of a particular methodology of science; 3) they were better and more complete than other forms of training, compensated obsolescence or lack of modern textbooks and manuals; 4) they were the most operational in giving the latest data of science; 5) they combined organically teaching and education; 6) they targeted students for independent work and defined its main directions. Besides the article shows that this form of teaching had the following advantages: the most economical way of teaching; the most effective way for students to learn; one of the most effective means of shaping the worldview and beliefs; one of the most effective means of direct personal influence of a lecturer for a large audience at the same time. However the author has managed to discover that lectures of that period had some disadvantages. They are the following: 1) the lectures could not depart from the general basic works, textbooks, axioms and truths; 2) they provided only minimal feedback of lecturer and students; 3) they made an impact on particular student the weaker, the more numerous audience was present in a lecture halls. Among other shortcomings of lectures that we have noticed was politicization of lecture materials. While researching the problem the author has found out that in Soviet higher educational institutions organization of educational process was clearly regulated by documents of the Ministry of Higher Education of the USSR, so differences between lectures, which at that time were almost the only source of knowledge, were only in the level of teacher's teaching skills. It is worth noticing that in the period which the paper studies higher educational institutions of East Ukrainian region during the educational process, on the one hand, the emphasis was placed on the intellectual development of future professionals, on the other hand – some teachers continued to use such methods of giving lectures, which were mandatory and were focused only on the transmission of information (especially in the 50's).

Key words: *forms and methods of the learning process, lecture, learning process in higher educational institutions, East Ukrainian Region.*

УДК 37.035.7(477)

Е. Ю. Дорошенко
Запоріжський національний університет

ФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ КАДЕТСЬКИХ КОРПУСІВ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ (XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

У статті на підставі історичних матеріалів розглядається специфіка виховного процесу в кадетських корпусах на території України в XIX на початку XX століття. Зокрема з'ясовується, як методом привчання майбутнім офіцерам прищеплювалися стійкі форми поведінки, пов'язані з організованістю, зібраністю, витримкою, які притаманні такій рисі характеру, як дисциплінованість. Доведено, що система виховання в кадетських корпусах, що функціонували на території Наддніпрянської України в середині XIX – на початку XX ст., розвивалася відповідно до конкретно-історичних умов відсутності політичної самостійності України та входження Наддніпрянщини до складу Російської Імперії, відтак визначалася імперськими ідеологічними цінностями – відданістю й любов'ю до Царя та Вітчизни.

Ключові слова*: кадетський корпус, виховання, характер, дисциплінованість, метод привчання, розпорядок дня, зібраність, чистоплотність, охайність, трудова діяльність.*

Постановка проблеми. Характер людини постає в дитинстві й особливо інтенсивно розвивається в підлітковому віці у процесі практичної діяльності, його основні риси детерміновано умовами та способом життя й середовищем, у якому вони формуються. Як доводить багатовіковий педагогічний досвід, у різні часи й у різних історичних умовах складалися різні системи виховання, у межах яких роками вироблялися методи й прийоми, за допомогою яких формувався характер дитини й певна форма її поведінки, які в подальшому впливали на перебіг життя людини, визначали не тільки її особистісну долю, але й специфіку її практичної діяльності.

Як свідчить аналіз джерел, кадетські корпуси середини XIX – початку XX ст. від інших навчальних закладів Російської Імперії відрізнялися, насамперед, особливою увагою до дисципліни, яка була фундаментом армійського життя й армійського складу характеру. Оскільки головним завданням цих навчально-виховних закладів було виховання професійних військових кадрів, які мали стати підґрунтям збройних сил держави, то першочергова мета кадетського виховання полягала у формуванні дисциплінованості як визначальної риси характеру. Така мета вимагала комплексного підходу: необхідно було не лише застосовувати різні методи, прийоми та засоби виховання, а й створити середовище й умови, які б сприяли укоріненню у свідомості кадетів стійких форм поведінки, пов’язаних із притаманними дисциплінованості властивостями – організованістю, зібраністю, витримкою, адже основні етапи формування характеру кадета припадали на період його життя в корпусі.

Аналіз актуальних досліджень. Система виховання в кадетських корпусах дореволюційної Росії виступає предметом переважно історіографічних досліджень, тому її розгляд має загальний характер. І хоча сьогодні існує низка ґрунтовних досліджень з історії кадетських корпусів, де окремим питанням поставлені проблеми виховання, зокрема у працях М. І. Алпатова, А. Ю. Воробйової, М. І. Нещадима, А. П. Ткачука, О. А. Хазіна, однак бракує розвідок, у яких досліджуються окремі педагогічні аспекти виховання кадетів.

Мета статті. Спираючись на документально-історичні матеріали й окремі факти з історії кадетських корпусів Наддніпрянщини, ми розглянемо, як методом привчання вихованцям Київського, Полтавського, Одеського та Сумського корпусів прищеплювалася дисциплінованість як фундаментальна для майбутніх офіцерів риса характеру.

Виклад основного матеріалу. Система виховання в кадетських корпусах, що функціонували на території Наддніпрянської України в середині XIX – на початку XX ст., розвивалася відповідно до конкретно-історичних умов відсутності політичної самостійності України та входження Наддніпрянщини до складу Російської Імперії, відтак визначалася імперськими ідеологічними цінностями – відданістю й любов’ю до Царя та Вітчизни. Виховання в

кадетських корпусах спиралося на священний девіз «Віра, Цар і Вітчизна» і їх випускники мали в майбутньому з гідністю відстоювати звання офіцера Царської Армії та честь мундира. Підготовка майбутніх захисників вітчизни та царського престолу була головною метою кадетських корпусів, якій підпорядковувався виховний процес як цілісна й багатовекторна система взаємозалежних цілей, принципів, методів, прийомів і форм виховання.

У цьому контексті вельми важливим було формування певних рис характеру у вихованців кадетських корпусів, з одного боку, – суспільно цінних, з іншого, –таких, які б допомогли юнакам адаптуватися в майбутній трудовій діяльності, адже більшість випускників цих навчальних закладів пов'язували своє життя з військовою справою. Адже, за визначенням С. У. Гончаренка, характер є сукупністю «відносно сталих індивідуальних психічних рис людини, що виявляються в її поведінці й діяльності, ставленні до суспільства, колективу, самої себе», він «зумовлений соціальним буттям особистості, засвоєним соціальним досвідом, що породжує типові риси характеру, які визначаються типовими обставинами життєвого шляху людей у конкретно-історичних умовах» [4, 352].

Як відомо, вирішальний вплив на характер дитини має виховання та середовище, у якому відбувається соціалізація суб'єкта. Саме завдяки комплексу виховних заходів – процесу цілеспрямованої та свідомо контрольованої соціалізації, дитині прищеплюються певні позитивні якості, які в подальшому визначатимуть її поведінку. Принципово важливим у вихованні кадетів було не лише сформувати розуміння того, що можна й чого не можна робити, і привчити давати оцінку власній поведінці та вчинкам, а, насамперед, закласти в підґрунтя характеру майбутнього захисника Вітчизни такі якості, як почуття обов'язку, дисципліна, витримка, відповідальність, колективізм.

Характер людини починає формуватися з дитинства та особливо інтенсивно визначальні риси характеру розвиваються в підлітковому віці.

У кадетські корпуси приймалися хлопці віком від 8–10 років, а навчання тривало 7–8 років. Як бачимо, усі «три макрофази соціального розвитку особистості на дотрудовій стадії соціалізації» [2, 367]: дитинство – адаптація індивіда, підлітковий вік – індивідуалізація, юність – інтеграція, – проходили в умовах інституціонального виховання в стінах кадетського корпусу, адже сімейне виховання майбутній кадет отримував тільки в перші роки життя і в родину повертався лише на короткий час вакацій (канікул), які тривали близько двох тижнів на православні свята Різдва Христова та Великдень, улітку ж до родини відпускали лише кадетів, які мали проблеми зі здоров'ям [6, 37]. Формування світогляду, переконань, системи цінностей та ідеалів кадетів, що є необхідною умовою виховання характеру, відбувалося саме в корпусі під впливом вихователів і викладачів.

Формування характеру у вихованців кадетських корпусів здійснювалося за допомогою комплексу методів, прийомів і засобів, у процесі реалізації яких закріплювалася не лише певна форма поведінки, але й відповідний її мотив. Життя й виховання хлопців у стінах корпусу від початку протікало в таких умовах, що повсякденна діяльність кадетів відповідала їхньому ідейному вихованню. Виховний процес був скерований не лише на досягнення єдності свідомості й поведінки вихованця, а передусім на прищеплення тих рис характеру та форм позитивного досвіду поведінки, які мали практичне значення в подальшій трудовій діяльності офіцерів діючої армії. Як відомо, підґрунтям армії є дисципліна, відтак основоположною рисою характеру військовослужбовця є дисциплінованість – уміння за будь-яких обставин і в будь-яких умовах бути зібраним, організованим, витриманим.

Одним із методів виховання в українських кадетських корпусах означеного періоду був метод привчання. Цей метод «…вимагає культивувати у вихованця здатність до організованих дій і розумної поведінки як умови становлення основ моральності й стійких форм поведінки» [2, 347]. Реалізація цього методу, насамперед, сприяла формуванню й укоріненню в кадетів однієї з найважливіших у їхній подальшій трудовій діяльності риси характеру – дисциплінованості.

Завдяки методові привчання майбутнім офіцерам прищеплювалися звичка й уміння дотримуватися дисципліни, адже все їхнє наступне життя мало проходити в умовах військової частини, де повсякденне буття підпорядковане твердо встановленому розкладу й субординації, слідування яким є обов’язковим для всіх членів армійського колективу.

З першого й до останнього дня перебування в корпусі життя кадета було чітко регламентованим, розписаним буквально по хвилинах, що змалечку привчало дітей до дисципліни [12, 29; 10, 105; 6, 37–38].

Попри певні розбіжності в розкладі корпусного життя, спільним для всіх українських кадетських закладів було неухильне дотримання затверджених норм, яке сприяло дисциплінованості кадетів, організовувало їх колективне й індивідуальне життя як зовні, так і внутрішньо і виробляло у вихованців, насамперед, таку рису характеру, як зібраність.

Методом привчання вихованцям корпусів прищеплювалися й такі важливі для майбутніх військових риси характеру, як чистоплотність і охайність, які стосувалися норм гігієни й зовнішнього вигляду кадетів і були невід’ємною складовою армійської дисципліни. Так, у праці «Одеський кадетський корпус за перші сім років його існування» (1906) її автори стверджують, що більшість дітей, яких приймали до корпусу, «…зовсім не вміли зробити найпростішого ремонту одягу – навіть пришити собі ґудзика до сорочки; ніхто не вмів чистити мідні ґудзики, а деякі не знали, як чистити чоботи… Були і такі, що самі не вміли умиватися; більшість вважала, що вуха,

шию, а тим більше груди, не можна мити водою з рукомийника» [10, 94]. Отже, завдання навчити дітей слідкувати за своїм одягом і зовнішнім виглядом, привчити їх до гігієни лягало на плечі вихователів і ротних командирів, як і ретельно оглядали кадетів протягом усього дня, відсилаючи того чи іншого хлопця помитися або почистити одяг, взуття. На те, що кадет повинен завжди бути старанно, чисто та дбайливо одягнений, зверталася особлива увага. Про це, зокрема, свідчить запис у річному квитку кадета Володимирського Київського кадетського корпусу, який видавався на час відпустки: «Кадети, перебуваючи у відпустці, повинні дотримуватися в білизні, одязі та взутті чистоти й охайності…» [3, 7].

Кадетів привчали не лише до таких ознак дисциплінованості, як вміння регламентувати свій час чи вправність щодо дбайливості в зовнішньому вигляді, але й прищеплювали серйозне ставлення до навчання, формуючи такі риси характеру, як працьовитість, добросовісність, наполегливість, – що є запорукою внутрішньої дисципліни особистості. Підготовка до уроків проходила не лише у присутності вихователів, а й під їхнім пильним наглядом. Вихователі повинні були добре знати загальні навчальні курси, які вивчалися кадетами, щоб допомагати слабким дітям чи тим, хто пропустив заняття через хворобу. Слід зазначити, що засоби, до яких вдавалися викладачі й вихователі у прищепленні добросовісного ставлення до занять у роботі з вихованцями молодших класів, були спрямовані на вироблення в них «механізованої звички до занять», а «…у старших класах, по мірі їх розумового й морального розвитку, навчально-виховний персонал корпусу прагнув пояснити юнакам етичні, соціальні й економічні засади їхніх занять і праці як такої» [10, 96].

Означений підхід до навчання давав відповідні результати. Так, Володимирський Київський кадетський корпус вважався одним із найкращих у Російській Імперії. Він, за словами військового діяча, дипломата, колишнього кадета-киянина О. О. Ігнатьєва, давав найбільший відсоток кандидатів у вищі технічні інститути, куди важко було вступити через високі вимоги до рівня знань [7, 34]. Наскільки ґрунтовно було поставлене навчання у Київському корпусі, підтверджує той факт, що, вступаючи до військових училищ, кияни при випуску з них маючи високий середній бал, діставали можливість обрати кращі вакансії [5, 6].

Другим після Київського вважався Сумський кадетський корпус, у якому дуже вдало підібраним був склад вихователів і викладачів. Недарма велику прихильність до цього провінційного корпусу виявляв Великий князь Костянтин Костянтинович Романов, який з 1900 року займав посаду Головного начальника Військово-навчальних закладів, а з 1910 року – генерал-інспектора Військово-навчальних закладів.

Підтвердження тому, що дисциплінованість і наполегливість у навчанні високо цінувалися, знаходимо в описанні системи балів за

поведінку, яка складалася з п'яти розрядів. Так, до негативних вчинків 1 розряду, що визначався як «Погана поведінка», серед інших зараховували такі, як невиконання наказів начальників і вчителів і постійні лінощі, що призводять до відставання від однолітків. А до 4 розряду, що визначався як «Поведінка вельми хороша», зараховували кадетів, які «вміють керувати своєю поведінкою й утримуються від порушень дисципліни» [1, 73]. Проступки, що за них знижувалися бали за поведінку, розподілялися на три групи, одна з яких визначалася як «провини щодо встановлених у закладі правил і порядків» [1, 74]. Слід зазначити, що бали за поведінку в житті кадетів мали велике значення, саме вони впливали на подальшу кар'єру випускників, оскільки згідно з балами за поведінку по закінченню корпусу колишні кадети назначалися гренадерами, єфрейторами, молодшими чи старшими унтер-офіцерами.

Оскільки кадетський корпус зобов'язаний був вирішувати специфічні завдання воєнної підготовки (адже передбачалося, що майбутня трудова діяльність більшості випускників має бути пов'язаною з військовою справою), то велика увага приділялася стройовій підготовці, за яку відповідали ротні командири й офіцери. Як пише М. І. Завадський, «…програма навчання була значною за обсягом, проте й часу відводилося на фронтові заняття доволі багато, і діти, під загрозою суворих вимог, швидко набували вишколу» [6, 10]. Ці слова підтверджують факти з історії Володимирського Київського корпусу. Уже в перший рік заснування його відвідав імператор Микола І, оглядаючи 1-шу і 2-гу роти, він був надзвичайно задоволений муштровим вишколом кадетів, схвалюючи їх і директора корпусу полковника Адольфа Васильовича фон Вольського [6, 14]. Згодом високу оцінку ретельно поставленій муштровій підготовці в цьому корпусі дав один із найавторитетніших військових діячів другої половини XIX ст., головнокомандувач Київського військового округу генерал Михайло Іванович Драгомиров, який підкреслив, що особливу увагу привертає те, що кадетів навчили у строю думати, а не бути автоматами [8, 8]. Це було принциповим зауваженням, адже Драгомиров, як автор військових підручників, зокрема курсу тактики, високо цінував у військовій справі саме розум, а не автоматизм, серед драгомирівських повчань офіцерам є думка: «Під час навчання необхідно перейматися тим, щоб отримати розумові й вольові навички» [11].

Як бачимо, в організації виховання в кадетських корпусах на території України підхід до такого поняття, як дисципліна, не був формальним, і наведені факти свідчать, що за своїм змістом цей підхід відповідав розумінню дисципліни генералом Драгомировим, який, як ніхто інший із його сучасників, міг висловити сутність вимог, що їх ставила перед військовими актуальна історична ситуація. «Дисципліна, – пише генерал, – полягає в тому, щоб викликати на світ Божий усе велике й святе, що причаїлося в глибині душі пересічної людини; вона не пасивне

самовідречення, яке вибивається палицею і виснаженням, не та покірність, яка не йде далі буквального виконання наказу, і то поверхово, а самовідречення людини, себе поважаючої й тому прагнучої дати більше, ніж вимагає формальний обов'язок» [11].

Кадети українських корпусів брали участь у парадах і військових оглядах. Це вважалося за честь для юнаків і такі заходи мали велике виховне значення, оскільки сили, час і наполегливість, витрачені на муштрований вишкіл, отримували переконливу мотивацію, а дисциплінованість, як стійка форма поведінки кадетів, набувала унаочненого характеру. Адже військовий парад являє собою не лише урочисте й зовні красиве дійство, а є демонстрацією сили й могутності держави, рівня підготовки її армії. Так, отримавши у 1858 році корпусний прапор, київські кадети брали участь у військовому параді [6, 27]. Під час Російсько-Японської війни перед відправкою на фронт Одеського 8-го армійського корпусу імператор Микола II проводив огляд, у якому в повному складі брав участь Одеський кадетський корпус, зайнявши почесне місце на правому фланзі військ [9, 17].

Характер людини формується та розвивається у процесі практичної діяльності, його основні риси детерміновано умовами й способом життя та середовищем. Практичне значення для майбутніх офіцерів мав не тільки муштрований вишкіл, але й життя в літніх таборах, побут яких був наближений до побуту військових таборів. Кадети несли гарнізонну та польову службу, своїми руками будували фортифікації, опановували топографічне креслення. М. І. Завадський наводить такі факти з табірної практики Київського корпусу: «Вихованці 5 загального класу на початку табірних зборів повинні були виконувати топографічні роботи, а ті, хто закінчив 1-й спеціальний клас, окрім цього, отримували відрядження на деякий час до інженерних військ Києва для практичних саперних робіт» [6, 38]. Практична діяльність кадетів у літніх таборах зміцнювала їх звичку до дисципліни, закладала реальний ґрунт у розуміння того, що дисциплінованість є не просто бажаною, а й необхідною рисою характеру в польових умовах, від якої залежить як власне життя вояка, так і життя його товаришів.

Висновки. Формування дисциплінованості як основоположної для військовослужбовців риси характеру в кадетських корпусах на території України в XIX – на початку XX ст. здійснювалося, насамперед, шляхом привчання, завдяки якому у свідомості вихованців закріплювалися стійкі форми поведінки, пов'язаної з організованістю, зібраністю, витримкою. Життєва та трудова діяльність кадетів була організована таким чином, що дисциплінованість, як форма поведінки, отримувала як зовнішню, так і внутрішню мотивацію. Уже на початку XX століття вихованців кадетських корпусів, що діяли на території України поставила в особливо складну ситуацію, адже їм, на відміну від представників інших імперських

кадетських корпусів, довелося обирати між Вірою, Вітчизною і Царем. Цей вибір потребував не просто дисциплінованості, витримки, мужності, але й глибокого діалектичного розуміння почуття обов'язку. Проте саме українські кадети відзначалися не механічним виконанням норм і правил, а розумінням того, що вони роблять і задля чого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алпатов Н. И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа: Из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России / Николай Иванович Алпатов. –М. : Учпедгиз, 1958. – 244 с.

2. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Мирон Йосипович Варій, Володимир Львович Ортинський. – 2-е вид. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 376 с.

3. Годовой билет кадета Владимирского Киевского кадетского корпуса. – 18 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Довідкове видання / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.

5. Дубінський В. Володимирський кадетський корпус / В. Дубінський, Г. Аустрін // Народна армія. – 2000. – 26 лют. – С. 6.

6. Завадский Н. П. Владимирский Киевский кадетский корпус. 1851 – 10 / XII 1901 г. : Исторический очерк / Н. П. Завадский. – К. : Типография Р. К. Лубковского, 1908. – 145 с.

7. Игнатьев А. А. Пятьдесят лет в строю. Мемуары / Алексей Алексеевич Игнатьев. – М. : Воениздат, 1986. – 752 с.

8. Карпенко М. Київський кадетський корпус: Сторінки історії (1852–1920) / Микола Карпенко, Олександр Скрябін // Військово-історичний альманах. – 2006. – № 2. – С. 4–24.

9. Одесский кадетский корпус // Кадетский журнал. – 2011. – № 2 (6). – С. 17–19.

10. Одесский кадетский корпус за первые семь лет его существования / под ред. С. В. Петровского. – Одесса : Типография Е. И. Фесенко, 1906. – 229 с.

11. Офицерская памятка: Мысли и афоризмы генерала М. И. Драгомирова о военном деле [Электронный ресурс]. – СПб. : Типография Н. В. Васильева, 1892. – Режим доступа :

http://artofwar.ru/k/kazakow_ a_m/text_0430.shtml.

12. Павловский И. Ф. Исторический очерк Петровского Полтавского кадетского корпуса (1840–1890) / И. Ф. Павловский. – Полтава : Типография губернского правления, 1890. – 190 с.

13. Сумской кадетский корпус (1900–1950). – Сан-Франциско, 1955. – 125 с.

РЕЗЮМЕ

Дорошенко Э. Ю. Формирование дисциплинированности у воспитанников кадетских корпусов на территории украинских губерний (XIX – начало XX в.).

В статье на основе исторических материалов рассматривается специфика воспитательного процесса в кадетских корпусах на территории Украины в XIX – начале XX века. В частности объясняется, как методом приучения будущим офицерам прививались устойчивые формы поведения, связанные с организованностью, собранностью, выдержкой, которые определяют такую черту характера как дисциплинированность. Доказано, что система воспитания в кадетских корпусах, которые функционировали на территории Надднепрянской Украины в середине XIX – начале XX ст., развивалась в соответствии с конкретно-историческими условиями отсутствия политической самостоятельности Украины и вхождения Приднепровья в

состав Российской Империи, а затем определялась имперскими идеологическими ценностями – преданностью и любовью к Царю и Отечеству.

***Ключевые слова**: кадетский корпус, воспитание, характер, дисциплинированность, метод приучения, распорядок дня, собранность, чистоплотность, аккуратность, трудовая деятельность.*

SUMMARY

Doroshenko E. The formation of the discipline of the cadets on the territory of the ukrainian provinces (XIX – beginning of XX centuries).

The article reveals the specifics of the educational process in pre-revolutionary cadet corps of the Dnieper Ukraine on the basis of historical materials. In particular, it explains the way of instilling resistant behaviour to future officers by means of accustoming, associated with organization, equanimity and moderation that are inherent in the character's feature such as disciplined behavior. The author proves, that a decisive influence on the character of the cadet had the education and the environment in which the socialization takes place.

Formation of discipline as fundamental for the military character traits in the cadet corps in Ukraine in the XIX – early XX century was carried out primarily through habituation, by which pupils fixed in their minds resistant behavior related with organization, concentration, endurance. Cadets' life and work activity were organized in such a way that the discipline as a form of behavior received both external and internal motivation. It is emphasized that Ukrainian cadet corps participated in parades and military reviews. It was considered an honor for the young men and such measures had influential educational value because of the effort, time and persistence spent on training, received a convincing motivation, and discipline, as a sustainable form of behavior of cadets, acquired scientific character. After all, a military parade is not only a solemn and outwardly beautiful action, but it is also a demonstration of strength and power of the state, the level of training of its army.

At the beginning of the XX century pupils of cadet corps which operated in Ukraine have put in a particularly difficult situation, because they, unlike other members of the imperial cadet corps, had to choose between faith, Motherland and Tsar. This choice is needed not just discipline, endurance, courage, but also a deep understanding of the dialectical sense of duty. However, it was Ukrainian cadets who observed not mechanical implementation of rules and regulations, but understanding what they are doing and for what.

***Key words**: cadet corps, education, character, discipline, method of accustoming, routine, equanimity, cleanliness, tidiness, working practice.*

УДК 37.025/.026(091)(477)

Г. І. Іванюк, А. Д. Січкар
Педагогічний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ ХХ СТОЛІТТЯ

В умовах модернізації змістово-методичного забезпечення діяльності дошкільних навчальних закладів на засадах особистісно- орієнтованого та компетентнісного підходів актуалізується проблема становлення і розвитку ідей діяльнісного підходу. Історико-педагогічні студії ХХ століття характеризуються значними здобутками в розробленні теорії діяльнісного підходу, зокрема в дошкільній освіті. У статті, за результатами теоретичного аналізу, з'ясовано сутність ідей діяльнісного підходу до навчання й виховання дітей дошкільного віку в історико-

педагогічному контексті окресленого періоду. Розкрито особливості розвитку в педагогічній теорії ідей діяльнісного підходу, детермінованих запитами суспільства щодо освіти дітей.

Ключові слова: *ідея, підхід, активність, діяльність, діяльнісний підхід, дієвість знань, компетентнісний підхід, практико-орієнтоване навчання, особистісно-діяльнісний підхід.*

Постановка проблеми*.* Докорінні трансформації в освітньому просторі України зумовлюють активний пошук нових форм співпраці з дитиною, звільнення її від консерватизму й заорганізованості. Зміна пріоритетів з навчання на розвиток дитини, з накопичення нею запасу знань на вміння їх застосовувати в конкретних життєвих ситуаціях, забезпечення саморозвитку в умовах підготовленого середовища зумовлює впровадження в освітній процес діяльнісного підходу. З огляду на це актуалізується проблема студіювання здобутків минулого задля виявлення тих, що можуть бути адаптовані в сучасному освітньому просторі.

Аналіз актуальних досліджень*.* Здійснений нами історико-педагогічний пошук показав, що теоретичному обґрунтуванню проблеми діяльнісного підходу присвячені наукові дослідження вчених, які здійснювалися в різних аспектах, зокрема: філософському (М. Гегель, І. Кант, М. Каган, В. Лекторський, І. Фіхте, І. Фролов, Г. Юдін та ін.), психологічному (М. Басов, І. Бех, Д. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, А. Леонтьев, С. Рубінштейн, А. Реан), педагогічному (Г. Атанов, І. Бех, Н. Гузій, Л. Зайцева, І. Зимня, Г. Іванюк, В. Лозова, Т. Севустьяненко, Б. Сусь, М. Шут та ін.). Це є свідченням складності та багатогранності самої категорії «діяльнісний підхід», яка потребує комплексного вивчення. Адже, незважаючи на чималі здобутки в теорії діяльності, розроблення концептуальних ідей діяльнісного підходу, означена проблема все ще знаходиться на стадії становлення загальних уявлень, а в педагогічній теорії і практиці проявляється фрагментарно.

Мета статті: з'ясування та висвітлення сутності й особливостей діяльнісного підходу до навчання і виховання дітей в історико-педагогічному контексті ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. З огляду на проблематику статті, важливо з'ясувати сутність змісту категорії «діяльнісний підхід» в історико-педагогічному розвитку й особливості його впровадження в освітній процес. Тому логічно, на наш погляд, здійснити аналіз означеної дефініції. Адже тільки проникнення в її сутність уможливлює осмислення й розуміння всіх багатовимірних виявів діяльнісного підходу.

Однак логіка аналізу вимагає, перш ніж висвітлювати загальну сутність діяльнісного підходу, зупинитися на ключових поняттях, а саме*:* ідея, активність, діяльність, підхід.

У буквальному сенсі поняття «ідея» означає образ, вид, форму. У філософському розумінні поняття «ідея» виступає формою пізнання,

думкою явищ об'єктивної реальності, яка включає в себе усвідомлення мети і проекцію подальшого пізнання і практичної зміни світу [13, 207].

Активність у «Педагогічній енциклопедії» трактується як всезагальна характеристика живого. Активність людини – як здатність змінювати оточуючу дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, мети. Як особливість особистості людини, активність проявляється в енергійній, інтенсивній діяльності: грі, праці, навчанні, громадському житті [17, 62].

Зважаючи на те, що термін «діяльність» використовується в багатьох науках і відображає складність форм руху матерії, М. Каган пропонує розмежувати філософські поняття «діяльність», «рух», «активність», «життєдіяльність», а саме: «рух» визначає загальні якості матерії, «активність» – форми існування і руху живої матерії, «життєдіяльність» характеризує форми руху і активність живих істот. І тільки цілеспрямовану усвідомлену активність людини можна називати, з цієї точки зору діяльністю [14, 36–39]. Категорія «діяльність» є ключовою при вивченні психолого-педагогічних проблем. Аналіз теоретичних джерел засвідчує, що у вітчизняній педагогічній думці інтерес до дослідження діяльності в навчанні та вихованні помітно зріс у першій третині XX століття. Стосовно введення категорії «діяльність» у психологію (20–30-ті роки XX століття), О. Леонтьєв зазначав, що розвиток уявлень про діяльність у дослідженнях Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Лурії здійснювався від поняття, яке спочатку фігурувало під терміном «практичний інтелект», до позначення його більш ємким і відповідним його змісту терміном «діяльність» [10, 120].

У психології О. Леонтьев уперше дав визначення діяльності як універсальної форми здійснення життя живої істоти, що виявляється в різному її предметному змісті, а предметність діяльності виступає її основною «констатуючою характеристикою» [9, 157; 10].

Сучасне тлумачення поняття діяльності знаходимо в «Психологічній енциклопедії» (2006 р.), згідно якої діяльність – це активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем із метою задоволення власних потреб. У структурі діяльності виокремлюють два компоненти: 1) мотиваційний, за якого складовими одиницями діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви й засоби діяльності; 2) операційний, за якого її елементами є дії і операції. Визначено три основні види людської діяльності (гра, навчання, праця) [15, 107].

Найбільш повне висвітлення поняття «підхід», на наш погляд, дає І. Бех. Поняття «підхід», за визначенням І. Беха, «консолідує найбільш загальні положення, систему приписів, правил (принципів), на основі яких організовують і здійснюють освітній процес» [2, 2].

Щодо поняття «діяльнісний підхід», то в науковому обігу означена дефініція з'явилася значно пізніше, аніж її окреслений зміст. Аналізуючи працю Платона «Менон» С. Рубінштей наголошував на думках грецького

філософа Платона (427–347 рр. до н. е.), у яких визначено сутність діяльнісного підходу до навчання, а саме: «знання не повідомляється в готовому вигляді за принципом переливання із однієї посудини в іншу; знання не можна пізнати, якщо під навчанням розуміти просту передачу, механічну рецепцію в готовому вигляді поданої мудрості; навчатися – значить оволодівати своїм власним пізнанням» [30, 101].

У філософії під діяльнісним підходом розуміють активну взаємодію людини з навколишньою реальністю, що здійснюється за допомогою матеріальних або ідеальних засобів і спрямована на виконання певного завдання щодо її перетворення [33, 96].

Діяльнісний підхід як наукова категорія бере свої витоки з психології: С. Рубінштейн у 20-ті роки ХХ ст. сформулював «принцип самодіяльності», у 30-ті – «принцип єдності свідомості і діяльності». О. Леонтьєв, розробляючи цю проблему з середини 30-х рр. ХХ ст., використовував термін «діяльнісний принцип», а в 70-ті рр. ХХ ст. уточнено та введено в науковий обіг поняття «діяльнісний підхід» [6, 120].

За довідкою Є. Ранацевича, у 30-ті роки ХХ століття мали місце два трактування діяльнісного підходу, що були представлені дослідженнями психологів шкіл С. Рубінштейна, з одного боку, і О. Леонтьєва – з іншого. Їх наукові школи будувалися на близьких світоглядних позиціях, розроблялися хронологічно, майже в один час. Тому, незважаючи на деякі розходження, в їх роботах багато спільного. Зокрема, їх об’єднує базова теза: не свідомість визначає діяльність, а діяльність визначає свідомість [23].

Узагальнюючи наукові погляди філософської і психологічної думки кінця ХІХ – поч. ХХ ст. С. Рубінштейн висунув основоположний теоретичний принцип діяльнісного підходу, в основу якого покладена вихідна концепція про «формування внутрішньої сутності людської свідомості у процесі впливу людини на зовнішній світ під час суспільної практики, у якій відбувається взаємопроникнення дії і свідомості через продукт суспільної практики» [27, 78]. Відповідно до зазначеного положення, в основу теорії діяльнісного підходу С. Рубінштейна покладено сформований ним принцип єдності свідомості та діяльності. Розуміння його сутності полягає в тому, що людина та її психіка формуються і проявляються в діяльності, насамперед, практичній; саме тому психіка вивчається через її прояви в цій діяльності. На думку С. Рубінштейна, психіка і свідомість формуються в діяльності, і в ній вона і проявляється.

У концепції С. Рубінштейна утверджується особистісний принцип діяльності. Розвиваються положення про діяльнісну природу людини крізь призму ідей суб’єктності. Тому діяльність варто розуміти не як замкнену сутність, а як прояв активності суб’єкта в системі його суспільних відносин, що має конкретно-історичний характер та виявляється в усій різноманітності зв’язків зі світом, що зумовлює і формує його психіку та

сприяє розвитку. За теорією С. Рубінштейна особистість народжується з діяльності та формується в діяльності [29, 21–22; 30, 101–107].

У руслі розроблення теорії діяльності О. Леонтьєв виходив із розрізнення зовнішньої і внутрішньої діяльності. Перша, вважав він, складається зі специфічних дій людини з реальними предметами, що здійснюється рухами рук, ніг, пальців. Друга відбувається за допомогою розумових дій. У них людина оперує не реальними предметами, а використовує для цього їх ідеальні моделі, образи предметів, уявлення про предмети. За цією теорією О. Леонтьєва, внутрішня діяльність, є вторинною щодо зовнішньої та формується у процесі інтеріоризації – переходу зовнішньої діяльності у внутрішню. Зворотний перехід – від внутрішньої діяльності до зовнішньої – позначається терміном «екстеріоризація». О. Леонтьєв абсолютизував роль діяльності, особливо зовнішньої, у становленні особистості [9].

Обґрунтування категорії діяльності С. Рубінштейном та О. Леонтьєвим як концептуальної основи філософсько-психологічних теорій забезпечило підґрунтя для методологічних принципів про єдність свідомості і діяльності, положення про провідну діяльність як основу розвитку психіки людини. Особливого значення набув розроблений С. Рубінштейном принцип детермінізму «зовнішнє через внутрішнє», дещо відмінний від того, що сформулював О. Леонтьєв, а саме: «внутрішнє через зовнішнє» [28, 102]. Ці положення набули методологічного значення для педагогіки та освіти загалом, стали вихідним моментом для розроблення сучасних положень про залежність психіки людини від діяльності, у якій психічні якості індивіда не тільки проявляються, а й розвиваються. Вони стали своєрідним фундаментом феномену діяльнісного підходу в педагогічній теорії і практиці освітнього процесу.

Підтвердженням цієї думки є тлумачення поняття «діяльнісний підхід» у «Педагогічному словнику» (2001 р.) за редакцією М. Ярмаченка. Діяльнісний підхід (до вивчення психіки) розглядається як 1) принцип вивчення психіки, в основу якого покладено категорію предметної діяльності; 2) психологічна теорія, що розглядає психологію як науку про походження, функціонування та структуру психічного відображення у процесах діяльності індивіда. У цьому авторському глосарії представлено основні принципи діяльнісного підходу, розроблені О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном: розвиток та історизм, предметність, активність, інтеріоризація, екстеріоризація, єдність будови зовнішньої та внутрішньої діяльності, залежність психічного відображення від місця об’єкта, що відображається у структурі діяльності [19, 158].

Варто зазначити, що основна ідея діяльнісного підходу в освітньому процесі пов’язана не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю, що є засобом становлення та розвитку дитини. Особистісно-твірна функція

діяльності, усвідомлена спочатку лише у формі продуктивної праці, була оцінена ще на зорі людської цивілізації.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що в педагогіці, як і в філософії та психології поняття «діяльнісний підхід» з'явилося значно пізніше, аніж його сутнісна характеристика. Уже в XVII ст. Я. Коменський зазначав, що дитина привчається до діяльності через діяльність. У середині XIX ст. Ф. Фребель наголошував, що можливості людини розвиваються у процесі її діяльності й тому педагогічний процес має базуватися на «дії, праці, мисленні», а вся система освіти – на діяльності дітей під керівництвом педагога. Розуміння Ф. Фребелем значення діяльності для формування особистості привело його до висновку: різні види діяльності (гра, навчання, праця) мають особливе значення для виховання дітей дошкільного віку. Гру Ф. Фребель вважав найвищою сходинкою дитячого розвитку [18, 418; 32, 202–202].

Наведені вище ідеї отримали розвиток у працях К. Ушинського. Він розглядав діяльність як основу виховання і навчання, оскільки вона ґрунтується на основному законі психіки дитини, згідно якого, прагнення дітей до діяльності закладено в самій природі дитини: «…дитина потребує діяльності весь час і втомлюється не від діяльності, а від її одноманітності» [31, 253–255].

Заслуговує на увагу практичний доробок щодо розвитку ідей діяльнісного підходу у працях вітчизняних сподвижників дошкільного виховання, а саме: О. Дорошенко, Т. Лубенця, Н. Лубенець, К. Маєвської С. Русової, К. Толмачевської, Я.Чепіги, В. Чередніченко, Е. Яновської та ін. Ними здійснено плідні пошуки педагогічних ідей, практичних рекомендацій щодо формування особистості дитини дошкільного віку в діяльності. Їх ідеї не втратили своєї значущості для сучасної науки та практики [24].

За результатами теоретичного аналізу з'ясовано, що діяльнісний підхід як психолого-педагогічне явище знайшов продовження в працях сучасних українських науковців Г. Атанова [1], І. Беха, Л. Зайцевої [2], Н. Гузій [6], Г. Іванюк [7], В. Лозової [14], Т. Севустьяненко [22], Б. Сусь, М. Шут [21] і зарубіжних (О. Бондаревської [4], І. Зимньої [8], Т. Стефановської [20], В. Сєрікова, С. Якиманської [25] та ін. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, у наукових джерелах не має однозначного визначення поняття діяльнісного підходу до навчання і виховання. У науковому обігу мають місце численні авторські тлумачення.

Як на наш погляд, достатньо розлого тлумачить сутність діяльнісного підходу до навчання І. Зимня. Засвоєння знань, вважає вона, відбувається одночасно з засвоєнням способу дій. Відповідно «знати» – означає здійснювати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Таким чином, знання стають не метою навчання, а його засобом [8, 24–26].

З огляду на проблему дослідження інтерес становить міждисциплінарна сутність діяльнісного підходу, узагальнена І. Бехом. На його думку, навчально-пізнавальна діяльність, яка ґрунтується на методологічних положеннях діяльнісного підходу, передбачає формування понять про об'єкти навколишнього світу. Визначаючи поняття як знання про істини, внутрішні властивості предметів чи явищ, І. Бех констатує, що істотні властивості, на відміну від сенсорних, не сприймаються безпосередньо, їх треба спеціально виділити, тобто здійснити певні дії з предметами, що забезпечить засвоєння поняття (як істотної властивості) разом зі способом дії. Формування предметно-перетворювальних способів дій ґрунтується на процесі мислення, яке, у свою чергу, у цих предметних способах формується і проявляється. Розглядаючи «знання» і як результат мислення (відображення навколишньої дійсності), і як процес його здобуття (способи мисленнєвих дій), І. Бех пов'язує теоретичне знання, перш за все, з узагальненим способом діяльності, а не зі словесною оболонкою, з конкретним найменуванням речі. Саме тому, на думку вченого, дидактика має запропонувати таку модель процесу засвоєння знань, щоб він був водночас процесом розвитку розуму, здатності мислити.

У контексті модернізації дошкільної освіти України актуальними є ідеї про взаємозв'язок діяльнісного й компетентнісного підходів в освітньому процесі. І. Бех аргументує це тим, що не можливо досягти формування компетентності дитини без її діяльності, оскільки компетентність набувається і проявляється в діяльності. І лише через власні вчинки, спроби й експериментування дитина здобуває практичний досвід, перевіряє «в дії» набуті знання, вміння і навички. Саме тому, наголошує вчений, «компетентнісний підхід має реалізуватися в синтезі з діяльнісним» [2, 2–5; 3, 5–7].

Суголосними зазначеній позиції є погляди Г. Іванюк, яка розглядає різні форми діяльності особистості в контексті інтерпретації значущих для неї сенсів у творені власної освітньої траєкторії [7] та Т. Севустьяненко, яка вбачає доцільним упровадження практико-орієнтованого навчання через діяльнісний підхід [22].

Своєрідне бачення сутності діяльнісного підходу пропонує Г. Атанов: діяльнісний підхід як навчання діяльності. Під діяльністю розуміється саме навчальна діяльність, яка включає в себе всі відомі в педагогіці способи організації й активізації навчального процесу [1]. Дещо інше бачення сутності діяльнісного підходу та його місця в дидактиці у Б. Сусь та М. Шут. Як і Г. Атанов, вони підтверджують зв'язок діяльнісного підходу з навчальною діяльністю, зазначаючи, що навчання – це теж діяльність. Але вони не розділяють положення, що діяльнісний підхід – це «навчання діяльності», бо при такому тлумаченні закладається невизначеність у розумінні цього терміна, оскільки не зрозуміло, про яку саме діяльність йдеться. Діяльнісний підхід у навчальному процесі вченими розглядається

як ефективний спосіб забезпечення набуття знань, що відзначаються дієвістю і є основою компетентності особистості [21, 5–8].

Розкриваючи сутність діяльнісного підходу, А. Реан наголошує на важливості визнання діяльнісного підходу як основної парадигми теорії навчання. Його бачення базуються на тому, що діяльнісний підхід «орієнтує не на зміст готових структур свідомості, а на процес, у результаті якого вони виникають і, як наслідок, приводять до глибшого розуміння їх природи» [26, 175].

Розкриваючи сутність діяльнісного підходу, О. Газман актуалізує виховання як співробітництво дітей і дорослих з метою створення сприятливих умов для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Діяльнісний підхід, реалізований у контексті життєдіяльності конкретної дитини, враховує її життєві плани, ціннісні орієнтації та інші параметри його суб'єктивного світу за своєю сутністю є особистісно-діяльнісним підходом [16].

Проблема єдності діяльнісного й особистісного компонентів в організації освітнього процесу знайшла відображення у психолого-педагогічних розробках О. Бондаревської [4], А. Зимньої [8], В. Лозової [12], Т. Стефановської [20], В. Сєрікова, С. Якиманської [25] та ін.

В. Лозова стверджує, що особистісний і діяльнісний аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання, і в заключному результаті – на самореалізацію особистістю своїх можливостей, що зумовило появу в педагогіці терміну «особистісно-діяльнісний підхід». Підкреслюючи діалектичну єдність діяльнісного й особистісного підходів у педагогіці, В. Лозова вбачає сутність діяльнісного підходу у спрямуванні на таку організацію суб'єкта, у якій він є активним у процесах пізнання, праці, спілкування, своєму особистісному розвитку. Тоді як особистісний, на думку науковця, передбачає визнання особистості як продукту соціально-культурного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоствердження [12, 96–97].

Суголосним ідеям І. Беха, В. Лозової є трактування сутності особистісно-діяльнісного підходу В. Сєріковим, С. Якиманською, О. Бондаревською: «Сутність особистісно-діяльнісного підходу полягає в забезпеченні розвитку і саморозвитку особистості на основі виявлення її індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності» [4, 16–24; 25, 43]. Однак, акцентуючи увагу на особистості дитини, як суб'єкті навчання, ці автори передбачають спеціальну організацію навчальної діяльності.

У руслі ідей, що наведені вище, обґрунтовує особистісно-діяльнісний підхід і Т. Стефановська. Вона визначила такі головні ознаки особистісно-діяльнісного підходу: максимальний розвиток індивідуальних особливостей

особистості у процесі залучення її до різних видів діяльності; забезпечення активізації процесів саморозвитку, самоосвіти, самовиховання; максимальна увага до внутрішнього світу особистості [20, 155].

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, можна константувати, що за своєю сутністю і змістом поняття «діяльнісний підхід» є складним і багатогранним утворенням, яке включає аналіз становлення, самореалізації, саморозвитку особистості людини, як суб'єкта діяльності. Аналіз сутності діяльнісного підходу в історико-педагогічному контексті ХХ століття засвідчує, що окреслення його змісту значно випереджає появу наукового терміна. У формуванні особистості людини в безпосередньо практичному аспекті, він своїми витоками сягає в глибину історії.

Аналіз теоретичних джерел, що розкривають сутність дефініції «діяльнісний підхід» дає змогу констатувати, що інтерес до його вивчення зумовлювався, насамперед, потребами суспільства щодо освіти дітей і молоді. Упродовж двадцятого століття діяльнісний підхід, діяльність, як чинник розвитку особистості, досліджували філософи, психологи, педагоги. Варто зазначити, що діяльнісний підхід у вітчизняній науковій думці зайняв вагоме місце в 20–30-х р.р. ХХ ст., у зв'язку з необхідністю обґрунтування радянської системи освіти, зокрема й дошкільної: зростання мережі дитячих садків, дитячих будинків, шкіл. У цей час простежується активізація психологів щодо обґрунтування таких понять, як «діяльність», «діяльнісний принцип». У педагогічних джерелах поняття «діяльність» часто підмінялося поняттям «праця» дітей, що відповідало тогочасній реальності: розвитку ідей соціального виховання, упровадження методу проектів. Теоретичний пошук уможливив виявлення особливостей розвитку сутнісних характеристик поняття «діяльнісний підхід», а саме: суспільна зумовленість наукових досліджень; наявність значного пласту ідей у науковій думці та недостатня практична розробленість. Вивчення цієї проблеми здійснюється в різних напрямах і галузях наук. Однак цілісного історико-педагогічного дослідження діяльнісного підходу до навчання і виховання дітей дошкільного віку до цього часу не проводилося, що, на нашу думку, негативно позначається на стані розвитку як самої історико-педагогічної науки, так і практики впровадження діяльнісного підходу в сучасний навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанов Г. А. Деятельностный поход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : ЕАИ-прес, 2001. – 160 с.

2. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід / І. Бех, Л. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 2–5.

3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1–2 (17–18). – С. 5–7.

4. Бондаревская Е. Педагогика: личность в гуманистических теоріях и системах воспитания : уч. пос. / Е. Бондаревская. – М-Ростов н/Д., 1999. – С. 16–24.

5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – С. 318.

6. Гузій Н. Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму / Н. Гузій // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст]. – Ялта : [б. в], 2007. – сер. Педагогіка і психологія. – Вип. 15. – С. 118–125.

7. Іванюк Г. І. Освітні ідеали людини на зламі епох / Г. І. Іванюк // Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – К., 2010. – Вип. 3, ч. І. – С. 178–188.

8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа кометентносного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004.

9. Копнин Л. В. Идея / Л. В. Копнин // Философский энциклопедический словар / Редкол.: С. С. Аверинцев, Л. Ф. Ильичев, С. М. Ковалев, Н. М. Ланда, В. Г. Попов, П. Н. Федосеев. – М. : Сов. энциклоп., 1989. – С. 207.

10. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. Н. М. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.

11. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х тт. / под ред. В. В. Давыдова. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.

12. Леонтьев А. Проблема деятельности в истории советской психологи / А. Н. Леонтьев //Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 109–120.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

14. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 96–97.

15. Психологічна енциклопедія / Автор-упор. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

16. Психология: Словарь / под общей ред. А. В. Петровского., М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 194 с.

17. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. А. Каирова. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – С. 62.

18. Педагогический энциклопедический словарь. Научное изд. «Большая Росийская энциклопедия». – М., 2003. – С. 418.

19. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 158.

20. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство : Курс лекцій / Т. А. Стефановская. – М., 1998. – С. 155.

21. Сусь Б. А. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань / Б. А. Сусь, М. І. Шут // Збірник наукових праць. – 2007. – № 4 (Педагогічні науки). – Бердянськ, 2007. – С. 5–8.

22. Севустьяненко Т. Л. Діяльнісний підхід під час вивчення біології / Т. Л. Севустьяненко. – Харків, 2008. – 148 с.

23. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Ранацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

24. Сичкарь А. Д. Идеи деятельностного похода в педагогическом наследии К. Маевской / А. Д. Сичкарь // Социально-гуманитарный весник Юга России. – 2013. – № 10. – С. 47–54.

25. Сериков В. В. Личностный подход в обоазовании: концепции и технологии / В. В. Сериков, С. Якиманская. – Волгоград : Издат. Перемены, 1997. – 152 с.

26. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Спб. : Питер, 2000. – 432 с.

27. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 435 с.

28. Рубинштейн С. Л. Очерки. Воспоминания. Материалы / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1989. – 435 с.

29. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : АНСССР, 1958. – 155 с.

30. Рубинштейн С. Л. Принцип творчесой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–107.

31. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. / К. Д. Ушинський ; пер. з рос. / ред кол.: В. М. Столєтов (голова) [та ін.]. – К. : Рад. Школа. – 1983. – С. 253–255.

32. Фребель Ф. Будем жить для своїх детей / Ф. Фребель ; сост. предисловия Л. М. Волобуева. – М. : Изд. дом «Карапуз», 2001. – 288 с.

33. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1981. – 832 с. – С. 96.

РЕЗЮМЕ

Иванюк А. И., Сичкарь А. Д. Деятельностный подход к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста в историко-педагогическом контексте XX века.

В условиях модернизации содержательно-методического обеспечения деятельности дошкольных учебных заведений на основании личностно-ориентированного и компетентностного подходов актуализируется проблема становления и развития идей деятельностного подхода. Историко-педагогические студии XX века характеризуются значительными достижениями в разработке теории деятельностного подхода, в частности в дошкольном образовании. В статье, по результатам теоретического анализа, установлена сущность идей деятельностного подхода к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста в историко-педагогическом контексте очерченного периода. Раскрыты особенности развития в педагогической теории идей деятельностного подхода, детерминированных запросами общества по образованию детей.

Ключевые слова: *идея, подход, активность, деятельность, деятельностный поход, практико-ориентированое обучение, личностно-деятельностный поход, компетентностный поход.*

SUMMARY

Ivanyuk A., Sichkar A. Activity approach to training and education of preschool children in historical and pedagogical context of the XX century.

In the context of modernization of the pre-school education institutions of Ukraine within the framework of individually oriented and competent approach is a change of priorities for education – on the child's development, on the accumulation of knowledge – on the ability to apply them in specific situations. Providing self-development of preschool children in a prepared environment causes the introduction in the educational process of the activity approach. Therefore, the problem of studying the updated achievements of the past to identify those that can be adapted to the modern educational space is up-to-date.

According to the results of the theoretical analysis the interpretation of key concepts, namely, the «idea», «activity», «action», «approach» in the philosophical, psychological and pedagogical sense is presented.

The absence of a holistic historical and pedagogical research activity approach to training and education of pre-school children, in our opinion, has a negative impact on the development of both the historical and pedagogical science and practice of implementation of the activity approach in the modern educational process in the kindergarten.

Theoretical analysis reveals that in its essence and content of the concept of the activity approach is complex and multi-faceted education, which includes an analysis of the formation of self-realization, self-development of the person as the subject of activity. The basic idea of the activity approach in the educational process is not connected with the activity as such, but with the activities, which is a means of formation and development of the child.

The transformation of ideas of the activity approach in historical and pedagogical context of the twentieth century is revealed. It was found out that the content of this concept in the 30's in psychology was regarded as «the principle of the activity»; in the 70th of XX century appeared in the scientific revolution definition of «active approach». In the second half of the 80th – student-activity approach, focused not only on the assimilation of knowledge, but also on the ways of their assimilation, thought and action, the development of cognitive effort and creativity of the child that has been recognized as one of the system-forming factors restructuring the education system. Further development of the activity approach in psychological and educational research over 90s is associated with a change in the educational paradigm (90 years of the twentieth century), since the transformation took place in the student-activity-oriented concept of education.

Generalization of the characteristics, especially the development of the ideas of the activity approach in educational theory, due to deterministic requirements of the society for the education of children in different historical periods is made.

Key words: *idea, approach, activity, activity approach, effectiveness of knowledge, competence approach, practice-oriented learning, student-activity approach.*

УДК 376.42:372:893

Ю. М. Косенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМ УЧНЯМ У 20-Х – НА ПОЧАТКУ 30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлюється проблема вивчення суспільно-історичного матеріалу розумово відсталими дітьми в Україні в перші післяреволюційні роки, розглядається питання становлення системи навчальних закладів для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття. Досліджено засоби, методи і прийоми навчання розумово відсталих дітей суспільствознавчим дисциплінам у допоміжних школах УСРР. Проаналізовано погляди радянських учених-дефектологів на проблему викладання суспільно-історичного матеріалу розумово відсталим школярам. Здійснено аналіз змісту програмового матеріалу суспільно-історичних дисциплін допоміжної школи.

Ключові слова*: розумово відсталі діти, суспільствознавство, історія, методика, допоміжна школа.*

Постановка проблеми. Для глибокого розуміння і правильного виконання багатьох методичних завдань на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки великого значення набувають ретроспективні дослідження, аналіз теоретичних і практичних розробок у галузі навчання історії розумово відсталих дітей. Історичний підхід дає змогу глибше усвідомити закономірності змістового наповнення суспільствознавчих

дисциплін у допоміжних закладах освіти та дослідити способи досягнення навчально-виховних цілей на уроках суспільно-історичного циклу.

Аналіз актуальних досліджень. Процеси становлення й розвитку окремих напрямів спеціальної освіти в певні хронологічні періоди висвітлювались у роботах В. І. Бондаря, В. Г. Гладуша, Х. С. Замського, В. В. Золотоверх, Л. К. Одинченко, М. М. Малофєєва, О. Е. Шевченко та ін. Однак усі ці дослідження стосувалися загальних питань корекційної педагогіки. Специфіка розвитку теорії і практики навчання історії розумово відсталих школярів залишалася поза увагою науковців. Тому проблема змісту, форм, засобів та методів навчання історії учнів спеціальних шкіл на різних етапах розвитку України до тепер залишається актуальною.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей викладання суспільно-історичного матеріалу розумово відсталим учням у 20-х – 30-х роках ХХ століття.

Методи дослідження. Аналіз архівних джерел та історичної й психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Більшовицький переворот 1917 року ліквідував існуючу систему допоміжного навчання осіб ізрозумовою відсталістю. Починаючи з 1918 року, радянська влада організовує для цієї категорії осіб спеціальні школи та класи, підпорядковані Наркомосу. У цей час в Україні не було єдиних навчальних планів і програм для розумово відсталих дітей, не вистачало кваліфікованих дефектологів, тому в багатьох спеціальних навчальних закладах користувалися програмами трудових шкіл І ступеня. Необхідно зазначити, що нова влада виключилаіз переліку шкільних предметів історію як самостійний курс. Наприклад, замість неї у програмах шкіл І ступеня за 1920 рік пропонувалося декілька нових суспільно-історичних предметів: «Країнознавство» та «Суспільствознавство». У межах цих предметів передбачалися бесіди про Батьківщину з вивченням окремих історичних відомостей, найбільш важливих епізодів з історії російської культури, політичної економії, правознавства, етнографії тощо. Відповідно до нових програм пропонувалися нові завдання: показати учням закономірності соціалістичної революції та радянського ладу, сформувати уявлення про історичний процес як історію народу, його важку працю й боротьбу за краще життя.

За даними І. Л. Бахтіної, серед тогочасних педагогів єдиної спільної думки про суспільствознавство не було. Деякі з них розуміли, що воно лише за назвою покликане замінити історію, тому досить часто в навчальні плани шкіл включалося суспільствознавство, а фактично викладалася історія [1, 56].

У дослідженні Л. В. Смирнової зазначається, що в перші навчальні плани допоміжних шкіл (1918–1923 рр.) також був упроваджений навчальний предмет «Життєзнавство». На цих уроках школярі отримували практичні відомості про оточуюче середовище, про соціальне виховання.

Школа намагалася ввести розумово відсталу дитину у світ нових соціалістичних відносин між людьми. Найбільш уживаним методом на цих заняттях була бесіда. За автором, у цей час у допоміжних школах активно впроваджуються елементи суспільно-політичного виховання розумово відсталих школярів шляхом залучення їх до участі в революційних святах та організації зустрічей з учасниками революційних подій і громадянської війни. Навчальний матеріал із курсу «Життєзнавство» подавався концентричними колами від конкретного до більш загального: сім'я, школа, село, місто, країна, світ [2, 190; 4, 24].

У цей час деякі спеціальні заклади, навчаючи розумово відсталих учнів, використовували програми дворічних трудових шкіл, які передбачали вивчення окремих історичних подій і явищ на уроках народознавства та заняттях із політграмоти.

За даними В. І. Бондаря, на початку 20-х років ХХ століття в Україні існували допоміжні школи, в яких навчальні програми розроблялися самими педагогічними колективами. За програмами цих закладів педагогам пропонувалося активно залучати дітей до вивчення місцевого матеріалу. У навчально-виховній роботі значна увага приділялася вивченню краєзнавчого матеріалу як основи формування в учнів національної самосвідомості, патріотизму, любові до рідного краю, Батьківщини. Учням організовували екскурсії та зустрічі з представниками різних професій, на яких знайомили із виробничим процесом місцевих підприємств, стосунками між працівниками на виробництві, технічними засобами, місцевістю та її природними ресурсами, з побутом та культурою місцевих мешканців, з народними звичаями і традиціями краю[2, 198].

У зв'язку з реорганізацією структури шкільної освіти в 1921 році була опублікована нова програма із суспільствознавства. Відповідно до цієї програми, курс був покликаний об'єднати всі суспільні науки у школі та встановити тісні зв'язки із сучасністю. Цей курс вивчали розумово відсталі учні допоміжних шкіл, програми яких у цілому відповідали програмам трудових шкіл І ступеня (1–4 класи). Зміст цього курсу пропонував дітям вивчати такі питання, як походження людини, первісний комунізм, розвиток сім'ї тощо. На переконання дослідниці О. А. Лижиної, такий матеріал був складним навіть для учнів І ступеня масової школи [3, 47]. Можемо лише припустити, які труднощі виникали в розумово відсталих школярів під час вивчення суспільствознавчого матеріалу, коли дослідники вказують на проблеми в усвідомленні цього курсу дітьми, розвиток яких відповідав нормі.

Великі труднощі у засвоєнні суспільствознавства були пов'язані з відсутністю підручників та навчальних посібників. Причину цього можна вбачати в тому, що радянська школа розглядалася партійними та державними органами як зброя комуністичного переродження суспільства. Вона не могла будувати навчально-виховний процес, спираючись на методи і

принципи дореволюційної школи. Партійне керівництво декларувало необхідність грунтовного перегляду характеру та змісту навчання й виховання школярів. Розробка нових програм передбачала також створення відповідних підручників, але позиція керівництва Наркомосу щодо використання підручників у навчальному процесі була неоднозначною. Наприклад, завідувач відділом реформи школи Наркомосу П. М. Лепешинський вважав шкільний підручник пережитком старого ладу й виступав проти використання підручників взагалі. Виходячи з цих позицій, дореволюційні підручники були заборонені Наркомосом.

За переконаннями І. Л. Бахтіної, педагоги на місцях були хоч і менш радикально налаштовані, але все-таки не могли не використовувати підручники у процесі навчання дітей [1, 58]. На нашу думку, залучення існуючих (дореволюційних) підручників у навчанні суспільствознавству розумово відсталих школярів не могло кардинально змінити рівень усвідомлення ними навчального матеріалу. Адже у школах до 1917 року не існувало курсу «Суспільствознавство» й відповідно не було підручників, а царські підручники з історії фактично не відповідали програмі з суспільствознавства, були побудовані на іншій ідеологічній платформі та не враховували пізнавальних можливостей дітей із розумовою відсталістю.

Деякі вчителі суспільствознавства зосереджували увагу на викладанні розумово відсталим дітям регіональної історії, а саме, вивченні минулого й сьогодення місцевих промислових підприємств, сільськогосподарських комун і артілей, вивченні історії населених пунктів.

У 1925 році відбулися зміни у процесі організації навчально-виховного процесу розумово відсталих учнів, які були пов’язані з введенням у дію інструкції «Про комплексну систему навчання в закладах соціального виховання УСРР». В основі комплексних програм були задіяні принципи взаємозв’язку дитини й природи, організації навчання дітей на основі їх потреб та саморозвитку, зв’язку школи з працею, життям. На переконання В. І. Бондаря, головним предметом навчальної діяльності стала праця. Навколо трудової діяльності концентрувалося вивчення основ наук. Ознайомлення з довкіллям передбачалося здійснювати на основі взаємозв’язку та взаємозалежності між трьома основними розділами життєвих явищ: природа, праця і суспільство[2, 187].

При такій побудові програм навчальний матеріал складався на основі вивчення рідного краю, його минулого та пов’язувався з сезонними картинами природи і праці людей. Також залучалася окрема історична інформація для кращого розуміння дітьми сучасності.

Відповідно до комплексної системи навчання, викладання окремих навчальних дисциплін вважалося пережитком і традиціями старої дореволюційної школи. Почалися періодичні оновлення змісту навчання, що призвело до випуску журналів-підручників та місцевих підручників.

Провідними методами роботи в цей період були: наочний, трудовий, екскурсійний, самостійна робота та метод драматизації.

Досліджуючи проблему розвитку методики викладання суспільствознавства в допоміжній школі, необхідно зазначити, що у 20-х роках минулого століття вчителями практично не враховувалися індивідуальні пізнавальні можливості кожного учня. Також не було стабільності у змістовому наповненні шкільного курсу, що негативно впливало на якість засвоєння дітьми навчального матеріалу.

За даними В. І. Бондаря, на заваді ефективному навчанню учнів з розумовою відсталістю в цей період стояли: безсистемність у розташуванні програмового матеріалу, невизначеність і розпливчатість методичних пояснень, їх випадковий, уривчастий характер, невідповідність змісту навчання, невідповідність форм реалізації курсу особливостям розвитку дітей, розрив зв'язку теорії з практикою [2, 202–204].

На уроках суспільствознавства в допоміжних школах почали більш активно використовуватися такі методи навчання, як розповідь, бесіда, вивчення напам'ять, демонстрація діапозитивів, кіноурок тощо. Деякі з них були малоефективними в роботі з цією категорією осіб.

Ігнорування інтелектуальних та індивідуальних особливостей дітей, низький рівень засвоєння навчального матеріалу з суспільствознавства став причиною численних перевірок, що призвело до виходу 18 січня 1927 року постанови ЦК ВКП(б) «О преподаванииобществоведения в школах II ступени, фабзавуча и крестьянскоймолодежи». У цьому документі зазначалося, що викладання суспільствознавства у школах залишається однією зі слабких ланок народної освіти [1, 59].

Протягом 20-х – на початку 30-х років XX століття допоміжна школа поступово прирівнялася до масової, а властива їй функція – подолання неуспішності дітей із розумовою відсталістю була частково нівельованою. У 1932 році допоміжна школа стає семирічною і за новим навчальним планом поділяється на два концентри. Другий концентр (шостий і сьомий роки навчання) мав забезпечувати підготовку старшокласників до вступу у фабрично-заводські училища. Навчальні плани другого концентру фактично не враховували психофізичних особливостей розумово відсталих школярів і були розраховані на дітей із досить високими розумовими здібностями. Серед переліку шкільних предметів було й суспільствознавство. На думку Наркомосу, програма із суспільствознавства повинна активно сприяти підвищенню загальноосвітнього рівня учнів допоміжної школи, посилювати політичну обізнаністьрозумово відсталих дітей, готувати учнів до посильної участі в будівництві соціалістичного суспільства.

Згідно з новими планами, зміст освіти в допоміжній школі повинен становити навчальний матеріал, який тісно пов'язаний із соціальним оточенням. Лише на початку 30-х років XX століття спостерігається

підвищення уваги до суспільствознавства. Дбаючи про конкретність та утилітарність змісту навчання, дефектологи на перші позиції почали виводити суспільствознавчу та ідейно-політичну тематику. На їх думку, суспільствознавчий матеріал обов'язково повинен пронизувати всі навчальні дисципліни, всі сторони життя школи й діяльності дитячого колективу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у другій половині 20-х – на початку 30-х років ХХ століття допоміжна школа зайняла свою нішу в ідеологізованій системі єдиної трудової школи СРСР. Перед нею ставилися ті самі завдання, що й перед масовою школою – комуністичне виховання підлітків. У цілому допоміжна школа мала яскраво спрямовану трудову орієнтацію. Комуністичне й трудове виховання розглядалося як головний засіб компенсації та соціалізації розумово відсталих дітей. Гуманітарні предмети визначалися другорядними. Шкільний курс «Суспільствознавство» викладався учням у межах розділу «Суспільство» і був тісно взаємопов'язаним з іншими розділами: «Праця» та «Природа».

Зазначена стаття не вичерпує всієї інформації про стан викладання суспільно-історичного матеріалу у спеціальних навчальних закладах для розумово відсталих дітей на території України у 20-х – 30-х роках ХХ століття та потребує більш детального вивчення цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтина И. Л. Обществоведческое образование в общеобразовательных школах Уральскойобласти в 1920-е г.г. / И. Л. Бахтина // Актуальные вопросы теории и методики общего и профессионального исторического образования. – Вып. 1. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – С. 52–62.

2. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання. – 2007. – 375 с.

3. Лыжина О. А. Формирование исторических представлений у младших школьников на уроках исторической пропедевтики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Лыжина. – Екатеринбург, 2004. – 179 с.

4. Смирнова Л. В. Инновационные подходы к обучению истории умственно отсталых школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Лариса Валентиновна Смирнова. – СПб., 2000. – 167 с.

5. Умственно отсталый ребенок: очерки изучения особенностей высшей нервной деятельности детей-олигофренов / под ред. А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 203 с.

6. Функции и структура методов обучения / под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1979. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Косенко Ю. М. Особенности преподавания общественно-исторического материала умственно отсталым ученикам в 20-х – начале 30-х годов ХХ века.

В статье освещается проблема изучения общественно-исторического материала умственно отсталым учениками в Украине в первые послереволюционные годы, раскрывается вопрос становлення системы учебных заведений для лиц с нарушениями интеллектуального развития в 20-х – начале 30-х годов ХХ столетия. Исследованы средства, методы и приемы обучения умственно отсталых детей обществоведению во вспомогательных школах УСРР.

Проанализированы взгляды советских ученых-дефектологов на проблему преподавания общественно-исторического материала умственно отсталым школьникам. Осуществлен анализ содержания програмного материала общественно-исторических дисциплин вспомогательной школы.

***Ключевые слова**: умственно отсталые дети, обществоведение, история, методика, вспомогательная школа.*

SUMMARY

Kosenko Y. Peculiarities of teaching mentally retarded students social-historical material in 20 – early 30 of XX century.

Since 1918 the Soviet authorities organized for mentally retarded children special schools. The new government abolished history as an independent course from the list of courses of school education. History replace various school subjects such as «Knowledge about the country», «Social Science», «Knowledge about the life», «Ethnology».

Under the new program children were taught the laws of socialist revolution and the Soviet system, formed an idea of the historical process as a history of the people, their hard work and struggle for a better life. At this time in a special school actively implemented elements of social and political education of mentally retarded children by involving them for a revolutionary celebrations and meetings with participants of revolution and participants of the events of the Civil War.

Much attention is paid to correction schools study regional history as the basis for development of students' patriotism and love for their land and homeland. Mentally retarded children organized tours and meetings with various professions, which introduced a production process of local enterprises, equipment, terrain and its natural resources and more.

Studying the problem of teaching methods of social and historical material in the special school, it should be noted that in the 20th of the last century teachers practically did not consider individual cognitive capabilities of each child.

In 1925 were introduced the new comprehensive training programs. Teaching material was composed of studies about their native land and was associated with seasonal pictures of nature and work of the people at that time. There has been introdeced some historical information for a better understanding of our children.

The leading methods of work in this period were: visual method, labor, sightseeing, independent work and dramatization method.

During the 20 – early 30 of XX century special schools gradually become like the rest of the schools, and its specific function – to overcome the failure of children with mental retardation was partially destroyed.

In 1932, special school becomes seven-year. Among the list were school courses and social sciences. According to the People's Commissariat of Education, a program of social sciences should contribute actively to the raise of the overall level of mentally retarded children, strengthen political awareness of mentally retarded children prepare children for feasible participation in the construction of a socialist society.

The content of the course «Social Science» offered children to study such questions as the origin of man, primitive communism, the development of the family. Great difficulties in the assimilation of social science have been linked to the lack of textbooks. Thus, in the first years of Soviet power was not the only way the problem of teaching mentally retarded students history. Programs and textbooks that were used until 1917, were canceled, and the course of history was reorganized and integrated with other training courses.

***Key words**: mentally retarded children, social science, history, methods, special school.*

УДК [37.02:5] (09)«19»

В. М. Левашова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФАКУЛЬТАТИВНІ КУРСИ ЯК ФОРМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН (60–80-ті роки ХХ ст.)

У статті окреслено, що важливим надбанням досліджуваного періоду (60-80–ті роки ХХ ст.) було введення факультативних курсів (з 1967 р.) природничого профілю як одної з форм диференціації навчання. Визначено, що факультативні заняття природничого циклу покликані виховувати певні професійні якості та навички, вчать застосовувати здобутті знання в трудовій діяльності та мають профорієнтаційну спрямованість. З'ясовано, що найбільш широко використовувалися такі факультативні курси: «Додаткові розділи і питання до систематичного курсу фізики»; «Фізіологія сільськогосподарських тварин та зоотехніка»; «Охорона природи»; «Основи біотехнологій»; «Техніка та навколишнє середовище»; «Основи медицини» тощо.

***Ключові слова**: диференціація, навчання, факультативні курси, природничі дисципліни.*

Постановка проблеми. Визначальною рисою реформування освіти в Україні на сучасному етапі є перехід до особистісно-орієнтованої моделі навчання, організації психолого-педагогічних умов, які б сприяли формуванню особистості учня, його прагнень, потреб, реалізації інтелектуального, творчого та духовного потенціалу.

Наука й освіта, створюючи й забезпечуючи сприятливі умови для індивідуального розвитку людини покликані готувати конкурентоспроможного на ринку праці фахівця, здатного свідомо та ефективно функціонувати в умовах такого суспільства. Випускником загальноосвітнього закладу має стати не просто учень з несформованими бажаннями, а молода людина – обізнана, культурна, діяльнісна, із творчим критичним мисленням – тобто освічена. У розв'язанні цих завдань вагоме місце належить диференціації навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми диференціації навчання презентовані теоретичними наробками видатних педагогів (О. Бугайова, С. Гончаренка, Т. Логвіної-Бик, Я. Фруктової та ін.) щодо окреслення змісту та форм, рівнів і методичного аспекту проблеми [2; 8].

Аналізуючи наукові праці з питань диференціації навчання та архівні джерела, відмічаємо, що диференціація навчання покликана допомогти школі позбутися необхідності навчати всіх однаково, зменшити перевантаження учнів, ураховуючи їхні індивідуальні особливості, створити умови для самоствердження й самовизначення кожній особистості, озброївши її необхідними знаннями та вміннями.

Дослідження виконане відповідно до науково-дослідної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Метою даної статті є дослідження введення в систему освіти факультативних курсів як однієї з форм диференціації навчання природничих дисциплін в історичному аспекті.

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямів розв'язання завдання формування природничо-наукової картини світу у школярів є вдумливе осмислення, об'єктивна оцінка вагомих теоретичних та практичних здобутків вітчизняної педагогічної думки минулих років та сьогодення щодо диференціації навчання природничих дисциплін.

Взагалі, учені виокремлюють три рівні диференціації:

- макрорівень (за структурою державної системи освіти – середня загальноосвітня школа, ПТУ, технікум);
- мезорівень (за змістом навчання – поглиблене, профільне);
- мікрорівень (угрупування учнів за інтересами – факультативні курси, гуртки та профільні класи з поглибленим вивченням певного навчального предмету) [8, 6].

Як доводять дослідники, саме факультативні заняття встановлюють «мости» між загальною освітою та майбутньою спеціальністю молодої людини. Гуртки й факультативні заняття – наймасовіший вид задоволення інтересів учнів. Добровільний вибір факультативного курсу учнем і можливість після його вивчення вибрати новий курс – безперечні переваги цього виду поглибленого навчання. Цінним також є те, що факультативні заняття можна проводити й у разі, коли кількість учнів, які цікавляться певним предметом, недостатня для створення класу з поглибленим вивченням [8].

Як показує досвід роботи вчителів природничих дисциплін, гуртки й факультативні курси дуже ефективні на стадії формування та закріплення в учнів інтересу. Факультативні заняття дають змогу враховувати індивідуальні нахили учнів, повніше розвивати їхні здібності.

Факультативні заняття природничого циклу виховують певні професійні якості та навички, вчать застосовувати здобутті знання в трудовій діяльності, що позитивно впливає на вибір професії. Заняття за вибором дають змогу учням отримати поглиблену підготовку в бажаному напрямі. При цьому випускникам школи забезпечується єдиний, обов'язковий для всіх рівень загальноосвітньої підготовки.

Аналіз джерел [1; 2; 3; 4] доводить, що важливим надбанням досліджуваного періоду було введення (з 1967 р.) *факультативних занять* природничого профілю як нової форми навчальної роботи в середніх школах. Це було наслідком ухвалення урядом України постанови «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи на Україні» [4]. У постанові рекомендувалося для поглиблення знань учнів з фізико-математичних, природничих та гуманітарних наук, а також для розвитку різнобічних інтересів і здібностей школярів, починаючи з VII класу проводити факультативні заняття за вибором учнів. Зміни торкалися лише

методів вивчення навчального матеріалу, змісту тем і підбору природних об'єктів. Цей захід заклав елементи диференційованого навчання учнів при збереженні єдиного нормативного змісту освіти.

Факультативні курси повинні були забезпечувати: поглиблення й розширення знань природничих наук старших учнів з різних питань, закріплення інтересу до природничих наук, свідомий вибір учнями старших класів шляху до подальшого продовження освіти; формування наукової картини світу; посилення політехнічної спрямованості освіти та профорієнтації на сільськогосподарські, медичні, технічні професії; поглиблене вивчення наукових основ технологій; вирішення завдань екологічного, технічного навчання учнів; розширення знань про власний організм, збереження здоров'я, заходи профілактики і долікарняну допомогу [3, 53].

Вище зазначена ухвала сприяла розробленню проблеми диференціації навчання природничих дисциплін та створенню середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням предметів (хіміко-біологічного або фізико-математичного профілю).

У постанові були визначені *дві форми диференціації навчання* природничих дисциплін: факультативні заняття в основній і старшій школі та класи з поглибленим вивченням предметів на старшому ступені навчання.

З метою реалізації постанови були розроблені програми для старших класів, призначені для шкіл і класів із поглибленим вивченням предметів (біолого-хімічного, фізико-математичного профілю). Проте встановлено, що в цей період школи з поглибленим вивченням біології не набули широкого розповсюдження, значну частину складали школи фізико-математичного профілю [3].

Факультативні заняття, уведені в середню школу з метою розвитку інтересів і здібностей школярів, поглиблення розвитку інтересів з фізико-математичних, природничих і гуманітарних наук, дозволяли найгнучкіше й повніше відображати новітні досягнення науки, техніки і культури, розширювати кругозір учнів, розвивати пізнавальні інтереси. Факультативні заняття були також однією з форм профорієнтації школярів [7, 19].

Наведемо приклади факультативних курсів для старших класів природничого профілю:

I. Біологія. 1. Фізіологія сільськогосподарських тварин і зоотехнія – 34 год. 2. Фізіологія людини – 68 год. 3. Основи гігієни і санітарії – 34 год. 4.Основи екології і охорона природи – 68 год. 5. Фізіологія вищої нервової діяльності – 34 год. 6. Фізіологія сільськогосподарських рослин і рослинництво – 34 год. 7. Загальна біологія – 136 год. 8. Еволюція органічного світу – 68 год. 9. Молекулярна біологія – 34 год. 10. Основи генетики і селекції – 34 год.

II. Фізика. 1. Коливання. Хвилі. Кванти – 70 год. 2. Молекулярна фізика і електродинаміка – 70 год. 3. Основи космонавтики – 35 год. 4.

Основи електроніки – 35 год. 5. Елементи електронної автоматики – 35 од.

III. Хімія. 1. Основи загальної хімії – 70 год. 2. Будова і властивості органічних речовин – 35 год. 3. Основи хімічного аналізу – 35 год. 4. Хімія в промисловості – 35 год. 5. Хімія в сільському господарстві (основи агрономії) – 35 год.

З'ясовано, що найбільш широко використовувалися такі факультативні курси: «Додаткові розділи і питання до систематичного курсу фізики»; «Фізіологія сільськогосподарських тварин та зоотехніка»; «Охорона природи»; «Основи біотехнологій»; «Техніка та навколишнє середовище»; «Основи медицини» тощо [6; 7].

Факультативні курси з самого початку стали наймасовішою формою диференційованого навчання. Уже в перші роки введення факультативних занять ними було охоплено досить значну кількість школярів. Зокрема, охоплено факультативними заняттями учнів старшої школи м. Харків (1967–68 рр.) [10, 3] представлено в таблиці 1

Таблиця 1

Райони м. Харків	Фізика	Хімія	Усього учнів старших класів
Київський	185	178	4905 (27%)
Комінтернівський	403	78	8049 (23%)
Московський	52	129	5128 (26%)

За даними архівних джерел, найбільш успішно в м. Харкові вели факультативні заняття у старших класах учитель фізики Б. Закутний, учитель географії Є. Скбіль та інші, що позитивно впливало на якість знань учнів з цих предметів [9, 343].

Факультативні курси мали різноманітну тематику і давали можливість поглибити знання учнів у певній галузі науки, розвинути інтерес, сприяти профорієнтації. Крім того, факультативні курси не були обов'язковими для учнів, вони могли на початку року обрати той або інший факультативний курс, а потім припинити відвідування занять, якщо зникав інтерес до них.

Наведено приклад програми факультативного курсу: «Коливання. Хвилі. Кванти. X клас (70 г.)» [6, 57–58].

I. Коливання (18 г): Гармонійні і негармонійні коливання. Графічне представлення гармонійних коливань. Поняття про гармонійний аналіз періодичних процесів. Способи отримання негармонійних коливань. Генератор релаксації. Генератор змінного струму як джерело гармонійних електричних коливань. Висновок закону Ома для електричного ланцюга змінного струму. Генератор трифазного струму. Складання гармонійних коливань. Переваги трифазної системи передачі електроенергії. Отримання магнітного поля, що обертається. Асинхронний двигун трифазного струму.

Демонстрації 1. Осцилографічний спосіб вивчення коливань. 2. Показ електрокардіограми. 3. Отримання негармонійних коливань при складанні гармонійних коливань. 4. Релаксаційні коливання. 5. Отримання трифазного струму. 6. Сполучення фаз зіркою і трикутником. 7. Отримання магнітного поля, що обертається. 8. Дія асинхронного двигуна.

Фронтальні лабораторні роботи 1. Вивчення механічних коливань. 2. Вимірювання опору конденсатора в ланцюзі змінного струму. 3. Збірка і випробування генератора прямокутних імпульсів.

II. Хвилі (10 г) 1. Виникнення звукових і електромагнітних хвиль. 2. Швидкість розповсюдження коливань і рівняння хвилі. 3. Зони Френеля. 4. Роздільна здатність оптичних приладів. 5. Дифракційні грати. 6. Просторова і тимчасова когерентність. 7. Поняття про голографію. 8. Принцип Ферма і закони геометричної оптики.

Демонстрації. 1. Досліди з пластинами зон Френеля. 2. Спостереження дисперсії світла при дифракції від однієї щілини. 3. Отримання спектру за допомогою дифракційних грат. 4. Залежність дисперсії дифракційних грат від числа штрихів на одиниці довжини. 5. Показ голограми.

Фронтальні лабораторні роботи. 1. Отримання оптичних зображень за допомогою отвору в непрозорому екрані. 2. Оцінка довжини світлової хвилі по спостереженню дифракції від щілини. 3. Визначення роздільної здатності ока. 4. Визначення спектральних меж чутливості ока.

III. Кванти (10 г) 1. Спектр чорного тіла і виникнення вчення про кванти. 2. Докази існування фотонів: фотоелектричний ефект, ефект Комптона, досвід Боті. 3. Спонтанне і вимушене випромінювання. 4. Квантові генератори і їх застосування в науці і техніці. 5. Методи отримання і дослідження спектрів електромагнітного випромінювання. 6. Радіо-, інфрачервоні, оптичні і рентгенівські спектри. 7. Ядерні спектри. 8. Застосування спектроскопії електромагнітного випромінювання в науці і техніці.

Демонстрації 1. Червона межа фотоефекту. 2. Залежність енергії фотоелектронів від частоти світла. 3. Дія оптичного квантового генератора.

IV Частинки і хвилі (8 г) 1. Елементарні частинки. 2. Відкриття хвильових властивостей частинок. 3. Хвилі де Бройля. 4. Хвильові властивості електрона і спектр водню. 5. Частинки і кванти. 6. Взаємні перетворення частинок і квантів.

Демонстрації 1. Фотографії треків елементарних частинок. 2. Порівняння фотографій дифракційної картини електронного і світлового пучків.

V. Фізичний практикум (20 г) 1. Перевірка закону Ома для ланцюга змінного струму. 2. Вивчення принципу роботи АТС. 3. Вивчення роботи генератора трифазного струму. 4. Вивчення роботи асинхронного двигуна. 5. Дослідження роботи генератора релаксації. 6. Гармонійний аналіз негармонійних електричних коливань за допомогою радіоприймача.

7. Вимірювання швидкості електромагнітної хвилі. 8. Збірка і випробування транзисторного приймача прямого посилення. 9. Перевірка закону збереження енергії при інтерференції світла. 10. Вивчення залежності потужності випромінювання чорного тіла від температури. 11. Визначення ефективного перерізу взаємодії фотона з молекулою флуоресцеїна. 12. Визначення постійної Планка. 13. Вивчення спектру водню. 14. Якісний спектральний аналіз. 15. Визначення максимальної енергії β- спектру. 16. Вивчення закону радіоактивного розпаду. 17. Реєстрація космічного проміння.

Отже, факультативні курси не ставили перед собою мету дати школярам певну професійну підготовку, але допомагали їм обрати спеціальність, правильно визначитися в житті.

Науковцями досліджуваного періоду відзначалося що, якщо основні навчальні природничі дисципліни є головною ланкою у формуванні природничих знань, створюють відому стабільність у цілеспрямованому вихованні й навчанні школярів, то предмети за вибором сприяють розвитку індивідуальних здібностей учнів на тому матеріалі, до якого вони мають найбільший інтерес. У цьому відношенні факультативні курси близькі до гурткової форми роботи, яка теж будується на інтересі школярів. Але факультативні заняття відрізняються від гуртка тим, що вони дають учням завершену систему знань, що визначається основними навчальними планами і програмами. Зміна цих програм можлива, але вона не повинна порушувати загальної логіки і принципів побудови факультативних курсів [7, 107].

Отже, застосування різноманітних форм диференційованого навчання природничонаукових дисциплін: шкіл і класів з поглибленим вивченням предмету, профільних класів, уведення факультативів, а також упровадження різнорівневих вимог до знань і вмінь учнів у базовій школі дозволяло забезпечити досягнення єдиних загальнодержавних цілей навчання, виховання й різностороннього розвитку учнів.

Детальне опрацювання науково-педагогічних, історичних, методичних джерел дозволяє зробити такі **висновки.**

1. Сучасне визначення диференціації навчання – складне та багатогранне, багаторівневе явище, яке покликане розвивати індивідуальні, пізнавальні та професійні інтереси, творчі здібності учнів та забезпечувати ефективність профорієнтації серед старших школярів.

2. Саме в 60–80-х роках ХХ ст. відбулося визначення цілей диференціації навчання: поглиблення знань з вибраного учнями предмету, знайомство з новітніми досягненнями науки, розвиток різнобічних інтересів і схильностей, творчого мислення школярів, формування наукового світогляду, професійна орієнтація.

3. У досліджуваному періоді визначено дві форми диференціації навчання природничих дисциплін: факультативні заняття та школи (класи) з поглибленим вивченням предметів.

4. Було розроблено програми з факультативних курсів природничого циклу для учнів основної та старшої школи (біолого-хімічного, фізико-математичного профілю).

5. Визначено також, що факультативні курси не ставили перед собою мету дати школярам певну професійну підготовку, але допомагали їм обрати спеціальність, правильно визначитися в житті. Вони поглиблювали, робили більш стійкими й цілеспрямованими інтереси учнів до певних видів практичної діяльності, допомагаючи у виборі майбутньої професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Освіта, 2008. – 406 с.

2. Бугаев А. С. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по физ. / А. С. Бугаев. – М. : Просвещение, 1981. – 288 с.

3. О факультативных курсах по биологии и экологии / Главное Управление общего среднего образования Министерства просвещения СССР НИИ СиМО АПН СССР // Биология в шк. – 1987. – № 6. – С. 29–32, С. 52–55.

4. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10.11.1966 «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи». – КПРС в резолюціях, рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898-1971. Пер. з 8-го рос. вид. / за заг. ред. П. М. Федосєєва і К. У. Черненка. – К. : Політвидав України, 1981. – Т. 9. – С. 325–339.

5. Старікова Л. П. Питання розвитку факультативних курсів біологічного циклу в історії загальноосвітньої школи України (60-80-ті р.) : дис. … канд. педаг. наук : спец. 13.00.01 / Людмила Петровна Старікова. – Х., 1994. – 186 с.

6. Типовые программы факультативных курсов // Физика в школе. – 1976. – № 6. – С. 57–58.

7. Факультативные занятия в средней школе / Кашин М. П., Клокова Г. В., Озерская В. П. и др. – М. : Педагогика, 1973. – 238 с.

8. Фруктова Я. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування на матеріалах курсу «Загальна біологія» : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання (біологія)» / Я. Фруктова. – К., 2003. – 21 с.

9. Ф. Р. 4695 Отдел народного образования Харьковского облоно.

10. Оп. 6. Дело 238. Докладные записки и справки районных отд. народного образования и облоно о результатах работы педагогических коллективов с учащимися экспериментальных 9-х классов и роботе с детьми в летний период 68-69 уч.год. / ф.№ А – Ш – В/., 456 стр.

11. Ф. Р. 4695 Отдел народного образования Харьковского облоно. оп. 7. Дело 10. Докладные записки и справки инспекторов облоно о результатах проверки работы районных отд. нар. обр. в Харьковской области на 1970 – 1971 уч.г., 402 стр.

РЕЗЮМЕ

Левашова В. Н. Факультативные курсы как форма дифференциации обучения естественных дисциплин.

В статье очерченно, что важным приобретением исследуемого периода (60-80-тые годы ХХ ст.) было введение факультативных курсов (с 1967 г.) естественного профиля как одной из форм дифференциации обучения. Определено, что факультативные занятия естественного цикла призваны воспитывать определены

профессиональные качества и навыки, учат применять полученные знания в трудовой деятельности и имеют профориентационную направленность. Выяснено, что наиболее широко использовались следующие факультативные курсы: «Дополнительные главы и вопросы к систематическому курсу физики»; «Физиология сельскохозяйственных животных и зоотехника»; «Охрана природы»; «Основы биотехнологий»; «Техника и окружающая среда»; «Основы медицины» и тому подобное.

***Ключевые слова**: дифференциация, обучение, факультативные курсы, естественные дисциплины.*

SUMMARY

Levashova V. Elective courses as a form of differentiation of teaching of natural disciplines.

In the article it is described, that important acquisition of the investigated period (60–80th of the XX century) was introduction of elective courses of natural type as one of the forms of differentiation of studies. That optional employments of natural cycle should bring certain to educate professional qualities and skills that are taugnt to use the knowledge in labour activity and have a vocational orientation.

As the researchers prove, electives establish "bridges" between general education and future profession of the young person. Clubs and optional classes is the most common kind of satisfaction of interests of the students.

It is proved that important acquisition of the investigated period was introduction (from 1967) of optional employments of natural type as a new form of educational work in secondary schools. This event laid the elements of the differentiated studies of students at the maintainance of the unique normative content of education. Optional employments, introduced in secondary schools with the purpose of development of interests and capabilities of pupils, deepening of development interests of physic-mathematical, natural and humanitarian sciences, allowed to represent more flexibly and completlier the newest achievements of science, technique and culture, elevate students minds, develop cognitive interests. Optional employments were also one of the forms of vocational orientation of pupils. From the beginning elective courses became the most popular form of the differentiated studies. Already in the first years of introduction of optional employments they were involved by a large number of pupils of secondary schools. So, elective courses did not put before itself the purpose to give pupils some certain professional preparation, but helped them to choose speciality, correctly determined in life.

So, it is proved that the use of various forms of the differentiated studies of natural science disciplines: schools and classes with in-depth study of object, specialized classes, introduction of electives, and also introduction of multi-level requirements for the knowledge and abilities of students in primary school allowed to provide achievement of the unique national aims of studies, education and development of students.

***Key words**: differentiation, teaching, elective courses,natural sciences.*

УДК 371:37.03+37.035 +37.034

Эмилиано Меттини
РНИМУ им. «Н.И. Пирогова» (Россия)

А. С. МАКАРЕНКО: ВОСПИТАНИЕ И КОУЧИНГ

У статті розкривається питання про сучасне трактування творчої спадщини Антона Семеновича Макаренка. Зокрема, автор пропонує і доводить необхідність використання методики виховання особистості, розроблену А. Макаренком з позиції коучинга – сучасної методики в менеджменті. Саме коучинг, на думку автора, дозволить глибше зрозуміти ідеї педагога з метою визначення

конкретних можливостей використання продуктивного педагогічного досвіду А. Макаренка в сучасних умовах.

Ключові слова: *А. Макаренко, особистість, освіта, виховання, розвиток, цінності, модель, коучинг, колектив, перспектива, тенденції.*

Постановка проблемы. В современных условиях образовательно-воспитательные тенденции указывают на то, что они продолжают выходить на второй план с тем, чтобы подстраиваться под обучение, которое является главным мерилом по отношению к оцениванию способностей и умений учащихся тех или иных образовательных учреждений. К большому сожалению, не всегда становится ясным то обстоятельство, что нельзя «выкинуть ребенка с грязной водой» для подгонки отечественных образовательных программ, по непонятно откуда взявшимся стандартам, или по, так называемым, модным и очень перспективным направлениям на международном уровне. Было бы правильнее и, наверняка проще, использовать те образовательно-воспитательные модели, по которым работали великие воспитатели недавнего прошлого, которые ушли в забвение. Среди таких личностей особое место занимает Антон Семёнович Макаренко.

Анализ актуальных исследований. Достижения А. Макаренко признаны на мировом уровне. Во многих странах, начиная с Кубы и заканчивая Францией, активно используются и творчески принимаются его идеи о коллективе, о воспитании в труде и через труд и т.п. На наш взгляд, не было подчеркнуто должным образом то, что А. Макаренко использовал в рамках такого подхода к воспитанию подрастающего поколения, инновационным, говоря современным языком, метод, котоый называется коучингом.

Цель статьи – раскрыть возможность и необходимость изучения творческого наследия А. Макаренко в аспекте воспитания личности с позиций коучинга.

Изложение основного материала. Коучинг (англ. coaching – обучение, тренировки) является методом консалтинга и тренинга. На наш взгляд, в современных условиях коучинг можно использовать для исследования трудов Антона Семёновича Макаренко, поскольку данный вид деятельности отличается от психологического консультирования прежде всего, направленностью мотивации, во-первых, и, во-вторых, работа с тренером предполагает достижение определённой цели, новых, позитивно сформулированных результатов в жизни и работе. Исходя из этого, мы считаем уместным думать о воспитательной системе Антона Семёновича как о системе коучинга исходя из двух главных признаков: 1) коучинг – это искусство создания (с помощью беседы и поведения) среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям так, чтобы оно приносило удовлетворение; 2) коучинг – это система реализации совместного социального, личностного, и творческого

потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата.

В практике выдающегося педагога черты обозначенной деятельности появились в нескольких его основных приемах: общая беседа с воспитанниками во время общего собрания членов коллектива; личная беседа с отдельными воспитанниками; система временных полномочий, которая давала каждому воспитаннику возможность попробовать себя в роли управляющего и в роли исполнителя, и, наконец, система перспективных линий, определяющая ход как хозяйственного, так и воспитательного развития коллектива колонии им. Горького и коммуны им. Дзержинского. В этом контексте приемлемо вспомнить слова коллег – нижегородских макаренковедов (Россия). По их мнению, система целей воспитания в макаренковской концепции педагогики объединяется понятием «ценность человеческой личности [1, 17]. Это вершина становления личности, перспектива жизненного самоопределения [2, 398], «ощущение собственной личности», которое начинается у А. Макаренко с работы с воспитанниками, с их характеристики, в результате чего происходит «возвышение личности» [1, 304]. Следовательно, «цель и смысл жизни, за А. Макаренко, – «радость существования». В конкретной практике педагога данные слова не остались мертвой буквой, потому, что за ними стояли конкретные субъективно-объективные переживания детей. Успех проектирования перспектив и, соответственно, их воплощение в жизнь, зависел от понимания педагогом реального потенциала личности, стоящей перед ним, от стремлений, желаний, а иногда требований личности к коллективу и к самому себе, от многих других факторов, которые имеют своим «эпицентром» межличностные и межвозрастные отношения, а также особенности внутри коллектива.

В контексте изложенного вспоминается, как А. Макаренко рассказывает о том, как его воспитанники решили строить себе каток. На первый взгляд, кажется, что это всё просто: необходимо выполнять всего лишь несколько механических действий для того, чтобы получить место, где играть в хоккей, или кататься на лыжах. Однако, за этим стоялии иные мотивы, которые влияли на будущее развитие детей. Как справедливо замечает А. Носаль, Антон Семёнович Макаренко «был убежден в том, что главная роль в выборе будущей перспективы принадлежит эмоциям, испытываемым личностью по отношению к тому или иному сценарию своего психологического будущего» [3], и, следовательно, «удаленность во времени желаемого события увеличивает напряженность ожидания и сужает сознание в направлении реализации желаемого события» [3]. Таким образом, мы можем прийти к выводу, что любой ребенок, находившийся в коллективе А. Макаренко, и разделивший с другими определенные перспективы, которые можно назвать «эмоциональным

разрядом», старался реализовывать именно ту перспективу, ту цель, которая стояла перед каждым из них. Поэтому в процессе изменения представляемого будущего происходит формирование личности. В связи с этим, воспитанники начинали «идентифицироваться со своим новым образом «Я» [3], и, в свою очередь, данный процесс идентификации корректировал их настоящее поведение, при чём и на личном, и на социально–общественном уровнях. Таким образом, в психике воспитанника выделяются правильные мотивы поведения; происходит постоянное «отталкивание» старых, криминогенных остановок. Это способствует образованию таких положительных чувств и эмоций, как заботливость, ответственность, способность ориентировки [1, 103–104], о которых так много и интересно писал Антон Семенович Макаренко.

Если принять к вышесказанному слова основателя университета коучинга Милтона Эриксона (Канада, Ванкувер), мы можем понять, что, на самом деле, Антон Семёнович Макаренко использовал систему коучинга. М. Эриксон даёт существенное определение коучинга в виде пятилучевой звезды. Каждый луч этой звезды представляет собой один из пяти принципов коучинга:

1) все люди хороши такими, какие они есть;

2) всегда делают наилучший для себя выбор на данный момент;

3) все люди уже обладают всеми ресурсами для успеха;

4) все люди имеют позитивные намерения за каждым поступком;

5) все люди с каждым выбором или растут, или умирают.

Изменения неизбежны [4].

По сути, мы можем определить несколько важных принципов воспитания Антона Семеновича Макаренко, которые не назовем, поскольку они очевидны, на наш взгляд. Основой любого воспитания и образования, которые содержат ценности и ценностные ориентиры, должно стать настоящее раскрытие человеческого потенциала, и это сегодня осуществляется не столько в целях трудоустройства, сколько в целях жизнеустройства человека. Воспитательная тактика и стратегия Антона Семеновича Макаренко были направлены на достижение такого эффекта: дать детям-сиротам, или беспризорникам, возможность понять, как и зачем ориентироваться на те или на иные виды деятельности, которые могли бы подчеркнуть и развивать неизвестные иногда самим воспитанникам черты характера или личности. Формирование личности и лидерских способностей воспитанников приспособили чёткий выбор Антоном Семеновичем Макаренко педагогических приёмов, их грамотное использование, их сочетание с другими ценностно ориентированными подходами, позволяющими найти то, что К. Ушинский называл «человеческое в человеке». По нашему мнению, в этом же включаются миссия и видение современного образования и воспитания, а именно: в поиске и развитии

творческих способностей детей с той целью, чтобы эти способности могли служить опорой в их будущем. Разумеется, в первую очередь, это касается детей с девиатным поведением, а также детей, которые воспитываются в нормальных семьях. Вызовы современного мира и социума уже не ставят чёткой границы между этими двумя понятиями. Извращённое очарование социального зла, т.е. этически-социальная неопределенность нашего «жидкого общества» (гениальное выражение американского философа Зигмунда Баумана), может ставить под угрозу жизнь любого ребенка.

Выводы. В заключение изложенного выше можно отметить, что на данном этапе разработки новых воспитательных и образовательных программ, было бы весьма целесообразно принимать новую, современную терминологию этой области к классическим и, притом, не устаревшим, воспитательным системам, таким, как та, которую Антон Семёнович Макаренко создал в своё время. На наш взгляд, такое применение может обогащать педагогику новыми идеями и новыми путями решения актуальных вопросов XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания : в 6 ч. / А. С. Макаренко. – Нижний Новгород : Издательство НГПУ им. К. Минина, 2007. – 2013. – С. 17.

2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко / редкол. М. И. Кондаков (гл. ред.) [и др.] ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983–1986. «Лекции о воспитании детей», т. 4, С. 59–116.

3. Новаль А. Л. Психологический анализ воспитательной системы А. С. Макаренко. Психологическое будущее: система перспективных линий [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко // Развитие личности. – № 1. – 1999. – Режим доступа :

http://rl-online.ru/articles/rl01_99/503.html.

4. Посадка Т. В. Коучинг как инновационная технология повышения профессионального мастерства современного педагога [Электронный ресурс] / Т. В. Посадка. – Международный Эриксоновский Университет Коучинга. – Режим доступа :

http://erickson.ru/.

РЕЗЮМЕ

Меттини Эмилиано. А. С. Макаренко: воспитание и коучинг.

В статье расскрывается вопрос о современном трактовании творческого наследия Антона Семёновича Макаренко. А именно, автор предлагает и доказывыает необходимость использованя методики воспитания личности, разработанной А. Макаренко, с позиции коучнга – современной методики в менеджменте. Именно коучинг, по мнению автора, позволит глубже понять идеи педагога с целью определения конкретных возможностей использования продуктивного педагогического опыта А. Макаренко в современных условиях.

***Ключевые слова**: А. Макаренко, личность, образование, воспитание, развитие, ценности, модель, коучинг, коллектив, перспектива, тенденции.*

SUMMARY

Mettini Emiliano. A. S. Makarenko: education and coacing.

The paper sets a goal to demonstrate the question about a modern interpretation of Anton Semenovitch Makarenko's legacy. Especially, in the paper is suggested how for the coaching, a modern management technique, is necessary to accept and use the person educational method developed by A. Makarenko. The coaching consents to understand more deeply the ideas of the pedagogue, in order to define a concrete possibility to effectively use the pedagogical work of A. Makarenko in the present time, when educational and pedagogical institutions continue fading into insignificance in order to adapt themselves to training, which nowadays is considered the principal criterion in regard to evaluation of pupils' abilities and skills of a number of educational institutions. Not even is clear that is not needed to throw the baby out with the bathwater, throwing to the wolves the best you can have among the past models in education and pedagogy, and this way, we have to give a special place to Anton Semenovitch Makarenko's model, internationally acclaimed either at Cuba and in France, where are used his ideas about collective, education through the labor and so on. Anyway, to resolve the problem of socialization and education of his pupils, Anton Semenovitch used the collective and the general assembly of the Colony of labor named after M. Gorki. Here he used the coaching, the ability to create an environment where former criminal could have the possibility to express themselves, experience positive emotions, doing something for the community where they lived. This way, working and managing the Colony, they reach some goal and developed their social, personal potential and creativity. Such educational means as the vis-à-vis colloquium with the pupils and the perspective lines system helped Anton Semenovitch in his tasks, because he strongly believed that the main role in choosing new perspective is played by the emotions and the furthest they are, the best they are efficient as far expectation increases a positive anticipatory tension, leading the consciousness towards the realization of the desired event. So, in the psychology of Makarenko's pupils arose new motivations of behavior pushing them away from the past and, moreover, criminal life, changing their attitude to the society, their community and life, as well. Nowadays, we can use Makarenko's ideas in regard to children with deviant behavior, as far as in our "liquid society" (genial utterance by Sigmund Bauman) the pervert charm of the social evil, with its social and ethical ambiguity can jeopardize the life of every children.

***Key words**: A. Makarenko, person, education, development, values, model, coaching, collective, perspective, tendencies.*

УДК 373.545(477)«18/19»

Л. В. Никитюк
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ З ПРАДАВНІХ ЧАСІВ ДО XVI СТОЛІТТЯ

У статті автор розкрив питання історії становлення ідеї організації природничої освіти в українській педагогічній думці з прадавніх часів до XVI століття. Етнопедагогічні засади зародків природничої освіти виявлено в повсякденному побуті і праці праукраїнців. Серед основних засобів пізнання природи були спостереження, показ і багаторазові повторення різних дій. До витоків природничої освіти віднесено наукові розвідки відомих світових учених, поширені в Україні завдяки науковцям Острозького колегіуму, Ю. Дрогобича, С. Оріховського, П. Русина, К. Ставровецького.

***Ключові слова**: гармонія у природі, природнича освіта, навколишнє середовище, довкілля, природні явища.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетів державної освітньої політики є забезпечення підвищення якості природничої освіти молодого покоління, яка є найважливішим джерелом знань про навколишній світ, провідним чинником усебічного розвитку особистості, формування її розумової, соціально-економічної, екологічної культури, життєвої компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що проблеми природничої освіти в навчальних закладах розглядалися в широкому педагогічному дискурсі. У працях І. Альошинцева, А. Куплеятського, В. Курашової, С. Рождественського, Г. Фальброка висвітлено нормативне забезпечення природничої освіти. У фундаментальних працях В. Вихрущ, О. Пругавіна, Т. Собченко, М. Чехова – історичні аспекти природничої освіти у вітчизняному шкільництві.

Визначення тенденцій і шляхів подальшого вдосконалення природничої освіти школярів вимагає аналізу, осмислення й використання досвіду природничої освіти, що надає додаткові можливості обґрунтованого впровадження новітніх освітніх технологій, здійснення необхідних змін щодо змісту, методів, організаційних форм навчання учнів.

Мета статті – розкрити історію становлення ідеї природничої освіти в українській педагогічній думці з прадавніх часів до XVI століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчить проведене історіографічне дослідження, на початковій стадії розвитку суспільного життя в давніх слов'ян простежувалися елементи виховання молоді в дусі гармонії з природою. Ця гармонія розглядалася як основа економічного буття. Виховання молоді мало практичний характер і було орієнтоване виключно на задоволення життєвих потреб, переважно в галузі сільського господарства. Тому в цей період зародки природничої освіти характеризувалися нагромаджуванням фактів, спробами їх об'єднання.

Відомо з історичних джерел, що функції виховання в давні часи виконували батьки або старійшини роду [1; 2]. Якісною відмінністю в оцінці відносин людини з природою за тих часів було сприйняття навколишнього світу як відокремленої від людини реальності. Надалі ґенеза природничої освіти закономірно привела людину до розуміння єдності з довкіллям. Таке уявлення та світовідчуття людини в давніх суспільствах називають синкретизмом. Цей синкретизм знайшов відображення в релігійно-міфологічній формі свідомості, наприклад, у язичницьких формах релігійних вірувань, зокрема РУНВіри, пантеону божеств трипільської культури. Для цих уявлень характерні обожнювання сил природи. Ідеальною образною формою зародків природничої освіти були міфи, думи, казки, а практично − не стільки творча активність людини до пізнання та освоєння природи, скільки масові заходи по її збереженню. Наприклад, Перун, Даждьбог, Тор, Одін, Віракоч, Кільямама, Пачамама уособлювали виключно сили природи, але уявлялися в образах людей, які

виконували певні соціальні функції. Урбанізація та аграризація населення, які були властивості первісному суспільству, регулювали співвідносини між цим суспільством та природою.

З розвитком суспільства відбувалася й генеза релігійних уявлень про природу. У релігії поступово поширилися персоніфікація й уособлення релігійних сил, спрямованих на подолання конфліктів з природою.

Життєдіяльність праукраїнців, як відомо з історії, залежала від пори року. Прагнення і дії кожний селянин узгоджував із погодою, природними явищами. Язичницькі боги наших предків – це, насамперед, втілення духу природної сили: Сварог – небо, світло, вогонь; Стрибог – небо, рух повітря; Похвіст – вітер; Даждьбог, Хорс, Святовіт, Радогост, Ярило – сонце, сонячна сила; Перун – рослини; Маком – мати-земля, родючість [7, 14]. Витоки природничої освіти, таким чином, об'єднувалися з давніми народними звичаями, культурними традиціями.

Етнопедагогічні засади зародків природничої освіти виявлялися в повсякденному побуті та праці людей. Серед основних засобів пізнання природи дітьми були спостереження, показ і багаторазові повторення різних дій. У дохристиянський період мисливці вчили дітей звіроловству, хлібороби залучали до рільництва, пасічники – до бджільництва, здібні майстри – до різних способів виготовлення знарядь праці, побутових речей, одягу, зброї тощо. За обґрунтованими твердженнями вчених М. Стельмаховича, Є. Сявавко поведінка та вчинки батьків, материнська мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї та традиції, мистецтво, ремесла і промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри були важливими засобами проникнення у світ природи, гармонізації людини з довкіллям [7; 8]. Поступовий перехід від зовнішнього регулювання поведінки людини через формально-показові дії та словесні заборони-табу до внутрішнього – на основі відповідних моральних принципів в українській народній педагогіці стимулювався інтенсивним розвитком суспільних відносин, загостренням суперечності між усвідомленням власності майна родини (хата, обійстя, домашні тварини) й суспільної власності (поле, ліс, річка). Спільними для всіх умовами буття були й лишаються збереження довкілля як основи життя людини. У цьому ми вбачаємо єдність соціально-економічних і етнопедагогічних витоків природничої освіти в дохристиянський період. Підтвердженням вищевикладеного є розмаїття народних звичаїв, обрядових свят, традицій, в основі яких покладено ідею становлення природничої освіти (висаджування рослин, вшанування рослин і тварин, землі, води тощо), численні прикмети, відтворення зоо- і флороелементів у декоративно-прикладному мистецтві, ритуальних обрядах [2].

Зазначимо, що народні звичаї і традиції сприяли виробленню в підростаючих поколінь свідомого гуманізму й почуття раціональності у ставленні до природного довкілля. Це стало основою християнських

традицій у витоках природничої освіти в часи Київської Русі, інтегрування народних традицій і уявлень з науковими наробками в галузі природничих наук в епоху античності. Зокрема, як зазначали дослідники С. Бабишин, О. Любар, П. Толочко, Д. Федоренко та ін., у зазначений історичний період все виховання дітей було підпорядковане формуванню народного природоцінного світогляду, оволодінню основами хліборобської культури [1; 4; 9]. До першої категорії можна віднести тих учених, які, приймаючи на віру відомості з Якимівського літопису, дотримуються думки, що освіта за доби Київської держави стояла дуже високо, бо вже того часу були, мовляв, правильно організовані школи, а саме духовенство вважало за свій обов'язок поширювати освіту серед своїх парафіян. Наприклад, Ф. Леонтович твердив, що «кожна парафія повинна була мати школу... Шкільна повинність у додатку до окремих осіб мала такий самий індивідуально-умовний характер, як і інша канонічна повинність кожного християнина» [6, 32]. Однак прихильники цієї теорії розходилися в поглядах на обсяг тих знань, що їх давала стародавня школа. Наприклад, М. Лавровський уважав, що стародавня школа давала відомості з географії, історії, природознавства шляхом «книжнаго наученія», «книжнаго почитанія» [6, 77]. Навпаки, В. Лешков дотримувався думки, що в стародавній Русі не було ні осіб, ні станів, що різко відрізнялись від маси, – стародавня Русь була, мовляв, рівнина як у фізичному, так і в духовому розумінні: освіта була поширена рівномірно серед усього громадянства [6, 446]. За свідченнями вчених Б. Грекова, П. Толочка та ін., учні послідовно набували знань із природознавства, географії, властивостей різних речовин і матеріалів та їх застосування у виробничій діяльності, медицині тощо [9].

Аналіз церковних канонічних збірників, родинно-побутових звичаїв переконує, що всі знання про людину і природу були за часів Київської Русі обвіяні релігійним духом. Історичні знання подавали в перекладі слов'янською мовою різних хронік (Івана Малали, Георгія Амартола та ін.), де оповідалося про історію людства, створення світу, природні явища з релігійним забарвленням. Географічні та природничі відомості черпали наші предки зі статті «Шестоднев» Василія Великого у збірнику XIII ст., з хроніки Г. Амартола тощо. Звісно, найбільше тоді було творів богословської літератури – Івана Золотоустого («Златоструй», «Маргарит», «Ізмарагд», «Златая цъпь» та ін.), Василія Великого, Г. Богослова, Єфрема Сирини.

Зазначено, що поширення таких методів виховного впливу, як церковна проповідь, сповідь, повчання спонукало до спрямування витоків природничої освіти на розв'язання завдань професійно-виробничої, побутової діяльності. Установлено, що розширення і поглиблення природничонаукових знань не передбачалося, і навіть значення їх нівелювалося. Варто зауважити, що у християнській релігії ідея любові – домінуюча: «Ось перед тобою в убранні земля… все це трудолюбець,

зрозумій це в душі своїй вивчивши премудрість Божию, не переставай ніколи дивуватися і… славити Творця» [5, 82].

На тлі розвитку православної культури в галузі освіти певною мірою до витоків природничої освіти можна віднести наукові розвідки відомих світових учених. Зокрема, поступово в Україні завдяки науковцям Острозького колегіуму поширилися узагальнення англійського філософа і природодослідника Р. Бекона, який критикував схоластику і вбачав основу пізнання у природному досліді. Завдяки цьому науковцю педагогічна громада звернула увагу на питання дослідного навчання природознавства.

Загальні наукові наробки, інтенсивний розвиток природничо-наукових галузей (морфологічна система рослин, систематика поняття роду та виду, анатомічна термінологія, відкриття Леонардо да Вінчі, Парацельса, Галілея, Коперніка, Гарвея, Везалія, Сервета) сприяло утвердженню ідеї необхідності здійснення загальної природничої освіти в українському шкільництві [3].

До витоків природничої освіти віднесено розробки наукових спостережень та дослідів українських гуманістів (Ю. Дрогобич, С. Оріховський, П. Русин, К. Ставровецький), які утверджували самоцінність людської особистості, орієнтувалися на пізнання природи та людини, пропагували пантеїстичний світогляд. При цьому гуманісти не відокремлювалися від християнства, в якому вони спиралися на знання античності про природу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, історія природознавства нерозривно пов’язана з історією суспільства. Як самостійне, систематичне дослідження природи виникло в другій половині XV століття. Народні і релігійні традиції вплинули на становлення природничої освіти через популяризацію ідеї про різноманіття живих істот, виховання бережливого раціонального ставлення до природи. Знання про людину і природу були за часів Київської Русі обвіяні релігійним духом. Історичні знання подавали в перекладі слов’янською мовою різних хронік (Івана Малали, Георгія Амартола та ін.).

Перспективним напрямом подальшої розробки проблеми визначено компаративний аналіз внеску світових природодослідників у розвиток природничої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабишин С. Д. Школа та освіта Древньої Русі: IX – перша половина XII ст. / С. Д. Бабишин. – К. : Вища школа, 1973.

2. Воропай О. Звичаї нашого народу: етнографічний нарис / О.Воропай. – К. : Оберіг, 1993. – 590 с.

3. История биологии: с древнейших времен до начала XX века / под. ред. С. Р. Микулинского ; АН СССР. Ин-т истории естествознания и техники. – М. : Наука, 1972. – 562 с.

4. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998. – 356 с.

5. Повесть временных лет. Несторова летопись и поучение Владимира Мономаха. – М. : Салаевы, 1874. – 204 с.

6. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко ; Український вільний університет. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.

7. Стельмахович М. Г. Українська етнопедагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Знання, 1993. – 48 с.

8. Сявавко Є. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є. І. Сявавко. – К. : Наукова думка, 1974. – 150 с.

9. Толочко П. П. Київська Русь / П. П. Толочко. – К. : Абрис, 1996. – 310 с.

РЕЗЮМЕ

Никитюк Л. В. Становление идеи естественнонаучного образования в украинской педагогической мысли с древнейших времен до XVI века.

В статье автор раскрыл вопросы истории становления организации естественнонаучного образования в украинской педагогической мысли с древнейших времен до XVI века. Етнопедагогические основы естественного образования выявлены в повседневном быту и труде праукраинцев. Среди основных средств познания природы были наблюдения, показ и многократные повторения различных действий. К истокам естественного образования отнесены научные исследования известных мировых ученых, распространенные в Украине благодаря ученым Острожского коллегиума, Ю. Дрогобыча, С. Ореховского, П. Русина, К. Ставровецкого.

Ключевые слова: *гармония в природе, естественное образование, окружающая среда, природные явления.*

SUMMARY

Nykytyuk L. Establishing of natural education in ukrainian educational thought from ancient times to the XVI century.

One of the priorities of the national education policy is to ensure the improvement of the natural education quality of younger generation. Natural education is the most important source of knowledge about surrounding world. It is a leading factor in personality comprehensive development, the formation of its intellectual, socio-economic, environmental culture and life competence.

The analysis of historical and pedagogical literature has shown that problems of natural education in schools were considered in broad pedagogical discourse. The works of I. Aloshyntsev, A. Kupleyatskyi, V. Kurashova, S. Rozhdestvenskyi, H. Falbrok covers regulatory support of natural education.

In the article the author reveals how the idea of natural education organization was formed in Ukrainian pedagogical thought from ancient times to the XVIth century. The ethnic pedagogical principles of natural education basis were found in Ukrainian ancestors' work and daily life. The main means of knowing the nature were observations, demonstrations of different actions and their multiple repetitions. The source of natural education is referred to scientific researches of world famous scientists, common in Ukraine thanks to Ostrog College scientists Yi. Drohobych, S.Orihovskyi, P. Rusyn, K. Stavrovetskyi.

It is noted that the folk customs and traditions helped develop in younger generations the conscious humanity and sense of rationality in relation to the environment. This is the basis of Christian traditions in the origins of natural education in times of Kievan Rus, integrating traditions and perceptions of scientific thought in the natural sciences in antiquity.

The problem of saving the environment common to all conditions of life still remain as the foundation of human life. In this we see the unity of the socio-economic and natural origins of ethnic-pedagogical education in the pre-Christian period. Proof of the above is the diversity of folk customs, ritual celebrations and traditions, which are based on the idea of

becoming Science Study (growing plants, preserving of plants and animals, land, water, etc.), numerous signs, play zoo and floristic elements in arts and crafts, rituals.

General scientific materials, intensive development of the natural science branches, morphological system of plants, anatomical terminology, the discoveries of Leonardo da Vinci, Paracelsus, Galileo, Copernicus, Harvey, Vesalius contributed to strengthening the idea of natural education necessity in Ukrainian schools.

***Key words**: harmony in nature, natural science education, environment, surroundings, natural phenomena.*

УДК [378.147:51](477.62)«19»

Н. І. Рацлав
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У СЛОВ'ЯНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ В 70-Х РОКАХ ХХ СТ.

У роботі було зібрано, проаналізовано і висвітлено історію організації методичної підготовки вчителів математики у Слов'янському державному педагогічному інституті у 70-х роках ХХ ст. На основі вивчення архівних документів автор розглянув та зробив порівняльний аналіз навчальних планів, за якими навчалися студенти фізико-математичного факультету на денному і заочному відділеннях у зазначений період дослідження. У статті зроблено теоретичний аналіз дослідницької, самостійної та політико-виховної роботи студентів, визначено недоліки самостійної роботи під час підготовки майбутніх фахівців, описані причини виникнення такихнедоліків, проаналізовано успішність учителів математики на екзаменаційних сесіях.

***Ключові слова**: учитель математики, педагогічний інститут, навчальні плани, успішність студентів, самостійна робота, дослідницька робота, політико-виховна робота.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах актуальною є розробка нових підходів до вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів математики з метою підвищення їх професіоналізму, оскільки в суспільстві відбувається швидкий темп розвитку науки, техніки та інформаційних технологій, тому Україні потрібні високоосвідчені вчителі, які добре володіють не лише своєю спеціалізацією, але й сучасними засобами навчання: комп'ютерними технологіями, проекторами тощо під час проведення уроків. Для того, щоб правильно створити сучасну методичну систему підготовки вчителів математики, при цьому навчити майбутніх учителів пов'язувати теоретичні знання з практичним їх використанням, необхідно звертатися до попереднього досвіду підготовки вчителів математики. Для конкретики в роботі нами буде розглянуто роботуфізико-математичного факультету Слов'янського державного педагогічного інституту (СДПІ), який працює і сьогодні, у 70-х роках ХХ ст. Основним завданням педагогічних інститутів у ці роки була підготовка висококваліфікованих учителів математики, фізики масової школи, а також проведення відповідної науково-дослідницької роботи. Дбаючи про одержання студентами високих і міцних знань, колектив викладачів СДПІ разом з усіма громадськими

організаціями ВНЗ у 70-х роках минулого століття проводив і виховну роботу, звертаючи особливу увагу на виховання у студентів почуття відповідальності, державної дисципліни і готовності до виконання своїх службових обов'язків після закінчення інституту.

Тому **актуальність теми дослідження**не викликає сумнівів.

Аналіз актуальних досліджень. У наших попередніх публікаціях було проаналізовано історію методичної підготовки вчителів математики у Слов'янському державному учительському інституті в 1946–1954 рр., денної та заочної форми навчанняв СДПІ у 50-х та окремо 60-х роках ХХ ст. Основними джерелами стали архівні документи і спілкування з викладачами, які мають досвід роботи на фізико-математичного факультеті ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету» (ДВНЗ «ДДПУ»).

Постановка завдання. У нашому дослідженні поставлено завданняпроаналізувати навчальні плани та дослідницьку роботу майбутніх учителів математики в 70-х роках ХХ ст., з метою виділення позитивного досвіду та використання його у процесі створення ефективної, адаптованої до нових умов розвитку освіти в Україні системи методичної підготовки вчителів математики до педагогічної дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. З середини 70-х років минулого століття колектив інституту приділяв багато уваги питанню навчання студентів пізнавальної діяльності у процесі вивчення наук, професійної орієнтації майбутніх учителів математики, умовам підвищення ефективності атестації поточних знань, самостійної роботи студенів, підготовки їх до виховної роботи у школі, формуванню в них організаторських навичок, вихованню високих морально-політичних і професійних якостей педагога.

Велике значення у збільшенні та якості набору на фізико-математичний факультет відігравало підготовче відділення (підготовчі курси), на якому готували молодь до вступу на факультет та працювали викладачі кафедр математики і фізики. Звернемо вашу увагу, що у 1971–1972 навчальному році відбувся останній набір на математичний факультет заочного відділення в кількості 25 студентів-заочників. Після цього жодного набору не було, а в 1975–1976 навчальному році ці студенти були останніми випускниками заочного відділення цього факультету.

Кращому засвоєнню навчальних дисциплін на фізико-математичному факультеті сприяло застосування технічних засобів навчання (ТЗН), зокрема кінофільмів і діафільмів. Також використовувалися різні наочні посібники: графіки, таблиці, моделі геометричних фігур, вимірювальні прилади та інструменти тощо. У 1970–1971 році був відкритий кабінет ТЗН, де знаходилися 14 машин типу КІСІ-5 для програмованого навчання та працювала кіностудія.

Кафедра математики на денному відділенні звертала увагу на зв'язок розглянутих питань методики із шкільним курсом математики, оскільки

курс методики викладання математики на початку 70-х років XX ст. вивчався за новою програмою, затвердженою Міністерством освіти СРСР. Відповідно до нових навчальних планів у 1973–1974 навчальному році була переглянута й доповнена тематика практичних і лабораторних робіт з усіх дисциплін з урахуванням професійної спрямованості і найновітніших наукових досягнень. Наприклад, у курсі загальної і теоретичної фізики посилена увага приділялася фізиці напівпровідників, фізиці твердого тіла, лазерній техніці. Відповідні зміни були внесені в тематику курсових робіт із фахових дисциплін, зокрема, з методики математики введені, наприклад, теми «Елементи теорії ймовірностей на факультативних заняттях у середній школі», «Вивчення елементів теорії множин у шкільному курсі математики у процесі вироблення й удосконалення математичної мови» тощо. Більшість курсових мала дослідницький характер.

На першому й випускному курсах було введено факультативний курс «Основи наукової організації педагогічної праці», на випускному курсі введений спеціальний семінар «Методика виховної роботи».

Колектив кафедри математики на денному відділенні приділяв велику увагу організації самостійної роботи студентів. Наприклад, з усіх курсів математики: математичний аналіз, геометрія, теорія чисел (великих за обсягом навчального часу) 1–2 рази на семестр проводилися контрольні роботи. На заочному відділенні, у зв'язку з тим, що на вивчення дисциплін відводилося значно менше годин, ніж на денному, набагато більша кількість тем опрацьовувалася заочниками самостійно. Широко використовувалося оглядове розглядання тем. Кафедра математики враховувала особливості навчання таким чином: на лекційну роботу виносився розгляд найважливіших тем із тим, щоб студент зміг у них правильно розібратися, а матеріал, що не складав труднощів, або достатня кількість посібників, виносилося на самостійну роботу. Наприклад, з курсу «основи геометрії» питання історії розвитку геометрії, доведення деяких теорем евклідової геометрії виносилися на самостійне опрацювання, а питання системи аксіом, загальні питання аксіоматики, геометрія Лобачевського – це матеріал, що розглядався на лекціях. Заочники переважно працювали в 4–8 класах, то на заняттях з методики розглядалися, в основному, питання методики викладання математики у старших класах.

Кафедри методики математики та математичного аналізу розробила посібники, методичні рекомендації для студентів денного й заочного відділень.

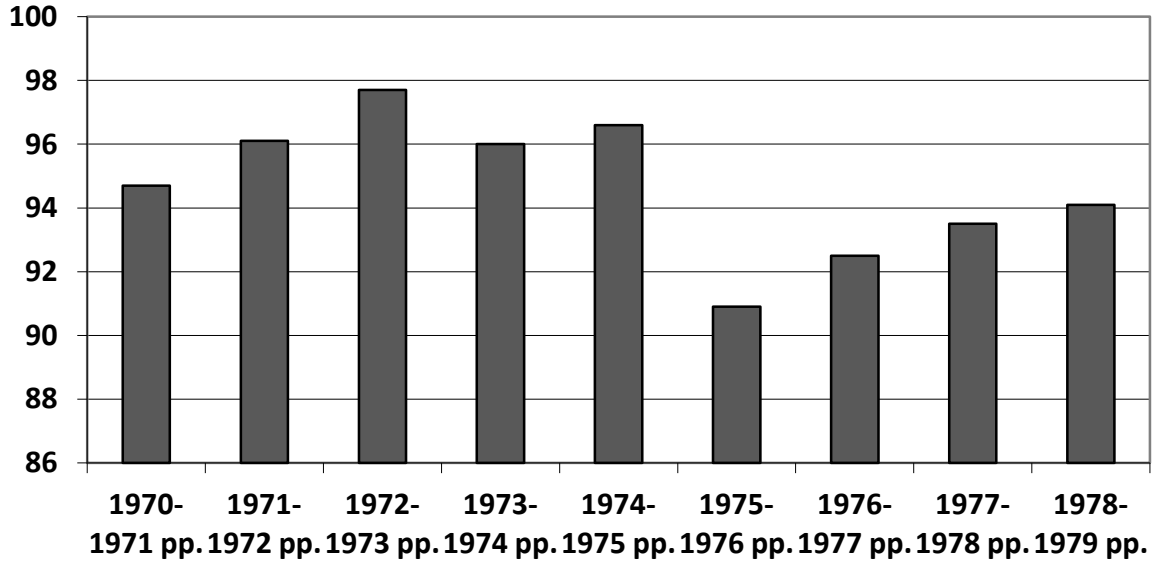
На денному відділенні, для підвищення творчої підготовки спеціалістів, особлива увага зверталася на широке розгортання студентських наукових досліджень, оскільки науково-дослідницька робота була однією з найголовніших форм навчального процесу в СДПІ. У цій роботі щороку брали участь близько 70 % студентів всього інституту в 45–50 наукових студентських

гуртках. Кожний викладач, який займався науковою роботою, обов'язково керував студентськими науковими дослідженнями. На стаціонарі інституту були створені й успішно працювали 4 науково-дослідні лабораторії: галузева лабораторія трудового навчання та 3 лабораторії на громадських засадах: фізики твердого тіла; радіофізики і спектрографії; лабораторія зварювання і різання металів. Наукові конференції в інституті проводилися щорічно. В інституті працювала група з наукової організації праці (НОП), яка створена на громадських засадах при раді інституту. Робота групи НОП проводилась у напрямі вдосконалення процесу виховної роботи в напрямі оптимальної організації навчально-виховного процесу у світлі розроблених моделей підготовки майбутніх спеціалістів. З результатів досліджень цієї групи проводилися загальноінститутські науково-практичні конференції з наукової організації праці в СДПІ.

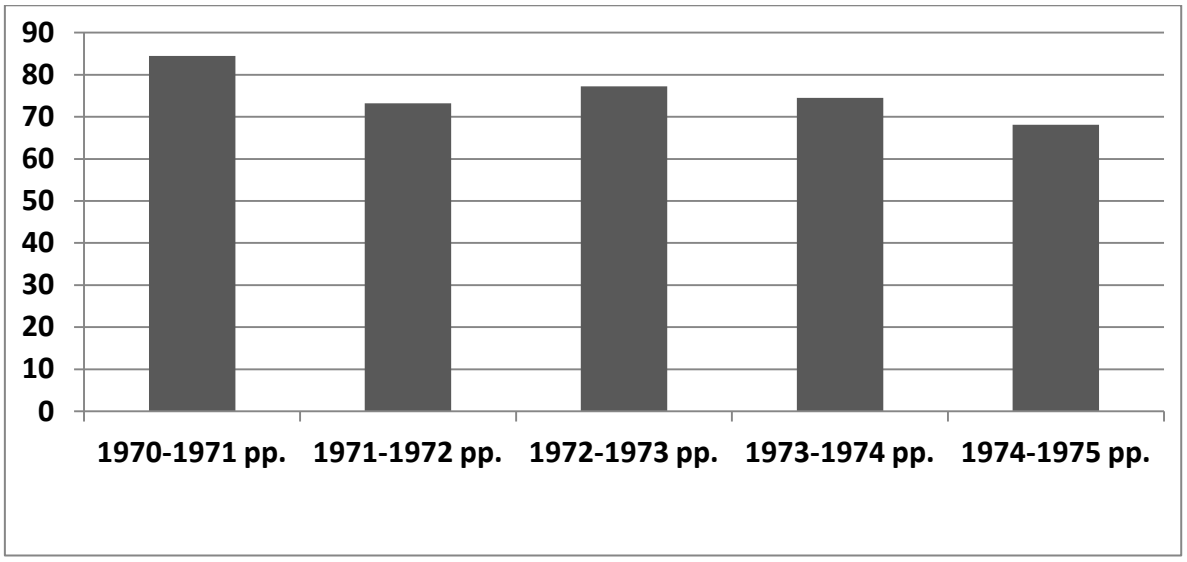
Заочне відділення СДПІ мало 2 консультаційні пункти в містах Слов'янську та Донецьку. Навчально-екзаменаційних сесій на заочному відділенні 2: взимку з 2 до 11 січня та влітку з 16 червня до 16 липня. Також проводилася додаткова березнева сесія, де розглядалися лекції, практичні заняття, тобто розвантажувалася наступна сесія, що сприяло кращому засвоєнню матеріалу студентами, надавало можливість їм ліквідувати свою академічну заборгованість, випускників знайомили з інструкцією про проведення державних екзаменів, перспективним планом роботи під час проведення оглядових лекцій тощо.

Контроль за навчально-виховним процесом здійснювався деканом факультету, завідувачами кафедр, проректором з навчально-наукової роботи (на денному відділенні), проректором заочного відділення Зайченко О. Г. (на заочному відділенні) та ректором інституту Петриком І. І.

У наступних графіках показано успішність студентів фізико-математичного факультету на денному і заочному відділеннях під час екзаменаційних сесій у процентному відношенні окремо кожного навчального року в 70-х роках XX ст.



Графік 1. Успішність студентів під час екзаменаційних сесій за навчальний рік у відсотковому відношенні (1970–1979 рр.)



Графік 2. Успішність студентів заочного відділенняна літній екзаменаційній сесії у відсотковому відношенні (1970–1975 рр.)

На жаль, звіти про роботу заочного відділенняСДПІ за 1975–1976 навчальний рік не збереглися в Донецькому обл. архіві, тому успішність заочників цього року не зображена у графіку 2, далі заочне відділення не готувало вчителів математики.

Відсів студентів за неуспішністю на денному відділенні переважав на перших курсах, тому кафедрами і ректоратом СДПІ був розроблений факультативний курс «Методика самостійної роботи студентів» для І та ІІ курсів, також для студентів організовувалися і проводилися додаткові індивідуальні і групові заняття. Звіти окремих майбутніх учителів математики про успішність заслуховувалися на засіданнях відповідних кафедр, радах

факультетів, ректорату і ради інституту. Підтримувався зв'язок із батьками студентів. Було організоване щоденне чергування викладачів у гуртожитку. Проводився постійний облік самостійної роботи студентів у кабінетах, лабораторіях і бібліотеці СДПІ. Після складання екзаменів колектив фізико-математичного факультету звертав увагу на те, що потрібно було б посилити рівень культури математичних записів студентів, оскільки вони майже не застосовували у своїх записах символи імплікації, еквівалентності, диз'юнкції. Також недоліком було те, що маючи непогані знання з теоретичних розділів вищої математики, серед цих студентів відчувалися певні труднощі при розв'язуванні практичних задач шкільної програми, наприклад, розв'язування тригонометричних і логарифмічних нерівностей, використання графічного зображення функцій при розв'язуванні рівнянь і нерівностей, задач із наближеними обчисленнями. Не досить міцними були знання деяких студентів з теми «Поняття топологічного простору», а також з питань використання теорії алгебраїчних структур у геометрії. З дисципліни фізики студенти при доведенні формул не зовсім розуміли їх фізичний зміст, слабо конкретизували загальні формули, особливо у розділах електрики, електротехніки та радіотехніки.

Недоліком у підготовці вчителів математики була недосконалість навчальних планів і перевантаження студентів обов'язковими заняттями. Наявність занять із підготовки медичних сестер і додаткові факультативні заняття з фізичного виховання та іноземної мови створювали напруження у виконанні цих планів.

Наочно можна побачити у табл. 1 різноманітність п'яти навчальних планів на денному і заочному відділеннях у СДПІ в 70-х роках XX ст.

I навчальний план для денного відділення, затверджений Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР Єгоровим Н. С. 2.03.1970 р., термін навчання 4 роки зі спеціальності «вчитель математики середньої школи» [1, 3–4].

II навчальний план для денного відділення, затверджений Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР 6.07.1971 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики та фізики середньої школи» [2, 3–4].

III навчальний план для заочного відділення, затверджений Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР 4.06.1971 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики середньої школи» [3, 1].

IV навчальний план для денного відділення, затверджений Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР Єгоровим Н.С. 18.02.1977 р., термін навчання 4 роки зі спеціальності «вчитель математики середньої школи» [4, 4–5].

V навчальний план для денного відділення, затверджений Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР Єгоровим Н. С.

13.09.1977 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики та фізики середньої школи» [4, 6–7].

Таблиця 1

Загальна кількість годин із дисциплін відповідно до навчальних планів

Назва дисципліни	I навч. план	II навч. план	III навч. план	IV навч. план	V план
Історія КПРС	120	170	120	120	170
Марксистсько-ленінська філософія	140	140	140	140	140
Політична економія	100	140	100	100	140
Науковий комунізм	70	70	70	80	80
Основи наукового атеїзму	24	24	24	24	24
Психологія	100	100	100	100	100
Педагогіка та історія педагогіки	150	150	150	150	150
Вікова фізіологія і шкільна гігієна	50	50	50	50	50
Іноземна мова	240	240	240	230	230
Методика викладання математики	160	150	160	160	150
Методика викладання фізики	-	140	-	-	140
Практикум зрозв’язання задач	170	150	170	175	160
Мат. аналіз і теорія функцій	590	570	590	580	570
Алгебра і теорія чисел	380	360	380	370	360
Геометрія	420	400	420	400	400
Теорія ймовірностей	80	70	80	60	70
Обчислювальна математика і програмування	140	110	120	115	110
Наукові основи шкільного курсу математики	60	160	140	-	-
Загальна фізика	280	570	280	270	560
Астрономія	80	90	80	80	90
Фізичне виховання	140	140	-	140	140
Спецкурси та спецсемінари	170	170	170	120	150

У IV і V навчальних планах були введені нові дисципліни, які в табл. 1 не вказані, а саме: радянське право (30 годин), введення у спеціальність (36), математична логіка (50), числові системи (55 годин у IV навчальному плані, 54– в V плані), сучасні основи шкільної математики (70 годин у IV, 55 – у V плані).

У II та V навчальних планах, крім указаних у табл. 1, також передбачалося вивчення студентами таких дисциплін: електротехніка і радіотехніка (140 годин), теоретична фізика (290 годин у II, 360 – у V плані), теоретична механіка (70 годин лише за II навчальним планом), технологія матеріалів, практикум у навчальних майстернях та техніка безпеки (50 годин у II, 54 – у V плані), технічні засоби навчання (30 годин у II, 36 – у V). Усі ці предмети були пов'язані з допоміжною спеціалізацією студентів, а саме – фізикою.

Факультативні дисципліни: марксистсько-ленінська етика, марксистсько-ленінська естетика, логіка, іноземна мова, факультативний курс з математики на іноземній мові, історія математики, методика виховної роботи, семінар з педагогіки і психології, технічні засоби навчання, фізичне виховання та ін.

Курси та семінари за вибором: функціональний аналіз, рівняння математичної фізики, варіаційне обчислення, функція багатьох комплексних змінних, теорія наближень, теорія інформації, теорія груп, лінійне програмування, кільця та модулі, алгебраїчна теорія чисел, алгебраїчна геометрія, геометрія та ін. У II та V навчальних планах представлені й додаткові дисципліни з характерною специфікою спеціальності «математика і фізика»: спецпрактикум з фізики атомного ядра, фізика напівпровідників, нові матеріали в техніці, фізика електронних явищ.

Курсових робіт студентам потрібно було виконати 2, а заV планом – 3.

Педагогічна практика проходила таким чином:

У I та IV навчальних планах навчальна практика: з вимірів і обчислень у 6 семестрі 2 тижні. Виробнича практика: у піонерських таборах у 4 семестрі 4 тижні, педагогічна у школі 5, 8 семестри 13 тижнів.

У II і V навчальних планах виробнича практика: в піонерських таборах у 6 семестрі 4 тижні, педагогічна практика у школі в 7, 10 семестрах 14 тижнів (у 8, 9 семестрах за V планом).

У III навчальному плані вказувалося, що на заочному відділенні особи, які працювали у школі за спеціальністю, що відповідає профілю факультету, від педагогічної практики звільнялися; для осіб, які працювали у школі та інших навчально-виховних закладах за спеціальністю, що не входили до системи освіти, встановлювалася 8-тижнева практика у 8 і 9 семестрах по 4 тижні у семестрі.

За I, II та III навчальними планами державні іспити проходили з таких дисциплін: марксистсько-ленінська філософія, математика (за особливою програмою), педагогіка з методикою викладання математики, фізика (за особливою програмою) лише у II навчальному плані. Державні іспити за IV та V навчальними планами: науковий комунізм, математика, педагогіка з методикою викладання математики, фізика (за V планом). На фізико-математичному факультеті з кожним роком набувала поширення практика написання і захисту дипломних робіт замість окремих державних екзаменів.

Причому дипломна робота переростала з тривалої науково-дослідницької роботи студентів у гуртках. Наприклад, у 1971–1972 навчальному році 7 робіт випускники захистили замість державного екзамену з педагогіки і психології. У 1972–1973 році на заочному відділенні 1 студент захистив свою дипломну роботу замість державного екзамену з математики і її методики.

У проведенні виховної роботи зі студентами значна роль належала студентських академічним групам та приділялася розвиткові студентського самоврядування, наприклад, при факультеті були організовані громадські деканати, студенти брали активну участь у вирішенні важливих питань з навчально-виховної та науково-дослідницької роботи, систематично проводилися збори комсомольського та профспілкових бюро тощо.Спостерігалася тенденція виконувати рішення партії КПРС та втілювати їх у життя, звертаючи особливу увагу викладачів на виховання «комуністично-ідейних» висококваліфікованих спеціалістів, свідомих борців за світле майбутнє з широким теоретичним і політичним світоглядом.

Працював факультет громадських професій. У кінці 70-х років ХХ ст. він мав 15 відділів: школа лекторської майстерності, школа атеїстів, школа вожатого, школа «лекторів-міжнародників», школа книголюбів, спортивний відділ, керівників агітбригад, школа комсомольського активу, школа інформаторів, пропаганди природничо-наукових знань, керівників гуртками фізики тощо.

Висновки. Державні екзамени на заочному відділенні успішно склали 330 випускників, але не враховано останній випуск 1975–1976 навчального року. На стаціонарі 441 випускників отримали дипломи «вчителя математики середньої школи» і 457 студентів дипломи «вчителя математики та фізики середньої школи».

Після закінчення вивчення курсу ТЗН студенти одержували права кінодемонстраторів. Наприклад, у 1971–1972 році їх отримали 50 випускників.

У 1970–1971 році 10 випускників отримали права водія автомашин.

У СДПІ проходила підготовка медичних сестер запасу з числа студентів ВНЗ для створення резерву медичних робітників для потреб цивільної оборони.

У першій половині 70-х років ХХ ст. на фізико-математичному факультеті проводив свою роботу Слов’янський філіал заочної математичної школи Московського державного інституту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальні плани за 1970 рік Слов’янського державного педагогічного інституту [текст] : Навчальний план / Слов’янськ : архів ДВНЗ «ДДПУ» – 4 с.

2. Навчальні плани за 1971 рік Слов’янського державного педагогічного інституту [текст] : Навчальний план / Слов’янськ : архів ДВНЗ «ДДПУ» – 4 с.

3. Навчальний план для заочного відділенняза 1971 рікСДПІ [текст] : Навчальний план / Слов’янськ : архів ДВНЗ «ДДПУ» – 1 с.

4. Навчальні плани за 1977 рік Слов'янського державного педагогічного інституту [текст] : Навчальний план / Слов'янськ : архів ДВНЗ «ДДПУ» – 7 с.

РЕЗЮМЕ

Рацлав Н. И. Методическая подготовка учителей математики в Славянском государственном педагогическом институте в 70-х годах XX века.

В работе была собрана, проанализирована и отображена история организации методической подготовки учителей математики в Славянском государственном педагогическом институте в 70-х годах XX века. На основании изучения архивных документов автор рассмотрел и сделал сравнительный анализ учебных планов, по которым учились студенты физико-математического факультета дневного и заочного отделений в указанный период исследования. В статье сделан теоретический анализ исследовательской, самостоятельной и политико-воспитательной работы студентов, определены недостатки самостоятельной работы во время подготовки будущих специалистов, описаны причины возникновения таких недостатков, проанализирована успешность учителей математики на экзаменационных сессиях.

***Ключевые слова**: учитель математики, педагогический институт, учебные планы, успешность студентов, самостоятельная работа, исследовательская работа, политико-воспитательная работа.*

SUMMARY

Ratslav N. Methodological training of mathematics teachers at Slavyansk State Pedagogical Institute in the 70th of the XXth century.

In the article the history of organizing of the methodological training for the teachers of mathematics at the Slavyansk State Pedagogical Institute in the 70th of the XXth century is analyzed. On the basis of the archival documents the author considered and made the comparative analysis of the curricular used for teaching the full and part time students of the Physics and Mathematics Department in the period under investigation.

A theoretical analysis of the students' research work, self-study work, political and educational work at Physics and Mathematics faculty of Sloviansk State Pedagogical Institute is carried out; drawbacks of this work while preparing the teachers of mathematics are pointed out; the reasons of their occurrence are described in the article. On the basis of archival documents the author observed and analyzed different types of self-study work of full and part time students in the given period of research and also the work of teachers' staff, the students' work in special classrooms at the faculty while preparing future teachers of mathematics for classes are analyzed.

The author carried out the analysis of the control of students' self-study work: test papers, colloquia, conspects, protocols, laboratory works, the plan of semesters chedule of students' self-study work reporting on the main subjects of each course (2–3 times per semester), reporting at the meeting of the department, etc. The basic forms of the above mentioned work are described: group and sectional lessons, individual consultations, course works. Conclusions are made where the author shows how the students' self-study work results in students' progress.

An analysis of the students' research work and political and educational work at Physics and Mathematics faculty of Sloviansk State Pedagogical Institute is carried out; drawbacks of this work while preparing the teachers of mathematics are pointed out; the reasons of their occurrence are described in the article.

The article showed the advantages of programs in the 70th of the XXth century for future math teachers: they use more various methods and practices, begin their career being more confident in their knowledge and professional skills, more familiar with their

professional duties in and out of school, they are more reflective and less likely to quit the teaching career during the first years of in-service activity.

***Key words**: math teacher, educational institute, students' progress, curricular, self-study work, research work, political and educational work.*

УДК [373.2.015.31:17.022.1] «19»+37.013.75

С. А. Саяпіна
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЗМІСТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЕЯКИХ АСПЕКТІВ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (60-ТІ РР. ХХ СТ.)

У статті висвітлено зміст досліджень деяких аспектів проблеми морального виховання дітей дошкільного віку в 60-ті рр. ХХ ст. у вітчизняній дошкільній педагогіці. Визначено, що в цей період питання морального розвитку дітей розглядали: Т. Маркова (формування колективних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку), Р. Жуковська (формування дбайливого ставлення до речей), В. Холмовська (уплив мотиву і способу організації діяльності на дитячі взаємини), В. Нечаєва (застосування дітьми правил поведінки в різноманітній діяльності), Л. Пеньєвська (виховання чуйності), Г. Булатова (розвиток дружніх взаємин дітей у спільних іграх) та ін.

***Ключові слова:** наукові дослідження, дошкільна педагогіка, моральне виховання, дошкільний вік.*

Постановка проблеми. У складний період соціокультурного оновлення суспільства однією з центральних проблем є відродження національної освіти. Дані сьогодні свідчать про значні педагогічні резерви дошкільного виховання, потенціальні можливості всіх сфер особистості дитини дошкільного віку. Актуальним є те, що сучасні науковці посилили увагу до вивчення та критичного осмислення педагогічних історичних реалій, використання накопиченого досвіду з метою допомоги науково-педагогічним працівникам, удосконалення змісту освіти.

Розвиток дошкільної освіти й вітчизняної дошкільної педагогіки в 60-х рр. ХХ ст. характеризувався пошуками більш досконалих форм, змістового наповнення. Із труднощами, але наукова педагогіка, освітянська практика відходили від авторитарності. Науковці та передові освітяни прагнули оновити педагогічні технології. Провідний науковець Л. Артемова наголосила на тому, що в цей період у науку приходить нове покоління науково-методичних фахівців із дошкільної педагогіки. Своїм вагомим науковим доробком воно підтверджує ґрунтовні дослідження й започатковує розвиток наукових шкіл [1].

Аналіз актуальних досліджень. Вихідними в науково-дослідницькій роботі були прийняті в радянській педагогіці та психології положення про провідну роль навчання та виховання в розвитку дітей. Чільне місце посіли дослідження, спрямовані на вдосконалення змісту й методів морального виховання дітей дошкільного віку (Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Запорожець, В. Котирло, В. Нечаєва, Д. Ніколенко та ін.).

Аналіз сучасних наукових і методичних джерел із проблеми морального виховання дітей дошкільного віку свідчить про наявність значного фонду наукових знань, її різноманітних аспектів: моральне виховання дітей дошкільного віку засобами народної педагогіки (І. Бабій), виховання у старших дошкільників шанобливого ставлення до матері (О. Бутенко), педагогічні основи правового виховання старших дошкільників в ігровій діяльності (Н. Дронжек), формування гуманних взаємостосунків у дітей шостого року життя в іграх-драматизаціях (Н. Химич), виховання справедливих взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку (В. Шевченко), виховання відповідальної поведінки в дітей старшого дошкільного віку (Т. Фасолько) та ін. Водночас, результати аналізу широкого кола джерел свідчать, що історико-педагогічні аспекти проблеми морального виховання дітей дошкільного віку не знайшли вичерпного висвітлення серед історико-педагогічнихпраць.

Мета статті полягає у висвітленні змісту досліджень деяких аспектів проблеми морального виховання дітей дошкільного віку в 60-ті рр. ХХ ст. у вітчизняній дошкільній педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Плідну наукову роботу з розв'язання проблем морального виховання дітей дошкільного віку в досліджувані роки проводили Т. Маркова, В. Нечаєва, Р. Жуковська, О. Кульчицька, Л. Пеньєвська та ін.

У низці досліджень цього періоду розглянуто питання морального розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Так, Т. Маркова, Р. Жуковська показали, як здійснюється моральний розвиток маленьких дітей під впливом їхнього спілкування з дітьми старшого дошкільного віку. Учені підкреслювали, щов моральному вихованні маленьких дітей зазначено відому послідовність. Більш елементарними є ті відносини і взаємини, які формуються під час спілкування дітей між собою і з дорослими та виражаються в довірі й повазі до батьків, у любові до рідного дому, вихователів, близьких людей, у визнанні їх авторитету і слухняності. Засвоєння цих моральних норм створює передумови для розвитку в дітей таких вагомих якостей, як доброта, чуйність і турботливість, правдивість, скромність, ввічливість. Дослідження показали, що ці риси морального обличчя маленької дитини визначають розвиток її особистості та генетично передують виникненню й формуванню більш складних почуттів і взаємостосунків.

Можливість і необхідність виховання моральних почуттів у ранньому віці підтвердили дослідження О. Кульчицької. На її думку, ці почуття формуються в дітей у процесі взаємостосунківіз дорослими, а потім – і в спілкуванні з однолітками. Спочатку виникає співпереживання радості, а потім вже співпереживання горя, співчуття. Такі емоційні стани виразно виявляються в дітей до півтора роки. У процесі цілеспрямованого виховання дитина здатна відчувати різноманітні почуття та виявляються

вони раніше. За даними О. Кульчицької, діти молодшого дошкільного віку (3-й, 4-й роки життя) можуть під впливом почуттів, переживань, пов'язаних із похвалою чи осудом дорослого, навіть змінити свою поведінку, зважитися на певний вчинок [4].

У дослідженнях, опублікованих у збірнику наукових праць «Формування колективних взаємин дітей старшого дошкільного віку», було розглянуто основні теоретичні аспекти цієї проблеми. Автори ставили за мету виявити специфіку виникнення та зміцнення взаємин дітей дошкільного віку.

Питання про взаємини в «малих групах» розглянуто в дослідженні, присвяченому старшому дошкільному віку, але воно виявилося актуальним і для більш раннього щаблю віку, особливо для дітей 5-го року життя. Активна позиція вихователя дуже важлива в період, коли дитячі взаємини тільки-но починають формуватися. Потрібно домагатися, щоб уже в перших спільних іграх дітей складалися міцні дружні об'єднання, основу яких складали б добрі взаємини, цінні у виховному відношенні інтереси, позитивна моральна спрямованість.

Взаємини дітей молодшого дошкільного віку визначаються тими об'єктивними умовами, які відображені у правилах, що містять нормативні вимоги до їх поведінки. Це питання було розглянуто в дослідженні В. Нечаєвої «Засвоєння дітьми молодшого та середнього дошкільного віку правил поведінки та їх вплив на дитячі взаємини».Формування дитячих взаємин – центральна проблема морального виховання. Ці відносини складаються у процесі дитячої діяльності, різноманітної за своїм змістом. Життя дітей у громадських дитячих установах створює сприятливі умови для спільних ігор, занять і трудової діяльності. В іграх, заняттях і праці під керівництвом педагога в дітей виховується бажання та вміння спільними зусиллями досягати поставленої мети.

Суспільно спрямовані мотиви спільної діяльності дітей піднімають і саму діяльність, і її результат на більш високий рівень. Діючи відповідно до цих мотивів, діти здатні більш цілеспрямовано, злагоджено працювати, надавати один одному допомогу, успішно розв'язувати завдання, що виникають у грі, праці. Кожній дитині потрібно надати можливість обрати заняття відповідно до її бажань, інтересів, схильностей, виявити активність та ініціативу. Під час цілеспрямованого виховання самостійності вже на 4-му році життя діти надають перевагу певним іграм, заняттям. Це свідчить про появу в них інтересів, схильностей. У дослідженнях учені виявили закономірності морального розвитку та формування взаємин дітей дошкільного віку.

Дружні взаємини дітей розвиваються в їх спільних іграх за умови педагогічного керівництва дитячою діяльністю. У дітей 4–6-го року життя, як на це вказалив дослідженнях Т. Маркова [5] та Г. Булатова [2], чітко виражена потреба грати разом із однолітками: дитина шукає товаришів для спільних ігор і переживає радість не лише від самих ігор, але й від

спілкування з товаришами по грі. Взаємини дітей зміцнюються настільки, настільки стверджується їх доброзичливість один до одного, формуються вміння надати допомогу в грі, пояснити товаришеві правила гри, спільно прибрати іграшки, стежити за порядком у групі.

У праці Р. Жуковської «Ігри-заняття як педагогічна умова становлення сюжетної гри і взаємин дітей молодшого дошкільного віку» показано наявність тісного зв'язку між формуванням у дітей стійких почуттів, інтересів, уподобань і зміцненням дружніх взаємин між ними. Авторка підкреслила: чим змістовніше дитяча діяльність, тим більше можливостей для формування на її основі різноманітних форм спілкування і взаємин дітей, вияви моральних почуттів.

Своєрідність гри-заняття полягає в тому, що навчальний початок, який прийнято називати програмним змістом, дається дітям у формі низки послідовних ігрових дій, пов'язаних між собою моральною життєвою ситуацією (догляд за ляльку тощо). У кожній грі-занятті є невеликий новий зміст і повторення вже знайомого матеріалу програми з метою його кращого засвоєння дітьми.

Ігри-заняття, будучи своєрідною формою навчання маленьких дітей, сприяють їх розумовому й моральному розвиткові, формуванню в них початкових мистецьких та пізнавальних інтересів. Вони мають велике значення для становлення самостійної сюжетної гри дітей. Накопичення досвіду гри створює важливі передумови для зміцнення дитячих взаємин.

У процесі розроблення змісту ігор-занять Р. Жуковська враховувала прагнення дітей до наслідування дій дорослих людей, їх схильність до уяви, пізнання, спілкування. Серія ігор-занять із ляльками – це своєрідна система прикладів моральних відносин між дітьми. За участю дітей у різноманітних за змістом іграх-заняттях досягається їх вибіркове ставлення до діяльності, тобто створюються передумови для вияву активності дітей відповідно до їх інтересів і схильностей.

Зазначимо, що важливою умовою, що забезпечує зміцнення взаємин дітей, є розвиток у них самостійності. Цій проблемі присвячено статтю Г. Годіної «Самостійність молодших дошкільнят та її вплив на розвиток дитячих взаємин». Авторка доводила, що досягаючи відомої самостійності, діти звільняються від постійної опіки дорослих, починають вступати у відносини з однолітками у грі, праці за власною ініціативою. Уже на 4-му році життя дитина, як правило, сама вибирає собі партнерів для ігор та занять. Але такі самостійні спроби спілкування, природно, потребують постійної корекції педагога, оскільки в дітей ще немає досвіду моральних відносин.

В основу дослідження автор поклала таке положення педагогічної теорії А. Макаренка: дбайливе ставлення до іграшок необхідно виховувати у зв'язку з розвитком гри з ними. У дослідженні перевірено конкретні методи виховання дбайливого ставлення до ляльок, іграшок, книжок у зв'язку з

формуванням інтересу до гри та занять із ними. Розроблено підходи до побудови педагогічного процесу в молодшій групі дитячого садка на основі єдності засобів виховання, що сприяють розвитку змістовної діяльності з іграшками. Уведення низки соціальних мотивів для спільної діяльності («Побудуємо гараж, щоб водії знали, де поставити машини») посилює прагнення дітей до кінцевої мети, а також до впорядкованого використання матеріалу. У праці показано шляхи використання творів художньої літератури з метою морального виховання дошкільнят.

Звернемо увагу на статтю Л. Пеньєвської – «Виховання чуйності і розвиток найпростіших форм взаємодопомоги в дітей 4-го й 5-го року життя». Початок гуманних дитячих взаємин складається вже на ступені молодшого дошкільного віку за умови уваги з боку педагога до розвитку дитячої активності та самостійності. Соціологічний підхід, застосований Л. Пеньєвською до дослідження розвитку дитячої товариськості і взаємодопомоги, показав, що у процесі виховання можна навчити молодших дошкільнят правильно оцінювати вчинки власні та товаришів.

Характерні особливості формування в дітей дбайливого ставлення до речей розглянуто в дослідженні Р. Жуковської «Спільна діяльність дітей 3–5 років і її роль у формуванні в них дбайливого ставлення до речей». Раннє засвоєння правил поводження з речами, виховання звички до порядку є початком формування ощадливості (це положення узгоджується з даними дослідження В. Нечаєвої про значення правил у становленні дитячих взаємин). У праці намічено шляхи становлення в маленьких дітей уявлень про «моє» й «наше». Доведено неспроможність твердження деяких психологів про те, що діти здатні берегти лише свої, особисті речі.

Безумовно, важливою стороною морального розвитку дітей молодшого дошкільного віку є виховання в них уваги, турботи, доброго ставлення до оточуючих дорослих.У дослідженні О. Бордиченко «Виховання шанобливого ставлення до старших у дітей середнього дошкільного віку» підкреслено, що, коли цьому питанню у вихованні дошкільнят не буде приділено достатньої уваги, вони починають приймати турботи дорослих, як самособою зрозумілей не будуть уміти відповісти педагогам і батькам взаємною увагою. Вони просто не помічатимуть прикростей, утруднень старших, не виявлятимуть їм належної поваги. Виховання ввічливості, почуття делікатності, уваги до людей може дати значні результати лише за умови цілеспрямованого педагогічного впливу, створення сприятливих умов для вияву дітьми цих почуттів. Повсякденна змістовна діяльність дітей надає для цього невичерпні можливості.

Активно розвивається на ступені молодшого дошкільного віку наслідування – важлива умова розвитку спільної діяльності дітей 4-го та 5-го року життя. Цьому питанню присвячено дослідження Т. Горбатенко «Наслідування та його вплив на становлення взаємин дітей молодшого

дошкільного віку». Наслідування як важлива особливість психічного розвитку дітей молодшого дошкільного віку може слугувати важливою опорою в їх моральному вихованні. Досліджуючи психологічну основу цього явища, авторка показала, як потрібно використовувати наслідування в педагогічному процесі, у керівництві дитячою грою, спрямованою на розвиток позитивних дитячих взаємин.

Дослідниця В. Холмовська щодо питаньвпливу мотиву і способу організації діяльності на дитячі взаємини розглядала відносини дітей при різній мотивації діяльності. Авторка простежила залежність дітей один від одного, яка встановлюється у процесі їх спільної діяльності; з'ясувала мотиви, які спонукають дітей доводити діяльність до певного результату; підкреслила, що особливо цінною є мотивація, яка має соціальний зміст. Вона досить добре сприймається дітьми цього віку, а їх взаємовідносинам надає морально спрямований характер (це положення знаходить підтвердження в матеріалах про соціально мотивовані дії дітей у грі з ляльками, машинами, представлених у дослідженні Р. Жуковської).

У статті подано характеристику дитячих взаємин, показано, що за певних умов вони можуть приймати досить високі та складні за способом організації форми. Проте це відбувається лише за безпосередньої участі педагога, який здійснює послідовне включення дітей у різні спільні дії, які поступово ускладнюються. Спонуканням до цих дій може слугувати не лише інтерес до самого процесу діяльності, а й соціально значущий мотив (зробити подарунок мамі, допомогти товаришеві, виконати важливе для групи доручення тощо). Таку мотивацію дошкільнята краще приймають та утримують у тому випадку, якщо її зміст розкривається в оповіданні чи картинці.

Моральне виховання дошкільників може успішно здійснюватись у процесі різноманітної діяльності: іграх, заняттях, найпростіших формах праці, спостереженні. У групах, де проводилися дослідження, діти помітно висловлювали бажання разом грати, будувати, прибирати іграшки. У більшості дітей простежувалося доброзичливе ставлення до однолітків, прагнення надавати їм допомогу. Проте ці вияви ще не носили сталого характеру й вимагали пильної уваги та постійної підтримки педагога.

Якщо у старших дошкільників до кінця 6 – початку 7-го року життя вже виявляються почуття взаємної відповідальності, турбота один про одного, про суспільні інтереси, ініціатива під час надання допомоги, здебільшого діє закон колективних взаємин «один за всіх – усі за одного», то в дітей молодшого та середнього дошкільного віку лише в окремих випадках простежувалися деякі з цих виявів. Дії та ігри поодинці в них поступово змінюються різноманітними спільними діями, іграми, виконанням найбільш простих трудових обов'язків (прибирання іграшок, поливання рослин тощо). Характерним єі відображення цих нових відносин у мові дітей («Ми будемо співати», «Ми побудуємо будиночок», «У нашій ляльки новасукня»).

Дотримання дітьми загальноприйнятих правил, уміння підтримувати загальний порядок у житті групи, домовлятися з однолітками про майбутню гру, розподіляти іграшки, допомагати товаришеві при скруті – усе це вже ознаки, у яких можна бачити початкові вияви колективних взаємин дітей 4–5 років. Педагогу важливо підтримувати ці начала в дитячих взаєминах, прагнути їх зміцнювати й розвивати.

Як основні методи досліджень використовували спостереження та подальший аналіз стосунків дітей. Поряд із кожним дослідником створювалися експериментальні умови, у яких діти могли найбільш повно виявити свої моральні якості. Визначено, що головне завдання досліджень – формування позитивних моральних відносин між дітьми. Проте підходи до його розв'язання в кожного дослідника були свої. Наприклад, В. Нечаєва основний акцент робила на освоєнні дітьми правил поведінки та застосування ними цих правил у різноманітній самостійній діяльності. Г. Годіна, відповідно до особливостей проблеми знайшла особливий методичний підхід, який забезпечував створення оптимальних умов для вияву дитячої самостійності. Методи дослідження, застосовані Л. Пеньєвською, дозволили найбільш повно простежити зрушення в індивідуальному розвиткові дитини, у характері її оціночних суджень, у яких найбільш чітко виступає моральна спрямованість дитини як члена несформованого дитячого колективу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Історіографічний аналіз проблем морального виховання дітей дошкільного віку показав, що цілісного дослідження цих питань не було проведено. У кожного науковця підходи до розв'язання завдань дослідження були різні.

Визначено, що в дослідженнях подано опис дитячих взаємин до початку дослідної роботи, потім простежується розвиток і зміцнення позитивних взаємостосунків між дітьми, початку колективних взаємин у міру проведення та завершення формувального експерименту. Було широко використано порівняння окремих етапів морального розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. Історія педагогіки України : підручник / Л. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – С. 327–337.

2. Булатова А. Развитие мотивов дружбы у детей дошкольного возраста / А. Булатова // «Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена». – 1967. – № 319. – 118 с.

3. Воспитание детей третьего года жизни в дошкольном учреждении / под ред. В. Г. Нечаевой. – М. : «Просвещение», 1966. – 263 с.

4. Кульчицкая Е. М. Генезис чувств симпатии во взаимоотношениях детей / Е. М. Кульчицкая // Дошкольная педагогика и психология : республ. научно-методический сборник. – Вып. 1. – К., 1965. – 111 с.

5. Маркова Т. А. Воспитание дружеских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Маркова // Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1968. – 201 с.

6. Нравственное воспитание дошкольников (младший и средний дошкольный возраст) / под ред. В. Г. Нечаевой. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.

РЕЗЮМЕ

Саяпина С. А. Содержание экспериментальных исследований некоторых аспектов нравственного воспитания в дошкольной педагогике (60-е гг. XX в.).

В статье раскрыто содержание исследований некоторых аспектов проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста в 60-е гг. XX в. в отечественной дошкольной педагогике. Определено, что в этот период вопрос нравственного развития детей рассматривали: Т. Маркова (формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста), Р. Жуковская (формирование бережного отношения к вещам), В. Холмовская (влияние мотива и способа организации деятельности на детские взаимоотношения), В. Нечаева (применение детьми правил поведения в разнообразной деятельности), Л. Пеньевская (воспитание отзывчивости), Г. Булатова (развитие дружеских отношений детей в совместных играх) и другие.

Ключевые слова: *научные исследования, дошкольная педагогика, нравственное воспитание, дошкольный возраст.*

SUMMARY

Sayapina S. Content of experimental researches of some aspects of moral education in preschool pedagogy (the 60th of the 20th century).

The development of pre-school education and national preschool pedagogy in the 60th of the 20th century was characterized by the search for more perfect forms and meanings. There were difficulties, but scientific pedagogy, pedagogical practices departed from authoritarianism. The researchers and advanced educators sought to update the educational technologies.

Several studies of this period deal with moral development of children of primary school age. For example, T. Markova, R. Zhukovs'ka showed how the moral development of young children was held under the influence of their communication with children of senior preschool age. The researchers emphasized that moral education of young children was outlined the definite sequence.

In the studies published in the collection of scientific papers «Formation of Collective Relations of Senior Preschool Children» there were considered the basic theoretical aspects of the problem. The authors aimed to reveal the specifics of the emergence and strengthening of the relations of preschool children.

In the quality of the basic research methods there were used the observations and further analysis of the relationships of children. Along with each researcher there were created the experimental conditions in which children could more fully demonstrate their integrity. It was determined that the main objective of the research was the formation of positive moral relations between children. However, the approaches to its solution each researcher had his own. For example, V. Nechayeva made the emphasis on the mastering by children the development of the rules of conduct and the use of these rules in various independent activities. H. Hodina in accordance with the peculiarities of the problem found the special methodological approach that ensured the creation of the optimal conditions for the exercise of children's independence. The methods used by L. Penyevs'ka allowed most closely to watch the displacements in the individual development of a child, in the nature of its assessments, where there was most clearly seen the moral orientation of a child as a member of the children's emerging team.

Historiographical analysis of the problems of moral education of preschool children has showed that there has not been conducted the holistic study of these issues. Each scholar's approaches to the problem solving were different. It is determined that in the researches there is given the description of children's relationship till the beginning of the

research work, then there is traced the development and strengthening of the positive relationships between children, the beginning of the collective relationships during the conducting and completion of the forming experiment. There have been widely used in comparing the individual stages of moral development of children.

Key words: *scientific research, preschool pedagogy, moral education, preschool age.*

УДК 37. 025

В. В. Ушмарова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ТЕОРЕТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ЗДІБНОСТЕЙ

У статті висвітлюється історія становлення теорії здібностей від витоків до сучасного стану. Розглядається розвиток уявлень про сутність здібностей, їх природу, чинники розвитку, способи вимірювання в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях. Описуються одновимірні, багатофакторні, ієрархічні, системні моделі здібностей. Здійснюється аналіз біологічного і когнітивного, особистісно-діяльнісного і функціонально-генетичного, феноменологічного і онтологічного підходів до вивчення здібностей. Виокремлюються перспективи розвитку теорії здібностей у контексті меритократичної освіти.

Ключові слова*: здібності, ознаки здібностей, моделі здібностей, задатки, здібні учні, інтелект, інтелектуальна еліта, меритократична освіта.*

Постановка проблеми. Відродження інтересу світової і вітчизняної науки до проблеми здібностей, яке спостерігається останнім часом, пов’язане з увагою до інтелектуального потенціалу. Досвід найбільш розвинених країн переконує в тому, що інтелектуальна еліта по суті задає темп розвитку науки, техніки, економіки, культури і забезпечує стабільність існування суспільства. В освіті поняття «здібності» останнім часом уживається в контексті обговорення проблеми формування інтелектуальної еліти як на науковому, так і на суспільному і державному рівнях. Це обговорення було б неможливе без розуміння витоків наявних поглядів. Далі наведемо характеристику основних поглядів психологів і педагогів на проблему здібностей, що дасть можливість простежити їх еволюцію та перспективи.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження проблеми здібностей у різні часи здійснювалося провідними вченими різних країн світу: Д. Векслер, Д. Гілфорд, Ч. Спірмен, Л. Терстоун, П. Торренс, Ф. Уільямс, С. Цесі (США); Г. Айзенк (Велика Британія), А. Біне, Р. Мейлі (Франція); Е. Мейман, К. Хеллер, В. Штерн (Німеччина); Б. Ананьєв, Б. Теплов, Н. Лейтес, О. Леонтьев, В. Мясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Шадриков (Російська Федерація); О. Антонова, В. Моляко, О. Музика, Г. Костюк, О. Кульчицька (Україна). Українськими й зарубіжними вченими накопичений значний науково-теоретичний і практично-методичний доробок із проблеми ідентифікації, навчання й виховання здібних дітей (Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Д. Молоков, Н. Лейтес, О. Матюшкін,

В. Моляко, О. Музика, М. Кашапов, П. Тадеєв, І. Татаринова, Н. Теличко, О. Тищенко, Г. Ульянова, Л. Шавиніна та ін.). У дослідженнях К. Ліневич, О. Полетай, Г. Тарасової, Л. Радзіховської, І. Ушатікової, М. Шемуди, А. Яковини та інших знайшли відображення деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи зі здібними та обдарованими учнями.

Утім, незважаючи на значну увагу науковців до різних аспектів проблеми здібностей, теоретичний і практичний стан її розв'язання в контексті вдосконалення готовності вчителів до роботи зі здібним учнями не відповідає сучасним вимогам, що зумовлює необхідність продовження наукового пошуку у визначеному напрямі.

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного аналізу проблеми здібностей та їх розвитку у психолого-педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Унікальна історія розвитку та міждисциплінарний характер проблеми здібностей забезпечували стабільний інтерес до неї в усі часи. Першочергово проблема здібностей розроблялася в межах філософії й мала теоретичний характер. Спроби філософського осмислення природи здібностей знаходимо у працях Платона й Аристотеля, Аврелія, Августина й Фоми Аквінського, Ібн-Сіни й Фарабі, Спінози та ін. Утім відомі випадки і прикладного застосування знань про здібності. Ще давні китайці чотири тисячоліття тому використовували певний варіант тестування здібностей під час відбору людей на державну службу. Навіть у Біблії зустрічається згадка про судову експертизу здібностей (Книга Суддів).

Початок наукового вивчення здібностей належить до XIX ст. і пов'язаний з іменами таких учених, як Ф. Гальтон, Дж. Кеттел, А. Біне та ін. Ф. Гальтоном були закладені основи емпіричного підходу до проблеми здібностей. Його дослідницька програма, спрямована на вивчення індивідуальних розбіжностей за рівнями розвитку розумових здібностей, була вибудувана під сильним впливом робіт Ч. Дарвіна та філософії емпіризму. В якості критерію виявлення інтелекту Гальтон розглядав ступінь виразності найпростіших сенсорних функцій, таких, як розпізнавальна чутливість у сприйнятті кольору, розміру, висоти звуків, часу реакції на світлові, аудіальні й тактильні стимули тощо. Роботи Гальтона та послідовників його розуміння інтелекту лягли в основу розробки психометричної (спрямованої на вимірювання) парадигми дослідження здібностей.

Підвищений інтерес зарубіжних психологів (Ч. Спірмен, Л. Готтфредсон, І. Дірі, Р. Кеттелл та ін.) до дослідження загальних здібностей привів до появи різних *теорій інтелекту*. На початку XX ст. склалися дві протилежні концепції в розумінні природи інтелекту. Перша – *двохфакторна модель* інтелекту Ч. Спірмена, в основі якої лежить теорія *g*-фактора (від англ. *general* – загальний) про загальний (або генеральний)

фактор інтелекту (або «розумову енергію»), що забезпечує ефективне виконання всіх завдань, тоді як специфічні незалежні фактори пов'язані з певним типом і змістом завдань. Інша позиція, представлена *мультифакторною теорією* Л. Терстоуна, була пов'язана з утвердженням існування безлічі незалежних «специфічних» інтелектуальних здібностей (розуміння вербального матеріалу, здатність оперувати числами, пам'ять, просторові, дедуктивні та індуктивні здібності) [3].

Американський психолог Д. Гілфорд, розвиваючи теорію Л. Терстоуна, прийшов до необхідності розділити структуру інтелекту на два типи: «конвергентне мислення» і «дивергентне мислення». Модель Д. Гілфорда сьогодні є досить затребуваною і широко використовується в США.

Розв'язання протиріч між позиціями Терстоуна і Спірмена стало можливим з появою *ієрархічних моделей інтелекту*, у межах яких здібності постали у вигляді ієрархічних організованих структур, на вершині яких розмістився *g*-фактор. Дані моделі представлені теорією Р. Кеттелла, в якій *g*-фактор знаходиться на вершині ієрархії, на другому рівні (*gc*) розміщені фактори другого порядку, названі «зв'язаним» або кристалізованим (*crystallized*) інтелектом, на третьому (*gf*) – «вільний» або флюідний інтелект (*fluid*). Фактор кристалізованого інтелекту визначається сукупністю знань та інтелектуальних навичок особистості, придбаних у ході соціалізації з раннього дитинства до кінця життя і є мірою оволодіння культурою того суспільства, до якого належить індивід. Під флюідним інтелектом Кеттелл розумів здатність до здійснення гнучкого і швидкого сприйняття й обробки інформації [3].

Розкриті вище моделі інтелекту, що розроблялися психологами на початку й у середині XX ст. є багатофакторними і описують різні аспекти прояву людських здібностей і критерії їх оцінки. Противагу мультифакторним концепціям складають моделі, засновані на розумінні інтелекту як єдиного цілого. Найбільш яскравим і послідовним представником одновимірного підходу до інтелекту був англійський психолог Г. Айзенк, що закликав розглядати людський інтелект як деяку фундаментальну властивість, а розмаїтість його проявів – як наслідок його природи.

Звернення до проблем єдності чи множинності інтелектуальних здібностей знайшло нове відображення в так званих *системних теоріях* здібностей, у яких комбінуються й розширюються релевантні аспекти біологічних, когнітивних, ієрархічних теорій здібностей. Трьома найбільш відомими системними теоріями здібностей у даний час є біоекологічна модель С. Цесі, теорія множинних інтелектів Г. Гарднера і теорія успішного інтелекту Р. Стернберга.

У другій половині XX ст. в зарубіжній психології здібностей починає розвиватися пошук вихідних біологічних і когнітивних процесів, з якими пов'язані здібності. В межах біологічного підходу (Reed, Eysenk, Hendrikson) ведеться пошук способів переробки інформації нейронами і вимірювання

швидкості проведення нервових імпульсів як основи здібностей. У межах когнітивного підходу (Б. Стернберг, Е. Хант) здійснюється обчислення кореляцій між тривалостями різних елементарних когнітивних операцій (ЕКЗ) і здібностями і моделювання часу вирішення складних завдань [3]. Обидва підходи вважаються перспективними, хоча і зустрічаються з труднощами, пов'язаними перш за все з інтерпретацією результатів досліджень та відсутністю інструментарію для вимірювання здібностей.

Розглянемо розвиток уявлень про здібності у вітчизняній психології. На початку ХХ ст. теорії здібностей у вітчизняній психології були притаманні особливості, характерні для психології загалом: чіткі матеріалістичні тенденції; прагнення привнести в аналіз здібностей принцип розвитку; активізація нейрофізіологічного аналізу здібностей з елементами онтологічного розгляду; поглиблення вивчення проблеми в аспекті індивідуальних особливостей особистості [3]. У цей час дослідження здібностей перебували на рівні світової науки. Однак, після відомої Постанови ЦК ВКП(б) від 4 червня 1936 р. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» дослідження теоретичних положень і розробка діагностичного інструментарію для вимірювання здібностей у вітчизняній психологічній науці та практиці не просто зупинилися – займатися проблемою здібностей стало небезпечно. У публікації «Ідеологічні і методологічні проблеми вивчення професійних здібностей» В. Шадриков наводить слова Б. Теплова щодо цього періоду: «Щоб розробляти проблему здібностей потрібно мати не лише здібності, а й сміливість!» [12].

Ситуація, що склалася, була пов'язана як із суто політичними підставами заборони тестології, так і з тим, що у 30-і рр. ХХ ст. в СРСР наукові розробки відставали від запитів практики, що обумовило масове і неконтрольоване використання тестів у практиці освіти. Втім, фактична відмова як від термінологічного, так і від теоретичного апарату та методичного інструментарію «західних» концепцій здібностей, не означала відмови від проблематики здібностей у широкому сенсі. Завдання обґрунтування проблеми здібностей людини в аспекті матеріалістичної філософії і діалектики почали вирішувати видатні психологи С. Рубінштейн та Б. Теплов.

У 1961 році Б. Теплов виокремив 3 основні ознаки здібностей: 1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; 2) здібностями називаються не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей; 3) поняття «здібності» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблені в людини [11]. Як зазначає В. Шадриков, стаття Б. Теплова «Здібності і обдарованість» стала хрестоматійною, цитати з неї увійшли в різноманітні підручники й монографії, а на положеннях цієї статті виховано

декілька поколінь психологів і педагогів [13, 42]. Однак, визначені Б. Тепловим ознаки здібностей підлягають критиці з боку різних учених (К. Платонов, В. Шадриков та ін.), зокрема за те, що вони не дозволяють виокремити здібності з інших психологічних категорій та їх не можна вважати характеристиками здібностей.

Чималий внесок у розробку теорії здібностей зробив О. Леонтьєв. На відміну від С. Рубінштейна та Б. Теплова, О. Леонтьєв говорить про вирішальне значення соціальних умов, виховання в розвитку здібностей і відводить природним чинникам другорядну роль.

Розвиваючи проблему здібностей, Б. Ананьєв підкреслював не тільки роль в них психологічного аспекту, а і зв'язок здібностей з особистістю. Він зазначав, що здібності й обдарованість об'єднують психічні процеси з психічними властивостями особистості. Б. Ананьєвим інтелект був віднесений до рівня властивостей людини як суб'єкта діяльності; йому передує рівень індивідуальних властивостей (куди відносять задатки); третім виступає рівень властивостей особистості [1].

Учень і послідовник Б. Теплова Н. Лейтес основну увагу в питаннях розвитку здібностей приділяє віковим фактором. Учений стверджує, що особлива потреба в розумовому навантаженні найбільш характерна для обдарованих дітей, навіть тих, чиї незвичайні здібності не відразу проявляються. Досліджуючи передумови загальних розумових здібностей Н. Лейтес дійшов висновку, що такими є активність і саморегуляція. Ці загальні універсальні внутрішні умови здійснення будь-якої діяльності виявляються конкретно залежно від віку [10].

Розгляд здібностей у широкому особистісному плані відрізняє роботи О. Ковальова, В. Мясищева, К. Платонова. Зокрема, К. Платонов у розумінні здібностей виходив із зв'язку здібностей зі структурою особистості. Учений виділяв дві загальні якості особистості: характер і здібності. Причому здібності, як один із метакомпонентів у структурі особистості, охоплюють всі підсистеми – від ієрархічно нижчих, біологічно зумовлених (біопсихічні властивості, особливості психічних процесів) до вищих, соціально обумовлених (досвід і спрямованість) [9, 5].

Чільне місце проблема здібностей посідає у працях видатного українського психолога, академіка Г. Костюка. Здібності він розумів як «істотні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх» [6, 308]. Учений стверджував, що здібності людини – це вияв єдиної, цілісної її сутності. Звідси тісний їх зв'язок з іншими рисами людини, а саме – її знаннями й уміннями, потребами й інтересами, працьовитістю та іншими моральними якостями. Наявність знань, умінь та навичок є необхідною умовою майстерності, в якій виявляються здібності людини.

Виходячи з позицій суб'єктно-ціннісного підходу, О. Музика визначає здібності як «внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально-своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» [8, 230]. У дослідженнях проблеми розвитку здібностей В. Моляко та О. Музика виходять із того, що «для розвитку здібностей … важливим є процес усвідомлення суб'єктом окремих умінь (діяльнісний компонент), дій та операцій (операційно-когнітивний компонент), усвідомлення цінності діяльності, яке відбувається через оцінку референтних осіб (референтний компонент). Не менш важливою є рефлексія людиною власних особистісних якостей, які розвиваються у процесі розвитку здібностей (особистісно-ціннісний компонент)» [4].

Дослідники проблеми здібностей виокремлюють різні підходи до її дослідження. Є. Ільїн вважає, що в межах диференційної психології, яка вивчає здібності з точки зору індивідуально-психологічних відмінностей між людьми, можна виокремити два підходи до розуміння здібностей.

1. *Особистісно-діяльнісний*, за якого здібності визначаються як властивості (Б. Теплов) або сукупність властивостей (О. Ковальов, К. Клатонов, В. Мясищев) особистості, які впливають на ефективність діяльності.

2. *Функціонально-генетичний*, представники якого виходять із того, що здібності пов'язані не з особистісними особливостями, а з функціональними системами (В. Шадриков) [5].

За В. Шадриковим, у сучасній психології здібностей виокремлюється два основні підходи до визначення понятійно-термінологічного апарату теорії здібностей: феноменологічний і онтологічний. Згідно з *феноменологічним* підходом (В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торенс, В. Юркевич та ін.), здібності трактуються як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності. За *онтологічного* підходу, який представлено у працях В. Шадрикова, здібності розглядаються «в єдності як генетично обумовлених, так і прижиттєво сформованих механізмів» [7]. Учений пропонує визначати здібності «…як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру вираженості, що виявляється в успішності і якісній своєрідності освоєння й реалізації діяльності» [13, 46]. На підставі такого розуміння здібностей В. Шадриков констатує, що здібності не формуються з задатків: «Здібності й задатки є властивостями: перші — властивостями функціональних систем, другі — властивостями компонентів цих систем» [7]. Тому можна говорити лише про розвиток того, чому належать дані властивості, тобто розвиток здібностей виступає як розвиток властивостей функціональних систем.

У сучасному світі проблема здібностей людини набуває нової актуальності і нового звучання. У науковій та публіцистичній літературі йдеться про обумовлене «інформаційним вибухом» ускладнення класової структури суспільства і появу нового класу. Його називають по-різному: «клас інтелектуалів» (knowledge-class), «нова еліта», «нові лідери», «когнітивна еліта», «технократи», «меритократи», «нетократи» тощо. Новий домінуючий клас – це найбільш здібні, освічені, з високим рівнем інтелекту люди, які здатні заробляти знаннями, ідеями, талантом, креативністю і є рушійною силою економіки інформаційного суспільства. У свою чергу, рушійною силою меритократії є освіта [14]. У зв'язку з цим усталилося розуміння необхідності цілеспрямованого «вирощування», зміцнення інтелектуального потенціалу нації.

Досвід розвинених країн свідчить, що найбільш ефективним підходом на цьому шляху є раннє виявлення та створення спеціальної системи освіти для дітей з ознаками академічних, інтелектуальних і соціальних здібностей і обдарувань. Сьогодні концепція меритократичної освіти, засновником якої є Т. Веблен, набула визнання в усіх розвинених країнах: виховання інтелектуальної еліти нації вважається одним із найважливіших напрямів державної політики в галузі освіти [2, 3–4].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виконаний аналіз переконує у вагомих здобутках зарубіжної та вітчизняної науки в теоретичних і прикладних розробках проблематики здібностей. У процесі еволюції поглядів на природу і сутність здібностей сформувалася ціла множина концепцій, моделей, теорій, які можна розглядати як етапи подальшого теоретичного осмислення феномену здібностей. Ретроспективний аналіз наявних теорій здібностей дає можливість простежити послідовність поглядів і теоретичних суджень щодо суті, змісту, класифікації, способів виявлення і чинників розвитку здібностей, співвідношення задатків і здібностей, здібностей і діяльності тощо.

Предмет нашого подальшого дослідження становить обґрунтування методологічних підходів до проблеми вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности / Б. Г. Ананьев // Проблемы способностей / под ред. В. Н. Мясищева. – М., 1962. – С. 15–32.

2. Гавриш І. Інноваційні освітні проекти – кроки до світових стандартів освіти (науково-педагогічний проект «Інтелект України») / І. Гавриш, С. Кириленко // Рідна школа. – 2013. – № 10 (жовтень). – С. 3–8.

3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 362 с.

4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – С. 124–126.

6. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 307–373.

7. Метелькова Е. И. Эволюция взглядов на природу и сущность способностей / Е. И. Метелькова, В. Д. Шадриков // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2). – С. 58–64.

8. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2013. – Т.XII. – Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 223–233.

9. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.

10. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

11. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. – М., 1982. – С. 129–139.

12. Шадриков В. Д. Идеологические и методологические проблемы изучения профессиональных способностей [Электронный ресурс] / В. Д. Шадриков. – Режим доступа :

http://yspu.org/images/0/01/_03.pdf.

13. Шадриков В. Д. Вопросы психологической теории способностей / В. Д. Шадриков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – № 3. – С. 41–56.

14. Kennedy M. The Smokescreen of Meritocracy: Elite Education in Ireland and the Reproduction of Class Privilege / M. Kennedy, M. J. Power // Journ. for Critical Educational Policy Studies. – 2012. – Vol. 8, № 2. – P. 225.

РЕЗЮМЕ

Ушмарова В. В. Историческая ретроспектива теоретических взглядов на проблему способностей.

В статье освещается история становления теории способностей от истоков до современного состояния. Рассматривается развитие представлений о сущности способностей, их природе, факторах развития, способах измерения в зарубежных и отечественных исследованиях. Описываются одномерные, многофакторные, иерархические, системные модели способностей. Осуществляется анализ биологического и когнитивного, личностно-деятельностного и функционально-генетического, феноменологического и онтологического подходов к изучению способностей. Выделяются перспективы развития теории способностей в контексте меритократического образования.

***Ключевые слова**: способности, признаки способностей, задатки, способные учащиеся, интеллект, интеллектуальная элита, меритократическое образование.*

SUMMARY

Ushmarova V. Historical retrospect of theoretical views on the problem of abilities.

The aim of the article is to emphasis the results of theoretical analysis of the problem of abilities and their development in psychological-pedagogical research works.

The beginning of scientific research of abilities dates back to the XIX century and is connected with the names of F. Galton, J. Cattel, A. Binet and others. In the beginning of the XX century various theories of intellect appear: bifactor model of intellect by C. Spearman, multifactor theory by L. Thurstone, hierarchical model of intellect by R. Cattel. The counterbalance of multifactor concepts make up one-dimensional models (H. Eysenck). Three

most known system theories of abilities in the modern times are a bio-ecological model by S. Cesi, the theory of multiple intellects by H. Gardner and the theory of successful intellect by R. Sternberg. In the second half of the XX century in the foreign psychology biological and cognitive approaches begin to develop.

In the domestic science before the beginning of the XX century the research of abilities was at the same level with world science. From the point of view of uncontrolled and massive borrowing and use of «western» concepts of abilities, in 1936 by the decision of the government there was put a ban and scientific researches were stopped. Fundamental developments are started in the 40s of the XX century and are connected with the names of S. Rubinstein, B. Teplov, B. Ananyiev, O. Leontiev, V. Miasischev and others. The biggest spread and recognition was gained by the definition of abilities by B. Teplov as those of individually-psychological specificities which distinguish one person from the other. For contemporary state of research of the abilities problem the distinctive system approach is the one from the position of functional systems (V. Shadrikov).

In the modern world the problem of abilities of people is gaining a new topicality and a new meaning in the context of meritocratic education, aimed at the early exposure and creating a special system of education for children with signs of academic, intellectual and social abilities and talent.

The subject of the further research is justification of methodological approaches to the problem of improving the readiness of primary school teachers to work with gifted pupils.

***Key words**: abilities, signs of abilities, abilities models, inclinations, gifted students, intellect, intellectual elite, meritocratic education.*

УДК 371.4 Система Сухомлинського

Л. А. Ярославцева
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розкрито та обґрунтовано ідеї дитиноцентризму педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського.

Визначено, що педагог розвивав ідеї, нехарактерні радянській педагогіці, і, в тому числі, ідеї свободи вибору, свободи волі, самоцінності кожної окремої особистості. На основі ретроспективного аналізу з'ясовано, що погляди вченого збудовані на ґрунті дитиноцентризму та становлять цілісну педагогічну систему, яка успішно реалізовувалася у трьохвекторній спрямованості: педагог – дитина – середовище. Виокремлено й охарактеризовано головні дитиноцентричні ідеї гуманістичної системи Василя Олександровича: неповторність кожної дитини; гуманістичне ставлення вчителя до учнів; гуманізація освітнього процесу.

***Ключові слова**: ідеї дитиноцентризму, педагог-гуманіст, гуманність, неповторність кожної дитини, гуманістична позиція педагога, гуманізація освітнього процесу, повага, вимогливість, індивідуальний підхід.*

Постановка проблеми. Вивчення історико-педагогічних подій різних часів засвідчує, що активізація й поширення педагогічних ідей безпосередньо пов'язана із загальним ідейним настроєм соціально-економічної ситуації в суспільстві.

В історії педагогіки, як і в історії країни, 60-ті роки ХХ століття стали періодом масового соціального прозріння, що набули свою специфічну

назву «хрущовська відлига», «хрущовське десятиліття», «перебудова». У цей час почалися системні зміни в політичній, ідеологічній, соціальній та культурній сферах.

Педагогіка та освіта загалом також зазнали серйозних змін. 60-ті рр. ХХ ст., на думку дослідників (Л. Березівської, М. Богуславського, О. Сухомлинської та ін.), – це час другого значного підйому радянської системи народної освіти (перший припадав на 20-ті рр.), що вплинув на ціннісні орієнтації педагогів-новаторів, які представляли неофіційну педагогіку (Давидов В. В., Ельконін Д. Б., Занков Л. В. та ін.).

Саме в ці роки одним із найяскравіших представників, які виступили на захист ідеалів «нового виховання», по праву є видатний вітчизняний учений, учитель-практик, засновник експериментальної авторської школи – Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970).

Аналіз актуальних досліджень. Історіографічний огляд показав, що різні аспекти педагогічної концепції та творчої діяльності В. О. Сухомлинського ґрунтовно досліджені такими сучасними вітчизняними науковцями, як В. Антонець, С. Білецька, М. Богуславський, А. Гранкін, Н. Карпова, В. Ликова, М. Мухін, Л. Подольна, С. Соловейчик, І. Старцева, О. Сухомлинська, Г. Туюкіна, Т. Челпаченко та ін. У контексті даного дослідження ми маємо на меті зосередитися на аспекті гуманізації та дитиноцентризму, що висвітлені в оригінальній та своєрідній педагогічній системі Василя Олександровича.

Мета статті – на основі системного ретроспективного аналізу творчої спадщини В. О. Сухомлинського виокремити та розкрити ідеї дитиноцентризму.

Виклад основного матеріалу. В. О. Сухомлинський увійшов в історію української педагогіки як педагог-гуманіст, творець педагогічної системи, у центрі якої перебуває дитина як унікальна особистість. Василь Олександрович – педагог самобутній, оригінальний, із власним творчим почерком.

Усупереч заідеологізованості й заполітизованості педагогіки після «відлиги» кінця 50-х – початку 60-х років «… відкидаючи казармене виховання, Василь Олександрович розвивав ідеї, нехарактерні радянській педагогіці, і, в тому числі, ідеї свободи вибору, свободи волі, самоцінності та неповторності кожної окремої особистості» [1, 7].

Василь Олександрович зауважував: «Я – учитель, вихователь дітей, адже я продовжую себе у своїх вихованцях, адже якщо мої уста вимовляють або моє перо пише слова «людяний, гуманний, сердечний», то мова йде не про якусь абстрактну людину поза часом і простором, а про любов до наших радянських дітей. Я люблю їх беззастережно і без якої б то не було оглядки. Я переконаний, що лише людяністю, ласкою, добротою, так, простою людською добротою можна виховати справжню людину... Я домагаюся того, щоб наша школа була школою сердечності» [2, 6]. У

цілісному ж вигляді гуманістичні педагогічні ідеї В. Сухомлинського вперше викладені в «Етюдах про комуністичне виховання» (1967).

Дослідження творчої спадщини видатного педагога дає можливість довести, що гуманізм, за В. О. Сухомлинським, як філософія добротворення може успішно реалізуватися лише у *трьохвекторній спрямованості*: педагог – дитина – середовище. Отже, у межах даного дослідження нами окреслено дитиноцентричні ідеї гуманістичної системи Василя Олександровича – *неповторність кожної дитини; гуманістичне відношення вчителя до учнів; гуманізація освітнього процесу.*

Маємо за потрібне докладно розглянути окреслені вище ідеї В. О. Сухомлинського.

Однією з основних ідей у системі гуманістичних поглядів В. Сухомлинського на сутність навчально-виховного процесу є *ідея про неповторність та цінність кожної людини.* «У практиці своєї виховної роботи ми виходимо з того, що людина неповторна …», – пише Василь Олександрович у праці «Духовний світ школяра» [4, 284]. «Людська індивідуальність дитини неповторна …», – повторює він у праці «Розмова з молодим директором» [3, 449]. Цій темі була присвячена й окрема стаття – «Людина неповторна», що була надрукована в часописі «Народное образование» у 1961 р. [6, 80–96]. «…Найвищою цінністю нашого суспільства є людина…» [4, 45]. «…Найдорожча цінність – людина…» [4, 430].

На думку педагога-гуманіста, ідея про людину як неповторну та вищу цінність, повинна не тільки осягатися розумом, а й відображуватися в почуттях і в практичних діях, тобто в різних формах ставлення до людини. Визнавати людину за вищу цінність – це значить не просто поважати, а й любити її, прагнути зрозуміти її й хоч чимось їй допомогти, робити їй тільки добро, вміти ділити з нею біди й радості. Особливо таке ставлення є необхідним для педагога, бо, як неодноразово наголошував В. Сухомлинський, без любові до дитини не може бути справжнього вчителя, вихователя, а в передмові до найвідомішої своєї праці «Серце віддаю дітям» писав: «Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей» [5, 7].

Ідея про неповторність кожної дитини є немовби наріжним каменем, на якому побудована вся система поглядів В. О. Сухомлинського на проблеми навчання й виховання. З цією ідеєю пов’язане наступне положення В. Сухомлинського – про відсутність подібних, бездарних і лінивих дітей. «У кожної людини, – пише Василь Олександрович – є задатки, обдарування, талант до певного виду або кількох видів (галузей) діяльності. … кожна людина може досягти вищого ступеня всебічного розвитку – стати неповторним творцем не тільки матеріальних, а й духовних цінностей, – якщо в ній розкрити її задатки, обдарування, талант» [6, 88]. Найбільша заслуга В. Сухомлинського в аспекті названої проблеми –

це самостійне пізнання вчителем кожної конкретної дитини. При цьому педагог зауважував, що «кожна дитина – це особливий, неповторний світ. Виховати особистість, сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі його тайники» [6, 204].

Визнання самоцінності дитячого життя також проходить червоною ниткою через усю спадщину В. Сухомлинського, який підійшов до дитинства як до цілісного, самодостатнього періоду життя людини. У працях «Серце віддаю дітям», «На нашій совісті – людина», «Виховання почуттів», «Педагогіка серця», «Народження громадянина», «Рани дитячого серця», «Народження добра», «Батьківська педагогіка», «Не бійтесь бути ласкавими», «Обережно: дитина!» Василь Олександрович відстоював самоцінність та значущість дитинства як періоду, коли людина найбільше потребує поваги, віри та любові: «Ми, педагоги, стоїмо біля колиски людини, особистості – цієї величезної цінності, яка становить головне багатство суспільства… Кожна, буквально кожна без винятку дитина – це цілий світ. Світ ще не відкритий і не досліджений» [6, 422–423].

Як справжній гуманіст, В. Сухомлинський глибоко відстоював *гуманістичну позицію педагога*. Без любові вчителя до дітей не може бути успішної його діяльності, а «навчитися любити дітей не можна ні в якому навчальному закладі, ні з жодних книжок, ця здатність розвивається у процесі участі людини в громадському житті, в її взаємовідносинах з іншими людьми. Але за самою природою своєю педагогічна праця – повсякденне спілкування з дітьми – поглиблює любов до людини, віру в неї» [3, 32].

Аналіз теоретичної спадщини видатного педагога дає підстави стверджувати, що він глибоко дослідив професію вчителя, її особливості, обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя і окреслив аспекти гуманістичної позиції педагога, зокрема: *повага в поєднанні з вимогливістю; мудра влада педагога над дитиною; довіра дитини до педагога; обережність з обвинуваченнями.*

Розглядаючи сутність поняття гуманність у ставленні до дитини, Василь Олександрович тісно пов’язував його із справедливістю як *поєднання поваги з вимогливістю*. «Справжня гуманність вихователя, – підкреслює педагог, – це майстерність, мистецтво, уміння пробудити в дитині думку про те, що вона ще не стала такою, якою може й повинна стати…» [3, 497]. «Щоб бути гуманним, потрібно знати душу дитини. Гуманність не створюється якимись спеціальними прийомами. Справжній гуманності невластива поблажливість. Справжня гуманність означає передусім справедливість як поєднання поваги з вимогливістю…, а вимогливість починається з глибокої поваги до сил і можливостей дитини. По-справжньому вимагати – це означає вміти зрозуміти і відчути серцем, що учневі під силу, а що ні…» [3, 496–497]. Отже, як підкреслює В. Сухомлинський, – «Гуманне ставлення до дитини означає розуміння

вчителем тієї простої істини, що без внутрішніх духовних сил дитини, без її бажання бути гарною немислима школа, немислиме виховання» [3, 497].

Мають велику цінність методичні поради великого педагога щодо *мудрої любові та влади педагога* над розумом і душею дитини. В. О. Сухомлинський писав про те, що «… кожного з нас повинна тривожити думка про надзвичайно складну, інколи пекучу проблему нашої професії – проблему влади педагога. … невміле, примітивне, не по-людяному користування педагогом тонким і ніжним інструментом – своєю владою над людиною, спустошує дитячу душу, породжує недовір'я, навіть ненависть людини до людини» [4, 616]. «Мудрість влади педагога над дитиною – це велика творчість, глибоке сердечне проникнення у світ дитячих думок і почуттів, вміння розуміти мову дитинства, зберегти в собі чисту краплину дитинства, і в той же час не стати на одну дошку з дитиною за рівнем її розвитку» [4, 630].

В. О. Сухомлинський у своїх працях щедро ділиться своїм власним досвідом: «Моя влада над дитиною – це здатність дитини реагувати на моє слово, яке може бути теплим і ніжним, ласкавим і тривожним, строгим і вимогливим, – і завжди мусить бути правдивим і доброзичливим. І чим ніжніші, тонші дитячі почуття, чим чутливіше відгукується дитяче серце на правду, красу, людяність, тим сильніше, могутніше моє слово, що виражає владу над дитиною. Я твердо вірю в те, що виховати дитину можна, насамперед, ласкою, добром» [4, 636].

Цю складну проблему педагог розглядав через довіру дитини до педагога і зазначав, що чим більше дитина довіряє, тим більше зростає відповідальність педагога за кожен свій крок і його. Довіряючи педагогові, дитина серцем відчуває, що старша, мудра людина завжди знайде вихід із становища, яким би тяжким воно не було [4, 618]. У цьому й полягає секрет виховання, маючи довіру дитини, педагог в якійсь мірі купує владу над дитиною в хорошому, з точки зору педагогіки, сенсі цього слова.

З винятковою мудрістю й обережністю, – говорив В. О. Сухомлинський, – треба підходити до обвинувачень дітей, «... ставитися до різних необачних дитячих вчинків, у яких – не навмисне зло, а помилка, що її дитина, коли вона прагне знайти захист у вихователя, сама здатна гостро переживати або вже й переживає. Не поспішайте в таких випадках вдаватися до колективного осуду дитячого вчинку. Взагалі бережіть колективний осуд на той крайній випадок, який, може ніколи й не зустрінеться» [4, 622].

Василь Сухомлинський закликав дорослих, учителів створювати для учнів комфортні умови для їхньої життєдіяльності, хоча й не використовував при цьому термін «комфортність», і одним із кроків до створення освітнього простору в руслі комфортної атмосфери, в якій дитина має бажання отримувати знання й зацікавлена в тому, щоб

проявляти свої здібності та розкривати глибину свого потенціалу, є *гуманізація освітнього середовища,* основою якого виступає *принцип індивідуального підходу.* Саме Василь Олександрович зробив цей принцип головним складником виховного процесу своєї «Школи радості».

Педагог виявив, що реалізувати індивідуальний підхід до школярів можна лише на основі вивчення їхніх індивідуальних здібностей, нахилів, особливостей, що сприятиме успішній життєдіяльності після закінчення школи. Тому педагогічний колектив Павлиської середньої школи активно працював над тим, «щоб у школі не було жодного безликого учня, який нічим не цікавиться, якого ніщо не хвилює і не захоплює, який з однаковою байдужістю вчить і математичні формули, і ліричні вірші, щоб кожен вихованець з перших днів перебування свого в школі чимсь захопився, щось полюбив, розвинув свої творчі здібності, вийшов з її стін з певним життєвим покликанням» [6, 123].

Для досягнення цієї мети, Василь Олександрович визначив *шляхи реалізації індивідуального підходу*, а отже, самореалізації особистості. Передусім, це створення атмосфери творчої діяльності у школі, адже за ініціативи педагога в закладі діяло щороку не менше сімдесяти гуртків (груп, ланок, секцій), у яких учні після уроків і відпочинку могли працювати у своєму улюбленому куточку, «поєднували зусилля розуму і рук», зокрема – це майстерні, кімнати для занять з машинознавства, куточки будівельника, кабінети електротехніки, електроніки й автоматики, радіотехніки тощо; розвиток художньої творчості через керамічну майстерню, гуртки художнього випалювання і випилювання; розвиток музичних здібностей у хорових колективах, дитячому оркестрі народних інструментів, гуртку юних баяністів, у літературно-творчих гуртках; розвиток здібностей до сільськогосподарської праці в теплицях, у зеленій лабораторії, кабінеті й куточках живої природи, в плодорозсаднику, фруктовому саду, на навчально-дослідній ділянці, шкільній пасіці, кролефермі тощо [6, 124–128]. Усі гуртки, у яких займалося від 3 до 12 учнів, жили за своїм законом самодіяльності, а завдання педагога, за В. Сухомлинським, – «постійно підтримувати в учневі захопленість працею, запалювати іскорки творчості і добиватися, щоб вони горіли яскравим вогником», володіти певним видом праці й захопити ним учнів [6, 132]. Тому педагогічний колектив прагнув, «щоб кожний вихованець досяг в улюбленій справі значних успіхів – майстерності, досконалості в праці». Особлива увага приділялася вихованню здібностей і нахилів у вихованців з неяскраво вираженими задатками. У Павлиській школі вірили, що «кожна людина може стати поетом, художником у якій-небудь справі» [4, 176].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, здійснений нами ретроспективний аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, узагальнення поглядів ученого на проблему формування підростаючого покоління дало змогу визначити головні ідеї

дитиноцентризму вченого: неповторність та цінність кожної людини, повага в поєднанні з вимогливістю, мудра влада педагога над дитиною, довіра дитини до педагога, обережність з обвинуваченнями, індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей дитини. Усі вони спрямовані на утвердження погляду на дитинство як повноцінне життя людини та дитину як повноцінну особистість, визнання її індивідуальності й створення необхідних умов для її становлення та розвитку.

Однак, слід зауважити, що проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми. Предметом подальших наукових розвідок може бути складання смислового портрета поняття «дитиноцентризм» на підставі зіставлення позицій різних учених і представників різних епох.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В. А. Письмо к сыну / В. А. Сухомлинский // Свободное воспитание. ВЛАДИ. – 1993. – № 3. – С. 7.

2. Сухомлинский В. А. Что такое добро и зло / В. А. Сухомлинский // Свободное воспитание. – Вып. 3. – М. : Просвещение, 1993. – С. 4–8.

3. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – 640 с.

4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с.

5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.

6. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.

7. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 670 с.

РЕЗЮМЕ

Ярославцева Л. А. Идеи детоцентризма в педагогической системе В. А. Сухомлинского.

В статье раскрыты и обоснованы идеи детоцентризма педагогического наследия Василия Александровича Сухомлинского.

Определено, что педагог развивал идеи, нехарактерные советской педагогике, и, в том числе, идеи свободы выбора, свободы воли, самоценности каждой отдельной личности. На основе ретроспективного анализа выяснено, что взгляды ученого построены на почве детоцентризма и составляют целостную педагогическую систему, которая успешно реализовывалась в трехвекторной направленности: педагог – ребенок – среда. Выделены и охарактеризованы главные детоцентрические идеи гуманистической системы Василия Александровича: неповторимость каждого ребенка; гуманистическое отношение учителя к ученикам; гуманизация образовательного процесса.

***Ключевые слова**: идеи детоцентризма, педагог-гуманист, гуманность, неповторимость каждого ребенка, гуманистическая позиция педагога, гуманизация образовательного процесса, уважение, требовательность, индивидуальный подход.*

SUMMARY

Yaroslavtseva L. Ideas of the child-centrism in the educational system of V. A. Sukhomlinsky.

The article disclosed and substantiated the ideas of child-centrism of the pedagogical heritage of Vasily Alexandrovich Sukhomlinsky and their roles in the modern system of education. It is determined that the teacher was developing the ideas that were not typical for Soviet pedagogy including the idea of the freedom of choice, the freedom of will, self-worth and uniqueness of each individual.

On the basis of a retrospective analysis it is found out that the views of the scientist were built on the ground of the child-centrism and they made a holistic educational system which was implemented successfully in a three-vector area: teacher – child – environment. The main child-centrism ideas of the humanistic system of Vasily Alexandrovich Sukhomlinsky are picked out and characterized. Among them: the uniqueness of each child, the humanistic attitude of the teacher towards the students, the humanization of the educational process.

One of the main ideas in the system of V. A. Sukhomlinsky's humanistic attitudes on the essence of the educational process is the idea of a man as the unique and the higher value, which means not just to respect but to love him, to strive for understanding him and to help him with something, to do only good for him, to be able to share troubles and joy with him.

The analysis of the theoretical heritage of an outstanding teacher gives grounds to assert that he explored the profession of a teacher deeply, he substantiated the concept of humanistic orientation of the teacher's personality and outlined the aspects of the teacher's humanistic position, such as: the respect that is combined with the exactingness, the wise authority of the teacher over the child, the child's trust to the teacher, the caution with accusations.

The core of the humanistic system of Vasily Sukhomlinsky is the principle of individual approach, which is the basis of pedagogy since its inception and is available in almost all the works of the teachers of the past. And only Vasily Alexandrovich made this principle as the main component of the educational process of his «School of joy», in which the special attention was paid to the education of the abilities and aptitudes of the pupils with brightly expressed inclinations.

A subject for further research could be the compilation of meaningful portrait of the notion of «child-centrism» on the basis of the comparison of the positions of various scholars and representatives from different eras.

***Key words**: ideas of child-centrism, teacher-humanist, humanism, uniqueness of each child, humanism of the teacher, humanization of the educational process, respect, exactingness, individual approach.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.06:053.2

Н. М. Білик
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МЕДІАЦІЇ ОДНОЛІТКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано медіацію однолітків як технологію врегулювання міжучнівських відносин у середовищі загальноосвітньої школи. За допомогою письмового опитування спеціалістів центрів психології та соціальної роботи шкіл міста Чернівці та області визначено основні типи конфліктів, які виникають у школі.Такими стали конфлікти типу «учень-учень», що доводить необхідність впровадження медіації однолітків як технології вирішення такого типу конфліктів. Визначено передумови впровадження технології медіації однолітків у загальноосвітній школі України.

Ключові слова: *конфлікт, спірне питання, технологія, медіація однолітків, шкільна служба порозуміння.*

Постановка проблеми. Питання пошуку шляхів вирішення конфлікту в усі часи людського існування було й залишається актуальним. А особливо сьогодні, коли в Україні, та йвусьому світі, щодня звучить питання,як «правильно» вирішити той або інший конфлікт, суперечку, спірне питання.

Це може бути конфлікт між подружжям, сусідами, етнічними групами, релігійними конфесіями, директором і підлеглим, учнями тощо. Конфлікт – це, передусім, суперечка, суперечлива ситуація. Чому прийнято говорити «суперечлива»? На нашу думку, через те, що в будь-якій ситуації конфлікту важко однозначно назвати когось одного винним, а іншого невинним, хоча саме до цього й прагнуть сторони. Але, як показала історія соціального існування, немає в конфлікті когось одного винного, адже, вивчивши обставини тієї чи іншої ситуації, обов'язково буде висновок такий, що участь у створенні конфліктної ситуації беруть усі учасники. І ті, хто в результаті постраждав, і ті, хто завдав шкоди. Звичайно, є виключення, зокрема теракти, терористичні напади тощо.

Саме тому поширені сьогодні словосполучення «суперечлива ситуація» чи «спірне питання» і мають характеризувати справжню картину конфлікту. Тому, коли говоримо про конструктивне вирішення, то варто говорити про вирішення саме спірних питань, суперечки.

У сучасному суспільстві все частіше питання різного роду суперечок вирішується за допомогою організації переговорів, зустрічей постраждалої сторони й сторони, яка нанесла шкоду. Особливо сьогоднів Україні спостерігаємо за поширеним використанням переговорів, у тому числі медіації, при врегулюванні державної кризи. А також інших спорів, які стосуються економіки, питань мови, національності тощо. Все більше постає потреба у спеціалістах із переговорів у різних галузях суспільного життя.

В українській спільноті ще панують традиції використання сили, тиску, владних повноважень у доведенні своєї точки зору, наполяганні на прийнятті однобічних рішень на користь лише когось одного. Звичайно, такі методи вже давно стали недієвими в демократичному суспільстві й призводять лише до ескалації і напруги в соціальному середовищі. Переорієнтовуючись на врахування потреб та інтересів усіх сторін спору, дотримуючись принципу співробітництва, українське молоде суспільство вчиться вирішувати конфлікти мирним шляхом.

Отже, важливим є сьогодні перехід до конструктивних стратегій вирішення конфліктів різних видів та типів. Ми вважаємо, що саме українська школа з її виховною системою повинна вкорінювати в поведінку дітей, підростаючого покоління такі стилі поведінки при вирішення спірних питань як співробітництво, компроміс і толерантність. Безперечно, це є необхідним у ситуації внутрішньої міграції, етнічної ідентифікації, самоусвідомлення, яка домінує сьогодні. Організація шкільних служб медіації має стати першочерговим у формуванні безпечного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах. Згуртування дітей заради навчання виходу з конфлікту мирним шляхом є необхідним кроком сьогодні в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі виникнення та врегулювання конфліктів за допомогою медіації присвячені праці сучасних науковців, серед яких І. Айтерсен, Г. Гурп, Х. Бесемер, Р. Фолджер, Дж. Фолджер, Р. Вальц, Б. Вегманн, Н. Грішина, Н. Гайдук, Н. Волкова, А. Гірник, А. Бобро, Р. Коваль, А. Горова, Р. Безпальча та ін. Питання виникнення педагогічних конфліктівдосліджені в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців: О. Громової, Н. Гришиної, А. Анцупова, А. Шипилова, М. Пірен, В. Орлянського, П. Прибутько, Т. Яхно та ін. Проте, мало праць присвячено вивченню міжучнівських конфліктів, тоді як реальність підтверджує актуальність даного питання. Медіацію потрібно впроваджувати у шкільне середовище, звертаючись до технологій посередництва, співробітництва, відновлення соціальних зв’язків при вирішенні різного роду шкільних конфліктів.

Мета статті – обґрунтувати медіацію однолітків як технологію врегулювання міжучнівських відносин у середовищі загальноосвітньої школи. Охарактеризувати зарубіжний досвід використання медіації у школі та впровадження медіації однолітків у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл конкретного регіону й України. Проаналізувати результати опитування спеціалістів шкільних центрів психології та соціальної роботи м. Чернівці та області, метою якого було визначити типи конфліктів, які найчастіше виникають у даних школах, механізм вирішення міжучнівських суперечок, роль спеціаліста у вирішенні конфліктних ситуацій.

Методи дослідження. Теоретичні – аналіз наукової літератури, емпіричні – письмове опитування з метою визначення основних типів

конфліктів у школі; методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу. Спір – конфлікт, переданий на розгляд компетентного органу [5, 1]. Конфлікт – актуалізоване протиріччя, зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії чи опонентів, а також зіткнення самих опонентів [2, 339]. Вирішувати спірні питання, конфліктив багатьох країнах світу сьогодні прийняточерез медіацію.

Медіація (англ. mediation – посередництво) розглядається як процес, альтернативна технологія врегулювання спорів, метод залагодження конфліктів, вирішення спорів і примирення конфліктуючих сторін, що передбачає організацію та проведення їх переговорів за допомогою незалежного посередника. У соціальній педагогіці та соціальній роботі медіація розглядається як метод розв'язання міжособистісних і міжгрупових конфліктів та як модель відновного правосуддя [2, 491]. Медіативні технології базуються на теоріях відновного підходу.

Відновний підхід – підхіддо розв'язання конфліктних ситуацій, який передбачає відновлення порушених унаслідок конфлікту зв'язків і стосунків його учасників та їхнього оточення, виправлення завданої конфліктом шкоди та створення шкільної атмосфери, яка знижує ризик виникнення таких ситуацій. Це нова парадигма мислення і розвитку практики включення, поваги й відповідальності [6].

Попри те, що термін «медіація» для української педагогічної науки є дещо новим, означення цього слова має вже давню історію. До методів переговорів, посередництва люди зверталися ще з початку свого існування. Основними категоріями медіації є співробітництво, відновлення втрачених соціальних зв'язків, конструктивне вирішення суперечки, конфлікту, консенсус, стратегія «виграш-виграш». Саме ці поняття і стали обов'язковими складовими технології медіації.

Закордонний досвід використання медіації у школі дає підстави стверджувати, що існує тенденція до поширення використання цього методу при вирішенні різноманітних конфліктів серед учасників навчального процесу, а це можуть бути учні, батьки, педагогічний колектив, адміністрація.

Зокрема, Девід Келер Ревакіс у своїй статті «Програма посередництва в школах» пише, що насильство у школах змусило вивчати сутність конфлікту та способи його розв'язання. У багатьох американських школах вивчається посередництво як одна з найбільш ефективних форм вирішення конфлікту. Воно включає третю, незацікавлену особу, посередника, який допомагає учасникам суперечки знайти розв'язання проблеми, що влаштовувало б обидві сторони. Нема згоди – немає угоди.

Слово «конфлікт» не означає насильство, однак невирішений і тривалий конфлікт може призвести до насильства. Близько 300 000

американських учнів старших класів, стверджує Д. К. Ревакіс, хоч раз на місяць піддаються фізичному насильству, і кожен п'ятий учень 9–12 класів приносить із собою у школу зброю.

Зростання випадків насильства серед учнів змусив деякі освітні округи витрачати великі суми на заходи безпеки, встановлюючи в школах прилади для виявлення зброї та приймаючи на постійну службу поліцейських. Хоча такі заходи і зменшують кількість випадків насильства в школах, але вони не викорінюють саму причину й часто лише переносять цю проблему в інші сфери суспільства. Існує поширена думка, що найкращим способом вирішення проблеми насильства в школах є спроба вирішити суперечку ще до того, як вона спричинила насильство.

Суперечки навколо проблеми розв'язання конфліктів у школі відбилися на житті суспільства й проявилися у зміні традиційного ходу судового процесу. Посередництво як альтернативна форма вирішення конфліктів використовується починаючи із шістдесятих років нашого століття. Воно привернуло загальну увагу в 1984 році, коли була організована Національна асоціація посередництва в освіті (National Association for Mediationin Education, NAME). NAME об'єднала в районних юридичних центрах педагогів і посередників для розроблення методів викладання посередництва і вирішення конфліктів[7, 190].

За даними закордонної статистики, у навчальних закладах, де діють програми шкільної медіації, спостерігається зниження рівня конфліктності (зареєстрованих бійок) на 80 % і на 75 % – зменшення кількості прогулів. Крім того, спостерігається збільшення впевненості школяра в собі й величезний ентузіазм у реалізації місії шкільних центрів медіації – вирішення конфліктів серед однолітків шляхом співробітництва, а не суперництва [4, 293].

Згідно рекомендованих стандартів якості функціонування Шкільних Служб Порозуміння (програм медіації однолітків), які розроблені Українським Центром Порозуміння та Українським науково-методичним центром практичної психології та соціальної роботи Міністерства освіти та науки України у 2010 р.,«медіація однолітків» (відновні практики у школах, шкільна медіація) має таке визначення: це система мирного вирішення конфліктів у шкільних колективах за допомогою спеціально підготовлених посередників-медіаторів з числа старшокласників.

Також у згаданих стандартах зазначається, що медіація однолітків розповсюджувалася навчальними закладами України за допомогою тренінгів, на яких готувалися учні-медіатори, координатори з числа шкільних психологів та соціальних педагогів, а згодом – і тренери, які поширювали власний досвід для інших. Перші прецеденти створення служб медіації в школах були в Одесі в 2001 році. Згодом практика шкільної медіації почала розвиватися в Києві та Київській області (м. Біла Церква), м. Жмеринка, м. Вінниця та Вінницької області, м. Пирятин та

Полтавській обл., м. Івано-Франківську та обл. та в багатьох інших містах України. На сьогодні кількість Шкільних Служб Порозуміння в Україні становить уже близько 100 і кількість навчених медіаторів-однолітків перевищує 1000 дітей. Статистика вирішених конфліктів сягає вже за десятки тисяч справ, не говорячи про невимірювані ситуації, які були попереджені завдяки роботі таких служб за останні роки їхнього існування.

У 2009 році Український Центр Порозуміння у співпраці зУкраїнським науково-методичним центром практичної психології та соціальної роботи Міністерства освіти та науки України за підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні розробив програму навчання та сертифікації координаторів Шкільних Служб Порозуміння з метою забезпечення якості функціонування та збереження ціннісних і методологічних засад цієї практики. Рекомендовані стандарти функціонування Шкільних Служб Порозуміння також було розроблено у відповідь на швидко зростаючу їх кількість та потребу в практичних рекомендаціях з метою забезпечення сталого та якісного розвитку таких програм.

Шкільна Служба Порозуміння (ШСП) – 1) служба, що має на меті впровадження відновного підходу в школі шляхом інформування і навчання учнів та застосування відновних практик за принципом «рівний – рівному»; 2) команда підготовлених учнів-медіаторів, які допомагають своїм ровесникам розв'язувати конфлікти мирним шляхом (використовуючи в роботі відновні практики – медіацію однолітків, коло) та працюють над формуванням безпечної атмосфери в навчальному закладі. ШСП координує координатор – психологабо соціальний педагог, який пройшов підготовку і володіє знаннями та навичками з організації та керування ШСП [6].

Ця форма роботи для школи хоча і є інноваційною, але вже має свою історію і ця історія є досить успішною, про що свідчить моніторинг діяльності таких служб, зокрема, як елементу трирівневої моделі профілактики дитячої злочинності в 4 громадах України. Спостерігається зниження рівня конфліктності, бійок, прогулів серед учнів на 75–80 % [3, 6].

ШСП діє всередині школи й має автономний характер діяльності. Вона також може називатися Шкільний центр медіації, Шкільна служба розв'язання конфліктів, Шкільна служба примирення, або мати назви такого роду: «Миру мир», «Мир, дружба, жуйка», «Мирись і більше не сваріть» тощо, що є більш доступним для дітей, щобзрозуміти роль та діяльність такої організації.

Основним напрямами діяльності шкільних служб медіації є проведення Кіл (обговорення різноманітних питань у колі за певними правилами), медіаційних зустрічей, шкільних конференцій. В основі своєї діяльності учасники служби дотримуються принципів відновного підходу, серед яких:

- добровільність – кожна зі сторін добровільно приймає рішення щодо участі в переговорах і усвідомлює, що рішення може бути досягнуте

тільки шляхом співробітництва; можливість добровільного припинення процесу на будь-якому етапі;

- розподіл відповідальності – сторони відповідальні за прийняття рішення та його виконання, медіатор – за дотримання правил та принципів процедури;

- нейтральність, безоцінюваність – під час процесу медіатор не займає позицію однієї зі сторін, не оцінює їх, а однаково допомагає обом. Медіатор є нейтральним по відношенню до конфлікту (не «втягується» в суперечку) і, в той самий час, щиро прагне допомогти сторонам знайти найкраще для обох рішення;

- конфіденційність – усе, що відбувається на медіації, не розголошується ні медіатором, ні сторонами, за винятком ситуацій, коли сторони планують завдати шкоди собі чи комусь іншому [3, 11].

Алгоритм запровадженнямедіації однолітків у школі передбачає такі кроки: вивчення необхідності організації служби медіації, навчання координаторів, організація ознайомчих презентацій для персоналу школи, батьків, відбір та навчання учнів для роботи в службі, узгодження організаційних моментів, графіків проведення Кіл, медіацій, зборів учасників служби, місця діяльності служби.

Як показує досвід, перший крок, тобто вивчення необхідності, вже зроблено в більшості шкіл під час моніторингу правопорушень, адміністративних порушень учнями. І, як правило, більшість шкіл показує виражену необхідність використання нових методів урегулювання конфліктів серед дітей, оскільки існуючі методи «каральної педагогіки» вже давно вичерпали себе й можуть призвести навіть до летальних випадків серед учнів.

У вересні 2014 року на базі Чернівецького обласного Інституту післядипломної педагогічної освіти почав діяти проект «Шкільна служба порозуміння: впровадження медіації у загальноосвітніх навчальних закладах Чернівецької області». Метою проекту стало впровадження технології медіації у ЗНЗ області та формування у дітей підліткового віку (13–15 років) конструктивного підходу до вирішення конфлікту через залучення їх до Шкільної служби порозуміння.

У межах проекту було проведено опитування серед спеціалістів шкільних служб психології та соціальної роботи, що мало на меті визначити, які типи конфліктів найчастіше виникають у школах, який механізм вирішення міжучнівських суперечностей існує, яку роль у вирішенні конфліктних ситуацій виконує даний спеціаліст. Усього опитано 25 респондентів – психологів та соціальних педагогів шкіл міста Чернівці та області.

За результатами опитування стало відомо, що найчастіше у школі виникають конфлікти типу «учень-учень» (88 % опитуваних вибрали такий варіант). Тобто, переважають значною мірою над іншими міжучнівські конфлікти, через що стає зрозумілим, що має бути розроблений конкретний

механізм вирішення такого роду конфліктів у кожній школі. На запитання «Яким чином найчастіше відбувається вирішення шкільних конфліктів?» – 56 % відповіли, що мирним шляхом без втручання третіх осіб, 40 % відповіли – за допомогою втручання шкільної адміністрації. Це свідчить про деяку нівельовану роль самих спеціалістів психологічних служб школи у вирішенні конфліктів. Проте, на запитання «Яку роль у вирішенні шкільних конфліктів Вам доводилося найчастіше виконувати?» 56 % респондентів відповіли – посередник, 36 % – радник. На питання «Чи існує налагоджений механізм врегулювання конфліктів у Вашій службі?» 44 % відповіли – на початковому етапі, 36 % – так. І лише 1 людина (а це 4 %) засвідчила, що знайома з технологією медіації й частково використовувала деякі техніки в роботі з дітьми для врегулювання різних суперечок.

Отже, опитування психологів і соціальних педагогів шкіл м. Чернівці та області дало нам можливість проаналізувати, яким чином відбувається врегулювання міжучнівських конфліктів на сучасному етапі в даному регіоні, та прояснило роль у цьому процесі спеціалістів, в обов'язки яких входить вирішення конфліктів різних видів серед учасників навчально-виховного процесу. Тому ми можемо з упевненістю стверджувати, що механізму вирішення міжучнівських спорів, конфліктів, як такого не існує. Запровадження такого механізму є найнеобхіднішим кроком сьогодні в Україні. Це дасть змогу спеціалістам шкільних центрів психології та соціальної роботи полегшити свою роботу в цьому напрямі, через те, що ШСП складається в основному з дітей, які допомагають своїм ровесникам. Психолог або соціальний педагог виконує роль координатора цієї служби: навчає дітей використовувати методи вирішення конфлікту мирним, конструктивним шляхом, проводить медіаційні зустрічі зі сторонами конфлікту, організовує Кола, шкільні конференції, складає план роботи, проводить супервізію.

Постійна діяльність шкільних служб врегулювання конфліктів у загальноосвітніх закладах є необхідною в сучасних умовах українського суспільства.

Передумов для цього, на нашу думку, в українській освіті достатньо:

- наміри вступу України до Європейського союзу, чинними законодавчими актами якого передбачено впровадження медіації в цивільних справах, сімейних суперечках, господарських правовідносинах;
- успішність і результативність українських проектів упровадження медіації в школи, які розпочали діяти ще з 2001 року;
- необхідність використання ефективних методів урегулювання спірних питань, конфліктних ситуацій серед дітей у школі;
- потреба внавчанні та вкоріненні толерантної поведінки серед учнів загальноосвітніх шкіл;

- необхідність налагодження механізму вирішення конфліктів конструктивним шляхом, який дозволяє враховувати інтереси та потреби всіх учасників конфлікту.

Головною передумовою впровадження технології медіації однолітків у загальноосвітній школі України є сьогоднішня ситуація загострення військового конфлікту. Так, у методичних рекомендаціях «Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період» (Київ, 2014 р.) зазначається, що одним із дієвих способів установлення безпечного, комфортного середовища в навчальному закладі, вирішення учнівських конфліктів є впровадження програм примирення серед однолітків (кола цінностей, медіації). Шкільні служби порозуміння сприяють покращенню загального мікроклімату, зниженню кількості конфліктів і випадків прояву насильства серед учнів, посиленню ролі та участі батьків у процесі виховання дітей. Головна перевага зазначених програм – це формування відповідальності людини і громади за власну поведінку і поведінку інших, готовність прийти на допомогу, вирішити конфлікт [1, 11].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Нині в суспільстві все більш нагальним стає питання пошуку шляхів мирного вирішення конфлікту, все частіше люди сідають за стіл перемовин, щоб досягти якнайкращого результату. Досвід упровадження медіації як технології вирішення суперечливих питань, у тому числі міжучнівських конфліктів, демонструє ефективність використання даної технології та необхідність запровадження її в навчально-виховний процес школи.

Опитування спеціалістів шкільних центрів психології та соціальної роботи м. Чернівці та області показало потребу в запровадженні ефективних технологій врегулювання міжучнівських конфліктів. Такою технологією може стати медіація однолітків, оскільки вона передбачає навчання дітей мирному вирішенню конфліктів, конструктивному спілкуванню, толерантної поведінки, ставленню до іншої думки з розумінням, відновленню втрачених соціальних зв’язків, співробітництву. Шкільні центри медіації в Україні та світі стають все популярнішими через свою результативну діяльність, що підтверджується зменшенням виникнення конфліктів, порушень серед дітей та підлітків. Створення таких центрів вимагає спеціальної підготовки соціальних педагогів, психологів школи, а в подальшому й дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкор Н. Соціально-педагогічната психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. – Київ : МЖПЦ «ЛаСтрада-Україна», 2014. – 84 с.

2. Звєрєва І. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.

3. Коваль Р. Шкільна служба розв’язання конфліктів: досвід упровадження : посібник / Р. Коваль, А. Горова, А. Нікітчук та ін. – К. : Видавець Захаренко В. О., 2009. – 168 с.

4. Леко Б. Медіація: підручник / Б. Леко, Г. Чуйко. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2011. – 464 с.

5. Проект Закону України «Про медіацію» № 481.

6. Рекомендовані стандарти якості функціонування Шкільних Служб Порозуміння(програм медіації однолітків)2010 р. (Проект) / Розробники – Українськийцентр порозуміння. Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи Міністерства освіти та науки України.

7. Шехтер С. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения / под редакцией С. Шехтера и Н. Воскресенской. – М. : ЗАО «Учительская газета». – 1997. – 190 с.

РЕЗЮМЕ

Билык Н. М. Перспективы внедрения технологи медиации сверстников в общеобразовательной школе.

В статье обоснована медиация сверстников как технология урегулирования конфликтов между учениками в общеобразовательной школе. Путем письменного опроса специалистов центров психологии и социальной работы школ города Черновцы и области определены основные типы конфликтов, возникающих в школе. Таковыми конфликтами оказались конфликты типа «ученик-ученик», что доказывает необходимость внедрения медиации сверстников как технологии разрешения такого типа конфликтов. Определены предпосылки внедрения технологии медиации сверстников в общеобразовательной школе Украины.

***Ключевые слова**: конфликт, спорный вопрос, технология, медиация сверстников, школьная служба примирения.*

SUMMARY

Bilyk N. Perspectives of implementation of peer mediationin technology in secondary schools.

***The purposes of the article** are: to prove peer mediation as technology of regulation conflict among the pupils of secondary school; to characterize foreign experience of mediation at school and describe implementation of peer mediation in the educational process of secondary schools in a particular region and Ukraine; to analyze the results the survey of specialists by department of psychology and social work at schools of the Chernivtsi city and the region, aimed at determining the types of conflicts that often arise in these schools among the pupils and the role of the specialists in solving the conflicts.*

***Research methods:** theoretical – analysis of scientific literature on this issue; empirical – written survey to determine the main types of conflicts at school; methods of mathematical statistics for quantitative and qualitative analysis of empirical data.*

***Research results.** The survey of psychologists and school social workers of Chernivtsy city and the region, enabled us to analyze how the conflicts among the pupils are solving at present in the region, and demonstrated the role in it of the professionals whose duties are to resolve conflicts among the members of the educational process. Therefore, we can confidently say that mechanism of solving conflicts as it has to be does not exist. The introduction of such a mechanism is most necessary step today in Ukraine.*

***The practical significance of the research, conclusions and perspectives for future scientific studies.** The survey of specialists of the department of psychology and social work at schools of the Chernivtsi city and the region demonstrated the need for implementing efficient technologies of solving conflicts among the pupils. Such technology can be a peer mediation because it involves teaching children the peaceful resolution of conflicts, constructive communication, tolerant behavior, understanding attitude to other thoughts, recovery of lost social ties, cooperation. Centers of the mediation at school in Ukraine and the*

world are becoming more popular because of its effective activity, as evidenced by a decrease in conflicts, disorders among children and adolescents. These centers require special training of social workers, psychologists of school, and subsequently children.

***Key words**: conflict, disputable issue, technology, peer mediation, school department of agreement.*

УДК 373. 3. 091. 32. 026

О. В. Вашуленко
Інститут педагогіки НАПН України

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОВТОРЕННЯ В ПОЧАТКОВОМУ НАВЧАННІ

У статті обґрунтовано важливість повторення як засобу, що забезпечує міцне засвоєння і збереження знань, умінь і навичок; розкрито психологічні передумови організації повторення в початковому навчанні. Зазначено, що пам'ять є психологічною основою міцності знань. Обґрунтовано, що саме процеси пам'яті мають безпосереднє відношення до швидкого і міцного засвоєння навчального матеріалу. Визначено роль мнемічних прийомів, спрямованих на запам'ятовування інформації, описано операції, які властиві мнемічним діям.

***Ключові слова:** повторення, пам'ять, запам'ятовування, відтворення, забування, ремінісценція, мнемічні прийоми, засвоєння навчального матеріалу, початкове навчання.*

Постановка проблеми. Основними аспектами освітньої політики України є гуманізація, діяльнісний, особистісно орієнтований і компетентнісний підходи до навчання. З огляду на це перед сучасною школою постає завдання забезпечити якість освіти, зокрема, засвоєння школярами обов'язкових результатів навчання, формування в учнів бажання і здатності самостійно здобувати знання і творчо застосовувати їх у розв'язанні практичних завдань.

Це потребує забезпечення ефективної підготовки та підвищення професійної компетентності педагогічних працівників, переосмислення факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання й виховання, усебічний розвиток особистості. Сьогодні в багатьох випадках якість знань ще залишається на недостатньому рівні, у процесі засвоєння нового навчального матеріалу в учнів не формуються міцні знання. Нерідко вони лише запам'ятовують окремі блоки інформації без установлення між ними відповідних взаємозв'язків. Із нагромадженням навчального матеріалу окремі його частини забуваються, що призводить не тільки до зменшення загального обсягу сприйнятої і засвоєної інформації, а й до недостатнього розуміння нового матеріалу, усвідомлення якого тісно пов'язане з попереднім. Отже, під час навчання (як і засвоєння знань) «важливо дбати не тільки про якість розумових операцій, а й про тривалість збереження в пам'яті результатів праці, адже без міцних знань не може бути й мови про розвиток дитини: мислення і пам'ять тісно взаємопов'язані» [19, 124].

Невід'ємним і надзвичайно важливим засобом, який забезпечує міцне засвоєння і збереження знань, умінь і навичок, є повторення. Воно запобігає забуванню вивченого, допомагає актуалізувати здобуті знання для успішного та якісного усвідомлення нового навчального матеріалу, дає змогу сформувати й удосконалити практичні навички та вміння, уточнити й поглибити засвоєне, узагальнити та систематизувати знання, ліквідувати виявлені в них прогалини. Саме від повторення залежить точність, повнота, глибина, свідомість, гнучкість знань, умінь і навичок, способів діяльності школярів.

Зазначене вище зумовлює об'єктивну потребу застосування повторення в роботі вчителя початкових класів, адже початкова школа – фундамент освіти людини. Важливою умовою ефективної організації цього невід'ємного і важливого етапу засвоєння знань є знання вчителем психологічних передумов організації повторення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема застосування повторення в навчальному процесі не є принципово новою. Вона була й залишається в центрі уваги дослідників різних часів.

Про важливість застосування повторення в навчально-виховному процесі переконливо писали класики педагогічної науки (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський).

У психологічній, дидактичній і методичній літературі розглядаються різні аспекти досліджуваної проблеми: теорія і методика організації повторення (Д. М. Богоявленський, М. О. Данилов, Д. Г. Ельконін, Б. П. Єсипов, П. І. Зінченко, Л. Д. Ніколенко, В. І. Помагайба, Я. Б. Резнік, С. Х. Чавдаров, М. П. Щербов та ін.); роль повторення для профілактики забування (П. І. Зінченко, К. П. Мальцева, А. О. Смірнов та ін.); значення правильної організації повторення для розвитку пізнавальних процесів (Л. С. Виготський, Г. Ебінгауз, В. В. Давидов, П. І. Зінченко, О. М. Леонтьєв, В. Я. Ляудіс, Р. С. Немов, С. Л. Рубінштейн, А. О. Смірнов, М. П. Шардаков та ін.); взаємозв'язок повторення, перевірки знань і вивчення нового матеріалу в навчальному процесі (В. І. Григор'єв); місце повторення в структурі різних типів уроків (В. О. Онищук, Ю. Б. Зотов та ін.); функції повторення в навчальному процесі (Ю. С. Ільїних); види повторення (Ю. С. Ільїних, В. А. Карєва, Л. Д. Ніколенко та ін.); реалізація в навчальному процесі розвивальних функцій повторення (Д. М. Богоявленський та ін.); прийоми й методи повторення (Р. Ч. Аткінсон, О. К. Афанасьєва, Г. К. Безрукова, В. М. Екземплярський, П. М. Ерднієв, Л. В. Мухіна, І. Т. Огородніков та ін.); активізація навчальної діяльності учнів початкових класів у процесі повторення (Ф. Д. Дмитрієв); індивідуально-диференційований підхід до учнів у процесі повторення (М. М. Скаткін, Т. І. Туркот та ін.); повторення як засіб систематизації й узагальнення знань (Д. М. Богоявленський, Ш. І. Ганелін, М. О. Данилов, Л. В. Занков, В. А. Крутецький, Н. О. Менчинська та ін.).

Мета статті – розкрити психологічні передумови організації повторення у процесі початкового навчання.

Виклад основного матеріалу. Проблема повторення розглядається в різних аспектах як у психології, так і у фізіології, оскільки вона пов'язана з оперативністю людської пам'яті. Власне, повторення є психологічно цілісною діяльністю учня. Це процес, у якому у взаємозв'язках репрезентовано всі сторони свідомої розумової діяльності школяра: сприймання, мислення, мовлення, увага, пам'ять, уява, емоції.

Установлено, що психологічною основою міцності знань є пам'ять. Саме вона дає можливість повторювати, закріплювати засвоєне, щоб не забути його або відновити забуте. Аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що проблема пам'яті є однією з центральних у навчанні, оскільки вона виступає у навчальній діяльності школяра і як результат процесу засвоєння навчального матеріалу, і як умова для подальшого мисленнєвого опрацювання нового матеріалу. Дослідниками встановлено, що найчастіше саме нерозвинена, слабка пам'ять є причиною неуспішності школярів: виучуваний матеріал погано запам'ятовується, а це перешкоджає його повному засвоєнню. Проблемі ролі пам'яті у процесі навчання присвячено досить велику кількість досліджень.

Активізація в сучасній психології інтересу до теоретичних і прикладних проблем пам'яті значною мірою пов'язана з проблемами оптимізації процесу навчання. Сучасна навчальна практика диктує потребу в розв'язанні проблеми ефективного оброблення великого обсягу матеріалу, а також швидкого пошуку й відтворення його в різних навчальних ситуаціях. З огляду на це спостерігається переосмислення традиційних психологічних теорій пам'яті з різних наукових позицій. Одна з них – спроба розглянути пам'ять як складну інформаційну систему, у якій відбувається сприйняття, оброблення, зберігання і пошук інформації. Типовим для прихильників інформаційного підходу є виділення у процесах пам'яті, по-перше, сенсорного регістру (іконічної – зорової, ехоїчної – слухової пам'яті); по-друге, короткочасного сховища (короткочасна пам'ять); по-третє, довгочасного сховища (довгочасна пам'ять) [5, 28; 7, 40–41] (див. Рис. 1).

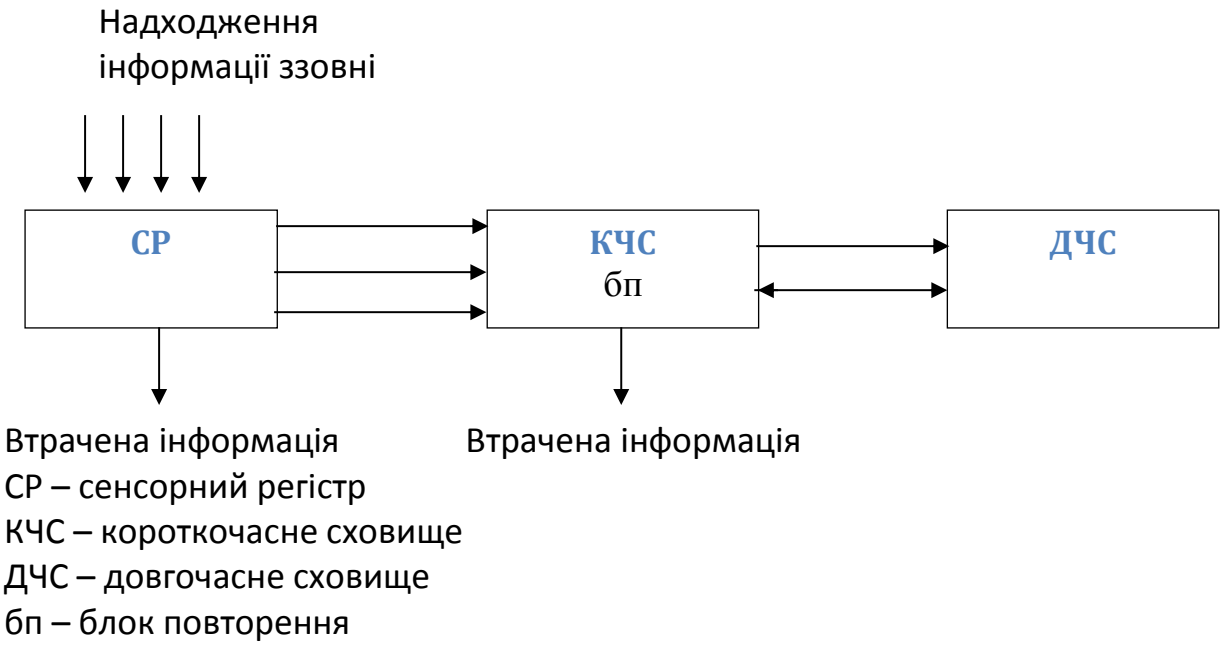


Рис. 1. Інформаційний підхід до розгляду пам’яті

Спочатку інформація надходить у сенсорний регістр пам’яті, де відбувається фіксація – затримка інформації у вигляді безпосереднього сенсорного відбитка, час його існування вичерпується частками секунди. У короткочасне сховище надходить та інформація, яку учень відібрав. Інформація тут також зберігається недовго, але значно довше, ніж у сенсорному регістрі. Особливість короткочасної пам’яті полягає в тому, що «сліди» в ній можуть утримуватися невизначено тривало за рахунок повторення. Отже, у короткочасному сховищі здобута інформація кілька разів прокручується у блоці повторення, після чого запам’ятовується надовго (у цьому полягає сутність поточного повторення), тобто переходить у довгочасне сховище, де може утримуватися практично протягом усього життя індивіда. Однак у довгочасному сховищі інформація повинна бути впорядкована для полегшення пригадування (у цьому полягає сутність тематичного, удосконалювального повторення); для профілактики забування (у цьому полягає сутність підсумкового повторення) інформацію з довгочасного сховища необхідно періодично пригадувати, тобто повертати знову в короткочасне сховище, оскільки «… матеріал, який не отримує «підкріплень» знову і знову, зникає із пам’яті практично повністю. І навпаки: інформація, яка періодично поновлюється, особливо якщо завдання передбачають її використання в нових зв’язках, потрапляє в довготривалу пам’ять. Вона стає найціннішим багажем, без якого практично неможлива реалізація розвивального навчання» [9, 74]. Отже, є підстави твердити, що спеціальним дидактичним засобом, який забезпечує закріплення та запам’ятовування навчального матеріалу, а, відповідно, його міцність, є повторення.

За даними психологів, пам'ять містить такі психічні процеси: запам'ятовування, збереження засвоєного, відтворення і забування. Зауважено, що саме процеси пам'яті мають безпосереднє відношення до проблеми повторення. Відомо, що процеси пам'яті спираються і взаємодіють з іншими пізнавальними процесами, які постачають їй необхідну інформацію і від них залежить її продуктивність. Це, насамперед, мисленнєві, емоційні, вольові процеси.

Запам'ятовування – один із основних процесів пам'яті, який полягає в закріпленні відчуттів, образів сприймання, уявлень, думок, дій, переживань і зв'язків між ними (асоціацій). Саме запам'ятовування вважають основою накопичення, збереження й відтворення пізнавальної інформації і досвіду. Спостереження за невстигаючими учнями показують, що більшість із них не володіє (або недостатньо володіє) основними способами смислового запам'ятовування матеріалу, у них відсутні вміння й навички їх застосування в навчально-пізнавальній діяльності. Таким чином, саме способи запам'ятовування найчастіше виявляються найбільш слабкою ланкою пам'яті. Звідси постійна увага дослідників до різноманітних аспектів організації запам'ятовування. Це, насамперед, дослідження Л. В. Занкова [8], П. І. Зінченка [10], А. О. Смирнова [21], їхніх учнів та послідовників [1; 13] та ін. У результаті їх проведення було встановлено залежність продуктивності пам'яті від мети, умов, особливостей діяльності, а також від мнемічної спрямованості – на точність, повноту, послідовність, тривалість запам'ятовування.

На думку більшості авторів, важливою є активна діяльність учнів у процесі запам'ятовування. Оскільки в деяких випадках мимовільне запам'ятовування (якщо воно є складником процесу діяльності) дає кращі результати ніж довільне, але не введене в певну активну діяльність [21]. На основі експериментальних досліджень, присвячених запам'ятовуванню без мнемічної спрямованості, відомий психолог П. І. Зінченко [10] дійшов висновку, що вирішальне значення у функціонуванні й розвитку пам'яті має дія людини. Так, наприклад, молодші школярі повинні були розв'язати п'ять арифметичних задач зі збірника і п'ять аналогічних, складених ними самими. Через деякий час їм запропонували відтворити числові показники тих та інших задач. Виявилося, що в задачах, створених самими учнями, запам'яталося значно більше числових показників, ніж у запропонованих експериментатором.

Спеціальні експериментальні дослідження особливостей пам'яті учнів показали, що розуміння є істотною передумовою успішного запам'ятання і відтворення, спонукає до вироблення досконаліших прийомів запам'ятовування і, водночас, підвищує продуктивність мимовільного і довільного запам'ятовування. Психологічні дослідження А. О. Смирнова, П. І. Зінченка, Л. В. Занкова довели також переваги

запам’ятовування, яке спирається на осмислення, логічне групування навчального матеріалу. Зокрема, у роботі А. О. Смирнова [21] підкреслено важливість розуміння при запам’ятовуванні, зв’язок запам’ятовування та процесів мислення, які в цьому випадку виступають засобом більш глибокого й чіткого розуміння матеріалу. Мисленнєва діяльність, вважає автор, становить психологічне ядро відтворення. Важливість мисленнєвої активності для ефективності запам’ятовування підкреслено в роботах П. І. Зінченка [10], А. М. Шличкової [25; 26].

Сучасні дослідження процесу запам’ятовування показали, що в багатьох випадках мимовільне запам’ятовування, що спирається на активну мисленнєву діяльність, стає продуктивнішим, ніж довільне. Це, вважають педагоги, вносить певні зміни у практику навчання, оскільки традиційно вважалося, що навчання повинно ґрунтуватися на довільному запам’ятовуванні. З огляду на це було сформульовано практичні правила навчання.

Прихильником максимальної опори на мимовільну пам’ять дітей у процесі засвоєння знань, умінь і навичок був В. О. Сухомлинський. На думку педагога, найціннішою рисою педагогічної майстерності є вміння домогтися того, щоб учень міцно запам’ятав правило (визначення, висновок) без спеціального заучування. Особливо в початкових класах, зазначав В. О. Сухомлинський, не варто вдаватися до заучування правил, перевірки знань шляхом опитування правил. Щоб учень запам’ятав правило, йому потрібно зрозуміти сутність правила й на основі розуміння запам’ятати його. Цьому сприяє виконання вправ, аналіз фактів [22, 103–104]. Отже, мимовільне запам’ятовування, що спирається на активну мисленнєву діяльність, може бути значно сприятливішою умовою здобування міцних знань, ніж «чисте» довільне запам’ятовування.

Висновок про значення мимовільної пам’яті, що є результатом активної мисленнєвої діяльності та глибокого аналізу навчального матеріалу, у засвоєнні знань не зменшує ролі довільної пам’яті школярів. У навчальній роботі учня, вважають дослідники, необхідні обидві форми запам’ятовування [17, 152]. На думку П. І. Зінченка, довільне запам’ятовування головним чином повинно завершувати засвоєння та закріплення знань, а мимовільне – виконувати основну роль на перших етапах засвоєння, пов’язаних із розумінням і осмисленням матеріалу.

П. І. Зінченко вважав, що учні повинні володіти певною системою роботи над засвоєнням навчального матеріалу. Система може складатися з таких ланок: загальна пізнавальна орієнтація в матеріалі; осмислення, розуміння матеріалу; виділення смислових одиниць, що підлягають запам’ятовуванню; заучування цих одиниць у процесі повторного читання і відтворення [17, 156]. Залежно від змісту і характеру матеріалу окремі ланки системи роботи над матеріалом можуть об’єднуватися, займати інше місце і навіть зовсім випадати.

Дослідниками виявлено й безсумнівно доведено, що сліди пам'яті підсумовуються і підсилюються в результаті повторень [17, 7–15, 43–57]. Зокрема, в експериментальних психолого-педагогічних дослідженнях, у яких вивчалися можливості мимовільної пам'яті в засвоєнні знань [20], мимовільне запам'ятовування відбувалося в результаті багаторазових повторних операцій на осмислення матеріалу та багаторазових повторних розв'язків спеціально дібраних завдань. Водночас результати експериментальних досліджень короткочасної пам'яті показали, що однакового ефекту запам'ятовування можна домогтися і за меншого числа повторень, якщо матеріал підлягає більш тонкому і складному аналізу. Тому, вважають автори, стимулювання мисленнєвої діяльності учнів може розглядатися як певна протилежність повторенню, оскільки за цієї умови число повторень, необхідних для повного і точного запам'ятовування матеріалу, може зменшуватися.

У багатьох роботах психологів з питань розвитку пам'яті у школярів вивчалися деякі спеціальні питання: умови успішного та ефективного запам'ятовування, у тому числі значення розподілу повторень у часі, запам'ятовування цілісним або частковим способом, ремінісценція [4; 8; 11; 18, 42–46; 24]. Ці дослідження репрезентують цінний матеріал із питань, які або взагалі не були предметом вивчення у віковій психології пам'яті, або висвітлювалися до цього недостатньо. Дослідниками виявлено, що друге відтворення через певний час після вивчення виявилося кращим і повнішим, ніж перше відтворення відразу після запам'ятовування. Цим пояснюється увага психологічної науки до ремінісценції.

Ремінісценція – відстрочене пригадування того, що спочатку (за безпосереднього відтворення) було тимчасово забуте (не відтворювалось) [15, 396]. У результаті відбувається часткове або навіть загальне поліпшення відстроченого відтворення порівняно з безпосереднім. Ремінісценція спостерігається у процесі запам'ятовування різного словесного і наочного матеріалу (тексти, вірші, списки, набори малюнків та ін.). Особливо яскраво вона виявляється під час роботи з великим за обсягом логічно зв'язаним матеріалом, який емоційно впливає на людину [24, 30–31]. Досліджуючи ремінісценцію, автори розглядають повторення як додаткову роботу над навчальним матеріалом між першим і другим відтворенням. Незалежно від того, як відбувається ця робота: з наміром чи мимовільно, учні все одно повертаються до повторення матеріалу, що забезпечує краще його збереження.

Вивчення впливу емоцій на запам'ятовування різного матеріалу показало, що події, які учні оцінюють як дуже приємні або дуже неприємні, запам'ятовуються краще, ніж нейтральні.

К. Д. Ушинський, П. П. Блонський, А. О. Смирнов підкреслювали зв'язок пригадування і запам'ятовування та вольових зусиль особистості.

У дослідженнях мнемічної діяльності учнів з різною самооцінкою, встановлено, що характер самооцінки впливає на результати вирішення мнемічного завдання [12]. Водночас дослідниками підтверджено гіпотезу про залежність розвитку пам'яті від цінностей та інтересів особистості на основі переважального розвитку того виду пам'яті, який обслуговує провідну мету і діяльність [6; 14].

П. П. Блонський уперше звернув увагу на процес засвоєння знань як спільну роботу пам'яті і мислення. У процесі засвоєння, на його думку, велике значення має самоконтроль [2, 231]. П. П. Блонський визначив способи самоконтролю: ритмізація матеріалу, повторення, вибіркова репродукція (відтворення), водночас дав характеристику стадій самоконтролю. Уміння дитини не тільки самостійно поставити перед собою мнемічне завдання, а й здійснювати контроль над його виконанням вважається важливим показником зростання довільної пам'яті (або поведінки в цілому).

Важливим є висновок психологів про роль повторення для запам'ятовування. Зокрема, зазначено, що важлива роль з-поміж механізмів запам'ятовування належить повторенню. Оскільки, продовжуючи ефективну тривалість впливу інформації, воно стає засобом розвитку вищих соціалізованих форм пам'яті, насамперед, саме мимовільного запам'ятовування [16, 406].

Наведені дані дають можливість зробити висновок про те, що швидкому і міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу сприяють такі фактори:

- чітке визначення мети, завдання, що саме необхідно запам'ятати, з якою точністю, повнотою і міцністю;
- контекст (усе, що зберігається в пам'яті, завжди тісно пов'язане із ситуацією, у якій воно запам'ятовувалося);
- емоційне забарвлення, підтекст (інколи під впливом сильних емоцій відбувається запам'ятовування на все життя);
- інтерес до того, що належить запам'ятати;
- звичність матеріалу (при неодноразовому повторенні матеріал запам'ятовується легше і на більш тривалий термін);
- попереднє осмислення всього матеріалу, що має бути засвоєний, у всій сукупності його складників (незрозуміле засвоюється механічно, зазубрюється, а це не сприяє розумовому розвитку);
- застосування раціональних логічних прийомів: розуміння; складання плану того матеріалу, що запам'ятовується; порівняння; класифікація; систематизація;
- поєднання процесу запам'ятовування з активною мисленнєвою діяльністю особистості;
- довільне відтворення, переказування самому собі змісту матеріалу;
- застосування повторень;

- наполегливість у роботі, прагнення досягти повного й міцного запам'ятовування;
- урахування й застосування нових знань у подальшій пізнавальній і практичній діяльності;
- залежність запам'ятовування від змісту, характеру й обсягу навчального матеріалу;
- використання різних способів запам'ятовування [3, 158].

Г. Еббінгауз, Е. Мейман, П. П. Блонський, О. М. Леонтьєв, П. І. Зінченко, А. О. Смирнов та інші дослідники засвідчили, що запам'ятовування реалізується шляхом спеціальних мнемічних дій, з'ясували деякі закономірності мнемічних процесів. Завдяки їхнім роботам, а також роботам інших дослідників, з'явилася можливість наблизитися до пояснення ефективності мнемічних процесів: залежно від мети й умов діяльності, мотивації суб'єкта, настанов особистості, емоційного ставлення до запам'ятовуваного тощо.

Мнемотехніка або мнемічні прийоми, тобто система різних способів запам'ятовування інформації і збільшення обсягу пам'яті завдяки утворенню додаткових асоціацій між об'єктами, що важко запам'ятовуються, зводиться до:

- підвищення швидкості запам'ятання і відтворення;
- збільшення обсягу запам'ятовуваного та відтворюваного;
- підвищення точності запам'ятовуваного і відтворюваного;
- збільшення міцності запам'ятання і збереження;
- збільшення імовірності правильного запам'ятовування, відтворення [23, 35–36].

Мнемічні дії чи прийоми виникають у результаті індивідуального розвитку та життєвого досвіду, формуючись у тих чи інших видах навчання. Аналіз літератури з психології пам'яті дає підстави для висновку, що мнемічним діям властиві свої операції. Такими є:

- групування матеріалу – поділ його на групи (частини) за певними ознаками (зміст, асоціації тощо);
- виділення опорних пунктів – виділення якого-небудь короткого пункту, що є опорою більш широкого змісту (тези, заголовки, запитання, приклади, числові дані, порівняння, імена, епітети тощо);
- мнемічний план – сукупність опорних пунктів;
- класифікація – розподіл предметів, явищ, понять за класами, групами, розрядами на основі певних загальних ознак;
- структурування – встановлення взаєморозміщення та взаємозв'язків складових частин цілого, внутрішньої будови запам'ятовуваного;
- систематизація – розподіл у визначеній послідовності і зв'язку частин цілого, встановлення зв'язків між ними;

- схематизація – зображення чи виклад чого-небудь в основних, загальних рисах, без подробиць або спрощене відтворення запам'ятовуваної інформації;
- аналогія – виявлення властивості одного предмета на основі його подібності до іншого;
- мнемотехнічні прийоми – сукупність готових, відомих способів запам'ятовування;
- перекодування – проговорювання, називання, представлення інформації в образній формі, перетворення інформації на основі семантичних, фонематичних ознак тощо;
- добудова запам'ятовуваного матеріалу – внесення суб'єктом у запам'ятовуване чогось свого: використання вербальних посередників; об'єднання і внесення чого-небудь за ситуативними ознаками; розподіл по місцях;
- серіаційна організація матеріалу – установлення чи побудова різних послідовностей: розподіл за об'єктом, часом, упорядкування в просторі тощо;
- асоціація – установлення зв'язків за суміжністю, подібністю, контрастом;
- повторення – відтворення раніше засвоєних знань, умінь і навичок із метою їх запам'ятовування, удосконалення й застосування до нових знань.

За даними дослідників, повторення, що забезпечує циркуляцію інформації, важливе для лабільної фази запам'ятовування, тобто для початкового етапу розгортання мнемічної діяльності [23, 64]. Розглядаючи повторення як найбільш характерний і важливий спосіб збереження інформації в цей період і одночасно як засіб, що сприяє застосуванню інших способів оброблення матеріалу, учені відзначають, що повторення наявне в кожному виді організації інформації та, крім цього, може здійснюватися паралельно з будь-яким обробленням матеріалу. Отже, є підстави стверджувати, що питання повторення в історії вивчення пам'яті займає особливе місце. Аналіз опрацьованої літератури дав підстави для висновку, що жодна психологічна школа не заперечувала значення повторення, однак усі по-різному розуміли, досліджували та інтерпретували ефективність повторення.

Традиційно повторення як елемент психічної діяльності пов'язувалося з пам'яттю і розглядалося як спосіб збереження інформації. Однак, вважають деякі дослідники, повторення – це швидше механізм, властивий процесам пізнання, який може слугувати умовою виконання мнемічних дій і також, у разі недостатнього розвитку мнемічних здатностей, складності матеріалу, дефіциту часу тощо, може стати домінувальним способом запам'ятовування [23, 64]. Розглядаючи різні мнемічні прийоми та їх роль у процесі

запам'ятовування, що реалізуються розвинутими мнемічними здатностями, деякі дослідники відзначають, що в цьому випадку роль повторення значно змінюється. Повторення спрямоване не на безпосереднє зміцнення слідів і навіть не на повторне закарбування вже виявлених зв'язків, а на пошук нових при побіжному закріпленні уже відзначених і сприйнятих зв'язків між елементами [23, 165].

Висновки. Отже, повторення є процесом і результатом пізнавальної діяльності учнів. Воно не зводиться до однієї якоїсь функції, а є складним психологічним процесом, що охоплює сприймання, мислення, пам'ять і пов'язаний із почуттями, волею, інтересами й нахилами учнів.

Проведений аналіз психологічних основ повторення дає підстави акцентувати увагу на необхідності врахування особливостей розвитку пізнавальних процесів під час організації повторення. За таких умов створюється ефективне підґрунтя для ефективного застосування повторення в навчальному процесі.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в побудові моделі забезпечення функцій повторення навчального матеріалу на різних етапах засвоєння знань молодшими школярами з урахуванням перебігу психологічних процесів, які лежать в основі механізму повторення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархатова С. Г. Быстрота и прочность запоминания и их соотношение у школьников / С. Г. Бархатова // Возрастные и индивидуальные различия памяти / под ред. А. А. Смирнова. – М. : Просвещение, 1967. – С. 112–242.

2. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.

3. Вашуленко О. В. Психологічні передумови організації повторення / О. В. Вашуленко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 6. / Ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та інші. – К. : Наук. світ, 2002. – С. 153–162.

4. Волков И. И. Распределение повторений при заучивании / И. И. Волков. – М., 1940. – С. 27–70. – (Ученые записки Государственного науч. -исслед. института психологии; т. 1).

5. Гончарук П. А. Психологія навчання / П. А. Гончарук. – К. : Вища школа, 1985. – 143 с.

6. Джевечка А. О. О соотношении интересов учащихся с особенностями их памяти и мышления / А. О. Джевечка // Новые исследования в психологии. – М. : Педагогика, 1978. – № 2 (19). – С. 12–23.

7. Зайцев В. Н. Практическая дидактика / В. Н. Зайцев // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 37–67.

8. Занков Л. В. Память школьника её психология и педагогика : [пособие для учителей] / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1944. – 128 с.

9. Зверева Н. М. Практическая дидактика для учителя : [учебное пособие] / Н. М. Зверева. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.

10. Зинчєнко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинчєнко. – М. : Изд-во АІІН РСФСР, 1961. – 562 с.

11. Красильщикова Д. И. Реминисценция в воспроизведении / Д. И. Красильщикова. – Ленинград, 1940. – С. 271–339. – (Ученые записки Ленинградского Государственного пед. ин-та им. А. И. Герцена, кафедра психологии; т. 34).

12. Липкина А. И. Самооценка школьника и его память / А. И. Липкина // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 79–88.

14. Ляудис В. Я. Память в процессе развития / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1976. – 255 с.

15. Махлах Е. С. Соотношение памяти и волевых качеств личности / Е. С. Махлах, И. А. Рапопорт // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 125–129.

16. Педагогічний словник / [за ред. дійсн. чл. АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

17. Петровский А. В. Психология : учебник [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.

18. Познавательная активность в системе процессов памяти : [под. ред. Н. И. Чуприковой]. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. – (Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР).

19. Резнік Я. Б. Методика закріплення навчального матеріалу / Я. Б. Резнік. – К. : Рад. школа, 1940. – 60 с.

20. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

21. Середа Г. К. Проблема памяти и обучения / Г. К. Середа // Вопросы психологии. – 1967. – № 1. – С. 115–126.

22. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 423 с.

23. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1985. – 270 с. – (5-е изд.).

24. Шадриков В. Д. Мнемические способности: Развитие и диагностика / В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина. – М. : Педагогика, 1990. – 176 с.

25. Шардаков М. Н. Усвоение и сохранение в обучении : дисс. … д-ра наук / М. Н. Шардаков. – Л., 1940. – 196 с.

26. Шлычкова А. Н. Изучение эффективности разных видов запоминания / А. Н. Шлычкова // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 81–88.

27. Шлычкова А. Н. О влиянии мыслительной деятельности на запоминание / А. Н. Шлычкова // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 90–96.

РЕЗЮМЕ

Вашуленко О. В. Анализ психологических предпосылок организации повторения в начальном обучении.

В статье обоснована важность повторения как средства, обеспечивающего прочное усвоение и сохранение знаний, умений и навыков; раскрыты психологические предпосылки организации повторения в начальном обучении. Обоснована роль памяти в обеспечении прочности знаний, что именно процессы памяти имеют непосредственное отношение к быстрому и прочному усвоению учебного материала. Определена роль мнемических приемов, направленных на запоминание информации, описаны операции, свойственные мнемическим действиям.

Ключевые слова: *повторение, память, запоминание, воспроизведение, забывание, реминисценция, мнемические приемы, усвоение учебного материала, начальное обучение.*

SUMMARY

Vashulenko O. Analysis of psychological preconditions of organizing revising in primary education.

The importance of revising as a means of providing thorough learning and preserving knowledge and skills is grounded; the main studies on the problem mentioned above are analyzed; psychological conditions of organizing revising in primary education are revealed in the article.

Memory as the result and the condition of mental processing of new educational material on the basis of the analysis of the memory psychology literature is characterized in the article; the structure and content of the psychological processes providing memorizing, preserving the learned material, reproducing and forgetting are considered in detail as well.

Revising is not limited to one function, as it is a complicated psychological process that includes perceiving, thinking, memory, which is associated with pupils' feelings, will, interests and capacities.

The factors promoting rapid and lasting memorizing of the information on the basis of research analysis are presented in the article.

Taking into account that memorizing is realized through special mnemonic activities, the article deals with the role of mnemonic techniques aimed at: remembering the educational material, increasing the memorizing and reproducing speed; improving the accuracy of memorizing and reproducing; providing memorizing and preserving effectiveness, the probability of the correct memorizing and reproducing.

The analysis of the data of the research experimental stage leads to the conclusion about the necessity to support active pupils' thinking activities with the help of selecting specific exercises and tasks activating different kinds of memories – involuntary and voluntary. Under such conditions an effective basis for the effective using of revising during the educational process is created. The analysis of the psychological foundations of revising gives reason to emphasize the necessity of considering the peculiarities of development of cognitive processes in the organization of repetition.

The perspective direction of the research is defined in the article which involves creating the model of supporting the functions of revising the learned material during various stages of gaining the knowledge by primary pupils taking into account the processes that are at the core of the revising mechanism.

Key words: *revising, memory, memorizing, reproducing, forgetting, reminiscence, mnemonic techniques, learning the educational material, primary education.*

УДК 371.13:373.3]371.13.025/.026(477)

О. А. Венгловська
Педагогічний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЙ

У статті за результатами теоретичного аналізу джерел розкрито підходи сучасних українських науковців до визначення сутності та структури поняття «дослідницька компетентність». З'ясовано, що це поняття трактується як інтегрована якість особистості, формування якої сприяє здатності та готовності майбутніх учителів початкової школи здійснювати науковий пошук, моделювати процеси і явища на основі здобутих знань. У статті презентовано досвід формування дослідницької компетентності вчителя початкової школи у процесі

функціонування історико-педагогічних студій. Участь студентів у роботі історико-педагогічних студій сприяє розвиткові в них дослідницьких компетенцій, а саме: уміння працювати з історико-педагогічними джерелами, аналізувати, диференціювати, узагальнювати, моделювати процеси і явища, проектувати алгоритм власної науково-пошукової діяльності.

***Ключові слова**: формування, компетентність, дослідницька компетентність, структура дослідницької компетентності, дослідницькі компетенції, історико-педагогічні студії.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні, культурні виклики XXI століття зумовлюють виокремлення нових підходів до підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі педагогіки. Зміна освітньої парадигми, її гуманістична, цілісна та ціннісна спрямованість сприяли зміні особистісно-професійних вимог до вчителя початкової школи як учасника навчально-виховного процесу. Сучасна початкова школа потребує багатофункціонального фахівця, який здатен мобільно реагувати на потреби сьогодення, реалізувати положення Державного стандарту початкової загальної освіти [3], втілювати дитиноцентричну педагогіку. Такий підхід до навчання учнів початкової школи потребує оновлення мети, завдань, змісту, форм фахової підготовки вчителів початкової школи, який ґрунтується на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів.

Аналіз актуальних досліджень. У Законі України «Про вищу освіту» (2014) компетентність визначається як: «динамічна комбінація знань, умінь 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» [6]. Очевидно, що на часі постає проблема нової домінанти освіти. Зміст підготовки фахівців для початкової школи повинен передбачати інтеграцію теоретичної і практичної складової, введення до навчальних планів дослідницько-пошукової компоненти, що, у свою чергу, актуалізує проблему формування дослідницької компетентності вчителя початкової школи.

Проблема реалізації компетентнісного підходу у фаховій підготовці педагогів знайшла втілення в наукових здобутках українських учених. Так, у дослідженнях Н. Бібік [1], О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун [9], О. Савченко [12] розкрито методологію компетентнісного підходу, особливості формування ключових компетентностей у процесі фахової підготовки педагогів, досвід упровадження компетентнісного підходу в сучасний освітній простір. Аналіз теоретичних джерел уможливив з’ясувати, що значний пласт наукових розвідок присвячений різним аспектам компетентнісно спрямованої освіти. Так, проблема формування життєвої компетентності знайшла своє відображення в дослідженнях І. Єрмакова [5], проблема формування методологічної компетентності та дослідницької культури магістрів із дошкільної освіти стали предметом вивчення

Г. Іванюк [8; 7]. Низка публікацій С. Мартиненко, Л. Хоружої присвячена формуванню різних видів компетентностей та компетенцій у майбутніх учителів початкової школи, а саме: діагностичні компетенції – у С. Мартиненко [11], етична компетентність – у Л. Хоружої [14]. Проблема формування дослідницької компетентності в майбутніх педагогів є ключовою в публікаціях І. Єрмакової [4], О. Мартиненко, Г. Ковтун [10], М. Голованя, В. Яценко [2].

Мета статті – охарактеризувати особливості формування дослідницької компетентності вчителя початкової школи у процесі функціонування історико-педагогічних студій.

Виклад основного матеріалу. Вивчення та аналіз наукових джерел дав можливість з'ясувати, що поняття «дослідницька компетентність» науковцями трактується з різних позицій. Так, М. Головань це поняття визначає як: «цілісну, інтегративну якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності» [2, 61].

Вивчення наукових публікацій Г. Іванюк показало, що науковець акцентує увагу на необхідності формування в майбутнього педагога дослідницької культури для реалізації ним освітніх завдань, яка, на думку Г. Іванюк, є «інтегративною якістю особистості, сукупністю інтелектуальних, професійних знань і вмінь та способів діяльності, необхідних для успішного здійснення наукових та навчально-пошукових пошуків» [7, 104].

У наукових розвідках О. Скібіної визначено поняття «дослідницької компетентності» як «інтегративної якості особистості, що характеризує їхню готовність до оволодіння методологією і методами інженерно-педагогічного дослідження, тобто процесу планування, організації і здійснення пошуково-перетворюючої діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові і яка виражається в єдності ціннісно-мотиваційного, когнітивного й операційного компонентів» [13].

Узагальнюючи погляди М. Голованя, Г. Іванюк, О. Скібіної на окреслену проблему, можемо констатувати, що автори називають дотичні підходи до визначення поняття «дослідницька компетентність». Ці науковці розглядають це поняття як інтегровану якість особистості, що виражається у здатності і готовності майбутніх учителів (у нашому випадку вчителів початкової школи) здійснювати науковий пошук із метою моделювання процесів і явищ, продукування нових ідей, способів діяльності на основі здобутих знань.

Із метою уточнення змісту формування дослідницької компетентності в майбутніх учителів початкової школи важливим є визначення структури

дослідницької компетентності. Означена проблема знайшла своє відображення в публікаціях багатьох українських науковців. У нашому дослідженні ми спираємося на думку Г. Іванюк щодо структури дослідницької компетентності, у якій науковець виокремлює чотири компоненти: методологічний, мотиваційно-ціннісний, процесуально-технологічний і рефлексивний.

Так, методологічний компонент дослідницької компетентності включає вміння майбутніх учителів початкової школи проектувати мету діяльності, розробляти структуру дослідження, здійснювати пошук, відбір та опрацьовувати необхідні наукові, педагогічні, психологічні, нормативні, програмово-методичні джерела.

Важливим для досягнення позитивного результату в пошуково-дослідницькій діяльності є мотиваційно-ціннісний компонент, що забезпечує не лише формування мотивації до такого виду робіт, а й сприяє розвитку ціннісного ставлення до результатів дослідження. За визначенням автора, саме мотиваційно-ціннісний компонент спрямований на «включення студентів у науково-пошукову роботу, вироблення наукових уподобань і смаків, усвідомлення відповідальності за вибір і результат наукової діяльності» [7, 105].

Формування дослідницької компетентності забезпечується розвитком у студентів спеціальних компетенцій, що пов’язані з вибором теми дослідження, визначенням наукового апарату дослідження, проектуванням алгоритму проведення пошуку, оформленням та презентацією результатів наукового пошуку. Названі компетенції складають основу процесуально-технологічного компоненту дослідницької компетентності.

У руслі навчання студентів на дослідницькій основі вважаємо слушним виокремлення рефлексії у структурі дослідницької компетентності. Рефлексивна діяльність дає можливість студентам провести самоаналіз наукового пошуку, в перебігу якого відбувається аналіз результатів дослідження, його практична спрямованість. Самоаналіз і самооцінка діяльності особистості сприяє виокремленню тих дослідницьких компетенцій, які потребують подальшого розвитку та вдосконалення [7, 105].

Модернізація вищої педагогічної освіти, інтеграція системи освіти України до європейського освітнього простору сприяє усвідомленню того, що пріоритетною метою діяльності сучасних вищих навчальних закладів є залучення студентів до здійснення наукового пошуку. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувається як у процесі вивчення навчальних дисциплін, так і під час позааудиторної наукової роботи.

Основними формами позааудиторної наукової діяльності студентів є студентське наукове товариство, студентські наукові конкурси, науково-практичні конференції, семінари, наукові гуртки, студії тощо. Серед

запропонованих форм позааудиторної наукової діяльності студентів чільне місце відводиться науковим гурткам та студіям. До їх складу входять студенти, які виявляють бажання ґрунтовніше вивчати наукові проблеми, за якими працює та чи інша кафедра.

У Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка функціонують наукові гуртки з різних напрямів дослідження. На кафедрі педагогіки і психології з 2010 року функціонують історико-педагогічні студії. До роботи студій залучені студенти різних напрямів підготовки, а саме: «Дошкільної освіти», «Початкової освіти», «Образотворчого мистецтва», «Музичного мистецтва». Діяльність історико-педагогічних студій ґрунтується на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентісного підходів. У процесі функціонування студій студенти активно долучаються до науково-пошукової роботи. Профільною темою роботи студій є проблема «Виховання духовної особистості у вітчизняній педагогічній думці».

Основні завдання історико-педагогічних студій випливають із загальних стратегій розвитку університетської освіти та специфіки підготовки педагогів:

- формування в студентів дослідницько-пошукових компетенцій, залучення їх до наукової діяльності;
- поглиблення знань студентів щодо теоретико-практичної спадщини вітчизняних педагогів, просвітителів із проблеми виховання духовної особистості;
- формування критичного педагогічного мислення з метою встановлення протиріч у розвитку певних педагогічних явищ і процесів;
- залучення студентів до оприлюднення результатів історико-педагогічних пошуків під час проведення науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів тощо.

Під час роботи у студіях майбутні вчителі початкової школи вивчають особливості розвитку освітніх систем, особливості функціонування початкової школи в історичній ретроспективі, досліджують спадщину українських педагогів щодо морально-духовного виховання учнів початкових класів.

Діяльність історико-педагогічних студій зосереджено в таких напрямах:

- здійснення пошукової роботи студентів на базі Центрального державного історичного архіву, Центрального державного архіву вищих органів держави і влади України, Державного архіву м. Києва, Педагогічного музею України, ДНПБ ім. В.О.Сухомлинського, Національної бібліотеки ім. В. Вернадського;
- студіювання історико-педагогічних джерел із проблеми розвитку початкової освіти у вітчизняній педагогічній думці;
- поповнення матеріалів для фондів музею історії освіти (Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка);

– виконання студентських наукових робіт, курсових, бакалаврських, магістерських кваліфікаційних робіт.

Особливістю формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи є налагодження наукової співпраці кафедри педагогіки і психології з науково-дослідними інститутами НАПН України. Студійці є постійними учасниками заходів, що організовуються та проводяться на базі Педагогічного музею України, ДНПБ імені В. О. Сухомлинського.

Важливою умовою формування дослідницької компетентності виступає залучення студентів до вивчення історико-педагогічних явищ, персоналій у процесі теоретичного аналізу (вивчення матеріалів із фондів архівів, першоджерел) на базі бібліотек, ознайомлення з документами про освіту (інструкціями, протоколами, листами, довідками, доповідними записками, статистичними звітами тощо), що зберігаються у фондах архівів (Педагогічний музей України, Державний архів м. Києва, Центральний державний архів вищих органів влади та управління України); засвоєння специфіки організації і проведення теоретичного дослідження; удосконалення вмінь оформляти результати історико-педагогічних пошуків.

Опрацьовуючи матеріали з фондів бібліотек та архівів, студенти вдосконалюють уміння працювати з різними видами каталогів бібліотек, описами справ, що знаходяться у фондах архівів. Вивчення історико-педагогічних джерел розвиває такі дослідницькі компетенції, як аналіз і синтез отриманих знань, зіставляння, диференціація, узагальнення, систематизація, моделювання процесів, фактів і явищ у ретроспективі, формування спеціальних умінь щодо вибору теми дослідження, створення бібліографічного опису, розроблення алгоритму науково-пошукової діяльності тощо.

Презентація результатів наукових пошуків відбувається публічно у формі виступів під час сесій історико-педагогічних студій, на всеукраїнських студентських науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, педагогічних читаннях. У висвітленні історико-педагогічних тем студійці використовують відеоматеріали, що створюють за результатами проведення опитувань, анкетувань студентів та викладачів Педагогічного інституту, виконують творчі проекти з педагогіки та історії педагогіки.

Упродовж функціонування історико-педагогічних студій було проведено сесії, на яких висвітлювалися педагогічні ідеї Тимофія і Наталії Лубенців. Предметом вивчення була діяльність маловідомих педагогів О. Дорошенко, А. Гендрихівської. Теоретико-практична спадщина цих педагогів складає значний інтерес для вивчення, оскільки їх діяльність припадає на кінець XIX – першу третину XX століття. Окреслений період, з точки зору історії педагогіки, є цікавим для вивчення, оскільки в педагогіці набувають розвитку ідеї дитиноцентризму, вільного виховання,

природовідповідності навчання і виховання. Погляди названих педагогів є суголосними сучасній концепції особистісно орієнтованої освіти.

Традиційно, у вересні та грудні кожного року проводяться сесії, присвячені різним аспектам теоретико-практичної спадщини В. Сухомлинського та Б. Грінченка. Напрацьовано досвід і виїзних засідань історико-педагогічних студій, що проводяться на базі Педагогічного музею України та ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. У перебігу таких заходів студійці презентують результати історико-педагогічних пошуків учителям та вихователям навчальних закладів м. Києва. Так, наприклад, предметом педагогічних читань, у яких взяли участь учителі Печерського району та вихователі-методисти Шевченківського району м. Києва були гуманістичні ідеї Я. Корчака й педагогічні ідеї К. Ушинського в сучасній дошкільній освіті.

Своєчасними та значущими були питання, що піднімалися студійцями у висвітленні системи морально-духовного виховання учнів у Павлиській середній школі, що була розроблена під керівництвом В. Сухомлинського, Богданівській середній школі під керівництвом І. Ткаченка, Сахнівській середній школі під керівництвом О. Захаренка.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формування дослідницької компетентності вчителя початкової школи ґрунтується на усвідомленні того, що модернізація системи освіти, зокрема й початкової, можлива за умови змін підходів до підготовки конкурентоспроможного фахівця. Особистісні сенси виступають визначальними у структурі фахової педагогічної освіти. Мета, завдання, зміст, форми фахової підготовки повинні бути спрямовані на формування готовності сучасного вчителя початкової школи реагувати на виклики часу, переорієнтовувати власну діяльність на потреби учнів та батьків. Життєва мобільність, уміння продукувати нові ідеї, упроваджувати й адаптовувати нові технології навчання, моделювати та проектувати освітнє середовище є показниками дослідницької компетентності, що формується як у процесі вивчення навчальних дисциплін, так і у процесі функціонування такої форми позааудиторної роботи як історико-педагогічні студії.

Зміст пропонованої розвідки не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Предметом вивчення наступних досліджень можуть бути проблеми формування дослідницької компетентності відповідно до завдань, що висуваються до навчання на дослідницькій основі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Надія Бібік // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 26–30.

2. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. – Випуск VII. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти (поступово набирає чинності з 1 вересня 2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http: // www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards. – Назва з екрана.

4. Єрмакова І. П. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя як складова його педагогічної майстерності [Електронний ресурс] / І. П. Єрмакова. – Режим доступу :

http : // conferenceipo.mdu.edu.ua/doklad/ermakova.pdf – Назва з екрана.

5. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

6. Закон України Про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://osvita.ua/legislation/law/2235/ – Назва з екрана.

7. Іванюк Г. І. Проблема формування дослідницької культури майбутніх магістрів із дошкільної освіти / Г. І. Іванюк // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 4. – 204 с.

8. Іванюк Г. І. Формування методологічної компетентності магістрів із дошкільної освіти / Г. І. Іванюк // Професійна адаптація молодого вчителя в умовах змін ціннісної парадигми суспільства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / [редкол.: В. О. Огнев'юк, І. А. Зязюн та ін.]. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – С. 117–120.

9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

10. Мартиненко О. В. Дослідницька компетентність учителя математики та економіки: специфіка формування / О. В. Мартиненко, Г. І. Ковтун // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 5 (39). – С. 286–294.

11. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій у майбутніх учителів початкової школи / С. М. Мартиненко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наукових праць / за ред. Бакум З. П. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ». – 2012. № 36. – С. 27–31.

12. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1–6.

13. Скібіна О. В. Теоретичні основи формування дослідницької компетентності у майбутніх інженерів-педагогів [Електронний ресурс] / О. В. Скібіна. – Режим доступу :

oaji.net/articles/2014/690-1402664987. – Назва з екрана.

14. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Л. Л. Хоружа. – К. : Преса України, 2003. – 319 с.

РЕЗЮМЕ

Венгловская Е. А. Формирование исследовательской компетентности учителя начальной школы в процессе функционирования историко-педагогических студий.

В статье раскрыты подходы современных украинских ученых к определению сущности и структуры понятия «исследовательская компетентность». В результате теоретического анализа источников выяснено, что оно рассматривается как интегрированное качество личности, формирование которого способствует умению будущих учителей начальной школы осуществлять научный поиск, моделировать процессы и явления на основе полученных знаний. В публикации представлен опыт формирования исследовательской компетентности учителя начальной школы в процессе функционирования историко-педагогических студий. Участие студентов в их работе способствует развитию у них таких исследовательских компетенций, как

умение работать с историко-педагогическими источниками, анализировать, дифференцировать, обобщать, моделировать процессы и явления, проектировать алгоритм собственной научно-поисковой деятельности.

Ключевые слова: *формирование, компетентность, исследовательская компетентность, структура исследовательской компетентности, исследовательские компетенции, историко-педагогические студии.*

SUMMARY

Venglovska O. Formation of research competence of the primary school teacher in the process of historical and pedagogical studies functioning.

Modernization of the education system, including primary school is possible for change approaches to preparing competitive specialist. At this time takes place the transformation of personal and professional requirements for training a primary school teacher, based on the principles of active, learner-centered, competence approaches. The content of training for primary school provides the integration of theoretical and practical component input to curriculum research components which in turn updates the formation of research competence of a primary school teacher.

The analysis made it possible to find sources of theoretical approaches of contemporary Ukrainian researchers to determine the nature and structure of the concept of «research competence». It was established that in the modern scientific use the term «research competence» has no single interpretation. However, most researchers are unanimous in their opinion that this concept is an integrated quality of individual, which promotes the formation ability of future primary school teachers to carry out research, simulate processes and phenomena based on acquired knowledge. It is important for disclosures of the outlined problem is to determine the structure of the research competence.

The article is based on research competence framework developed by H. Ivanyuk, which provides: methodological, motivational-value, procedural, technical and reflective components. The paper presented the experience of forming research competence of a primary school teacher in the process of historical and pedagogical studies functioning. Participation of students in the historical and pedagogical studies contributes to the development of their research competencies such as: the ability to work with historical and pedagogical sources, analyze, differentiate, compile, simulate processes and phenomena, design the algorithm of their own research activities. Formation of research competence takes place in the process of research work of students at the Pedagogical Museum of Ukraine, archival institutions and libraries. Publication of the data occurs in the course of teaching sessions of Historical Studies, while writing student papers, bachelor's, master's theses. Beliefs mobility, the ability to produce new ideas, introduce new technologies and adapt learning to model and design the learning environment are indicators of research competence, which is formed in the process of studying academic disciplines, and in the operation of this form of extracurricular work as historical and pedagogical studies.

Key words: *formation, competence, research competence, structure of research competence, historical and pedagogical studies.*

УДК 373.2:530.122

Н. М. Голота
Педагогічний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРОСТОРОМ ТА ЧАСОМ

В умовах оновлення змісту дошкільної освіти, спрямованості освітнього процесу на особистісний розвиток актуалізується проблема ознайомлення дітей із простором і часом. Простір і час є універсальними, базисними категоріями в пізнанні дитиною предметного, природного і соціального середовища, успішному оволодінню нею різними видами діяльності, розвитку соціальної адаптації. Однак категорії «простір» і «час» є й найбільш складними для розуміння і сприймання дітьми дошкільного віку. У статті, за результатами теоретичного аналізу та аналізу практики дошкільної освіти, з'ясовано сутність основних проблем ознайомлення дітей із простором і часом та окреслені шляхи їх вирішення: розкриваються можливості образотворчої та трудової діяльності для більш ефективного ознайомлення дітей із просторово-часовими відношеннями.

Ключові слова: *простір, час, просторово-часові уявлення, просторові категорії, часові категорії, дошкільна освіта, дитина дошкільного віку, діяльність, сенсорний розвиток, способи пізнання дійсності.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до дошкільної освіти призводять до динамічних і продуктивних змін у її змісті, що забезпечують спрямованість освітнього процесу на особистісний розвиток, а відтак – виховання всебічно розвиненої, творчої особистості, здатної до самореалізації, активного пізнання, конструктивного і творчого використання набутих знань і досвіду в повсякденному житті. Дані різних наук свідчать, що якнайповніше пізнавати навколишній світ та ефективно взаємодіяти з ним, створити власну картину світу, знайти своє місце в ньому дозволяють просторові та часові відчуття в їх єдності. Проблема ознайомлення дітей із часом і простором є складною та різноаспектною, що зумовлює її актуалізацію на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Здійснений нами аналіз досліджень засвідчив, що проблема пізнання людиною простору й часу в різні часи привертала увагу філософів (Ю. Бобильов, А. Енштейн, Г. Лейбніц, Г. Міонковський, І. Ньютон та ін.), психологів (Б. Ананьєв, Л. Венгер, М. Веракса, П. Гальперін, О. Дьяченко, Д. Елькін, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, Н. Побірченко, С. Рубінштейн, Б. Цуканов та ін.), педагогів (Ф. Блехер, О. Гармаш, Т. Єрофєєва, Г. Леушина, Н. Локоть, З. Михайлова, Т. Мусейїбова, К. Назаренко, Б. Нікітін, В. Новікова, І. Пашиліте, М. Поддьяков, Т. Ріхтерман, А. Смоленцева, Т. Тарунтаєва, О. Фунтікова, Н. Яришева та ін.), а також фізиків, астрономів, біологів, археологів, мистецтвознавців. Зокрема, досліджувалися такі аспекти як: особливості орієнтування людини в часі та просторі; особливості уявлень дітей про час і

простір, їх генезу; роль сенсорного досвіду у формуванні системи уявлень про час і простір, роль дидактичних ігор, занять, моделей у формуванні просторово-часових уявлень у дітей дошкільного віку; взаємозалежність мовленнєвої активності дитини і розуміння нею просторово-часових категорій; особливості пізнання людиною часу і простору через літературні зразки і твори мистецтва. Наявність численних, різнопланових досліджень з означеної проблеми свідчить про її багатогранність і важливість для розвитку особистості. Водночас проблема ознайомлення дітей із простором та часом, особливості формування їх просторово-часових уявлень залишається актуальною у практиці сучасної дошкільної освіти.

Мета статті: з'ясування та висвітлення сутності сучасних проблем ознайомлення дітей дошкільного віку із простором та часом.

Виклад основного матеріалу. З огляду на проблему, окреслену у статті, виявляється логічним здійснення аналізу дефініцій «простір» і «час». Згідно із традиційними уявленнями та з точки зору філософії простір і час є категоріями, що визначають основні форми існування всіх видів матерії. Простір і час належать до основоположних категорій людської свідомості [3]. Простір розглядається як форма співіснування матеріальних об'єктів і процесів і виражає порядок існування окремих об'єктів, характеризує структурність і протяжність матеріальних систем; час – порядок зміни явищ. Мірою простору є довжина, яка характеризує протяжність, віддаленість і переміщення об'єктів чи їх частин упродовж заданої лінії. Час характеризує послідовну зміну явищ і станів матерії, а також тривалість їх буття, існування [4]. Категорії «простір» і «час» мають спільні та відмінні ознаки. Спільними властивостями простору й часу є: об'єктивність і незалежність від свідомості людини; їх абсолютність як атрибутів матерії; нерозривний зв'язок часу та простору між собою, а також із рухом матерії; залежність від структурних відносин і процесів розвитку в матеріальних системах; єдність перервного і неперервного в їх структурі; кількісна і якісна нескінченність. Крім того, розрізняють метричні (пов'язані з вимірюваннями) і топологічні (наприклад, зв'язність, симетрія простору й неперервність, одномірність, незворотність часу) властивості простору й часу. Поряд зі спільними характеристиками простір і час мають певні відмінності та особливості. До загальних властивостей простору відносять, насамперед, протяжність (рядопокладання та співіснування різних елементів, можливість додавання до певного визначеного елементу деякого наступного елементу або можливість зменшення числа елементів); а також тривимірність, симетричність і зворотність. Час характеризується тривалістю, послідовністю існування та зміни стану об'єктів; він є одновимірним, асиметричним (тобто спрямованим від минулого до майбутнього), незворотним [4].

У процесі свого життя людина активно включається в усі аспекти простору і часу, адаптується до них і асимілює їх, намагаючись організувати,

змінити їх та оволодіти ними. Простір і час є універсальною, базисною категорією в пізнанні людиною предметного, природного і соціального середовища. Сприймання простору і часу є однією з найважливіших складових онтогенезу, що залежить від соціально-економічних умов життя, від стану культури і прагнення людини до самопізнання. Формування просторово-часових уявлень – тривалий і складний процес, що потребує від людини чималих зусиль. Особливо яскраво це демонструє дитина, яка без спеціального організованого навчання, з обмеженим життєвим досвідом не здатна визначити, виміряти, диференціювати просторово-часові характеристики. Велика роль у процесі засвоєння дитиною часопросторових уявлень належить дорослому [2; 7; 8; 9].

Сучасні дослідження феномену дитинства посилили увагу вчених до проблеми пізнання дитиною простору і часу, взаємодію з ними та особливості її самовідчуттів у процесі їх пізнання (В. Бондар, В. Кудрявцев, Є. Субботський та ін.). Дослідженнями Б. Ананьєва, Л. Венгера, М. Вовчик-Блакитної, О. Запорожця, П. Лесгафта, Г. Люблінської, В. Моргуна, М. Поддьякова, О. Усової встановлено, що вміння орієнтуватись у навколишньому, виокремлювати і засвоювати найбільш суттєві моменти дійсності є необхідною умовою оволодіння різними видами діяльності. Охоплюючи всі сфери взаємодії дитини з довкіллям, орієнтування в часі та просторі створює умови для її всебічного розвитку, зокрема, формування світогляду, самосвідомості і тому є важливою умовою процесу соціалізації [2; 7; 8; 9].

Просторові й часові категорії відносять до найважливіших понять, основних форм існування матерії, які відображаються в мовленні дитини й засвоюються нею у старшому дошкільному віці (Є. Владимирський, М. Всеволодова, Л. Федосєєва та ін.). Просторові та часові відношення можуть досягати великої складності, а відображення їх – високого рівня узагальненості, але найпростіші їх форми доступні для сприймання маленької дитини. Просторово-часові уявлення в житті дитини дошкільного віку мають пріоритетне значення, оскільки вони водночас із сприйманням є підґрунтям для розвитку уваги, мислення, пам'яті, мовлення й уяви.

Сучасні дослідження (Б. Архіпов, А. Семенович, С. Умрихін та ін.) свідчать, що дітям дошкільного віку доступне сприймання ціннісно значущого сенсу часу та простору в житті людини. Такий підхід зумовлений, з одного боку, соціокультурною характеристикою кінця XX – початку XXI століття – динамічністю змін суспільства, насиченістю життя людини, «швидким збіганням», «нестачею» часу й «звуженням, обмеженням» простору, необхідних для досягнення цілей особистості, діловитістю сучасної людини, здатної мобілізувати дії та зусилля, що дозволяють в оптимальний термін отримати бажані результати. З іншого боку, це зумовлено й психологічними особливостями дитини дошкільного віку – сприйманням миттєвості, протяжності часу й простору як місця й

особливостей свого буття. Задля накопичення досвіду підкорення часу діяльності і діям, дитині необхідно з раннього дитинства навчитися цінувати час, розуміти його незворотність, плинність та миттєвість, підкорювати власні дії часу і час діям та вміти орієнтуватися у просторі.

Учені зазначають, що час і простір є найбільш складними категоріями для розуміння і сприймання дітьми дошкільного віку. Основними особливостями сприймання дошкільниками часу і простору є опосередкованість, зміщення просторово-часових понять, відсутність точності в мовленнєвому позначенні цих категорій, узгодженості власних дій у часі та просторі. Просторове орієнтування здійснюється на основі безпосереднього сприймання простору і словесного позначення просторових категорій (місцезнаходження, віддаленість, просторові відношення між предметами).

Однак, не дивлячись на те, що просторові розрізнення виникають досить рано, вони є більш складним процесом, ніж розрізнення якостей предмета. Просторові уявлення людини, які формуються в період дошкільного дитинства, включають такі аспекти: уявлення про форму предметів та їх розміри, здатність розрізняти предмети у просторі, оцінювати відстані розміщення предметів та об’єктів стосовно людини та один від одного, напрямів їх знаходження.

Формування часових уявлень у дітей відбувається пізніше і має свою специфіку. Сприймання часу є одним із найскладніших видів сприймання саме через його специфічні особливості. Так, інтерес дитини дошкільного віку привертає все конкретне, видиме: вона із задоволенням прагне обстежити різні предмети, іграшки, «випробувати» їх можливості, порівняти їх між собою. Час не має наочної основи, його не можна побачити, торкнутися і тому він сприймається опосередковано на основі діяльності чи особливого предмета – годинника. Час злитий із життєвими подіями, тече в одному напрямку, його не можна повернути чи зупинити. Позначення часових відрізків завжди відносне: те, що мало б бути завтра (майбутнє), стало сьогодні (теперішній час) тощо. Тому діти довго не можуть збагнути логіку часових відношень і протягом всього дошкільного дитинства не сприймають дуже довгі часові періоди. Слід відмітити, що розуміння таких категорій, як «століття», «епоха» є досить складним для дітей не тільки дошкільного, але й молодшого шкільного віку.

Час – суттєва характеристика діяльності. Відтак, засвоєння часових категорій відбувається через практичну діяльність дітей. Уміння орієнтуватись у часі дає дітям можливість успішно розвиватися, оволодівати різними видами діяльності, організовувати, планувати власну діяльність, регулювати темп, ритм своїх дій, ураховуючи фактор часу. Один і той самий часовий відрізок сприймається по-різному в залежності від змісту й характеру діяльності, яку виконує дитина, її стану та сподівань: наприклад, якщо вона

чекає привабливої події, то здається, що час йде повільно і дитина прагне «пришвидшити» його, «підганяючи» час. Багато позитивних якостей особистості дитини виникають і розвиваються завдяки плануванню дитиною своєї діяльності в часі, наприклад, цілеспрямованість, організованість тощо. Сприймання часу, зокрема, такі важливі його компоненти, як темп і ритм відіграють значну роль у трудовій діяльності. Рівень розвитку часових уявлень у дітей є одним із найважливіших показників інтелектуальної готовності до шкільного навчання.

В оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти особливу увагу приділено сенсорному розвитку дитини. Зокрема, освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» передбачає формування доступних дитині дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів навколишнього світу. Показником сформованості цих уявлень є здатність особистості застосовувати здобуті знання у практичній діяльності (ігровій, трудовій, сенсорно-пізнавальній, математичній тощо), володіння способами пізнання дійсності, розвиток у неї наочно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного мислення. Сенсорно-пізнавальна освітня лінія спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування в дітей пошуково-дослідницьких умінь, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях. Автори Базового компонента дошкільної освіти наголошують на необхідності включення завдань сенсорного виховання в різні види діяльності дітей, акцентуючи увагу на забезпеченні неодмінної умови успішного розумового й логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку – застосуванні діяльнісного підходу, за якого дитина активно пізнає світ у різних видах діяльності – грі, спілкуванні, самостійній художній діяльності, навчанні, спрямовані на створення для дитини можливості набути чуттєвий досвід, що є привілеєм дошкільного дитинства, вміння орієнтуватись у найрізноманітніших властивостях навколишніх предметів, виховання в неї культури сприймання; розвиток спостережливості, уважності до довкілля, здатності емоційно відгукуватися на події та явища навколишньої дійсності [1].

Відтак, аналіз досліджень дав підстави стверджувати, що сформованість уявлень дітей про простір та час є підґрунтям для розвитку вищих психічних процесів. Водночас у практиці дошкільної освіти формування просторово-часових уявлень традиційно пов'язують із формуванням елементарних математичних уявлень, недостатньо використовуючи при цьому можливості різних видів діяльності дитини, зокрема, провідних: гри, навчання, праці.

На наш погляд, можливості образотворчої діяльності в ознайомленні дітей із простором та часом у практиці сучасної дошкільної освіти використовуються недостатньо. Сприймання дитиною дійсності, краси,

мистецтва та себе в інтегрованому просторі та часі завжди супроводжується емоціями, певними зовнішніми та внутрішніми мотивами. Процеси сприймання предмета, об'єкта, явища перебувають під контролем мети, що поставлена самою дитиною або педагогом. У такому вигляді, тобто спрямовані та змотивовані процеси сприймання набувають характеру перцептивних дій. Вони забезпечують свідоме виокремлення того чи іншого аспекту чуттєво заданої ситуації, а також перетворення сенсорної інформації, яка веде до побудови образу, адекватного предметному світові і завданням діяльності. Завдяки перцептивним діям відбувається постійне порівнювання сприймання з оригіналом, перевірка та корекція образу [10, 103]. Так, наприклад, малювання в жанрі «натюрморт» передбачає введення дитини у світ краси предметів, розвиток категоріального світосприймання (форми, кольору, величини, простору, часу), осягання закономірностей просторових зв'язків предметів і розвитку предметного реалістичного малюнка. Без урахування просторових характеристик предметів неможливо отримати реалістичне зображення.

У процесі малювання в різних жанрах дуже важливо формувати в дітей уявлення про такі властивості предмета, як колір, просторове розміщення, величина, маса, рух, які згодом допоможуть дитині створити це зображення [10, 154]. Так, робота над композицією являє собою пошук засобів створення художнього образу: визначення формату аркуша, центру, добір і підпорядкування йому другорядних частин у гармонійне ціле, супідрядність та групування форм задля досягнення виразності і пластичної цілісності твору безперечно сприятиме формуванню в дітей просторових уявлень.

Діти здатні сприймати художні образи, засоби виразності та цінність, яка в них закладена. Простір і час зберігають культурно-історичні цінності, які пов'язують минуле, теперішнє й майбутнє. Ознайомлення дітей із творами мистецтва сприяє не тільки входженню дитини у світ культури, збагаченню художнього досвіду дітей, але й допомагає дитині пізнати час і простір засобами матеріалізованих форм буття людини. Так, розглядаючи картини чи їх ілюстрації діти не тільки знайомляться з побутом, соціальними умовами життя людей у минулому, а й намагаються дізнатися про часи, коли відбувалися зображувані події. Пізнаючи цінності культури й мистецтва в певних просторово-часових межах, дитина вчиться співвідносити історичну пам'ять і власну індивідуальну пам'ять, збагачує уявлення про світ як багатство зв'язків, сутностей, предметів. Тому особливого значення у практиці сучасної дошкільної освіти набуває використання засобів музейної педагогіки.

Також великі потенційні можливості для ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом має трудова діяльність. Виконуючи певне трудове завдання, дитина прагне встигнути його зробити у

визначений період, а відтак вчиться співвідносити власні дії з часом, відведеним на цю діяльність. Працюючи в колективі, дитина вчиться узгоджувати власний темп виконання дій та темп роботи своїх однолітків. Однак, на жаль, за останні роки увага до проблеми виховання дітей дошкільного віку у праці значно знизилася.

У художній праці та конструюванні діти вчаться розрізняти просторові характеристики та правильно називати їх, вправляються у просторовому моделюванні. Таким чином, діти отримують не тільки задоволення від привабливої для них діяльності, але й засвоюють дуже важливі поняття та уявлення. Формування в дітей просторового орієнтування сприяє розвитку конструктивної творчості.

Велике значення в житті сучасних дітей дошкільного віку відіграють дитячі засоби масової інформації: періодичні видання, мультфільми, фільми та телепередачі. У процесі сприймання інформації, яку пропонують дитячі ЗМІ, у дітей формується власна модель оточуючого світу. Однак аналіз практики дошкільної освіти та спілкування з батьками вихованців дав підстави стверджувати, що вплив різних видів ЗМІ, зокрема, дитячих, на формування особистості дітей дошкільного віку, є неоднозначним і може мати як позитивні, так і негативні наслідки для їх поведінки (образ дій, представлений ЗМІ, стає орієнтиром), на формування світогляду, ставлення до реального життя, оточуючого предметного та соціального світу. Зокрема, діти можуть отримати викривлені уявлення про розміри предметів, об'єктів та співвідношення між ними, про плинність часу. Засвоєні таким чином характеристики предметів і явищ, що не відповідають реальній дійсності, діти намагаються відтворити в малюнках, аплікації, конструюванні, однак отримують незадоволення від того, наскільки зображуваний предмет не відповідає справжньому. Тому вважаємо необхідним радити батькам доцільно відбирати ЗМІ для дітей, а вихователям – сприяти цьому.

Висновки. Ознайомлення дітей дошкільного віку з часом та простором впливає на всі сфери взаємодії дитини дошкільного віку з дійсністю, забезпечує її успіх у пізнанні навколишнього світу, в оволодінні різними видами діяльності, розвитку соціальної адаптації. Однак, у практиці сучасної дошкільної освіти можливості різних видів діяльності в ознайомленні дітей із простором та часом використовуються недостатньо і ця проблема потребує подальшого вирішення. Розширення можливостей різних видів діяльності в пізнанні дитиною простору та часу сприятиме формуванню її перцептивної культури, забезпечить урізноманітнення форм комунікації з соціумом, моделювання дошкільником власної картини світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш ; авт.кол-в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л. та інші // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – Спецвипуск. – С. 1–30.

2. Вовчик-Блакитная М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / М. В. Вовчик-Блакитная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений ; под ред. Ломова Б. Ф. – М. : «Известия АПН РСФСР», 1961. – 200 с.

3. Ганзен В. А. Системные описания в психологи / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

4. Данильян О. Г. Філософія : підручник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – 2-ге вид., допов. і перероб. – Х. : Право, 2012. – 312 с.

5. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода / В. Т. Кудрявцев. – Рига : Психологический центр «Эксперимент», 1999. – Ч. 1. – 160 с.

6. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : «Вища школа», 1974. – 355 с.

7. Люблинская А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей : сб. ст. под ред. Ананьева Б. Г. – М. : «Известия АПН РСФСР», 1956. – Вып. 86. – 223 с.

8. Мусейибова Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста : автореферат дисс. ... канд. пед. наук / Т. А. Мусейибова. – Л., 1964. – 19 с.

9. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб для студ. вузов / В. С. Мухина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издат. Центр «Академия», 1998. – 456 с.

10. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник, 2-ге вид., перероб. та допов. / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур ; за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 376 с.

РЕЗЮМЕ

Голота Н. Н. Современные проблемы ознакомления детей дошкольного возраста с пространством и временем.

В условиях обновления содержания дошкольного образования, направленности образовательного процесса на личностное развитие актуализируется проблема ознакомления детей с пространством и временем. Пространство и время являются универсальными, базовыми категориями в познании ребенком предметной, природной и социальной среды, успешному овладению им разными видами деятельности, развитию социальной адаптации. Однако категории «пространство» и «время» являються и наиболее сложными для понимания и восприятия детьми дошкольного возраста. В статье, по результатам теоретического анализа и практики дошкольного образования, выявлена сущность основных проблем ознакомления детей дошкольного возраста с пространством и временем та намечены пути их разрешения: раскрываются возможности изобразительной и трудовой деятельности для более эффективного ознакомления детей с пространственно-временными отношениями.

Ключевые слова: *пространство, время, пространственно-временные представления, пространственные категории, временные категории, дошкольное образование, ребенок дошкольного возраста, деятельность, сенсорное развитие, способы познания действительности.*

SUMMARY

Holota N. The current problems of preschool children acquaintance with space and time.

The current problems of preschool children acquaintance with space and time are considered in the article. Space and time are the universal, basic categories in human cognition of material, natural and social environment. Space and time perception are one of the major components of ontogenesis that depends on the social and economical conditions, culture and human's aim to self-knowledge. Space and time are the most complicated categories for understanding and perception by preschool children.

The main characteristics of preschool children space and time cognition are mediacy, spatiotemporal relations displacement, the lack of accurate speech nomination of these categories, consistency of acts, time and space. Human's cognition about space includes such aspects as: shapes of objects and their sizes, the ability to differentiate among the objects in space, estimation of distances at which the objects are located and their directions.

Children's temporal cognition formation starts later and has its specifics. Time perception is one of the most complicated types of perception due to its specifics, lack of visual methods in the first place. The skill of orientation in time gives children the possibility to develop successfully, to possess various activities, to organize, to plan their activities, to control speed, rhythm and to take time factor into consideration.

The great role in children's space and time perception belongs to an adult in the special education organization process. Children's formed conception about space and time are the basics for the higher mental processes development. Simultaneously children's acquaintance with space and time in the preschool education practice are traditionally associated with elementary mathematical concepts forming, using the various capabilities of child's activities insufficiently, in particular, the leading ones: play, learning, work. The possibilities of fine arts, work activities for the further children acquaintance with spatiotemporal relations are observed. Introducing children with work of arts promote not only child's entry into the world of culture, children's artistic experience enrichment, but also helps a child to get to know time and space through the materialized means of human existence. In art and design children learn to differentiate spatial characteristics and name them, exercise in spatial modeling.

The extension of various activities capabilities in child's space and time perception will promote its perceptual culture forming, will provide diversity of communication forms with society and preschool child's own world view modeling.

Key words: *space, time, spatial and temporal concept, spatial categories, temporal categories, preschool education, preschool children, activities, sensory development, ways of reality cognition.*

УДК 159: 038

К. М. Гудименко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проблема професійного самовизначення старших школярів посідає важливе місце у психології та педагогіці. Гуманістичні цілі виховання та навчання передбачають гармонійний розвиток особистості школяра, вияв його творчості, самостійності, і особливо це стосується рішення щодо обрання майбутньої професії. У науковій літературі є різноманітні підходи щодо виявлення психологічних чинників

прийняття рішення щодо вибору трудової діяльності. У статті з'ясовано основні стадії становлення суб'єкту професійного самовизначення. Виокремлено підходи стосовно етапів професійного самовизначення особистості. Професійне самовизначення розглядають як процес, який включає весь професійний шлях: від появи професійних інтересів, намірів, схильностей до виходу із трудової діяльності.

Ключові слова: *самовизначення, професійне становлення, професійне самовизначення, професійний розвиток, професія, життєва перспектива, самоактуалізація, самореалізація.*

Постановка проблеми. У межах наукових пошуків проблема самовизначення старшокласників розглядалася переважно в ракурсі професійного самовизначення особистості в умовах розгортання ринкових процесів; обґрунтуванні змісту та психолого-педагогічних засобів формування учнів як суб'єктів майбутньої професійної праці, які не лише відповідають вимогам професійного середовища, а й активно оволодівають ним, змінюють його й одночасно змінюють себе, своє ставлення до навколишнього світу та самого себе. Це дасть змогу вивчити проблему самовизначення старшокласників у навчальному та виховному процесах.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичну базу становлять положення педагогічної та вікової психології про закономірності психічного розвитку особистості в юнацькому віці (Г. Абрамова, Л. Божович, М. Заброцький, І. Кон, В. Мухіна, А. Мудрик, Л. Орлова, Л. Столяренко, І. Туревская, М. Ремшмидт, В. Чудновський, І. Шаповаленко); дослідження з проблем самовизначення особистості (Є. Головаха, М. Гінзбург, І. Дубровіна, Н. Жемера, Т. Йовайши, О. Козловський, Г. Корсун, С. Крягдже, В. Моляко, А. Мудрик, І. Нечитайло, Г. Нікова, М. Пряжніков, В. Сафін, С. Чистякова, Г. Щедровицький, В. Ярошенко); дослідження, які стали основою концепції професійного становлення (К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, А. Асмолова, Б. Ломова, М. Нечаєва, Г. Суходольського). Вагомий вплив мають роботи О. Бодалєва, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, Ю. Забродіна, Н. Пряжнікова, Н. Чистякової.

Мета статті полягає в аналізі психологічної та педагогічної літератури існуючих на даний час проблем професійного самовизначення старшокласників у школі. Методологічною основою дослідження стали принципи особистісно-діяльнісного, системного підходів щодо професійного становлення, гуміністична теорія самоактуалізації та самореалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Загальноосвітній навчальний заклад готує старших школярів до вибору професійної діяльності, використовуючи всі методи навчально-виховної роботи. Важливу роль відіграють загальноосвітні знання, моральне, естетичне, фізичне виховання. Існує система спеціальних заходів, спрямованих на підготовку учнів до професійної діяльності. Професійне самовизначення в педагогіці розуміється як процес самопізнання та об'єктивної оцінки особистістю

своїх психологічних особливостей, здібностей, можливостей, та порівняння наявних професійних якостей із вимогами, які необхідні для опанування певною професійною діяльністю, що включає вибір професії, навчального закладу та пошуку місця роботи.

М. Пряжніков розрізняє особистісне та професійне самовизначення. Життєве самовизначення трактується ним як вибір стилю життя та його реалізація в соціальних ролях, а особистісне самовизначення мінімально обмежене зовнішніми факторами та розуміється як найвищий ступінь життєвого самовизначення [7, 17].

Ми цілком погоджуємось із точкою зору М. Гінзбурга, який вважає, що професійне й особистісне самовизначення обумовлене вимогами суспільства, а також пов'язане з необхідністю в самореалізації, яка особливо загострюється в період юності [1, 43].

Необхідно зазначити, що й у наступні роки життя людини її професійний вибір може коригуватись. Особистісний розвиток як частина професійного самовизначення припускає згадування таких основних понять, як: життєвий план, життєва перспектива, психологічний час. Ці складові починають закладатися ще в підлітковому віці. Дослідженнями Б. Ананьєва встановлено, що вибір професії здійснюється в різні періоди таким чином: в 11–20 років – 12,5 %, 21–30 років становить 66 %, а 31–40 років – 17,4 %.

У вітчизняній психології професіоналізація розуміється як процес формування особистості професіонала. Цей процес розпочинається з вибору професії та триває все професійне життя людини. Дослідники виділяють такі етапи професіоналізації: 1) вибір та пошук професії; 2) оволодіння професією; 3) адаптація; 4) здійснення професійної діяльності. На кожному з цих етапів здійснюється зміна провідних механізмів детермінації діяльності, змінюється її мета. На початкових етапах професіоналізації людина освоює професію та звикає до її вимог, а потім прагне змінити її зміст та умови [3, 78].

Аналіз науково-педагогічної літератури з приводу професійного становлення дозволив зазначити, що цей період становить 35–40 років. За цей час можуть змінюватися професійні плани, соціальна ситуація, основний вид діяльності. Розглянемо більш детально періодизацію професійного становлення за Дж. Сьюпером. Вона включає розвиток здібностей та нахилів (від 0 до 14 років); випробовування своїх сил (14–25 років); отримання професійної освіти та зміцнення позицій у суспільстві (25–44 роки); підтримка професійного становища (45–64 роки).

Періодизація Т. Кудрявцева також заслуговує на увагу. Відповідно до професії та виконуваної діяльності він виділяє такі етапи професійного становлення: 1) поява та формування професійних нахилів; 2) професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; 3) входження у професію, активне її освоєння та знаходження себе у виробничому колективі; 4) повну реалізацію особистості у професійній діяльності [3].

Є. Клімов пропонує такі стадії професійного становлення: стадія перешкоди – коли відбувається опанування мови, правил поведінки; стадія гри – людина знайомиться з певними професіями; оволодіння навчальною діяльністю – у цей період відбувається самоаналіз, з'являється здатність до планування діяльності; стадія оптації – стадія вибору професійного шляху, у цій стадії може перебувати людина, яка досягла дорослого віку – безробітний; стадія адента – професійна підготовка; стадія інтернала – занурення у професію, може тривати до декількох років; стадія інтернал – занурення у професію у якості колеги; стадія майстра; стадія авторитету; стадія наставника – на цій стадії відбувається перетворення фахівця на вчителя, який здатний передати свій досвід учням [2].

Є. Пряжнікова зазначає, що професійне самовизначення треба розглядати не в егоїстичному напрямі, а в прилученні до суспільства, цивілізації та культури, також вона відмічає такі фактори професійного вибору: позиція сім`ї, старших, однокласників, педагогічного колективу школи, життєві плани, здібності, схильності, престижність професії, інформованість про світ професій [6, 57].

Термін «професія» трактують як вид діяльності, яка потребує певної підготовки та яка приносить матеріальні блага людині. Також це поняття розуміють як сукупність умінь, знань та навичок, властивих визначеній людині. Для теоретичного аналізу психолого-педагогічних проблем професійного розвитку людини певний інтерес мають роботи зарубіжних учених: А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда. Практично всі теорії професійного розвитку передбачають наступне: напрям професійного вибору, побудова кар'єрних планів. Розглянемо деякі з цих напрямів. Сценарна теорія, що розвивається із середини п'ятидесятих років. На думку Є. Берна, процес вибору професії пояснюється сценарієм поведінки, який формується в ранньому дитинстві. У даній теорії зазначено, що лише невелика кількість людей досягає автономії в житті. Цікавою є думка Є. Берна про те, що сценарій життя закладається ще в дитинстві до шести років. Автор виділив наступні основні типи сценаріїв: «ніколи не роблю»; «роблю завжди»; «ні разу не робив раніше»; «не буду робити (зроблю потім)»; «роблю знову та знову»; «буду робити до тих пір, поки вже неможливо буде робити». Типологічна теорія Дж. Холланда також заслуговує на увагу. Ця теорія розвивається з сімдесятих років, у ній наголошується про те, що професійний вибір обумовлений сформованим типом особистості: реалістичний, конвенційний, реалістичний, інтелектуальний, художній, підприємницький. Кожен тип включає взаємодію культурних та особистісних чинників, які включають батьків, оточення та генетику, з цих причин особистість віддає перевагу певним видам діяльності.

Поняття «самовизначення» співвідноситься з самоактуалізацією, самореалізацією, самотранстенденцією. А. Маслоу говорить про те, що

самоактуалізація проявляється через захопленість роботою. І. Кон наголошує, що самореалізація проявляється через спілкування, роботу, працю. Під час професійного самовизначення можуть бути такі суперечності: у необхідності допомоги з боку дорослих та у виявленні самостійності; між потребою в певних спеціалістах та престижними професіями; у зменшенні інтересу до навчання та необхідності вступу до навчальних закладів після закінчення школи; між професійними намірами та можливостями в їх реалізації; у прагненні самостійності та неможливістю обґрунтовано приймати рішення; у бажанні спробувати власні сили та неможливістю їх використання у школі тощо [4, 35].

І. Нечитайло виокремлює такі показники сформованого професійного самовизначення: інформованість школяра про народне господарство, потреби на ринку праці, наявність спеціальних здібностей, умови та зміст праці, навчальні заклади, у яких можна опанувати обрану професію, практичний досвід з обраної професії, стан здоров'я, узгодженість здібностей, нахилів із вимогами професій тощо [5].

Педагогічний колектив здійснює координуючий вплив на психологію старшокласника відповідними педагогічними засобами для підготовки старших школярів до свідомого професійного самовизначення. Вплив не передбачає обмеження свободи юної особистості, а спрямоване на розкриття здібностей, схильностей, виявлення інтересів, розуміння своєї необхідності людям, занятті певної позиції в суспільстві. Старшокласнику необхідно усвідомлювати свій професійний вибір, спираючись на власні інтереси, спрямованість, схильності.

Висновки. Професійне самовизначення розуміють як складне структурне новоутворення, яке загострюється в період юності, але й у подальші роки можуть відбуватися зміни професійної діяльності, наприклад, якщо не співпадають здібності, схильності, наміри з обраною професією, якщо людину не влаштовують умови та зміст праці, відсутні знання та навички, немає практичного досвіду, стан здоров'я не дає можливості працювати та інші. До основних завдань професійного самовизначення належать: ознайомлення зі світом професій, інформованість про світ професій, потребами держави у спеціалістах, формування установки на самопізнання, формування образу «Я», зіставлення цього образу з вимогами професій, створення умов для перевірки можливості самореалізації. На нашу думку, старшокласник, який самовизначився, усвідомлює, що йому потрібно і що він хоче, розуміє і знає свої можливості, схильності, здібності, має життєвий план; готовий функціонувати в системі суспільних відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.

2. Климов Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – М. : «Просвещение», 1994. – 347 с.

3. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания : учебное пособие / Т. В. Кудрявцев ; ред. Ю. Ф. Гущин. – М. : МЭИ, 1986. – 108 с.

4. Лукашевич Н. П. Психология труда : учеб. пособие / Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаевская, Е. И. Бондарчук. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – К. : МАУП, 2004. – 112 с.

5. Нечитайло И. И. Профессиональная консультация : методические рекомендации / И. И. Нечитайло. – Одесса : ОНМЦОКИТ, 2003. – 52 с.

6. Пряжникова Е. Ю. Профориентация : [учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед.] / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Изд. Центр «Академия», 2005. – 496 с.

7. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

РЕЗЮМЕ

Гудыменко Е. Н. Профессиональное самоопределение старшеклассников как психолого-педагогическая проблема.

Проблема профессионального самоопределения старших школьников занимает важное место в психологии и педагогике. Гуманистические цели воспитания и обучения предусматривают гармоничное развитие личности школьника, проявление его творчества, самостоятельности, особенно это касается решения о выборе будущей профессии. В психологической и педагогической литературе существуют разноообраные подходы к определению психологических факторов принятия решения о выборе трудовой деятельности. Выяснены основные стадии становления субъекта профессионального самоопределения. Выделены подходы относительно этапов профессионального самоопределения личности. Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, который включает весь профессиональный путь: от появления профессиональных интересов, намерений, склонностей до выхода из трудовой деятельности.

Ключевые слова: *самоопределение, профессиональное самоопределение, профессиональное становление, профессиональное развитие, профессия, жизненная перспектива, самоактуализация, самореализация, самотранценденция.*

SUMMARY

Gudymenko K. Professional self-determination of senior pupils as psychological and pedagogical problem.

The problem of professional self-determination of senior pupils occupies an important place in psychology and pedagogy. Humanization of training and education goals provides for the harmonious development of personality of the senior pupils, the manifestation of their creativity, independence, especially in choice of future profession.

In psychological and pedagogical literature there are various approaches to the definition of psychological factors of making profession choice. The basic stages of formation the subject of professional self-determination were found out. The approaches to the stages of professional self-determination were selected. Professional self-determination is viewed as a process that spans the whole period of professional activity of personality: from the emergence of professional interests, intentions, propensities to exit employment.

Professional self-determination is a complex structural formation which is interrelated and connected with beliefs of moral and strong-willed personality's traits, behaviors, knowledge about the professions, practical skills are formed in accordance with the requirements of society and opportunities of the educational process at school.

High school prepares senior pupils for making profession choice by methods of educational work. All training elements are important: the system of general knowledge, moral, aesthetic and physical pupil's education. There is a system of special measures which is designed to prepare senior pupils for professional careers.

Professional self-determination in pedagogy is understood as a process of self-knowledge and objective assessment of a person's own individual psychological characteristics, abilities, capabilities, comparing their own professionally important qualities and capabilities with the requirements that are necessary to master a particular profession, which include the choice of career, the choice of university and place of work.

In author's opinion, the senior pupil who has determined himself of what he needs and what he wants, understands and knows their capabilities, aptitudes, abilities, has a life plan; ready to operate in the system of social relations.

***Key words**: self-determination, professional self-determination, professional becoming, professional development, profession, life perspective, self actualization, self-realization, self-transcendence.*

УДК 378

В. П. Курок
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТВОРЕННЯ ЇЇ МОДЕЛІ

У статті проаналізовано різні погляди на визначення компонентів професійної діяльності вчителя, запропоновано деякі підходи до створення моделі діяльності фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства. Автором зазначено, що в наукових студіях переважає усталений підхід стосовно того, що для реалізації виховної функції необхідно мати високу мораль, інформаційної – високий інтелект, дослідницької – здатність до творчості, комунікативної – уміння спілкуватися, а для виконання навчальної функції – професійну компетентність.

***Ключові слова:** модель, професійна діяльність, вчитель, структура, компоненти, педагогічні уміння.*

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти в Україні потребує нових підходів до організації навчально-виховного процесу ВНЗ. Щоб відібрати науковий зміст сучасної вищої освіти, форми й методи навчальної та позанавчальної діяльності студентів, що були б спрямовані на розвиток творчої активності та професійної компетентності майбутнього вчителя, потрібна модель його діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства. Для цього необхідно проаналізувати специфіку праці вчителя, окресливши предмет, структуру та зміст функційної діяльності педагога й ті вимоги, які вона формулює стосовно його знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей.

Аналіз актуальних досліджень. Професія вчителя поставала об'єктом дослідження у працях багатьох учених (А. Дістервег, Я. Коменський, К. Ушинський), де вона схарактеризована в різних аспектах: соціальної значущості, змісту, структури, особистісного впливу на учнів тощо. Проблема підготовки вчителя завжди була актуальною, це

засвідчують студії таких науковців, як С. Архангельський, Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Д. Тхоржевський, А. Щербакова, Т. Шамова, які опрацьовували різні вектори порушеного питання. У теоретичних і прикладних дослідженнях розроблено такі аспекти: професіограма особистості й діяльності вчителя, система загальнопедагогічної підготовки, гуманістична культура вчителя тощо.

Попри наукове зацікавлення проблемою та наявні праці на сьогодні її не можна вважати повністю вичерпаною, оскільки постійно відбуваються зміни в суспільно-економічному житті, що породжує гостру необхідність у підвищенні якості підготовки педагогічних кадрів. Навпаки, окреслене питання набуло надзвичайної актуальності у зв'язку з реформуванням освіти, зокрема із впровадженням освітніх стандартів. Реформування системи вищої освіти передбачає створення такої моделі, яка б адекватно реагувала на зміни, що відбуваються в суспільстві; сприяла збереженню та розвиткові надбань світової й вітчизняної культури; була здатна до інтеграції у світовий освітянський простір і водночас не втрачала вітчизняного освітнього досвіду.

Оперуючи результатами досліджень, учені зазначають, що сьогодні вже є очевидним, що якість професійно-педагогічної підготовки вчителів суттєво відстає від вимог життя. Фахова компетентність сучасного вчителя постійно зростає, але різниця потенціалів між учнем і вчителем не зменшується. Учителеві стало важче, ніж раніше, налагоджувати контакти з учнями. Змінилося ставлення учнів до авторитету вчителя. Їхній ступінь оцінювання наближається до критеріїв дорослих і переважно збігається з тими вимогами, що ставить перед учителем суспільство.

Метою статті є аналіз різних підходів до визначення функційних компонентів діяльності вчителя в сучасних умовах з метою розроблення її моделі.

Виклад основного матеріалу. У роботах науковців зосереджено увагу на недоліках і протиріччях, пов'язаних із невмінням фахівців конструювати технології педагогічної діяльності, перекладати мету виховання мовою конкретних виховних ситуацій, із відсутністю системного бачення та творчих задатків. До цього ще можна додати й брак методологічної культури численної частини сучасних учителів, якість якої пов'язана з основною логіко-філософською підготовкою. Це вкрай важливо ще й тому, що конструювання технологій навчання та виховання безпосередньо пов'язане з усвідомленням тієї філософської ідеї, яка лежить в основі певної технології, та з володінням логічними і психолого-дидактичними критеріями її успішної реалізації.

У зв'язку з докорінною зміною концепції педагогічної освіти, у 90-х рр. ХХ ст. усталилися такі позиції особистісно орієнтованого підходу: цілісність методологічної підготовки, системність, прогностичний характер

моделювання діяльності та її результатів, гуманістичний підхід до професії вчителя. Заслуговує на увагу думка про те, що, моделюючи особистість педагога, «необхідно подолати розрив, який помітний сьогодні між учителем – людиною, громадянином – і його професійними знаннями, уміннями, навичками. Ідеться про те, щоб інтегрувати особистісну позицію майбутнього вчителя, його професійні знання й уміння. Ця єдність – не сумарна категорія, а якісно нове утворення, цілісність і внутрішня структура якого окреслюють завдання підготовки особистості вчителя» [2].

Діяльність учителя є складною за своїм психологічним змістом працею, що вимагає чітко вираженої професійної спрямованості, міцних знань: у його роботі не може бути якогось одного, раз і назавжди, засвоєного алгоритму дій, оскільки відбувається постійний розвиток науки й суспільства, який вимагає постійного оновлення знань, що передають, зокрема, і дітям. Крім того, змінюються й учні залежно від рівня розвитку. З огляду на це педагогічну діяльність слід тлумачити як творчу та сфокусовану на формування людських цінностей у людині.

Науково-педагогічна література відображає намагання вчених синтезувати педагогічну діяльність, аналізуючи її на найрізноманітніших рівнях. У ході студіювання проблеми одні дослідники зосереджували увагу на особливостях діяльності, другі – на компонентах, треті – на елементах тощо. Уся наведена сукупність має пересічні площини, тому її можна вважати взаємодоповнювальною. Більш цікавим, на наш погляд, є підхід до характеристики специфіки педагогічної діяльності, коли, з одного боку, описують, що повинна вміти людина як суб'єкт цієї діяльності, а з іншого – формулюють вимоги суспільства до неї, тобто пропонують функційну будову діяльності.

Педагогічна наука обґрунтовує кілька підходів до вивчення педагогічної діяльності: структурний, функційний, динамічний, системний.

Структурний підхід базований на виокремленні трьох рівнів структури діяльності: соціологічного, психологічного та педагогічного. Соціологічний аналіз передбачає розподіл педагогічної діяльності на різні її типи, що відображають різноманітні аспекти: політичні, педагогічні, психологічні, методичні. Психологічний аналіз ґрунтований на описі компонентного складу та структури педагогічної діяльності. Педагогічний аналіз полягає в розмежуванні різноманітних педагогічних умінь, які становлять структуру діяльності: уміння виконувати основні завдання; уміння, пов'язані з педагогічною майстерністю; уміння, пов'язані з якостями особистості й поведінкою педагога.

Функційний підхід пропонує характеризувати діяльність викладача у вигляді системи функцій чи функційних характеристик; описує предметні й педагогічні вміння, знання, вимоги до педагогічної діяльності; вибудовує ієрархію педагогічних функцій за ступенем їхньої значущості: суспільні, методичні, організаторські, трудові, психофізіологічні.

За умов динамічного підходу до вивчення педагогічної діяльності наголошують на необхідності формування фахової компетентності вчителя з позицій нових педагогічних завдань і вдосконалення особистості. Динаміка цього процесу виявляється в покращенні вміння проектувати навчально-виховний процес, у зміні завдань і цілей відповідно до розвитку суспільства, у постійній самоосвіті.

Системний підхід прогнозує аналіз педагогічної діяльності в системі її ставлення до «об'єкта» своєї діяльності й соціальних вимог, відображених у моделі.

На думку Н. Кузьміної, до основних функційних компонентів педагогічної діяльності слід зараховувати [1]:

1) гностичний – пов'язаний з отриманням інформації про всі аспекти функціонування педагогічних систем (вивчення окремих учнів, оцінювання методів викладання, аналіз і використання досвіду роботи інших педагогів, аналіз педагогічних ситуацій, самовиховання та самоосвіта тощо);

2) проектувальний – формування педагогічних цілей і завдань, оновлення й розроблення планів, програм навчання й виховання;

3) конструктивний – процес моделювання, розроблення плану майбутнього процесу й підготовка до нього;

4) організаційний – реальна виконавча діяльність щодо втілення запланованого;

5) комунікативний – процедури, які оптимізують необхідні взаємини та зв'язки між учасниками навчального процесу (з окремими учнями, групами учнів чи з усім учнівським колективом).

Згідно з дослідженнями В. Сластьоніна, структура педагогічної діяльності містить такі розділи: властивості й характеристики, що маркують професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість особистості вчителя; вимоги до його психолого-педагогічної підготовки; обсяг і склад спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки зі спеціальності.

Інноваційні процеси в педагогіці диктують необхідність уточнення сформованого уявлення про педагогічну діяльність, у зв'язку з цим зазнає уточнення та склад педагогічних умінь.

А. Щербаков та А. Мудрик вважають, що в дидактичному плані всі вміння вчителя варто згрупувати в три основні [7]:

1) уміння переносити відомі вчителеві знання, варіанти рішень, прийоми навчання й виховання в умови нової педагогічної ситуації;

2) уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;

3) уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові прийоми для розв'язання конкретної педагогічної ситуації.

Більш глибоко вміння вчителя витлумачені А. Марковою [3]:

1) уміння бачити в педагогічній ситуації проблему й оформлювати її у вигляді педагогічних завдань;

2) уміння, які відповідають на запитання «чого навчати?», «як навчати?» і «кого навчати?»;

3) уміння фіксувати, хронометражувати процес і результати своєї праці, помічати сильні та слабкі аспекти професійної діяльності, а також проектувати власну педагогічну діяльність;

4) уміння формулювати широкий спектр комунікативних завдань;

5) уміння, які сприяють досягненню високого рівня спілкування;

6) уміння обстоювати стійку професійну позицію педагога, уміння оволодівати педагогічною майстерністю та реалізувати творчий пошук;

7) уміння окреслювати перспективи свого професійного розвитку, з'ясовувати особливості індивідуального стилю;

8) уміння характеризувати знання учнів на початку та в кінці навчального року; стан діяльності, методичні підходи до процесу навчання;

9) уміння оцінювати рівень виховання й вихованості школярів.

Зауважимо, що склад умінь не може бути стабільним, він весь час розширюється у зв'язку з включенням нових дій до педагогічної діяльності. Дослідники намагаються виокремити в діяльності вчителя «наскрізні», інтегральні вміння, які входять до таких груп: уміння вивчати учнів; уміння розв'язувати педагогічні завдання; організаційні та інформаційні вміння.

На підставі психологічного аналізу діяльності вчителя можна дійти висновку, що численна кількість педагогічних дій формує порівняно невелику групу вмінь, які реалізує вчитель на практиці. До них зараховуються пізнавальні, конструктивні, комунікативні й організаторські вміння.

На особливу увагу заслуговують наукові дослідження з педагогічної діяльності, присвячені вивченню професійних здатностей педагога, його схильності до педагогічного фаху, якостей особистості, що слугує основою для розроблення моделі фахівця.

Дослідники називають цілу низку педагогічних здатностей, необхідних для успішної діяльності вчителя [4; 5; 6]:

– дидактичні – здатність передавати учням навчальний матеріал, активувати цікавість до предмета, пробуджувати в учнів активну самостійну думку, реконструювати й адаптувати навчальний матеріал, організовувати самостійну роботу учнів;

– академічні – здатність до певної сфери наук, знання навчального предмета, вільне володіння навчальним матеріалом, виявлення ознак зацікавлення відкриттями в науці, проведення науково-дослідницької роботи;

– перцептивні – здатність проникати у внутрішній світ учня, відчувати зміни в його внутрішньому стані;

– мовні – здатність влучно й чітко виражати свої думки та почуття засобами мови, а також міміки й пантоміміки;

– організаторські – здатність організовувати учнівський колектив для розв'язання завдань навчання, правильно налагоджувати власну роботу;

– авторитарні – здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів, що залежить від особистих якостей викладача (рішучість, воля, витримка, винахідливість, вимогливість тощо) і від почуття відповідальності за навчання й виховання учнів, упевненості у своїй позиції;

– комунікативні – здатність до спілкування, уміння знайти правильний підхід до учнів, налагодити з ними доцільні з педагогічного погляду стосунки;

– педагогічна уява – прогностичні здатності, тобто вміння уявити наслідки своїх дій;

– здатність до розподілення уваги – здатність слідкувати одночасно за змістом, формою викладення матеріалу, тримати в полі зору всіх учнів, чуйно реагувати на ознаки втоми, нерозуміння, порушення дисципліни, слідкувати за власною поведінкою.

Компоненти педагогічних здатностей взаємозалежні та взаємопроникні, тому диференціювати їх дуже складно. Однак беззаперечним є те, що формування загальних здатностей відбувається в тісному взаємозв'язку зі спеціальними.

Підсумовуючи, наголосимо, що виокремлення компонентів діяльності, її структурних елементів, характеристика здатностей, які забезпечують їх реалізацію, дає змогу всебічно дослідити процес діяльності, а отже, за менших затрат сил і часу, але з більшою ефективністю організовувати, контролювати, оцінювати, коректувати та спрямовувати цей процес у необхідне для педагога русло відповідно до мети й завдань виховання, тобто найефективніше керувати процесом діяльності, а також процесом формування особистості.

Незважаючи на наявність відмінних ознак професійної компетентності, усіх фахівців об'єднує оперування професійними знаннями про мету, зміст, об'єкт і засоби праці, уміння провадити діяльність на всіх її етапах (підготовчому, виконавчому, підсумковому), володіння такими властивостями особистості, які оптимізують організацію процесу педагогічної діяльності й допомагають отримати бажаний результат.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можемо стверджувати, що в реальності, на відміну від теоретичних досліджень, важко диференціювати особистісні якості вчителя на «загальнолюдські» та «професійно-педагогічні», тому що практично складно відрізнити власне педагогічні якості від багатьох різноманітних якостей особистості вчителя, які впливають на його успішну діяльність. Вони виявляються, формуються, розвиваються й переходять одне в інше в загальній культурі якостей, відношень і дій особистості вчителя як суб'єкта професійної діяльності. Повністю погоджуємося з тезою, що професійно важливі якості не мають самостійного значення, а правильно їх зрозуміти можна лише з урахуванням особистісної індивідуальності.

У наукових студіях переважає усталений підхід стосовно того, що для реалізації виховної функції треба мати високу мораль, інформаційної – високий інтелект, дослідницької – здатність до творчості, комунікативної – уміння спілкуватися, а для виконання навчальної функції – професійну компетентність.

Висновки. Отже, педагогічна діяльність у її ідеальному розумінні вимагає інтегративності й гармонійного розвитку рис особистості, що можуть виявлятися різними гранями в різних умовах і ситуаціях. Структура діяльності вчителя є інваріантною для вчителів всіх спеціальностей, відмінності полягають лише в змістовому аспекті, який залежить від специфіки предмета, що викладають, й особистісного ставлення до навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н. В. Педагогическая деятельность мастера / Н. В. Кузьмина // Проблемы дидактики производственного обучения / [отв. ред. Н. И. Думченко]. – М. : Высшая школа, 1978. – С. 233–270.

2. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історичний досвід, уроки (1917 – 1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.

3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном воздасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

4. Мельниченко Б. Професійна підготовка учнів загальноосвітньої школи зарубіжних країн / Б. Мельниченко // Професійно-технічна освіта. – 2003. – № 3. – С. 42–45.

5. Поляков В. А. Трудовая подготовка школьников в зеркале педагогической науки / В. А. Поляков, В. М. Казакевич, Ю. Е. Ривес-Коробков // Школа и производство. – 1994. – № 2. – С. 2–7.

6. Сидоренко В. К. Нове бачення освітньої галузі «Технологія» в державному стандарті загальної середньої освіти / В. К. Сидоренко // Освіта. – 26 березня–2 квітня 2003 р. – С. 6.

7. Щербаков А. И. О подготовке студентов – будущих учителей к исследованию педагогических явлений и процессов / А. И. Щербаков // Психология труда и личности учителя. – Л. : ЛГУ, 1977. – 138 с.

РЕЗЮМЕ

Курок В. А. Исследование компонентов деятельности учителя как предпосылка создания ее модели.

В статье проанализированы разные взгляды на определение компонентов профессиональной деятельности учителя, предложены некоторые подходы к созданию модели деятельности специалиста на современном этапе развития общества. Определено, что в научных студиях преобладает устоявшийся подход в отношении того, что для реализации воспитательной функции надо иметь высокую нравственность, для информационной – высокий интеллект, исследовательской – способность к творчеству, коммуникативной – умение общаться, а для выполнения учебной функции – профессиональную компетентность.

***Ключевые слова**: модель, профессиональная деятельность, учитель, структура, компоненты, педагогические умения.*

SUMMARY

Kurok V. Studing the components of the teachers' activity as the background for its model.

The need for creating the model of teachers activity in the modern society in order to select the content of modern higher education, forms and methods of students educational and extracurricular activities aimed at the development of intending teachers creative activity and professional competence is grounded in the article.

Approaches to studying the educational activities are outlined. Structural, functional, dynamic and systematic ones belong there. The main functional components of pedagogical activity such as gnostic, project, structural, organizational and communicative are defined. The total integrated skills of teachers work such as the ability to teach students, the ability to solve educational problems, organizational and information skills are determined. The need to study the teachers' professional abilities; his/her inclination to teaching profession are paid attention to.

It is noted that to reach a success the teacher should have a number of pedagogical abilities such as teaching, academic, perceptual, language, organizational, authoritarian, communicative, pedagogical imagination, ability to distribute attention. It is emphasized that distinguishing the components and structural elements as well as the pedagogical abilities characteristics enables comprehensive exploring teachers' activity.

Despite the presence of the distinguishing features of professional competence, that unite all professionals operating with professional knowledge about the purposes, content, object and means of labour, the ability to perform the activities at all stages (preparatory, executive, final), possession of such personality traits that optimize the organization of the process of pedagogical activity and help to get the desired result.

The author concludes that pedagogical activity in its ideal requires understanding of the integrativity and harmonious development of personality traits that can manifest in different faces in different conditions and situations. The structure of the teacher's activity is invariant for teachers of all disciplines, the differences are meaningful only in the aspect that depends on the specifics of the subject that is taught, and personal relationship to the educational process

Key words: *model, professional activities, teacher, structure, components, pedagogical skills.*

УДК

Л. С. Левченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В АСПЕКТІ СУЧАСНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено розгляд поняття комунікативна компетентність. Здійснено аналіз наукових підходів щодо умов оптимізації розвитку комунікативної компетентності особистості, висвітлюються актуальні питання ефективного впровадження новітніх інформаційних технологій, системних комплексів та комп'ютерних програм в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. Досліджується проблема використання інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності керівника школи для пошуку, обробки, обміну, передачі, використання та зберігання інформації.

Ключові слова: *професійна підготовка, комунікативна компетентність особистості, соціально-психологічні фактори, інформація, новітні технології, освіта, глобальні зміни.*

Постановка проблеми. Одним зі стратегічних завдань сучасного реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів. У зв'язку зі сказаним, як ніколи раніше, актуальною стає ідея С. Л. Рубінштейна про необхідність такої організації життя школи та підбору методів її роботи, які б забезпечували необхідні умови для виявлення та розвитку індивідуальності й обдарованнь кожного учня. Вочевидь, це висуває певні вимоги як до особистості вчителя, так і до його професійних якостей, зокрема, до рівня його комунікативної підготовленості.

Аналіз актуальних досліджень. Розпочинаючи з 90-х років минулого століття наукова категорія «комунікативна компетентність» у системі педагогічної освіти стає предметом спеціального всебічного розгляду (Г. О. Балл, І. А. Зимняя, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, С. Д. Максименко, М. М. Забродський, Л. М. Мітіна, С. О. Мусатов, Л. А. Петровська, Є. В. Руденський, Ю. М. Ємельянов та ін.). У наукових доробках презентуються моделі формування комунікативної компетентності як кінцевий результат професійної підготовки.

Мета статті – довести, що закономірним результатом професійної підготовки в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних та інших складових виступає комунікативна компетентність особистості майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Динаміка розвитку сучасного суспільства зумовлює інтенсивні пошуки освітніх технологій виховання творчої особистості, спрямованих на створення сприятливих умов для розвитку її комунікативної культури, здатності до ефективної взаємодії у професійній діяльності.

Характерними відмінностями кінця XX – початку XXI століття є зміни в системі освіти: її спрямованості, цілях, змістові, значною мірою орієнтують на вільний розвиток особистості, творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність майбутнього педагога.

Однією з головних форм педагогічної професії виступає комунікація або спілкування педагога зі своїми вихованцями. Допомога фахівцеві в оволодінні засобами ефективного впливу на учнів як основою продуктивної взаємодії в новій освітній парадигмі має пріоритетне завдання та значення.

У науковій літературі можна зустріти поняття, близькі за своїм змістом. Так, «компетентність у спілкуванні» – це вміння долати труднощі у спілкуванні, передусім, соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви у спілкуванні й використовувати одержану інформацію для самопізнання [5]. «Комунікативна компетентність»

розглядається як готовність особистості до комунікативної діяльності. У зарубіжних джерелах зустрічається термін «компетентність взаємодії» (interaction competenties). Так, М. Ежей (M. Athay) та Дж. Дарлі (J. Darley) під компетентностями взаємодії розуміють здатності створення нових зразків виконання ролі шляхом реконструювання знайомих, набутих у практиці прикладів, що дає змогу діяти у специфічних змінах ситуацій взаємодії. [6].

Комунікативна компетентність особистості майбутнього педагога є доволі важливою складовою широкої і складної проблеми – формування його професійно значущих якостей. У практичному плані вирішенням цієї проблеми є підвищення рівня ефективності педагогічної діяльності.

У плані методологічної основи для нас становлять інтерес наукові праці особистісно-орієнтованої парадигми освіти, дослідження соціальної перцепції, міжособистісних стосунків, концептуальні положення про сутність педагогічних комунікацій, педагогічного спілкування.

Аналіз наукових праць із проблеми комунікативної компетентності (М. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. М. Куніцина, Ю. М. Ємельянов та ін.) дозволяє розкрити динаміку її дослідження в системі освіти.

Розпочинаючи з 1960–1970 рр. у науковий апарат уводиться поняття «компетентність», «комунікативна компетентність». З 1970–1990 рр. термін «комунікативна компетентність» уводиться в систему навчання управління, навчання спілкуванню.

У цей час у своїх дослідженнях Дж. Равен презентує в різних видах компетентності такі категорії як «готовність», «здібність», а також фіксує увагу на таких психологічних якостях як «відповідальність», «упевненість» [7].

Показово, що в наукових працях цього періоду поняття компетентність трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і як одна з його складових. Так, Л. А. Петровська вказує, що комунікативна компетентність передбачає розуміння мотивів, намірів, стратегій поведінки, фрустрації партнерів по спілкуванню, розуміння соціально-психологічних проблем взаємопорозуміння, оволодіння техніками спілкування. Л. А. Петровська, за результатами своїх досліджень комунікативної компетенції, пропонує конкретні спеціальні форми тренінгів для формування цієї властивості особистості фахівця [6].

Комунікативна компетентність особистості, на думку Є. В. Руденського, складається з таких здатностей:

1) давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, у якій доведеться спілкуватися;
2) соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
3) «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації;

4) здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

На основі аналізу складових комунікативної компетентності дослідник виводить три її рівні.

1. Соціонормативний досвід – це основа когнітивного компонента комунікативної компетентності особистості як суб'єкта спілкування. Разом із тим реальне існування різних форм спілкування, які частіше спираються на соціонормативний конгломерат, уводить особистість у стан когнітивного дисонансу. А це породжує протиріччя між знанням норм спілкування в різних формах спілкування й тим способом, який пропонує ситуація конкретної взаємодії.

2. Сигніфікація – це система символів і нормативних приписів щодо їх використання під час спілкування. Як своєрідний знак, символ використовується по-різному: і як спосіб організації дій, і як спосіб прояву ставлення до партнера по спілкуванню, і як засіб організації тексту повідомлень, якими обмінюються учасники спілкування.

3. Акціональний рівень – це персоніфікація спілкування, яка передбачає і оволодіння кодом ситуативного спілкування, і відчуття допустимого в імпровізаціях, доцільності конкретних засобів спілкування.

У сукупності три виділених рівні характеризують ступінь комунікативної компетентності особистості як суб'єкта спілкування.

Поняття «компетентність» є предметом досліджень І. А. Зимньої. Теоретичним підґрунтям для цього, на думку вченої, є сформульовані положення у психології, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання і праці (Б. Г. Ананьєв), що людина проявляється в системі ставлень до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. М. М'ясищев), що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. В. Кузьміна, А. А. Деркач), що професіоналізм охоплює компетентності (А. К. Маркова). На основі таких наукових підходів у педагогічній діяльності спілкування відіграє провідну роль. Тут спілкування є основним засобом, за допомогою якого й у процесі якого реалізуються завдання навчання та виховання. Більше того, у педагогічній діяльності використовуються засоби, які характерні для спілкування, а сама діяльність будується за законами спілкування. У психологічній структурі діяльності вчителя педагогічне спілкування, виражаючи комунікативну природу цієї діяльності, є смислоутворюючим компонентом.

Таким чином, ефективність спілкування передбачає знання всіх його компонентів, які забезпечують комунікативну компетентність майбутнього педагога.

Відповідно до цього розглядаємо комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, що включають: функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його

характеристики; засоби спілкування (вербальні і невербальні); репрезентативні системи і ключі доступу до них; види слухання і техніки його використання; «зворотний зв'язок» (питання і відповіді); психологічні і комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними; форми і методи ділової взаємодії; технології і прийоми впливу на людей; методи генерування ідей і інтеграції персоналу для конструктивної комунікації; самопрезентацію і стратегію успіху [4]. Розвиток комунікативної компетентності є необхідною умовою ефективної професійної діяльності.

Тактичним засобом професійної підготовки майбутнього педагога до ефективної взаємодії постають практико-зорієнтовані технології навчання студентів спілкуванню. Вони дозволяють сформувати основне коло вмінь педагогічного спілкування за допомогою мовних дій, які реалізують суб'єкти взаємодії.

Професійна підготовка вчителя до професійного спілкування, творчого співробітництва та діалогічної взаємодії з учнями в навчально-виховному процесі є головною ланкою й основним напрямом у загальній системі професійної, зокрема психолого-педагогічної підготовки. Відповідно, комунікативна підготовка має забезпечити становлення рис професійної комунікабельності педагога.

Безперечно, гуманізація освітнього середовища пов'язана з якісно новими функціями педагога, такими, як культура вербального спілкування, уміннями управляти діяльністю вихованців. Вирішення таких завдань вимагає від майбутнього педагога реалізації програми комунікативного впливу, яка передбачає сформованість у нього достатнього рівня професійно-педагогічної, комунікативної культури, в основі яких лежить комунікативна компетентність.

Теоретичний аналіз проблем професійно-педагогічної діяльності та педагогічного спілкування дозволяє виділити низку теоретичних положень та методичних вимог, виходячи з яких слід розвивати комунікативну компетентність учителів, організовуючи неперервне підвищення їх кваліфікації.

Передусім зауважимо, що дорослі, будучи суб'єктами основної – трудової – діяльності, схильні також переносити це і на інші види діяльності. Для вчителів основним видом діяльності є професійно-педагогічна, а учіння в усій різноманітності своїх форм виступає лише допоміжною діяльністю, необхідною для успішного виконання основної. Пізнавальні інтереси дорослих, що повністю справедливо і для вчителів, концентруються навколо потреби зрозуміти різноманітні явища життя та професійної діяльності, осмислити власний (так само як і інших) життєвий та професійний досвід, виробити позицію щодо різноманітних подій та явищ, навчитися використовувати отримані знання у власній практичній діяльності. Учіння, таким чином, у більшості випадків розглядається вчителем через призму основної діяльності, а його результати співвідносяться із практичними

потребами та особистісною значущістю. Відповідно, ефективність процесу підвищення кваліфікації вчителів взагалі, так само як і розвитку їх комунікативної компетентності зокрема, істотно залежатиме від того, наскільки вони будуть самостійними у визначенні цілей, виборі форм і методів, регуляції самого процесу та оцінці результатів цього процесу.

Як показано в чисельних психолого-педагогічних дослідженнях, центральним елементом мислення вчителя є прийняття педагогічного рішення. Засвоєні теоретичні знання (методологічні, психолого-педагогічні, методичні, фахові) при цьому використовуються, як правило, через трансформування у специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічної задачі. Саме остання й виступає безпосередньою когнітивною основою професійного мислення вчителя.

Логіка руху теоретичних знань під час вироблення педагогічних рішень така: загальна спрямованість задається провідними психолого-педагогічними ідеями, засвоєними вчителем на рівні особистісних переконань (вони визначають спосіб бачення конкретної педагогічної ситуації, дозволяють виділити характерні для кожної ситуації проблеми тощо); ідеї знаходять своє втілення в конструктивно-методичних схемах рішення, які враховують особливості конкретних педагогічних ситуацій; реальним виявленням останніх, що є основою регулювання практичної взаємодії з учнями, виступає оперативний образ ситуації, у якому відображені як конструктивно-методична схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії учителя з учнями в даний момент часу [2].

Мова йде про таке. Людина оволодіває поняттями спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самому індивіду. Саме ці індивідуальні утворення визначають характер сприймання людиною тих чи інших об'єктів і явищ. Відмітимо, що описані «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то і просто помилковими. Сказане повною мірою відноситься і до когнітивних основ професійного мислення вчителя. Для того, щоб вносити до них необхідні корективи, слід спочатку екстеріоризувати ці індивідуальні утворення, знову вивести їх у зовнішній вимір. Основною умовою цього виступає розгорнутий діалог з іншими людьми.

Однією з найважливіших психологічних умов усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення власної професійної діяльності є рефлексивне ставлення вчителя до неї. На думку дослідників, рефлексивні процеси в діяльності вчителя проявляються передусім: у процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; у процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання

(виховання) і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх розвитку; у процесі самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкта.

Усе це вимагає такої методики неперервної педагогічної освіти, при якій учителі набували б досвіду: дослідження основ конструювання конкретних педагогічних рішень; участі в активній взаємодії з іншими учасниками процесу пошуку рішення; співвіднесення загальних теоретичних положень зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень, у яких такі положення знайшли своє втілення.

У контексті сказаного слід також мати на увазі, що педагогічна професія відноситься до соціономічних видів праці, де спілкування є професійно значущою, суттєвою стороною.

У соціальній психології досить поширеною є традиція розрізнювати перцептивну, комунікативну та інтерактивну сторони спілкування. У силу сказаного розвиток комунікативної компетентності доцільно розглядати в цьому плані, виділяючи розвиток перцептивної і комунікативної та інтерактивної її складових. Соціально-перцептивна сторона спілкування, відповідно, перцептивна компонента, як неодноразово підкреслювалося у психологічній літературі, є визначальною у структурі комунікативної компетентності особистості.

Узагальнення сказаного вище дозволяє дійти висновку, що розвиток комунікативної компетентності вчителів доцільно здійснювати в межах загальної роботи щодо формування їх професійної компетентності. При цьому впровадження у процес підвищення кваліфікації роботи груп психолого-педагогічного тренінгу, створюючи сприятливі умови для концептуального розвитку педагогів, позитивно впливає і на формування в них продуктивного рівня комунікативної компетентності.

Висновок. Комунікативна компетентність виступає як ієрархічно організоване психічне утворення, як певний рівень розвитку особистості майбутнього педагога, що передбачає сформованість його цілісної системи мотиваційно-спонукальних, особистісних якостей і функціонально-операційних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні і поведінкові компоненти сфери особистості.

Комунікативна компетентність розглядається у зв'язку з пошуком ефективних засобів побудови взаємодії, знаннями і вміннями в системі міжособистісних стосунків, що пов'язані з взаємним обміном інформацією і пізнанням людьми один одного, з управлінням власного поведінкою і поведінкою інших, організацією діяльності.

Комунікативну компетентність майбутнього педагога ми розуміємо як сукупність сформованих на достатньому рівні професійних знань, комунікативних і організаторських умінь, здатностей до самоконтролю, емпатії, засобів побудови ефективної взаємодії у професійній діяльності.

Відповідно процес професійної підготовки майбутнього педагога у комунікативному аспекті під час навчання у вищому навчальному закладі передбачає розвиток здатностей у нього гнучко перебудовувати позиції і ролі в різних системах взаємодій, адекватно діяти в нестандартних ситуаціях з позиції об'єкта та суб'єкта.

До умов оптимізації розвитку комунікативної компетентності майбутнього фахівця можна віднести такі:

- організація повноцінного дидактичного впливу на всі сторони особистості й діяльності студентів;
- цілеспрямоване оволодіння технологіями педагогічного спілкування;
- діалогізація і рефлексивність в організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова-Турченко О. А. Психологічна стабілізація особистості вчителя зони радіологічного контролю / О. А. Антонова-Турченко, Л. С. Дробот, М. М. Забродський. – К., 1997. – 182 с.

2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 384 с.

3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 167 с.

4. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1985. – 185 с.

5. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина. – М. : Педагогика, 1990. – 102 с.

6. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

7. Спиноза Б. Избранные произведения / Б. Спиноза. – М., 1957. – Т.1.

8. Уэбстер, Дж. Создай свое будущее сам: руководство по планированию будущего для подростков / Дж. Уэбстер ; пер. с англ. Н. Б. Ярошевской. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005.

РЕЗЮМЕ

Левченко Л. С. Коммуникативная компетентность личности в аспекте современного инновационного образования.

В статье представлено рассмотрение понятия «коммуникативная компетентность». Осуществлен анализ научных подходов относительно условий оптимизации развития коммуникативной компетентности личности, освещаются актуальные вопросы эффективного внедрения новых информационных технологий, системных комплексов и компьютерных программ в управлении общеобразовательной школой.

Изучается проблема использования информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности руководителя школы для поиска, обработки, обмена, передачи, использования и сохранения информации.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, коммуникативная компетентность личности, социально-психологические факторы, информация, новейшие технологии, образование, глобальные изменения.*

SUMMARY

Levchenko L. Communicative competence in the aspect of modern innovative education.

This article reveals a concept «communicative competence». Scientific approaches to optimize the conditions of development of communicative competence of the individual, highlights current issues of effective implementation of new information technology systems and system software in the management of secondary schools were analyzed. The problem of the use of information and communication technologies in a professional school concerns finding, processing, exchange, transfer, use and storage.

Based on the analysis of psychological and educational research literature on the use of information technology in the professional training of teachers, it is found out that the use of technology in teacher education has methodological features that define the structure of multi-stage curriculum. To intensify the process of prospective teachers training it is advisable to use information systems (complex computer programs) that provide operational feedback, computer visualization of educational information, archival storage of large amounts of information with easy user access to the database, automation of computing process, information retrieval activities, processing of experimental results, automation of management training activities to control the results.

The process of informatization of education increases educational activity of students, develops an ability of alternative thinking, formation the abilities to develop search strategies as the solution of educational and professional tasks, forecasting results of implementation of the decisions by means of simulation of the objects, phenomena, processes and relationships between them in conditions of uncertainty and risk.

Accordingly, the process of professional preparation of a future teacher in the communicative aspect while learning in higher education institution involves the development of such abilities as the flexibility to restructure positions and roles in different system interactions, the ability to handle situations that arise from the position of the object and subject. The optimization of the development of communicative competence of the future specialist includes the following: organizing meaningful didactic influence on all aspects of the personality and activity of students; purposeful mastery of the technologies of pedagogical communication; dialogization and reflexivity in pedagogical organization of interaction of subjects of educational process of higher education institution.

Key words: *training, individual's communicative competence, social and psychological factors, information, new technologies, education, global changes.*

УДК 373.2.016:78

І. А. Малашевська
Інститут мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова

ПСИХОКОРИГУЮЧИЙ ПРИНЦИП МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЗИКОТЕРАПІЇ

У статті розглядається проблема оптимізації системи музичного навчання дошкільників і молодших школярів засобами додаткових видів освітньої діяльності оздоровчо-профілактичного спрямування. Метою статті є вивчення сутності психокоригуючого впливу музикотерапії на дитячу особистість. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури. Практичне значення роботи полягає в можливості впровадження інноваційної методики музичного навчання дошкільників і молодших

школярів із використанням музикотерапії. У висновках дослідження зазначається про дієвість і ефективність застосування психокоригуючого принципу музичного навчання. Подальший напрям наукового пошуку вбачаємо у впровадженні музикотерапії в систему підготовки майбутніх учителів музики.

***Ключові слова**: психокоригування, навчання музики, дошкільники та молодші школярі, саморегуляція, катарсис, музикотерапія.*

Постановка проблеми. Одним із напрямів державної політики України є модернізація системи освіти з урахуванням принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації педагогічного процесу. В єдиній національній системі безперервної освіти першочергового значення набуває процес повноцінного розвитку та становлення життєвокомпетентної творчої особистості, максимального розкриття її природного потенціалу та задатків.

Однак, в умовах соціально-політичних негараздів сучасного українського суспільства особливої актуальності набуває пошук додаткових видів освітньої діяльності оздоровчо-профілактичного спрямування. Неусвідомлено-надмірне перебування дитини в потоці інформаційного негативу сучасності, що лине з екранів телевізорів і з розмов дорослих, здійснює, на жаль, свій шкідливий вплив на емоційно-психологічний стан дітей. Дисгармонія та внутрішня напруга, які є причиною багатьох хвороб, все частіше стають характерними психоемоційними станами сучасної дитини. За таких умов використання музикотерапії в якості психокоригуючого принципу музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку набуває особливої актуальності.

Музикотерапія, як міждисциплінарне явище, базується на інтегрованому поєднанні музичного мистецтва та науки. Увібравши в себе досягнення медицини, культурології, психології, педагогіки, соціології та інших дисциплін, вона здатна здійснювати прямий коригуючий вплив на психофізіологію людини. Універсальність її методів дозволяє вирішувати проблеми покращення психічного й духовного здоров'я людини, психологічної та соціальної адаптації особистості, розвитку музичності й творчого потенціалу дитини.

Аналіз актуальних досліджень. Психокоригуючий принцип музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії базується на використанні ідей чи окремих елементів концепції музично-раціональної психотерапії В. І. Петрушина, авторської системи психокоригування В. М. Драганчук, методики розвитку та комплексної корекції різних сторін психіки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку М. І. Чистякової, системи музичного навчання Вальдорфської педагогіки.

Концепція В. І. Петрушина являє собою «сукупність прийомів і методів, спрямованих на розширення та збагачення спектра доступних пацієнту переживань і формування в нього такого світогляду, яке допоможе йому бути здоровим та щасливим» [3, 19]. Головними складовими даної психотерапії є *багаті почуття* (збагачення емоційної сфери за рахунок залучення до

широкого кола музично-художніх переживань) та *високі думки* (формування навичок оптимістичного світогляду). У запропонованому підході об'єднано естетотерапію (лікування красою) та аретотерапія (лікування ідеалами) [3].

Головною задачею психогімнастики М. І. Чистякової є збереження психічного здоров'я та попередження емоційних розладів у дітей засобами навчання їх вираженню емоцій через виразні рухи. Актуальність даної методики полягає в тому, що в наш час зростає кількість дітей із психічно-розумовими та фізично-руховими відхиленнями. Крім того, щодня збільшується навантаження на дітей, а можливостей для відпочинку й емоційної та рухової розрядки стає все менше. Курс спеціальних ігрових занять спрямований на розвиток у дітей уваги, пам'яті, уяви, емоційної сфери, моральних установок та усунення проблем психомоторики (рухових розладів при психічних захворюваннях) [5].

Система В. М. Драганчук підпорядкована «ідеї коригування та розвитку психіки дитини через виховання креативності й особливого «вживання» в музику, через створення установки на глибинне сприйняття» [1, 12]. Авторка обґрунтовує етичний (пролонговане сприйняття музики, бесіди, розповіді) і катарсичний (очищення мистецтвом) види впливу музики на психічні процеси особистості. Мета даної системи полягає в наданні допомоги дитині при знятті зайвих нашарувань у сприйнятті музичних вражень і спрямування її свідомості на шлях адекватних реакцій у світі музичного мистецтва. У методиці використано наступні методи коригування: через співпереживання, через асоціації, через динамічно-руховий стереотип [1].

Музикотерапевтичне спрямування музичного навчання підростаючого покоління знайшло своє відображення і у Вальдорфській педагогіці. Її концептуальні засади базуються на взаємозв'язку трьохвимірності людини (мислення, почуття, воля) та трьохвимірності музики (мелодія, гармонія, ритм). Мислення пов'язують із мелодією (для запам'ятовування мелодій необхідно включити процес мислення), почуття з гармонією (людина відчуває, яка гармонія підходить до певної мелодії) та воля з ритмом (коли ми слухаємо музику, то мимоволі хочеться рухатися, танцювати). Музикотерапевтичний вплив різних видів музичної діяльності та музичних інструментів на людину можна зобразити таким чином:

Тіло (воля) – ритм – танок – ударні інструменти.

Мислення (свідомість) – мелодія – спів – духові музичні інструменти.

Почуття (підсвідомість) – гармонія – музикування – струнні музичні інструменти.

Загалом музика надзвичайно глибоко проникає в нашу вольову систему. Саме тому при навчанні малих дітей необхідний рух – ігри, танці, а не музичні ідеї, – запевняють послідовники Вальдорфської педагогіки. І закликають замінити навчання музиці на розвиток здібностей, мисленнєву діяльність на образне проживання музики [4].

Метою даної статті є розкриття особливостей принципу психокоригуючого впливу музикотерапії на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у процесі їх музично-навчальної діяльності.

Методи дослідження. У ході дослідження використано методи теоретичного аналізу психолого-педагогічної, філософської та мистецтвознавчої літератури з досліджуваної теми, а також систематизації, класифікації та узагальнення отриманої інформації, вивчення передового психолого-педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи можливість коригувального впливу музичного мистецтва на фізичну, емоційну та інтелектуальну сферу організму, варто зрозуміти, що музика є мовою невербальної комунікації. Унаслідок цього найбільшого впливу зазнає саме настрій, емоції та почуття людини. Однак, розуміючи людину як нероздільну єдність всіх трьох сфер, варто зазначити про певний вплив і на фізичну, і на інтелектуальну сфери, але в іншому ракурсі. Людина, яка входить у взаємодію з музикою після даного процесу стає якісно іншою особистістю.

Вагоме місце у процесі психокоригуючої дії музичного навчання дошкільників і молодших школярів із використанням музикотерапії посідають **ритмічні вправи**. Будь-які емоції та почуття мають свій ритм і темп, – вказував К. С. Станіславський, говорячи про акторську роль. І пропонував студентам виконати завдання на відтворення ритму певної емоції шляхом відстукування ритму, уявляючи якийсь момент свого життя: весілля, розлуку, побачення, похорони та інші емоційно значимі ситуації. Річ у тому, що будь-яке емоційне переживання спричиняє порушення нормальних ритмічних процесів організму: частоти серцевих скорочень та дихальних рухів, біоритмів тощо. Цілеспрямоване використання ритмічних вправ у процесі музичного навчання, здійснюючи психокоригуючу функцію, призводить до нормалізації ритмічних процесів організму, гармонізації внутрішнього стану особистості [1].

Застосування **аутогенного тренування** у процесі музичного навчання є одним із найефективніших способів корекції психофізіологічного стану дитячої особистості. Емоційні перевантаження дошкільників і молодших школярів, що призводять до соціально-біологічної аритмії, потребують майже щоденного проведення психом’язових тренувань: проведення сугестії на фоні послідовного напруження та розслаблення м’язів рук, ніг, тулуба, шиї й обличчя тощо. Це призводить до появи психофізіологічного спокою, виникнення приємної дрімоти, що є гарним станом задля розв’язання внутрішніх конфліктів, «прокручування» певних думок дитини тощо.

Механізм корекційного психологічного впливу **музичних ігор** полягає в тому, що музичне мистецтво, використовуючи символічно-образну форму, дозволяє реконструювати та вирішувати внутрішні конфлікти. Музично-ігровий процес дозволяє вільно виражати свої почуття, потреби

та фантазії за допомогою музичної діяльності та є безпечним способом розрядки внутрішньої напруги. У такий спосіб відбувається позбавлення від негативних аспектів внутрішнього світу особистості соціально-прийнятним шляхом. Запускається вольовий механізм, активізується творчий пошук нових, більш адекватних способів реагування у проблемних ситуаціях. У такий спосіб здійснюється поглиблення процесу самопізнання, розуміння своїх стосунків зі значимими людьми та створення всіх передумов для оптимізації навчально-музичної діяльності.

Музикотерапія, будучи методом розвитку та зміни свідомих і несвідомих сторін психіки особистості, дозволяє експериментувати з почуттями, досліджувати й виражати їх на символічному рівні. У такий спосіб відбувається трансцендентальний вихід із зони конфлікту та розгляд цього конфлікту зі сторони інших уявлень та життєвого досвіду.

Крім того, у процесі проведення музичних ігор у якості психофізіологічного подразника використовується вплив музичного темпу, динаміки та висоти звучання. Появу різкого збудження та «адреналінових» відчуттів спричиняє звучання гучних, низьких звуків у швидкому виконанні або під час зростаючої гучності. Високе та тихе звучання впливає заспокійливо. Музичний тембр здійснює вплив на рівні асоціації.

Психокоригуюча дія **тонування звуків і співу** полягає в широкому використанні українського музичного фольклору, особливо народнопісенного матеріалу. «Будучи генетично пов’язаним із національною традицією, він діє вже на підсвідомому рівні й є «місточком» на складному шляху до освоєння музичної семантики, «полем» для самовираження в одній із найскладніших форм роботи – імпровізації» – запевняє В. М. Драганчук [1, 14].

Базуючись на свідченнях наукових історичних даних, провідний просвітитель у сфері взаємодії музики та цілительства Д. Кембелл зазначав, що звукове тонування, співи та танці з’явилися раніше, ніж членороздільна мова, і це означає, що музика є первісною та вихідною мовою людства [2].

У запропонованій методиці психокоригуючий вплив на фізичному рівні активно використовується у процесі керованої та спонтанної **музично-танцювальної діяльності**. Танок, міміка та жести, будучи способом невербального вираження емоцій та почуттів, можуть проникати у глибокі сфери підсвідомості. Мова танцю дозволяє виявляти й «витягувати» з підсвідомого подавлені бажання, прагнення, конфлікти, роблячи їх усвідомленими й доступними для катарсичної розрядки.

Ще відомий фізіолог В. М. Сеченов зазначав, що будь-які наші переживання, будь-то гнів чи любов, закінчуються напругою якоїсь групи м’язів. Будь-які психічні травми, на жаль, створюють своєрідний м’язовий панцир, який ускладнює вільне вираження емоцій. Існує сім основних сегментів м’язів – на рівні очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, живота і таза,

в які «закупорюються» будь-які негативні емоції та почуття: страх, гнів, образа тощо. Цілеспрямований вплив на дані м'язи за допомогою фізичних вправ, танцювальної діяльності уможливлює послаблення від м'язової «броні панциру». Це надає можливість вивільнити задавлені емоції зовні. В цей момент людина може плакати, тупотіти, бити кулаками по предмету, труситися тощо. Після цього енергія, яка йшла на утримання даного панциру вивільняється та починає вільно рухатися по всьому тілу, надаючи йому своєї сили. Розширення кола фізичних рухів впливає на розширення кола емоцій і навпаки, оволодіння новими емоціями уможливлює оволодіння новими жестами, рухами та позами.

Крім того, рух і танок дозволяють особистості швидше встановити дружні зв'язки з іншими учасниками групи, класу. У такий спосіб психокоригуюча дія здійснюється на міжособистісному та соціальному рівнях. Адже колективний характер проведення танцювальної діяльності має свій вплив зі сторони інших учасників. Згідно цієї концепції, вибудована біоенергетична теорія тілесної терапії, де танок, міміка та жести є одним із способів невербального вираження емоцій та переживань.

Великий ефект психокоригуючого впливу має такий вид музикотерапевтичної діяльності, як **контактний і безконтактний масаж**. Проводити його рекомендується після проведення ритмічних або рухових вправ, танцювальної діяльності, коли м'язи тіла і долоні рук дітей є розігрітими. *Контактний масаж* проводиться руками або за допомогою сторонніх предметів, наприклад «їжакових» м'ячиків, у супроводі енергійної (на початку) та повільної (в кінці) музики. Його призначення полягає в розминці великих м'язів спини, шиї та хрестця, плечей, рук, ніг, зняття м'язового «панциру», вирішення проблеми дотику. Даний вид масажу спричиняє сильний приплив енергії, радості та задоволення. *Безконтактний масаж* здійснюється в супроводі повільної музики шляхом розгладжування біоенергетичного поля (аури) іншої дитини з промовлянням слів добра, любові, ніжності тощо. Під час проведення цього масажу діти дуже часто відчувають тепло, яке йде від рук іншої людини, з'являється відчуття, ніби по тілу бігають «мурашки» тощо. За свідченнями біоенергетиків, у такий спосіб здійснюється енергетична зарядка біополя людини.

Психокоригувальна дія **дихальних вправ** полягає у знятті м'язових утисків на рівні шиї та горла, поверхні голови (лоб, тім'я, затилок), усуненні наслідків негативних емоцій, масуванні внутрішніх органів порожнини живота, збагаченні організму киснем, знятті внутрішньої напруги тощо. Дані вправи базуються на принципах глибокого черевного (діафрагменного) дихання, які широко використовуються у гімнастиці йогів (активізація енергетичних центрів і чакр, які відповідають за емоційний стан, інтелектуальний та духовний розвиток, інтуїтивне пізнання тощо).

Психокоригуючий вплив музикотерапії широко базується на **активізації зорових образів та уявлень**. Діти, які мають невротичні розлади, характеризуються звуженням широти кругозору, перенесенням уваги та думок у зону конфлікту, пережитої образи, стресу. Споглядання красивих зображень природи, витворів мистецтва, слайдів, відеопроектів на фоні спеціально підібраної музики призводить до тимчасового відволікання від травмуючих переживань. У такий спосіб відбувається трансформація, перенос переживань дитини в іншу реальність, що призводить до позбавлення від негативних думок, розблокування подавлених почуттів, здійснення катарсичної розрядки. Органічне поєднання двох способів невербальної комунікації (слухової та зорової) подвоює силу психокоригуючого впливу на дитячу особистість.

Нейрофізіологи запевняють, що локальна переробка невербальної інформації здійснюється правою півкулею головного мозку людини, а вербальна – лівою. Поєднання музично-зорових образів, як способу невербальної комунікації, та вербального навіювання позитивних стверджень стосовно себе та інших, дозволяє синтезувати роботу головного мозку та сприяти гармонізації світоглядних установок дитини. Формування оптимістичного та життєстверджуючого світогляду, у свою чергу, спричиняє позитивне мислення та впливає як на почуттєву сферу, так і на навчальну діяльність зокрема.

Музично-імпровізована творчість є одним із найефективніших, і разом з тим, найскладніших прийомів психокоригуючого впливу музикотерапії на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у процесі їх музичного навчання. Здатність до музичної творчості, пошукова музично-творча активність закладає передумови емоційної стійкості у стресових ситуаціях, дозволяє дитині вийти за межі власного егоїстичного існування, набути впевненості в собі та свої силах. Слово «творчість» походить від однокореневого слова «Творець». Використання музичної творчості з метою психокоригуючого впливу, дозволяє дітям стати співтворцями свого життя, вчить знаходити нестандартне вирішення завдань навчального і життєвого характеру, спричиняє розуміння власної сутності й єдності з оточуючим соціальним і природнім середовищем. Велику роль у цьому відіграє вокальна, танцювальна та інструментальна імпровізації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на основі нашого дослідження ми дійшли таких висновків:

- психіка особистості є складною саморегулюючою системою, яка може самостійно переборювати психологічну дисгармонію та налагоджувати певну рівновагу шляхом включення певних компенсаторних процесів. Активізацію даних процесів уможливлює цілеспрямоване використання музикотерапії у процесі навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами різних видів музичної діяльності;

- використання музикотерапії у процесі музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку дозволяє здійснювати психокоригуючий вплив на розумову, емоційну та вольову сферу дитячої особистості, що призводить до гармонізації внутрішнього світу дитини та оптимізації музично-навчального процесу;
- активний психокоригуючий вплив здійснюється під час проведення музичних ігор, звукового тонування та співу пісень, музично-танцювальної діяльності, ритмічних вправ, контактного і безконтактного масажу, дихальних вправ, активізації зорових образів та уявлень, музично-імпровізованої творчості тощо.

Подальший напрям роботи вбачаємо в розробці ідеї використання принципу психокоригуючого впливу музикотерапії в системі підготовки майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драганчук В. М. Музика як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти : дис. … к. мист. : 17.00.03. : музичне мистецтво / В. М. Драганчук. – Луцьк, 2003. – 235 с.

2. Кэмпбелл Д. Дж. Эффект Моцарта / Д. Дж. Кэмпбелл ; пер. с англ. Л. М. Щукин ; худ. обл. М. В. Драко. – Мн. : ООО «Попурри», 2009. – 312 с.

3. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 176 с.

4. Протасова С. Музыка в жизни ребенка и в Вальдорфской школе / С. Протасова, С. Копыл // Музика в школі. – 2003. – № 5-6. – 60 с.

5. Чистякова М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова ; под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М. : Просвещение: Владос, 1995. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Малашевская И. А. Психокорректирующий принцип музыкального обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста с использованием музыкотерапии.

В статье рассматривается проблема оптимизации системы музыкального обучения дошкольников и младших школьников средствами дополнительных видов образовательной деятельности оздоровительно-профилактического направления. Целью статьи является изучение сущности психокорректирующего влияния музыкотерапии на детскую личность. В исследовании использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической и искусствоведческой литературы. Практическое значение работы заключается в возможности внедрения инновационной методики музыкального обучения дошкольников и младших школьников с использованием музыкотерапии. В выводах исследования отмечается о действенности и эффективности применения психокорректирующего принципа музыкального обучения. Последующее направление научного поиска видится во внедрении музыкотерапии в систему подготовки будущих учителей музыки.

***Ключевые слова**: психокоррекция, музыкальное обучение, дошкольники и младшие школьники, саморегуляция, катарсис, музыкотерапия.*

SUMMARY

Malashevska I. Psycho-corrective principle of musical education of preschool and primary school children using music therapy.

The article addresses the problem of optimization of the system of musical education of preschool and primary school children by means of additional kinds of educational activities in health-care direction. The aim of the article is to examine the nature and peculiarities of psycho-corrective influence of music therapy of preschool and primary school age in the process of their musical and educational activity.

The study used the methods of the theoretical analysis of psycho-educational, philosophical and art criticism literature. The innovative technique based on using the ideas or separate elements of musical-rational psychotherapy of V.I. Petrushyna, author's system of psycho-corrections by V. M. Draganchuk, methodology of development and complex correction of different sides of preschool and primary school children's psyche of M. I. Chistyakova, music-therapeutics direction of musical education by system of Waldorf pedagogics. The article examines the mechanisms of psycho-corrective influence on children's personality by means of music games, sound toning and singing songs, musical-dancing activities, rhythmic exercises, contact and contactless massage, autogenous training, breathing exercises, activation of visual images and ideas, music-improvised creativity, etc. The practical significance of the article is to develop the innovative methods of teaching music using music therapy in the system of preschool and primary school education.

Considering the possibility of corrective action of music art on physical, emotional and intellectual sphere of the organism, it is understood that music is the language of nonverbal communication. As a result the main influence is made on the mood, emotions and feelings of a person. However, understanding the person as an inseparable unity of all three spheres, it is worth noting some influence on the physical and intellectual sphere, but in a different perspective. The person who interacts with music after this process becomes a qualitatively different person.

The conclusions of the study indicate the efficacy and the effectiveness of the psycho-corrective influence of the music therapy on mental, emotional and volitional area of children's personality, that leads to optimization of musical and educational process and the development of musicality in particular. A next trend of the study is seen in the implementation of music therapy in the system of training of future music teachers.

***Key words**: psycho-corrections, music education, preschool and primary school children, self-control, catharsis, music therapy.*

УДК

А. А. Предик
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

У статті здійснено ґрунтовний аналіз проблеми оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у педагогічній теорії та практиці й проаналізовано особливості оцінювання знань, умінь і навичок першокласників у сучасній початковій школі. Основний акцент робиться на виявленні психолого-педагогічних підходів до процесу оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, а саме з'ясовано нетрадиційні прийоми оцінювання, які доцільно використовувати вчителям у роботі з учнями першого класу, що вимагає від педагога добору різноманітних форм, засобів і методів оцінки навчальної діяльності молодших школярів.

***Ключові слова**: оцінка, оцінювання, оцінні судження, види оцінки, функції оцінки, прийоми оцінювання.*

Постановка проблеми. Оцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи надзвичайно складний і багатоаспектний процес. Навіть наявність великого педагогічного стажу не гарантує уникнення труднощів, непорозумінь і, зрештою, конфліктів у даному процесі. Одна з причин цього та, що для контролю знань не встановлено єдиних загальноприйнятих цілей, яких необхідно досягти в результаті навчання. У початкових класах вони сформульовані досить широко й часто по-різному трактуються вчителями: дати міцні знання основ наук, сформувати логічне мислення, пізнавальну активність школярів, уміння самостійно здобувати знання, застосовувати їх у практичній діяльності, реаліях життя тощо [2]. З одного боку, зумовлено це тим, що початкова школа є фундаментом усієї системи освіти, яка визначає та водночас змінює весь хід подальшого розвитку дитини, а, з другого, – тим, що саме в початковій школі починає формуватися навчальний потенціал особистості, закладається фундамент її моральних і емоційно-вольових якостей, що, власне, й зумовлює результативність перебігу навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню різних аспектів соціально-педагогічної проблеми оцінювання навчальних досягнень першокласників присвячені праці Ш. Амонашвілі, К. Делікатного, В. Сухомлинського, С. Сухорського, Г. Щукіної та інших учених.

Мета статті – здійснити ґрунтовний аналіз проблеми оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у педагогічній теорії та практиці та проаналізувати особливості оцінювання знань, умінь і навичок першокласників у сучасній початковій школі.

Для досягнення мети статті використано такі теоретичні **методи дослідження:** вивчення психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, аналіз, синтез, систематизація та класифікація матеріалів і документів із досліджуваної проблеми з метою встановлення теоретичних основ оцінювання навчальної діяльності молодших школярів; теоретичне осмислення й узагальнення перспективного педагогічного досвіду вчителів-практиків для виявлення особливостей оцінювання навчальних досягнень першокласників. У ході дослідження використовувались і емпіричні методи, а саме: анкетування вчителів початкових класів та спостереження уроків, які дали можливість з’ясувати основні прийоми, які доцільно використовувати вчителям у роботі з учнями 1 класу.

Виклад основного матеріалу. Оцінювання у процесі навчання молодших школярів є одним із важливих засобів мотивації та стимулювання їх навчально-пізнавальної діяльності. Іншим фактором, який впливає на мотивованість оцінки, є наявність різних об’єктів контролю. Для одних учителів об’єкт оцінки – фактичний матеріал, який засвоїли школярі, для

інших – уміння використовувати знання на практиці, для третіх – здатність переносити знання на розв'язання нових завдань тощо. Крім того, на процес контролю навчальної діяльності школярів, їх знань впливають психологічні фактори, загальна та спеціальна підготовка вчителя, його принциповість і відповідальність, ступінь розуміння критеріїв оцінки, а також те, що протягом уроку вчитель молодших класів висловлює в середньому 40–50 оцінних суджень. А невербальних оцінних суджень (поглядів, жестів) значно більше. І це цілком виправдано, оскільки в оцінці класовод виявляє своє ставлення до тієї чи іншої думки, дії або вчинку молодшого школяра, пояснює, що добре, а що погано, спрямовує та коригує його перші навчальні кроки, допомагає освоїтись у шкільній обстановці, доносить до нього вимоги вчителів.

Усе це так чи інакше позначається на кінцевому результаті, оскільки особистісні якості педагога виявляються як у характері викладання, так і під час перевірки й оцінки знань, умінь і навичок школярів.

Слухаючи відповідь учня, учитель у думках аналізує її, ураховуючи обсяг знань, ступінь розуміння вивченого матеріалу, світоглядну спрямованість знань, уміння використовувати й застосовувати отримані знання на практиці та, нарешті, форму їх викладу [2].

Однак процесу оцінювання внутрішньо притаманна складність, сутність якої полягає в тому, що оцінка вчителя, з одного боку, має бути об'єктивною – строго й точно показувати співвідношення між досягнутими результатами в навчанні й передбаченими державною програмою, а, з другого, – вона має бути справедливою щодо учня, ураховувати вкладені ним у досягнутий результат працю, старанність, наполегливість.

Звідси цілком закономірно випливає, що під час побудови, вибору форми, змісту оцінки, педагог, безсумнівно, зобов'язаний урахувати характерну для неї внутрішню суперечливість: адже слід зважати на те, що в кінцевому підсумку саме активність учня, його власний рух назустріч нашим педагогічним вимогам, є вирішальною передумовою ефективності навчання, більш значущою, ніж усе інше разом узяте.

Таким чином, тільки володіючи матеріалом щоденних спостережень і ґрунтовно аналізуючи кожну відповідь, учитель може правильно оцінити знання учня.

Для об'єктивного оцінювання знань учнів важливо в перші дні навчального року, на початку вивчення нових предметів або під час переходу учнів від одного вчителя до іншого знайомити дітей із вимогами, які будуть пред'являтися до їх знань, а також із нормами оцінок. Відомо, що часто непорозуміння між учнями й учителями, пов'язані з оцінкою знань, виникають виключно через те, що школярі не знають, які вимоги пред'являються до них, або неправильно сприймають і витлумачують ці вимоги [7].

Учителі перших класів часто використовують бесіди з учнями, де на конкретних прикладах проводити аналіз відповідей першокласників у

доступній їх розумінню формі, знайомити дітей із вимогами до їх знань. Доцільність такого підходу зумовлювалася відсутністю у першокласників точної уяви про те, як треба знати на «12», на «10» і які знання оцінюються балами «5» і «6», і особливо тим, що першокласники дуже цікавляться оцінками, радіють кожній із них, насамперед першій оцінці.

Особливо велике значення має такий підхід до оголошення результатів оцінювання в першому класі [4]. Оцінка, сказана наспіх, без пояснення, чому вона саме така, а не інша, а також мовчазне записування оцінки в журнал не стимулює дітей до поліпшення своєї роботи, не є виховним фактором, бо в такому разі учні не розуміють добре, за що їх роботу так оцінили. Переважна більшість учителів після письмової та усної роботи чітко пояснює дітям їх оцінки, показуючи наочно, чому кожен із них дістав саме таку відмітку.

Однак, при цьому усна оцінка знань учня, яка супроводжує виставлену в журнал відмітку, не повинна бути трафаретною, шаблонною. Її форма та зміст залежать від індивідуальних особливостей відповідаючого учня, від конкретної обстановки, у якій відбувається оцінка знань. Мотивуючи виставлену учневі відмітку, учитель повинен брати до уваги його характер, інтелектуальний розвиток, ураховувати, наскільки розвинене в учня почуття відповідальності й усвідомлення власної гідності.

В одному випадку вказівка вчителя буде стосуватися того, що потрібно зробити учневі, щоб покращити свої знання, у другому – учитель відзначить, що заважає школяреві добре вчитися, у третьому – підкреслить просування учня вперед.

Слушним вважаємо твердження, що під час оцінювання відповіді міркування вчителя є основним засобом виховного впливу. Це значною мірою пояснюється тим, що учні зацікавлено ставляться до перевірки й оцінювання знань і тонко реагують на зауваження педагога.

Підкреслимо, що таке прилюдне оцінювання роботи учня має виховне значення для всього класу. Адже, правильне розуміння першокласниками оцінок допомагає вчителям у їх постійній боротьбі за невпинне поліпшення якості навчання й виховання у школярів таких рис, як увага, наполегливість, старанність, акуратність, свідоме ставлення до навчання, виконання головного громадського обов’язку учня – вчитися відмінно.

Як наголошує В. О. Сухомлинський, учитель у своїх оцінних діях і судженнях завжди повинен бути об’єктивним, уважним, доброзичливим, принциповим, пам’ятаючи, що в його руках і устах гостра зброя – слово-оцінка, слово-цифра, своєрідний караючий меч чи одухотворене благословення, якого завжди з нетерпінням і хвилюванням чекають учні [6]. За нашим переконанням, ці настанови педагога-гуманіста повинні стати альфою та омегою в діяльності кожного сучасного вчителя, насамперед тих, хто працює з молодшими школярами.

Зважаючи на те, що вчителі початкової школи не виставляють першокласникам оцінки в перші тижні навчання, підсумкова оцінка за першу чверть у 1 класі в цей період також не виставляється. Чвертні оцінки вчителі виставляють з урахуванням рівня знань школярів [4]. Так, якщо учень увесь час підвищував свої успіхи в навчанні, оцінка виставлялася йому за результатами четвертої чверті. У всіх випадках під час виставлення підсумкової оцінки враховуються не тільки отримані відмітки, а й результати спостережень за роботою учня, якість його практичних робіт.

Відомо, що поетапне формування знань і їх поетапна перевірка створюють сприятливі умови для виділення найістотнішого в навчальному матеріалі, запобігають заучуванню всього підряд – при цьому більшої ваги набуває орієнтувально-дослідницький фактор навчання.

Розвиток шестирічних першокласників, навчання яких проводиться у школах України на сучасному етапі відбувається в новій соціальній ситуації: вони включені в систематичне навчання в умовах загальноосвітньої школи й повинні виконувати вимоги початкового етапу навчання, що, у свою чергу, передбачає постійну перевірку та спрямування їх діяльності вчителем. Щоб оцінка відігравала функцію регулювання та стимулювання діяльності дітей шестирічного віку, вона повинна співвідноситися з особливостями їх психічного розвитку, характером включення в навчальну діяльність [7].

З цією метою в перших класах учителі, ураховуючи вікові особливості учнів, застосовують такі види педагогічної оцінки [1]:

- оцінні судження з позитивною модальністю (погодження, схвалення, заохочення);
- з негативною забарвленістю (зауваження, заперечення);
- символи – знаки (зірочки, прапорці, трикутники, колобки, медалі, фішки – різнокольорові та різні за формою тощо).

У науковій літературі початку 1990-х років наводяться дані досліджень, які свідчать, що оцінні судження становлять 71,1 % випадків перевірки навчальної діяльності 6-тирічних дітей і 28,9 % випадків оцінювання знаками-символами. За змістовими характеристиками педагогічні оцінки теж різні: зафіксовано 59,4 % коротких невмотивованих оцінок і 40,6 % мотивованих оцінних суджень.

У результаті аналізу етапів контролю діяльності шестирічних учнів під час виконання ними навчальних завдань було виявлено, що в переважній більшості випадків оцінюється кінцевий етап діяльності, тобто домінує орієнтація вчителів на результативні оцінки – 50,2 %, поетапні – 11,1 % і процесуальні оцінки – 38,7 %.

Одержані дані підтверджують залежність використання оцінки від загального стилю педагогічного керівництва вчителя, його досвіду. Так, молоді вчителі, які мають стаж роботи від одного до трьох років, в оцінюванні діяльності дітей шестирічного віку застосовують переважно

результативну оцінку, як, наприклад: «Молодці, всі виконали завдання». Учителі зі стажем роботи понад п'ять років користуються здебільшого поетапною та результативною оцінками, при цьому домінує немотивована позитивна оцінка типу: «Так, правильно, продовжуй», «Добре засвоїв матеріал, молодець» [3].

Аналізуючи зв'язок педагогічної оцінки з успішністю шестирічних учнів, варто виявити певні особливості. Так, під час оцінювання діяльності дітей із високим і середнім рівнем успішності вчителі користуються позитивними оцінними судженнями, а також символами-знаками, які діти все ж сприймають як бальні оцінки: зірочка – це «12, 11, 10», прапорець – «9, 8, 7», трикутник – «6, 5, 4», колобок, що плаче, – «3, 2, 1».

У процесі контролю навчальної діяльності дітей із низьким рівнем успішності вчителі в переважній більшості випадків використовують негативні оцінні судження та символи-знаки: трикутник, колобок, що плаче. Близько 10 % учителів, перевіряючи навчання дітей даної групи, виділяють позитивне в їх діяльності, оцінюють зусилля, які були докладені дитиною для виконання завдання [3].

Однак, слід застерегти вчителів, які працюють із шестирічками, що в оцінюванні їх навчальної діяльності не варто запроваджувати оцінку у вигляді знаків-символів, бо вони вносять у життя учнів, особливо з низьким і середнім рівнями успішності, фактор тривожності, що негативно позначається на формуванні в цих дітей позитивного ставлення до навчання.

Важливою умовою належного усвідомлення першокласниками педагогічної оцінки є її мотивація. Адже, аргументуючи оцінку, показуючи її об'єктивність, учитель привчає дітей до самоконтролю, самооцінки своїх знань, а також взаємооцінки. Мотивована педагогом оцінка сприймається учнями як справедлива, єдино правильна, що є основою встановлення дружніх взаємин між самими дітьми, з одного боку, і між учителем та школярами, з другого. Обґрунтовуючи власне оцінне судження, учитель привчає в той же час і шестирічних дітей самокритично аналізувати власну діяльність. Для цього під час оцінювання діяльності учнів він використовує різні способи мотивування оцінних суджень. Одним з ефективних прийомів, що сприяє усвідомленню дітьми певних вимог, є демонстрація кращих зразків виконання завдання. Особливого значення набуває цей прийом для учнів шестирічного віку, які ще не завжди добре розуміють, якими мають бути результати їхньої діяльності, не вміють критично оцінювати як свої дії та вчинки, так і інших людей.

Завдяки оцінці, яка дається вчителем за навчальну роботу, дитині стають зрозумілішими його вимоги, а через пояснення вимог сама оцінка педагога усвідомлюється як об'єктивна й заслужена. Тому цілком доречною є порада вчителеві своєчасно й обов'язково оцінювати діяльність шестирічних учнів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з них та ставлення до навчання.

У науковій літературі є чітко встановлені особливості індивідуального підходу до оцінювання навчальної діяльності шестирічних школярів. До них, зокрема, належать:

а) урахування емоційного стану кожної дитини та її можливостей;

б) доброзичливе ставлення до школяра;

в) мотивація оцінки;

г) гарантування успіху у виконанні завдання;

д) акцентування уваги колективу на досягненнях кожної дитини.

Цінним у цьому плані є прийоми, якими доцільно користуватися вчителям у роботі з учнями 1 класу. Зокрема, пропонується:

- ✓ уважно поглянути на дитину або покласти їй руку на плече, щоб вона знову почала напружено працювати;
- ✓ не підкреслювати успіхи одних і невдачі інших дітей;
- ✓ не протиставляти сильних школярів і слабших;
- ✓ не вичитувати учневі за його прорахунки перед усім класом, а частіше проводити бесіду особисто з кожною дитиною;
- ✓ помічати навіть маленькі успіхи слабо встигаючих шестирічних учнів, але не наголошувати на цьому як на чомусь несподіваному;
- ✓ виховувати розуміння, що здібності до успішного навчання – лише одна з численних позитивних якостей особи;
- ✓ уважно, вдумливо ставитися до всього, що відбувається зі школярами цього віку;
- ✓ знайти й підтримати в кожній дитині іскорку доброти.

Вагомим надбанням дидактики початкової школи, зокрема й у галузі оцінювання навчальної діяльності молодших школярів, стали ідеї, викладені у працях академіка О. Я. Савченко. Аналізуючи підходи до використання системи оцінювання в початкових класах, учена наголошує, що тут має домінувати оцінка у вигляді вмотивованого оцінного судження, позаяк це дає учневі можливість усвідомити, як саме він справився з роботою, що вийшло добре, у чому помилка, як її краще виправити. Цю змістову оцінку вчитель висловлює так, щоб дитина не втратила стимул до навчальної діяльності [5].

З першого класу, за її переконаннями, доцільно розвивати інтерес учнів до самого процесу навчання, заохочувати щонайменші прагнення до самовдосконалення. О. Я. Савченко вважає помилковим і недоцільним використання матеріальних замінників оцінок – усіляких рибок, зірочок, паперових прапорців тощо. Оскільки такий прийом, це, по суті, використання миттєвого стимулу «добре виконав – щось одержав», яке перетворює навчання в свідомості дитини на гонитву за тими ж відмінними оцінками чи їх замінниками.

Зумовлено це тим, що чим молодший учень, тим частіше йому потрібна опора на позитивну оцінку. Однак, на думку вченої, гуманне ставлення до вихованців зовсім не означає надмірного й одноманітного

заохочення дітей висловами: «Молодець!», «Чудова робота». Вона переконана, що такі вислови також мають короткочасний емоційний вплив і не замінять розгорнутих оцінних суджень про те, що добре, а над чим ще треба попрацювати. Крім того, діти швидко звикають, що вчитель хвалить усіх однаково, а, отже, похвала з часом втрачає стимулююче значення.

Тому треба поступово привчати дітей оцінювати не стільки своє ставлення до навчання («Я дуже старався», «Я довго вчив»), а сам кінцевий результат, наголошує О. Я. Савченко [5].

Учена рішуче виступає проти такої практики словесного обґрунтування оцінок слабких і сильних учнів, яка набула поширення в початковій школі, – виставляючи оцінку сильним учням, учителі здебільшого обмежуються коротким: «Молодець», «Дуже добре», а для слабких дітей коментування нагадує чергову нотацію [5].

Слід зважити й на те, що будь-яка оцінка суб'єктивна, хоча вчителі користуються одними вимогами до оцінювання. Результати анкетування вчителів і спостереження уроків засвідчують, що більшість педагогів по-різному (і з великими розбіжностями) використовують можливості різних уроків для оцінювання робіт своїх вихованців, перевага віддається оцінному судженню й балам, майже зовсім не практикується самооцінювання учнів. А воно відіграє особливу роль у формуванні мотивації молодших школярів до активної пізнавальної діяльності, становлення творчої особистості учня.

А мотиваційна готовність до навчання є однією із суттєвих позицій, що визначає успішність (неуспішність) дитини. Результати експериментальних досліджень показали, що із 100 обстежених дітей-шестирічок мотиви навчання збігаються зі спрямованістю інтелектуальних потреб, пізнавальних інтересів лише у 34 % школярів.

Цей факт дає підстави для висновку, що в організації навчально-виховної роботи зі школярами-початківцями велике значення має усвідомлення вчителем психологічних функцій педагогічного оцінювання як єдності констатуючої, корегуючої та формуючої складових.

У зв'язку з цим необхідно пам'ятати, що ефективність педагогічного оцінювання визначається системою психолого-педагогічних засобів, які спрямовують когнітивну, емоційно-вольову та оцінно-рефлексивну активність школярів і здійснюють керівництво їх навчальною діяльністю. Під впливом оцінювання активізується осмислення дітьми вимог педагога до рівня їх знань, розвиток навчально-пізнавальних мотивів учіння, формування особистості учня.

Водночас в оцінюванні навчальної діяльності школярів не слід уникати негативних емоцій, бо постійне благополуччя, захвалювання учнів може призвести до застою в їх розвиткові. Треба створювати такі умови, коли б незадоволення невдачею спонукало дитину шукати кращі способи навчальної діяльності. Однак, цей процес не можна доводити до того, щоб емоції, пов'язані з різними труднощами в навчанні, переходили в емоційну

напруженість. Усе це підвладне оцінці, якщо вчитель управляє навчанням із позиції бачення перспектив розвитку учня, його пізнавальних можливостей, розглядає невдачі як закономірне явище, зумовлене необхідністю вдосконалювати знання, коли вчитель висловлює співчуття з приводу невдачі, визначає способи виправлення помилки й висловлює упевненість в успіху школяра.

Під час оцінювання слід також ураховувати своєрідність впливу оцінки відповідно до особистісних якостей дитини та заохочувати частіше й емоційніше дітей сором'язливих, пасивних, з хворобливим самолюбством, рідше та стриманіше – самовпевнених.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, варто зазначити, що контроль і перевірка дають найбільше користі, коли здійснюються систематично. Однак це зовсім не означає, що в роботі з шестирічками чи молодшими школярами взагалі треба дотримуватися правила: чим частіше здійснюється контроль, тим краще. Надмірність перевірних завдань нервує учнів, призводить до марних витрат часу.

Зважаючи на зазначене, перевагу треба надавати не частоті, а своєчасності контролю в межах окремого уроку й усієї теми. Необхідно уникати також одноманітних форм письмової перевірки. Об'єктивні умови для цього вчитель початкової школи має.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної наукової проблеми. Подальшого вивчення та ґрунтовної розробки заслуговують питання щодо методичного забезпечення оцінювання навчальної діяльності молодших школярів з окремих предметів, передусім тих, які мають діяльнісний характер (трудове навчання, образотворче мистецтво, фізичне виховання).

ЛІТЕРАТУРА

1. Делікатний К. Г. Авторитет оцінки / К. Г. Делікатний. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с. – (Сер. 7 «Педагогічна» ; № 16).

2.Завіна В. І. Контроль за навчальною діяльністю молодших школярів : навч. посіб. [для студ. пед. ф-ів] / В. І. Завіна, С. В. Омеляненко. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – 164 с.

3.Зубалій Н. П. Педагогічна оцінка шестирічних учнів / Н. П. Зубалій. – К. : Т-во «Знання», 1991. – 32 с. – (Сер. 7 «Педагогічна» ; № 4).

4. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів : [упоряд. А. М. Заїка]. – К. : Магістр-S, 1999. – 88 с.

5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студ. пед. ф-ів] / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

6. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. – К., 1980. – Т. 3. – 719 с.

7. Федорчук В. І. Оцінювання навчальних досягнень учнів перших класів чотирічної початкової школи / В. І. Федорчук // Проблеми походу початкової школи на нову структуру і зміст навчання : матер.Всеукр.наук.-практ. конф., 2–3 листоп. 2000 р. – Донецьк, 2000. – С. 281–285.

РЕЗЮМЕ

Предык А. А. Проблема оценивания учебных достижений первоклассников в педагогической теории и практике.

В статье осуществлен обстоятельный анализ проблемы оценивания учебных достижений младших школьников в педагогической теории и практике и проанализированы особенности оценивания знаний, умений и навыков первоклассников в современной начальной школе.

Основной акцент делается на выявлении психолого-педагогических подходов к процессу оценивания учебных достижений младших школьников, а именно определены нетрадиционные приемы оценивания, которые целесообразно использовать учителям в работе с учениками первого класса, что требует от педагога отбора разнообразных форм, средств и методов оценки учебной деятельности младших школьников.

***Ключевые слова**: оценка, оценивание, оценочные суждения, виды оценки, функции оценки, приемы оценивания.*

SUMMARY

Predyk A. The problem of assessment of educational achievements in teaching the first-graders in the pedagogical theory and practice.

The author has outlined the positions that aim to develop the problem of assessment of educational activity of the junior pupils. They help to identify the new trends in teaching science and the issues related to the assessment of knowledge and skills of the first-graders clarifying their relationship with the global trends. The aim of the article is to make a thorough analysis of the problem of assessment of educational achievements of the junior pupils in pedagogical theory and practice and to define the characteristics of assessment of knowledge and skills of the first-graders in modern primary school. To achieve the goal the following theoretical methods are used by the author: the study of psycho-pedagogical and educational literature, analysis, synthesis, systematization and classification of materials and documents on the investigated problem in order to determine the theoretical bases of assessment of educational activity of the junior pupils; theoretical understanding and synthesis of the perspective of pedagogical experience of the teachers and practitioners to identify the characteristics of assessment of academic achievements of the first-graders; the empirical methods – a survey of primary school teachers and observation of the lessons, which made it possible to learn the basic techniques that should be used by the teachers working with the first-graders.

The practical significance of the study is that the material presented in the article may be used in the preparation of the training programs and manuals on teaching disciplines in the pedagogical universities and institutions of different levels of accreditation and in the institutions of postgraduate education.

Thus, the study experience and theoretical analysis of the assessment of educational activities of primary schools indicates that assessment, though it is assigned on the basis of certain criteria always has a subjective character, that is why various forms, tools and assessment methods should be used by the teachers of the primary school.

Further study and thorough development deserve the issue of methodological support assessment of educational activity of the junior pupils on specific subjects, especially those that have activity character (labor training, fine arts, computer science and physical education).

***Key words:** a mark, assessment, the assessment judgments, the types of assessment, the functions of assessment, the methods of assessment.*

УДК: 378.14

О. М. Самойленко
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто поняття «технології» та «навчання», описано технологічні підходи закордонних науковців до навчання у вищій освіті, проаналізовано історичний аспект. Представлено характеристику технологічних підходів закордонних науковців до навчання. Встановлено, що до основних ознак технології відносять проектованість, керованість, коректованість, результативність, діагностичну доцільність, аналіз діючих факторів, ефективність методів, системність і цілісність. Зазначено, що до провідних чинників технологічного підходу відноситься мотивація самостійної роботи з придбання знань, джерела якої знаходяться як у контексті практичної, так і в навчальній діяльності.

Ключові слова: *педагогічна технологія, технологічний підхід, навчання, вища освіта.*

The state of the problem. The educational process – is an integral pedagogical system. Educational content includes not only learning of the course material, but also the content and way of learning, which is technology and forms of learning activities, teaching methods and diagnostics of the results – to the extent of how it influences on erudition and personal development. Management of the process of studying requires technological approach. It is necessary to realize a profound theoretical analysis of the nature of the educational process as a system, the laws of its functioning and development, as well as the nature of the process of teaching.

In Ukraine the increase of necessity in highly qualified specialists is caused by technological progress in the society. Modern experts must be efficiently and professionally prepared. The problem of teaching efficiency has always been important. Technological progress requires a relevant level from the educational process. On the one hand the intensive development of technologies allows using modern teaching tools. On the other hand the use of new educational tools requires defining of the characteristics of technological approach to teaching for further development of teaching methods.

Analysis of current research. The problems of modern educational technologies are analyzed in works of scholars: A. Savelyev, A. Okolelov, G. Selevko, A. Hutorskoy. M. Klaryn studied innovative teaching models. Pedagogical approaches to teaching were investigated by G. Atanov, V. Nykytayev, etc. However, the issues of technological approaches to teaching are not enough investigated.

The purpose of the article is to study concepts of technology and learning, to describe the features of technological approaches to learning in higher education, to analyze the historical aspect and represent the characteristics of technological approaches to learning.

Methods of research. Analysis, synthesis, generalization**.**

Main content. In modern meaning the technology of teaching is the complex of issues related to the objectives, content, organization and realization of the educational process [4; 8], the principles and techniques of its optimization and manageability, the increase of efficiency [9, 115–116], a system of methodological, didactic, psychological and pedagogical procedures that carry out the necessary changes in activity [12]; special combinations of methods and techniques of teaching to guarantee the achievement of planned results [3]; systematic method of creation, use and defining the whole process of teaching and learning with the technical and human resources and their interaction, aims to optimize the forms of education [10]. Modern technologies of general education are described in the monograph of G. Selevko [14].

The main features of the technology are projecting, manageability, updating ability, productivity, diagnostic expediency, analysis of existing factors, effectiveness of methods, consistency and integrity. The setting of teaching goals is realized through the result expressed in the actions of the student, i.e. through the concept of erudition. The taxonomy of the objectives in the cognitive area includes knowledge, comprehension, use, analysis, synthesis, evaluation of meaning [1, 365], four-level schemes and their modifications are widespread.

For a long time the teaching technology was understood as the use of technical tools of teaching and the use of computers in the process of teaching. A. Savelyev [13] classifies teaching technologies according to the direction of the actions of students and teachers, the purposes of study, the objective environment, the use of technical tools of teaching, the forms of the educational process organization, methodological problems. It is well-known from the history of teaching technologies that scholastic verbal instruction, which requires mastering the basic principles of subjects from the words of the teacher, dominated till the fifteenth century. Its total inefficiency caused I. Komenskyi to introduce the visual studying under the slogan – it is better to see once than hear a hundred times. «The World of Sensual Things in Pictures» and «The Great Didactics» by Komenskyi initiated the scientific theories of teaching and training in the process of education. Nonoptimality of the visual principle emphasizes the activity-based approach – it is better to carry out the action by yourself than many times to see how others do it [5, 87; 11]. The concept of pedagogical technology was generated by the development of the technical means of teaching and searching for new means to improve the effectiveness of the process of studying, scientific approach to it, which led to the enthusiasm of simple learning devices that, as soon as it turned out, did not give any significant advantages over the printed textual means of programmed learning, which was based on the behavior learning concept. It was based with the hope that action recurrence will give a student expressions, thoughts and ideas, a set of mastered operations. Under the influence of these ideas the operationalism of

P. Bridgman was composed [2, 198], its main idea is that concepts contain only the system of operations by which they are determined. The development of this concept in psychology caused the emergence of neobehaviourism of E. Tolman and K. Hull and introduction of the concept of latent learning that has merely an informative nature without satisfaction of needs [18, 298], but the cognitive and executive aspects of learning leave aside development of abilities. The main task of programmed learning was to develop skills according to educational program that became the mediator between a teacher and a student, but to teach students to think and analyze was beyond its capacity.

Pedagogical technology gives a description, project of the process of student's individuality formation and it must include diagnostic purposes and content of education, didactic processes and organizational forms of teaching. The components of the didactic process are: motivation as a forming of stable student's interest to studying activity and transformation of external purposes into internal needs; cognitive activity of the student, the result of which is knowledge comprehension; teacher management depending on the purpose of study.

Relying only on curiosity does not ensure a firm sustainable motivation, there is a necessity to create motivational problem situations or to set specific cognitive tasks. Method of management depends on the purpose, if the goal is familiarization, presentation, then the type of studying is reproductive. Reproductive technology is appropriate if the goal of studying does not exceed the level of comprehension, it includes lectures, work with textbook, doing practical tasks according to instructions. Reproductive algorithmic technology aims at comprehension of algorithm actions, abstracting and reviewing of educational material, solution of common tasks. Searching heuristic technology is required if the goal is didactic processes focused on the problem-based teaching, didactic games, the actual design, analysis of atypical work situations. Creative technology of studying corresponds with the purpose of studying that aims to reproduce scientific personnel, it includes discussion, problem-solving tasks, preparing and making a research, analysis of results. The technology, the integrity of which is ensured by using three components of didactic system – didactic processes, forms of organization and qualifications of teachers – is more adequate than a didactic task [6, 96–98].

Educational technologies should contain conceptuality – didactic, psychological, philosophical and social pedagogical argumentation of educational purposes; consistency – logics and interconnection of all parts and aspects of the process, the integrity of the designing and implementation of the educational process; the management – variation of teaching methods and tools for correction of results which are revealed in the process of diagnostics; the effectiveness of results and economic parameters; reproducibility by other teachers and departments.

The effectiveness of educational technologies is mainly defined by the proportion of the achieved result to time and resource charges – material, technical, informational, human. The technological approach to teaching in its rigid orientation on standard is associated with the loss of a search component and didactic incompleteness of teaching, which affects the development of thinking [9, 203]. In modern meaning the teaching technology should focus on the development of personality and creativity, that is why it must include a system of multilevel creative tasks, research projects [3]. At the undergraduate level pedagogical technology of the heuristic type, based on the motivation of educational cognitive activity through communication and cooperation affects the intellectual status. The need to communicate appears if there is a necessity in the functioning of thought caused by a nonstandard situation, but not only reproduction or fulfillment. The form of educational material presentation in heuristic technology is a chain of problem-solving situations that starts the mechanism of motivation, searching for ways of its solving, which corresponds to the mentality of students – individual work with literature, contacts and discussions with classmates, active communication with a teacher [17, 336–337].

Creative activity is hardly measurable, but the ability to creativity can occur in certain actions of the student. Stages of analytical thinking are expressed clearly enough to tell about them, whereas in intuitive thinking such clarity is absent and the result is sometimes achieved without understanding the process that leads to it. However there are some attempts of direct teaching of thinking as a skill, instead of a simple transference of information. The thesis that everyone has some creative potential allows to build educational creative technologies based on the system of continuous formation of creative thinking. The main principles of this system are: humanization as a factor of providing the freedom of thought and behavioral choice and democratization as a factor of rejection from authoritarianism, visual methods as the factor of use of signal symbolic means, educating and problem-solving studying, heuristics and role-play games; interaction of the individual and the group, psychological diagnostics, sociometry, motivation activities, intellectual activity, forming a creative system of thinking based on the systematic, personal, problem-solving, algorithmic and activity-based approaches, integrity, continuity of searching cognitive activities, phasing of conceptual figurative structure, methodology of creativity including integrative special courses, computer support, the transference from a problematic situation to creative task, accounting of professional interests.

However similar concepts should be supported by objective data. There is not much information about how people think. It is known more about results than processes and ways to achieve them. Scientists still argue whether it is a conscious process of thinking or not. To create an artificial intelligence as a copy of human perception, memory, language, thinking, they must be realized in a human cognition. On the one hand, a mind able for understanding

can be created by the proper programming way; on the other hand, artificial intelligence is regarded as a heuristic means for the study of human cognition.

A kind of computer determinism significantly distorts the effectiveness of educational information technology, researches also show that students prefer to print hypertext and multimedia, electronic books and guides, it increases the quality of preparing to 15–20 % only at the level of familiarization, but dealing with typical and atypical tasks, their impact is insignificant. To hope for the effect of high computer technologies is possible only in large scopes, but there is also a danger: as the use of calculators prevents the formation of skills to perform arithmetic operations, as the graphic interface harms natural language, thus a powerful and complex program gives a result hiding the process of its reception. Information models of subject domains, algorithms of teaching and control in educational systems, modeling of thinking have not achieved such a condition yet, when the advantages of information technology studying could be revealed in large scopes, but in prospects they can become a key factor in the development of the educational system.

The mechanism of learning is not completely described in science yet, but there are a lot of facts. The process of studying is more effective when methodology and technology of teaching process is coordinated with the technology of learning. Systematic approach to higher education includes the construction of the model of subject domain, the increase of thesaurus as the basis for studying, forming the links of new and old concepts, knowledge structuring, singling out the main concepts, forming of associative relationships between symbols and concepts. The rate of understanding depends on the complexity of educational material and channel admission ability: visual information has high admission ability, but the aural canal is more effective while reading textbook. The effectiveness of studying depends on the constantly maintaining purpose. Deduction creates system thinking and satisfies the need for concretization. The account of the current control in the final grade is also useful. Control with the help of questions with ready answers trains memory, but the level of understanding requires other formulation. Implicit knowledge concept helps to form practical skills in individual work. The system of education is described through goals and objectives, set of parameters, limitations, processes.

In the domain of natural sciences there is a broad searching for didactic means of the transformation of teaching into the technological process with guaranteed results. The authors of these works among such characteristics as guarantee, stability, and reproducibility of results distinguish such important criteria of technologies as projecting and purposefulness, consistency of actions, including of advanced pedagogical experience, the actuality for didactic tasks solving, algorithmization and structuring of educational material. Not all learning content can be technologized since it does not subject to algorithms. The teaching technology includes a description of the teacher's activity, using

of specific forms, techniques, methods and means of teaching which subordinate to the general purpose. Its theoretical foundation is the teaching methodology as a science about teaching methods, teaching patterns of a certain subject. The main stages of the designing of teaching technologies include the analysis of the content of study, identification of priority goals, concretization of the technology, establishment of feedbacks and diagnostics of results [15]. In activity-based technology of teaching physics there are procedural, meaningful and instrumental sides [16, 88–89], which include the implementation of learning activities towards the system of tasks provided with a set of means that contribute to solving and understanding.

There are two ways to improve teaching practice in the methodology of research: officially regulated, oriented on the requirements which are formulated according to the levels of education, that are confirmed by federal educational standards; and innovative education of a person-oriented type with priority tasks of development. It is time to form consciously the interest to the process of gaining knowledge, reflection of intellectual and practical activity of both students and teachers. Pedagogical reflection involves focus on understanding and awareness of the studying activity, its objectives, content, results and methods of their gaining by means of observation and analysis of actions by the subjects of study. The objective basis of it may become the measurement of characteristics of learning at all stages, its comparison with the necessary norms and specific ways to achieve them. Student's reflection is based on self-determination when compared with their own norms, needs and abilities with external and then taking them into correspondence. Reflection is based on a comparison of combined results of studying with social demands, analysis of the effectiveness of each element of didactic system, finding their acting factors and the degree of differential and integral effect on learning. As a result of this analysis there is a possibility of operative learning management, general, special and individual correction.

Problem-modular technology and approaches to teaching opened the way to a new quality of education in some aspects, these technologies are developed for reaction to the situations in labor market and for individualization of educational programmes considering interests and abilities of students, combined with an objective evaluation of their activity. In technology the integration of factors of the compaction of educational information, modularity and problem-solving aims to provide not only erudition, but also the willingness to solve problems competently – a necessary quality of professional competence achievement. The advantage of new technologies is operational control of studying activities of students. The task of the condition diagnostics of the subject of study with continuously variable parameters can be solved in two ways: test diagnostics defines the state of the reaction to the test, functional diagnostics – defines reaction on actions during

studying activity. The diagnostics is possible out of teaching plans, and also within them, without distracting from purposeful studying activity. The diagnostics is successful if it allows making quantitative and qualitative evaluation of the effectiveness and efficiency of teaching technology, which is used on the whole and in its individual elements and units with the purpose of its permanent improvement in the process of studying.

Conclusions and main prospects for further research. One of the leading factors of technological approach is motivation of individual work with obtaining of knowledge. Its sources are in the context of practice and lerning activity. The other important factor is flexibility of the technology and its ability to adapt quickly and flexibly to the learning environment, to the students, to time budget and to other circumstances. The cognitive teaching technology is also effective, it is based on the subjective quality of erudition and problem-modular studying and activity-based approach. The principal factors of the technology are the complex of individual course tasks combined into a common educational research and monitoring of the quality throughout the studying activities of students. The comparison of the intersubjectivity of evaluation and the objectivity of measures of educational achievement allows solving the tasks of the final evaluation of learning outcomes. This search is necessary, the theory gives only a general orientation, it must be understood from own experience, it must be given evaluation and there must be defined its place in the classroom.

REFERENCES

1. Bloom B. S. Handbook on formative and summative evaluation of Students Learning / B. S. Bloom. – N.-Y. : McGrow-Hill, 1971. – 923 p.

2. Bridgman P. W. The Logic of Modern Physics / P. W. Bridgman. – N.-Y., 1958. – 228 p.

3. Abdullina O. Democratization of education and teaching of specialists / O. Abdullina // Higher education in Russia. – 1996. – № 1. – P. 73–78.

4. Aynishteyin V. In the world of educational technology / V. Aynishteyin // Higher education in Russia. – 1996. – № 2. – P. 122–126.

5. Atanov G. Activity-based approach to learning / G. Atanov. – Donetsk : EAI-Press, 2001. – 160 p.

6. Bespal'ko V. Terms of educational technology / V. Bespal'ko. – M. : Pedagogy, 1989. – 192 p.

7. Innovation in Higher Technical School in Russia / Coll. Art. Issue 2. Modern technologies in engineering education. – M., 2002. – 503 p.

8. Kasimov R. A Ranking in high school: Patterns and random / R. Kasimov // Higher education in Russia. – 1994. – № 3. – S. 66–77.

9. Clarin M. Innovative training models in foreign pedagogical researches / M. Clarin. – M. : Arena, 1994. – 223 p.

10. Manuilov V. Modern Technologies in Engineering Education / V. Manuilov, I. Fedorov, M. Blagoveshchenskaya // Higher education in Russia. – 2003. – № 3. – P. 117–123.

11. Nikitayev V. Activity-based approach to the content of higher education / V. Nikitayev // Higher education in Russia. – 1997. – № 1. – P. 34–44.

12. Okolelov O. Modern technologies of teaching in high school / O. Okolelov // Higher education in Russia. – 1994. – № 2. – P. 45–50.

13. Saveliev A. Teaching technologies and their role in the reformation of higher education in Russia / A. Saveliev // Higher education in Russia. – 1994. – № 2. – P. 29–37.

14. Selevko G. Modern educational technology / G. Selevko. – M. : Education, 1998. – 256 p.

15. Semchuk N. The content of the course «Technology of teaching of natural sciences» / N. Semchuk // Higher education in Russia. – 1997. – № 2. – P. 97–100.

16. Improving the theory and methodology of teaching physics in continuing education / Coll. tr. II Intercollegiate science. – Pract. Conf. – Tambov : TSU, 1998. – 100 p.

17. Hutorskoy A. Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning / A. Hutorskoy. – M. : MSU, 2003. – 416 p.

18. Shadrikov V. Activities and abilities / V. Shadrikov. – M : Logos, 1994. – 320 p.

РЕЗЮМЕ

Самойленко А. Н. Особенности технологических подходов к обучению.

В статье рассмотрены понятия «технологи» и «обучения», описаны технологические подходы зарубежных ученых к обучению в высшем образовании, проанализирован исторический аспект. Представлена характеристика технологических подходов зарубежных ученых к обучению. Установлено, что к основным признакам технологии относят проектированость, управляемость, коректированость, результативность, диагностическую целесообразность, анализ действующих факторов, эффективность методов, системность и целостность. Отмечено, что к ведущим факторам технологического подхода относится мотивация самостоятельной работы по приобретению знаний, истоки которой находятся как в контексте практической, так и в учебной деятельности.

Ключевые слова: *педагогическая технология, технологический подход, обучение, высшее образование.*

SUMMARY

Samoylenko O. Features of technological approaches to teaching.

The article deals with the concepts of technology and teaching, technological approaches of foreign scholars to the teaching in higher education; the historical aspect is also analyzed. The article highlights the main features of the technology: projecting, performance, manageability, results, diagnostic expediency, analysis of existing factors, effectiveness of methods, consistency and integrity. It is indicated that the leading factors of technological approach include motivation of individual work for gaining knowledge; the sources of this work are in the context of practical activity and studying.

In Ukraine the increase of necessity in highly qualified specialists is caused by technological progress in the society. Modern experts must be efficiently and professionally prepared. The problem of teaching efficiency has always been important.

Pedagogical technology gives a description, project of the process of student's individuality formation and it must include diagnostic purposes and content of education, didactic processes and organizational forms of teaching. The components of the didactic process are: motivation as a forming of stable student's interest to studying activity and transformation of external purposes into internal needs; cognitive activity of the student, the result of which is knowledge comprehension; teacher management depending on the purpose of study.

Educational technologies should contain conceptuality – didactic, psychological, philosophical and social pedagogical argumentation of educational purposes; consistency – logics and interconnection of all parts and aspects of the process, the integrity of the designing and implementation of the educational process; the management – variation of teaching methods and tools for correction of results which are revealed in the process of

diagnostics; the effectiveness of results and economic parameters; reproducibility by other teachers and departments.

One of the leading factors of technological approach is motivation of individual work with the obtaining of knowledge. Its sources are in the context of practice and lerning activity. The other important factor is flexibility of the technology and its ability to adapt quickly and flexibly to the learning environment, to the students, to time budget and to other circumstances. The cognitive teaching technology is also effective, it is based on the subjective quality of erudition and problem-modular studying and activity-based approach.

***Key words**: educational technology, technological approach, learning, higher education.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:78

Н. С. Барсукова
Харківський національний
педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначено основні засади формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.При дослідженні даного питання були застосованітакі методи,як аналіз, узагальнення, систематизація. В результаті зроблено висновок, що ефективне формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва можливе завдяки комплексному застосуванню педагогічних умов, які позитивно впливають на: а) формування професійно важливих якостей; б) засвоєння інтегрованого змісту означеного поняття та в) засвоєння музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Дослідження впливу та ефективності запропонованих педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в навчальному процесі є перспективою подальшого дослідження.

***Ключові слова**: виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва, компоненти, педагогічні умови, професійно важливі якості, мотивація, інтегрований зміст, засвоєння, досвід виконавської діяльності.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні існує потреба у високопрофесійних учителях музичного мистецтва, здатних до успішної професійної музично-виконавської діяльності. Проте аналіз реального стану вищої музично-педагогічної освіти засвідчив, що у процесі підготовки до екзаменів, концертів, музичних конкурсів та фестивалів виявляється нерівномірність розвитку музично-виконавських знань, умінь і професійно-важливих якостей студентів, перебільшення ролі репродуктивної діяльності та музично-виконавської техніки. Це зумовлює необхідність підвищення ефективності формування виконавської майстерності студентів з акцентуванням ціннісно-смислової сфери,вагомості музично-виконавської творчості майбутнього вчителямузичного мистецтва, використання інноваційних засобів професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що проблема формування професійної майстерності вчителя висвітлена в різних аспектах, зокрема: психолого-педагогічному (Е. Барбіна, Л. Виготський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, В. Тализіна), музично-естетичному (Е. Абдуллін, Б. Асаф'єв, О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, В. Бутенко, Г. Падалка, О. Рудницька), мистецькознавському (Б. Асаф'єв, О. Гольденвейзер, Т. Грум-Гржимайло, М. Давидов, Г. Коган, Ю. Кремльов, А. Корто, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та ін.). Вітчизняні та російські вчені здійснили дослідження змісту та засобів формування окремих видів виконавської

майстерності музиканта, зокрема вчителя музики (І. Мостова, Г. Ніколаї, Г. Падалка, В. Федоришин, Ю. Цагареллі), його виконавської техніки (Л. Лабінцева, Г. Саїк, Т. Юник), професійно важливих та особистісних якостей (М. Моїсєєва, І. Коваленко, І. Сипченко, Т. Смирнова, О. Щолокова). Втім, поки що не здійснено цілісного дослідження формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтваяк важливого складника його професійної майстерності.

Мета статті – визначити основні засади формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Під час дослідження даного питання були застосовані такі **методи,** як аналіз, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. Аналіз словникової та наукової літератури дозволяє визначити поняття «майстерність» як високу вправність у виконанні певної діяльності, досягнуту на основі професійного досвіду і пов'язану з якостями особистості. З огляду на методологію музично-педагогічної освіти (Е. Абдулін, Т. Смирнова), поняття «виконавська майстерність музиканта» розглядаємо із застосуванням різних методологічних підходів.

Так, з позиції професіографічного підходу «виконавська майстерність музиканта» – це комплекс слухо-моторних і психологічних даних, конкретних навичок та вмінь, прийомів і форм музично-ігрових рухів, що постійно змінюються у процесі актуалізації творчого процесу інтерпретації музичного твору [3]. Гуманістичний підхід дає змогу розглядати означене поняття як: а) утілення художньої ідеї музичного твору для досягнення взаємодії із особистістю дитини з метою формування її музичної культури; б) вираження індивідуальної естетичної позиції у процесі художньо-образного тлумачення музики; в) здатність захопити власним виконанням дитячу аудиторію (І. Мостова, В. Федоришин). З позицій діяльнісного підходу виконавська майстерність музиканта виражається у вмінні втілити ідею музичного твору за допомогою відповідних технічних засобів (виконавської техніки) та у створенні оригінальної, неповторної інтерпретації (В. Білоус, О. Андрейко, Г. Саїк).

Для визначення основних засад формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва було проаналізовано наукові дослідження, які засвідчили різноманітність поглядів напровідні ознаки зазначеного поняття. Так, О. Андрейко, О. Горожанкіна, В. Гусак, Ван Бін уважають, що провідною ознакою виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва є високий технічний рівень, який дозволяє глибоко, всесторонньо пізнати художню ідею музичного твору та за допомогою відповідних технічних виконавських засобів втілити її у звучанні. Інша група авторів (Л. Арчажнікова, Л. Василевська-Скупа, І. Коваленко, В. Муцмахер, Т. Смирнова, В. Федоришин) висловлює погляди, що провідною ознакою виконавської майстерності вчителя музичного мистецтває яскраво

виражені особистісні та професійно важливі якості (цілеспрямованість, наполегливість, енергійність, ініціативність, витримка, емоційність, артистизм, емпатія) [1, 78; 3, 67].

Не заперечуючи слушності викладених поглядів вважаємо, що: 1) особливості формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва полягають в інтеграції музично-виконавської діяльності (синтез інструментальної, диригентської та вокальної діяльності). Це висуває вимоги до формування нових особистісних і професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, які здатні доповнювати й посилювати інші; 2) формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає змістового забезпечення їх специфічних особливостей. Виникає потреба у створенні інформаційного джерела інтегрованих знань, яке вмістить поняття про зміст і сутність виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва; 3) підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає забезпечення поглиблення інтегрованого досвіду музичного виконання, що дозволить студентові у професійній практиці впевнено користуватися різними видами музично-виконавської діяльності.

Спираючись на визначення поняття «виконавська майстерність музиканта» та особливості формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми дійшли висновку, що *виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва* – це складова його професійної майстерності, що інтегрує у своєму змісті систему професійно-важливих якостей (музикальність, виконавську надійність, спрямованість на музично-професійну діяльність), музично-професійних знань (про зміст і засоби музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності), умінь (музично-виконавські, інтерпретаційні та артистичні), необхідних для виявлення смислу та морально-естетичних цінностей музичних творів. Виходячи з визначення поняття, у структурі виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва виділяємо такі компоненти *особистісно-професійний, теоретичний, операційно-технічний.*

На основі аналізу музично-педагогічних та музично-психологічних праць (Л. Арчажнікової, Т. Цигульської, В. Петрушина, Ю. Цагареллі, В. Муцмахера, Є. Куришева, Т. Воронової, Н. Мозгальової) до змісту *особистісно-професійного* компоненту відносимо комплекс особистісно-професійних якостей і здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема: а) *музикальність* як спеціальна здібність, що необхідна вчителеві музичного мистецтва для сприймання (музичний слух, музично-ритмічна здібність), запам’ятовування (музична пам’ять) та творчої переробки музичної інформації (музичне мислення, музична уява, емоційний відгук на музику); б) *надійність у концертному виступі як* інтегральна властивість фахівця, що забезпечує безпомилкове відтворення

творів у звичайних та емоціогенних умовах; в) *особистісні та професійно важливі якості* (наполегливість, цілеспрямованість, витримка, емпатійність, емоційність) [2, 66–67].

Другий, *теоретичний компонент* виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва включає широкий спектр теоретичних і практичних відомостей, що стосуються з*нань музично-виконавської діяльності* (про зміст та структуру виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, музично-виконавське мистецтво, музикознавчі знання про музичні стилі, жанри, форми, основні напрями та закономірності розвитку методики навчання гри на музичних інструментах); *музично-педагогічні* (про професійну діяльність учителя музичного мистецтва в умовах загальноосвітньої школи) та *музично-психологічні знання,* необхідні для успішної виконавської діяльності, розуміння емоційних станів під час виступів і вміння керувати ними.

Операційно-технічний компонент передбачає наявність *музично-виконавських, музично-інтелектуальних та артистичних умінь.* До музично-виконавських умінь відносимо *виконавську техніку* (що є сукупністю сформованих спеціальних навичок і вмінь, а також координованих слухомоторних дій і рухів, які беруть активну участь у процесі звуковидобування та художнього інтонування). До групи музично-інтелектуальних умінь відносимо *інтерпретаційні* (тлумачення виконавцем музичних творів у процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики виразними та технічними засобами виконавського мистецтва). А*ртистичні* вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва як здібність до перевтілення, вміння вживатися в образ, перейматися настроєм музики, вступати в діалог з власним «я»для вироблення найбільш адекватних способів утілення музичного матеріалу, для найкоротшого шляху налагодження контакту з аудиторією [3].

Аналіз реального стану формування означених умінь факультетів мистецтв засвідчив їх недостатність у студентів, що є наслідком прогалин у знаннях; нерівномірний розвиток умінь, або їх низький рівень, що призводить до зниження якості виконання музичного твору, має негативний емоційно-естетичний вплив на слухацьку аудиторію. Несформовані професійно важливі якості та виконавська надійність, низькі або нерозвинені музично-виконавські, музично-інтелектуальні та артистичні вміння призводять до тривожності перед публічними виступами. Це зменшує концертно-виконавський досвід і негативно впливає на подальшу професійну діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для вирішення означених проблем виникає необхідність обґрунтування та впровадження педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Перша педагогічна умова передбачає стимулювання навчально-професійної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення їхньої виконавської майстерності. Для її реалізації стає необхідним стимулювання навчальної та пізнавальної мотивації студентів до формування виконавської майстерності. Вона забезпечує сталість і ґрунтовність широкого фронту мотиваційної сфери, що відбувається на підставі навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності студентів. Учені (Ю. Бабанський, В. Краєвський, Т. Шамова, Г. Щукіна) зазначають, що стимулювання є динамічним процесом, який передбачає вплив на особистісну (зростання особистісних і професійно важливих якостей), когнітивну (формування широкого спектру теоретичних та практичних знань з музично-педагогічної та виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва), операційно-технічну (виконавські вміння) сфери студента.

Друга педагогічна умова потребує організації засвоєння інтегрованого змісту виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі електронного посібника (ЕП), що надає відомості про основи музично-виконавської діяльності, розкриває зміст особистісних і професійних цінностей учителя музичного мистецтва, музично-педагогічні та музично-психологічні знання, необхідні для успішної музично-виконавської діяльності, розуміння емоційних станів під час концертних виступів. Аналіз наукових джерел (В. Вембер, Н. Волкова, Л. Гризун) дозволяє визначити специфіку засвоєння знань за допомогою ЕП: а) активізація полісенсорного сприйняття навчального матеріалу завдяки інтерактивним програмам, засобам мультимедіа, які впливають на зорові, слухові, тактильні відчуття студентів; б) розосереджене усвідомлення та запам’ятовування навчально-професійного матеріалу; в) індивідуальний темп усвідомлення завдяки неодноразовому зверненню навчального матеріалу, що супроводжується самоперевіркою та оцінкою знань за допомогою варіативних індивідуальних професійно-орієнтованих контрольних завдань; г) практичне застосування набутих знань і вмінь шляхом вирішення творчих навчально-професійних завдань. Розробка й упровадження ЕП у процесі викладання музично-педагогічних дисциплін (вступ до спеціальності, хорове диригування, постановка голосу, основний музичний інструмент, методика музичного виховання, музична педагогіка) сприятиме систематизації вже набутих знань про виконавську майстерність із різних дисциплін.

Третя педагогічна умова передбачає засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду виконавської діяльності. Виявлено, що специфіка формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує інтеграції трьох видів діяльності: а) *репродуктивної* діяльності (характеризується прямим наслідуванням викладача, спирається на розуміння та відтворення майбутнім учителем музичного мистецтва стереотипних музично-виконавських професійний дій);

б) *реконструктивної навчально-професійної* діяльності (передбачає здатність студента виходити за межі чітких інструкцій і прикладів у виконанні музичного твору, глибоко осмислювати та самостійно використовувати набуті музично-теоретичні знання, вміння інтерпретувати окремі деталі художнього образу на основі музичного тексту); в) *творчої* діяльності (характеризується продуктивністю, яка проявляється у здатності студента створювати нову музично-естетичну характеристику художнього образу; вільно володіти набутими музично-педагогічними та музично-психологічними поняттями, фактами, відомостями та комплексом музично-виконавських умінь, використовувати їх у своїй музично-виконавській і педагогічній діяльності для створення нових інтерпретацій музичного твору).

Висновки. Отже, ефективне формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва можливе завдяки комплексному застосуванню педагогічних умов, які позитивно впливають на: а) формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва; б) засвоєння інтегрованого змісту означеного поняття; в) засвоєння музично-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Дослідження впливу та ефективності запропонованих педагогічних умов формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва навчальному є **перспективою подальшого дослідження**.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. «Профессия учитель музыки» / Л. Г. Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 111 с.

2. Муцмахер В. И. Формирование профессионально значимих качеств личности будущего учителя музыки / В. И Муцмахер. – Москва : Изд-во «Прометей» МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 63 с.

3. Смирнова Т. А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект : монографія / Т. А. Смирнова ; ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Горлівка : ПП «Видавництво Ліхтар», 2008. – 445 с.

РЕЗЮМЕ

Барсукова Н. С. Формирование исполнительского мастерства будущего учителя музыкального искусства.

В статье определены основные принципы формирования исполнительского мастерства будущего учителя музыкального искусства. При исследовании данного вопроса были применены такие методы, как: анализ, обобщение, систематизация. В результате сделан вывод, что эффективное формирование исполнительского мастерства будущего учителя музыкального искусства возможен благодаря комплексному применению педагогических условий, которые положительно влияют на: формирование профессионально важных качеств; усвоение интегрированного содержания данного понятия и музыкально-исполнительского опыта будущего учителя музыкального искусства. Исследование влияния и эффективности предложенных педагогических условий формирования исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусствав учебном процессе является перспективой дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *исполнительское мастерство будущих учителей, компоненты, педагогические условия, профессионально важные качества, мотивация, интегрированное содержание, усвоение, опыт исполнительской деятельности.*

SUMMARY

Barsukova N. Formation of performing skills of the future musical art teacher.

This article contains the description of the basic principles of development of the performance skills of the future musical art teacher. The following methods were used during the survey: analysis, synthesis, systematization. The appropriate reference and scientific literature was investigated during research. Methodological approaches (comprehensive, humanistic and activity) were applied for the analysis of the term «performance skill of the future musical art teacher». Performance skills of the future musical art teacher – is a part of his professional skills. It includes the system of important professional qualities (musicality, performing reliability, focus on musical and professional activity), musical and professional knowledge (the attainments about the content and the means of musical performance and musical-pedagogical activity), skills (musical performance, interpretive and artistic) which are needed for the identification of the meaning of moral and aesthetic values of music.

Based on the definition of the concept given above, its structural components were isolated and characterized: 1) personal and professional component (complex personal and professional qualities and abilities). Important professional qualities include musicality, reliability in a concert performance. Personal qualities are perseverance, dedication, self-control, empathy, emotion; 2) the theoretical component which includes a wide range of theoretical and practical information. These data relate to knowledge of musical performance; 3) operational and technical component includes musically-performing, musically-intellectual and artistic skills. Further pedagogical conditions of formation of performance skills of the future musical art teacher were proposed. These pedagogical conditions include: 1) promotion of educational and professional motivation of the future musical art teachers in order to improve their performance skills; 2) organization assimilation of the content of integrated performance skills of the future teachers of musical art on the basis of electronic aids; 3) the acquisition of experience performing activity of future musical art teachers. As a result, it was concluded that the efficient formation of performance skills of the future musical art teacher is possible under the complex of pedagogical conditions. Also on mastering the content of this integrated concepts and mastering musical performing experience of the future teacher of music. The perspective for further study – is to investigate the impact and effectiveness of the proposed pedagogical conditions of formation of performance skills of the future teacher of musical art in the educational process.

Key words: *performance skills of future teacher of musical art, components, pedagogical conditions, professionally important qualities, motivation, integrated content, learning, experience performing activities.*

УДК 378.147

І. В. Бацуровська
Миколаївський національний аграрний університет
Я. Е. Андрющенко
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

АНАЛІЗ СТАНУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ВІДКРИТИХ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ В УКРАЇНІ

У даній статті досліджуються особливості реалізації, проведення, аналіз стану та перспектив використання відкритих дистанційних курсів в Україні. У статті розглянуто основні переваги та недоліки масових відкритих дистанційних курсів, представлено порівняльний аналіз наукових праць вітчизняних та закордонних учених щодо питання впровадження відкритих дистанційних курсів, визначено основні вимоги до дистанційних курсів. Стаття містить аналіз поточного стану використання масових відкритих курсів дистанційного навчання у вищих навчальних закладах. Стаття являє собою низку рекомендацій для розвитку національної системи освіти, що сприяє демократизації вищої освіти.

***Ключові слова**: масові відкриті дистанційні курси, дистанційні форми, самоосвіта, e-learning, навчальне середовище, освітня діяльність, новітні технології, перспектива, інтерактивність.*

Problem formulation. Reflecting modern trends in education over the past decade, distance learning has become an integral phenomenon of educational and informational culture around the world. Practice of its implementation has opened up new prospects for spreading knowledge and giving educational opportunities for millions of people and made an effective instrument of modernization of education systems to meet the new economic and sociocultural conditions. However, numerous studies conducted by western teachers showed that distance learning isn't inferior in quality than traditional one, and sometimes it is higher. In the national education the innovation processes related to distance education began much later than in other countries and occur in very difficult conditions: socio-economic, political and ideological, which occasionally affect both the development of the education system and the general development of the country.

It should be noted that the methods and techniques of distance learning are based on self-regulation of students' speed of learning activities, adjusting the direction of their future self-education and, most importantly, they are based on distance learning forms of interaction.The average graduate is able to learn printed textbooks (textbooks, reading books, and methodological manuals) himself because the methodology of working with these learning tools is introduced to him at school. Practical skills with applications are trained within a given school course «Fundamentals of Informatics». The use of audio and video also does not cause any difficulties. However, the most problematic sector of practice in distance learning is the use of the new tools of computer communications. Secondary school is not yet able to master the methods of culture and ethics of online interaction, rules of conduct, business-writing skills,

which is the exchange of electronic messages in distance learning system. Furthermore, from a psychological point of view the work in distance learning system requires considerable willpower, mental effort, perseverance, etc. There are some problems in the development of massive open courses. They include a problem of motivation for a large number of students and teachers; rejection of the absence of direct contact with the teacher; the insufficient level of information readiness (willingness to search, percept, study information using a variety of resources); monitoring of the effectiveness and quality of education taking into account the psychological characteristics of students; lack of self-education skills and self-reflection skills required at all stages of distance learning, especially in the beginning.

So, we can say that today the national system of distance learning is just forming. Taking into account the scale and complexity of distance learning as a phenomenon, a wide range of educational services, forms and models of organization for its implementation and building at a high-level we need to solve many difficult conceptual problems. The issue of quality of distance learning is one of the most controversial [2, 376].

The modern concept of lifelong education is particularly important. This is a response to a challenge that world throws us. It is the world where changes occur very quickly. For each person lifelong education has to become a process of forming and meeting his cognitive requests, spiritual needs, development of skills in various educational institutions through various forms of education and by self-education, self- development. Lifelong education has evolved as a practice phenomenon and as a pedagogical concept. The idea was conceptually framed by P. Lenhrand, a well-known theorist of lifelong education, at the UNESCO conference in 1965 [1, 15].

The analysis of current researches. The basis for determining the nature of distance learning lies in the works of both foreign (H. Becker, W. J. Hasson and others) and Ukrainian researchers (V. Bykov, V. Kukharenko, B. Shunevych etc.). In national pedagogics J. Capska, A. Lynenko, J. Pastyr, O. Yaroshenko and others investigate the problem of willingness. However, the readiness of students for such individualized process of acquiring knowledge, skills and methods of human cognitive activity, which occurs through mediated interactions of educational process participants which are distant from each other in a specialized environment that operates on the basis of modern psycho-pedagogical, information and communication technologies remained aside. The role and requirements of teachers and students are changing in the distant form of education. Many teachers and parents do not know the specifics of distantly organized training. This results in students' ignorance [5, 123].

We understand the open distance learning as a system that provides active communication between a teacher and a student with the use of modern technologies and multimedia. Its purpose is to provide educational

services with the help of teaching modern information and communication technologies for specific educational levels in accordance with state educational standards; training programs for citizens to enter the educational institution, training foreigners and qualification extension [4; 212]. Distance learning, by A. Andreev's definition, is a form of education and at the same time, a set of educational technologies for the delivery of the bulk of the studied material to students; interaction of students and teachers in the process of learning, providing students opportunities for self-study of the material, as well as in the process of studying [4, 67].

The massive open distance learning courses are widely used in foreign teaching practice. The basis of this trend is the work of Stephen Jones and George Siemens (connectionism theorists). Results of these courses can be found in the publications of other authors. On the territory of the CIS countries relevant studies and similar courses were not observed. However, there was an attempt to hold such open courses in 2011 in Ukraine. The initiator of the first event «e-learning strategy in the organization» was Professor V. Kuharenko. V. M. Kuharenko and co-author of this publication held the second course «Social Services in distance learning». Researchers highlight the following advantages and disadvantages of massive open distance learning courses:

Advantages:

1. The possibility of such a course in any conditions where there is available communication (Internet or a local connection, for example, Wi-Fi).
2. Possibility of course in any language (including the basic language of your intended audience).
3. Ability to use any on-line tools that are relevant to your intended audience or participants have already used them in daily and professional activities.
4. The possibility of transcending time zones and physical boundaries.
5. The possibility of such a rapid organization of such course that is equal to the speed of post about its beginning.
6. Education occurs in setting that is more informal.
7. Content can be open to all.
8. Training is provided due to informal knowledge created in the course through the exchange of information and experience between its members.
9. Possibility to use these courses as well as in a corporate and in the academic sector.
10. Possibility of creation of their own personal learning environment and own personal learning network with the help of participants of the course.
11. Possibility to improve participants' skills for lifelong learning, because these courses force them to improve and develop.
12. At the end of the course information is not removed. These created educational networks are more stable.

Disadvantages:

1. Randomness and a large amount of information.

2. Education in these courses requires computer skills.

3. Each participant determines his educational goals and self-regulates his activities.

4. Each participant buildshis own trajectory in the course [6, 279].

Methods of research. Analysis, synthesis, generalization.

Purpose of the article. The object of study in this paper is a massive open distance learning courses. The subjects of the analysis are methods and learning tools through massive open distance learning courses. The quality assurance of higher education belongs to the most urgent contemporary issues among many other problems of national education. It is related directly to Ukraine's integration into the European educational space and, therefore, related to the problems of correspondence to European standards and criteria of quality of education and competitiveness of leading Ukrainian universities in European education market.

Main content. The most famous example of Ukrainian MOOC is «Online University» platform. It is the first project in Ukrainian massive online courses created by Kyiv National Taras Shevchenko University. «Brand-Management» is the current course organized there.

Taking into account all predictions about MOOC given by the US and the UK, we can distinguish the following positive aspects of courses.

First, massive online courses attract talented speakers and entrepreneurs willing to share their knowledge and experiences with students from all over the world completely free. At the same time, instructors cannot provide individual control of each student. Due to the lack of control about 90 % of students who enrolled in MOOC, drop out.

Next risk is reducing the profit and the number of working places in traditional schools if the rate of MOOC will be counted as academic credits. But it seems that teaching online classes cannot displace a university education in the near future.

It may seem that MOOC courses solve the problem of insufficient financing of higher education, but it is not so. Many of those who signed up for online learning, have a degree and they use distance learning course as a hobby. On the other hand, the situation can change if the MOOC will be included into the academic course as a complementary resource. Hampson-Jones offers to make the course MOOC paid as part of obtaining degree. At the end of the free part in order to update and enroll the course in diploma one will have to pay a fee. One can continue learning both online and in campus. Professor Bean argues that there will not be university credits awarded at the courses «Future Learn». This platform will always be outside the university standard [1, 321].

MOOC can be useful for the students as the possibility to test different educational programs. Also online course can be useful to those who have linked his professional career with some industry and want to improve their knowledge in a particular field. MOOC is certainly useful for self-esteem improvement: the person who passed through online learning, is able to do something that 90 % of the registered are unable.

Today distance learning in school is implemented at the level of experimentation.

According to the order of Ministry of Education and Science (29.12.2009 № 1231) Department of research and design of learning environment IITZN Pedagogical Sciences of Ukrainian experiment in distance learning for students was conducted (Project Supervisor – PhD Bohachkov Yuri Nikolaevich) from March 1, 2009 to September 30, 2011. Kyiv schools and other schools from different regions of Ukraine took part in the project. Conceptual statements of the experiment and the obtained results allow optimizing the process of implementing distance learning in general education in Ukraine [3, 155].

In our opinion, there is interesting online system called «Getting knowledge» (http://disted.edu.vn.ua/) for remote learning support in schools, lyceums, gymnasiums in Ukraine. This educational online resource was created by Vinnitsa city center of students' distance learning and the Agency of Information and Communication Technologies, which operates in the physic-mathematical Vinnitsa school № 17. The site is a part of the information-educational environment in which the creators dream «load» the whole educational process in physic-mathematical Vinnitsa school № 17, and then – in all schools in the region, and further – in whole Ukraine. This online resource offers students distance learning courses, consultations and lessons. The portal is open to all users interested in this field and to potential authors of courses. Each new course passes expert assessment and requires from authors really high professional level.

Implementation of the elements of distance learning in school requires from teachers educational activities with the use of new technologies, testing and implementation of new learning techniques. The introduction of distance learning is impossible without the use of ICT as a tool that helps to expand opportunities for both students and teachers, and to make a decisive impact on the process of changing and improving education. The use of advanced ICT changes the role of teachers, encourages them to the introduction of new teaching methods and approaches in preparation for the lesson. Such qualities as the ability to apply innovative ways to use the computer and the opportunities it provides, a high level of technical literacy enhancement and new knowledge are quite important for the development of the cognitive activity. Teachers should master the techniques and Distance Learning technologies at the professional level, become tutors, and pass the necessary training and education for this purpose. You can pass courses for tutors (teachers in distance learning) in «Remote Academy». It is

important for teachers to acquire skills to design their own course and to be able to organize distance learning. Today massive online courses are the only convenient and accessible form of gaining knowledge or extension of qualification. But this form of education is developing rapidly. Tomorrow school graduate may ask: If I can get a better university diploma for a little money, why should I enter a less prestigious one? This is a threat to Ukrainian universities in regions. Therefore, our universities must act quickly in order to compete with the best institutions worldwide. By the way, even leading American, European universities are concerned about the rapid development of online education. Here is an example: «There is a very strong Georgia Institute of Technology in the USA. A few months ago it offered the world's first master's program in computer science based on online courses. They plan to provide education for ten thousand people at the same time within this program. Due to the online format of this program, to obtain Master's Degree will cost seven times cheaper than usual one» [4, 152]. Of course, not all knowledge can be passed «virtually». Individual approach and work in research laboratories are required for many specialties. What about technical universities? Do they have to refuse to new forms and methods in education? Massive online courses are only one of great variety of education forms. Today they work out blended format, or as they called «hybrid» courses. For example, Massachusetts Technological University (one of the best polytechnic universities in the world) offers the online circuitry course for various universities in the US. These lectures are very similar in all universities. Americans decided not to repeat the same thing. This is a principle opportunity to improve the quality of education in the country! Education will benefit if the best professors read online lectures and teachers work directly with students.

Lack of budget funding is not only Ukrainian problem. It exists in the universities in many countries. However, the «cry» for lack of money is not accepted in the world. Respect those who are trying to solve the problem. In California (USA), for example, lack of funding has led to a decrease in the number of «budget places». As a result, there was a huge virtual «queue» of those who want to get an education [7, 195].

Experts claim that online education spreads faster than any other technology in history. Currently, experimental projects turn into «chain» of related courses. Recently, the head of the project EdXAn and Agarwal said, «the issue of obtaining diplomas in online education will be decided during the year». Kyiv National University also will not stand aside. In the nearest future it will develop courses in law, political science, and computer science. We have some reasons for optimistic future in the «education revolution» in Ukraine. The most fundamental one is that people understand the importance of education and new knowledge» [7, 246].

Conclusions and prospects for further research. The problem of quality of e-learning courses is extremely important. The distance course must

correspond to the main didactic principles. They include scientific content, availability, systematic presentation of educational material, adaptability, visibility, connection with practice, completeness (integrity), interactive, self-consciousness, development of intellectual capacity and so on. Ergonomic quality is one of the main requirements for distance learning courses. Requirements for color characteristics, spatial placement of information on the screen, sound, alphanumeric symbols and signs requirements, requirements of dialogue etc. are worth mentioning [3, 315]. Undoubtedly, the development of e-learning courses must attract leading scientists of the country, qualified scientists, educators, psychologists and programmers. It is necessary that all courses have to pass specific certification.

We believe that only this approach to distance education in the nearest future will make it versatile, efficient, cost-effective and affordable, will reveal and realize all its potential opportunities for the development of national education system towards democratization of higher education.

REFERENCES

1. Vymyatnin V. M. Informational-technological support of DL / V. M. Vymyatnin // Open and distance education. – 2000.

2. Volkova N. P. Pedagogy / N. P. Volkova. – K. : Type. center «Academy», 2002. – 576 p.

3. Gorokhovsky O. I. Methodological aspects of teaching materials for distance learning / O. I. Gorokhovsky. – K., 2007. – 543 p.

4. Lugovoy N. N. The unit of interactive cognitive activity in distance learning system / N. N. Lugovoy, V. A. Lyubchak, E. V. Sobaeva // Education and Virtuality. – 2003. Collection of scientific works. – Issue 7. – Kharkiv : UADO KNURE, 2003. – S. 296–299.

5. Malinko A. Distance education : organizational structure, psychological, educational foundations, funding and managing / A. Malinko // Director of schools, lyceums and gymnasiums. – 2002. – № 6. – P. 38–45.

6. Stefanenko P. V. Distance learning in higher education. – Donetsk : Donetsk National Technical University, 2002. – 400 p.

7. Trojniv V. A. Information Communication Pedagogical Technology : Manual / V. A. Trojniv, I. V. Trojnoiv. – K. : Education, 2008. – 327 p.

8. Trokhymenko V. Distance Learning of teaching staff: experience and problems / V. Trokhymenko // Postgraduate education in Ukraine. – 2004. – P. 29–32.

РЕЗЮМЕ

Бацуровская И. В., Андрющенко Я. Э. Анализ состояния и реализации открытых дистанционных курсов в Украине.

В данной статье исследуются особенности реализации, проведение, анализ состояния и перспектив использования открытых дистанционных курсов в Украине. В статье рассмотрены основне преимущества и недостатки массовых открытых дистанционных курсов, представлен сравнительный анализ научных трудов отечественных и зарубежных ученых по вопросу внедрения открытых дистанционных курсов, определены основные требования к дистанционным курсам. Статья содержит анализ текущего состояния использования массовых открытых курсов дистанционного обучения в высших учебных заведениях. Статья представляет собой ряд рекомендаций для развития национальной системы образования, способствует демократизации высшего образования.

***Ключевые слова**: массовые открытые дистанционные курсы, дистанционные формы, самообразование, e-learning, учебная среда, образовательная деятельность, новейшие технологии, перспектива, интерактивность.*

SUMMARY

Bacurovska I., Andriushchenko Y. Analysis of the implementation of open and distance learning courses in Ukraine.

This paper investigates the features of the implementation, conduct, analysis and prospects for the use of open distance learning courses in Ukraine.The article deals with the main advantages and disadvantages of massive open distance learning courses, presents a comparative analysis of national and foreign scholars on the issue of implementation of open distance learning courses. The article outlines the basic course requirements. It contains an analysis of the current state of massive open distance learning courses used in higher educational institutions. The article presents a number of recommendations for the development of national education system towards democratization of higher education.

Today massive online courses is the only convenient and accessible form of gaining knowledge or extension of qualification. Practice of its implementation has opened up new prospects for spreading of knowledge and giving educational opportunities for millions of people and made an effective instrument of modernization of education systems to meet the new economic and sociocultural conditions. Implementation of the elements of distance learning in school or in higher educational establishment requires implementation of educational activities with the use of new technologies, testing and implementation of new learning techniques. It is important for teacher to acquire skills to design his own course and to be able to organize distance learning. Methods and techniques of distance learning are based on self-regulation of students' speed of learning activities, adjusting the direction of their future self-education and, most importantly, they are based on distance learning forms of interaction.

Taking into account the scale and complexity of distance learning as a phenomenon, a wide range of educational services, forms and models of organization for its implementation and building at a high-level we need to solve many difficult conceptual problems. The issue of quality of distance learning is one of the most controversial.

The problem of quality of e-learning courses is extremely important.The distance course must correspond to the main didactic principles. They include scientific content, availability, systematic presentation of educational material, adaptability, visibility, connection with practice, completeness (integrity), interactive, self-consciousness, the development of intellectual capacity and so on. Ergonomic quality is one of the main requirements for distance learning courses.

***Key words**: massive open distance learning courses, distance learning forms, self-education, e-learning, learning environment, educational activity, the latest technologies, prospect, interactivity.*

УДК 373.3.011.3-051.013.42:005.336.2:658.562:378.046-021.68(045)

О. В. Варецька
Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України

РОЗРОБКА КВАЛІМЕТРИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті викладено матеріали, отримані в ході роботи творчих груп учителів початкової школи Запорізької, Дніпропетровської, Одеської областей із

проблеми розвитку соціальної компетентності вчителя й молодшого школяра. Зокрема висвітлено застосування методу розробки кваліметричних моделей (на прикладі моделі соціальної компетентності молодшого школяра) як засобу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти. Доведено, що розробка цієї моделі, у якій визначено фактори та критерії першого й другого порядку, сприяє усвідомленню педагогом сутності та структури поняття «соціальна компетентність вчителя початкової школи», можливості самооцінки власного рівня розвиненості соціальної компетентності, ефективності процесу соціалізації школярів.

Ключові слова: *соціальна компетентність, учитель початкової школи, молодші школярі, кваліметричний підхід, критерії та показники соціальної компетентності.*

Постановка проблеми. Кардинальні трансформації сучасного суспільства зумовлюють зміни в освіті, її цілях і шляхах реалізації. Від парадигми знань відбувається перехід до розуміння навчання як процесу набуття компетентностей, необхідних для реального життя, умінь і навичок установлювати партнерські стосунки, успішно взаємодіяти й виконувати ролі в різних соціальних групах, тобто йдеться про розвиток соціальної компетентності (надалі – СК) особистості. Зазначимо, що особлива увага в цьому процесі має бути приділена вчителеві початкової школи, який має суттєвий вплив на формування особистості учня, його СК, з огляду на те, що молодший шкільний вік є найважливішим, сенситивним етапом і характеризується інтенсивністю соціальних відносин, набуттям і розширенням соціальних ролей, збільшенням ситуацій взаємодії із соціальним середовищем. Саме тому вчитель має оволодіти різними компетентностями, зокрема й соціальною, уміти моделювати СК учня, здійснювати діагностику та моніторинг рівня її сформованості.

Аналіз актуальних досліджень. Слід відзначити, що дослідження проблеми СК досить поширені, а сама категорія широко трактується науковцями та співвідноситься з різними поняттями. Однак, кількість робіт, присвячених СК учителя, досить обмежена (Л. Карпова та ін.). Більшість із них стосується СК випускників університету (І. Зимня), майбутнього вчителя (Н. Лупанова, Г. Мосягіна), студентів педагогічних вузів, коледжів (П. Бойчук, Н. Борбич, С. Краснокутська, Н. Ляхова, О. Спірін та ін.). Звернемо увагу й на те, що за умови певної розробленості проблеми СК молодших школярів (Н. Калініна, І. Зимня, О. Крузе-Брукс, В. Цвєтков, Н. Печенко та ін.), вона вимагає подальшого дослідження. Вивчення також потребує й питання можливості застосування розробки кваліметричної моделі СК учня, здійснення діагностики та моніторингу рівня сформованості СК молодших школярів як засобу (інструменту) розвитку СК учителя початкової школи.

Мета статті полягає у з'ясуванні можливості застосування методу розробки кваліметричних моделей як засобу розвитку СК учителя початкової школи через визначення сутності та структури поняття «СК молодших школя-

рів»; обрису меж використання розробленої кваліметричної моделі в діагностиці та відстеженні зміни рівнів сформованості СК учнів початкових класів.

Методологічною основою дослідження є загальнонаукові теорії та методи: філософська теорія наукового пізнання й діалектичний метод; системний підхід, що дозволяє розглядати процес розвитку СК учителя початкової школи й молодшого школяра як систему взаємозв'язаних компонентів; історико-генетичний підхід, який дає можливість на основі ретроспективного аналізу виявити основні тенденції та закономірності розвитку процесів і явищ; середовищний підхід, який дає можливість ураховувати постійно змінювані умови соціокультурної ситуації; моделювання як метод сучасного наукового пізнання, методи систематизації, схематизації та класифікації інформації; соціологічні практичні методи (анкетування, бесіди, педагогічне спостереження та експертних оцінок); методи кількісної обробки даних наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що протягом роботи творчих груп учителі початкової школи Запорізької, Дніпропетровської, Одеської областей розвиваючи власну СК, отримали надійний інструментарій із формування СК учнів. Серед теоретичних і практичних питань, якими опанували вчителі, вважаємо доречним зупинитися на методі розробки кваліметричних моделей, зокрема СК молодшого школяра. Зазначимо, що ця навчальна діяльність передбачала теоретичний і практичний етапи. Так, на теоретичному – вчителі спільно з викладачем визначили, в чому полягає актуальність запропонованої теми, сформулювали її мету, завдання, визначили об'єкт і предмет дослідження, було з'ясовано сутність понять «СК вчителя початкової школи», «СК молодшого школяра» як необхідних теоретичних засад для початку роботи над розробкою моделі СК молодших школярів через аналіз відповідних наукових напрацювань.

Наголосимо, що у своїх розвідках сутності поняття «СК учителя початкової школи», визначення його структури, функцій, особливостей, ми орієнтувалися самі й орієнтували слухачів на СК молодшого школяра як мету й результат соціальної та професійної діяльності вчителя, тому й звернулися до Галузевого стандарту вищої освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти, які СК розглядають як здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі [14].

Пошуки тлумачення поняття «СК молодших школярів» (учнів початкової школи) привели до досліджень західних науковців кінця XX сторіччя. Зокрема, покладаючи в основу СК взаємодію (сім'я, друзі, вчителі, колеги, незнайомі люди, які зустрічаються в повсякденному житті) дослідники США W. Hartup (1991), K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor (1992) однією з найважливих навичок, якою можуть володіти люди, визнають здатність взаємодіяти з іншими людьми й бути компетентним у цій справі [16]. Саме

через цю навичку «переживання людини стають багатшими та значнішими, вона вчиться пізнавати й міркувати, зростають її можливості для досягнення особистих цілей у соціальній взаємодії при збереженні хороших відносин із плином часу й у різних ситуаціях» [20]. Відповідно справедливим є висновок Tara Fagan, за яким, популярність, або число друзів, неможливо виміряти СК, проте соціальна компетентність – це природна здатність спілкуватись і взаємодіяти з іншими людьми [22].

Доречною виявилася позиція О. Крузе-Брукс. Визначаючи СК молодшого школяра інтегративною якістю особистості, вона збагачує ціннісним аспектом вищезазначену здатність, акцентуючи на ціннісному ставленні до продуктивної взаємодії з різними групами й індивідами у процесі активного творчого освоєння дитиною морально-етичних норм спілкування й регулювання на основі рефлексії міжособистісних і внутрішньоособистісних соціальних відносин [11, 34]. Здатність регулювати емоції та розуміти соціальні та прикордонні ситуації з акцентуацією на знаннях і досвіді соціальної взаємодії як елементах СК дітей молодшого віку також відзначають науковці L. G. Katz та D. E. McClellan [19].

Зазначимо, що для молодшого школяра суспільство представлене широким (світ, країна) і вузьким (сім'я, школа, двір, селище) оточенням. Його СК визначається обізнаністю про те й інше (відомості про світ, країну, регіон, їх особливості, соціальні інститути, представлені в них, школу, сім'ю), про особливості взаємодії людей, цінності, традиції, норми, правила поведінки. Важливим є досвід активної соціальної взаємодії для набуття соціальних навичок. Підтвердження власних міркувань знаходимо у Н. Калініної, яка, вбачаючи СК школярів інтегративним особистісним утворенням, системою називає її складові, зокрема знання людини про суспільство та себе; уміння, навички поведінки в суспільстві, а також ставлення, що виявляються в особистісних якостях людини, її мотивації, ціннісних орієнтаціях, дозволяють інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей та розв'язання проблем міжособистісної взаємодії [8]. Як бачимо, в основу СК науковець покладає систему знань та акцентує на таких особистісних утвореннях як мотивація, досягнення, довільність, позитивне ставлення до себе, висока самооцінка, здатність до конструктивної поведінки у складних ситуаціях.

Близьку думку знаходимо в О. Проценко, яка визнаючи СК інтегральною якістю молодшого школяра, акцентує на знаннєвому аспекті, уміннях, навичках індивідуальної та групової взаємодії в соціумі, здатності до моделювання власної поведінки відповідно до соціальних норм і правил, оцінки, корекції дій, вчинків [15, 456]. Отже, чітко простежуються компоненти СК молодшого школяра як когнітивний, комунікативний, діяльнісний, особистісний, мотиваційний, ціннісний, поведінковий, прогностичний, розвитку яких має сприяти вчитель.

Українська дослідниця І. Печенко, розглядаючи поняття «соціальна компетентність» дітей 5–7 років як полікомпонентне утворення особистості, її інтегральну якість, акцентує увагу на певній частині складових, на її думку, більш суттєвих. Це емоційні, мотиваційні, характерологічні особливості та прояви в соціальній активності й гуманістичній спрямованості особистості [13, 14].

А. Джанет і К. Бірман співвідносять СК із соціальними, емоційними, когнітивними навичками й моделями поведінки, у яких діти мають потребу для успішної соціальної адаптації [6]. Безумовно, навички та моделі поведінки, необхідні для здорового соціального розвитку, змінюються в залежності від віку дитини й вимог конкретної ситуації. Підтвердженням є результати досліджень американських науковців S. L. Jackson та S. A. Cunningham, які виявили, що ожиріння та порушення СК часто зустрічаються одночасно та мають наслідки для дитячого благополуччя [17].

В огляді оцінки емоційної та соціальної компетентностей у початковій школі, пов'язуючи їх із категорією «емоційна грамотність», західні науковці L. Edmunds, S. Stewart-Brown представляють СК як «поведінку, ставлення, розуміння, які підтримують хороші відносини, дозволяють дітям і дорослим бути успішними у спільних задачах». Описуючи спільність, співвідношення з подібними поняттями й дотики щодо відмінності між СК, соціально бажаною поведінкою та соціальним конформізмом, науковці акцентують на правильному підборі інструментів впливу задля цілісного підходу, більш орієнтованого на дитину, який ураховує соціальний контекст і вплив спостерігача (педагога) [20, 13].

Науковці дальнього зарубіжжя, зокрема J. A. Hubbard and J. D. Coie, виходячи з розуміння СК як соціальних навичок (Sarason, 1981), соціальних результатів (Foster and Ritchey, 1979; Anderson and Messick, 1974) орієнтуються на останній із використанням соціального успіху як критерію, що, за їхньою думкою, і визначає соціальну компетенцію [18]. Як і Н. Калініна, дослідники відзначають важливість досягання цілей і успіху в спільних, соціальних життєвих задачах.

Найбільш вагомими складовими СК молодших школярів, на думку Ю. Коротіної, є їхнє уявлення про себе як про об'єкт і суб'єкт соціальних відносин, оцінка дітьми адекватності/неадекватності своєї поведінки під час вирішення соціальних завдань, наявність у поведінці дітей нового способу саморегуляції (у зазначеному віці – реальної рольової поведінки як поведінкового корелята особистісного новоутворення кризи 7 років) [10].

Варто погодитися з думкою О. Манько щодо залежності СК від таких факторів як якість взаємин у сім'ї; соціальні навички; громадська свідомість; впевненість у собі або тривожність; соціальне середовище. Тому «СК», на думку науковця, поняття персонально й ситуативно суб'єктивне [12]. Безперечного значення також набуває ментальний аспект

СК як «осмислення соціального середовища, усвідомлене вибудовування відносин з оточуючими людьми» [4]. Крім цього, актуалізується здатність особистості використовувати ресурси соціального оточення й особистісні ресурси (людський капітал) задля досягнення позитивних результатів розвитку, адже «розростання ринку освітніх послуг усе частіше виводить навчальний процес далеко за межі соціокультурного середовища ВНЗ, який їх надає» [5, 138], а також ЗНЗ. Поділяємо таку думку, адже СК може розглядатися як комплексний (Р. Мільруд), позитивний ресурс особистості, який впливає на психосоціальну поведінку та стосунки (В. Донах'ю, К. Рєшке), психологічний ресурс збереження психічного здоров'я (Р. Ейслер). Саме тому середовищний, ресурсний підхід ми будемо використовувати як один із провідних у моделюванні розвитку СК учня початкової школи в сучасних умовах.

Таким чином, крім когнітивного підходу (через сукупність соціальних знань), поведінкового (на основі навичок соціальної взаємодії та поведінкових сценаріїв) можна відзначити й особистісний (акцентує на значущості мотиваційної складової та особистісних якостей і розумінні СК як здатності, здібності, сукупності якостей особистості, соціальних знань і умінь; як інтегративної, соціальної якості, інтегральної системи особистісних якостей, глобальної характеристики особистості, особистісного утворення тощо).

СК виявляється багатоаспектним поняттям (успішна соціальна адаптація, інтеграція, функціонування, набуття соціального досвіду, опанування соціальними ролями, взаємодія із соціальним середовищем, спілкування як комунікації, інтеракції, перцепції та розвиток різноманітних потреб, саморозвиток, самореалізація тощо), що зумовлено проявом СК у всіх сферах життєдіяльності людини (сім'я, навчання, робота, взаємодія у формальних і неформальних колективах, системах соціальних інститутів тощо). У більшості випадків погляди науковців сходяться на розумінні СК як такої, що дає людині можливість жити та діяти в соціумі з урахуванням позицій, інтересів інших людей і своїх власних позицій та інтересів. Іншими словами, СК забезпечує як власне благополуччя людини, так і благополуччя суспільства. Підтвердження власних думок знаходимо в О. Борисенко [1, 55–56].

Зазначимо, що вказані вище ознаки СК молодших школярів, чинники й умови, які впливають на її розвиток були враховані вчителями-учасниками творчої групи під час визначення відповідної структури СК і враховані в розробленій кваліметричній моделі, яку наведено нижче (табл. 1). При цьому ознаки СК молодших школярів ми повністю віддзеркалили у визначенні поняття «СК вчителя початкової школи», обґрунтованому нами як цілісного особистісного утворення, що ґрунтується на поєднанні соціального й емоційного інтелекту, якісний рівень якого передбачає: розвинену спрямованість вчителя, пов'язану із самоспонуканням щодо покращення

норм взаємовідносин у суспільстві, від розв'язання яких залежить розвиток соціальних цінностей, самовизначенням, накопиченням соціальних цінностей і поглибленням соціального досвіду, набуттям, поглибленням дієвих знань соціально-практичного характеру, розширенням репертуару соціальних ролей, здатністю та готовністю успішно, продуктивно взаємодіяти з іншими, відкривати й освоювати способи вирішення нового класу соціально-професійних задач, застосовувати ресурси соціального середовища для встановлення природних суспільних зв'язків і соціального саморозвитку, приймати ефективні рішення в соціальних ситуаціях, усвідомлюючи соціальну значимість та особисту відповідальність за результати діяльності щодо формування СК молодших школярів. Інакше кажучи, «СК вчителя початкової школи» є цілісним багатомірним особистісним утворенням, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісного та рефлексивного компонентів, в основу якого покладено високу розвиненість мотивів соціальної поведінки, ціннісні, соціально-професійні орієнтації, соціально-педагогічні, соціально-психологічні знання, уміння, навички, практичний соціальний досвід, особистісні професійні якості, висока розвиненість яких забезпечує виконання вчителем початкової школи професійних функцій у стандартних та нестандартних умовах педагогічної діяльності.

Поруч із тим, залишається дискусійним питання вимірювання рівня СК. Для його вирішення ми запропонували слухачам використовувати кваліметричні моделі як такі, що дозволяють оцінити рівень сформованості СК молодшого школяра відносно стандарту (1). Кваліметричний підхід («квалі» – якість, «метріо» – міряти) передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісна оцінка якості). Так, на практичному етапі експерименту шляхом застосування методу експертних оцінок членами творчих груп розроблена факторно-критеріальну модель СК молодшого школяра, у якій на підставі загальної структури СК визначено такі фактори: ціннісно-мотиваційний, особистісно-діяльнісний і рефлексивно-результативний. Декомпозуючи загальні цілі кожного фактора (компонента) встановили критерії (напрями) першого та другого порядку. Ми виходили з того, що фактор є умовою, рушійною силою будь-якого процесу, явища, а критерій – ознакою, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація будь-чого, мірилом суджень [3].

Визначення коефіцієнтів вагомості кожного фактору та критерію відбувалося шляхом застосування експертного методу. Для проведення групової експертної оцінки залучалися як члени творчої групи, так і кваліфіковані вчителі початкових класів Запорізького регіону (загальна кількість – 175 осіб.). Експерти виставили бальну оцінку (ранг), після чого було проведено статистичну обробку результатів відповідно до методики кількісного аналізу даних (за О. Касяновою) [9, 33]. Завершився цикл

повторним пред'явленням розробленої моделі експертам для остаточного її узгодження за результатами обробки. Цикл експертизи повторювався три рази, що допомогло врахувати всі думки експертів.

Таблиця 1

Кваліметрична модель соціальної компетентності учнів початкової школи

фактор	К-вагомості	критерій I порядку	К-вагомості	критерій II порядку	К-вагомості	відносна оцінка
1	2	3	4	5	6	7
мотиваційно-ціннісний	0,33	цінності	0,38	прийняття цінності психологічного контакту із соціумом	0,18	
				сформованість сімейних цінностей	0,1	
				розуміння цінності взаємодії в мікрогрупі	0,16	
				цінність самоідентифікації (єднання з нацією та державою)	0,28	
				розуміння цінності виконання соціальних ролей	0,28	
		прагнення	0,25	установки психологічного контакту з оточуючими	0,43	
				особистісного визнання в соціумі	0,57	
		мотиви	0,38	внутрішні позитивні (отримання задоволення від спілкування та взаємодії)	0,22	
				зовнішні позитивні (наявність авторитету, статусу в соціумі)	0,4	
				внутрішні негативні (подолання невдач)	0,36	
особистісно-діяльнісний	0,33	когнітивна складова	0,24	знання про способи та стратегії поведінки в суспільстві	0,26	
				широта діапазону оцінок (добро-зло)	0,26	
				розуміння змісту дій під час виконання соціальних ролей	0,23	
				сприймання цілісності образу світу за наявності в ньому різноманітності культур, традицій, релігій	0,23	
		особистісна складова	0,23	рівень толерантності та етичних почуттів бачення морального змісту ситуації	0,09	
				вміння керуватися моральними нормами у власній поведінці	0,2	

				вміння оцінювати дії людей з точки зору моральних норм	0,2	
				вміння враховувати наслідки від дій під час порушення моральних норм	0,21	
				рівень розвитку моральних суджень	0,29	
		комунікаційна складова	0,24	рівень сформованості усної мови (монолог, діалог, дискусія)	0,42	
				рівень сформованості письмової мови	0,58	
		регулятивна складова	0,14	уміння виділяти сутність проблеми	0,12	
				уміння ставити мету та завдання власних дій	0,16	
				уміння планування та створення стратегії поведінки	0,2	
				керівництво власною поведінкою на свідомому, а не емоційному рівні	0,21	
				уміння контролювати процес і результати власної діяльності	0,17	
				внутрішня готовність долати життєві негаразди	0,14	
		складова взаємодії	0,16	активність	0,18	
				здатність брати на себе відповідальність	0,13	
				урахування позиції інших	0,17	
				уміння домовлятися	0,15	
				уміння йти на компроміс	0,15	
				уміння робити висновки за результатами діяльності	0,13	
				взаємодопомога	0,09	
рефлексивно-результативний	0,31	рефлексивна складова	0,25	рівень сформованості громадянської позиції	0,19	
				рівень вихованості («Я – громадянин»)	0,16	
				рівень вихованості («Я і сім’я»)	0,13	
				рівень вихованості («Я і колектив»)	0,19	
				рівень вихованості («Я і дорослі»)	0,16	
				рівень вихованості («Я і однолітки»)	0,17	
		емоційна складова	0,46	рівень задоволення позицією, яку займає в суспільстві	0,62	
				рівень задоволення процесом спілкування	0,38	
		результативна складова	0,29	наявність життєвого оптимізму	0,28	
				рівень самооцінки «Я-особистість»	0,33	
				рівень самооцінки «Я – виконавець соціальної ролі»	0,38	

Визначення рівня сформованості СК учня відбувалося шляхом виставлення вчителем на підставі результатів педагогічного спостереження відносної оцінки кожного критерію: 0 – не задовольняє; 0,25 – задовольняє нижче, ніж на 50 %; 0,5 – задовольняє на 50 %; 0,75 – задовольняє вище, ніж на 50 %; 1 – задовольняє на 100 %.

Для оцінки рівня сформованості як СК у цілому, так і окремих її компонентів учителі-експерти, зокрема, використовували (за нашими порадами) наступну шкалу: 0,9–1,00 – високий; 0,75–0,89 – достатній; 0,5–0,74 – середній та 0–0,49 – низький (критичний). Також для інтерпретації отриманих результатів можливе застосування шкали, запропонованої І. Воротніковою [2]: до 0,2 – зона небезпеки, неблагополуччя, 0,21–0,4 – зона ризику, 0,41–0,6 – зона невизначеності, 0,61–0,8 – зона стабільності та 0,81-1 – зона ідеалу.

У той же час, ми пояснили вчителям-учасникам творчої групи, що розроблена кваліметрична модель СК молодшого школяра потребує апробації та визначення її якості на підставі аналізу кількісних даних результатів проведеної діагностики. Для цього були застосовані метод описової статистики та метод лінійного кореляційного аналізу. У нашому випадку під час діагностики рівня сформованості СК учнів початкової школи на етапі констатувального експерименту ми отримали певний варіаційний ряд даних. Середнє значення становить 0,68, медіана – 0,66, мода – 0,67, а розмах варіації – 0,58. Діапазон результатів 70 % вибірки від 0,4 до 0,8. Коефіцієнт асиметрії – 021, ексцес – 0,04. Таким чином, отримані кількісні дані відповідають закону нормального розподілу даних. Для визначення міри узгодженості факторів кваліметричної моделі між собою та загальним результатом вираховані коефіцієнти кореляції (таблиця 2), які свідчать про наявність тісного, прямого взаємозв’язку. Вищезазначене дає нам підстави стверджувати, що запропонована модель є валідною.

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляції між факторами кваліметричної моделі

	Ціннісно-мотиваційний	Особистісно-діяльнісний	Рефлексивно-результативний	Загальний результат
1	2	3	4	5
Ціннісно-мотиваційний	–	–	–	–
Особистісно-діяльнісний	0,81	–	–	–
Рефлексивно-результативний	0,78	0,76	–	–
Загальний результат	0,82	0,86	0,83	–

Ми звернули увагу вчителів на те, що середні показники в неоднорідних варіаційних рядах не можуть застосовуватися для порівняння та визначення тенденції (напряму розвитку процесу). Тому в якості показника для порівняння краще визначати найбільш імовірне значення величини (із застосуванням закону нормального розподілу даних) [7, 33–34]. Для цього було запропоновано скористатися формулою 1:

$$Z = \frac{\mu\bar{\gamma} - 1}{\mu - 2}, \text{ де } \mu = \frac{\bar{\gamma}(1-\bar{\gamma})}{Dy} - 1 \quad (1),$$

у якій

D_y – дисперсія варіаційного ряду;

$\bar{\gamma}$ – середнє значення показника рівня сформованості СК молодшого школяра;

Z – найбільш ймовірне значення величини, зображення на графіку якої відповідає абсцисі екстремуму кривої розподілу.

Разом із членами творчої групи було визначено межі норми розподілу найбільш імовірних значень досліджуваного показника (від $Z - \Delta Z$ до $Z + \Delta Z$ – область нормальних значень досліджуваного показника);

$Z - \Delta Z$ – нижня межа нормальних значень величини;

$Z + \Delta Z$ – верхня межа нормальних значень величини;

ΔZ – величина відхилень меж області нормальних значень від найбільш імовірного значення (Z), яка обчислюється за формулою (2):

$$\Delta Z = \sqrt{Z(Z - \frac{\mu Z - 2}{\mu - 3})} \quad (2).$$

На підставі отриманих значень $Z - \Delta Z$, ΔZ і $Z + \Delta Z$ ми згрупували за чотирма інтервалами найбільш імовірні значення показників (γ_t). Для цього скористалися діленням інтервалу від можливих значень досліджуваної величини на декілька характерних областей, розташованих між «критичними» ($Z - \Delta Z$, $Z + \Delta Z$) точками кривої розподілу. Ми показали педагогам, що таким чином відбувається поділ сукупності на чотири інтервали: LA – інтервал значень від 0 до $Z - \Delta Z$ (нижня аномалія Low Anomaly), тобто інтервал низьких значень; LN, HN – інтервал нормальних значень, характерний для даного контингенту, який відповідає інтервалу від $Z - \Delta Z$ до $Z + \Delta Z$, де LN – інтервал нормальних значень, нижчий за найбільш імовірне значення величини Z (нижня норма Low Norm), HN – інтервал нормальних значень вищий за найбільш імовірне значення величини Z – (верхня норма – High Norm); HA – інтервал значень, вищий за нормальний (верхня аномалія, High Anomaly).

У нашому випадку інтервали найбільш імовірних значень рівня сформованості СК молодшого школяра мають такий вигляд (табл. 3):

Таблиця 3

Інтервали найбільш імовірних значень показника

Інтервал	Значення	Відсоток (%) учнів, результати яких знаходяться в інтервалі
1	2	3
LA	≤ 0,42	14
LN	0,43 – 0,62	43
HN	0,63 – 0,85	41
HA	≥ 0,86	2

Висновки. Отже, СК молодшого школяра розглядається нами як системне, полікомпонентне утворення, що демонструє науково обґрунтований склад вимог до знань, умінь і навичок учня початкової школи, які призводять до здатності останнього продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, в умовах мінливого соціального середовища. До структурних компонентів СК молодшого школяра входять: ціннісно-мотиваційний, особистісно-діяльнісний і рефлексивно-результативний фактори. Кожен із факторів, у свою чергу, поділяється на критерії першого та другого порядку. У свою чергу, застосування методу розробки кваліметричних моделей через визначення сутності та структури поняття «СК молодших школярів» як ключової компетентності учнів, яку має сформувати вчитель, сприяє розвиткові власної соціальної компетентності вчителя початкових класів.

Практична новизна проведеного дослідження полягає в розробці кваліметричної моделі СК молодшого школяра та доведення можливості її використання для оцінки загального рівня сформованості СК молодших школярів, установлення відповідності отриманих результатів стандарту (1), визначення критичних точок збою (аномальні інтервали значень), взаємозв'язків між різними складовими (що дозволить уникнути негативних факторів на етапі формувального експерименту), побудови рейтингів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко Е. Н. Сущностная характеристика феномена «социальная компетентность студента» / Е. Н. Борисенко // Вестник КемГУ, 2011 – № 1 (45). – С. 53-59.

2. Воротнікова І. П. Андрогогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-наукових дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / І. П. Воротнікова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2 (22) // // Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського : [офіційний сайт]. – Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_2/11vipikt.pdf.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.

4. Веселкова Н. В. Социальная компетентность взросления / Н. В. Веселкова, Е. В. Прямикова. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 2005. – 290 с.

5. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді : монографія / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 320 с.

6. Джанет А. Энциклопедия детства и юношества / А. Джанет, К.Л. Бирман. – М., 2001.

7. Єрмола А. М. Технологія моніторингу якості освіти / Анатолій Михайлович Єрмола. – Харків : Курсор, 2008. – 174 с.

8. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : автореф. дисс. … доктора психол. наук : спец 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. В. Калинина. – Самара, 2006. – 42 с.

9. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. – Харків : Основа, 2005. – 96 с.

10. Коротина Ю. В. Структурно-содержательные особенности социальной компетентности младших школьников / Ю. В. Коротина // Вестник ТГУ. – 2010. – Выпуск 12 (92). – С. 145–147.

11. Крузе-Брукс О. А. Педагогическая модель формирования социальной компетентности учащихся младших клас сов / О. А. Крузе-Брукс // Вестник Новгородского государственного университета. – 2007. – № 42. – С. 34–36.

12. Манько О. Х. Социальная компетентность как показатель качества образования сельских школьников / О. Х. Манько // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. –2012. – Вып. 5. – С. 141–146.

13. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» **:** автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / І. П. Печенко. – Київ, 2003. – 18 с.

14. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України : [офіційний веб-портал]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF)й.

15. Проценко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень / О. В. Проценко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 35 (88). – С. 451–457.

16. Hartup W. W. Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts / W. W. Hartup // Early report. – Minnesapolis, MN : Centre for Early Education and Decevelopment.

17. Jackson S. L., Cunningham S. A. Social Competence and Obesity in Elementary School / Sandra L. Jackson and Solveig A. Cunningham // American Journal of Public Health. – January 2015. – Vol. 105. – No. 1. – P. 153–158.

18. Julie A. Hubbard and John D. Coie. Emotional Correlates of Social Competence In Children's Peer Relationships. Duke University [Електронний ресурс] / Julie A. Hubbard and John D. Coie. – Режим доступу :

http://www.udel.edu/psych/fingerle/article1.htm#social.

19. Katz L. G., McClellan D. E. Fostering children's social competence / L. G. Katz, D. E. McClellan. – Washington, D.C., U.S.A : National Association for the Education of Young Children, 1997.

20. Laurel Edmunds, Sarah Stewart-Brown. Assessing Emotional and Social Competence in Primary School and Early Years Settings: A Review of Approaches, Issues and Instruments. – University of Oxford [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.eriding.net/resources/fndtn/33_the_learning_environment/100810_sclark_eyfs_3.3_assess_social_compt_sch.pdf.

21. Rubin K. H., Rose-Krasnor L. Interpersonal problem solving / K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor // V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.). Handbook of social development. – New York : Plenum, 1992. – P. 283–323.

22. Tara Fagan. Social competence [Електронний ресурс] // CORE Education, 2011, February. – Режим доступу :

http://eceonline.core-ed.org/groupcms/view/198/social-competence.

РЕЗЮМЕ

Варецкая Е. В. Разработка квалиметрических моделей как средство развития социальной компетентности учителя начальной школы в системе последипломного педагогического образования.

В статье изложены материалы, полученные в ходе работы творческих групп учителей начальной школы Запорожской, Днепропетровской, Одесской областей по проблеме развития социальной компетентности учителя и младшего школьника. В частности, показано применение метода разработки квалиметрических моделей (на примере модели социальной компетентности младшего школьника) как средства развития социальной компетентности учителя начальной школы в системе последипломного педагогического образования. Доказано, что разработка квалиметрической модели, в которой определены факторы и критерии первого и второго порядка, способствует пониманию педагогом сущности и структуры понятия «социальная компетентность учителя начальной школы», возможности самооценки собственного уровня развитости социальной компетентности, эффективности процесса социализации школьников.

***Ключевые слова**: социальная компетентность, учитель начальной школы, младшие школьники, квалиметрический подход, критерии и показатели.*

SUMMARY

Varetska O. Qualimetric Models in the Development of Elementary School Teacher's Social Competence in Post-graduate Education.

The article presents the results of the teamwork of elementary school teachers in Zaporizhzhia, Dnipropetrovsk and Odessa regions on the problems of elementary school teachers and schoolchildren's social competence. The method of qualimetric models has been described as methods of elementary school teacher's social competence development in post-graduate education (illustrated on the example of schoolchildren's social competence).

Methodological basis of the research involves general scientific theory and methods (philosophical theory of scientific cognition, dialectical method, systemic and environmental approaches, modeling as a method of modern scientific cognition, methods of organizing, schematization and classification of information), sociological practices (questionnaires, interviews, observation and teacher expert evaluation); quantitative methods of data processing.

The concept of «elementary schoolchild's social competence» has been defined as a systemic and multicomponental formation, demonstrating scientifically grounded requirements for knowledge and skills of elementary schoolchildren, enabling productive collaboration with various partners in a group or team, performing various roles and functions in a team in a changing social environment; its structural components have been stated. The characteristics of the concept are fully reflected in the concept of «elementary school teacher's social competence».It is proved that the development of the model of schoolchild's social competence, with the primary and secondary factors and criteria defined, promotes teacher's awareness of the nature and structure of «elementary school teacher's

social competence», the possibility of self-assessment of his own level of social competence development, provides efficiency in socializing of schoolchildren.

The practical novelty of the research is to develop a qualimetric model of elementary school children's social competence and to prove the possibility of its application to assess the overall level of elementary school children's social competence, to state its relevance with the standards, to identify failure critical points (abnormal intervals), the relationship between components (avoiding the negative factors at the stage of forming experiment), rating etc. The proposed model has been tested. The results of the statistical analysis of the data have been presented; the conclusion concerning its validity has been made.

***Key words**: social competence, elementary school teacher, schoolchildren, qualimetric approach, criteria and indicators of social competence.*

УДК 371.134: 372

С. М. Гаврилюк
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито актуальні питання професійної підготовки вихователів до майбутньої професійної творчої професійної діяльності. Мета статті полягає у визначенні принципів розвитку педагогічної творчості майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Методичний інструментарій та процедура дослідження включали проведення вимірювань за допомогою діагностичних методик, опитувань, анкет. В експерименті брали участь 175 студентів факультету дошкільної та корекційної освіти, вік від 17 до 25 років, в основному особи жіночої статі. Виявлено, що готовність майбутніх вихователів до педагогічної творчості залежить від професійної мотивації, розвитку творчих якостей особистості. Цьому сприяє використання інтерактивних, інноваційних акмесинергетичних технологій, спрямованих на розвиток професійного творчого мислення, педагогічної техніки, стимулювання внутрішнього творчого потенціалу майбутніх вихователів.

***Ключові слова**: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, професійна готовність до педагогічної творчості, творча інноваційна діяльність, професія вихователя.*

Постановка проблеми. У контексті глобалізаційних тенденцій інноваційного розвитку системи дошкільної освіти та стрімкого розширення інформаційного простору особливої актуальності набувають проблеми нового змісту професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Щоб фахові знання студентів могли відповідати новим вимогам, необхідно ввести низку змін до системи професійної освіти майбутніх вихователів, і головною метою таких освітніх новацій має стати підготовка конкурентоздатного на ринку праці, висококваліфікованого професійно-компетентного, креативного спеціаліста, який вільно володіє набутими вміннями й навичками, прагне до професійного зростання, соціальної та фахової мобільності.

Оновлення освіти на основі особистісного зростання майбутнього професіонала визначено в положеннях Законів України «Про освіту», «Про

дошкільну освіту», «Про вищу освіту», у пріоритетних напрямах Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Базовому компоненті дошкільної освіти, а також у нормативно-правових актах Болонського процесу.

Про суттєве поліпшення якості підготовки педагогічних кадрів для дошкільних установ ішлося й на першому Всеукраїнському з'їзді працівників дошкільної освіти.

Визначені завдання професійної підготовки педагогічних кадрів у нашій державі окреслені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період 2012–2021 року та спрямовують систему освіти на використання внутрішніх резервів її освітнього, наукового й інноваційного потенціалу, на структурну перебудову, пошук нових, більш ефективних форм діяльності, сучасних методологічних підходів до підготовки спеціалістів, які ґрунтуються на активній позиції студента як суб'єкта освітнього процесу.

Крім того, нові стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі професійної підготовки фахівців до 2020 р. визначила Рада ЄС. («ЕТ 2020») [19], і одним із важливих завдань освітньої політики Союзу Європейських держав є розвиток креативності особистості, яка розглядається як основне «джерело інновації» [19, 4].

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні основи розвитку педагогічної творчості вихователів дошкільних навчальних установ у контексті сучасної системи дошкільної освіти закладені в працях учених: І. А. Зязюна,

А. М. Богуш, В. І. Загвязинського, О. А. Захаренка, Ш. О. Амонашвілі, А. С. Макаренка, В. Г. Кузя, М. М. Поташника, В. О. Сухомлинського, А. В. Сущенка, В. О. Сластьоніна, Л. С. Подимової та інших.

Різнобічним аспектам готовності педагога до творчої інноваційної діяльності присвячено сучасні дисертаційні дослідження О. В. Волошенко, М. І. Воровки, О. І. Виговської, Н. В. Кічук, Л. В. Кекух, О. О. Кіяшко, Л. А. Машкіної, Л. О. Мільто, С. О. Сисоєвої, Н. В. Устинової, Р. К. Серьожнікової та інших учених. Аналіз наукових досліджень доводить, що успішна реалізація творчої діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі передбачає підготовку майбутніх вихователів до педагогічної творчості, розвиток їхнього творчого потенціалу, формування професійних якостей майбутніх педагогів, готовність до творчого саморозвитку.

Мета статті. Ураховуючи актуальність поставленої проблеми, мета статті спрямована на визначення принципів розвитку педагогічної творчості майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній літературі феноменологія поняття «педагогічна творчість» тлумачиться по-різному. Так, в українському педагогічному словникові «педагогічна

творчість» характеризується як: «оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду» [3, 326].

Новітній психолого-педагогічний словник поняття «педагогічна творчість» трактує як педагогічну діяльність, яка відрізняється своєю новизною та оригінальністю й передбачає створення (формування, виховання) творчої особистості, що відрізняється неповторністю, унікальністю тощо [8, 770].

На необхідності розвивати педагогічну творчість майбутніх вихователів наголошували педагоги минулого: П. П. Блонський, Г. Г. Ващенко, І. І. Волков, О. А. Захаренко, Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, С. Ф. Русова, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та інші. Історико-педагогічний аналіз їхніх праць показав, що педагогічна творчість вихователя полягає в організації такої діяльності, яка сприяє розвиткові цілого комплексу якостей творчої особистості: кмітливості, винахідливості, ініціативності, активності дітей дошкільного віку. Ураховуючи значення сучасного дошкільного закладу у формуванні творчого потенціалу його вихованців, учені виокремили такі педагогічні вимоги до особистості вихователя: любов до дітей і щире бажання допомогти в їхньому розвиткові; добре розвинена педагогічна інтуїція; здатність опановувати себе, вміння володіти педагогічною технікою, зокрема технікою мовлення, педагогічним тактом; розвивати власну педагогічну творчість і професіоналізм.

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що творчою особистістю є людина, для якої характерні такі якості: високий рівень спрямованості на творчість, мотиваційно-творча активність, самобутність, рішучість, сміливість уявлення й мислення, уміння не зупинятися на досягнутому тощо. Саме ці ознаки є характерними для сучасного вихователя дошкільного навчального закладу.

Відтак у структурі педагогічної креативності вчені виділяють такі складники: здатність до творчості й до вирішення проблемних завдань; високий рівень соціальної та моральної свідомості, винахідливість; гнучкість і критичність мислення, розвинену інтуїцію, самобутність і впевненість у собі; здатність ставити й вирішувати нестандартні завдання, уміння аналізувати, здатність до перенесення досвіду, проблемне бачення та ін.; емоційно-образні якості: одухотвореність, емоційний підйом у творчих ситуаціях; асоціативність, уява, відчуття новизни, чутливість до протиріч, здатність до емпатії (емпатійність); проникливість, уміння бачити знайоме в незнайомому; подолання психологічних стереотипів; схильність до ризику, прагнення до свободи тощо.

Таким чином, аналізуючи думки дослідників щодо предмета творчості, зауважимо, що така категорія, як «педагогічна творчість», пов'язана з інтелектом, розумовою діяльністю, яка поєднує логічне мислення й уявлення зі спостережливістю, творчою уявою, високим рівнем пошукової дослідницької активності.

Ураховуючи теоретико-методичні положення дослідження, що базуються на основі визначених концептуальних підходів і результатів проведеного констатувального експерименту, нами науково обґрунтовано такі принципи розвитку педагогічної творчості майбутніх вихователів: принцип інноваційності й дитиноцентризму, принцип індивідуалізації та диференціації навчання студентів, принцип гуманізації навчання й виховання, принцип діалогізації професійного педагогічного спілкування, принцип співробітництва, співтворчості, синергії викладача та студента.

Принцип інноваційності й дитиноцентризму. Зазначимо, що цей принцип є фундаментом професійної діяльності вихователя, який має справу з найвищою педагогічною цінністю – дітьми дошкільного віку. Роблячи перші кроки у професійному становленні, майбутні вихователі повинні усвідомити важливість своєї професії для нашого суспільства та особистої, покладеної на них відповідальності за долю кожного вихованця. Насамперед, кожен студент, майбутній педагог має поставити собі запитання: «Як я зможу зробити щасливою кожну дитину? Яким має бути спілкування з кожною дитиною з урахуванням її характеру, темпераменту, інтересів тощо? Як зробити перебування в дошкільному навчальному закладі цікавим, щоб кожній дитині, незалежно від її віку, національності, рівня розвитку, було комфортно й безпечно? Як домогтися того, аби кожна дитина з радістю йшла в дошкільний навчальний заклад, який стане для неї рідною домівкою, і знала, що на неї чекають, її поважають, люблять? Як організувати діяльність, щоб кожна дитина мала змогу проявити творчу активність, самостійність, ініціативність, розвинути власні природні здібності?».

Саме педагоги-професіонали, як вважає Т. О. Пироженко, усвідомлюють ступінь значущості періоду дитинства та його несхожості на будь-який наступний. Головна мета та професійне завдання педагога – бути організатором (у ролі керівника, наставника для найменших, а згодом – у ролі співробітника, радника, друга й товариша) розумної, осмисленої, цивілізованої, культурної діяльності, яка сприяє розвиткові особистості. І якщо наша педагогічна діяльність не торкається життя дитини (коли вона відсторонена від формулювання задумів, ідей, завдань, цілей; якщо вихованець не обговорює можливі варіанти про хід розвитку подій у групі; якщо його не залучають до обговорення результатів намічених і реалізованих спільно справ), така педагогіка вже «загубила» дитину. Тому можна сказати, що пошук будь-яких інновацій у дошкільній педагогіці спрямований на становлення й забезпечення умов, що дають змогу підвищити активність дитини [11, 27].

Ураховуючи вищесказане, зауважимо, що кожен майбутній вихователь має усвідомити значимість періоду дитинства в розвиткові дитячої особистості. Це, передусім, знання вікових, індивідуальних, типологічних особливостей вихованців, усвідомлення завдань програми, уміння організувати різноманітні види творчої діяльності, у тому числі й ігрову, як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку.

На переконання В. Г. Кременя, принцип інноваційності й дитиноцентризму має стати головним в освітній діяльності та системі відносин у суспільстві, ставленні дорослих до дітей. Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного педагога, тому, безумовно, має бути домінантною засадою у вищих педагогічних навчальних закладах [6, 94]. Науковець зауважує, що дитиноцентризм відображає погляд на дитинство як повноцінне життя людини, на дитину як самодостатню особистість, рівноправного члена суспільства, визначає її індивідуальність і створює необхідні умови для її становлення та розвитку [6, 93]. Інноваційність як тип життєдіяльності людини й суспільства має змінити інертність і необґрунтований консерватизм [6, 93]. Для цього, насамперед, необхідно переглянути зміст курсу педагогіки як інтегрованої базової навчальної дисципліни в підготовці педагогічних працівників. Треба й надалі розвивати фундаментальні та прикладні засади з основ педагогічної майстерності, що, як базова педагогічна навчальна дисципліна, зародилася саме в українській педагогічній науці та практиці, а тому повинна відігравати важливу роль у процесі формування педагога-майстра [6, 99].

Вагоме значення в запровадженні курсу педагогічної майстерності у вищі навчальні заклади України мають цінні ідеї одного з його засновників, академіка І. А. Зязюна. Учений переконаний у тому, «…що творчий учитель – це діамант, який осяває душу всіма гранями свого педагогічного дару, що плекає дитину на засадах добра, формуючи інтелектуальну еліту суспільства» [4].

На думку І. А. Зязюна, педагогічна майстерність є найвищим рівнем професійної педагогічної діяльності педагога. Стан майстерності характеризується здатністю педагога інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом чи інформацією, перетворювати її на джерело, засіб вирішення професійних завдань і власного фахового зростання, а також усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного «інструмента» роботи з людиною [5].

Співзвучною є думка російського вченого В. А. Андрєєва про те, що для інтенсифікації розвитку інтуїтивного мислення студентів викладачеві необхідно:

1) оволодіти сучасними методиками вирішення винахідницьких завдань (мозкового штурму, емпатії, інверсії, гірлянд, асоціацій тощо);

2) впроваджувати в кожному вищому навчальному закладі обов'язкові спецкурси на кшталт «Основи педагогіки і психології творчості», «Основи педагогічної творчості», «Методи вирішення винахідницьких завдань» тощо;

3) переглянути зміст самостійних завдань, лабораторно-практичних робіт, спрямованих на підвищення рівня творчих завдань, орієнтованих на розвиток творчого мислення студентів [1, 18].

Таким чином, ефективній реалізації даного принципу передуватиме запровадження для студентів дошкільної освіти таких дисциплін: «Основи педагогічної майстерності вихователя дошкільного навчального закладу», та «Основи педагогічної творчості вихователя дітей дошкільного віку». Мета спецкурсів спрямована на розвиток педагогічної техніки, професійних педагогічних здібностей, творчого педагогічного мислення, рефлексії; формування індивідуального стилю професійної діяльності; виховання прагнення особистісного та професійного саморозвитку й самовдосконалення студентів.

2. Принцип індивідуалізації та диференціації навчання студентів. Принцип індивідуалізації в навчанні майбутніх вихователів дітей дошкільного віку розглядається з позиції врахування індивідуальних відмінностей студентів, інтелектуальної, емоційно-вольової сфери, психічного стану; професійних наукових інтересів і педагогічних здібностей кожного з них, створення необхідних умов для прояву й розвитку творчих задатків. Дослідники педагогічної творчості найбільшу увагу приділяють проявам індивідуальності студентів – творчим умінням, стилю діяльності, спілкуванню, самобутності, активності, творчості тощо. Індивідуалізація розглядається вченими як специфічна форма розвитку [14].

Саме індивідуалізація, яка пов'язана із самоідентифікацією особистості, допомагає накопичувати студентам індивідуальний досвід творчої поведінки й педагогічного спілкування та виробляти власну систему педагогічних цінностей. «Висловити ж індивідуальність у педагогічній діяльності, творчо самореалізуватися в ній навряд чи можливо без усвідомлення своєї унікальності та вміння проявляти її. Тільки зріла, суспільно визначена людина, яка виробила власну систему цінностей, може знайти адекватні засоби самовираження. Це, на наш погляд, і означає стати творчою індивідуальністю» [10, 53–54]. Головними засобами формування творчого фахівця є розвиток педагогічної техніки, комунікативних, організаторських здібностей, тренінги педагогічного спілкування. Основною організаційною формою розвитку педагогічної творчості має стати самостійна робота, яка розвиває професійну творчу компетенцію майбутнього вихователя, його пізнавальну творчу активність, визнання своєї унікальності, самобутності.

Найрізноманітніші форми самостійної роботи, зорієнтованої на розвиток творчості та креативного мислення, можуть здійснюватись у процесі самонавчання. Вищим досягненням для студента в такому випадку

можуть стати власне цілепокладання, самостійне планування, виокремлення завдань і розробка стратегій їх вирішення і, нарешті, самостійний вибір способу виконання кожного завдання окремо [17, 407].

На переконання Я. П. Рибалки, «головною формою індивідуалізації навчання в сучасних умовах є самостійна робота, яка виробляє у студентів психологічну установку на самостійне й систематичне поповнення своїх знань, вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової та політичної інформації під час вирішення нових пізнавальних завдань, є важливою умовою самоорганізованості, самодисципліни студента в оволодінні пізнавальною діяльністю; є важливим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю студента в процесі навчання» [13, 120].

Учені відзначають, що найбільш яскраво індивідуалізація творчої діяльності проявляється в науково-педагогічній сфері під час виконання випускних робіт магістерських дисертацій. Особливий інтерес становить ситуація вибору проблеми дослідження. Там, де одна людина вбачає проблему, інша навіть не замислюється про її існування. Це пов’язано, передусім, із ґрунтовністю наявних знань, їх обсягом [18, 219].

Принцип диференціації полягає у визначенні змісту навчання методик його реалізації на основі врахування індивідуальних здібностей, нахилів кожного студента. Вважаємо, що саме принципи індивідуалізації та диференціації допомагають накопичувати студентам власний досвід творчої поведінки й педагогічного спілкування та виробляти особисту систему професійних педагогічних цінностей майбутніх спеціалістів.

3. Принцип гуманізації навчання та виховання у професійній підготовці майбутніх вихователів повинен забезпечити психологічну спрямованість вихователів до гуманного виховання дітей дошкільного віку, формує їхню індивідуальність, творчі можливості та здібності, «бо виховання (справжнє, гуманістичне) – це в чистому вигляді є творчість в одній із її найважливіших безпосередніх форм» [9, 175].

Як зазначає Н. В. Гавриш, на часі – гуманістична педагогіка, наріжним каменем якої є розуміння себе, іншого, ситуації, смислу свого життя. Таке вміння інтегрує цілу систему професійних якостей педагога, що позитивно впливає на розвиток особистості дитини та на освітній процес у цілому [2, 81]. Науковець вважає, що у вищій школі студенти мають набути таких професійних якостей, як ціннісне ставлення до дитини, толерантність і тактовність у взаєминах із дітьми; адекватне сприйняття та розуміння особистості вихованця, уміння подивитися на себе «очима дітей»; комунікативна культура; педагогічна інтуїція та уява, емоційна стійкість; креативність; критичність до себе; уміння бачити свої недоліки; емоційність, відповідні міміка, жести, манера триматися. Особливо це важливо для вихователів, на яких орієнтуються діти [2, 81]. Гуманістичні

ідеї виховання закладені в працях Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Беха, О. І. Вишневського, І. А. Зязюна, М. С. Кагана, О. В. Киричука, І. С. Кона, В. С. Соловйова, В. О. Сухомлинського, К. Р. Роджерс та інших учених. Аналіз наукових джерел учених доводить, що майбутній педагог має оволодіти гуманною педагогікою, яка полягає у ставленні до людини як до найвищої цінності, у гуманному, доброзичливому, толерантному й турботливому ставленні до своїх вихованців, їхніх батьків і колег.

Вважаємо, що найвищою педагогічною цінністю для вихователя має бути дитина, тому майбутній вихователь дітей дошкільного віку повинен прагнути до забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей дошкільного віку та гуманізації творчого освітньо-виховного середовища. Таким чином, професійна підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти в навчально-виховній діяльності вищого навчального закладу має бути зосередженою на особистості майбутнього спеціаліста, формуванні гуманістичних педагогічних цінностей, які становитимуть основу його педагогічної діяльності.

Ми поділяємо думку А. В. Сущенко про те, що ядром гуманістичної виховної системи є об’єднання дорослих і дітей в особливу спільність – колектив. Цінним у контексті вищесказаного, є створення авторської експериментальної моделі гуманістичної виховної системи в школі, яка складається з таких напрямів:

1. Цілеспрямована підготовка педагогів до гуманного виховання: вивчення нових публікацій, які поглиблюють розуміння природи вихованців, здобуття широких антропологічних знань, що дозволяють правильно інтерпретувати діяльність і вчинки дітей, їх потреби й можливості в умовах колективу, сім’ї тощо.

2. Гуманізація внутрішньоколективних відносин; накопичення позитивного досвіду спілкування з іншими людьми; розвиток творчого потенціалу в користуванні засобами самоствердження, повного задоволення потреби в повазі оточення й самоповазі, а також у безкорисливому служінні людям.

3. Наступність у технології виховної системи, розширення прав, повноважень педагогічного та учнівського колективів, формування нових відносин у системах «адміністрація-педагогічний колектив», «адміністрація-учні», «педагоги-учні», «педагоги-батьки». Це забезпечить перетворення школи на інститут захисту прав особистості та самоуправлінську систему, сприятиме розвиткові нового гуманного мислення. Але найголовніше в цьому напрямі – створення умов для найбільш яскравого гуманного самовираження дитини.

4.Розширення горизонтів людяності, прилучення до загальнолюдських і національних цінностей через модернізацію навчальних програм, уведення дітей у широкий культурний контекст, співпраця між учителями, батьками й учнями, прагнення педагогів до

зближення та порозуміння з кожною дитиною, здатність запропонувати таку форму гуманної життєдіяльності, яка дивує, захоплює й розвиває гуманну творчість (добротворчість) [16, 181].

Для послідовної реалізації принципу гуманізації, необхідно одночасно змістити акценти від інформаційно-авторитарної системи освіти у вищій школі до проблемно-евристичних, діалогових форм і методів навчання, виховання й самовиховання, від технократичного, професійно-прагматичного підходу у відборі цілей і змісту освіти до використання культурних надбань, наповнення навчальних занять етичними та естетичними ситуаціями [1, 3].

Учені зауважують, що в навчальному процесі впровадження принципу гуманізації передбачає перехід від монологу викладача до його діалогу зі студентом, рівноправне доброзичливе спілкування всіх його учасників [7, 3].

4. Принцип діалогізації професійного педагогічного спілкування. Важливим принципом спільної творчої діяльності викладача та студента є рівноправне, повноцінне міжособистісне педагогічне спілкування, що забезпечить виникнення довіри, співпраці, партнерства учасників педагогічної взаємодії. Таке спілкування характеризується демократичним стилем керівництва, що ґрунтується на повазі до особистості кожного, сприяє стимулюванню ініціативи, активності, самореалізації та творчому розвиткові майбутніх фахівців.

Проблему діалогового навчання як особливого виду творчості розглядали вчені А. М. Богуш, В. І. Андрєєв, В. С. Біблер, І. А. Зязюн, С. Ю. Курганов, В. А. Кан-Калик, О. О. Леонтьєв, І. І. Осадченко, Г. М. Сагач та інші.

І. А. Зязюн професійне педагогічне спілкування характеризує як особливий вид творчості, комунікативну взаємодію педагога з дітьми, батьками, колегами, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та стосунків [4].

Ознаками діалогічного педагогічного спілкування, на думку вчених, є відвертість, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації; взаємна спрямованість на вирішення проблеми; рівність психологічних позицій педагога й вихованців, взаєморозуміння. Діалогічне спілкування характеризується суб'єктивною позицією учасників, їхньою взаємною активністю, прагненням до співучасті, співпереживання [12, 14].

Рівноправні суб'єкт-суб'єктні взаємини між студентом і викладачем, побудовані на діалогічному спілкуванні, емпатії та рефлексії, стимулюють ініціативність і пізнавальну активність студента, що сприяє його творчій самореалізації в майбутній професійній діяльності. Тому викладач має оволодіти ефективними партнерськими технологіями організації діалогічного спілкування, реалізація якого забезпечить стимулювання потенційних творчих можливостей майбутніх фахівців дошкільної освіти. Це пояснюється тим, що в діалозі долаються бар'єри соціальної дистанції (викладач – студент, добре

підготовлений студент – слабко підготовлений студент, студент – група тощо), що дозволяє вивільнити резервні можливості людини. Це становить сутність інтенсифікації процесу навчання й закономірно призводить до розвитку творчих здібностей студентів [1, 85]. Таким чином, зміна позиції студента з учнівства на «партнерство» – необхідна умова продуктивного діалогу [1, 83].

5. Принцип співробітництва, співтворчості, синергії. Для гуманістичної взаємодії викладача та студента реалізується принцип співробітництва, співтворчості, синергії. Цінною в цьому контексті є думка С. О. Сисоєвої, яка центральною ланкою педагогічної творчості визначає взаємодію, у якій студенти й викладач виступають суб'єктами творення розвивального навчального середовища, формування пізнавальних потреб та інтересів студентів, вибору засобів реалізації поставлених завдань, контролю й самоконтролю. Таку педагогічну взаємодію науковець розглядає як співпрацю, у якій відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані процеси розвитку творчого мислення її суб'єктів [15, 53].

Відповідно до цього принципу суб'єкти освітньої діяльності спільно працюють, планують і організовують різноманітні види діяльності, пропонують нові творчі ідеї, підводять підсумки зробленого. Найбільш успішно такий підхід реалізується під час дискусій, рольових та імітаційних ігор.

Дослідження вчених переконують у тому, що для послідовного втілення принципу співробітництва та співтворчості педагогові потрібно бути прикладом і виховувати свого учня – студента як творчу особистість, а для цього викладач, передусім, сам повинен бути творчим, володіти високою загальною і педагогічною культурою, високим науковим потенціалом; розвивати демократичний стиль спілкування зі студентами; здійснювати разом із ними пошук засобів для розвитку творчих здібностей кожного студента; залучати студентську молодь до наукових дискусій і вирішення тих наукових проблем, які є найбільш значущими.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Важливо відзначити, що вихователь відіграє важливу роль у процесі розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, забезпечує більш успішне засвоєння знань на подальших рівнях освіти. Творчий підхід до своєї справи вихователя дошкільного навчального закладу – це своєрідна запорука успіху у формуванні творчо спрямованої особистості в майбутньому.

2. Організація різних видів творчої діяльності вимагає вмілого педагогічного керівництва дитячою творчістю, наявність зразків креативної поведінки, підтримки та заохочення будь-яких проявів фантазії, уяви, творчої активності й ініціативності з боку педагогів і батьків, створення сенсорно-розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі й у родині: збагачення освітнього простору різнобічною сенсорною інформацією для формування дитячого сприйняття, розвитку сенсорних здібностей, накопичення дитиною сенсорного досвіду як основи дитячої творчості.

3. Вважаємо, що виокремлені принципи професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості відкривають нові можливості в напрямі гуманної педагогіки, співробітництва та співтворчості, відкритості до діалогу, суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та студента, що сприяє розвиткові творчих здібностей, педагогічної інтуїції, орієнтації на загальнолюдські цінності, зумовлює інноваційні технології розвитку педагогічної творчості майбутнього вихователя.

Таким чином, головне завдання у професійній підготовці майбутнього фахівця дошкільної освіти в навчально-виховній діяльності вищого навчального закладу повинно бути зосереджено на творчій індивідуальності майбутнього фахівця, формуванні гуманістичних педагогічних цінностей, які стануть основою його педагогічної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. А. Интенсификация творческой деятельности студентов / В. А. Андреев, А. М. Мельхорн. – Издательство Казанского университета, 1990. – 198 с.

2. Гавриш Н. В. Зрозуміти іншого, щоб наблизитись до себе / Н. Гавриш, В. Желанова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 6. – С. 7–13.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : УРІМБ, 1997. – 302 с.

5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісн. Житомир. Держ. ун-ту імені І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.

6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень – К. : Грамота, 2005. – 488 с.

7. Лов'янова І. В. Ідеї гуманізму в науці і освіті: історія та сучасні технології / І. В. Лов'янова // Постметодика. – № 7–8. – 2002. – С. 25–29.

8. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.

9. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму : [монографія] / Б. В. Новіков. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2005. – 332 с.

10. Осухова Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога / Н. Г. Осухова // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 53–54.

11. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Т. О. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.

12. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 245 с.

13. Рыбалко Я. Формирование исследовательской культуры школьников – основы непрерывного развития их творческого потенциала / Я. Рыбалко // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наукових праць / за ред. проф. Т. А. Сущенко – Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С. 120.

14. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

15. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки : збірка наукових праць / С.О. Сисоєва // Філософія педагогічної майстерності. – Київ-Вінниця, 2008. – Розд. 1. – С. 51–59.

16. Сущенко А. В. К вопросу о создании модели гуманистической воспитательной системы в школе / А. В. Сущенко // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наукових праць / за ред. проф. Т. А. Сущенко. – Запоріжжя, 2001, Вип.19. – С. 178–182.

17. Черчача Л. М. Самостійна робота як середовище креативної діяльності / Л. М. Черчача // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / за ред. проф. Т. А. Сущенко. – Запоріжжя, 2009. – № 3 (56). – С. 404–408.

18. Шалова С. Ю. Науково-педагогічна творчість студентів в умовах багаторівневої системи освіти / С. Ю. Шалова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – 268 с.

19. Council of the European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategis framework for European cooperation in education and training (ET 2020) // Offical Journal of the European Union. – 2009. – № 119. – P. 2–11.

РЕЗЮМЕ

Гаврилюк С. Н. Принципы розвития педагогического творчества будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

В статье раскрыты актуальные вопросы профессиональной подготовки воспитателей к будущей профессиональной творческой профессиональной деятельности. ***Цель статьи*** *заключается в определении принципов развития педагогического творчества будущих воспитателей детей дошкольного возраста. Методический инструментарий и процедура исследования включали проведение измерений при помощи диагностических методик, опросов, анкет. В эксперименте участвовали 175 студентов факультета дошкольного и коррекционного образования, возраст от 17 до 25 лет, в основном лица женского пола. Выявлено, что готовность будущих воспитателей к педагогическому творчеству зависит от профессиональной мотивации, развития творческих качеств личности. Этому способствуют использование интерактивных, инновационных акме синергетических технологий, направленных на развитие профессионального творческого мышления, педагогической техники, стимулирование внутреннего творческого потенциала будущих воспитателей.*

Ключевые слова*: педагогическое мастерство, педагогическое творчество, профессиональная готовность к педагогическому творчеству, творческая инновационная деятельность, профессия воспитателя.*

SUMMARY

Gavrilyuk S. The principles of pedagogical creativity development of future tutors of preschool children.

The topical question of tutors' vocational training for future creative professional activity is considered. The essence of the concept «pedagogical creativity» is revealed.

Considering theoretical and methodological issue of the researches, which are based on the essential principles of definite conceptual approaches and the results of the carried ascertaining experiment, the author gives such foundations of pedagogical creativity development of future tutors: the innovative principle and children centrism; the individualization and differentiation of students' teaching principle, humanization of education and upbringing principle; the professional-pedagogical communication dialogization principle; cooperation, joint creative work; teachers' and students' synergy principles.

Material and methods. *The study's methodological instruments and procedure included measurements using diagnostic techniques, surveys, questionnaires. The experiment*

involved a total of 175 students of the faculty of preschool and special education, ages 17 to 25 years, mostly females.

Conclusion. *It is revealed that the readiness of future teachers for pedagogical creativity depends on the professional motivation and on the development of such qualities: initiative, activity, creativity, mobility, openness to the new, innovative experience. This is contributed by the use of interactive, innovative Acme-synergy technologies aimed at professional development of creative thinking, pedagogical techniques, psycho-pedagogical competence and promoting inner creative potential of future educators.*

Organization of various types of creative activity requires skillful teaching guide to children's creativity, the availability of samples of creative behaviour, support and promotion of all forms of fantasy, imagination, creative activity and initiative on the part of teachers and parents, creating sensory development environment in pre-school educational institution and in the family: the enrichment of the educational space of diverse sensory information to form the child's perception, the development of sensory abilities, stockpiling baby sensory experience as the basis of children's creativity.

Key words: *pedagogical skills, pedagogical creativity, professional readiness for pedagogical creativity, creative innovative activity, tutor's profession.*

УДК 811.161.1'243:371.214.114

З. И. Гирич
Херсонский государственный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

В статье программа рассматривается как жанр методической литературы, дается определение понятия «программа», перечисляются главные организационные принципы построения программ, приводится поэтапная разработка языковой программы. Установлено, чтопри конструировании национально ориентированных программ для иностранных тюркоязычных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах Украины, необходимо учитывать современные тенденции в методике, данные сопоставительного анализа структуры русского и тюркских языков. Эти программы должны строиться на основе компетентностного подхода и включать в себя элементы когнитивизма.

Ключевые слова: *конструирование, национально ориентированная программа, русский и тюркские языки, иностранные тюркоязычные студенты, компетентностный поход, когнитивизм, сопоставительный анализ, отбор и расположение языкового материала.*

Постановка проблемы. Одной из главных проблем современной методики преподавания русского языка как неродного является конструирование программ. Программы по русскому языку как неродному, созданные в прошлые десятилетия относятся к формальному (грамматическому), хотя в них провозглашаются коммуникативные цели обучения. Они перестали выполнять свои важнейшие функции, не отвечают задачам сегодняшнего дня. Также изменились формы и виды начальной подготовки учащихся, их национальный состав, условия и профили обучения, усложнилось содержание обучения. Важно учитывать

изменившееся отношение к русскому языку, особенно в тюркоязычных странах. В 90-е годы XX в. в лингвистике произошла смена парадигмы. Определяющей чертой современной парадигмы является «удачный синтез когнитивного и коммуникативного подходов к явлениям языка» [5, 228]. В этих условиях разработка программ нового типа для иностранных тюркоязычных студентов-нефилологов становится актуальной.

Анализ актуальных исследований. Программы были предметом исследования диссертаций Н. В. Казбековой, М. Н. Калиновской, И. Ю. Мангус, С. А. Хассан. Ученые рассматривали усвоение языка как активный умственный процесс. Поэтому, по их мнению, особое внимание в программе должно уделяться так называемым «ментальным процессам», используемым человеком при размышлении, запоминании, восприятии, узнавании, классификации и т.д. Однако в этих работах не изучались вопросы, связанные с конструированием национально ориентированных программ.

Целью статьи является выделение теоретических основ конструирования программы для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов неязыковых вузов с учетом изменения социального заказа общества, целей обучения, становления новой лингвистической и методической парадигмы.

Изложение основного материала. В последние годы в вузах Украины появился многочисленный контингент учащихся из Туркменистана, Азербайджана, Узбекистана, Казахстана и других тюркоязычных стран. Учащиеся из этих стран, окончившие национальные общеобразовательные учебные заведения с нерусским языком обучения и имеющие слабую языковую и предметную подготовку, обучаются на основных факультетах без предвузовской подготовки.

В настоящее время существует необходимость в разработке качественно новых учебных планов, программ, учебников, учебных пособий, а также методики национально-языковой ориентации обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов в вузах Украины. Вслед за Н. В. Казбековой считаем целесообразным подход к разработке программ как к их конструированию, «основанному на выделении особенностей программ как жанра методической литературы» [4, 147].

В методике преподавания неродного (иностранного) языка (как зарубежной, так и отечественной) нет единства в определении понятия «программа». Вслед за С. А. Хассан будем рассматривать программу как «систему организующих принципов на стадии подготовки учебных материалов и в учебном процессе» [9, 147]. Являясь научной основой для составления учебных материалов и организации учебного процесса, «все программы строятся на основе четырех главных организационных принципов, согласно которым разработчик программы должен: сосредоточиться на частных аспектах знаний и умений в отношении изучаемого языка; выбрать

необходимый языковой материал для работы по обучению иностранному языку; подразделить, т.е. классифицировать отобранное содержание ипредставить его в виде набора поддающихся обозрению элементов; расположить в последовательности учебный материал. Эти принципы используются в определенном методическом контексте» [4, 145].

Рассматривая вопросы, связанные с конструированием программ, А. Р. Арутюнов отмечал, что ядро программы должны составлять инструкции по нескольким проблемам:

- как определить потребности общества и интересы учащихся вобласти русского языка как иностранного и сформулировать на их основе социальный заказ, т.е. назвать круг социально значимых задач, в котором учащимся предстоит использовать данный язык;
- как трансформировать социальный заказ в учебный коммуникативный минимум – список того, что и в каких сферах общения и видах речевой деятельности должны уметь делать средствами языка учащиеся данной возрастной, профессиональной, социальной группы;
- как отобрать, адаптировать или создать учебные материалы исоставить из них каталог текстов – текстотеку учебника или учебного курса;
- как обеспечить коммуникативный минимум соответствующими ему средствами вербализации в виде формального минимума, т.е. словника и списка синтаксических конструкций, формо- и словообразовательных моделей, а также стереотипов общения;
- как построить систему действий над учебными материалами иучебных взаимодействий между обучаемыми и обучающими;
- типологию упражнений и заданий, выполнение которых является содержанием учебного процесса;
- как измерить текущий и итоговый уровень соответствия учебных действий конечным и промежуточным целям обучения [1].

Кроме того, вслед за Н. В. Казбековой считаем, что «при конструировании программ должны учитываться:

а) взгляды научного сообщества на природу языка, на процессы обучения и изучения (лингвистическая и методическая парадигмы);
б) общие цели обучения, понимаемые как развитие у учащихся умений осуществлять важнейшие когнитивные (мыслительные) процессы, определяющие структуру речевой деятельности человека;
в) лингвистический, предметный и прагматический компоненты коммуникативной компетенции, которые могут быть воплощены в программе через метатемный подход к представлению и организации в ней всех учебных материалов» [4,147].

Добавим, что программы нового типа для иностранных тюркоязычных студентов, обучающихся в вузах Украины, целесообразно строить на основе компетентностного подхода с учетом данных

сопоставительного анализа русского и тюркских языков. Также желательно указывать, что в них можно изменять, например, дать варианты времени на изучение больших тем, дополнительные указания по учету региональных особенностей.

Разработка программы по русскому языку как неродному/иностранному предполагает несколько этапов. Основываясь на результатах, достигнутых методистами-теоретиками за последнее время, в своем исследовании С. А. Хассан [9] предлагает следующую поэтапную разработку языковой программы:

1) обзор потребностей учащихся, которым предназначается данная программа.

2) описание целей, которое должно включать:

а) характеристики учащихся;

б) умения, которыми должны обладать учащиеся в начале и в конце программы.

3) выбор и разработка типа программы.

4) прото-программа: описание языка и языкового использования, которые должны входить в программу.

5) педагогическая программа − разработка принципов преподавания, обучения и тестирования:

а) разработка преподавательских материалов (насколько это возможно);

б) разработка последовательности тестирования и продумывание инструментария для его проведения.

6) А. Разработка классных процедур:

а) отбор типов упражнений и способов преподавания;

б) подготовка планов уроков;

в) подготовка плана работы по неделям.

Б. Подготовка преподавателя: брифинги или собрания по

а) принципам;

б) желаемым результатам;

в) использованию/созданию материалов для преподавания.

7) оценивание:

а) учащихся;

б) программы;

в) преподавания.

8) этап с возвратом назад:

а) определяется совпадение или «пробел» между поставленными целями и их выполнением;

б) оценивается содержание;

в) просматриваются материалы и методические приемы.

«Выбирая для конструирования программы по русскому языку как иностранному схему «цели – средства – результат», мы опираемся на солидный теоретический базис методологии науки, позволяющий исследователю работать с объектами разной природы и разными типами взаимосвязей и взаимозависимостей» [1, 61]. Согласно компетентностному подходу «целью образования должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие практические задачи» [10, 105]. Рабочая программа практического курса русского языка для иностранных тюркоязычных студентов-нефилологов должна быть направлена на коррекцию, формирование и развитие речевых навыков аудирования, говорения (диалогической и монологической речи), чтения и письма, а также включать в себя описание коммуникативной компетенции иностранных учащихсяв учебно-научной сфере общения, ориентированного на избранную специальность, речевые ситуации и интенции. Центральное место в программе традиционно отводится представлению лингвистической компетенции, на основе которой формируется коммуникативная компетенция учащихся в указанной сфере общения.

Развитие учебно-профессиональной коммуникативной компетенции студентов, например,инженерно-технического профиля до второго сертификационного уровня осуществляется в два этапа (подуровня). Первый подуровень обучения русскому языку соотносится с первым курсом основных факультетов. Каждый из этапов направлен на выработку определенных коммуникативных навыков и характеризуется собственными приемами интеллектуальной работы, структурой и принципами организации аудиторных и внеаудиторных занятий, а также способами контроля. Целью обучения на втором сертификационном уровне является дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих [3]. Содержание и объем предлагаемого в программе материала, исходя из принципа преемственности,должны быть рассчитанына учащихся, исходная подготовка которых соответствует требованиям Порогового уровня В1-ТРКИ-1. Иными словами, для обучения на втором сертификационном уровне иностранным тюркоязычным студентам-нефилологам необходимо пройти обучение по программе, обеспечивающей достижение Первого сертификационного уровня владения русским языком.

При конструировании национально ориентированных рабочих программ «следует учитывать интерферирующее влияние различных языков» [6, 4]. В настоящее время обучение русскому языку иностранных тюркоязычных студентов на основных факультетах вузов Украины осуществляется по рабочим программам, не учитывающим интерферирующее влияние тюркских языков.

Как показывает анализ диссертационных исследований М. В. Стуруа [7], Т. Е. Тимошенко [8] и практики обучения русскому языку в вузах Украины и России, тюркоязычные учащиеся не выделяются в отдельный языковой контингент. Однако важно подчеркнуть, что учет национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка этими учащимися позволит оптимально строить учебный процесс. С учетом национально-языковой специфики «отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой учебный материал» [2, 12] для данного языкового контингента.

При конструировании программ нового типа для этого контингента учащихся необходимо учитывать данные сопоставительного анализа русского и тюркских языков. В этом случае «структурный материал по словообразованию и формообразованию дается в полном объеме… Значительно варьируется материал по синтаксису и материалы функционально-семантического уровня, а также предполагаемая трактовка языковых явлений. Аналогичные факты редуцируются или вообще опускаются. При имеющихся различиях языковые явления представляются более или менее полно» [2, 15–16]. Особенно детально представляется материал, не имеющий аналогий в тюркских языках. Например, отсутствие в тюркских языках грамматической категории рода, расхождения в структуре объектных словосочетаний, в структуре сложноподчиненного предложения, в морфологической структуре слова и т.д. Мы согласны с мнением В. Н. Вагнер в том, что «благодаря дифференцированному подходу к отбираемым языковым материалам становится возможно рационально распределить время на изучение языковых явлений, меньше затрачивая его на представление сходных фактов и больше – на выявление различий» [2, 16]. Последовательность изучения грамматических тем должна соответствовать логике русского языка, «учитывается их сложность, коммуникативная потребность, необходимость для формирования речевой компетенции [2, 17], а также учитываются данные сопоставительного анализа русского и тюркских языков. Характер межъязыковых соотношений позволяет определить степень легкости/трудности определенного языкового материала для тюркоязычной аудитории. Соблюдая дидактический принцип обучения – от более легкого к более сложному, − целесообразно представлять в первую очередь сходный (известный) материал, а далее различный (менее известный). Например, при изучении разновидностей односоставных предложений следует придерживаться следующей последовательности: от определенно-личных предложений переходить к неопределенно-личным и обобщенно-личным, затем к безличным предложениям и, наконец, к назывным предложениям. В. Н. Вагнер предлагает возможное комбинирование грамматических тем в учебном процессе, которое, по нашему мнению, целесообразно отразить в программе. Например,

«вместе с категорией рода и числа имен существительных даются основные глагольные группы. Параллельно с изучением падежных форм существительных изучаются прилагательные в форме именительного падежа, глагольные группы, время и вид глаголов и т.д. Постепенно полнота системно представленных тем расширяется. Например, при изучении предложного и винительного падежей предлагаются подряд все их основные значения» [2, 18]. Мы согласны с мнением В. Н. Вагнер в том, что: «в системе надо представлять те явления русского языка, смысловые аналоги которых в исходном языке менее дифференцированы (формы степеней сравнения прилагательных, два будущих времени)» [Там же]. При определении последовательности представления отдельных звуков русского языка учитывается их частотность и степень сходства с соответствующими звуками тюркских языков.

Выводы. Таким образом, при конструировании национально ориентированных программ для иностранных тюркоязычных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах Украины, необходимо учитывать современные тенденции в методике, данные сопоставительного анализа русского и тюркских языков. Эти программы необходимо строить на основе компетентностного подхода и включать в себя элементы когнитивизма.

Перспективу дальнейших исследований проблемы видим в разработке теоретических основ национально ориентированного учебника для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Арутюнов. − М. : Рус.яз., 1990. − 168 с.

2. Вагнер В. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структура предложений, порядок слов. Части речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В. Вагнер. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

3. Есина З. И. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Первый и второй сертификационный уровни. Естественно-технический профиль / З. И. Есина, Н. И. Соболева, Т. И. Василишина, И. А. Пугачев, Л. П. Яркина. – М. : РУДН, 2013. – 89 с.

4. Казбекова Н. Разработка лингвометодических подходов к конструированию программ по русскому языку как иностранному : дис. … канд. пед наук : 13.00.02 / Казбекова Наталья Витальевна. – М., 1999. − 166 с.

5. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубряков // Язык инаука конца XX века. − М., 1995. − С. 144−238.

6. Русский язик : программа практического курса русского языка для национальных групп неязыковых вузов союзных и автономных республик / М-во высш. и сред. спец. образования СССР / под ред. Е. Н. Ершовой. – М. : Высш. шк., 1985. – 23 с.

7. Стуруа М. Методика обучения практической грамматике русского языка слушателей полиэтнических групп подготовительных факультетов технических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стуруа Маргарита Владимировна. – М., 2004. – 223 с.

8. Тимошенко Т. Формирование языковой и коммуникативной компетенций у студентов-первокурсников полиэтнических групп вузов технического профиля (в курсе «Русский язык. Культура речи» : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Тимошенко Татьяна Евгеньевна. – М., 2005. – 135 с.

9. Хассан С. Теоретические основы создания программы и национально ориентированного учебника для начального этапа обучения русскому языку в Судане : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Хассан Сумейя Абдельазиз. – М., 1998. – 170 с.

10. Щукин А. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Щукин. – М. : ВК, 2012. − 336 с.

РЕЗЮМЕ

Гирич З. І. Теоретичні основи конструювання програми для навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів-нефілологів.

У статті програма розглядається як жанр методичної літератури, дається визначення поняття «програма», перераховуються головні організаційні принципи побудови програм, наводиться поетапна розробка мовної програми. Встановлено, що пыд час конструювання національно орієнтованих програм для іноземних тюркомовних студентів-нефілологов, які навчаються у ВНЗ України, необхідно враховувати сучасні тенденції в методиці, дані порівняльного аналізу структури російської та тюркських мов. Ці програми повинні будуватися на основі компетентностного підходу та включати елементи когнітивізму.

***Ключові слова**: конструювання, національно орієнтована програма, російська і тюркські мови, іноземні тюркомовні студенти, компетентностный підхід, когнітивизм, порівняльний аналіз, відбір і розташування мовного матеріалу.*

SUMMARY

Girich Z. The theoretical foundations for designing programs for teaching Russian Foreign Turkic-speaking non-philologist students.

In the article the program is seen as methodological literature genre, given the definition of the concept «program». It is found out that all programs are based on four main organizational principles according to which the program developer must: focus on particular aspects of knowledge and skills in relation to the target language; select the desired language material for teaching a foreign language; divide, i.e. classify the selected content and present it in the form of a set of measurable Ferris elements; arrange in a sequence of learning material. The gradual development of the language program is described, instructions associated with the construction program are given. It was found out that the inclusion of national language specificity of perception and assimilation of Russian foreign students Turkic-non-philologists allow build optimal learning process. The program allows select, organize, and set out a fixed language teaching material for the language contingent. The sequence of the study of grammar must conform to the logic of the Russian language, taking into account its complexity, communication needs, the need for the formation of speech competence, as well as the data of the comparative analysis of Russian and Turkic languages. Nature of interlanguage ratios is used to determine the ease / difficulty of determining the Turkic language material for the audience. Respecting didactic principles – from the easier to more difficult – it is advisable to submit in the first place similar (known) material, and then different. It is emphasized that the design of programs has to be considered: a) the views of the scientific community on the nature of language, the processes of teaching and learning (linguistic and methodological paradigm);

b) the overall objectives of training, understood as the development of students' abilities to carry out the most important cognitive (mental) processes that determine the structure of the speech of human activity; c) linguistic, pragmatic and substantive components of communicative competence, which may be embodied in a program through meta-theme approach to presenting and organizing all the educational materials. An analysis of the dissertation research, scientific and methodological literature and practice of training of these students in higher schools showed that the design of nationally oriented programs for the Turkic-speaking foreign non-philologist students enrolled in universities in Ukraine, it is necessary to take into account current trends in methodology, data comparative analysis of Russian and Turkic languages. These programs should be built on the basis of competence approach and include elements of cognitivism.

***Key words**: design, nationally oriented program, Russian and Turkic languages, Turkic-speaking foreign students, competence approach, cognitivism, comparative analysis, selection and arrangement of linguistic material.*

УДК 378.146

С. Л. Загребельний
Донбаська державна машинобудівна академія,
О. О. Загребельна
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
О. А. Костіков
Донбаська державна машинобудівна академія

ОН-ЛАЙН ТЕСТУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ – ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Автори у статті розглядають актуальну проблему вдосконалення процесу навчання із застосуванням он-лайн тестування для перевірки знань студентів. Особливу увагу приділено різновидам комп'ютерних тестів, підходам та вимогам до їх створення і способів використання в навчальному процесі.Авторський колектив самостійно розробив комп'ютерну тестуючи оболонку на основі веб-програмування (з використанням інструментарію веб-сторінок – php та системи керування базами даних – SQL) та виклали її у глобальну мережу, описані вимоги до її розробки та процес використання тестів для оцінювання знань студентів.

***Ключові слова:** тест, тестуючи оболонки, комп'ютерне тестування, он-лайн, дистанційна освіта, інноваційна форма.*

Постановка проблеми. Упровадження інноваційних технологій у дистанційне навчання є пріоритетним напрямом роботи всіх вищих навчальних закладів. У європейських країнах вже давно застосовують нові електронні методи навчання та використовують процес оцінювання рівня знань та вмінь за допомогою інтернет-технологій. Найбільший інтерес для нас викликає комп'ютерна модель оцінювання знань студентів. На погляд авторів, оцінювання рівня знань студентів за допомогою комп'ютера на даний момент є найбільш ефективною з усіх класичних методик оцінювання, оскільки дозволяє економити навчальний час, який із кожним роком і так зменшується. Таким чином, електронна перевірка знань студентів надає більше часу для викладання нового навчального матеріалу на лекціях, що у свою чергу сприяє кращому засвоєнню дисципліни.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему впровадження комп'ютерного тестування для визначення рівня знань студентів вивчали багато дослідників, наприклад: А. Андрєєв, В. Аванесов[1], Ю. Бабанський, С. Білоусова, Н. Кузьміна, В. Олійник, Е. Лузик, О. Мінцер, О. Н. Тализіна Наступні науковці (Н. Морзе, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Б. Шуневич) у своїх працях висвітлювали проблему забезпечення якісного здобуття знань студентами за допомогою інформаційних технологій. Контроль знань як складову частину навчання виділяли Ю. Бабанський, В. Беспалько, Е. Лузик, О. Мінцер, О. Скрипченко.

Мета статті полягає в тому, що автори на прикладі власної комп'ютерної тестуючої програми, яка розроблена на основі веб-дизайну із застосуванням системи керування базами даних SQL, теоретично довели необхідність застосування інноваційного напряму оцінювання знань студентів у дистанційній освіті.

Виклад основного матеріалу. Раніше на кафедрі прикладної математики Донбаської державної машинобудівної академії для перевірки знань студентів із вивчених тем проводилися контрольні роботи, але вони вимагали багато часу для перевірки і не завжди були результативними. З переходом академії на кредитно-модульну систему навчання кількість контрольних робіт зросла, і перед викладачами кафедри постало питання, як проводити оцінювання знань студентів. На засіданні кафедри було прийнято рішення застосовувати комп'ютерні тести для перевірки знань студентів. На початку були знайдені в мережі Інтернет безкоштовні комп'ютерні оболонки (наприклад, MatTest та ін.), але вони виявилися малоефективними і не підходили до специфіки нашого навчання. Старшим викладачем кафедри А. Г. Фокіним була розроблена мовою програмування Delphi авторська програма тестування, яка дозволяє самому створювати тести з різних предметів і тем, для кожного питання виставляти рівень оцінювання, кількість питань для тестування із загальної кількості, вибирати рівень складності, вести журнал тих, хто тестує, та багато іншого, що не було в інших тестуючих оболонках, і враховувало б специфіку навчання в академії.

Але дана програма була залежною від того, де вона інстальована, що було не дуже зручно. Наприклад, студенти,щоб потренуватися, повинні були робити інсталяцію програми на свій домашній персональний комп'ютер. У багатьох студентів виявилася операційна система Linux, і встановити дану програму було не можливо, оскільки вона була розроблена для операційної системи Windows. Завдяки цьому автори статті вирішили створити власну комп'ютерну тестуючи програму, яка могла б працювати на будь-якій операційній системі із застосуванням веб-інтерфейсу.

Програму було створено та викладено на безкоштовний хостинг у Інтернеті за адресою http://www.hostinger.com.ua, який підтримує *php* та *MySQL*.

Після запуску у браузері адреси http://onlajntst.890m.com для відкриття програми тестів з'являється вікно для вибору входу: або студент або викладач рис. 1. Зайти під логіном студента зможе тільки студент вказаного ВНЗ, тому що в якості паролю застосовується абревіатура груп академії рис. 2. Також для входу викладача застосовується логін та пароль, який не відомий студентам і який з часом можна змінювати. Будь-який викладач, який має доступ до системи тестування, може внести свою дисципліну та створити для неї тести. Для кожного питання в тесті ми можемо самостійно вибрати оцінку (кількість балів), тобто можливо при створенні тестів використовувати диференційований підхід. Також програма дозволяє, крім тексту, вставляти малюнки в питання. Для цього є простий редактор, який дозволяє створювати тести таких чотирьох типів:

- вибору однієї правильної відповіді (застосовується візуальний компонент RadioButton);
- вибору декількох правильних відповідей (застосовується візуальний компонент CheckBox);
- тест на встановлення відповідності;
- тест на введення власноручправильної відповідів пусте поле.

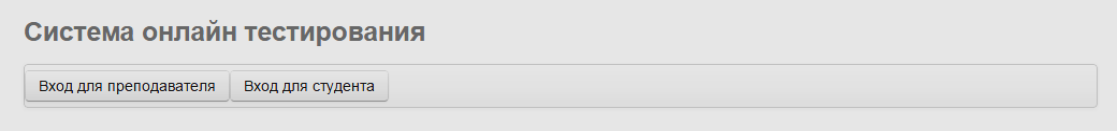


Рис. 1. Вхід у систему тестування

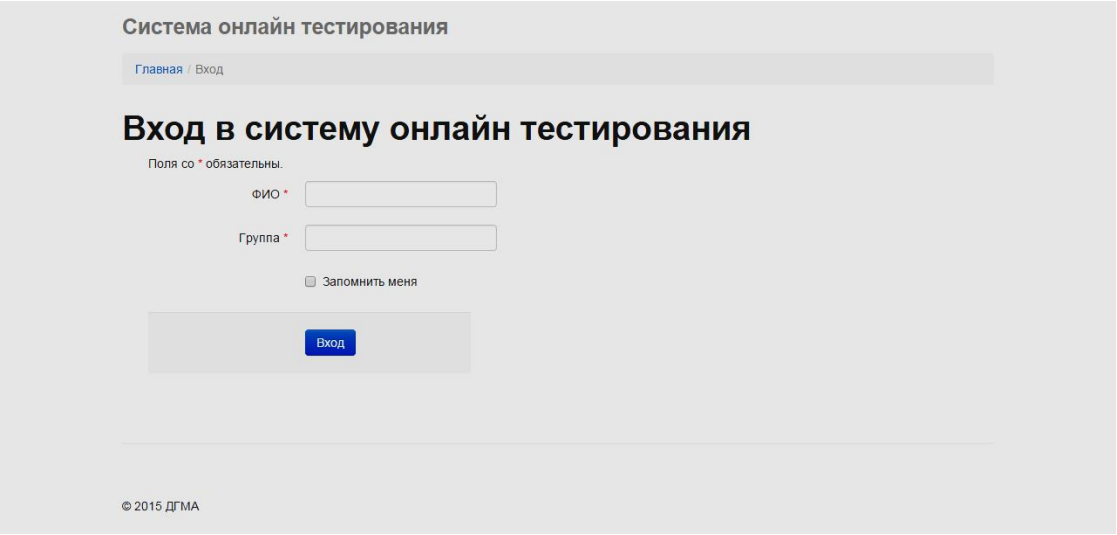


Рис. 2. Вхід у систему тестування для студентів

Після входу в систему студент може обрати дисципліну, з якої б хотів протестуватися (див. рис. 3). І наступний крок– вибір теми тестування (див. рис. 4).

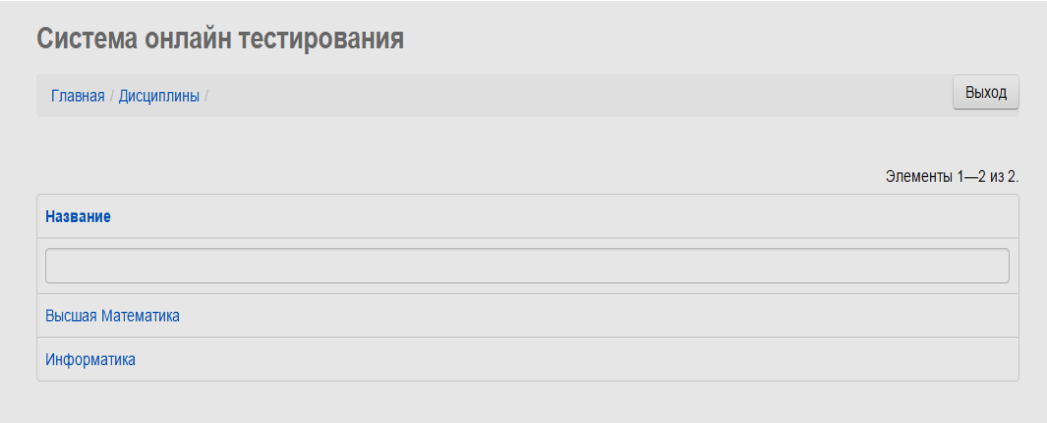


Рис. 3. Вибір дисципліни тестування для студентів

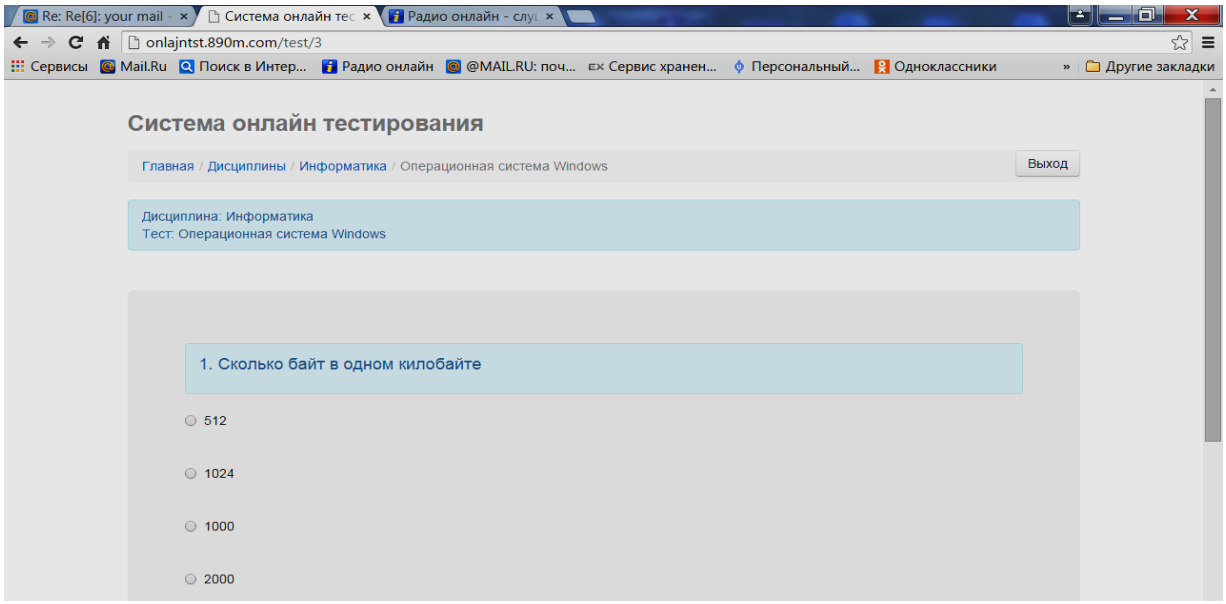


Рис. 4. Вікно проходження тесту

Після закінчення проходження тестування студент натискає на кнопку «Завершити» і з’являється наступне вікно, в якому відображається кількість балів, отриманих студентом у процесі проходження он-лайн тестування (див. рис. 5).

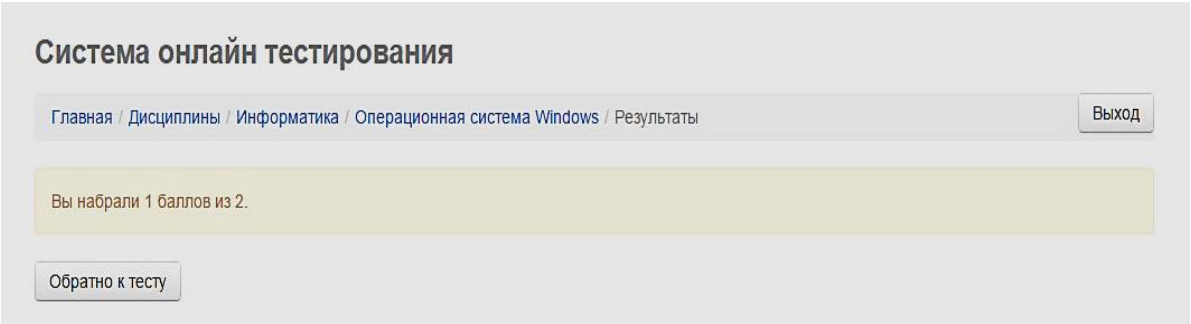


Рис. 5. Вікно, у якому відображається кількість балів, набраних студентом після проходження тесту

Велика перевага даної комп’ютерної програми для он-лайн тестування студентів полягає в тому, що її не потрібно інсталювати на комп’ютер,

потрібно тільки мати доступ до глобальної мережі Інтернет. У будь-який час студент може зайти на сайт та протестуватися, при цьому пройтитест він може користуючись не тільки комп'ютером або ноутбуком, які працюють на операційних системах Windows або Linux, а й за допомогою смартфону чи планшету, які працюють на операційній системі Android. Тобто ми бачимо, що дана програма є дуже важливою для впровадження інноваційного напряму оцінювання знань студентів у дистанційну освіту.

Викладач, який має доступ до системи редагування (знає логін та пароль для входу в систему – кнопка «Вхід длявикладача») може переглянути журнал, у який заносяться наступні дані: хто, коли, з якої теми та яку оцінку отримав протестувавшись у цій системі. Програма працює таким чином, що питання в тестах міняють свій порядок (тобто перемішуються), тому запам'ятовувати послідовність відповідей не має сенсу.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Україна має намір вступити до Євросоюзу, у якому велика частина навчального часу у студента відводиться на самостійне опрацювання матеріалу, тому програма, розроблена авторами статті, є дуже актуальною на даний час. Вона має безліч переваг перед іншими програмами (не потрібна установка на комп'ютер, студент може пройти тестування в будь-який вільний час, повністю безкоштовна, її непотрібно ліцензувати, працює під будь-якою операційною системою), проте має тільки один недолік – без доступу до Інтернету взаємодіяти з програмою для тестування буде неможливо, цесвідчить про максимальну ефективність розробленої програми.

Автори статті постійно займаються самоосвітою і впроваджують у навчальний процес інноваційні методи навчання, що є дуже актуальним на сьогодні в дистанційній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1 Аванесов В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний : учебное пособие / В. С. Аванесов. - М., 1994. – 135 с.

2 Андреев А. В. Новые педагогические технологии: система дистанционного обучения Moodle [Текст] / А. В. Андреев, С. В. Андреева, Т. А. Бокарева, И. Б. Доценко // Открытое и дистанционное образование. – 2006. – № 3 (23). – С. 5–7.

3 Булах І. Є. Наукове обґрунтування підходів до шкалювання результатів зовнішнього незалежного оцінювання / І. Є. Булах, О. І. Ляшенко, М. Р. Мруга, Л. І. Середа // Тестування і моніторинг в освіті. – 2009. – № 4. – С. 17–19.

4 Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org.

5 Гороль П. К. Сучасні інформаційні засоби навчання / П. К. Гороль, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк. – Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2004. – 535 с.

6 Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології : посіб. / за ред. О. І. Пушкаря. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 696 с.

7 Красильникова В. А. Подготовка заданий для компьютерного тестирования : методические рекомендации / В. А. Красильникова. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2004. – 31 с.

8 Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К., 2000.

9 Пахомов Б. И. C/C++ и MS Visual C++ 2010 для начинающих / Б. И. Пахомов. – СПб. : БХВ-Петербург, 2011. – 736 с. : ил. + дистрибутив (на DVD).

10 Linacre John Michael. Computer-Adaptive Testing: Methodology Whose Time Has Come / John Michael Linacre. – Seoul, South Korea : Komesa Press, 2000. – 58 p.

РЕЗЮМЕ

Загребельный С. Л., Загребельная Е. А., Костиков А. А. Он-лайн тестирование знаний студентов – инновационная форма дистанционного образования.

Авторы в статье рассматривают актуальную проблему совершенствования процесса обучения с применением онлайн тестирования для проверки знаний студентов. Особое внимание уделено разновидностям компьютерных тестов, подходам и требованиям к их созданию и способам использования в учебном процессе. Авторский коллектив самостоятельно разработал компьютерную тестирующую оболочку на основе веб-программирования (с использованием инструментария веб-страниц – php и системы управления базами данных – SQL) и выложили ее в глобальную сеть, описаны требования к ее разработке и процесс использования тестов для оценивания знаний студентов.

Ключевые слова: *тест, тестирующая оболочка, компьютерное тестирование, онлайн, дистанционное образование, инновационная форма.*

SUMMARY

Zagrebelny S., Zagrebelnaya E., Kostikov A. Online testing of students' knowledge – an innovative form of remote education.

The authors in the article consider an actual problem of improvement of the training process with application of online testing for examination of students. The special attention is paid to kinds of computer tests, approaches and requirements to their creation and ways of use in educational process. The group of authors independently developed the computer testing shell on the basis of web programming (with the use of web pages toolset – php and database management systems – SQL) and shared it through the global network, requirements to its development and process of using the tests for estimation of students' knowledge are described.

A great advantage of this computer program for online testing is that there is no need to install it on a computer, it is necessary to have access to the Internet only. At any time a student can visit the website and pass a test using not only a computer or a laptop (Windows or Linux computer operating systems) but also by means of a smart phone or a tablet (Android operating system). Thus we see that this program is of great importance for introduction of the innovative way of estimation of students' knowledge in remote education.

A teacher having access to the system of editing (who knows a login and a password – the For the Teacher button) can see the browsing history with the following data: who, when, on what topic and what mark a student received having passed a test in this system of testing. The program works in such a way that questions in tests change the order (i.e. mix up) therefore it doesn't make sense to remember sequence of answers.

Ukraine is intended to enter the European Union where the major part of study hours is intended for independent study therefore the program developed by the authors of the article is very relevant. This program has a set of advantages comparing with other programs (installation on a computer is not required, a student can pass test at any time, completely free, it is not necessary to license it, any operating system is acceptable), there is only one shortcoming – without the Internet access it will be impossible to interact with the testing program that means the ultimate efficiency of the developed program.

Key words: *test, testing shell, computer testing, online, remote education, innovative form.*

УДК 378:316.422(477)+(4)

Г. І. Ковтун, О. В. Мартиненко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті обґрунтовано необхідність всебічного вивчення досвіду підготовки педагогічних кадрів у країнах Європи та його використання для побудови ефективної системи педагогічної освіти в Україні; досліджено особливості професійної підготовки вчителів і основні напрями реформування систем підготовки педагогічних кадрів у Німеччині та Великій Британії. Авторами охарактеризовано основні проблеми становлення національної системи педагогічної освіти; визначено тенденції її подальшого розвитку з урахуванням європейського досвіду; запропоновано шляхи подолання існуючих розбіжностей у функціонуванні національної та європейської систем педагогічної освіти.

Ключові слова: *система освіти, вища педагогічна освіта, Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС).*

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційних процесів та відповідно до положень Болонської декларації розбудова системи вищої педагогічної освіти України є одним із пріоритетних завдань державної політики в галузі освіти.

На сьогодні існує досить багато проблем, викликів і ризиків, серед яких: відсутність на довгострокову перспективу єдиного концептуального підходу щодо функціонування та розвитку національної системи освіти; низький рівень матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів; слабка мотивація суспільства та бізнесу до інвестування в освіту; недостатня відповідність між вимогами суспільства до функціонування системи вищої освіти та її фінансовим забезпеченням з боку держави; відсутність дієвої системи соціально-економічних стимулів для роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Першочерговим завданням реформування системи педагогічної освіти є оновлення цілей та вдосконалення її змісту на основі компетентнісного підходу й підвищення рівня фахової підготовки вчителя. Значної уваги потребує вирішення проблеми зниження рівня мотивації випускників шкіл щодо отримання педагогічної професії, неефективної роботи системи працевлаштування випускників вищих педагогічних навчальних закладів та недостатньої мобільності системи перепідготовки педагогічних кадрів відповідно до потреб ринку праці.

Останнім часом постійно зростає рівень вимог до роботи вчителя та навантаження на нього, а престижність праці вчителя зменшується; досить слабкою залишається й співпраця батьків і громадськості з педагогічними колективами закладів освіти.

На особливу увагу заслуговує розв'язання питання подолання невідповідності системи контролю якості освіти міжнародним стандартам та вдосконалення системи оцінювання якості підготовки випускників вищих навчальних закладів, зокрема й педагогічних.

Подолання існуючих розбіжностей у функціонуванні національної та європейської систем педагогічної освіти вимагає всебічного вивчення досвіду підготовки педагогічних кадрів у країнах Європи та його використання для підвищення ефективності професійного становлення вчителів в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності була і залишається об'єктом досліджень провідних учених багатьох країн Європи. Зокрема, вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад розвитку системи вищої педагогічної освіти зробили відомі німецькі науковці Й. Абель (J. Abel), Ф. Бонзак (F. Bohnsack), Г. Белленберг (G. Bellenberg), Д. Беннер (D. Benner), З. Бльомеке (S. Blomeke), Е. Терхарт (E. Terhart); британські вчені М. Барбер (M. Barber), Р. Гарднер (R. Gardner), Л. Грей (L. Grey), Дж. Еліот (J. Elliot), Д. Свейн (D. Swain), Л. Стенхауз (L. Stenhouse); французькі вчені М. Альте (M. Altet), Ф. Ваніскотт (F. Vaniscotte), Ж. Венсан (G. Vincent), Ж. Капель (J. Capelle), П. Ладер'єр (P. Laderrire), Ж.-П. Обен (J.-P. Obin), Ф. Перрену (Ph. Perrenoud) та інші.

Теорія та практика професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти є одним із напрямів досліджень вітчизняних науковців. Так, вивченням проблеми гуманізації, гуманітаризації та філософії освіти займалися В. П. Андрущенко, О. О. Базалук, В. Г. Кремень; особливості педагогіки вищої школи розглядали Н. Б. Булгакова, В. Л. Ортинський, Т. І. Туркот, М. М. Фіцула. Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя та стратегій формування його професіоналізму присвячено наукові праці А. М. Алексюка, Г. П. Васяновича, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, а психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога – праці Г. О. Балла, Н. А. Побірченко, В. В. Рибалки, В. А. Семиченко, О. П. Сергеєнкової, Б. О. Федоришина та інші. Формуванням педагогічної майстерності й творчості опікувалися Є. С. Барбіна, Ю. В. Кіщенко О. М. Отич, С. О. Сисоєва, професійного становлення молодого вчителя – Т. Г. Чувакова та інші. Роль та специфіку організації педагогічної практики досліджували Н. М. Горопаха, О. О. Почерніна, Г. О. Шулдик, а питання єдності теорії і практики у професійній підготовці вчителя – А. М. Бойко, О. М. Пєхота. Значення та впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальних закладах відображено в роботах Р. С. Гуревича, І. М. Дичківської, В. Т. Лозовецької, Г. С. Сазоненко, Л. В. Штефан.

Методологічні проблеми вищої педагогічної освіти і особливості підготовки фахівців у зарубіжних країнах розглядалися Н. В. Абашкіною, Н. М. Авшенюк, В. А. Гаманюк (Німеччина), А. В. Паріновим (Велика Британія),

Т. М. Десятовим, А. В. Каплуном, М. П. Лещенко, Л. П. Пуховською, С. І. Синенко, О. В. Сухомлинською (на прикладі декількох країн), порівняльний аналіз ступеневої освіти в Україні та за кордоном – Т. С. Кошмановою, М. Ю. Красовицьким, Г. В. Троцко, М. М. Чепіль та інші.

На сучасному етапі євроінтеграції та розбудови системи вищої освіти в Україні зростає потреба в пошуці нових педагогічних ідей і технологій, вивченні та запровадженні як вітчизняного педагогічного досвіду, так і досвіду функціонування системи педагогічної освіти європейських країн. Це й зумовило вибір теми даного дослідження.

Мета статті – дослідити особливості професійної підготовки вчителів у європейських країнах (Німеччина, Великобританія) та визначити шляхи подолання існуючих розбіжностей у функціонуванні національної та європейської систем педагогічної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовувалися теоретичні методи дослідження: вивчення наукової літератури, аналіз та синтез матеріалів теоретичних досліджень; порівняльний метод вивчення освітніх систем підготовки педагогічних кадрів; структурний метод для аналізу процесу реформування систем освіти в деяких європейських країнах з виокремленням основних характеристик та узагальненням тенденцій його розвитку.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі становлення української держави однією з нагальних потреб є реформування системи підготовки педагогічних кадрів. Цей процес потребує урахування не лише досягнень національної науки, але й вивчення основних тенденцій і закономірностей функціонування систем професійної підготовки вчителів у країнах Європи. Найбільш ефективними, на наше переконання, є реформи систем педагогічної освіти Німеччини та Великобританії.

Проаналізуємо досвід функціонування системи педагогічної освіти в Німеччині. Зміст професійної підготовки вчителів визначається на основі принципу прогностичності, його основними складовими є фахова, фахово-дидактична, психолого-педагогічна підготовки та педагогічна практика; укладання навчальних планів і програм обумовлюється потребами загальноосвітніх навчальних закладів [6, 255]. Теоретична частина підготовки майбутнього вчителя здійснюється університетами, а практична – регулюється місцевими органами освіти і школами. Програми з присвоєння ступеня «Бакалавр освіти» (Bachelor of Education) та «Магістр освіти» (Master of Education) в різних університетах Німеччини можуть мати свої специфічні особливості; у деяких університетах підготовка здійснюється лише за магістерськими програмами, а інші пропонують як бакалаврські, так і магістерські [7, 38].

Якщо порівнювати обсяг навчального навантаження в Німеччині та Україні, то необхідно зазначити, що кількість годин, відведених на практичні

заняття та педагогічні практики в Німеччині, є значно більшою, а сам процес навчання – практико-орієнтованим [5, 94]. Педагогічна практика є однією з найважливіших складових процесу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Кожен її вид передбачає відпрацювання та вдосконалення знань, умінь і навичок, які отримав студент під час теоретичної підготовки [5, 95–96]. Вона проходить на певних етапах навчання і має різноманітні форми: від пасивних спостережень за учнями, складання психолого-педагогічних характеристик окремих учнів і колективу, анкетування, відвідування уроків провідних учителів-майстрів до формування власного стилю діяльності майбутнього вчителя.

Важливим елементом функціонування системи педагогічної освіти в Німеччині є, зокрема, і діагностування якості освіти. Німецький учений К. Інгенкамп обґрунтував методичні критерії якості вимірювання навчальних досягнень (об'єктивність, надійність, валідність) та розкрив сутність методів наукового дослідження (спостереження, опитування, тестування); за К. Інгенкампом, об'єктивним інструментарієм діагностики є тестування. Ефективність педагогічної діяльності вчителів вивчав і професор Г. Грассел.

Отже, на сьогодні в системі професійної педагогічної освіти Німеччини виділяють основні критерії якісної підготовки вчителів: основу професіоналізму вчителя становлять знання з різних галузей науки, оптимальні вміння й навички (зокрема, налагодження взаємодії учасників педагогічного процесу) та новітні технологічні розробки [2, 162].

Якщо розглядати систему педагогічної освіти Великобританії наприкінці XX – початку XXI століття, то однією з нагальних проблем її функціонування стала невідповідність між високими вимогами англійського суспільства до вчителів і недостатнім рівнем їх професійної підготовки. Розв'язанню цієї проблеми сприяли реформи щодо підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти країни: було оновлено її зміст, значно розширено функції вчителя в школі, суттєво змінено середню ланку освіти та вдосконалено систему підготовки педагогічних працівників у цілому.

Реформа системи вищої педагогічної освіти передбачала введення академічних ступенів бакалавра мистецтв у галузі педагогіки, магістра та доктора філософії (за спеціальністю педагогіка), при цьому період навчання бакалаврів збільшувався до чотирьох років (це на один рік більше, ніж термін підготовки в університетах спеціалістів інших профілів). Також було запроваджено однорічну професійно-педагогічну підготовку на базі університетської освіти з наданням сертифікату в галузі освіти.

Одним із досягнень реформи педагогічної освіти Великобританії стало введення поняття «стандарт освіти» та прийняття основного державного документу стандартизації педагогічної освіти, що містив кваліфікаційні характеристики вчителя, – Національного стандарту кваліфікованого вчителя.

Особливу увагу було приділено співпраці університетів зі школами: школа стала центром професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, що сприяло підвищенню ролі педагогічної практики.

Проведені реформи були спрямовані на підвищення рівня шкільної освіти в цілому та базової підготовки абітурієнтів зокрема. Чітко визначені вимоги до якості професійної підготовки вчителів, підвищення їх кваліфікації та формування високого рівня професіоналізму дозволили системі вищої педагогічної освіти країни стати однією з найефективніших не тільки в Європі, але й у всьому світі [1, 17].

У сучасному українському суспільстві реформування системи педагогічної освіти спричинене не лише внутрішніми чинниками, але й прагненням України до створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти, інтегрованої в Європейську систему вищої освіти.

Одним із визначальних чинників змін, що відбуваються в освітніх системах європейських країн, є Болонський процес, приєднання до якого ставить перед українською вищою школою відповідні завдання: внесення змін до структури, змісту, стандартів, форм національної вищої освіти; забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні європейських стандартів; адаптація навчальних планів; впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, розвиток системи неперервної освіти з використанням ІКТ [4].

Ключовим моментом реформування системи вищої освіти в Україні є прийняття 1 липня 2014 року нового Закону «Про вищу освіту», який передбачає перехід до Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). Ця система ґрунтується на визначенні обсягу навчального навантаження студента ВНЗ (обліковується у кредитах ЄКТС), необхідного для отримання певного рівня та ступеня вищої освіти. Кількість годин в одному кредиті ЄКТС зменшено з 36 до 30 годин, а навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить 60 кредитів ЄКТС [3].

У Законі «Про вищу освіту» чітко визначено рівні та ступені вищої освіти (початковий рівень (короткий цикл), перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий) рівень, науковий рівень); встановлено їх відповідність кваліфікаційним рівням Національної рамки кваліфікацій; подано характеристику освітніх ступенів із зазначенням обсягів освітньо-професійної, освітньо-наукової та наукової програм підготовки спеціалістів відповідного освітнього ступеню [3].

З метою вдосконалення системи оцінювання якості підготовки випускників вищих навчальних закладів, зокрема й педагогічних, та розв’язання проблеми невідповідності системи контролю якості освіти міжнародним стандартам в Україні створюється Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

У Законі «Про вищу освіту» визначено його повноваження, склад, регламент діяльності, охарактеризовані функції галузевих експертних рад. Одним з напрямів діяльності Національного агентства є створення ефективних умов щодо запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти [3].

Однією із суттєвих змін при підготовці спеціалістів у вищій школі є відмова від напрямів підготовки та перехід до галузей знань і спеціальностей, що дає змогу значно скоротити їх кількість і дещо узгодити з європейськими.

Визначальною умовою підвищення якості національної вищої освіти в цілому є, перш за все, високий рівень підготовки педагогічних кадрів, що потребує нагальної перебудови вищої педагогічної освіти, а не вдосконалення її окремих пріоритетних напрямів. Важливою складовою досягнення позитивних результатів у цьому напрямі є забезпечення на державному рівні високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери, необхідних для підняття престижності праці вчителя та підвищення мотивації випускників педагогічних навчальних закладів щодо роботи в освітній галузі. Це підтверджує й досвід реформування систем підготовки педагогічних кадрів у країнах Європи.

Підготовка вчителя, здатного до самостійного навчання та розвитку як творчої особистості, неможлива без зміщення акцентів із колективної форми співпраці – «викладач-група студентів» – на індивідуальну – «викладач-студент», що включає підготовку самостійних наукових проектів з формулюванням проблеми, збором інформації і даних у цій сфері, їх обробку та подання результатів досліджень у вигляді наукової статті або тез.

Реформування педагогічної освіти передбачає й демонополізацію та урізноманітнення системи післядипломної педагогічної освіти; обов’язковим є стажування педагогічних працівників у навчальних закладах поза місцем постійної роботи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сучасні євроінтеграційні процеси в Україні потребують розробки науково обґрунтованої національної програми розвитку вищої освіти, зокрема й педагогічної, з урахуванням практичного досвіду реформування освітніх систем країн Європи.

Пріоритетним напрямом реформування вищої освіти України є модернізація системи підготовки педагогічних кадрів на основі компетентнісного підходу, що передбачає оновлення цілей і вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти.

Підвищення якості підготовки вчителів вимагає зміни статусу педагогічної освіти та її носія – педагогічного університету в національному освітньому просторі. Педагогічні університети повинні стати центрами навчально-науково-виховних комплексів і виступити ініціаторами й провідниками інноваційних процесів в освіті.

Стратегія реформування вищої педагогічної освіти України повинна враховувати набутий позитивний досвід її функціонування, сучасні тенденції розвитку українського суспільства та специфіку підготовки педагогічних кадрів у країнах Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. М. Авшенюк. – К., 2005. – 21 с.

2. Гордієнко Т. В. Із зарубіжного досвіду формування педагогічної майстерності / Т. В. Гордієнко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки : зб. наук. пр. / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, – 2012. – № 2. – С. 161–164.

3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Закон від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page.

4. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О. А. Удод // Інноватика в сучасній освіті. Сьомий міжнародний форум 20–22 жовтня 2015 р. – Режим доступу :
http://innovosvita.com.ua/index.php/ru/results/catalogue/24.

5. Bosse D. Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung / Dorit Bosse // Erziehungswissenschaft. – 2011. – № 43. – P. 92–98.

6. Henecka H. Berufseinstiege von Lehramtabsolventen. Ergebnisse einer Langsschnittstudie an Padagogischen Hochschulen in Baden-Wurttemberg / Hans Peter Henecka, Frank Lipowsky // Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Wurttemberg. 40 Jahre Padagogische Hochschulen / In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.). – Freiburg : Fillibach, 2002. – S. 251–266.

7. Winter M. Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion uber bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung fur Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (HoF-Arbeitsberichte 3’04) / Martin Winter. – Wittenberg : HoF Wittenberg, Institut fur Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universitat Halle-Wittenberg, 2004. – 60 s.

РЕЗЮМЕ

Ковтун Г. И., Мартыненко Е. В. Реформирование высшего педагогического образования Украины в условиях евроинтеграции.

В статье обоснована необходимость всестороннего изучения опыта подготовки педагогических кадров в странах Европы и его использования для создания эффективной системы педагогического образования в Украине; исследованы особенности профессиональной подготовки учителей и основные направления реформирования систем подготовки педагогических кадров в Германии и Великобритании. Авторами охарактеризованы основные проблемы становления национальной системы педагогического образования; определены тенденции ее дальнейшего развития с учетом европейского опыта; предложены пути преодоления существующих различий в функционировании национальной и европейской систем педагогического образования.

Ключевые слова: *система образования, высшее педагогическое образование, Европейская кредитная трансферно-накопительная система (ЕКТС).*

SUMMARY

Kovtun G., Martynenko L. Reforming of higher pedagogical education in Ukraine in conditions of European integration.

One of the priorities of the state policy in the field of education in the conditions of European integration process and in accordance with the Bologna declaration provisions is to build higher pedagogical education in Ukraine. This process needs updating of the goals and improvement of the content of teacher education based on the competence approach, raising the level of professional preparation of teachers taking into account not only the achievements of national science, but also the main trends and regularities of teacher training functioning in Europe.

Among the main problems there can be distinguished the lack of the long term single conceptual approach to the operation and development of the national system of pedagogical education; low level of material and technical, educational and information provision of higher education; weak motivation to public, businesses and investment in education; insufficient correspondence between the requirements of the society in the higher education system and its financial support from the state; the lack of an effective system of social and economic incentives for teachers and scientific-pedagogical staff.

Considerable attention needs solving the problem of lowering the motivation of school leavers for acquiring teaching profession, inefficient system of employment of graduates of higher pedagogical institutions and lack of mobility systems retraining of pedagogical staff according to the needs of the labour market.

There is a need in overcoming inconsistencies in education quality monitoring system according to the international standards and improving the quality of the evaluation system of university graduates, including pedagogical.

The key point of reform of higher education in Ukraine is the adoption on July 1, 2014 a new law «On Higher Education», which regulates functioning of higher education system.

Improving the quality of teacher training requires a change of the status of pedagogical education and its carrier – Pedagogical University – into their space. Pedagogical Universities should become centres of educational research and educational complexes and take the initiative and leaders of innovative processes in education.

Reforming pedagogical education provides for demonopolization and diversity system of postgraduate pedagogical education and forms of advanced training of teaching staff at educational establishments outside their permanent place of work.

Key words**:** *education system, higher pedagogical education, European Credit Transfer System (ECTS).*

УДК378.011.3-057.175:316.61

О. Г. Коркішко
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УСВІДОМЛЕННЯ СУЧАСНИМ ВИКЛАДАЧЕМ ВЛАСНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

У статті актуалізовано питання професійного зростання викладача вищої школи. Охарактеризовано концепцію особистості, розроблену видатним психологом К. Платоновим. Відповідно до цієї концепції у структурі особистості виділено загальні, особливі й одиничні (індивідуальні) властивості. Розглянуто професійну діяльність викладача вищої школи, яка вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей,що є результатом, зокрема й професійного росту. Визначено психолого-педагогічні особливості формування професіоналізму викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: викладач, професіоналізм, професійний зріст, професійна культура, педагогічна діяльність, структура особистості.

Постановка проблеми. Загальновизнано, що ефективність функціонування системи вищої освіти в Україні значно залежить від професіоналізму науково-педагогічних кадрів. Розвиток професіоналізму викладачів робить ефективною їхню діяльність, через яку реалізовується й державна політика – зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток науки, збереження та збільшення культурної спадщини. Своїм ставленням до змісту навчального матеріалу, методикою викладання, вимогливістю, стилем спілкування зі студентами педагог закладає основи професіоналізму майбутніх учителів. Викладач педагогічного ВНЗ є для студентів професійним зразком і своїм ставленням до праці закладає не лише освітній фундамент майбутніх фахівців, а й їхнє ставлення до професійної діяльності.

Суттєвою передумовою професійного зростання педагога є його активна участь в інноваційних процесах, якізорієнтовані на якісну зміну системи освіти, її оптимізацію. Сучасний педагог вищої школи має спрямовувати власну діяльність на формування наукового мислення, розвиток внутрішньої особистої потреби в постійному саморозвиткові, самоосвіті, самовихованні впродовж усього життя.

Аналіз актуальних досліджень.Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що особистості викладача ВНЗ, зокремайого професійному росту, саморозвитку,присвяченозначну кількість наукових досліджень. Вимоги до особистості викладача ВНЗ у структурі його професійної компетентності розглядали Н. Волкова, І. Зязюн, О. Котенко, А. Кузьмінський та ін. Проблемі вдосконалення професійної діяльності педагога приділено увагув наукових працях, які частково торкаються вивчення окремих груп професійних умінь: загальнопедагогічних (О. Абдуліна, І. Зязюн, В. Мельникова, Л. Спірін та ін.), дидактичних (В. Бондар, Н. Білокур, П. Гусак, Л. Лаврова, О. Савченко, Т. Шайденкова), гностичних (Н. Кузьміна, Г. Воєводська, З. Євсарєва, В. Єлманова, О. Петунін, Г. Нікітіна).

Шляхи визначення професійних вимог до викладачів, висунутих сучасним суспільством, обговореноу працях І. Булах, М. Мруги, І. Філончука. На їхню думку, центральне місце в забезпеченні якості освіти посідає якість викладання,а отже, і якість самих викладачів. Якість викладача – це його знання, навички, здібності йнахили тощо.

Дослідженню психологічних аспектів проблеми професійного росту викладачів присвячено низку праць вітчизняних учених-психологів (І. Бех, С. Іванов, Я. Коломинський, О. Киричук, В. Моляко, В. Паламарчук, О. Скрипченко та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні ролі та значення професійного зростання викладача вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Виховання підростаючого покоління, підготовка його до життя в широкому сенсі – одне з найважливіших завдань сучасного суспільства. Успішне розв'язання цього завдання багато в чому залежить від вихователя в дошкільному закладі, учителя у школі, викладача у ВНЗ.

Виконати покладену місію, зокрема викладач, зможе лише тоді, коли буде безперервно збагачуватися науковими знаннями, педагогічними навичками та вміннями, буде вдосконалювати власну особистість, досягне педагогічної майстерності. Для зростання авторитету, престижу професії необхідно підвищувати вимоги до самого викладача, бо значним чинником успіху навчання й виховання молоді є особистість педагога.

Та чи кожен викладач може досягти досконалості, майстерностіу своїй роботі? Загальновідомо, що науковці відстоюють думку, що справжній педагог має постійно працювати над собою. Так, А. Макаренко зазначав, що «я став справжнім майстром лише тоді, коли навчився говорити «йди сюди» з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу» [5, 269]. Такою самою клопіткою працею з розвитку власної особистості відрізнявся і В. Сухомлинський. Даючи визначення виховної діяльності, він писав: «Я глибоко переконаний, що найбільш точним визначенням було б таке: процес виховання виражається в єдності духовного життя вихователя й вихованців – у єдності їхніх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань» [7, 20]. Ця єдність виражається в тому, що педагог може вчити лише до тих пір, поки він сам вчиться, може виховувати, поки сам виховується і вдосконалюється.

На думку Н. Волкової [1], А. Кузьмінського [4] та інших, викладач вищої школи має задовольняти такі вимоги: висока професійна компетентність – глибокі знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність; педагогічна компетентність – знання педагогіки і психології, володіння сучасними формами, методами, засобами й технологіями навчання; комунікативна компетентність – культура усної та писемної форм мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами та прийомами міжособистісного спілкування тощо; соціально-економічна компетентність – знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки і права тощо.

Чим краще усвідомлює викладач своє високе призначення, розуміє вимоги, пред'явлені до його особистості, тим активніше він працює над собою. А це – запорука професійного успіху. Проте одного бажання, високого почуття відповідальності недостатньо для професійного зростання. Потрібні ще й особливі знання і вміння в цій галузі.

Перш, ніж розглянути зміст професійного зростання, зупинимося на питанні про структуру особистості викладача.Розглядаючи проблеми

професійного розвитку викладача, ми будемо послуговуватися концепцією особистості, розробленого видатним психологом К. Платоновим. Він запропонував власну концепцію динамічної структури особистості, виділяючи такі підструктури: соціально-обумовлені особливості (спрямованість, моральні якості); досвід (обсяг і якість наявних знань, навичок, умінь і звичок); індивідуальні особливості різних психічних процесів (відчуття, сприйняття, пам'ять); біологічно обумовлені особливості (темперамент, задатки, інстинкти, найпростіші потреби) [6].

Відповідно до цієї концепції у структурі особистості знаходять відображення загальні, особливі й одиничні (індивідуальні) властивості, що утворюють чотири підструктури, які розташовані у вигляді піраміди: біля її основи– біологічно обумовлені якості, у вершини – соціальні.

Зазначимо, що до загальних властивостей особистості викладача відносять політичні, моральні, вольові, правові, естетичні та інші, що утворюють основу індивідуальної свідомості особистості. До особливих відносять якості, пов'язані з індивідуальним досвідом і професійною діяльністю. У викладача – це теоретична й методична підготовленість із предмету, психолого-педагогічна грамотність. Сюди ж відносять спеціальні професійні вміння та здібності як властивості особистості: пізнавальні, комунікативні, інформаційні, організаторські тощо.

До індивідуальних якостей особистості відносять: по-перше, індивідуальні особливості психічних процесів; по-друге, особливості типу вищої нервової діяльності та темпераменту, а також деякі фізичні дані, що мають значення для викладацької роботи.

Безумовно, не менше значення мають і особливості психічних процесів: гнучкість, критичність і глибина розуму; емоційна чутливість і чуйність; вольові риси, здатність впливати на інших людей тощо. Без цих якостей немає викладача,бо не може розвинути мислення й навчити той, хто ними не володіє, не може сформувати моральні, естетичні й інші почуття, той, у кого не розвинені ці якості; не може впливати на вольові риси характеру учнів безвольний чи слабовільний педагог.

Відомо, що важливими для педагогічної професії є і природні дані: тип вищої нервової діяльності, особливості темпераменту й навіть зовнішній вигляд. Уся особистість педагога повинна бути здебільшого піддана «професіоналізації». Розрізнимо властивості професійно значущі та власне професійні якості та властивості. До останніх відносять:

- соціальну і професійну спрямованість особистості, яка виявляється в умінні спілкуватися з учнями, у бажанні навчати й виховувати їх;
- професійну і спеціальну підготовленість і компетентність;
- комплекс психічних якостей (пізнавальних, емоційних, вольових), які утворюють власне педагогічні здібності;

- культуру темпераменту, урівноваженість (не інертність, а баланс збудження й гальмування, їх відповідність діалектиці педагогічного процесу) [2].

Говорячи про якості особистості викладача, актуалізуючи професіоналізм,не можна не зупинитися на його професійній культурі. Поняття «культура» давно включено в практику педагогічної діяльності. У зв'язку з аналізом особливостей педагогічної діяльності, вивченням педагогічних здібностей, педагогічної майстерності педагогаця проблема знайшла відображення у працях С. Архангельского, А. Барабанщикова, Е. Бондаревської, Н. Кузьміної, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнова та ін. Одні розуміють під цим поняттям високий рівень педагогічної освіти, другі – етико-педагогічні якості особистості, виділяючи педагогічний такт і повагу до особистості учня, треті – педагогічну майстерність, інші вважають, що педагогічна культура охоплює всі сфери особистості викладача, увесь його життєвий досвід тощо. Говорячи про культуру,ураховуємой те, що увійшло в неї із загальнолюдської культури, і те, що породжено безпосередньо педагогічною працею, й індивідуальні особливості вияву культури конкретної людини.

У дослідженні С. Елканов виділяє найбільш суттєві ознаки педагогічної культури як складної якості особистості вчителя (викладача). До них можна віднести:

- ясно виражену, стійку педагогічну спрямованість інтересів і потреб;
- гармонійний розумовий, моральний та естетичний розвиток;
- педагогічну майстерність;
- доброзичливий характер, товариськість, захопленість роботою;
- установку на постійне самовдосконалення;
- культуру темпераменту;
- широкий науковий і художньо-естетичний кругозір;
- здатність легко та природно входити у творчий стан, уміти актуалізувати свої емоційні, інтелектуальні та вольові процеси [2].

Зрозуміло, що педагогічна культура не зводиться ні до окремо названих якостей, ні до їх суми. В її основі лежать світоглядні, моральні, естетичні, інтелектуальні та інші компоненти загальної культури педагога. Без постійної роботи викладача над розвитком власної особистості досягти високої педагогічної культури неможливо. Як указував І. Ісаєв, професійно-педагогічна культура викладача ВНЗ – це спосіб творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення педагогічних цінностей і технологій [3].

Зважаючи на вище викладене виокремимо такі вимоги до професіоналізму викладача вищого навчального закладу. У педагогіці вищої школи вважається загальновизнаним, що професійні вимоги до педагога повинні складатися з трьох основних комплексів:

загальногромадянські риси; властивості, що визначають специфіку педагогічної професії;спеціальні знання, уміння й навички зі спеціальності.

Професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей, які є результатом, зокрема й професійного зростання. Серед них основними є такі:

1. Загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності та працелюбність.

2. Морально-психологічні якості: чесність і ясність у взаєминах із людьми; високий рівень загальної і психологічної культури; повага до професіоналізму і наукової спадщиниінших; акуратність, дисциплінованість і вимогливість.

3. Науково-педагогічні якості: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливість, уява та інтуїція; володіння педагогічною технікою; гнучкість і швидкість мислення в педагогічних ситуаціях; культура мови та мовлення; володіння мімікою, поставою, рухами й жестами тощо.

4. Індивідуально-психологічні особливості: високий рівень соціального сприйняття й самопізнання; інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; емоційна стійкість, витримка; саморегуляція, самостійність і діловитість у розв’язанні життєво важливих завдань; твердість характеру тощо.

5. Професійно-педагогічні здібності: адекватне сприйняття студента й безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання й прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські та комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, підготовка нової генерації науково-педагогічних кадрів, які б володіли всіма вищезазначеними якостямий відповідали вимогам професійного становлення, передбачає реалізацію системи професійної підготовки викладача вищої школи. Здатність викладача вищої школи до успішного професійного становлення в умовах сучасного суспільства залежить від саморозвитку; усвідомлення чинників, що сприяють чи перешкоджають становленню професіоналізму, і можливості долати чинники, що перешкоджають, розв’язуватиі вирішувати проблеми; оцінювання власної професійної діяльності; ступеня задоволеності професійною підготовкою тощо.

Отже, констатуємо, що професіоналізм викладача вищої школи вимагає наявності загальногромадянських рис, морально-психологічних і науково-педагогічних якостей, індивідуально-психологічних особливостей, професійно-педагогічних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Педагогічнікомунікації (Практичнийпосібник) / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2005. – 128 с.

2. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : Кн. для учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.

3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

5. Макаренко А. С. Сочинения [Текст] : в 7-ми т. / А. С. Макаренко. – 2-е изд. – М. : Изд-во агентства печати «Новости», 1957–1958. – Т. 5 : Общие вопросы педагогики ; Воспитание в советской школе. – 1958. – 560 с.

6. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов – М., 1986. – 255 с.

7. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М., 1973. – 208 с.

РЕЗЮМЕ

Коркишко Е. Г. Осознание современным преподавателем собственного назначения как залог профессионального роста.

В статье актуализирован вопрос профессионального роста преподавателя высшей школы. Охарактеризована концепция личности, разработанная выдающимся психологом К. Платоновим. Согласно этой концепции в структуре личности выделены общие, особые и единичные (индивидуальные) свойства. Рассмотрена профессиональная деятельность преподавателя высшей школы, которая требует наличия определенных личностных качеств, социально-психологических черт и педагогических способностей и является результатом, в том числе и профессионального роста. Определены психолого-педагогические особенности формированияпрофессионализма преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: *преподаватель, профессионализм, профессиональный рост, профессиональная культура, педагогическая деятельность, структура личности.*

SUMMARY

Korkishko O. Modern teacher’s awareness of his role as a guarantee of his professional growth.

It is generally known that the effectiveness of the system of higher education in Ukraine largely depends on the professionalism of the teaching staff. Professional development of teachers makes effective their activity by means of which public policy is implemented – the strengthening of the intellectual and spiritual potential of the nation, the development of science, the conservation and increasing of cultural heritage.

The better the teacher is aware of his high role, understands the requirements for his personality, the harder he is working at them. This is the key to his professional success.

Considering the problem of teachers’ professional growth, we will proceed with the concept developed by the prominent psychologist, K. Platonov. According to this concept in the personality structure there are reflected the general, special and individual (personal) qualities that form four substructures, which are arranged in a pyramid, at the bottom of it there are biologically stipulated qualities, at the top of it there are socially stipulated ones.

We'd like to note that the general personality traits include political, moral, strong-willed, legal, aesthetic, etc., which form the basis of individual consciousness of the individual. The personal traits include individual experience and professional activity. The individual qualities include: individual characteristics of mental processes, the peculiarities of the types of higher nervous activity and temperament, as well as some physical data relevant to teaching work.

Of course, no less important are the mental processes and characteristics: flexibility, critical and insightful mind; emotional sensitivity and responsiveness; volitional features, the ability to influence others and so on. Without these qualities there does not exist a teacher as it is impossible to develop thinking and to teach that human who has no these qualities, whose qualities are not developed; a weak-willed or infirm teacher cannot influence on pupils' willful traits.

Consequently, the training of the new generation of the teaching staff, who would have all the above mentioned qualities and meet the requirements of the professional formation, involves the implementation of the vocational training of a high school teacher. The ability of a teacher to a successful professional becoming in today's society depends on the professional self-development; the understanding of the factors that facilitate or hinder the establishment of professionalism and capabilities to overcome the preventive factors and solve problems; the evaluation of their professional activities; the degree of satisfaction with the vocational training, etc.

Key words: *teacher, professional skills, professional growth, professional culture, pedagogical activity, personal structure.*

УДК 372:88

Г. О. Корсун
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Метою даної статті є дослідження методів підвищення якості мовної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів України. Спираючись на методологію даного наукового дослідження вбачається за потрібне детально проаналізувати шляхи впровадження нових реформ вищої освіти в Україні з точки зору якості навчання. В статті наводяться результати дослідження, які демонструють необхідність розробки нових стандартів до викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей. Практичне значення дослідження полягає у вивченні Європейських вимог до розвитку іншомовної освіти у країнах Європейського Союзу з метою подальшого запозичення та імплементації кращого зарубіжного досвіду у вітчизняну систему вищої освіти.

Ключові слова: *методика викладання, іноземна мовна, рівні володіння мовою, мовний портфель, іншомовна освіта, реформа вищої освіти.*

Постановка проблеми. Протягом останнього десятиліття в Україні відбувається реформа системи вищої освіти відповідно до вимог європейського освітнього простору. Одним із принципів реформування системи відповідно до закону України «Про вищу освіту» [1] є міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України в Європейській простір освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи. Серед основних питань реформи:

розробка нових навчальних програм, перехід на триступеневу систему освіти, кредитно-модульна організація навчального процесу, рейтингова система оцінювання тощо.

Заявивши про свій намір стати рівноправним партнером та здійснювати навчальний процес відповідно до європейських стандартів володіння мовою, актуальним питанням на сьогодні є перегляд стандартів до визначення рівнів володіння іноземною мовою. Відповідно до закону, незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти можуть співпрацювати з Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти, зокрема, з метою запровадження європейських стандартів і рекомендацій щодо підвищення якості як вищої освіти в Україні загалом, так і мовної підготовки зокрема.

Аналіз актуальних досліджень Дослідженням видів мовленнєвої діяльності та методів підвищення якості викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей вищих навчальних закладів України займалися вчені: І. Зимня, Н. Саєнко, О. Леонтьєв, Л. Виготський, Н. Нікітіна, Ю. Лавриш, І. Сімкова, О. Синекоп, О. Гришина та ін.

На сучасному етапі головними напрямами мовної освіти є поліпшення й поширення практики вивчення мов упродовж усього життя людини, підвищення ефективності мовної освіти, створення сприятливих умов для вивчення іноземних мов, залучення інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів. Саме цим питанням присвячені праці вітчизняних сучасних науковців Н. Іщенко, Н. Саєнко, Н. Глінки, С. Федоренко, І. Литовченко, Ю. Несин тощо.

Мета статті. Виходячи з того, що реформа вищої освіти безпосередньо пов’язана і зі змінами у вивченні та викладанні іноземних мов, **метою даної статті** є дослідити можливості підвищення якості викладання англійської мови професійного спрямування студентам вищих навчальних закладів України спираючись на досвід країн Європейського Союзу.

Прагнучи поліпшити якість спілкування між європейцями – носіями різних мов і культур, Рада Європи ще в 2001 році представила Загальноєвропейські рекомендації (ЗЄР) мовної освіти [4], в яких описуються особливості вивчення, викладання та оцінювання знань студентів, міжнародні стандарти та рекомендовані рівні володіння мовою (РВМ), характеризуються загальні та комунікативні компетенції користувача мови, розглядаються процеси вивчення та викладання мови, даються рекомендації з розробки програм, курсів, планів.

Методи дослідження. Для дослідження шляхів підвищення якості викладання іноземної мови у ВНЗ вбачаємо за доцільне використати загальнонаукові та всезагальні методи, простеживши конструктивні та деструктивні зміни в реформуванні системи вітчизняної освіти. У свою чергу, ефективність втілення в життя реформи освіти і можливість інтеграції в

європейський простір залежить від ступеня відповідності національних параметрів викладання та вивчення міжнародно визнаних стандартів, описаних у ЗЄР.

Саме тому автори нової типової програми викладання англійської мови професійної спрямованості (АМПС) враховують основні вимоги ЗЄР, формують цілі програми у відповідності з цілями, викладеними в ЗЄР, надають рекомендації з оцінки та чіткого опису професійних мовних компетенцій, які можуть визнаватися і використовуватися як в Україні, так і в Європі.

Виклад основного матеріалу. Важливим фактором, націленим на підвищення якості вивчення мов, є введення рекомендованих загальних рівнів володіння мовою. Перш за все, дескриптивні рівні володіння мовою є орієнтиром у розробленні програм і модулів. Крім того, РВМ дозволяють викладачам визначити прогалини в підготовці, тобто різниця між початковим і цільовим РВМ студентів, які вивчають конкретний курс, відбивається в термінах міжнародно визнаною шкали мовних досягнень. Визначення прогалин у вивченні мови є важливим для утримання та тривалості курсу АМПС. Це є цінним орієнтиром як для викладача, так і для студента, тому що допомагає встановити, що є бажаним у цьому курсі та чого реально можна досягти. Усвідомлення такої прогалини також є надзвичайно важливим фактором для керівництва ВНЗ, оскільки саме так визначається, скільки годин має бути відведено на курс АМПС. Визнання прогалин у вивченні мови дає підґрунтя для посилення відповідальності, як викладачів, так і студентів.

Усвідомлення студентом свого вступного та цільового рівнів дозволяє розробити відповідний навчальний план для досягнення цілей програми АМПС і досягнення студентом бажаних результатів. Установка шкали чітко визначених рівнів також дозволяє сегментувати навчальний процес під час складання програм, створення екзаменаційних матеріалів для кваліфікаційного іспиту, розроблення матеріалів для навчання. Розробники Типової програми АМПС, складеної на основі ЗЄР мовної освіти, дають рекомендації з розроблення матеріалів. У програмі вказується, що неможливо реалізувати поставлені цілі й завдання програми, використовуючи один підручник сліпо й систематично, оскільки жоден підручник не здатний задовольнити потреби окремої групи студентів у контексті АМПС. Викладачі повинні розробляти свої власні «комплекти» ресурсних матеріалів і основними джерелами такого комплекту є автентичні матеріали в області обраної студентами спеціальності [2]. Неадекватність існуючих навчальних матеріалів і відсутність автентичних ресурсів, що відповідають потребам студентів, можна компенсувати шляхом поєднання трьох стратегій:

1) використання, адаптація та підбір матеріалів з уже існуючих підручників;

2) адаптація доступних автентичних матеріалів;

3) створення нових навчальних матеріалів відповідно до потреб студентів.

Необхідно відзначити, що введення загальноєвропейських РВМ не позбавляє можливості різні ВНЗ розробляти свої рівні й описувати їх. Але використання стандартних РВМ у розробленні програм дозволяє отримати визнання нашого оцінювання в європейському форматі, безумовно підвищує мотивацію до вивчення мови, і, таким чином, впливає на якість освіти.

Дескриптори, розроблені та підтверджені рекомендаціями РЄ, які орієнтовані на експертів, стають інструментом для успішного визначення результатів навчання. Існуючі національні системи оцінки дуже різноманітні, тому орієнтація на загальнорекомендовані рівні та відповідні дескриптивні шкали створює передумови для прозорості та можливості співвіднесення результатів, як у національному, так і в міжнародному масштабі. Фактично, цим закладаються основи для забезпечення якості освіти в цьому напрямі.

Шкали РВМ, орієнтовані на розробників, допомагають створенню тестів для проведення оцінки на різних етапах протягом всього курсу навчання. Вступне, поточне, фінальне оцінювання в кожному модулі та випускні оцінки ставлять за мету виміряти рівень комунікативної мовної поведінки студентів відповідно до вимог програми і дескрипторів даного РВМ. Cambridge PET, FCE, CAE, IELTS, BEC можуть служити зразком розробникам тестів. Належним чином розроблені і проведені тести забезпечують надійні і валідні результати, які повинні співвідноситися з міжнародновизнаними РВМ, рекомендованими ЗЄР.

Вагомим фактором для підвищення якості освіти є залучення самооцінки студентів, для того, щоб надати їм можливість взяти на себе відповідальність за власне навчання. Ось чому студентам необхідно надати надійні і практичні інструменти для самооцінки. Важливим кроком у цьому напрямі є розроблення та впровадження Європейського мовного портфеля (ELP), який дозволяє індивіду зафіксувати і представити різні аспекти своєї мовної біографії. Структура ELP передбачає включення не тільки офіційно визнаних досягнень, отриманих у курсі вивчення мови, а й фіксації неформального досвіду. Акцент на самооцінці узгоджується з метою Ради Європи сприяти автономному навчанню протягом усього життя.

Очікується, що мовні портфелі вплинуть на розробку робочих програм, завдяки тому, що студенти будуть усе більше усвідомлювати свої власні потреби. Портфелі повинні також спонукати студентів до прагнення високої якості мовних навчальних курсів [3].

У 2006 році співробітниками факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» був розроблений мовної портфель для інженерів, який активно використовується і нині як на практичних заняттях, так і в самостійній роботі студентами технічних спеціальностей університету.

Використання модульної системи (МС) організації навчального процесу також істотно впливає на поліпшення якості освіти. Завдяки МС відбувається систематизація навчального матеріалу і конкретизація змісту модуля, кожен модуль містить чіткі цілі відповідно до РВМ, який планується отримати по завершенню даного курсу. МС передбачає забезпечення чіткої організації контрольних заходів для здійснення оцінки всіх видів, а також сприяє підвищенню відповідальності студентів за якість навчання. Введення МС в Україні сприяє наближенню національної системи освіти до виконання завдань Болонського процесу, а також позитивно впливає на процес мобільності українських студентів у Європі, що, в свою чергу, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, і, відповідно, впливає на якість освіти.

Одним із ключових моментів модульної системи є рейтингова система оцінювання (РСО). Переваги рейтингової системи оцінювання:

- підвищення якості та обсягу знань студентів за рахунок свідомого розподілу ними власного навчального навантаження з метою отримання високого показника рейтингу на відміну від традиційної системи оцінювання, яка стимулює активність студентів тільки під час сесій;
- збільшення активності студентів протягом семестру за рахунок прозорості схеми оцінювання успішності, студенти мають можливість систематичного контролю своєї успішності;
- підвищення мотивації студентів до поглиблення практичних знань з іноземної мови;
- стимулювання систематичної самостійної роботи студентів;
- виявлення й розвиток творчих здібностей студентів, заохочення їх результативності, творчої роботи;
- поліпшення відвідування занять і рівня дисципліни;
- підвищення адекватності та об’єктивності оцінки роботи студента шляхом систематизації кількісних показників успішності;
- відсутність директивного характеру контролю навчальної діяльності;
- підвищення якості роботи викладача за рахунок самооцінки ним своїх методів і прийомів навчання і, як наслідок, коректування техніки викладання;
- необхідності планування великої кількості контрольних заходів, як того вимагає рейтингова система, формування об’єктивних критеріїв оцінки різних видів навчальної діяльності;
- підвищення рівня організації навчального процесу, більш жорстке структурування матеріалу та раціональне використання навчального часу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виходячи з усього вищезазначеного, можна з упевненістю сказати, що впровадження елементів загальноєвропейських рекомендацій у розвиток системи мовної освіти України, а саме розроблення дескрипторів, упровадження модульної організації навчального процесу, використання рейтингової

системи оцінювання знань студентів, упровадження мовного портфеля, безсумнівно, впливають на поліпшення якості навчання і підвищення якості освіти в Україні. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуці нових інноваційних підходів до мотивації студентів до вивчення іноземних мов шляхом упровадження новітніх інформаційних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004.

2. Конопленко Л. О. Критерії відбору професійно-орієнтованих текстів для навчання вивчаючого читання майбутніх спеціалістів з захисту інформації / Л. О. Конопленко // Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філологія. Педагогіка. – Київ, 2013. – Вип. 1. – С. 111–118.

3. Нікітіна Н. С. Особливості навчання видам мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови професійного спрямування / Н. С. Нікітіна // Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філологія. Педагогіка. – Київ, 2014. – Вип. 4. – С. 121–128.

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

РЕЗЮМЕ

Корсун А. А. Способы повышения качества преподавания английского языка профессиональной направленности в технических университетах Украины.

Целью данной статьи является исследование методов повышения качества языковой подготовки студентов высших технических учебных заведений Украины. Опираясь на методологию данного научного исследования видится необходимым подробно проанализировать способы проведения новых реформ высшего образования в Украине с точки зрения качества обучения. Результаты исследования демонстрируют необходимость разработки новых стандартов преподавания английского языка студентам технических специальностей. Практическое значение исследования заключается в изучении Европейских требований к развитию иноязычного образования в странах Европейского Союза с целью дальнейшего заимствования и имплементации лучшего зарубежного опыта в отечественную систему высшего образования.

***Ключевые слова**: методика преподавания, языковое образование, уровни владения языком, языковой портфель, иноязычное образование, реформа высшего образования.*

SUMMARY

Korsun H. How to improve the quality of English for professional purposes students training at the technical universities of Ukraine.

As the title implies the present paper describes the importance of the English Language knowledge for technical students' career development. The present paper deals with the development of quality standards in training English for professional purposes. Special attention is given to the implementation of multimedia technologies in training students English language skills. Comparative analysis of innovative educational technologies all over Europe and Ukraine is made.

The author emphasizes on the importance of the English language competences in students mobility nowadays. Differences in understanding structural components of foreign language training in Ukraine and other European countries are noted.

Advantages and disadvantages of interdisciplinary approach in training foreign language are analyzed in detail. The author emphasizes on the importance of introducing new innovative technologies and techniques in students training process.

It is specially noted that the development of new techniques in foreign language learning is the most important task in training students at the technical universities. Special attention is given to the importance of using group and individual work at English classes.

The author focuses on multimedia technologies and team work. Detailed analyses of the European standard for training technical students and their use in Ukraine are presented in the research.

The present paper deals with the recommendations of changing the national system of higher education in Ukraine in accordance with European standards and European Qualification Frameworks, namely the development of descriptors, the introduction of modular organization of educational process, the use of the rating system of evaluation of students' knowledge, implementation of the language portfolio, will certainly affect the quality of instruction and improve the quality of education in Ukraine.

The research is up-to-date and helps young scientists to compare the differences in training English for engineering and humanitarian students. The author emphasizes on the necessity of implementing high-tech educational technologies in university students training. The prospects for further research are seen in the study of innovative approaches to student' motivation to learn foreign languages through the introduction of new information educational technologies.

Key words: *competence, multimedia resources, international relations, educational technologies.*

УДК 378[37.013]

С. Г. Крамська
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються поняття «духовність», «дух», «духовна культура», піднімаються питання щодо становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, культури його спілкування; визначається вплив вокального мистецтва на професійне становлення й формування морально-естетичних цінностей педагога. Приділено увагу духовній музиці як джерелу позитивної енергетики, яка збагачує людину та вдосконалює її духовно.

Ключові слова*: духовна культура, духовність майбутнього учителя, вчитель музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Питання виховання людини, особистості як духовної цінності завжди були в центрі уваги педагогів. Відмінність людини від усіх інших живих істот полягає в наявності здібностей, здатності до творчості, до моральних та естетичних переживань. Саме емоційна насиченість визначає високу духовність людини як найвитонченішу, найпрекраснішу частку мікрокосмосу. Духовна особистість – це людина, яка має багатий внутрішній світ, живе «ідеальними» інтересами, активно вступає в пізнавальні, естетичні, моральні стосунки, що проявляються у специфічній

духовній діяльності. Отже, вивчення духовних традицій православ'я та їх використання під час занять із постановки голосу на музично-педагогічному факультеті має ***актуальне значення*** для формування духовної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва та співу.

Аналіз актуальних досліджень із питань формування духовності свідчить про значний інтерес до цієї проблеми багатьох науковців. Сьогодні поняття духовності вийшло за межі суто релігійного розуміння. Людина усвідомила свою самоцінність, поклала відповідальність за своє життя саме на себе. Проблемами духовності займалися видатні філософи минулого: М. О. Бердяєв, С. О. Булгаков, В. С. Соловйов, П. А. Флоренський. Дослідники пізніших часів (М. С. Каган, О. К. Уледов та ін.) переконливо доводили правомірність широкого використання понять «дух», «духовне», «духовність». Величезним внеском сучасної науки в розробклення проблем духовності є дослідження Еріха Фромма та Абрахама Маслоу. Так, Е. Фромм стверджує, що сучасна епоха переживає соціальну та духовну кризу, світ втрачає ціннісні орієнтації [6, 142]. Утилітарні цінності стають вагомішими, ніж цінності духовні й моральні. Звідси ми маємо низький рівень духовної культури молодих людей. Абрахам Маслоу вивчав духовно повноцінну, «найповніше олюднену особистість» [4, 156].

Особистість, яка керується, насамперед, такими цінностями, як істина, добро, краса, справедливість, досконалість, простота відкриває для себе світ з його істинними глибинами моралі й життя. Це дає їй можливість реалізувати себе, відчути цілком і повністю саме людиною.

Філософськими обґрунтуваннями проблеми духовності займалися такі дослідники, як Т. І. Адуло, В. О. Бачинін, М. С. Каган, М. К. Мамардашвілі, В. Ф. Рябов, Н. В. Симонов та інші. Певну зацікавленість проблемою духовного становлення й розвитку особистості виявляє В. І. Петрушин (автор «Музичної психології»). Але ґрунтовних досліджень проблем духовності (особливо на заняттях зі спеціальних музичних дисциплін на музично-педагогічному факультеті) залишається обмаль. У світлі вище зазначеного аспекту постає потреба заглиблення в питання духовності й використання духовних традицій православ'я на заняттях із постановки голосу.

В. І. Вернадський підкреслював, що духовні виявлення людини становлять явище величезного значення (можна сказати найважливішого), що відповідає властивостям вищих форм життя людини. Духовна сутність людини виявляється у ставленні до навколишньої дійсності, природи, мистецтва.

Метою статті є визначення духовної культури як важливого чинника у становленні особистості майбутнього педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу. Поняття «духовність» багатогранне. Це містке, неоднозначне явище. Поняття «дух», «духовність», «душа» раніше частіше використовувались ідеалістичною філософією й релігією, яка розуміє духовність як зв'язок із Богом, як визнання панування над

людиною. Але духовність виходить за межі тільки релігійного розуміння, коли людина осягає свою самоцінність і відповідальність за своє життя.

Останнім часом «духовність» у суспільній лексиці стала одним із найуживаніших понять. Під духовністю ми розуміємо і специфічну людську якість, що характеризує мотивацію та сенс поведінки особистості, і позицію ціннісної свідомості, притаманну всім формам – моральній, політичній, релігійній, естетичній, художній. Але особливо значуща роль духовності саме у сфері моральних стосунків.

Справжня природа Духа людини, його духовності не тільки релігійна. Дух народжений потребами соціального буття, необхідністю розробки такого засобу регулювання людських стосунків, який не властивий суспільствам тварин і здатний здолати егоїстичні стимули поведінки індивіду, визначені його цінністю. Власне кажучи, взагалі не можна бути митцем, вихователем, співаком, учителем без духовної культури.

Тільки моральні стимули поведінки – прагнення до добра, справедливості, до потягу допомоги іншим – саме духовні, вони повністю щирі. А категорія сумління й обов'язку є безпосередніми інструментами духовності.

Студенти музично-педагогічного факультету – люди творчі, й, безумовно, талановиті. Їм необхідно реалізувати всі ті можливості, які відпущені їм Богом. Завдання викладача з постановки голосу – допомогти майбутньому вчителеві музичного мистецтва. У процесі навчання педагог передає своєму учневі частину самого себе. Тому, чим більший масштаб має особистість учителя, чим духовніший він сам, тим позитивніше він зможе впливати на свого учня. Масштаб особистості педагога визначається мірою його включеності до загальнолюдської культури, професійними знаннями та навичками, мірою людського такту в поведінці та мірою його духовності. Залишаючись у руслі світської освіти та педагогіки, педагог пізнає релігійно-духовну культуру із середини.

Це дозволяє знайти ефективні **методи** навчання, що не суперечать сутності даної культури. Слід відзначити, що методи, які розроблені у світській музичній культурі не можуть бути механічно перенесені на музику духовну. Глибинну сутність духовної музики можливо осягнути лише за умови вивчення канонічних церковних текстів. Осягнення духовної музики неможливо без слова. В. О. Сухомлинський мав рацію, коли говорив, що «…сенс нашого життя – щастя людського спілкування. Не в тому щастя, щоб замкнутися від людей, а в тому, щоб вищою нашою потребою…була потреба в людині» [5, 47]. Безумовно, розглядаючи проблему спілкування, необхідно звернутися й до питань уміння спілкування. Окремі автори визначають уміння спілкуватися як «сукупність способів поведінки, котрі забезпечують процес спілкування між людьми» [2, 61–68].

Спілкування для вчителя є сферою, у якій він здійснює навчально-виховний процес. Дослідник І. Ф. Колмогорцева вважає, що спілкування є

«професійно-значима якість особистості вчителя». Такої самої думки й науковець В. А. Грехнєв, який розглядає спілкування вчителя як «соціально значимий показник його здібностей, умінь здійснювати свої стосунки з іншими людьми – здатність і вміння сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі розв'язання висунутих педагогічною діяльністю конкретних завдань навчання й виховання» [1, 19].

У процесі педагогічної діяльності вчитель повинен ураховувати різні аспекти спілкування та його особливості. Але, щоб стати майстром спілкування необхідно мати якості, важливі для міжособистісних стосунків. Цей список якостей встановив польський психолог Єжи Мелібруда. Він повинен стати своєрідним орієнтиром для вчителя, який допоможе надати відповіді до запитань «до чого прагнути?», «які риси виховувати?». Таким чином, окреслюються риси, які є дуже важливими для спілкування:

- емпатія (уміння бачити світ очима інших, сприймати їхні вчинки з їхніх позицій, здатність сказати іншим про своє розуміння);
- доброзичливість (здатність не тільки відчувати, але й показувати людям своє доброзичливе ставлення, уміння приймати, навіть коли не схвалюєш, їх вчинки, готовність підтримати);
- автентичність (уміння бути природнім у стосунках, бути самим собою, не ховатися за власно вигаданою маскою);
- конкретність (відмова від загальних міркувань, багатозначних невиразних зауважень, готовність відповідати однозначно на питання);
- ініціативність (нахил до діяльної позиції у стосунках, здатність встановлювати контакти самому, проявляти активність, не чекати активності інших);
- безпосередність (уміння говорити та діяти в конкретному напрямі);
- уявлення про ставлення інших і чесна демонстрація свого ставлення;
- відкритість (готовність відкрити свій внутрішній світ, щирість, уміння говорити про свої думки й почуття);
- прийняття почуттів (відсутність страху при безпосередньому стиканні зі своїми почуттями або почуттями інших людей, готовність прийняти почуття іншого та не нав'язувати свої);
- конфронтація (уміння спілкування з іншими людьми з усвідомленням своєї відповідальності й зацікавленості; у разі ж несхожості думок – готовність піти на конфронтацію, але не з метою злякати або покарати іншого, а з надією на встановлення справжніх і щирих стосунків).

Як відомо, першоджерело духовної музики – розспівана молитва. Цікаво відзначити, що на заняттях із постановки голосу можливо використання різноманітних музичних творів духовного змісту і, навіть, зручних для виконання молитв. Слід сказати, що сьогодні існує цікаве бачення науковців цього феномену. Є така думка, що молитва для співака – це не що інше, як велика зброя, невидимий щит. Учений В. І. Петрушин

наводить найпоширеніші молитви, серед яких молитва «Оптинських старців»: «Господи, дай мне с душевным спокойствием встретить все, что даст мне сей день. Господи, дай мне вполне предаться воле Твоей. Господи, на всякий час этого дня во всем наставь и поддержи меня. Господи, открой мне волю Твою для меня и окружающих. Какие бы я не получил известия в течение дня, дай мне принять их со спокойной душой и твердым убеждением, что на все воля Твоя. Господи, Великий Милосердный, во всех моих делах и словах руководи моими мыслями и чувствами, во всех непредвиденных обстоятельствах не дай мне забыть, что все ниспослано Тобой. Господи, дай мне разумно действовать с каждым из ближних моих, никого не огорчая и никого не смущая. Господи, дай мне силу перенести утомление сего дня и все события в течения его. Руководи моею волею и научи молиться и любить всех нелицемерно. Аминь» [4, 108].

Немає сумнивів, що молитва – то є дихання душі, енергетичний код, що пов'язує людину з Господом, усіма Святими, небесними силами, з нашими святими вчителями. Слова молитви – вібрація енергії – розкриває в людській душі духовну сутність. Відомо, що молитва – духовна єдність людей, особливо у важких життєвих ситуаціях. Сила ж молитви зцілює людину, захищає, укріплює волю, характер.

Подібні стани зустрічаються у творах багатьох музичних жанрів. До найдуховнішо-релігійних жанрів слід віднести меси з католицького богослужіння, літургії православ'я. Слід сказати, що молитва виражається в різноманітних жанрах (хорал, гімн) через функціональні форми моління, славлення та прохання. Молитва у вокальній музиці (позахрамовій), як правило, є мініатюрою. Прикладами таких творінь стали твори, які вражають глибиною змісту та силою впливу на слухача й виконавця: «Молитва» О. Варламова, «Христос воскрес», «Молитва», «Перед іконою» С. Рахманінова, «Легенда», «Смерть», «На час грядущий» П. Чайковського. Але саме в музичній мініатюрі відчутно розгортання в часі, можливі зміни станів. Взагалі ж вокальні молитви можна умовно поділити на три різновиди: скарга, прохання, захоплення-славлення.

Безумовно, музика – найбезпосередніший та інтимний вид мистецтва. Музика є важливим «провідником» духовного, а молитва – засобом Богозвернення. За умов такого спілкування відбувається духовна зміна особистості. Крім того, музика виражає особистісну емоцію без будь-яких пояснень, розшифровок. Саме тому емоційний стан під час виконання музичної молитви за своєю природою близький до молитовного акту. Цікаво відзначити, що під час концертного виступу духовна молитва, лірична музика може виступати в ролі своєрідного психічного саморегулятора, що корисно впливає на психіку самого виконавця.

У книзі, присвяченій розвитку самосвідомості людини, автором якої є А. Маслоу, ми знаходимо підтвердження викладених вище думок: «У своїй

свідомості включаються в роботу неусвідомлені механізми психіки, й музикант інтуїтивно знаходить саме те рішення, котре забезпечує найбільший художній ефект» [4, 156]. Варто візначити, що молитва допомагає глибокій зосередженості виконавця. У контексті сказаного молитва Єфрема Сиріна вважається справжнім гімном душі: «Господи и Владыко живота моего, дух праздности, уныния, любоначалия и празднословия не даждь ми. Дух же целомудрия, смиренномудрия, терпения и любове даруй ми, рабу Твоему. Ей, Господи, Царю, даруй ми зрети моя прегрешения и не осуждати брата моего, яко благословен еси во веки веков. Аминь» [7, 45].

Для кожної культурної людини така молитва безперечно є корисною та має бути часто вживаною. Марнослів'я не є допустимим для вихованої, культурної, творчої людини. А тим більш для людини, яка має за мету стати вчителем. То ж який жах та розруху несе із собою лихослів'я. Яку шкоду наносить воно молодій людині. На жаль, ненормативна лексика є уживаною не тільки в побуті, але й у засобах масової інформації.

Не є таємницею той факт, що сучасна молодь надто часто вживає не тільки слова-паразити, але й так звану ненормативну лексику. Ненормативні слова проникають у всі сфери життя молоді. «Сквернословие» (рос.) – так за давніх часів називали лихослів'я. Корінь цього слова походить від слова «скверна». Вичерпну характеристику надав у словнику великоруської мови Володимир Даль: «Скверна – мерзость, гадость, пакость, все гнусное, противное, непотребное, что мерзит плотски и духовно, нечистота, грязь, гниль, тление, мертвечина, извержения, смрад, вонь; непотребство, разврат, нравственное растление; все богопротивное» [2, 327]**.**

Навіть за цим лінгвістичним визначенням стає очевидним, що лихослів'я є справжнім гріхом. У чому він полягає? Коли людина вимовляє лихі слова, вона порушує, насамперед, біблійські істини: «Слово гниле та не сходить з вуст ваших» [6, 139]. Людина оскверняє, бруднить багнюкою свої уста. Лихослов ллє багнюку у вуха тих, хто оточує. Нерідко саме цим він завдає болю та страждання тим, хто не виносить такої мови. Псується настрій, бентежиться благий настрій душі. Зміст лихих слів такий, що впливає на свідомість і навіть на підсвідомість людини, особливо дітей. Будь-яке слово, добре чи зле, має вагу та силу. Погане слово навіює погані думки, сіє зло, хоча й підсвідомо. Якщо наша думка матеріальна, то й матеріальні наші лихі слова. Вони скупчуються над нами чорною аурою та приносять лихо не тільки тому, хто їх вимовляє, але й тим, хто його оточує.

Безумовно, лихослів'я впливає на формування морального стрижню в людині. Особливо страшно, коли це людина молода. Через вуха в душу людини проникають богомерзенні слова й закладають у ній моральну грязь. Лихослів'я існувало в усі віки, у всіх місцях, у всіх народів. Це порок – спадок язичництва. Своїм корінням воно сягає у фалічні культи Давнього Сходу, темні безодні розпусти на честь Ваала та інших ідолів. Вимовляння лихих слів не

просто легкодумство, грубі жарти. Гріх лихослів'я легко передається, легко прищеплюється. Він став таким великим, що тепер не сприймається, не усвідомлюється як гріх і, навіть, самогубство. Але православна церква завжди забороняла лихослів'я, лайку. В історичних джерелах згадується навіть той факт, коли лихослови отримували тілесні покарання. Вулицями, ринками ходили переодягнені державні люди зі стрільцями, брали лихословів і на місці, при народі, для загального повчання, карали розгами. Так було, це є нашою історією. І тому задача сучасного викладача – пояснити, довести до свідомості молодої людини жах такого гріха, направити на вірний шлях наших студентів, тим більше, що вони – майбутні вчителі, вихователі підростаючого покоління, носії духовної культури.

У контексті окресленої проблеми слід зауважити, що на заняттях із постановки голосу викладачеві слід намагатися вплинути на наших студентів, передусім, через власний досвід, власний приклад. Саме через любов учня до вчителя приходить і любов до предмета, який він викладає. Необхідно наголосити на ще одному важливому моменті занять. У процесі навчання, керуючись словами Л. М. Толстого про те, що «…все можна витримати, навіть неймовірне, якщо зустрічаєш ласкавий погляд…», необхідно бути тактовним, уважним, коректним, ввічливим, постійно дарувати посмішку. Ми знаємо, що мистецтво є напруженою боротьбою за досконалість, у ній же немає кінця, а один безперервний вічний початок. Прагнення до досконалості свого таланту – запорука майбутнього професіоналізму та успіху. Досконаліша у професійному відношенні людина зможе зробити й вагоміший внесок у суспільний прогрес, підвищити моральність, духовність, звеличити свою Батьківщину, що так бракує сьогоденню. Без ліричної та духовної музики не може жити дух людини. У свій час Г. С. Сковорода стверджував: «Щастя не в чинах, а в серці й у труді, у тому, на що Бог тебе націлив» [3, 76]. Це є висока думка по-справжньому духовної людини.

Не можна не сказати, що Г. С. Сковорода високо цінував народну пісню, вважаючи її «милою іконою». Не дивно, що видатні вчені, актори, поети, композитори, співаки були людьми віруючими. Існує велика книга Сретенського монастиря (і щастя ознайомитись з нею) «Непознанный мир веры», створеної за благословенням Святійшого патріарху Московського Олексія. У книзі наведено багать висловів видатних митців науки та мистецтва: «Господи! Что за книга это Святое Писание, какое чудо и какая сила, данные с нею человеку! …Гибель народу без Слова Божия, ибо жаждет душа его Слова и всякого прекрасного восприятия» [7, 13].

Думки про духовність не можуть залишати людей мистецтва байдужими сьогодні. «Религия создала искусство и литературу. …Все, что было великого в самой глубокой древности, все находится в зависимости от этого религиозного чувства, присущего человеку так же, как и идея красоты вместе с идеей добра» [7, 211].

Сучасна філософія стверджує, що пізнання Бога – це шлях усього людського життя. Якби в наш час у школі, ВНЗ ми могли б ознайомитися з подібними думками, напевно, це б сприяло і моральному, і духовному, і творчому зростанню молоді. Та й мистецтво мало би більш могутній вплив на душу людини й більшу користь. Нам, як учителям, необхідно постійно доводити, що спів глибоко змістовних духовних творів, читання такого змісту віршів можливо приведе до ситуації, коли не буде лихослів'я, а людство стане кращим, світлішим.

Висновок. Духовність є неподільною єдністю свідомого й несвідомого, чуттєвого та раціонального, соціального та особистісного, дійсного та можливого, наявного та того, що передбачається, статичного та динамічного. Духовний світ людини функціонує на трьох рівнях: рівні розсудливої рефлексії, почуттєво-емоційному та в підсвідомому досвіді особистості. Духовною особистістю вважають таку людину, яка має багатий внутрішній світ, активно вступає в пізнавальні, естетичні, моральні відносини, що знаходить відбиття у специфічній духовній діяльності. Формуючи духовний світ наших студентів необхідно спиратися на всі рівні, на весь духовний досвід і пам'ятати про особливе значення й важливість використання духовних традицій православ'я на заняттях із постановки голосу як важливого чинника у становленні особистості майбутнього педагога-музиканта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грехнєв В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Провсещение, 1990. – 142 с.

2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) / В. М. Гриньова. – Харків : ХНУ, 1998. – 203 с.

3. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъективных отношений / М. С. Каган. – М. : Просвещение, 1988. – 319 с.

4. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : «Рефл-бук» ; К. : «Ваклер», 1997. – 304 с.

5. Роль духовной культуры в развитии личности : сб. ст. / ред. К. О. Шепелев. – М. : Просвещение, 1979. – 236 с.

6. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г. С. Тарасов. – М. : Просвещение, 1979. – 190 с.

7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Наукова думка, 1986. – 800 с.

РЕЗЮМЕ

Крамская С. Г. Формирование духовной культуры будущего учителя музыкального искусства.

В статье рассматриваются понятия «духовность», «дух», «духовная культура», поднимаются вопросы становлення личности будущего учителя музыкального искусства, культуры его общения; определяется влияние вокального искусства на профессиональное становление и формирование морально-эстетических ценностей

педагога. Уделяется внимание духовной музыке как источнику позитивной энергетики, которая обогащает человека и совершенствует его духовно.

***Ключевые слова**: духовная культура, духовность будущего учителя, учитель музыкального искусства.*

SUMMARY

Kramskaya S. The formation of spiritual culture of the future teacher of music.

The article is devoted to the concept of «spirituality», «spirit», «spiritual culture». The author raises issues of formation of future music teachers, its culture of communication; influence of vocal art on professional formation and the formation of moral and aesthetic values of the teacher. It is paid attention to sacred music as a source of positive energy that enriches the person and improves her spiritually.

The aim of the article is the definition of spiritual culture as an important factor in the development of personality of the future teacher-musician.

Recently «spirituality» in the public lexicon has become one of the most used concepts. We understand spirituality as a specific human quality that characterizes the motivation and meaning of a person's behaviour, position, as value consciousness inherent in all forms – moral, political, religious, aesthetic, art. But the main role of spirituality is in the sphere of moral relations.

The students of the musical-pedagogical faculty are the creative people, and, of course, talented. They need to realize all the opportunities allotted to them by God. The task of the teacher to voice training is to help the future teacher of music.

The teachers should consider the different aspects of communication and its features in the educational process. But is you want to become a master of communication, you must have the qualities that are important for interpersonal relationships. This list of qualities were established by Polish psychologist Jerzy Malbrough. These are the main qualities: empathy; goodwill; authenticity; specificity; initiative; spontaneity; openness; adoption of the senses; the confrontation.

Spirituality is the indivisible unity of the conscious and the unconscious, the sensual and the rational, social and personal, actual and possible, cash that is expected, static and dynamic. The spiritual world operates on three levels: the level of prudent reflection, the emotional and subconscious experience of the individual.

For the shaping of the spiritual world our students need to rely on all the levels on all the experiences and to remember the special significance and the importance of using spiritual traditions of Orthodoxy in the classroom for voice training as an important factor in the development of personality of the future teacher-musician.

***Key words**: spiritual culture, spirituality future teacher, teacher of music.*

УДК 37.013.32.159.938.34332

Л. С. Левченко, О. Б. Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПОКАЗНИКА ГОТОВНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено результати дослідження сутності педагогічної діагностики професійно-творчих умінь студентів, розглянуто комплекс діагностичних процедур для об'єктивної оцінки професійно-творчих умінь студентів розв'язувати нестандартні задачі професійної діяльності на пошуково-виконавчому, евристичному та творчому рівнях. Матеріал сформовано як за результатами

аналізу й узагальнення психолого-педагогічної літератури, так і за результатами власного експериментального дослідження авторів.

Ключові слова: *професійно-творчі вміння студентів, евристично-модульна технологія навчання, педагогічна діагностика рівня сформованості професійно-творчих умінь студентів, критерії педагогічної діагностики освітніх продуктів студентів різного рівня складності.*

Постановка проблеми. Проблема якості підготовки майбутніх фахівців на рівні вмінь та їх ефективної діагностики є виключно актуальною та потребує нагального свого вирішення. У традиційній системі навчального процесу – знання – вміння – навички – майстерність – головним фактором є, як правило, знання, інформація, вміння, яких студенти набувають за допомогою педагога й від педагога. Водночас, як свідчить практика та багаточисельні дослідження (А. Алексюк, В. Беспалько, І. Зязюн та ін.), навчання, яке відбувається за такою схемою, особливо в системі професійної освіти, є малоефективним.

Існує суперечність між вимогами сучасного суспільства до якості професійної освіти фахівців і спроможністю професійних навчальних закладів формувати спеціаліста, здатного постійно розв'язувати професійні задачі у мінливих умовах фахової діяльності. Подолати таку суперечність можливо тільки сформувавши професійно-творчі вміння майбутніх фахівців.

Не можна не помітити також наявної суперечності між вимогами галузевих стандартів освіти, Національної доктрини щодо формування творчої особистості й невирішеними проблемами щодо якісної діагностики та оцінки творчих досягнень студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування вмінь та навичок учнів і студентів зробили педагоги та психологи Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, В. Беспалько, Л. Виготський, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтьєв, М. Махмутов, В. Паламарчук, К. Платонов, С. Рубінштейн, М. Скаткін та ін.

Ми згодні з дослідниками (С. Гончаренко, В. Євдокимов, К. Інгенкамп, О. Лєонтьєв, Л. Спірін, О. Пєхота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва), які досліджували діагностику перебігів і результатів навчання, зокрема, сформованості вмінь, і вважають її невід'ємним елементом структури навчального процесу.

Ми спиралися на думку, яка існує у психолого-педагогічній літературі, про те, що педагогічна діагностика є одним із головних чинників підвищення ефективності процесу навчання й формування творчої особистості.

Мета статті. Дослідити сутність педагогічної діагностики професійно-творчих умінь студентів, представити комплекс діагностичних процедур для об'єктивної оцінки професійно-творчих умінь студентів розв'язувати нестандартні задачі професійної діяльності на пошуково-виконавчому, евристичному та творчому рівнях.

Виклад основного матеріалу. Нами випробовувалися дидактичні можливості евристично-модульної технології навчання студентів із метою формування їх професійно-творчих умінь. Ця технологія вимагає чіткої та вичерпної процесуальної та психологічної завершеності, яка неможлива без грунтовної педагогічної діагностики.

Ми брали до уваги, що сутність педагогічної діагностики зумовлена новими психолого-педагогічними підходами до основних функцій діагностики, відмінних від контролю та оцінки знань і вмінь (І. Підласий та ін.) та специфікою творчої діяльності студентів, яка спрямована, згідно з теорією евристичного навчання, на створення нових, особистісно значимих для студентів освітніх продуктів.

У дослідженні ми виходили з того, що педагогічна діагностика у вищому навчальному закладі – це педагогічна діяльність, що спрямована на вивчення й розпізнавання стану об'єктів і суб'єктів освіти з метою співпраці з ними та управління процесом освіти й виховання [2]. Діагностика розглядалася нами як загальний підхід для виявлення всіх обставин перебігу дидактичного процесу, чітке визначення результатів останнього [1].

У проведеному нами дослідженні діагностика визначалась як встановлення за допомогою спеціальних вимірювальних механізмів (критеріїв) реальної якості знань, досягнення певного рівня їх засвоєння, осмислення, творчого пристосування до свого професійного досвіду й рівня підготовки у вигляді сформованих професійно-творчих умінь розв'язувати нестандартні задачі діяльності. Це і виявлення причин успіхів і невдач. Тільки, провівши всі необхідні діагностичні операції, ми приступали до оцінки знань і професійно-творчих умінь.

Діагностика професійно-творчої діяльності студентів базувалася на тому, що продукт, створений творчими зусиллями, це не тільки певна теоретична чи практична робота, це завжди й об'єктивний показник рівня професійного розвитку особистості. У дослідженні виявлено, що діагностика готовності спеціаліста – це виявлення його здатності розв'язувати професійні задачі діяльності. Випробовувався комплекс діагностичних процедур для об'єктивної оцінки професійно-творчих умінь студентів розв'язувати нестандартні задачі професійної діяльності на пошуково-виконавчому (початковому), евристичному (достатньому) та творчому (креативному) рівнях [5].

Конструювання й аргументація провідних (достатніх і необхідних) критеріїв рівня сформованості професійно-творчих умінь студентів виявилось одним із найбільш складних процесів під час розробки експериментальної евристично-модульної технології. Наявні в дидактичній і педагогічній літературі критерії рівнів сформованості професійно-творчих умінь студентів виявились і неповними, і недостатньо випробуваними у практичній роботі. У проведеному дослідженні критерії сформованості професійно-творчих умінь студентів – це комплекс необхідних і достатніх

вимірювальних якісних характеристик певного рівня (пошуково-виконавчого, евристичного, творчого) цих умінь.

Уже на підготовчих етапах дослідження в результаті поглибленого вивчення літератури й досвіду педагогічної організації пізнавально-творчої діяльності студентів встановлено, що кожне з виділених професійно-творчих умінь можна віднести до певного рівня творчої діяльності – пошуково-виконавчого, евристичного чи креативного. Відповідно до рівня виділено критерії сформованості професійно-творчих умінь (ПТУ). Для якісної оцінки сформованих ПТУ студентів розв'язувати нестандартні професійні задачі майбутньої діяльності нами розроблена система взаємопов'язаних рівнів, показників і критеріїв.

Зауважимо, що запропоновані й перевірені експериментально критерії професійно-творчих умінь відповідають основним характеристикам – складовим творчої діяльності: мотиваційним, операційно-виконавчим, комунікативним, діагностичним, вони відображають вимірювальні індикатори якості всіх складових творчої діяльності студентів – її пізнавальної мотивації, характеру й результатів операційної та діагностичної діяльності [5].

Необхідно відмітити, що кожний із критеріїв має своє діагностичне значення, але кінцевий рівень сформованості професійно-творчих умінь студентів можна оцінити тільки комплексно.

При цьому ми брали до уваги, що педагогічна діагностика як невід'ємна складова евристично-модульної технології повинна супроводжувати всі її етапи. Тільки в такому випадку вона стимулює самомотивацію, самоактуалізацію та творчу самореалізацію студентів у процесі формування їх професійно-творчих умінь. У дослідженні ми також дотримувалися принципу, що евристично-модульна технологія передбачає активну участь студента в процесі діагностики на всіх етапах зазначеної технології. Відповідно до етапів пізнавально-творчої роботи студентів на просторі евристично-модульного навчання діагностична діяльність і викладача, і студентів проявлялась таким чином.

Досліджуючи дидактичне забезпечення спонукально-мотиваційного етапу, були створені такі умови, щоб студенти не тільки сприймали мотиваційні й цільові завдання професійної пізнавально-творчої діяльності, знаходились у постійній взаємодії з викладачем, але й самостійно їх визначали на підставі попереднього навчального й життєвого досвіду.

Під час вивчення теоретичних основ професійно спрямованих дисциплін під час лекційних занять у дослідженні ми намагалися забезпечити адекватність теоретичних знань цілям діагностики. Студенти за допомогою різних механізмів пізнавально-творчої та евристичної діяльності та критеріальних характеристик навчалися переформульовувати, відповідно до власних розумінь, визначення

основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складали проблемні запитання, розв'язували задачі професійної діяльності різного рівня складності, здійснювали структурування змісту навчання на різних ступенях абстракції. Такі результати діяльності вже на другому етапі евристично-модульної технології ми визначали як власний (особистісний) освітній продукт студентів, який необхідно діагностувати. Викладач при цьому коригував цю складну для багатьох студентів роботу.

Під час здійснення самостійної проблемно-пошукової роботи студентами з поглиблення теоретичних знань, виконувалися завдання на осмислення, поглиблення, систематизацію вивченого теоретичного матеріалу: складання плану, конспекту, тез доповіді, реферату, евристичних запитань тощо. З метою дотримання принципу об'єктивності діагностичних процедур викладача ми спільно зі студентами були визначені критерії якості виконання названих видів самостійної проблемно-пошукової роботи. Цими критеріями студенти керувалися з самого початку виконання певного виду завдання. Так, під час підготовки повідомлення (доповіді) критеріями, на які орієнтувався студент, було: а) виявлення суперечностей досліджуваної проблеми; б) наявність власної точки зору на тематику, що розглядається; в) виразність і образна наповненість мови. Критеріями оцінки реферату визначалися: а) наявність плану, який послідовно й логічно повністю розкриває мету та завдання теми; б) відповідність тексту основної частини плану, приведення аргументації з літературних джерел і практики; в) правильність оформлення використаної літератури; д) наявність самостійних розгорнутих висновків відповідно до розглянутої теми й пунктів плану. Під час складання конспекту самостійно вивченого матеріалу зверталась увага студентів на такі критерії: а) наявність послідовно й логічно складеного плану; б) виділення й конспектування основних (головних) положень, визначень, закономірностей; в) представлення законспектованого матеріалу у переосмисленій формі: у вигляді логічних структур різного ступеня абстракції, таблиць, схем тощо. У випадку необхідності надання допомоги студентам на цьому етапі викладачами проводилися консультації, які давали можливість викладачеві та студентові визначити можливі в майбутньому проблеми, помилки, допомогти розпізнати й підтримати цікаві думки, порадитися, у якому напрямі далі працювати.

Дотримуючись принципу послідовності, особливе значення діагностичним процедурам приділялось на третьому етапі евристично-модульної технології, де здійснювався практичний тренінг з формування запланованих професійно-творчих умінь. Найбільша увага зверталася на розвиток здібностей студентів до рефлексії, самодіагностики та самооцінки результатів власної пізнавально-творчої діяльності, а також – до взаємодіагностики та взаємооцінки вмінь творчо освоювати та гнучко й різноманітно застосовувати теоретичні знання в майбутній професійній

діяльності. На цьому етапі студенти формували всі блоки професійно-творчих умінь, орієнтуючись на конкретні критерії якості, що притаманні певному рівню пізнавально-творчих досягнень.

Ураховуючи, що однією з головних цілей даного етапу евристично-модульної технології було оволодіння студентами професійно-творчими вміннями застосовувати набуті знання для розв'язання різноманітних професійних задач діяльності, були застосовані адекватні діагностичні процедури сформованості даних умінь. Дослідження здійснювалось у просторі роботи з такими задачами, що вирішувались відповідно до структури творчої діяльності (від виявлення проблеми й суперечностей явища, що планується перетворити, через гіпотезу шляхів такого перетворення до всебічного аналізу одержаних результатів) і її провідними методами (прогнозування, переформулювання задачі, розчленування загальної задачі на часткові, евристичний пошук варіантів розв'язання, конструювання оптимального з них, мовні методи переконання та навіювання, діагностика поточних і кінцевих результатів тощо).

Таким чином, можна зробити висновок, що діагностичні процедури на третьому етапі евристично-модульної технології, здійснювалися за визначеними рівнями, показниками та критеріями пізнавально-творчої діяльності студентів шляхом розв'язання нестандартних ситуаційних професійних задач майбутньої діяльності.

Невід'ємною частиною третього етапу евристично-модульної технології була діагностика виконання евристичних і творчих робіт завершеного характеру, які виконувалися студентами на цьому етапі самостійно з метою відпрацювання та вдосконалення професійно-творчих умінь.

Ураховуючи, що одним з евристичних видів діяльності студентів на цьому етапі була навчально-дослідницька робота, то при визначенні якості оформлення результатів цієї роботи враховувалися такі, відомі студентам, критерії [6, 60]: а) лаконічність назви навчально-дослідницької роботи, її відповідність сутності вирішеної наукової проблеми (задачі); б) наявність усіх необхідних структурних елементів навчально-дослідницької роботи (титульний аркуш, зміст, вступ, основна частина, висновки, список використаних літературних джерел) та викладення матеріалу за принципами: послідовності, науковості й системності; самостійності й актуальності у процесі опрацювання навчально-дослідницької роботи, практичної спрямованості дослідження; в) дотримання правил оформлення навчально-дослідницької роботи.

Таким чином, виконуючи навчально-дослідницьку роботу та презентуючи її результати, студенти демонстрували рівень сформованості у них дослідницьких професійно-творчих умінь формулювати творчу задачу, виявляти проблеми й суперечності, складати гіпотезу, визначати модель діяльності й кінцевого результату.

Ураховуючи, що одним із головних завдань експерименту було формування професійно-творчих умінь студентів розв'язувати нестандартні задачі майбутньої професійної діяльності в інноваційному просторі евристично-модульного навчання, підсумкова діагностика рівня сформованості цих умінь здійснювалася під час здачі модульних заліків. Діагностика здійснювалась як викладачами, так і самими студентами за сумісно визначеними ними критеріями й рівнями. У процесі діагностики рівня сформованості професійно-творчих умінь (ПТУ) студентів ми спиралися на визначене нами положення, що ПТУ фахівця – це внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок при розв'язанні нестандартних задач професійної діяльності.

Діагностика проводилася поетапно: перший етап – виявлення рівня сформованості теоретичних знань шляхом комп'ютерного тестування студентів, яке є об'єктивним інструментом для діагностики системності знань. Ми вважаємо, що глибокий рівень теоретичних знань визначає спрямованість особистості на стійкий мотив навчання, спонукає студентів до творчого мислення, складає найбільш сприятливі умови для прояву творчих здібностей та розвитку їх ПТУ у практиці розв'язання конкретних професійних задач.

На другому етапі здійснювалася діагностика практичних навичок студентів, оскільки вони є невід'ємною складовою у професійній діяльності, відзначаються гнучкістю залежно від умов їх виконання і є складовою частиною ПТУ студентів розв'язувати нестандартні професійні задачі діяльності. При цьому ми спиралися на дослідження І. Каневської, яка, розглядаючи співвідношення репродуктивної та творчої сторін пізнавальної й науково-практичної діяльності, стверджує, що репродуктивна діяльність є необхідною частиною будь-якого виду творчості [3].

Третій етап передбачав уже безпосереднє розв'язання конкретних ситуаційних професійних задач діяльності різного рівня складності. При цьому ми спиралися на дослідження Н. Кузьміної, яка стверджує, що сутністю професійної творчості є професійна діяльність як процес, який направлений на розв'язання численного ряду професійних задач, що підпорядковані загальній кінцевій меті формування творчої особистості людини, а у професійному навчальному закладі – основам професійної майстерності, готовності до творчої праці на виробництві [4, 65].

За успішного проходження всіх етапів діагностики студент отримував загальну (середню) оцінку за модуль, визначався рівень сформованості його ПТУ. Слід відмітити, що така етапність діагностичних процедур давала можливість здійснювати індивідуальний і диференційований підхід у навчанні, виявити «сильні» та «слабкі» місця студента в його професійно-творчих уміннях вирішувати професійні задачі діяльності, накреслити шляхи виправлення наявних недоліків у підготовці студентів, надати їм необхідну допомогу.

Висновок. Таким чином, застосована в дослідженні педагогічна діагностика як складова евристично-модульної технології як показник готовності спеціаліста до професійної діяльності дає можливість здійснювати: потужну мотивацію студентів до їхньої подальшої пізнавально-творчої діяльності; комплексну педагогічну діагностику студентів до професійно-творчої діяльності; оцінку рівня сформованості всіх блоків професійно-творчих умінь майбутнього працівника (комунікативних, дослідницьких, операційних, рефлексивних); урахування структури творчої діяльності студентів на різних рівнях за встановленими критеріями при визначенні сформованості їхніх професійно-творчих умінь; індивідуальний і диференційований підхід до студентів за принципами особистісно зорієнтованого навчання.

Перспективою подальших наукових розвідок може бути пошук більш ефективних критеріїв педагогічної діагностики рівня сформованості професійно-творчих умінь студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артищева Е. К. Оценка фонового уровня знаний как способ діагностики результатов усвоения учебного предмета : автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. К. Артищева ; Калининград. гос. ун-т. – Калининград, 1997. – 14 с.

2. Еськова И. В. Педагогическая діагностика как средство управления процессом в вузе : автореф. дис. … канд. пед наук / И. В. Єськова ; Ставропольскийгос. ун-т. – 2001. – 18 с.

3. Каневская И. Г. Формирование творческих способностей студентов в процессе трудового и эстетического воспитания : автореф. дис. … канд. филос. наук / И. Г. Каневская ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1989. – 21 с.

4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

5. Лазарєва О. М. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. М. Лазарєва. – Х., 2003. – 191 с.

6.Микитюк О. М. Наукові дослідження школярів : навч.-метод. посіб. / О. М. Микитюк, В. О. Соловйов, С. О. Васильєва ; під. ред. І. Ф. Прокопенка. – Х. : «Скорпіон», ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2003. – 80 с.

РЕЗЮМЕ

Левченко Л. С., Кривонос О. Б. Педагогическая диагностика профессионально-творческих умений студентов как показателя подготовленности специалиста к профессиональной деятельности.

В статье рассматриваются результаты исследования особенностей педагогической диагностики профессионально-творческих умений студентов, рассматривается комплекс диагностических процедур с целью объективной оценки профессионально-творческих умений студентов на поисково-исполнительном, эвристическом и творческом уровнях. Материал представлен как по результатам анализа и обобщения психолого-педагогической литературы, так и по результатам собственного экпериментального исследования авторов.

Ключевые слова: *профессионально-творческие умения студентов, эвристически-модульная технология обучения, педагогическая диагностика уровня сформированности профессионально-творческих умений студентов, критерии педагогической диагностики образовательных продуктов студентов разного уровня трудности.*

SUMMARY

Levchenko L., Kryvonos O. Educational assessment of professional and creative skills of the students as an indicator of the expert's readiness to professional activities.

The article presents the results of a study of the essence of educational assessment of student's professional and creative skills, considers the complex of diagnostic procedures for objective evaluation of professional and creative skills of students to solve the problem of non-standard professional activity in executive search and heuristic and creative levels.

In a study the pedagogical diagnostics in high school is considered as educational activities aimed at studying and recognition the status of objects and subjects of education to cooperate with them and managing the process of education and training, as a general approach to identify all the circumstances of didactic process course, a clear definition of the results of the last one.

Applied in the study of pedagogical diagnostics as part of heuristic module technology and as an indicator of readiness of specialist for professional work makes it possible to make: a powerful motivation of students to their further cognitive and creative activity; comprehensive educational assessment of students for professional and creative activity; assessment of all units forming professional and creative skills of the future employee (communicative, research, operational, reflexive); taking into account the structure of the creative activity of students at different levels according to the established criteria in determining the formation of their professional and creative skills; individual and differentiated approach to students in the principles of personal study.

Proposed and experimentally tested criteria of professional and creative skills correspond to the main characteristics – components of creative activity: motivational, operational, executive, communicative, diagnostic, they reflect measuring quality indicators of all components of creative activity of students – their cognitive motivation, character, and results of operating and diagnostic activities.

The material formed as the analysis and synthesis of psychological and educational literature and as the results of its own author's experimental study.

The prospects for further research can be the search of more efficient criteria of pedagogical diagnostics of formation of professional and creative skills of students.

Key words: *professional and creative skills of students, heuristic and modular education technology, pedagogical diagnostics of formation of professional and creative skills of students, criteria of pedagogical diagnostics of student's educational programs of different levels of complexity.*

УДК 378.096

С. А. Наход
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ

Стаття присвячена аналізу рівня сформованості операційного компонента прогностичних умінь майбутніх практичних психологів на констатувальному етапі експерименту. З'ясована структура операційного компоненту прогностичних умінь та критерій його сформованості. Описано якості та вміння студентів, що мають високий, середній та низький рівень критерію.

У статті встановлено, що загальний рівень сформованості операційного компоненту прогностичних умінь майбутніх практичних психологів має значну частку

показників низького рівня як в експериментальній, так і в контрольній групах студентів. Це потребує внесення відповідних корективіву навчальний процес студентів для змінення перерозподілу його значень в бік збільшення високого та середнього рівнів за допомогою впровадження в навчальний процес технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій.

***Ключові слова**: прогностичні уміння, операційний компонент, процесуальний критерій, рівні сформованості критерію, показники сформованості, діагностичні методики, прогностична задача, багатоваріантність прогнозу.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства серед головних проблем, що стоять перед вищою професійною освітою, чільне місце посідає завдання формування таких умінь студентів, завдяки яким вони будуть здатні легко інтегруватися в сучасних динамічних умовах життя та виконувати свої професійні обов'язки на досить високому рівні. Нові вимоги, що висуваються до випускників напрямів підготовки «Психологія», «Практична психологія», для здійснення науково-дослідницької, навчально-виховної, діагностично-консультативної, соціально-технологічної, реабілітаційно-профілактичної виробничих функцій вимагають від студента володіння прогностичними вміннями, які дозволять йому моделювати можливі зміни у психологічних процесах, станах, явищах, цілеспрямовано вносити відповідні корективи у процес виконання своїх професійних обов'язків. Для цього студентові необхідно не тільки мати певну сукупність знань із проблем прогнозування, але й уміти на практиці виконувати поставлені завдання, пов'язані з професійною прогностичною діяльністю. Сформований на високому рівні операційний компонент прогностичних умінь дозволить майбутньому практичному психологу на належному рівні виконувати свої професійні обов'язки. Тому виникає потреба діагностики рівня його сформованості з метою подальшого формування в період навчання у ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою формування прогностичних умінь у спеціалістів різних галузей займалися такі вчені, як А. Антонець, В. Демідова, А. Захаров, О. Кабанська, М. Міронова, Н. Ніколаєва, Є. Постнікова, Л. Регуш,М. Севастюк,Т. Столяренко та інші. Разом із тим, учені не одностайні у визначенні структури прогностичних умінь, а, отже, і в діагностиці їх різних компонентів. Недостатній рівень вивчення проблеми формування саме операційного компоненту прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів, а також процесу його діагностики зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – здійснення аналізу визначення рівня сформованості операційного компонента прогностичних умінь майбутніх практичних психологів на констатувальному етапі експерименту.

Виклад основного матеріалу. Формування прогностичних умінь у процесі навчання студентів у вищому навчальному закладі вимагає аналізу їх складових компонентів. Розглядаючи погляди вчених щодо складу

прогностичних умінь, необхідно відзначити, що кожен із дослідників використовував різні підстави для виділення складових компонентів, виходячи з цілей і задач власного наукового пошуку.

Спираючись на дослідження Л. Регуш щодо структури прогностичних вмінь, яка розглядає прогнозування як єдність змістового, операційного й мотиваційного компонентів, у нашому дослідженні ми визначаємо операційний компонент прогностичних умінь як комплекс умінь, які складають основу прогностичної діяльності, а саме: ретроспективні вміння – аналіз попередніх подій, умов, тенденцій розвитку об'єкта прогнозування; реконструктивні вміння– перетворення існуючих уявлень про об'єкт прогнозування, генерування ідей про подальший його розвиток уміння бачити перспективу – з'ясування перспектив розвитку об'єкта та умов їх досягнення; уміння планування та вироблення практичних рекомендацій щодо проведення подальшої роботи з урахуванням визначеного прогнозу.

Для опису сформованості операційного компоненту ми виділили процесуальний критерій, який має такі рівні:

– високий: студенти здатні правильно виокремлювати суттєві ознаки й діагностувати стан об'єкта, визначати тенденції його подальшого розвитку та причинно-наслідкові зв'язки між психологічними явищами; спроможні визначати мету, провідні психологічні завдання на різні часові перспективи й умови їх реалізації, передбачати можливі утруднення; спроможні висувати вірогідні гіпотези, проводити уявні експерименти, визначати можливості творчого використання тих чи інших теоретичних надбань і практичного досвіду;

– середній: студенти здебільшого правильно передбачають подальший розвиток педагогічного об'єкта, виділяють суттєві ознаки предмета, але мають проблеми у визначенні причинно-наслідкових зв'язків між психологічними явищами; у більшості випадків здатні визначати мету, завдання на різні часові перспективи й умови їх реалізації, але часто не можуть передбачати можливі утруднення у своїй діяльності; здебільшого здатні висувати вірогідні гіпотези, проводити уявні експерименти, визначати можливості творчого використання тих чи інших теоретичних надбань і практичного досвіду;

– низький: студенти не здатні виділяти суттєві ознаки предмета (явища), передбачати перспективи його подальшого розвитку тощо; не вміють визначати адекватну мету та завдання для майбутньої діяльності, прогнозувати можливі проблеми; не здатні висувати вірогідні гіпотези, застосовувати методи наукових досліджень, визначати можливості творчого використання теоретичних ідей і практичних доробок.

На констатувальному етапі експерименту рівень сформованості операційного компоненту ми визначали за допомогою методик:

«Прогностична задача» Л. Регуш в авторській адаптації, яка дозволяє оцінити виконання задач студентами за 18 показниками та «Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)», яка налічує комплекс завдань, спрямованих на прогнозування розвитку проблемної ситуації (поведінки) [2; 3]. Проаналізуємо отримані результати за вищезазначеними методиками.

За методикою «Прогностична задача» Л. Регуш студентам були запропоновані задачі, у яких дія спрямована на пошук невідомого через використання зв'язків із відомим в умовах, коли алгоритм рішення задачі відсутній. Ці задачі не вимагають наявність у студентів спеціальних професійних умінь, а особливостями цих задач є такі: моделюють реальні відношення у природі та суспільстві; мають вірогіднісний характер, що досягається завдяки нез'ясованості умови задачі. Прогностичні задачі висувають і відповідні вимоги для того, хто їх вирішує: вимагають актуалізувати значно більш широкие, ніж під час вирішення задач із певними умовами, коло знань; ураховувати невизначеність через висування декількох припущень або вводячи умови, за якими рішення буде більш вірогідним [5]. У дослідження було включено п'ять задач, виконання яких вимагає дій, що складають операційний компонент розвитку загальних прогностичних умінь студентів експериментальної та контрольної груп.

Задача 1 спрямована на встановлення наслідків та оцінюється за такими показниками: показник 1 – рівень вербального узагальнення наслідків; показник 2 – обґрунтованість виокремлених наслідків; показник 3 – перспективність наслідків; показник 4 – логіка побудови наслідків; показник 5 – усвідомлення вірогіднісного характеру наслідків; показник 6 – усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків.

Нами встановлено, що переважна більшість студентів обох груп має середній рівень сформованості визначених показників, але досить велика частка досліджуваних (38,5 % та 41,2%) мають низький рівень за показниками перспективності наслідків та усвідомлення етапів процесу прогнозування. Високий рівень мають студенти експериментальної групи за показниками логіки побудови наслідків та обґрунтованості виокремлених наслідків – відповідно 25,6 % та 21,0 %.Щодо контрольної групи, найнижчий рівень спостерігається за показниками вербального узагальнення наслідків та усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків (38,9 % та 38,6 % відповідно). Високий рівень зафіксований за показником логіки побудови наслідків (25,9 %).

Задача 2 спрямована на встановлення причин за показниками: показник 1 – рівень вербального узагальнення причин; показник 2 – повнота причинно-наслідкових зв'язків і показник 3 – суттєвість причинно-наслідкових зв'язків.

Згідно отриманих результатів, показники оцінювання операційного компонента прогностичних умінь за другою задачею виявили, що студенти експериментальної групи мають високі результати за повнотою та суттєвістю визначення причинно-наслідкових зв'язків (58,5 % та 52,6%). Студенти контрольної групи показали ліпші результати за показником рівня вербального узагальнення причин (41,0 %) майже такий самий рівень суттєвості визначення причин (52,8 %), але гірші результати за показником повноти визначення причинно-наслідкових зв'язків (40,5 %).

Задача 3 спрямована на вивчення функцій планування у структурі операційного компонента прогностичних умінь за показниками: показник 1 – усвідомлення мети плану; показник 2 – повнота операцій планування.

Отже, студенти обох груп показали високий рівень розвитку за всіма показниками, що свідчить про розвиненість функції планування, яка складається із моменту переводу певних кількісних та просторових відношень складного об'єкта у часову послідовність суб'єктивних дій, у логічну завершену систему дій та операцій [4, 18].

У цілому, вирішення другої та третьої задач не викликало у студентів труднощів та мало найбільшу кількість варіантів їх розв'язання, що, на нашу думку, пов'язано з їх практичною спрямованістю та спиралося на особистісний досвід студентів.

Задача 4 спрямована на реконструкцію та перетворення уявлень і оцінюється за такими показниками: показник 1 – широта асоціативногополя; показник 2 – варіативність асоціативного поля; показник 3 – пластичність уявлень [5, 272].

За результатами аналізу, лише невелика кількість студентів обох груп має високий рівень показників. У результаті аналізу відповідей спостерігається встановлення двох-трьох асоціацій із предметами, які перетворюються на знайомі образи, функційно пов'язані з предметами. Низький та середній рівень за першим показником має 93 % студентів експериментальної та 84 % контрольної груп, за другим – 84,4 % і 89,2 % та за третім – 73,8 % і 92 % відповідно.

Задача 5 спрямована на висунення та розвиток гіпотез за показниками: показник 1 – широта пошуку при висуненні гіпотез; показник 2 – урахування вимог умов при висуненні гіпотез; показник 3 – гнучкість гіпотез; показник 4 – обґрунтованість гіпотез [5, 274].

Що стосується результатів задачі, слід відмітити найбільшу зацікавленість студентів та пожвавлення їх діяльності саме при виконанні такого виду завдань(задача з послідовним зміненням ситуації розвитку). Незважаючи на це, виявилося, що переважна більшість студентів (76,5 % експериментальної та 84,1% контрольної груп) висунули одну–дві гіпотези можливості розвитку ситуацій, 89,8% та 84 % студентів відповідних груп спиралися на один-два даних в умові вимог. Вважаємо за доцільне

вказати, що не виявлено жодного студента, який не зміг змінити висунуту гіпотезу при внесенні нової інформації, але ці нові гіпотези формувалися в межах первинних гіпотез. Більшість студентів обох груп (82,2 % та 77,5 % відповідно) обґрунтовували гіпотезу одиничним фактом, прикладом.

Отже, використовуючи тестові норми за методикою «Прогностична задача» ми маємо наступні результати рівня розвитку операційного компонента прогностичних умінь майбутніх практичних психологів: 25,9 % студентів експериментальної та 28,5 % контрольної груп мають низький; 44,0 % та 43,1 % – середній та 30,0 % і 28,4 % – високий рівень відповідно.

Застосування авторської методики «Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)» [1; 2] передбачало проведення аналізу спеціалізованих прогностичних умінь, що вимагало визначення прогностичних завдань, які необхідно розв'язати студентам, спираючись на отримані у процесі навчання у вищому навчальному закладі професійні знання та вміння. У процесі моделювання проблемних ситуацій ми відштовхувалисьвідконтекстів вже вивчених дисциплін, які дозволяють визначити якомога більше варіантів можливостей опису поданих завдань. У методику включено 10 завдань, спрямованих на прогнозування можливих варіантів розвитку ситуацій (поведінки), які передбачають застосування знань із загальної, вікової, юридичної психології, сімейної психотерапії, знання із спецкурсів життєві кризи особистості, спеціальна психологія, психологія масових комунікацій.

У результаті ми можемо визначити, що тільки 15,2 % студентів експериментальної та 12,5 % контрольної груп мають високий рівень розвитку операційного компонента прогностичних умінь; відповідно 38,1 % і 42,6 % – середній та 46,7 % і 44,9 % – низький рівень.

Підсумовуючи дані за кожним завданням окремо, ми можемо зробити такі висновки: високі показники багатоваріантності прогнозу розвитку ситуації (поведінки) спостерігаються при виконанні студентами задач 1, 2, 9. Вважаємо, що студенти показали свої знання в області загальної, вікової психології, які вимагають оволодіння фактами та закономірностями розвитку в дитинстві, підлітковому віці, зрілості, нормативів розвитку, типових вікових проблем. Майбутні фахівці змогли висунути в середньому більше 5 варіантів розвитку ситуації та поведінки, обґрунтувавши свої думки та спираючись на висунуті умови в задачах.

Середній рівень показників спостерігається при виконанні студентами задач 3, 5, 10. У цих випадках їм необхідно було провести ретроспективний аналіз вивчених дисциплін із сімейної психотерапії, юридичної психології, дисципліни життєві кризи особистості. Слід відмітити, що кількість спрогнозованих варіантів задачі 3, на нашу думку, пов'язана з життєвим досвідом студентів та можливістю його використання під час її виконання (що підтверджено у процесі проведеної бесіди зі студентами).

Низький рівень виконання завдань визначаємо за задачами 4, 6, 7, 8. Проблемні ситуації, вказані в цих задачах,спиралися на знання спеціальної, юридичної психології, дисциплін психологія масових комунікацій, життєві кризи особистості. Вважаємо за доцільне вказати, що у процесі бесіди зі студентами для з'ясування складностей, що виникли при вирішенні вказаних задач, майже 60 % студентів експериментальної та 67 % контрольної груп не змогли визначити віктимність як поняття, що відображає соціально-психологічну сукупність рис особи, що зумовлює високу ймовірність стати об'єктом злочинного посягання, та відповідно спрогнозувати ті можливі обставини, що могли привести до вказаної в задачі поведінки.

Щодо визначення видів кримінологічних прогнозів, переважна більшість студентів (85,8 % та 79,8 % експериментальної та контрольної груп відповідно) вказали на прогнозування злочинності, але утруднення викликав її опис, тобто яка ймовірність змін у злочинності загалом та її певних категорій; які чинники та з якою інтенсивністю впливатимуть на злочинність; які категорії осіб можуть поповнити коло злочинців; які засоби найбільш придатні для боротьби зі злочинністю. Жоден зі студентів не визначив такий вид кримінологічного прогнозу, як прогнозування індивідуальної злочинної поведінки, під яким розуміють визначення ймовірності вчинення злочину в майбутньому конкретною особою. Роль індивідуального прогнозування полягає саме в тому, щоб із зазначеного контингенту осіб визначити тих, до яких необхідно вживати індивідуальних запобіжних заходів із метою недопущення вчинення ними злочинів у майбутньому.

Задача 7 також передбачала знання та практичні вміння, які отримали студенти у процесі вивчення дисциплін юридична психологія та психологія масових комунікацій. Невелика кількість отриманих прогнозів свідчить про необхідність удосконалення програм визначених дисциплін у бік збільшення кількості розв'язання практичних задач, з метою розвитку прогностичних умінь майбутніх психологів, що можуть працювати у сфері юриспруденції та PR-менеджменту.

Вважаємо за необхідне зупинитися на 8 задачі, що вимагає знання спеціальної психології та викликала утруднення у студентів обох груп. Переважна більшість студентів (76,9 % та 82,3 %) спрогнозували 2 можливі причини висунутої проблеми, не торкаючись знань, отриманих із названої дисципліни.

Висновки. Отже, аналіз показників операційного компонента прогностичних умінь майбутніх психологів показав, що він складається із розумових дій встановлення причинно-наслідкових зв'язків, ретроспекції, реконструкції, перетворення уявлень, багатоваріантності висунення та розвитку гіпотез, планування та вироблення практичних рекомендацій щодо проведення подальшої роботи з урахуванням визначеного прогнозу. Загальний рівень розвитку операційного компонента прогностичних умінь

майбутніх практичних психологів має такі значення для експериментальної групи: низький рівень – 32,5 %, середній – 52,3 %, високий – 15,2 % студентів; для контрольної групи: низький рівень – 43,3 %, середній – 41,9 %, високий – 13,8 % студентів.

Таким чином констатуємо, що значна частка показників низького рівня сформованості операційного компонента прогностичних умінь як в експериментальній, так і в контрольній групах студентів потребує внесення відповідних коректив у навчальний процес студентів для змінення перерозподілу значень загального показника в бік збільшення високого та середнього рівня. Ми вважаємо, що подібні зміни відбудуться завдяки впровадженню в навчальний процес технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій, яка включає сукупність процесів теоретичної та практичної діяльності викладачів ВНЗ, спрямованих на становлення й розвиток особистості майбутнього практичного психолога, а також систему цілей, методологічних підходів, принципів, змісту, методів, форм, засобів навчання, форм контролю й корекції, що поетапно впроваджуються в навчальний процес ВНЗ і гарантують досягнення кінцевого результату.

РЕЗЮМЕ

Наход С. А. Определение уровня сформированности операционного компонента прогностических умений будущих практических психологов: констатирующий этап эксперимента.

Статья посвящена анализу уровня сформированности оперативного компонента прогностических умений будущих практических психологов на констатирующем этапе эксперимента. Определена структура оперативного компонента и критерий его сформированности. Описаны качества и умения студентов с высоким, средним и низким уровнем критерия.

В статье установлена значительная доля показателей низкого уровнясформированности оперативного компонента будущих практических психологов в общем уровне,как в экспериментальной, так и в контрольной группе студентов. Это предполагает внесение соответствующих корректив в процесс обучения студентов для изменения перераспределения его значений в сторону увеличения высокого и среднего уровня посредством внедрения в учебный процесс технологии формирования прогностических умений практических психологов средствами интерактивных технологий.

***Ключевые слова**: прогностические умения, оперативный компонент, процессуальный критерий, уровни сформированности критерия, показатели сформированности, диагностические методики, прогностическая задача, многовариантность прогноза.*

SUMMARY

Nakhod S. The determination of the level of the formation of operational component of the predictive abilities of practical psychologists: reporting stage of the experiment.

Article is devoted to the analysis of the level of the formation of operational component of the predictive abilities of the future practical psychologists on the reporting stage of the experiment.

It is established that operational component includes the complex of abilities, which create the basic of predictive activity, to say exactly: retrospective, reconstructive, the ability to see the prospect, the ability to plan and create the practical recommendations due to the keeping the updating taking to the account the determined prediction.

The processual criterion, which characterizes the level of the formation of the operational component and which is determined by the consciousness – self-consistency, sequence of accomplishment of actions; quality of accomplishment – reliance on the scientific and psychological knowledge, was highlighted. The qualities and abilities of the students who have advanced, intermediate and pre-intermediate level of the above criterion are shown.

The diagnostics of the level of the formation of the operational component was being made by methods «The multivariance of the prediction of the development of the situation (behavior)», that consists of the complex of tasks, which are directed at the prediction of the development of the problem situation (behavior); methods «The predictive object» of L. Regush in the author's adaptation, which allows to estimate the accomplishment of the objects by students in accordance with such indexes as: the level of verbal generalization of the consequences; justification, perspective, logic of the construction, the realization of the probability character of the determined consequences; the realization of the stages of the prognostic process in time of the definition of the cause-and-effect relations; the level of the verbal generalization of the reasons, fullness, the incorporeity of the cause-and-effect relations; the realization of the plan's goals, the fullness of the planning operations; the breadth, variety of the associative field; the flexibility of imagination; the breadth of the search, measurement of the demands in case of advancement; the flexibility and the justification of the supposals.

It is determined that the common level of the formation of the operational component of the predictive abilities of the future psychologists is situated at the low level both in the experimental and in control groups of students. It demands relevant correction in the studying process of the students to change the redistribution of its meanings to the side of increase the advanced and intermediate level by means of introduction into the studying process the technologies of the formation of the predictive abilities of the practical psychologists by means of interactive technologies.

***Key words**: predictive abilities, operational component, processual criterion, levels of the formation, diagnostic methods, predictive object, multivariance of the prediction.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 98 с.

2. Белоновская И. Д. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста : монография / И. Д. Белоновская, Е. О. Филиппова. – Оренбург : ООО ИПК «Университет», 2012. – 192 с.

3. Магкаев В. Х. Проблема построения объективно-нормативной диагностики психического развития детей / В. Х. Магкаев // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. – Новосибирск : ПИ РАО, 1995, – С. 25–31.

4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 238 с.

5. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 351 с.

УДК 37.001.76+371.2+377.35

Т. Г. Постоян
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ДУАЛЬНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГАЛУЗЕВОЇ КЛАСТЕРИЗАЦІЇ

У статті на засадах позитивного світового досвіду використання дуальної системи професійної підготовки кадрів та принципів кластеризації галузей економіки пропонується інноваційна освітня система підготовки кадрів для виноградарсько-виноробної галузі у структурі виноградарського кластеру.

Реалізація дуального навчання у кластерній системі підготовки галузевих кадрів сприятиме переходу на якісно новий рівень підготовки та перепідготовки висококваліфікованих робітничих кадрів та фахівців галузі, що як наслідок забезпечить конкурентоспроможність виноградарсько-виноробної галузі на міжнародному ринку. Подальші дослідження проблеми передбачають системну характеристику стратегій навчальних закладів – учасників кластеру.

***Ключові слова**: виноградарсько-виноробна галузь, виноградарський кластер, кадри, професійна підготовка, дуальне навчання.*

Постановка проблеми. Стратегічна доктрина сучасного прогресу базується на концепції всебічного розкриття людських можливостей. Післявоєнний досвід Японії, Південної Кореї, Гонконгу та інших країн південно-східної Азії, що швидко розвивалися, свідчить, що за рахунок концентрації ресурсів в освітній системі можна за 10–15 років піднятися до рівня, який порівнюється з показниками передових світових держав. Пріоритетні інвестиції в людину є не наслідком зростання добробуту держави, а його причиною.

Перехід світового співтовариства від техногенної до антропогенної цивілізації, сучасні соціокультурні реалії, домінування гуманістичної парадигми в педагогічній теорії та практиці визначають необхідність розроблення інноваційних підходів до проектування сучасних освітніх систем.

Виробництво інформації та нових знань здійснюють наука й освіта. Але самі по собі, без зв'язку з виробництвом наука і освіта не є чинниками розвитку економіки. Оскільки наука, що продукує нові знання, й освіта, яка готує кваліфікованих спеціалістів для народного господарства, перш за все створюють необхідні умови для розвитку економіки, а реалізація цих умов здійснюється лише у процесі виробництва.

Не викликає сумніву, що вирішення проблеми інтеграції науки й освіти між собою та з виробництвом із метою підготовки творчого, конкурентоспроможного фахівця на часі.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні окремим аспектам проблеми інтеграції освіти, науки й виробництва присвячено широке коло досліджень, серед яких дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців: Ф. Зеєра, П. Кубрушка, В. Ледньова, Г. Мухаметзянової, В. Приходька, В. Іщенка, З. Сазонової та ін.

Зокрема, Ю. Левицький [7] розкриває значення та місце освіти у зв'язках із наукою та виробництвом; О. Голіченко [2] розглядає процес інтеграції з позиції налагодження ефективних схем кооперації та спеціалізації між учасниками цього процесу; Т. Кузнєцова та Г. Китова [6] досліджують стан інтеграції науки й освіти в російських реаліях, потреби й завдання поліпшення умов інтеграції на сучасному етапі розвитку; О. Амоша, А. Землянкін, Г. Моїсеєв [3] пропонують удосконалити взаємодію науки, освіти та промислового виробництва шляхом створення науково-освітніх або освітньо-наукових комплексів асоціативного типу із залученням підприємств промисловості; О. Катаєв [4] досліджує питання інноваційної діяльності науково-освітніх комплексів; І. Лікарчук – педагогічний аспект управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні [8].

Мета статті полягає у висвітленні переваг дуального навчання у професійній освіті в умовах галузевої кластеризації, адже незважаючи на значний науковий матеріал з дослідження різноманітних питань інтеграції, аналіз забезпечення інтеграційних процесів у такому аспекті обмежений.

Виклад основного матеріалу. Підвищення якості освіти є однією з актуальних проблем сучасного суспільства – відбувається зміна оцінки результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура» на поняття «компетентність». У світі, де професійна праця та інші сфери життя постійно змінюються, освітня система покликана розвивати в майбутнього фахівця якості, що сприятимуть успішній соціалізації та адаптації поза межами навчального закладу – це професійний універсалізм, здатність змінювати сфери діяльності, мобільність, рішучість, відповідальність, здатність засвоювати й застосовувати знання в незнайомих ситуаціях, здатність до професійної комунікації. Сучасному фахівцю потрібна не кваліфікація, що часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як своєрідна сукупність навичок, властивих кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація, соціальна адаптація, здатність працювати в команді, ініціативність і навіть готовність до професійного ризику. Саме з формуванням компетентності майбутнього фахівця пов'язують сьогодні якість професійної освіти, що забезпечує конкурентоспроможність випускника на ринку праці.

Професійна освіта має на меті підготовку майбутніх фахівців до значущої для суспільства професійної діяльності, в якій повною мірою повинні розкриватися їх професійні компетенції. Підготовка фахівця не може відповідати сучасним вимогам, якщо він під час навчання опановує тільки теоретичні знання та вміння й у нього не формується готовність до самостійної практичної діяльності. Випускники професійних закладів освіти, які не мають достатньо сформованих професійних компетенцій і досвіду практичної діяльності зазнають труднощів у працевлаштуванні.

Проблема полягає в неузгодженості між професійним навчальним закладом та потенційним роботодавцем (підприємством, організацією) [7].

Сьогодні виноградарсько-виноробна галузь, традиційна для Одеського регіону, відчуває потребу у фахівцях нового типу, здатних повною мірою реалізувати свій потенціал, швидко реагувати на зміни технічного і технологічного процесів. У зв'язку з цим система професійної освіти повинна забезпечити наявність професійних компетенцій для високого рівня оволодіння спеціальністю, що сприятиме формуванню позитивної установки майбутнього фахівця на успішну професійну діяльність, відповідальне ставлення до неї. Для цього необхідна тісна співпраця між закладом професійної освітиі роботодавцем.

Необхідно звернути увагу на те, що нині немає системної підготовки кадрів різного кваліфікаційного рівня для виноградарсько-виноробної галузі виробництва – радянську систему підготовки зруйновано, нову систему не створено. У зв'язку з цим вважаємо на часі звернути увагу на позитивний світовий досвід створення освітніх кластерних систем у структурі галузевих кластерів та дуальну систему навчання, що забезпечує якісну підготовку галузевих кадрів.

Новітня історія демонструє, що лише зведена у групи кластерних «організмів» та інтегрована економіка може успішно функціонувати в умовах глобальної конкуренції. В економічному ракурсі на кластерних засадах пропонує сьогодні будувати постіндустріальну політику низка значних міжнародних експертів. Світовий досвід розвитку кластерних систем показав, що вони дали значний імпульс розвитку економіки тих країн, які застосовували їх принципи. Вийти на тренд стійкого розвитку й забезпечити зростання ВВП країна може розвиваючи інноваційну економіку на основі формування кластерів. Послідовники Британської кластерної економічної теорії стверджують, що держава, маючи недоліки за абсолютно всіма галузями, все рівно може знайти переваги на світовому рівні. Отже, головний висновок, який можна зробити з аналізу теорій, – головні переваги створюються на регіональному рівні, і вони виражаються в таких формах організації виробництва, як кластер.

На думку автора, актуальним є процес інтегрування у виноградарський кластер спеціалізованих підприємств галузі, у який увійдуть і професійні навчальні заклади різного рівня акредитації, адже для всієї групи підприємств галузевого кластеру повинен бути ринок перспективних кадрів.

Необхідно зазначити, що виноградарський кластер має ідеологічну складову, оскільки носієм національних традицій є корінне населення (переважно сільське), що займається виноградарством. Трудові відносини у виноградарстві мають свою специфіку, що зумовлена його біологічною природою. По-перше, у якості основних об'єктів праці у виноградарстві

використовуються земля й рослини. По-друге, існують особливі вимоги до трудової поведінки всіх працівників галузі, зумовлені особливостями виробничих процесів у виноградарстві й первинному виноробстві та відсутністю безпосередньоговидимого зв'язку між трудовими діями працівників і якісними змінами у стані виноградних насаджень, якості винограду (столового, технічного), виноматеріалів, сильною залежністю біологічних процесів від зміни природно-кліматичних умов.

Від працівників у виноградарстві вимагається не тільки дотримання технологічної дисципліни, але і зацікавлене, творче ставлення до виробничого процесу, що визначається нестандартністю, швидкою мінливістю трудових ситуацій і необхідністю прийняття оперативних технологічних рішень.

У зв'язку з цим реальною силою розвитку виноградарства і виноробства можуть стати тільки освічені, підприємливі та ініціативні люди, здатні ефективно працювати в умовах ринку, зі сформованими ціннісними орієнтаціями. Підготувати такі кадри – одне з головних завдань професійних навчальних закладів галузевої кластерної системи.

Слід зазначити, що на засіданні круглого столу «Структура загальної середньої освіти України», ініційованого Президією, Відділенням загальної середньої освіти та Інститутом педагогіки Національної академії педагогічних наук України (січень 2015 р.) обговорювалося питання профілізації навчання. У рекомендаціях круглого столу, серед інших наголошувалося, що визначальною умовою успішної реалізації ідеї профілізації навчання після закінчення учнями основної школи є створення у масштабах країни мережі різнотипних навчальних закладів як відокремлених освітніх структур (одно- і багатопрофільні академічні та професійні ліцеї, професійно-технічні навчальні заклади, технікуми й коледжі, міжшкільні навчально-виробничі комплекси тощо), здатних забезпечити високу якість і доступність профільної освіти для кожного учня, де б він не проживав – у сільській місцевості чи в місті.

Поряд із цим положення Закону «Про вищу освіту» (липень, 2014) містять великий потенціал щодо оновлення системи професійної освіти України, передбачаючи взаємодію між усіма рівнями професійної освітньої системи, науки й виробництва.

Необхідно акцентувати увагу на тому, що розвиток системи професійної освіти в сучасних умовах передбачає поєднання теоретичної підготовки з практичним навчанням на підприємстві, таке поєднаня теорії з практикою визначається як дуальне навчання.

Особливий інтерес у цьому відношенні представляє система професійної освіти Німеччини (ця країна, за оцінкою Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили (Швейцарія), є одним із лідерів за рівнем кваліфікації кадрів). Система дуального навчання Німеччини перевірена

життям і є зразком для всьогоЄвропейського Союзу. У Німеччині дуальна система професійного навчання – це взаємодія двох самостійних в організаційному та правовому відношенні носіїв освіти в офіційно визнаних межах (відповідно до законодавства професійного навчання). Ця система включає два різні навчально-виробничі середовища – приватне підприємство та державну професійну школу, які діють разом для досягнення спільної мети – професійної підготовки кадрів.

Дуальна система забезпечує рівновагу між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці. Адже співпраця освітніх і господарських суб'єктів передбачає підготовку саме тієї кількості фахівців і такої якості знань та вмінь, якої в певний час потребує ринок праці [1].

При дуальній системі підготовки практична (виробнича) частина становить приблизно дві третини навчального часу, а навчального закладу (професійно-теоретична) частина, приблизно одну. Ця система навчання широко практикується й уАвстрії та Швейцарії.

У Німеччині дуальна освіта регламентується переважно трьома законами й одним положенням, а саме:

- закон про професійне навчання (BBiG);
- закон про сприяння професійному навчанню (BerBiFG);
- молодіжний закон про охорону праці (JArbSchG);
- положення про професії (HWO).

Окремі професії регламентуються навчальними приписами (Ausbildungsverordnungen) для професій, що вимагають спеціальної підготовки [2].

Дуальну систему професійної підготовки повною мірою забезпечить галузева кластерна система. Вочевидь, що за дуальною системою професійної підготовки фахівці отримають більш глибокі знання та навички з обраної спеціальності.

У зв'язку з тим, що дуальна система професійної підготовки тільки починає впроваджуватися в сучасну вітчизняну освіту (на сьогодні це поодинокі приклади), то безперечно, що при інтеграції виробничого та освітнього процесів підготовки кадрів для виноградарства та виноробства доведеться зіткнутися з організаційними, науково-методичними труднощами. Насамперед, це стосується організації навчання, побудови навчальних планів, налагодження відносин професійних навчальних закладів із підприємствами розсадництва, виноградарського та виноробного бізнесу.

Як уже зазначалося, при дуальній системі професійної підготовки на практичні заняття відводиться переважна більшість годин, завдяки чому навчання стає практико-орієнтованим. Усі майбутні зміни потребують перегляду структури освітніх програм галузевих професійних училищ, технікуму, коледжу та університету. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що Закон «Про вищу освіту» надає національним університетам право

розробляти освітні програми відповідно до кваліфікаційних вимог. Університети разом із роботодавцями повинні створити програми, які потрібні сучасному підприємству, можливо, виходячі за межі існуючих галузевих стандартів, якщо в цьому є доцільність і необхідність. Розробка таких програм вимагає глибокого осмислення й розуміння в цілому виробничого та освітнього процесів. Вимоги до рівня підготовки з дисциплін професійного спрямування та виробничо-професійного практикуму відповідно до галузевих стандартів спеціальності й напрямів поглибленої підготовки повинні бути відображені у змісті робочих програм дисциплін і практик. Вимоги навчальних програм, як нормативних документів, будуть реалізовуватися через систему навчально-виховної діяльності професійних навчальних закладів – учасників виноградарського кластеру, через широке використання практико-орієнтованих, інтерактивних технологій навчання на робочих місцях базових підприємств – учасників кластеру. Цей напрям є пріоритетним на стадії реалізації дуального навчання.

Необхідно зауважити, що дуальну систему навчання необхідно розглядати не тільки як систему підготовки висококваліфікованих галузевих кадрів, а й як реалізацію стратегії безперервної освіти, адже центроутворюючою структурою освітнього галузевого кластеру є університет. У зв’язку з цим необхідно розробляти програми і для прикладного бакалаврату, управлінської магістратури вищого навчального закладу.

Для підготовки освітніх професійних програм необхідно створити творчі групи, куди повинні увійти представники професійних закладів освіти (технікумів, коледжів), представники відповідного галузевого науково-дослідного інституту, університету та академії (аграрний університет, технологічна академія), представники роботодавців (розсадницькі, виноградарсько-виноробні господарства, провідні підприємства виноробної промисловості Одеського регіону). Творчою групою повинні розроблятись адекватні програми для середньої професійної освіти й орієнтовані на інноваційний технологічний процес для прикладного бакалаврату. Лише за таких умов буде побудовано ланцюжок безперервної освіти, коли по закінченні навчання у професійному училищі, технікумі, коледжі, людина може продовжувати навчання у вищому навчальному закладі за обраним напрямом підготовки.

З урахуванням сучасних вимог галузевого ринку, освітні програми повинні бути інноваційно-технологічними, за замовленням підприємства, що забезпечить швидке входження майбутнього фахівця в робочий ритм підприємства. Програми, побудовані на засадах дуального навчання повинні забезпечувати виконання майбутнім фахівцем робіт, необхідних виробництву із зануренням у тематику завдань підприємства, на якому майбутній фахівець буде працювати.

Не менш важливою проблемою в реалізації нової освітньої системи є науково-методичне забезпечення, яке необхідно коригувати відповідно до галузевих стандартів і будувати з урахуванням сучасних освітніх технологій. На думку Н. В. Абашкіної, при дуальній системі навчання на принципах поєднання теоретичного навчання в навчальному закладі й безперервної практики на базових підприємствах – учасниках кластеру буде досягнуто взаємовигідного соціального партнерства[1]. При такій системі навчання виникає необхідність у створенні інноваційних професійних технологій, що логічно інтегруються у сферу праці на основі оптимального співвідношення між теорією та практикою[4].

Переваги дуального навчання перед традиційною формою професійної освіти полягають у такому:

- студенти отримують і застосовують практичні навички в конкретному виді діяльності під час навчання у професійному навчальному закладі;
- підприємства-учасники кластера отримують цільовий адаптований кадровий потенціал. Майбутні фахівці можуть по закінченню навчального закладу вибрати місце роботи на підприємствах-учасниках кластера;
- використання системи договорів між учнями, студентами старших курсів та підприємствами кластера сприяє становленню молодих фахівців, враховує їх матеріальну зацікавленість, а також надає можливість професійного зростання через продовження освіти у вищому навчальному закладі за спеціальним навчальним планом у межах безперервного освітнього процесу галузевого кластера;
- випускник при працевлаштуванні в межах кластера не потребує психологічної та професійної адаптації, він добре орієнтується в проблемах виробництва, у процесі роботи; це творча, комунікабельна особистість.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Реалізація дуального навчання в кластерній системі підготовки галузевих кадрів, сприятиме переходу на якісно новий рівень підготовки та перепідготовки висококваліфікованих робітничих кадрів і фахівців для виноградарсько-виноробної галузі; формуванню загальних і професійних компетенцій випускників галузевих професійно-технічних училищ, технікуму, коледжу, університету, технологічної академії; забезпеченню конкурентоспроможності та затребуваності фахівців на ринку праці виробничого кластеру; розвитку ефективної системи соціального партнерства у сфері професійної освіти, що в наслідку забезпечить конкурентоспроможність виноградарсько-виноробної галузі на міжнародному ринку.

Подальші дослідження проблеми передбачають системну характеристику стратегій професійних навчальних закладів – учасників виноградарського кластеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.

2. Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини / С. М. Амеліна // Проблеми трудової і професійної підготовки : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 15 – С. 107–112.

3. Амоша О. І. Сучасні підходи щодо здійснення взаємодії академічноїнауки, освіти і промислового виробництва / О. І. Амоша, А. І. Землянкін, Г. В. Моїсєєв // Економіка та держава. – 2007. – № 3. – С. 4–7.

4. Катаєв О. Підходи до управління інноваційною діяльністю науково-освітнього комплексу / О. Катаєв // Економіка України. – 2007. – № 1. – С. 88–93.

5. Григор'єва В. А. Взаємодія суб'єктів управління: теоретичний аспект. Сучасні проблеми соціально-економічного розвитку регіонів : монографія. – Дніпропетровськ : ІМА:прес, 2010. – С. 276–287.

6. Китова Г. А. Интеграция науки и образования в экономике знаний / Г. А. Китова, Т. Е. Кузнецова // Информационное общество. – 2005. – № 5. – С. 32–36.

7. Левицкий Ю. В. Становление целостности образования, науки и производства в информационном обществе : автореф. дисс. … д-ра филос. наук : спец. 09.00.01 / Ю. В. Левицкий. – Омск, 2007. – 30 с.

8. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні (1888–1988 рр.) : монографія / І. Л. Лікарчук. – К. :Вища школа, 1998. – 256 с.

РЕЗЮМЕ

Постоян Т. Г. Дуальная система обучения в условиях отраслевой кластеризации.

В статье на основании положительного мирового опыта использования дуальной системы профессионального обучения и кластерных принципов, предлагается инновационная образовательная система подготовки отраслевых кадров в структуре виноградарского кластера.

Реализация дуального обучения в кластерной системе будет способствовать переходу на качественно новый уровень подготовки и переподготовки отраслевых кадров и, как следствие, обеспечит конкурентоспособность виноградарско-винодельческой отрасли на международном рынке. Дальнейшие исследования предусматривают системную характеристику стратегий учебных учреждений – участников кластера.

Ключевые слова: *виноградарско-винодельческая отрасль, виноградарский кластер, кадры, профессиональная подготовка, дуальное обучение.*

SUMMARY

Postoyan T. Dual Training System under Conditions of Sectoral Clustering.

The article focuses on the issue of training staff of different qualification levels for viticultural and winemaking sector of economy. Based on the best world practices of dual staff training system usage and principles of economic sectors clustering, the author considers an innovative educational system of training staff for viticultural and winemaking sector of economy in viticultural cluster, which will make staff training more efficient.

The investigated issue comes from the world community transition from technology-related to anthropogenic civilization, modern social and cultural realities, and humanistic paradigm domination in educational theory and practice. It determines the necessity for the development of innovative approaches to designing modern educational systems.

The attention is paid to the fact that today there is no system-based training of staff of different qualification levels for viticultural and winemaking industry – the Soviet method was liquidated and the modern one has not been created yet. In this regard it is reasonable to take

advantage of the best world practice of creating educational cluster systems in sectoral clusters structure and dual training system which will provide high-quality sectoral staff training.

Recent history shows that only the integrated and organized into groups of cluster entities economy can function effectively under conditions of global competition. According to a number of distinguished international experts, within economic framework the post-industrial policy should be cluster-based. World practice of cluster systems development showed that they stimulated economic progress in countries where their principles were used.

In the author's opinion, the process of integrating sectoral specialized enterprises into a viticultural cluster, which includes vocational educational institutions of various accreditation levels, is important, as long as high potential staff market is necessary for all corporate groups belonging to a sectoral cluster.

The author distinguishes a major issue concerning new educational system implementation in which research and instructional guidelines should be adjusted according to branch standards and developed considering modern production practice.

Key words: *viticultural and winemaking sector, viticultural cluster, staff, professional training, dual training.*

УДК 378.14

Н. С. Ручинська, І. В. Семененко
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті охарактеризовано поняття змішаного навчання. Розкрито педагогічну роль інформаційних технологій у змішаному навчанні. Розглянуто ключові елементи побудови змішаного навчання з використанням Інтернет-технологій, такі, як забезпечення віддаленого доступу до навчального контенту. Зазначено, що реалізація змішаного навчання у вищих навчальних закладах передбачає застосування окремих веб-сторінок, веб-сайтів та веб-порталів для розміщення навчальної інформації в різних форматах залежно від її обсягу та необхідності використання додаткових сервісів. Розглянуто основні аспекти та напрями змішаного навчання у вищій школі.

Ключові слова*: навчання, процес навчання, змішане навчання, інформаційні технології, дистанційне навчання, мультимедіа, технологія, спілкування.*

Problem formulation. The current state of development of information and communication technologies brings the process of higher education obtaining to qualitative level of development, ensuring the effectiveness of direct communication of partners in the process of learning. A new stage of development of the forms of learning is associated with the creation of such a form that integrates full-time, distance and e-learning – blended learning. In Ukraine blended learning is implemented by leading higher educational establishments and post-graduate educational establishments. Under the development of information society education has a new task, which consists in the expansion of use of new informational technologies, improving educational methods.

Analysis of current research. The problems of approaches to the use of blended learning in higher education are analyzed in the works of such scholars:

O. Samoylenko, N. Morse, I. Ahmad. Researchers O. Spivakovskyi and L. Petukhova prove a new subject in the process of learning. However, the issues of pedagogical approaches to blended learning are not enough investigated.

The purpose of the article is to characterize the concept of blended learning, to reveal features of introduction and implementation of blended learning in higher education.

Methods of research: analysis, synthesis, comparison.

Main content. The model of blended learning – is a model of use of distributed information and educational resources in full-time learningwith the elements of asynchronous and synchronous learning. Blended learning allows to keep general principles of the traditional educational process. The idea of applying elements of asynchronous and synchronous learning in blended learning is that students learn some part of subjects in traditional forms of learning (full-time or part-time, etc.) and the rest of diciplines (or a discipline) – in blended learning technologies [1; 12, 44–48].

Referring to the European experience, O. Samoylenko points out that blended learning is a process of learning in which 80% of the learning process is supported by information technologies. However, if information technologies are used for realization of 20 % of the educational process, it is called on-line learning support, if more than 80 % – it is called distance learning [8, 11–15].

Researchers O. Spivakovskyi and L. Petukhova prove a new subject in the process of learning. They believe that didactic model must include information and communication pedagogical environment as a real subject. It must be based on the digital representation of information, data and knowledge on local and global networking capabilities to access them. Ability to represent the environment as an equal subject in didactic process is determined by the fact that:

- it constantly increases the motivation of a young generation to consume content that circulates in it;
- it provides an access to resources at any convenient time for a person;
- it has a convenient, flexible, friendly, intelligent service that helps people to find the right information resources, data or knowledge;
- it is not emotional, it works according to the demands of a person;
- it is filled with information, data, knowledge with a high, constantly increasing speed;
- it allows to organize almost free, convenient in time contacts between different quantity of people, to provide convenient and flexible exchange of information;
- it gradually standardizes and integrates the functionality of all previous traditional means of obtaining, storing, processing and presentation of necessary information, data and knowledge;
- it fulfills more routine tasks conneccted with human activity;

- it gets more control over data and operational activity of mankind [10, 7–9; 11, 21–23].

Inclusion of information and communication pedagogical environment as the third equal subject of modern didactic system has a significant impact on changing of goals, objectives and content of learning, organizational forms and methods, instruments. It transforms traditional subject-centered model of learning, it influences directly and somewhat changes the role and functions of other subjects of study. It somewhat takes functions of subjects, particularly when dealing with information on different forms of learning [10, 7–9].

Blended learning is an interaction between a teacher, a student and means of teaching. Facilities of modern computer tools and information technologies allow transferring partially functions of teachers and students, adopted in the classical form of learning, to the means of teaching. In blended learning information technologies are instruments that:

- provide students with remote access not only to educational material, but also to reference information in additional, accompanying form;
- provide students with means of communication between each other and between a student and a teacher; there are technical capabilities for a student, who is far from educational establishment, to listen and look through a lecture, to participate in a videoconference or get a tutorial, to do a computer laboratory experiment etc.;
- manage and control the process of learning; student must make sure that he/she copes with educational material, understands it, remembers basic principles, can put them into practice for solving practical problems. On the other hand, the active role of the teacher is also important because the task of the teacher is not only to make sure in knowledge of students, but to take decision as for correction of training programs in order to achieve the best understanding of material;
- provide the opportunity to create effective simulators, visualization means, maximum use of different ways of presenting information: text, graphics, video, audio, animation, that is «multimedia».

A key element in building a blended learning with the use of internet technologies is providing with remote access to learning content. Internet is a source of information. That is why its services are necessary for finding the information useful from the perspective of educational activity, its analysis and evaluation. Multimedia software allow to integrate text, graphics, animation, video and audio information. Simultaneous use of several channels of perception of educational information allows to improve the level of understanding the educational material. Multimedia software allows to simulate real complex processes, situations, visualize abstract information by dynamic presentation of processes. Office software, such as text and graphic editors, programmes of preparing presentations and spreadsheets can be used

for preparing educational methodological material and for presenting the results of tasks electronically. Systems of computer maintenance training present educational material as diverse information resources and enable to do tasks and send the results of work for teacher's checking, to pass electronic tests in self-control and control mode [2, 310; 3]

To arrange educational information in different formats, depending on its size and the need for additional educational services, educational establishments can use individual web pages and websites or more powerful web portals. Bookish organization of the text where text fragments linearly follow each other is not acceptable on web pages. Integrated into a web page, the text is structured into small sections, the transition between them is made by hyperlinks. With the help of hypertext it is possible to form hierarchical information systems: they are dimensionally distributed but at the same time united by common contextual links. According to the researchers, navigation in such systems requires the development of intuition and specific thinking style [2, 72].

Widespread ways for implementation of asynchronous communication are thematic forums and online seminars. A thematic forum is a way of asynchronous communication in a certain space in the Internet, where the participants of learning process can exchange ideas on different topics for a long, often unlimited, period of time [7, 41].

Online seminar is a work of participants of learning process on the forum, that is limited in time and dedicated to predetermined range of issues within a certain topic. For a qualitative online seminar there must be appropriate previous training. During this training the teacher determines duration of the course, formulates tasks, prepares and sends invitation letters to participants. For better understanding of a theme and controversial issues it must be offered theoretical content (useful links, references) [5, 32].

Internet technologies that provide synchronous exchange of information in real time include audio, video and chat conferences. This technology is a convenient way for communication in the learning process. The main point of the technology is that in the process of discussion on computer screen a student receives texts with remarks of all participants of the conversation and can then enter own text, which takes its place in the remark sequence in the conversation. The variety of expressive means in a conversation is also interesting for students. In addition to texts there can be integrated pictures, audio, video clips and so on. High interest of students to the use of these technologies makes it possible to use them for discussion and solving specific pedagogical issues or tasks [4, 79–80].

It is urgent to implement internet conferences that are a combination of offline and online technologies. Internet conference is a long-term discussion of scientific papers on a certain topic, which are previously disposed in the Internet. Current discussions in the form of forums are created in any quantity by the

participants of the educational process (students, participants of online conferences). The final stage of the internet conference is a chat. Chat-conference is an instant interchange by messages. The advantage of this technology is an opportunity of online (synchronous) communication between all members of the learning process, the disadvantage is a necessity of simultaneous participation of people in chat, who are distributed in network [6, 148].

Conclusions. The analysis of numerous researches on implementation of blended learning in contemporary higher education has led to the conclusion that information technologies expand educational opportunities. The exchange of educational material with the help of these technologies can be realized regardless of location and time. These technologies empower teachers of higher school to control educational activity of students and to carry out individual tutorials for students on various issues during the process of work with educational material, in synchronous or asynchronous mode.

LITERATURE

1. Ahmad I. M. Teaching students of non-linguistic specialties in adistance and mixed form [Electronic resource] / I. M. Ahmad // Actual problems of teaching foreign languages for professional communication : Materials of Ukrainian scientific practical conference, April 6–7. 2012 : In 3 vols. – D. : Bila K. J., 2012. – Access :

http://www.confcontact.com.

2. Morse N. V. Interactive teaching methods in distance learning / N. V. Morse, I. Y. Shuliak // Education and virtuality. – Kharkiv-Yalta, 2002. – P. 307–314.

3. Morse N. V. Models of effective use of information and communication distance technologies of learning in higher educational establishment [Electronic resource] / N. V. Morse, O. G. Glazunov // Information technology and learning tools. – 2008. – № 2 (6). – Access :

http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/content/08mnvshi.htm.

4. Ruchynska N. S. Methodology of presentation of educational methodical material by means of personal web-environmentsof teachers / N. S. Ruchynska // Information Technologies in Education, Science and Technology : theses of International scientific-practical Conference. – Cherkasy, 25–27 April 2012. – In 2 vols. – Cherkasy, Cherkasy State Technological University, 2012. – Vol. 2. – P. 79–80.

5. Samoylenko O. M. Theuse of webinars in education : method. manual / O. M. Samoylenko ; NAPS Ukraine, University of education management. – K., 2011. – 48 p.

6. Samoylenko O. M. The use of information technologies in professional activity : method. manual / O. M. Samoylenko. – Issue 5. – Nikolaev, 2009. – 267 p.

7. Samoylenko O. M. The use of personal educational web resource by teachers in undergraduate pedagogical education / O. M. Samoylenko, G. S. Yuzbasheva, N. S. Ruchynska, I. V. Batsurovska // Actual problems of creating information and communication educational space for the development of professional competence of teachers : material of scientific methodical conference / G. A. Nazarenko. – Cherkasy, 2012. – P. 39–46.

8. Samoylenko O. M. Modernization of postgraduate pedagogical education : conceptual approach / O. M. Samoylenko, N. S. Ruchynska // Innovative technologies as a factor in optimizing pedagogical theory and practice : theses of the Second International Scientific Conference / editor G. S. Yuzbasheva. – Kherson : Ailant, 2012. – Issue 15. – P. 11–15.

9. Spivakovskyi O. V. Internet as a key factor in integration of system of education in Ukraine into world educational sphere / O. Spivakovskyi, E. Polishchuk // Pedagogical Sciences. – Issue XI. – Kherson, 2000. – P. 69–79.

10. Spivakovskyi O. V. To the problem of three-subject didactics / O. V. Spivakovskyi, L. E. Petukhova // Computer in school and family. – 2007. – № 5 (61). – P. 7–9.

11. Spivakovskyi O. V. Information technologies in the implementation of component-based learning / O. V. Spivakovskyi // Computer in school and family. – 2003. – № 6. – P. 21–23.

12. Tappashanova M. A. Distance Learning – Methods of implementation of educational trajectory / M. A. Tappashanova // Almamater. – 2011. – № 8. – P. 44–48.

РЕЗЮМЕ

Ручинская Н. С., Семененко И. В. Педагогические подходы к использованию смешанного обучения в высшей школе.

В статье охарактеризовано понятие смешанного обучения. Раскрыта педагогическая роль информационных технологий в смешанном обучении. Рассмотрены ключевые элементы построения смешанного обучения с использованием интернет-технологий, такие, как обеспечение удаленного доступа к учебному контенту. Отмечено, что реализация смешанного обучения в высших учебных заведениях предусматривает применение отдельных веб-страниц, веб-сайтов и веб-порталов для размещения учебной информации в различных форматах в зависимости от ее объема и необходимости использования дополнительных сервисов. Рассмотрены основные аспекты и направления смешанного обучения в высшей школе.

***Ключевые слова**: обучение, процесс обучения, смешанное обучение, информационные технологии, дистанционное обучение, мультимедиа, технология, общение.*

SUMMARY

Ruchynska N., Semenenko I. Pedagogical approaches to the use of blended learning in higher education.

The concept of blended learning is characterized in the article. The article deals with pedagogical role of information technologies in blended learning. The article describes key elements of blended learning structure with the use of Internet technologies, such as providing remote access to educational content. It is highlighted that the implementation of blended learning in higher education involves the use of individual web pages, websites and web portals for arrangement of educational information in different formats, depending on its size and the need for additional services. The key aspects and tendencies of blended learning in higher education are described in the article. The model of blended learning is a model of use of distributed information and educational resources in full-time learning with the elements of asynchronous and synchronous learning. Blended learning allows keeping general principles of the traditional educational process. Blended learning is an interaction between teacher, student and means of teaching. Inclusion of information and communication in pedagogical environment as the third equal subject of modern didactic system has a significant impact on changing of goals, objectives and content of learning, organizational forms and methods, instruments. It transforms traditional subject-centered model of learning, it influences directly and somewhat changes the role and functions of other subjects of study. Facilities of modern computer tools and information technologies allow to transfer partially functions of teachers and students, adopted in the classical form of learning, to the means of teaching. Widespread ways for implementation of asynchronous communication are thematic forums and online seminars. Internet technologies, that provide synchronous exchange of information in real time, include audio, video and chat conferences. High interest of students to the use of these technologies makes it possible to use them for discussion and solving specific pedagogical issues or tasks. A key element in building a blended learning with the use of internet technologies is providing with remote access to learning content. Systems of computer maintenance training present educational material as

diverse information resources and enable to do tasks and send the results of work for teacher's checking, to do electronic tests in self-control and control mode.

***Key words**: teaching, process of learning, blended learning, information technologies, distance learning, multimedia, technology, communication.*

УДК 159.411

С. М. Сергєєв
Стахановський навчально-науковий інститут
гірничих та освітніх технологій
Української інженерно – педагогічної академії
А. О. Рощупкін
Сумський державний університет

УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ

У даній науковій статті було розглянуто та обґрунтовано актуальність і необхідність врахування індивідуальних особливостей особистості у процесі навчання. Проаналізовано досвід педагогів та психологів різних часів з цього питання. Описано особистісні особливості та їх відображення на навчальному потенціалі студентів. На основі анкетування навчальних груп студентів за методикою К. Г. Юнга були отримані результати щодо типології особистостей. Результати дослідження можуть застосовуватися в педагогічній діяльності з метою підвищення продуктивності навчального процесу.

***Ключові слова**: навчання, виховання, індивідуальність, особистість, освіта.*

Постанова проблеми. Необхідність індивідуального підходу в навчанні викликана тією обставиною, що будь-який вплив на особистість проходить через її індивідуальні особливості, через «внутрішні умови», без урахування яких неможливий дієвий начально-виховний процес. Студент, передусім, – особистість, яка не тільки піддається педагогічному впливу в навчальному закладі, а й переживає свої внутрішні психологічні етапи розвитку, які супроводжуються проблемами і конфліктами. Час навчання у ВНЗ збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Отже, з вище сказаного можна зробити висновок: питання щодо врахування індивідуальних якостей особистості в цілому і зокрема студентів, стоїть одним із перших вирішуваних питань у структурі розвитку та навчання всебічно розвиненої й освіченої людини [1, 47].

Аналіз актуальних досліджень. Питання щодо врахування індивідуальних особливостей у процесі навчання не нове, воно підіймалося ще задовго до становлення сучасної системи освіти. Психологи та педагоги різних країн і часів намагалися розібратися в питанні необхідності обліку й опори на індивідуальні особливості у процесі виховання й навчання. Більшою мірою їх думки сходилися на тому, що підвищення результативності процесу навчання, виховання й розвитку в цілому частково залежить від того, у якому обсязі були охоплені та опрацьовані основні особистісні особливості, з

урахуванням різноформатних особистостей однієї навчальної чи досліджуваної групи [2, 201].

На необхідність глибокого вивчення та правильного врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання звертали увагу багато педагогів. Розробку цих питань ми знаходимо в роботах Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, а також А. Дістервега, К. Ушинського, Л. Толстого та інших. Більш того, деякі з них розробляли педагогічну теорію та використовували ідеї природної доцільності виховання, тобто врахування природних особливостей розвитку, хоча ця ідея й інтерпретувалася ними по-різному. Я. А. Коменський, наприклад, у поняття природної доцільності вкладав ідею про необхідність урахування у процесі виховання тих закономірностей розвитку особистості, які притаманні природі людини, а саме: властивого людині прагнення до знань, до праці, здатності до багатостороннього розвитку тощо. Ж.-Ж. Руссо, а потім Л. Толстой виходили з того, що людина від природи є істотою досконалою і що виховання та навчання не повинні порушувати цю природну досконаліть, а йти за цим, проявляючи і підкреслюючи кращі якості людини. Проте, всі вони сходилися в одному, що потрібно уважно вивчати особистість, знати її особливості і спиратися на них у процесі навчання. Корисні ідеї з цього питання є у працях П. Блонського, С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших учених. Н. Крупська вважала, що, якщо не знати індивідуальних особливостей і того, що цікавить їх у тому чи іншому віці та періоді життєвого розвитку, то не можна добре здійснювати навчання [3, 90].

Мета дослідження – розкриття та обґрунтування необхідності врахування індивідуальних особливостей особистості у процесі навчання. Виявлення основних особистісних якостей, що впливають на процес навчання та його результат. Визначення особливостей організації педагогічного процесу з опорою на індивідуальний підхід.

Виклад основного матеріалу. У людському розвитку потрібно відрізняти загальне й особливе. Загальний аспект властивий усім людям певного вікового періоду. Особливі властивості відрізняють кожну окрему людину. Особливе в сучасному розумінні є індивідуальним, а особистість з яскраво вираженим особливим – індивідуальністю з притаманній їй сукупністю інтелектуальних, морально-вольових, соціальних та інших рис особистості, що суттєво відрізняють кожну людину. Людський рід щедро обдаровано: на землі не було, немає і не буде двох абсолютно однакових людей. Кожна людина єдина і неповторна у своїй індивідуальності [4, 52].

Під індивідуальністю ми розуміємо неповторну своєрідність людини, сукупність тільки її власних особливостей. Індивідуальність людини може проявлятися в рисах темпераменту, характеру, у специфіці інтересів, у якості психічних процесів, в особливостях діяльності та творчості. Кожна людина відрізняється від іншої, насамперед, своїм внутрішнім

суб'єктивним світом, і цей світ визначає її індивідуальність набагато сильніше, ніж її зовнішність і фізичні якості.

Індивідуальність виражається в особливостях і відмінностях. Виникнення їх пов'язано з тим, що кожна людина приходить у цей світ у різних соціально-побутових умовах і проходить особливий шлях розвитку, набуваючи на ньому різні типологічні особливості вищої нервової діяльності. До індивідуальних особливостей сучасна психологія відносить своєрідність відчуттів, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви; особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості. Індивідуальні особливості впливають на розвиток особистості, ними значною мірою зумовлено формування всіх якостей.

І досі серед фахівців є суттєві розбіжності щодо питання враховування індивідуальних особливостей у вихованні та навчанні. Перша точка зору: масовий навчальний заклад не може і не повинен враховувати індивідуальність, пристосовуватися до кожного окремого студента; всі мають отримувати однакові «порції» педагогічної уваги. Не повинно бути суттєвих відмінностей під час виховання старанних і ледачих, обдарованих і нездатних, а також допитливих і тих, хто нічим на світі не цікавиться. З їхньої точки зору, людина, яка закінчила той чи інший тип навчального закладу, повинна мати загальний, однаковий для всіх стандарт освіченості й вихованості, прийнятий у даному закладі.

Індивідуально-творчий розвиток студентів ґрунтується на особистісному підході до формування професійних здібностей людини. Сутність цього підходу полягає в тому, що найбільш ефективним засобом розвитку професійних здібностей вважають формування певної структури особистості. Ще однією інтегральною особистісною якістю, яка істотно впливає на формування творчої індивідуальності особистості, є здатність до професійної рефлексії. Під рефлексією розуміють самопізнання, самоаналіз і усвідомлення своєї діяльності та стосунків очима інших людей. Інтенсивність процесу саморозвитку особистості та її якісні особливості багато в чому залежать від уміння людини правильно оцінювати свої інтереси, потреби й можливості в тому чи іншому становищі. Занижена оцінка власних можливостей, як правило, гальмує розвиток творчих здібностей особистості. Багато проблем у формуванні творчої індивідуальності виникає й тоді, коли в людини високий рівень домагань і завищена самооцінка.

Вітчизняна педагогіка стоїть на інших позиціях: виховання повинно максимально спиратися на індивідуальність. Використання індивідуального підходу як важливого принципу педагогіки полягає в управлінні розвитком людини, заснованому на глибокому знанні рис його особистості й умов життя. Педагогіка індивідуального підходу має на увазі не пристосування цілей і основного змісту навчання й виховання до окремого студента, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей, з метою

забезпечення запроектованого рівня розвитку особистості. Потрібно створювати найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного студента. Особливо потребують індивідуального підходу так звані «важкі» вихованці – малоздібні, а також ті, у яких спостерігається затримка розвитку. Але, якщо мова йде про навчання у вищому навчальному закладі, то процес контролю за такими студентами не підтримується и взагалі не має місце в педагогічному процесі [5, 76].

Для того, щоб детальніше познайомитися з питаннями, про які особливості особистості йде мова, звернемося до понять суто психологічних і почнемо з визначення особистості з психологічної точки зору, з усіма її особливостями.

У широкому плані особистість людини є інтегральною цілісністю біогенних, соціогенних і психогенних елементів. Перші два елементи в даній праці не обговорюються, тому розкриємо відповідно психогенні.

У сучасній психології немає єдиного розуміння особистості. Однак, більшість дослідників вважає, що особистість формується у процесі життя та є індивідуальною та своєрідною сукупністю рис, що визначають образ (стиль) мислення даної людини, склад її почуттів і поведінку.

В основі особистості лежить її структура – зв'язок і взаємодія стійких компонентів (сторін) особистості: здібностей, темпераменту, характеру, вольових якостей, емоцій і мотивації.

Здібності людини визначають її успіхи в різних видах діяльності. Відповідно до виду діяльності людини, можна сказати, що природні або вроджені здібності відіграють провідну роль у процесі пізнання й навчання, і якщо в ході педагогічного процесу правильно виділяти й використовувати опору на виявлені здібності, то показник результату був би набагато вище за поточний (стандартний).

Від *темпераменту* залежать реакції людини на навколишній світ – інших людей, обставини життя та ін. Це індивідуально-типологічна характеристика людини, що виявляється в силі, напруженості, швидкості та зрівноваженості перебігу її психічних процесів, що залишаються стабільними при різному змісті, мотивах та меті діяльності.

Характер людини визначає її вчинки щодо інших людей. Ці особливості у процесі навчання відповідають за взаємозв'язок та взаємодію студентів поміж собою та з педагогічним колективом. Знаючи ці особливості, викладач спрощує процес знаходження спільної мови зі студентом та налагодження з ним позитивного контакту для подальшої сумісної діяльності.

Вольові якості характеризують прагнення людини до досягнення поставлених цілей. Якщо педагог зможе розробити та донести до учнів правильну та діючу мотивацію з урахуванням стану розвитку вольових якостей студентів, таким чином можна вплинути на активність учнів і їх темп та обсяг пізнавальної праці.

Емоції та мотивація – це, відповідно, переживання людей і спонукання до діяльності і спілкування. Викладачеві важливо знати, яке ставлення у студентів до того чи іншого предмету, або будь-якого педагогічного елементу та успішно коректувати виникаючі проблеми.

Спрямованість і стійкість особистості. Практично ніхто з дослідників не заперечує той факт, що провідним компонентом структури особистості, її системоутворюючою властивістю (ознакою, якістю) є спрямованість – система стійких мотивів (домінуючих потреб, інтересів, схильностей, переконань, ідеалів, світогляду тощо), яка визначає поведінку особистості в мінливих зовнішніх умовах [6, 147].

Спрямованість, поряд із домінуючими мотивами, має й інші форми виявлення: ціннісні орієнтації, прихильності, симпатії (антипатії), смаки, схильності та ін. Вона проявляється не тільки в різних формах, але і в різних сферах життєдіяльності людини.

Особистість є не лише результатом біологічного дозрівання або матрицею специфічних умов життя, але й суб'єктом активної взаємодії з середовищем, у процесі якого індивід поступово набуває (або не набуває) особистісні риси.

Розвинена особистість має розвинену самосвідомість. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його «Я» («образ Я», «Я – концепція»), система уявлень про себе, що пізнає себе в самооцінці, почутті самоповаги, рівні домагань. Співвіднесення образу «Я» з реальними обставинами життя індивіда дозволяє особистості змінити свою поведінку і здійснювати мету самовиховання.

Стійкість особистості полягає в послідовності і передбачуваності її поведінки, в закономірності її вчинків. Але слід ураховувати, що поведінка особистості в окремих ситуаціях досить варіативна.

У тих властивостях, які були придбані, а не закладені з народження (темперамент, задатки), особистість менш стійка, що дозволяє їй адаптуватися до різних життєвих обставин, до мінливих соціальних умов. Модифікація поглядів, установок, ціннісних орієнтацій тощо в таких умовах є позитивною властивістю особистості, показником її розвитку.

Можна припустити, що при якісно організованому процесі навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів буде спостерігатися підвищення якості освіти і виховання в цілому, рівень підготовки майбутніх фахівців зросте. Раціонально підібрані методи та принципи роботи зі студентами, на основі виявлених індивідуальних особливостей, поліпшить ставлення їх до навчання і можливо підвищить пізнавальний інтерес та активність особистості студента не тільки в навчальній діяльності. Виходячи з цього, з'являється новий фактор у навчанні – це активність позиції особистості студента [7, 101].

Для підвищення продуктивності організації навчального-виховного процесу у вищому навчальному закладі бажано створювати такі психолого-педагогічні умови, у яких студент може зайняти активну особистісну позицію і повною мірою виявити себе як суб'єкт творчої діяльності. Необхідні положення в навчально-виховному процесі:

- створення проблемних ситуацій, що призводять до пошуку самостійного рішення;
- використання відеотренінгів, що дають можливість моделювати реальне творчо-виробниче середовище тощо.

Але, одним з основних психолого-педагогічних принципів активності особистості у навчанні є інтегрованість системи вимог до організації діяльності суб'єктів педагогічної творчості, що складаються із спільної діяльності того, кого навчають та хто навчає. Дуже важливим у цій сукупності відносин є принцип їх ідеалізації, який базується на ментальності суб'єктів та культурному рівні суспільства [8, 93].

За допомогою основних ознак можна з високою ймовірністю визначити психологічний тип та індивідуальні особливості особистоті.

Існує багато методик та анкет для отримання результатів з визначення індивідуальних особливостей характеру, темпераменту та інших типологічних особистостей. У процесі дослідження, з метою виявлення типології особистості, проведено анкетування студентів навчальних закладів «Виявлення типологічних особливостей особистості» (за К. Г. Юнгом).

Під час проведення аналізу анкетування отримані такі результати: найбільш поширений тип особистості – це *амброверти* (поєднання) – 28 студентів, які володіють обома якостями, домінування якоїсь із них залежить від того, наскільки сильніший вплив ззовні (екстраверсія) або настрій (інтроверсія); 14 студентів – *екстраверти* (вивернутий назовні) – легкі у спілкуванні, у них високий рівень агресивності, мають тенденцію до лідерства, люблять бути в центрі уваги, легко зав'язують контакти, імпульсивні, відкриті, контактні, судять людей за зовнішнім виглядом, не заглядають усередину (холерики, сангвініки); 12 студентів – *інтроверти* (звернений всередину) – спрямовані на світ власних переживань, малоконтактні, мовчазні, важко заводять нові знайомства, не люблять ризик, переживають розрив старих зв'язків, не розглядають варіантів програшу й виграшу, мають високий рівень тривожності й ригідності (флегматики, меланхоліки).

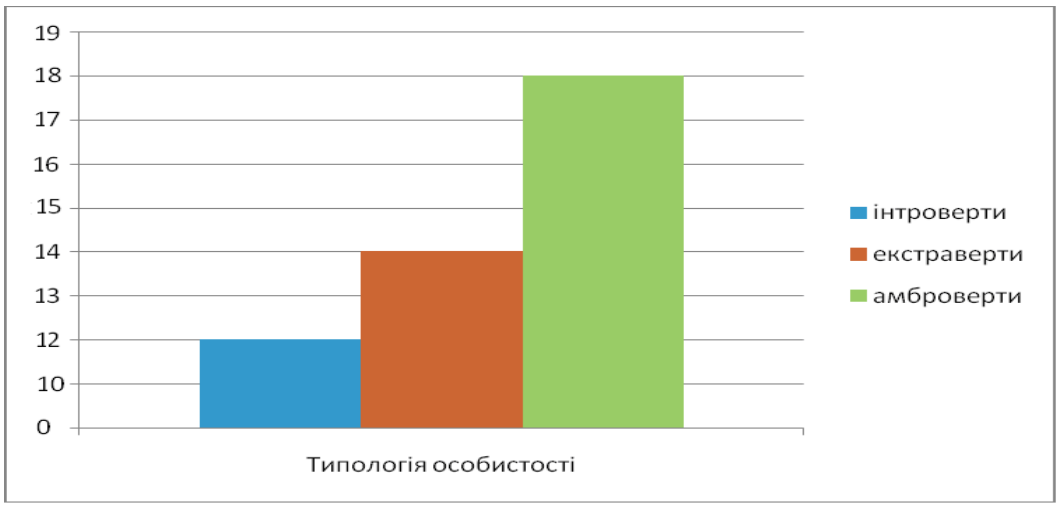


Рис. 1. Типологія особистостей студентів

Отже, отримані результати можуть бути використані при плануванні навчального процесу освітньої та виховної роботи, врахування цих індивідуальних особливостей допоможе налагодити контакт зі студентами та підвищити рівень єфективності навчально-виховного процесу

Висновки. На основі викладеного вище матеріалу можна зробити такі висновки:

- кожна людина єдина й неповторна у своїй індивідуальності, що проявляється в індивідуальних особливостях. Вважається, що виховання й навчання повинні максимально спиратися на індивідуальність;
- необхідність індивідуального підходу викликана тією обставиною, що будь-який вплив неможливий без використання її індивідуальних особливостей, через «внутрішні умови», без урахування яких неможливий по-справжньому дієвий навчально-виховний процес;
- до індивідуальних особливостей відносяться своєрідність відчуттів, сприйняття, мислення, пам’яті, уяви, особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості. Індивідуальні особливості впливають на розвиток особистості, ними значною мірою зумовлено формування всіх якостей.
- при врахуванні індивідуальних особливостей підвищується рівень навчання, викладачу простіше працювати зі студентами, коли відомо, на які особливості можна спиратись у процесі роботи. Співробітництво між студентами та викладачем – головна засада результативного навчання.

Добре поставлена методика – це лише перший рівень навчання, але коли постає питання про просування на більш високий рівень знань, навичок, умінь, то тут обов’язково передбачається сформованість своєрідних способів дії, що визначаються індивідуальними особливостями людини. Ігнорування цих способів може стати гальмом у досягненні високих результатів, у розвитку здібностей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Степко М. Ф. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Освіта: прихований скарб : Доповідь Міжнародної комісії по освіті для XXI ст. – Париж : Вид-во ЮНЕСКО, 1996.

3. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / за ред. І. Я. Зязюна та Н. Г. Никало. – К., 2003. – 680 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев.– М., 1985. – 304 с.

5. Підласий І. П. Педагогіка: 100 питань – 100 відповідей : навч. посібник для вузів / І. П. Підласий. – М. : ВЛАДОС–прес, 2004. – 365 с.

6. Рейнвальд Н. І. Психологія особистості / Н. І. Рейнвальд. – М., 1987.

8. Овчинников Б. В. Ваш психологічний тип / Б. В. Овчинников, К. В. Павлов, І. М. Владимирова. – Спб. : «Андрєєв і сини», 1994. – 235 с.

9. Акімова М. К. Облік психологічних особливостей учнів у процесі навчання / М. К. Акімова, В. Т. Козлова // Питання психології. – 1988. – № 6.1. – С. 71–77.

РЕЗЮМЕ

Сергеев С. М., Рощупкин А. А. Учет индивидуальных особенностей студентов в обучении и воспитании.

В данной научной статье рассмотрена и обоснована актуальность и необходимость учета индивидуальных особенностей личности в процессе обучения. Проанализован опыт педагогов и психологов разных времен по данному вопросу. Описаны личностные особенности и их отражение на учебном потенциале студентов. На основе анкетирования учебных групп студентов по методике К. Юнга были получены результаты по типологии личностей. Результаты исследования могут применяться в педагогической деятельности с целью повышения производительности учебного процесса.

***Ключевые слова**: обучение, воспитание, индивидуальность, личность, образование.*

SUMMARY

Sergeev S., Roschupkin A. Taking into account the individual characteristics of students' learning and education.

In this scientific article was reviewed and grounded topicality of and the need for an individual personality traits in learning. Personal features are described and analyzed in their reflection on academic potential of students. On the basis of questionnaires of K. G. Jung have been studied academic groups of students and results on the typology of individuals, these results can be used in pedagogical activity for larger productivity of the learning process.

One of the main psychological and pedagogical principles of activity of the person in training is the integration of the system of requirements to the organization of activity of subjects of pedagogical creativity, consisting of joint activities of students and teachers.

The need for an individual approach due to the fact that any impact on the individual refracted through his personality, because of «internal conditions», without which cannot be truly effective upbringing and educational process. Individual features influence the development of personality; they are largely due to the formation of all qualities.

Taking into account the individual characteristics and increases in the level of education, teachers and students work easier when you know which features you can rely on work. Collaboration between students and teachers is the main principle of an effective work. Appropriately chosen method is only the first level of training, but when the question of

promotion to a higher level of knowledge, skills, and abilities, there is necessarily assumed formation of peculiar ways of action, determined individual to individual. Ignoring these methods can be an obstacle to achieving good results in the development of abilities of the individual. Individual approach to the student assumes basically no empirical evidence, and deep scientific knowledge of individual human characteristics. Taking into account the individual characteristics and increases in the level of education, teachers and students work it is easier when you know which features you can rely on at work. Collaboration between students and teachers is the main principle of an effective work.

To improve the performance of the organization of educational process in higher educational establishment is desirable to create such psychological and pedagogical conditions in which students can take an active personal position and to express fully itself as a subject of creative activity. Necessary provisions in the educational process are: create problem situations that lead to the search for independent decisions; use video-trainings that give the possibility to simulate real creative and production environment and the like.

***Key words**: training, education, upbringing, personality, person.*

УДК 371.134:796:[004.822:374.71]

С. О. Старченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРІОРИТЕТИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті подається теоретичне обґрунтування питання щодо оптимізації підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено дидактичні умови, які забезпечать ефективне застосування дистанційних технологій у закладах післядипломної освіти. Залежно від ступеня використання інформаційних технологій запропоновано класифікацію щодо використання комп'ютера в підвищенні кваліфікації вчителя фізичної культури. Представлено деякі дистанційні технології, а також телекомунікаційні засоби навчання педагогів у системі підвищення їх кваліфікації.

***Ключові слова:** дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, неперервна освіта, учитель фізичної культури, післядипломна освіта.*

Постановка проблеми. З поширенням у світі нових інформаційних і технічних засобів доставки навчального матеріалу в навчальних закладах склалися передумови щодо розвитку нового напряму в освіті – дистанційного навчання, яке ґрунтується на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Це призвело до технологічної революції в освіті, яка викликана швидким прогресом інформатики та засобів телекомунікації. Наслідки цієї революції не обійшли стороною і Україну, розширюючи спектр дидактичних засобів і збільшуючи можливості застосування дистанційних методів навчання.

На сьогоднішній день науковці прийшли до розуміння того, що дистанційна освіта є одним із найбільш перспективних напрямів посилення доступності, мобільності та підвищення якості вищої професійної освіти. Відповідно, характерними рисами дистанційної освіти є: гнучкість,

модульність, економічна ефективність, нова роль викладача, спеціалізований контроль якості знань, використання спеціалізованих технологій і засобів навчання. Традиційна система освіти цим умовам не задовольняє, оскільки доступність її дуже відносна. Уже за одним критерієм – місцем проживання громадянина, його можливості навчання виявляються обмеженими [9]. Для інвалідів або для людей, які перебувають у місцях ув'язнення гарантії отримання освіти нічим також реально не підкріплені.

Отже, одним із перспективних видів підготовки вчителя фізичної культури в системі післядипломної освіти є використання комп'ютерних телекомунікацій, які, у свою чергу, інтегруються в дистанційну форму навчання.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних умовах динамічного розвитку суспільства інформація для вчителя стає таким самим стратегічним ресурсом, як і традиційні матеріальні та енергетичні ресурси. Сучасні інформаційні технології, що дозволяють створювати, зберігати, переробляти інформацію й забезпечувати ефективні способи її подання споживачеві, стали важливим фактором життя суспільства й засобом підвищення ефективності в управлінні всіма сферами суспільної діяльності.

Перспективність використання інформаційних технологій в освіті, зокрема, у післядипломній освіті вчителя фізичної культури, сьогодні очевидна. Про це свідчить прийняття відповідних документів. На рівні Верховної ради – Законів України: «Про Концепцію Національної програми інформатизації» та «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки». На рівні Кабінету Міністрів – постанови: «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання» та «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці». На рівні Міністерства освіти і науки України – Концепція розвитку системи дистанційного навчання в Україні» та Положення про дистанційне навчання [11].

Виходячи з вище перерахованих нормативно-правових документів, можна зазначити, що інформаційно-комунікаційні технології активно інтегруються в післядипломну освіту. Відповідно, процес підвищення кваліфікації нині спрямовується не лише на розвиток загальнопедагогічних умінь учителя, поглиблення предметних знань, а також на формування в нього інформаційної культури вищого рівня, достатньої для ефективного використання педагогом інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі [4; 6].

Проведений аналіз науково-методичної літератури дав можливість встановити, що проблема дистанційного навчання, де розкриваються його науково-педагогічні основи (А. Д. Іванніков, А. А. Кузнєцов, Є. С. Полат), особливості організації навчального процесу (А. А. Андрєєв, Г. Н. Бутирін, М. М. Єфімов, В. М. Солдаткін), можливості використання електронних засобів (В. Н. Бабешко, М. І. Нежурина), є досить актуальними для вивчення на сьогодення [1; 3].

Особливості методики дистанційного навчання, а також професійна підготовка педагогів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у закладах освіти, у тому числі й післядипломної, висвітлюється також відомими українськими фахівцями: В. П. Андрущенко, С. В. Антощук, І. А. Зязюн, Н. Є. Кондратенко, В. М. Кухаренко, С. Д. Максименко, М. І. Михальченко, В. В. Олійник, О. В. Рибалко, О. Я. Савченко, Н. Г. Сиротенко, О. Ю. Лещенко і Л. О. Лещенко та ін. [2; 7; 10].

Таким чином, особливого значення набуває дистанційне навчання вчителів фізичної культури через використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі післядипломної освіти, що забезпечить надання таких освітніх послуг, як: підвищення кваліфікації, перепідготовка, стажування та здобуття додаткової спеціальності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати, довести необхідність та особливості дистанційної підготовки вчителів фізичної культури в закладах післядипломної освіти через застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Відповідно до мети роботи були сформульовано такі **завдання**:

1. Обґрунтувати деякі види телекомунікацій та особливості їх використання в підвищенні кваліфікації вчителів фізичної культури.

2. Визначити шляхи залучення вчителів фізичної культури до підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено, сучасні навчальні технології, що активно застосовуються в багатьох розвинених країнах світу, ґрунтуються на останніх досягненнях у галузі інформатики та обчислювальної техніки. Вони включають у себе різні види комп’ютерного навчання, супутникове телебачення, використання різних засобів комунікації. Усе це створює нове технологічне середовище для розвитку освіти.

Система післядипломної педагогічної освіти повинна забезпечувати вчителів можливістю здобувати знання й набувати вміння (очно, заочно, дистанційно), які дозволять орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, ефективно застосовувати засоби та методи доступу до інформаційних ресурсів та інформаційних комунікацій, практично використовувати сучасні педагогічні технології.

У системі післядипломної підготовки вчителів фізичної культури можна використовувати різноманітні технології дистанційного навчання, найважливішими з яких є «кейс»-технологія, TV-технологія, мережева та змішана технології [2]. Відповідно, телекомунікаційними засобами навчання можуть виступати [3]: друковані та письмові матеріали, що пересилаються звичайною поштою або за допомогою факсу; телефонна мережа; аудіо- і відеозаписи, навчальне радіо й телебачення; інтерактивні програмовані навчальні засоби, комп’ютерні навчальні програми; локальні і глобальні комп’ютерні мережі.

Отже, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підвищенні кваліфікації вчителів дистанційно дасть можливість удосконалити їх предметно-професійну компетенцію, яка проявляється у знанні змісту фізкультурної освіти, критеріїв оцінювання учнів у виконанні рухових дій; психолого-педагогічних та фізіологічних закономірностей впливу засобів фізичного виховання на функції організму та рухові якості; основних закономірностей вікового розвитку моторики людини. Відповідно до змісту та обсягу навчального матеріалу вміти забезпечувати методами й формами навчально-пізнавальної і рухової діяльності з урахуванням статевих, вікових та індивідуальних особливостей учнів, необхідних для їх адаптації у природних і соціальних умовах життя; сприяти фізичному, психічному та моральному здоров'ю своїх вихованців.

Також, дистанційне навчання в закладах післядипломної освіти надасть можливість одержати диплом чи свідоцтво навчального закладу, перебуваючи за сотні кілометрів від нього.

Тому, для ефективного застосування дистанційних технологій у підвищенні кваліфікації вчителя фізичної культури необхідно дотримуватись таких дидактичних умов [1; 3; 12]:

- комплексне застосування інформаційних і телекомунікаційних засобів у межах дистанційного навчання;
- своєчасна діагностика і контроль професійного становлення тих, кого навчають;
- організація якісного керування пізнавальною діяльністю при дистанційному навчанні;
- підготовка викладацького складу та слухачів до застосування дистанційного навчання;
- створення навчально-методичної і матеріальної бази дистанційного навчання;
- формування у слухачів і викладачів позитивної мотивації.

Сучасні системи дистанційної освіти із застосуванням інформаційних та комунікаційних технологій стають невід'ємним інструментарієм неперервного навчання. Завдяки цьому, неперервність освіти відкриває широку можливість для поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки вчителів фізичної культури, досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти на процес, що триває впродовж усього життя людини.

Як визначає В. В. Мартиненко, для того, щоб забезпечити неперервність підготовки дійсного фахівця з фізичної культури необхідно [8]: удосконалити державний та соціальний захист тих, хто навчається, а також випускників загальноосвітніх і спеціальних установ; створити нормативно-правову базу; розробити відповідні економічні механізми; розробити теоретичні основи й науково-методичне забезпечення,

удосконалити методи та механізми прогнозування й розвитку; провести моніторинг стану для забезпечення неперервної освіти навчальною літературою, мультимедійними та іншими засобами навчання.

Відповідно до цього, проведене нами соціологічне опитування серед учителів фізичної культури (n=165 респондентів), дозволило встановити наступне: для того, щоб залучити їх до проходження післядипломної освіти, встановити чітку її неперервність необхідно розробити правові норми й регламентуючі документи щодо організації роботи відповідних установ, доцільним вважають 30,9 %, а також створити дієву систему стимулювання (насамперед, матеріального), на що вказали 57,6 % респондентів. На думку 7,3 % опитаних, слід використовувати посадові обмеження для певних категорій фахівців, що вплине на даний процес. І тільки 4,2 % респондентів вказали на вдосконалення системи ліцензування фахівців, у системі вдосконалення організації післядипломної освіти фізкультурних кадрів.

Таким чином, для забезпечення неперервності в підготовці вчителя фізичної культури виникає необхідність розробки адекватного змісту освіти, впровадження нових технологій і принципів організації навчального процесу, у тому числі з використанням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Залежно від ступеня використання інформаційних технологій у підвищенні кваліфікації вчителів фізичної культури можна запропонувати таку класифікацію [5]:

- комп’ютерне програмоване навчання (Computer Aided Insrurtion);
- вивчення за допомогою комп’ютера (Computer Aided Learning);
- вивчення на базі комп’ютера (Computer Based Learning);
- навчання на базі комп’ютера (Computer Based Training);
- оцінювання за допомогою комп’ютера (Computer Aided Assessment);
- комп’ютерні комунікації (Computer Mediated Communications).

Запропонована класифікація є умовною, оскільки в дійсності відбувається пересічення окремих технологій. «Вивчення» припускає значну самостійну роботу, «навчання» має на увазі різні форми передачі знань тому, кого навчають, (за участю педагога або без); відмінності в термінах «за допомогою» і «на базі» полягають у переважному використанні в першому випадку традиційних засобів навчання, у другому – програмованих. Оцінювання за допомогою комп’ютера може являти собою самостійну технологію навчання і входити складовим елементом у інші. Комп’ютерні комунікації, забезпечуючи і процес передачі знань, і зворотний зв’язок, є невід’ємною складовою всіх технологій перерахованих вище.

Дотепер комп’ютер використовується викладачем переважно як пристосування в його діяльності та, таким чином, реалізується навчання «за допомогою комп’ютера». Але при відповідному психолого-педагогічному програмованому використанні комп’ютера він може

розглядатися як рівноправний, поряд із педагогом, учасник процесу навчання й освіти, у цьому випадку навчання відбувається «за участю комп'ютера». Комп'ютер зі спеціалізованим навчально-методичним комплексом виступає в ролі індивідуального репетитора, що припускає програмне керування індивідуальною пізнавальною діяльністю слухача.

Застосовуючи інформаційно-комп'ютерні технологій у межах традиційних форм навчання, а також у дистанційній підготовці, дозволяє підвищити якість навчального процесу, стимулює мотивацію й пізнавальну діяльність як майбутнього, так і дійсного фахівця з фізичного виховання, сприяє вихованню потреби для саморозвитку і здатності до самоосвіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури через систему дистанційної освіти із застосуванням комп'ютерних телекомунікацій роблять її перспективною в удосконаленні його *предметно-професійної* компетенції, яка включає в себе дидактичні, методичні, рухові, тренувально-змагальні, здоров'яформуючі складові.

Окрім того, дистанційне підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури надасть можливість: забезпечити можливість професійно вдосконалюватись без відриву від виробництва та отримати посвідчення про підвищення кваліфікації; скоротити фінансові витрати на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; згладити можливості для підвищення кваліфікації педагогічних працівників із територій, близьких до науково-методичних центрів і на периферії; зробити підвищення кваліфікації більш відкритим, неперервним та гнучким (вільне зарахування на курси, вибір індивідуального графіка навчання, термінів і темпу підвищення кваліфікації); індивідуалізувати процес навчання з певною орієнтацією на можливості та рівень професіоналізму вчителя, умови його педагогічної діяльності.

Подальші дослідження потребують розробки змісту дистанційних курсів підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій із подальшим вивченням дисциплін професійно-орієнтовного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1.Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 1999. – 196 с.

2.Антощук С. В. Впровадження дистанційного навчання в освітню діяльність інститутів ППО (за матеріалами інтернет-конференції) / С. В. Антощук // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1 (4). – С. 101–105.

3.Бабешко В. Н. Система оценки качеств програмних комплексов для дистанционного обучения / В. Н. Бабешко, М. И. Нежурина. – М. : Центр дистанционного обучения МИЄМ, 2004. – 127 с.

4.Бендерец Н. Н. Дистанционная форма повышения квалификации педагогических кадров в Киевской области: реалии, проблемы, перспективы [Електронный ресурс] / Н. Н. Бендерец, А. В. Борбит. – Режим доступа :

http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/benderec.htm.

5.Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании [Електронный ресурс] / [Майкл Г. Мур, Уэйн Макинтош, Линда Блэк и др.] ; под. ред. Майкла Г. Мура . – [пер. с англ.]. – М. : Издательский дом «Обучение-Сервис», 2006. – 632. с. – Режим доступа :
http://www.ict.edu.ru/ft/006224/3214647.pdf.

6.Клокар Н. І. Проектування дистанційного навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти регіону [Електронний ресурс] / Н. І. Клокар // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – 2009. – № 8. – Режим доступу :
http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/8/statti/2klokar.htm.

7.Лавренюк А. З практики модернізації деяких аспектів післядипломної педагогічної освіти в регіоні / А. Лавренюк // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1 (4). – С. 92–95.

8.Мартиненко В. В. Безперервна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту [Електронний ресурс] / В. В. Мартиненко // Педагогіка. Наукові праці. – № 99. – Т. 112. – Режим доступу :
http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2009_99/99-19.pdf111.

9.Смирнова А. Н. Повышение квалификации педагогов сельской школы на основе применения информационно-коммуникационных технологий : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 : «Теория и методика профессионального образования» / А. Н. Смирнова. – М. : 2003. – 22 с.

10. Трохименко В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми / В. Трохименко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1 (4). – С. 29–32.

11. Шевченко В. Л. Основи дидактичного проектування комп’ютерно орієнтованих електронних навчальних комплексів для дистанційної освіти : навчально-методичний посібник / В. Л. Шевченко. – К : НТТУ «КПІ», 2008. – 151 с.

12. Щенников С. Дистанционная образовательная сеть [Електронный ресурс] / С. Щенников, Л. Клеева // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 8–12. – Режим доступа :
http://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnaya-obrazovatelnaya-set.

РЕЗЮМЕ

Старченко С. А. Приоритеты дистанционной подготовки учителей физической культуры в системе последипломного педагогического образования.

В статье представлено теоретическое обоснование вопроса оптимизации повышения квалификации учителя физической культуры в системе последипломного педагогического образования. Определены дидактические условия, которые обеспечат эффективное применение дистанционных технологий в учреждениях последипломного образования. В зависимости от степени использования информационных технологий предложена классификация по использованию компьютера в повышении квалификации учителя физической культуры. Представлены некоторые дистанционные технологии, а также телекоммуникационные средства обучения педагогов в системе повышения их квалификации.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, последипломное образование, повышение квалификации, непрерывное образование, учитель физической культуры, последипломное образование.*

SUMMARY

Starchenko S. Priorities of distance education of teachers in physical training in the system of postgraduate pedagogical education.

Article deals with theoretical provision of the question of optimization and improving qualification of physical training teacher in the system of post-graduate pedagogical education.

It is defined that distance education in postgraduate educational establishments is one of the most perspective directions for increasing accessibility, mobility and improving quality of higher professional education for teachers in physical training.

Purpose of the article – theoretically prove necessity and peculiarities of distance education of teachers in physical training at postgraduate higher educational establishments through use of informational and communicative technologies.

Improving of qualification on distance by means of informative and communicative technologies will provide possibility to get diploma, or certificate of educational establishment, being hundreds of kilometers away, also continuous training will improve his or her subjective-professional competence.

In the system of postgraduate education of teachers in physical training it is possible to use various technologies of distance education, most important of those are: «case»-technology, TV-technology, network and mixed technology. Correspondingly, telecommunication means of education can be: printed and written materials that are forwarded by regular mail or by fax; telephone network; audio and video recordings, educational radio and television; interactive programed educational means, computer educational programs; local and global computer networks.

Depending on the degree of use of informative technologies, article suggests classification as for computer use in the improving qualification of a physical training teacher.

Improving qualification of a teacher in physical training through the system of distance education by means of the use of computer telecommunications makes it perspective in improving his or her subjective-professional competence that includes deductive, methodiological, motive, training-competitive and health-improving components.

Further studies require the development of the content of distance learning courses of improvement of the physical culture teachers' qualification with the use of information and communication technologies followed by the study of professional disciplines.

***Key words**: distance education, informative and communicative technologies, postgraduate education, advanced training, continuous learning, physical training teacher.*

УДК 37.091.12: 81'243: 008

Т. А. Стеченко, Л. И. Ушакова
Черниговский национальный педагогический
университет имени Т. Г. Шевченко

МУЛЬТИЛИНГВИЗМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается суть плюрилингвального межкультурного образования и исследуются возможности его применения в системе вузовского образования Украины в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Плюрилингвальное межкультурное образование предполагает использование в системе обучения всех языков, которыми владеет учащийся: региональные языки, язики национальных меньшинств и мигрантов, языки образования, иностранные языки. Мультилингвизм в Украине является качественной предпосылкой для создания плюрилингвального межкультурного

образования в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков.

***Ключевые слова**: мультилингвизм, плюрилингвизм, плюрилингвальное межкультурное образование, будущий учитель иностранных языков, языки образования, языковая личность учащегося, родной язык, иностранный язык.*

Постановка проблемы. Сегодня нельзя не отметить важность протекания глобализационных процессов в современном мире и влияние их не только на экономику, право, политику, но и на такую основополагающую сферу общественной жизни, как образование. Подписание «Болонской декларации» странами Европы и вступление Украины в Болонский процесс (2005) доказывает очевидность интенсивной реализации стратегии глобализации и создания единого поликультурного образовательного пространства, функционирование которого возможно только в условиях владения иностранными языками. Владение только одним языком уже не является достаточным для успешной самореализациив современном многоязыковом мире, именно поэтому мультилингвизмв системе обучения иностранным языкам является важным приоритетом.

В образовательной политике Европы термин «мультилингвизм» понимается как способность человека пользоваться несколькими языками и как сосуществование различных языковых групп на одной территории [13, 3]. Но в последнее время в рамках подхода Совета Европы к изучению языков в отдельном обществе появился термин «плюрилингвизм», который обозначает перечень языков, которые использует некая личность, включая как те, что обозначают «родной язык», «первый язык», так и любые другие языки или их разновидности [2, 15]. Исследование этих явлений в украинском образовательном поле и рассмотрение их в качестве предпосылок реализации идей европейской языковой политики будет способствовать улучшению качества язикового образования в Украине.

Анализ актуальних исследований. Изменение статуса иностранного языка, который рассматривается сегодня как средство межкультурного общения и как инструмент в диалоге культур и цивилизаций современного мира, повлекло за собой и новые цели его изучения.

Ещё недавно целью языкового образования было простое достижение мастерства в общении одним, двумя или даже тремя языками, каждый из которых рассматривался изолированно, с идеальным носителем языка в роли однозначного образца [3, 10]. Сегодня результатом изучения языков должно стать личностное многоязычие, которое предусматривает сознательное разграничение языковых систем и относительно свободный переход из одного языка на другой, в зависимости от изменения ситуации и жизненных потребностей [6].

Развитие такого лингвистического репертуара с использованием различных паралингвистических средств (мимика, жесты, выражение лица и

т.д.) должно привести к формированию плюрилингвальной компетентности [3, 4–5], особое место в содержании которой занимает социокультурный компонент. П. В. Сысоев называет его фактором, во многом определяющим и обуславливающим использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющим на иноязычную коммуникативную компетентность учащихся. Знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора правильного речевого регистра, анезнание социокультурного контекста может оказаться решающим при коммуникации с носителями языка и культуры [10, 12].

Язык тесно связан с миром его носителей. Он отображает не только физические условия жизни, природу, климат, быт его носителей, но и их мораль, систему ценностей, национальный характер и т.д. – всё то, что составляет культуру. Поэтому культурологический подход к изучению иностранных языков носит сегодня приоритетный характер, поскольку он даёт возможность не только овладеть вербальным аспектом языка, но и понять картину мира носителя этого языка, что позволит сформировать у учащегося поликультурную языковую личность.

Вопросы формирования плюрилингвальности учащихся рассматривались в работах А. И. Анисимовой, Н. В. Барышникова, У. Вайнрайх, Н. Д. Гальсковой, С. П. Гринюк, М. В. Дружининой, Н. В. Евдокимовой, Г. Ю. Зинченко, А. А. Кручининой, Н. И. Марченко, Г. В. Пискуровской, В. В. Сафоновой, И. В. Соколовой, М. И. Тадеевой, А. В. Щепиловой, И. И. Халеевой, G. Neuner, B. Hufeisen и др., в том числе вопросам формирования поликультурности языковой личности посвящены работы Н. Е. Буланкиной, С. Ю. Полянкиной, Л. П. Халяпиной и др.

Реализация новых целей и задач языкового образования в первую очередь зависит от компетентности учителей иностранных языков, что объясняет факт предоставления статуса приоритетности этой отрасли. Изменение целей и постановка новых задач языкового образования влекут за собой необходимость изменениий в содержании профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков (БУИЯ). Идеальным учителем плюрилингвалов является плюрилингвальный учитель с достаточной сформированной профессиональной компетентностью. Поиски путей усовершенствования профессиональной подготовки БУИЯ в Украине находятся в активном исследовании. Среди основных стратегий усовершенствования системы профессиональной подготовки БУИЯ в вузе, на наш взгляд, является плюрилингвальноеи межкультурное образование (ПМО) (plurilingual and intercultural education). Результатом такого образования должна стать поликультурная языковая личность.

Таким образом, **целью** данной статьи является рассмотрение сутиПМО и исследование условий его применения в системе вузовского образования Украины, в частности, в профессиональной подготовке БУИЯ.

Методы исследования. Метод теоретического анализа позволил нам проникнуть в сущность вопроса и сделать выводы, которые будут изложены в данной статье.

Изложение основного материала. Современная Украина выбрала путь евроинтеграции, потому поддержка идей многоязычия, поликультурности является актуальной, поскольку языковая политика Евросоюза и Совета Европы направлена на создание поликультурного мультилингвального общества с сохранением всех языков, взаимное обагащение культур через контакты и взаимоуважение [5]. Пропагандируется развитие европейского культурного языкового наследия, стимулирование европейцев к изучению языков, расширение повседневных и деловых контактов разного уровня, что долино способствовать утверждению таких принципов мирного сосуществования, как взаимопонимание, терпимость, уважение и, как следствие, привести к стабильности и улучшению социального климата в Европе и мире в целом [2, 2–3].

Концепция развития ПМО содержится в следующих документах Совета Европы и Европейского языкового центра: Общеевропейские рекомендации по языковому образованию: изучение, преподавание, оценивание; Руководство по проведению языковой политики в сфере образования в Европе; Принципы и дескрипторы подхода к изучению языков и культур на основе плюрилингвизма и поликультурности (CARAP); Плюрилингвальное и межкультурное образование как право гражданина; Плюрилингвальное и межкультурное образование как проект и др., где чётко определены цели, принципы, организация и пути внедрения этого процесса.

Рассмотрим сущность понятия «мультилингвизм» в ПМО.

С точки зрения методологии обученияПМО не следует понимать как некую новую методологию в преподавании языков. Это – скорее, изменение в ракурсе, характеризующееся тем фактом, что включает не только иностранные языки, но и родственные языки, языковой репертуардругих учеников, язык(и) учебного заведения и всех учебных предметов.

Языки ПМО представлены в следующей таблице [14, 9–12; 9].

Таблица 1

Языки ПМО

<table>
<tr><th colspan="3">ЯЗЫКИ ОБРАЗОВАНИЯ / ЯЗЫКИ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ</th></tr>
<tr><td>Региональные языки, языки национальных меньшинств и мигрантов – когда они не являются языками обучения других предметов, но признаются в рамках учебного плана или за его пределами</td><td>Языки обучения– государственный, национальный, региональный или язык меньшинств, если он является официальным средством обучения</td><td>Иностранные языки, которые могут стать частино или полностью вторам язиком обучения в условиях плюрилингвального образования</td></tr>
<tr><td colspan="2">Язык как учебный предмет</td><td>Язык как способ преподавания других предметов</td></tr>
</table>

Таким образом, языковое образование, определенное здесь как плюрилингвальное и межкультурное, становится элементом процесса образования, которое ставит языки на службу качественного образования в соответствии с общими образовательными целями и правами учащихся [15,3]. Статус каждого из языков варьируется в обществе в соответствии с тем, каким способом он был приобретён, уровнем требуемой компетенции и местом, занимаемом в учебном заведении [14, 9].

Следовательно, главной отличительной чертой ПМО от традиционной формы изучения иностранных языков в высшей школе является то, что в большинстве языковых программ иностранный язик имеет статус только предмета изучения, в то время как плюрилингвальные образовательные программы используют его и как средство обучения, а это означает, что происходит преподавание предмета на дополнительном (не на родном) языке [1].

Мультилингвизм стал уже фактом современной жизни почти во всех странах мира. Украина также мультилингвальна, поскольку является многонациональным государством, на территории которого проживают представители более 130 национальностей и народностей. Для большинства населения Украины (67,5 % на 2001 г.) родным является украинский язык. По результатам проекта Британского Совета «Многоязычная Европа: тенденции в политике и практике мультилингвизма в Европе», 29,6 % жителів Украины считают родным языком русский, который имеет статус как регионального, так и язика меньшинств. В контексте Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств к региональным языкам Украины, кроме русского, относятся языки: белорусский, болгарский, армянский, гагаузский, иврит, крымскотатарский, молдавский, немецкий, новогреческий, польський, ромский, румынский, словацкий и венгерский [4].

Уточним, что региональный язык или язык меньшинств это – язык, который традиционно используется в рамках определённой территории государства гражданами этого государства, формирующими группу менее численную чем остальное население этого государства, и/или отличается от официального языка (языков) этого государства [4].

В соответствии с законодательством Украины, языковые меньшинства имеют право на удовлетворение своїх образовательных и культурных потребностей посредством родного языка [4]. Фактическое использование такой возможности подтверждают и результаты исследований проекта «Многоязычная Европа»: у 15 тыс. Дошкольных учреждений и 21 тыс. Общеебразовательных школ 84,6 % детей воспитываются на украинском, 14,8 % – на русском, в регионах компактного проживання населения других национальностей около 6,5 тыс. детей воспитываются на венгерском, румынском, крымскотатарском и др. языках. Такая же языковая политика продолжается и на этапе среднего образования. В учреждениях профессионально-технического и высшего образования преподавание

ведётся в основном на государственном языке. В университетах иностранные языки и языки меньшинств изучаются как отдельные дисциплины [2, 141].

Таким образом, анализируя языковую ситуацию в Украине, можно сделать вывод, что Украина является мультилингвальным государством и значительное большинство граждан характеризуется естественным билингвизмом (иногда трилингвизмом). Кроме того, активное внедрение в начальное образование одного из иностранных языков с раннего возраста и расширение языкового круга в период среднего и высшего образования позволяет подтвердить факт наличия мультилингвизма в украинском обществе, что даёт основания говорить о нём как о предпосылке создания ПМО европейского образца в Украине, в частности, в сфере подготовки БУИЯ.

Рассмотрим возможные варианты получения этой педагогической специальности в образовательных учреждениях Украины.

БУИЯ готовят педагогические училища и колледжи, педагогические институты и университеты, классические университеты и другие высшие учебные заведения четвёртого уровня аккредитации на филологических факультетах, факультетах иностранных языков и иностранной филологии в соответствии с «Перечнем направлений (специальностей) и ихсочетания с дополнительными специальностями и специализациями для подготовки педагогических работников образовательно-квалификационных уровней бакалавра, специалиста, магистра» (2014).

Специальность «Иностранный язык» можно получить в сочетании с такими специальностями, как «Дошкольное воспитание», «Начальное обучение», «Украинский язык и литература», «Русский язык и литература» и «Язык и литература (изучаются два языка)» [8].

Последний вариант сочетания специальностей («Язык и литература (изучаются два языка)») в подготовке БУИЯ является, на наш взгляд, самым оптимальным для реализации идей ПМО. В процессе формирования плюрилингвальной поликультурной личности будущего учителя участвуют минимум четыре языковых системы:

- первый язык (родной язык) – язык / языки, овладение которыми происходит в раннем детстве;
- второй язык повседневного общения – это язык, который не является родным, но используется человеком в повседневной коммуникативной практике как государственный язык, язык средств массовой информации, языкобразования [7, 8];
- первый / иностранныйязык, как правило, тот, что изучается хронологически первым в системе образования и имеет преимущества в силу большего количества часов, выделяемых для его изучения в учебном процессе. Как правило, владение первым иностранным язиком является обязательным условием поступлення на данную специальность;

•второй иностранный язык характеризуется, как правило, соответственной хронологической последовательностью введения его в учебный процесс, меньшим количеством учебного времени на его изучение и преподаванием «с нуля».

В качестве иностранных языков преимущество имеют английский, французский, немецкий, испанский.

Особая ценность такого сочетания специальностей заключается в том, что изучая два иностранных языка, у обучающихся появляется более широкий ракурс для развития металингвистического сознания, определяемого А. В. Щепиловой (2005), как особая форма языкового сознания человека, которая характеризуется способностью к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами [12, 11]. Мета языковая компетентность студентов БУИЯ является, на наш взгляд, основополагающей в условиях мультилингвального обучения, поскольку она абсолютно необходима также учителю второго иностранного языка и должна бать профессионально ориентированной. Сформированная метаязыковая компетентность является новым качественным скачком в развитии языковой личности обучаемого [11, 18].

Выводы. Рассмотрев сущность ПМО европейского образца, принимая во внимание новые цели и задачи, которые ставит общество перед профессиональной подготовкой БУИЯ для сферы мультилингвального образования, проанализировав языковую ситуацию в Украине, можем сделать следующие выводы:

1) естественный мультилингвизм украинского общества в сочетании с системой языкового образования является качественным условиеми предпосылкой для создания ПМО БУИЯ в системе их профессиональной подготовки;

2) современный педагогический вуз должен обеспечить необходимые условия для формирования плюрилингвальной поликультурной компетенции БУИЯ в единстве всех её составляющих;

3) развитие поликультурной языковой личности БУИЯ долино быть поставлено во главу угла вузовского образования, так как это является профессионально значимым фактором в деятельности преподавателя иностранного языка в условиях многоязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анісімова А. І. Навчання іноземних мов у вищій школі: на шляху до мультилінгвізму [Електронний ресурс] / А. І. Анісімова. – Режим доступу : http://confcontact.com/2013_06_07/5_Anisimova.html.

2. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. – К. : Ленвіт, 2012. – 168 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / відп. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» Верховна Рада України ; Закон від 15.05.2003 № 802 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/802-15.

5. Зінченко Г. Ю. Існуючі підходи до визначення поняття мультилінгвальність [Електронний ресурс] / Г. Ю. Зінченко. – Режим доступу :

https://www.google.ru/?gws_rd=ssl#.

6. Концепція мовної освіти в Україні. Проект [Електронний ресурс] – Режим доступу :

https://www.google.ru/?gws_rd=ssl#.

7. Кручинина А. А. Многоязычие в языковой политике вуза на современном этапе: теория и практика / А. А. Кручинина // Иностранные языки в экономических вузах России : Всероссийский научно-информационный альманах. – 2011. – № 10. – С. 5–19.

8. Перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра» (2014) [Електронний ресурс]. — Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1396341480/

9. Піскурська Г. В. Плюрилінгвізм як фактор модернізації професійної підготовки у ВТНЗ / Г. В. Піскурська // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2013. – № 1 (13).

10. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В.Сысоев // Иностранныеязыки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–18.

11. Щепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 15–22.

12. Щепилова А. В. Теория и методика обучению французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

13. A New Framework Strategy for Multilingualism. COM (2005)596 final. – Brussels : Comission of the European Communities, 2005. – 30 p.

14. Plurilingual and intercultural education as a project / Language Policy Division, 2009. – 14 p.

15. Plurilingual and intercultural education as a right/ Language Policy Division, 2009. – 10 p.

РЕЗЮМЕ

Стеченко Т. О., Ушакова Л. І. Мультилінгвізм у системі освіти майбутніх учителів іноземних мов.

У статті розглянуто сутність європейської плюрилінгвальної міжкультурної освіти та досліджено можливості її використання у вищій школі України, насамперед, у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Європейська мовна освіта передбачає залучення в систему навчання всіх мов, якими володіє учень / студент, зокрема регіональні мови, мови національних меншин і мігрантів, мови освіти та іноземні мови. Мультилінгвізм в Україні є якісною передумовою для використання ідей плюрилінгвальної полікультурної освіти в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

***Ключові слова**: мультилінгвізм, плюрилінгвізм, плюрилінгвальна міжкультурна освіта, майбутній учитель іноземних мов, мови освіти,рідна мова, іноземна мова, мовна особистість студента.*

SUMMARY

Stechenko T., Ushakova L. Multilingualism in the System of Foreign Language Teachers' Professional Education.

The aim of the article is consideration of the essence of the plurilingual and intercultural education and investigates the facilities of its application in the system of higher school formation in Ukraine, namely, in vocational training of future teachers of foreign languages. Plurilingual and intercultural education assumes using in system of training all languages which a learner knows: regional, minority and migration languages, languages of schooling, foreign languages. It must result in forming of plurilingual and multicultural personality. Priority is given to the cultural approach to the study of foreign languages, because it gives the opportunity not only to learn the verbal aspect of language, but also understand the view of the world media of this language. The method of theoretical analysis allowed us to gain insight into the issue and draw conclusions, that the multilingual Ukrainian society, including foreign languages are taught in schools, has good prerequisites for the use of ideas the plurilingual and intercultural education in the vocational training system of future teachers of foreign languages.

During the formation of future teachers'plurilingual multicultural personality are at least four linguistic systems involved: first language (mother tongue) – language/languages, mastery of which takes place in early childhood; second everyday language – a language that is not native, but is used in everyday communicative person practice as the official language, the language of the media, language of education; first foreign language; second foreign language. The special value of this combination of special ties that while learning two foreign languages, students appear in a wider perspective for the development of meta-linguistic awareness, as a special form of the language of human consciousness, which has the ability to abstract and logical operations with multiple language systems. The formation of meta-linguistic competence is a new qualitative leap in the development of the language personality of the student. Modern educational institution must provide the necessary conditions for the formation of a plurilingual multicultural competence of future teachers of foreign languages in the unity of all its components. In addition, the development of multicultural language personalityof future teachers of foreign languages should beat the forefront of higher education, as this is a significant factor in the professional activity of the teacher of a foreign language in a multilingual education.

***Key words**: multilingualism, plurilingualismus, plurilingual and intercultural education, future teachers of foreign languages, the languages of schooling, language personality of the student, mother tongue, foreign language.*

УДК 613 + 37.04

А. М. Тимченко
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ПИТАНЬ ЗДОРОВ'Я

Статтю присвячено вивченню багатоаспектності знань про здоров'я та здоровий спосіб життя в системі підготовки фахівців класичного університету, встановленню пріоритетності знань про здоров'я для сучасної молоді. У роботі

вперше визначено потреби студентів у збереженні та зміцненні здоров'я та проведена оцінка ставлення студентів до здоров'я. Виявлено особливості ставлення до здоров'я студентів дозволили обґрунтувати причини первинних зсувів у структурі здоров'я студентів. Результати роботи дозволили розширити можливості та виявити особливості ставлення до здоров'я студентів.

***Ключові слова**: ставлення до здоров'я, студенти, рівень обізнаності, здоровий спосіб життя, здоров'я*.

Постановка проблеми. Нині ніхто не заперечує думки про те, що за молоддю майбутнє, що саме ця категорія населення акумулює творчий потенціал, а це неодмінно призведе до позитивних зрушень у суспільстві. Але разом із тим є очевидною залежність ефективності використання цього потенціалу від рівня здоров'я молодого покоління, від його способу життя [2]. У роботі ми розглянемо питання особистісних установок на здоровий спосіб життя, на усвідомлення людиною цінностей здоров'я, вироблення на цих засадах індивідуальної поведінки. Як здоров'я населення віддзеркалює минулий та сьогоденний добробут країни, так можна сказати, що і її перспектива знаходиться у прямій залежності від здоров'я молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Збереження здоров'я молоді є однією з найважливіших соціальних проблем, що потребує системного дослідження та вирішення. Звичайно, становлення соціальної особистості не зводиться виключно до здоров'я людини. Тому можна говорити про підвищення значущості та відповідальності соціальних наук у розробленні проблеми здоров'я. Наука свідчить, що здоров'я людини є складним феноменом глобального значення, який може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, внесення капіталу, як індивідуальна та суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем, яке, у свою чергу, постійно змінюється [3]. Здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що має відношення до збереження та зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій завдяки організації діяльності щодо оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту.

Метою статті було вивчення ставлення студентів до питань здоров'я та здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Обстежену групу осіб склали студенти, які навчаються на 1 курсі геолого-географічного факультету та на 3 курсі факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна у кількості 45 осіб віком 17–21 роки. Усі студенти, які брали участь в обстеженні були проінформовані про хід, мету та очікувані результати обстеження.

Особливості ставлення студентів до питань здоров'я визначалися за допомогою розробленої нами анкети щодо вивчення потреб студентів у збереженні та зміцненні здоров'я та анкети ставлення до здоров'я за

В. П. Войтенко. Отримані показники інструментальних та анкетних досліджень оброблялися з використанням методів математичного аналізу.

Аналіз результатів дослідження. У ході проведення методики В. П. Войтенко були отримані результати, представлені на рис. 1. У групі студентів факультету іноземних мов у 63,6 % випадків – середній рівень здоров'я; 27,3 % – відмінний рівень здоров'я та у 9,1 % – нижче середнього рівень здоров'я. У групі геолого-географічного факультету виявлено 43,5 % – відмінний рівень здоров'я та 56,5 % – середній рівень здоров'я. Це свідчить проте, що у студентів геолого-географічного факультету кращий рівень здоров'я (43,5 % студентів з відмінним рівнем здоров'я) у порівнянні зі студентами факультету іноземних мов (27,3%).

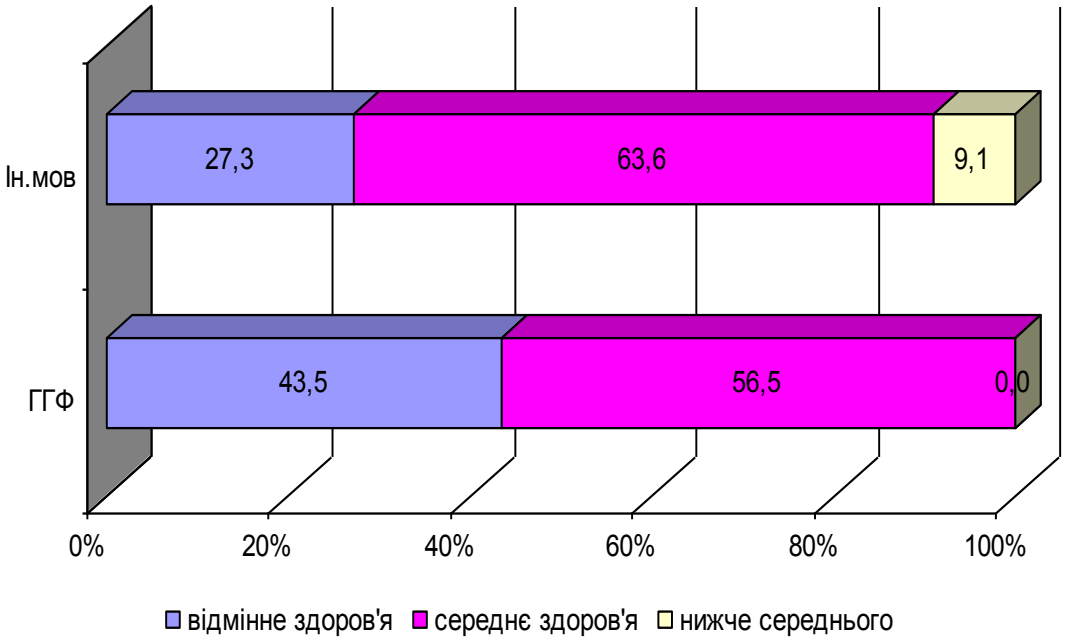


Рис. 1. Порівняльний аналіз ставлення студентів до власного здоров'я за методикою В. П. Войтенко у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

У результаті аналізу запропонованої нами анкети були отримані наступні результати. На перше запитання **«Як ви оцінюєте стан свого здоров'я?»** (рис. 2) у групі студентів факультету іноземних мов у 4,5 % респондентів виявлений показник «дуже добре здоров'я»; у 63,6 % – «добрий стан здоров'я»; у 27,3 % – «задовільне здоров'я» та у 4,5 % – «погане, часто хворію». Студенти геолого-географічного факультету мають такі рівні здоров'я: 4,3 % – «дуже добре здоров'я»; 60,9 % – «добрий стан здоров'я»; 30,4 % – «задовільне здоров'я» та у 4,3 % – «погане, часто хворію». Таким чином, переважна більшість студентів, незалежно від профілю навчання, має добрий стан здоров'я за результатами власної оцінки.

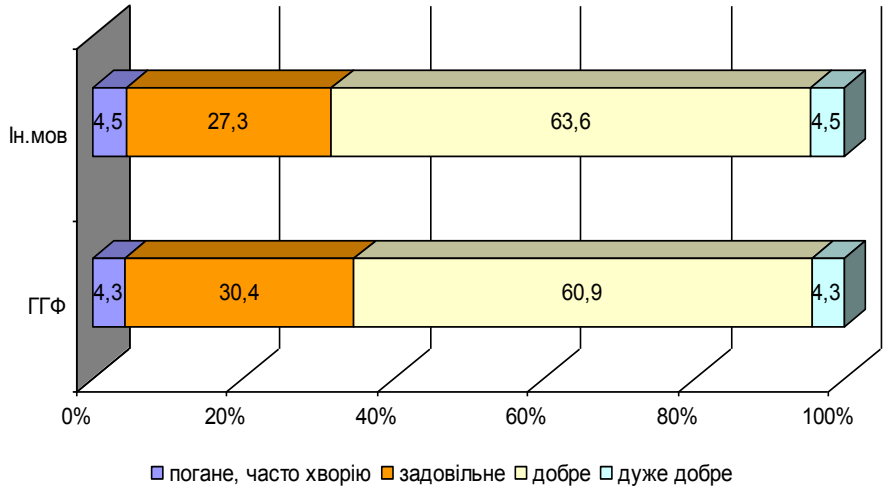


Рис. 2. Порівняльний аналіз відповідей стосовно оцінки стану власного здоров'я у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

На друге запитання **«Які хвороби найчастіше виникають у тебе?»** ми отримали результати, представлені на рис. 3. У групі студентів факультету іноземних мов респонденти зазначили, що вони частіше хворіють на застуду, грип, фарингіт (50 % випадків) та на гострі респіраторні захворювання (25 %), головний біль (5 %). У студентів геолого-географічного факультету – нежить, застуда, грип, гострі респіраторні захворювання, запалення суглобів та біль у спині (55,6 %), а також ангіна, гастрит (5,6 %). Таким чином, студенти незалежно від профілю навчання мають схожі скарги на стан свого здоров'я, однак студенти геолого-географічного факультету мають скарги на захворювання опорно-рухового апарату (55,6 %) у порівнянні з іншою групою, у якій даних скарг зовсім не виявлено.

На третє запитання **«Який на Ваш погляд найзручніший час, щоб почати турбуватися про власне здоров'я?»** виявлено (рис. 4): у студентів факультету іноземних мов у 73 % випадків – треба турбуватися про здоров'я з раннього дитинства та у 27 % випадків – з підліткового віку. Група студентів геолого-географічного факультету розподілилась наступним чином у 68 % – треба турбуватися про здоров'я з раннього дитинства; у 14 % – з підліткового віку; у 9 % – після двадцяти років та також у 9 % – тільки тоді, коли захворієш.

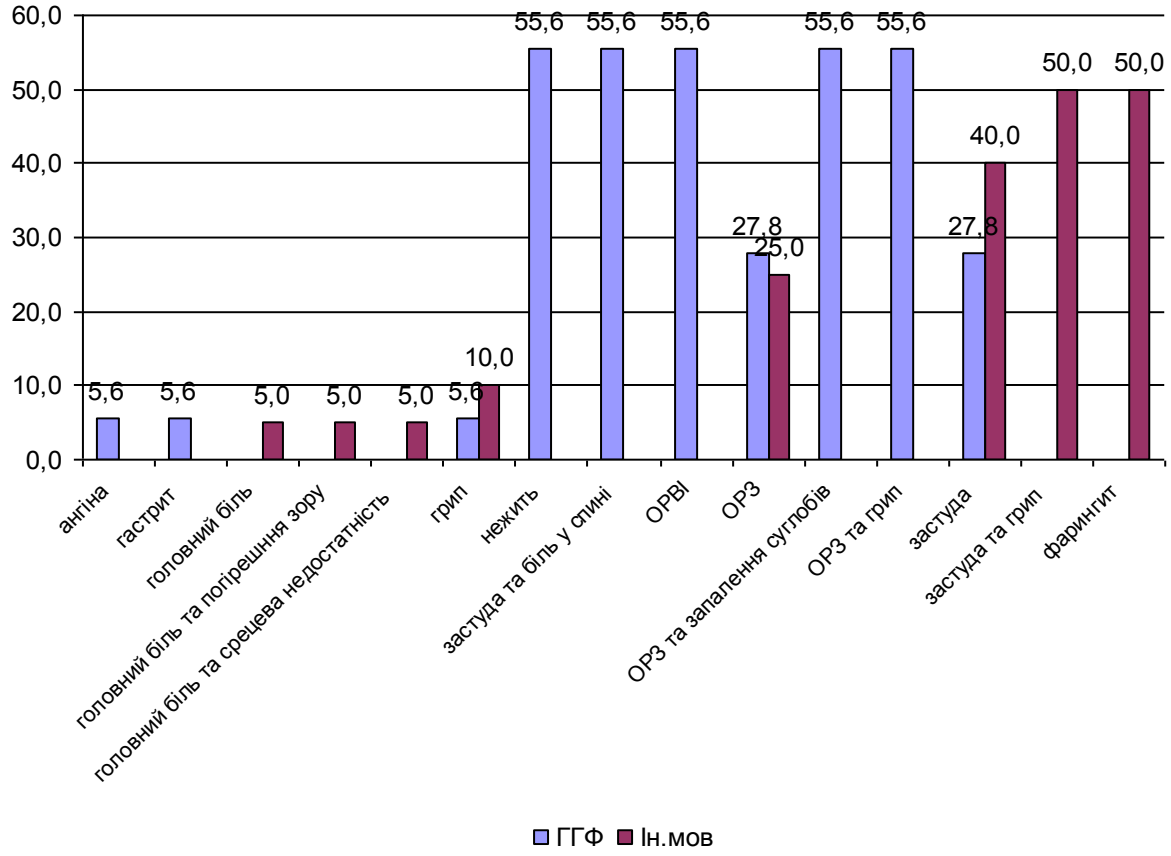


Рис. 3. Порівняльний аналіз відповідей стосовно хвороб, які виникають у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

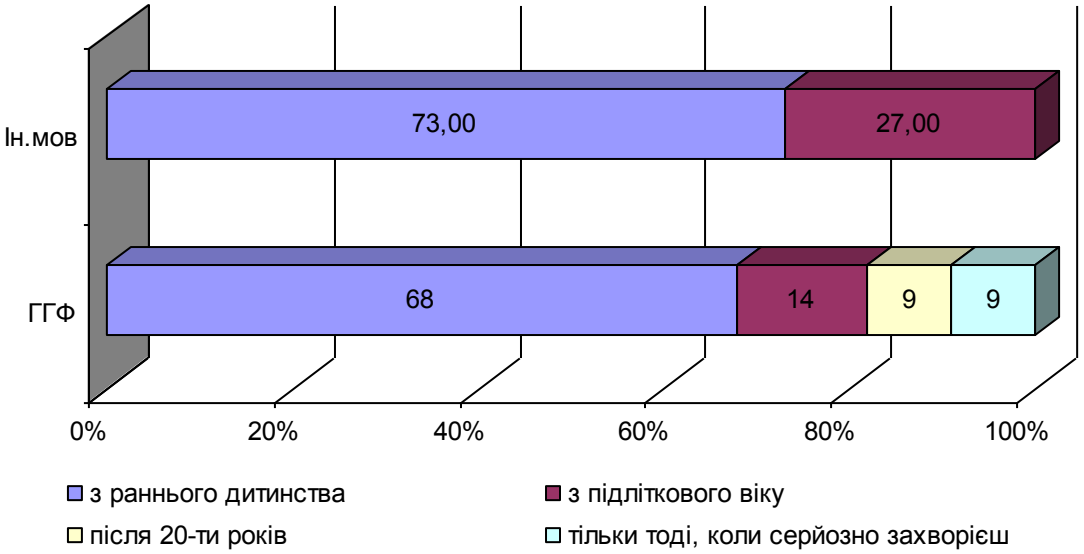


Рис. 4. Порівняльний аналіз відповідей стосовно турботи про власне здоров'я у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

На четверте запитання **«Чи збираєтесь Ви дотримуватися здорового способу життя?»** ми отримали такі відповіді (рис. 5): студенти факультету

іноземних мов вважають свій спосіб життя здоровим – 63,6 %; у – 13,6 % – почнуть через тиждень–другий; у 9,1 % – почнуть у майбутньому та після закінчення університету та у 4,5 % – почну коли сам зароблятиму гроші. Студенти геолого-географічного факультету вважають свій спосіб життя здоровим у 73,9 % випадків; у 8,7 % – почнуть через тиждень–другий та 4,3 % – коли-небудь у майбутньому та не вважають за необхідне.

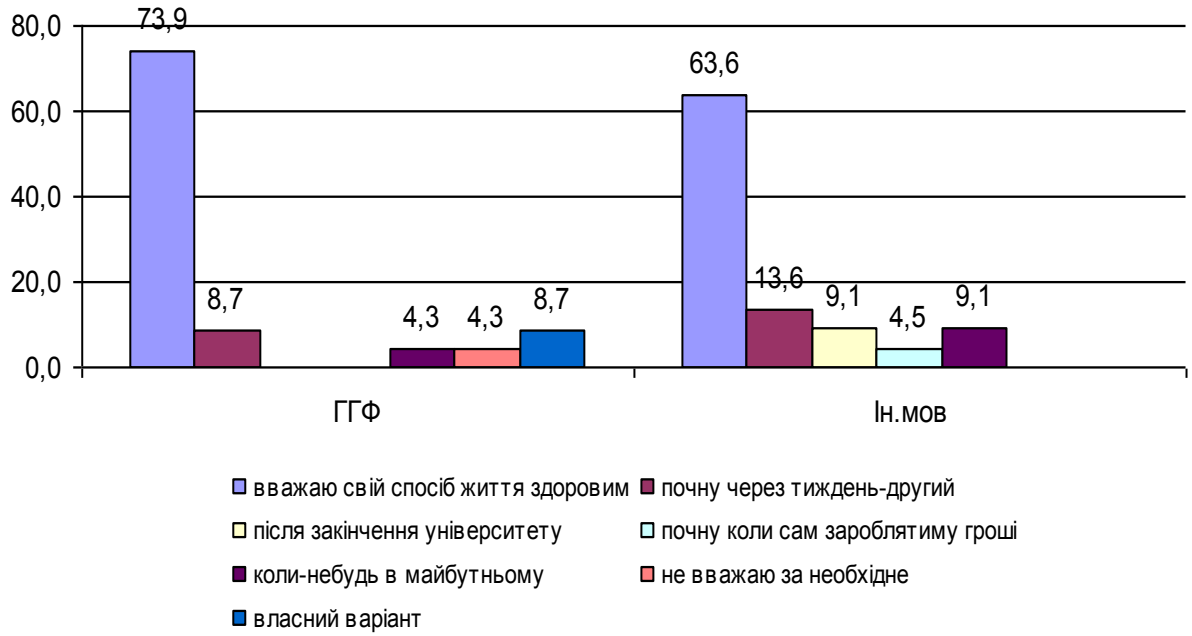


Рис. 5. Порівняльний аналіз відповідей щодо дотримання здорового способу життя у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

На запитання **«Чи займаєтесь Ви зміцненням свого здоров'я? Як?»** ми отримали результати, які представлені на рис. 6. Узагальнюючи результати відповідей, можна говорити, що всі студенти зміцнюють здоров'я. Однак на геолого-географічному факультеті переважно для цього використовують: спорт (42,1 %), фізичну культуру (26,4 %), біг (10,4 %), ранкову гімнастику (5,5 %), правильне харчування та медогляд (по 5,3 %), шкідливі звички (5,3 %). Студенти факультету іноземних мов використовують: фізичні вправи (22,2 %), зарядка (16,7 %), спорт та правильне харчування (11,2 %), по 5,6 % зазначили аеробіку, велосипед, тренажерний зал та ранкову гімнастику. Слід зазначити, що виявлені відмінності між засобами зміцнення здоров'я у студентів різних факультетів є вірогідними за критерієм $X^{2.}$ ($p \leq 0,08$).

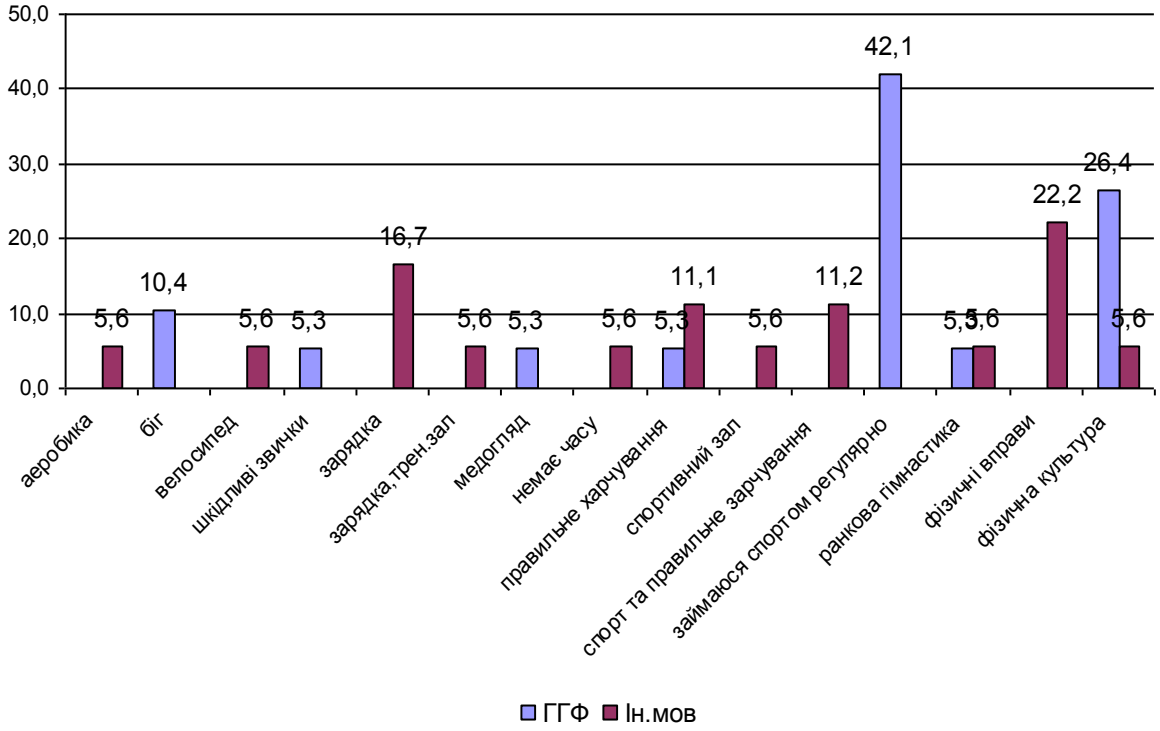


Рис. 6. Порівняльний аналіз відповідей щодо зміцнення свого здоров’я у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

На запитання **«З яких джерел Ви отримуєте інформацію про здоров’я та здоровий спосіб життя?»** ми отримали відповіді, представлені на рис. 7. Інформацію про здоров’я та здоровий спосіб життя студенти факультету іноземних мов отримують з теле-, радіопередач у 59 % випадків, з книг, газет та журналів – у 54,5 % випадків, з бесід з батьками – 45,4 % випадків, від друзів та знайомих – у 22,7 %, по 9 % – з позааудиторних заходів і занять із викладачами. У студентів геолого-географічного факультету інформація надходить переважно від теле-, радіопередач та з книг, газет та журналів (по 47,8 %), 39,1 % – з бесід із батьками, у 34,7 % – від друзів і знайомих та по 26 % – з позааудиторних заходів і занять із викладачами.

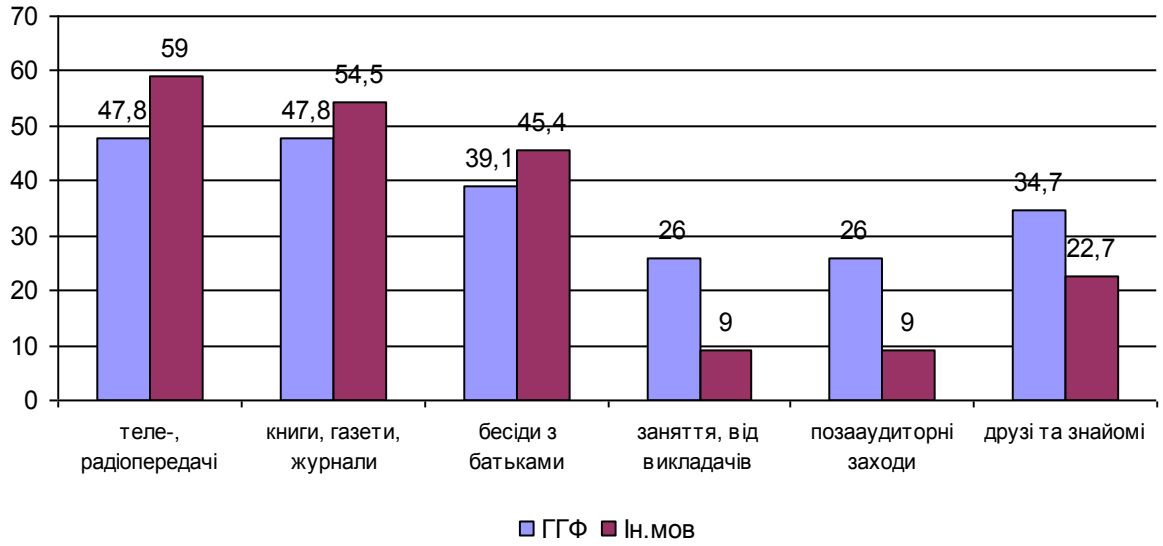


Рис. 7. Порівняльний аналіз відповідей «З яких джерел Ви отримуєте інформацію про здоров'я та здоровий спосіб життя?» у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

На запитання **«Яким чином слід у навчальному закладі розповсюджувати інформацію про здоров'я та здоровий спосіб життя?»** ми отримали наступні результати (рис. 8): у студентів групи факультету іноземних мов інформація розповсюджується у 36,3 % на лекціях з даної проблеми, у 31 % – у позааудиторній діяльності, у 21,7 % – на всіх дисциплінах та у 18,1 % – на спецкурсі. У студентів геолого-географічного факультету інформація поширюється у 39,1 % – у позааудиторній діяльності, у 26 % – на спецкурсі та по 17,3 % випадків на лекціях з даної проблеми і на всіх лекціях. Таким чином, факультет іноземних мов, який включив до переліку вибіркових дисциплін курси «Основи здорового способу життя», «Біоритмологія», «Психофізіологічні основи здоров'я», дав змогу молоді дізнатися більше інформації про здоров'я та здоровий спосіб життя, у порівнянні зі студентами геолого-географічного факультету. На нашу думку, студенти факультету іноземних мов можуть сказати, що вони отримали достатньо знань про здоров'я та здоровий спосіб життя і не потребують більш ретельного вивчення цих питань на відміну від студентів іншого факультету.

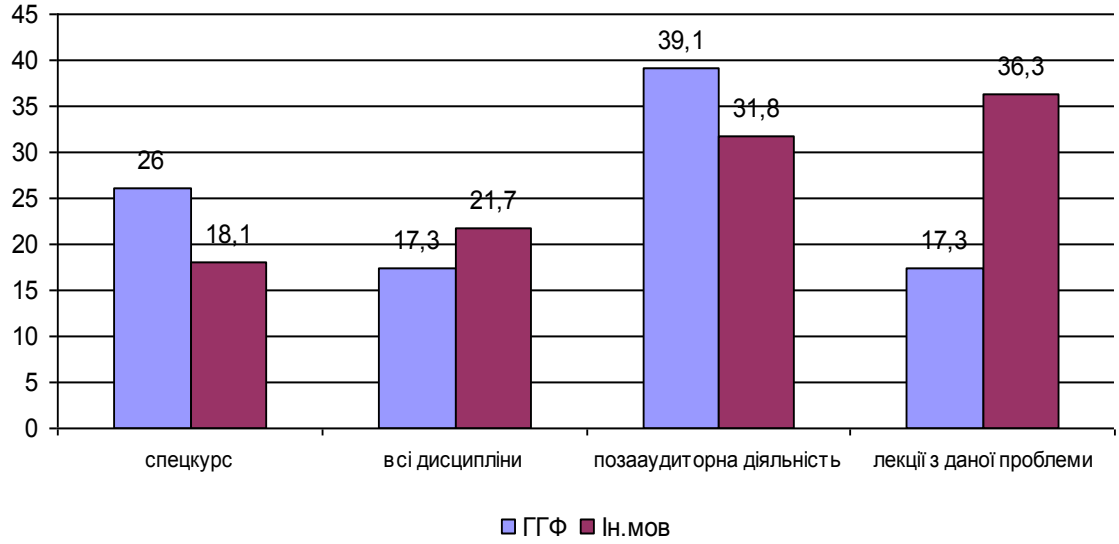


Рис. 8. Порівняльний аналіз відповідей «Яким чином слід у навчальному закладі розповсюджувати інформацію про здоров'я та здоровий спосіб життя?» у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

На запитання **«Які теми з питань здоров'я та здорового способу життя у Вас викликають найбільшу зацікавленість?»** ми отримали такі відповіді (рис. 9): у групі студентів факультету іноземних мов виявлена зацікавленість у питанні раціонального харчування (у 28,6 %), у питанні фізичної активності та харчування (23,8 %), та по 4,8 % – питанні загартування, здорового способу життя, знаннях про стрес та спорт. У групі студентів геолого-географічного факультету найбільша зацікавленість викликана переважно також питанням харчування (33,3 %), 16,7 % зазначили питання фізичної активності та харчування, по 8,3 % – питання шкідливих звичок, схуднення, раціонального харчування, спорту, зміцнення здоров'я та спини.

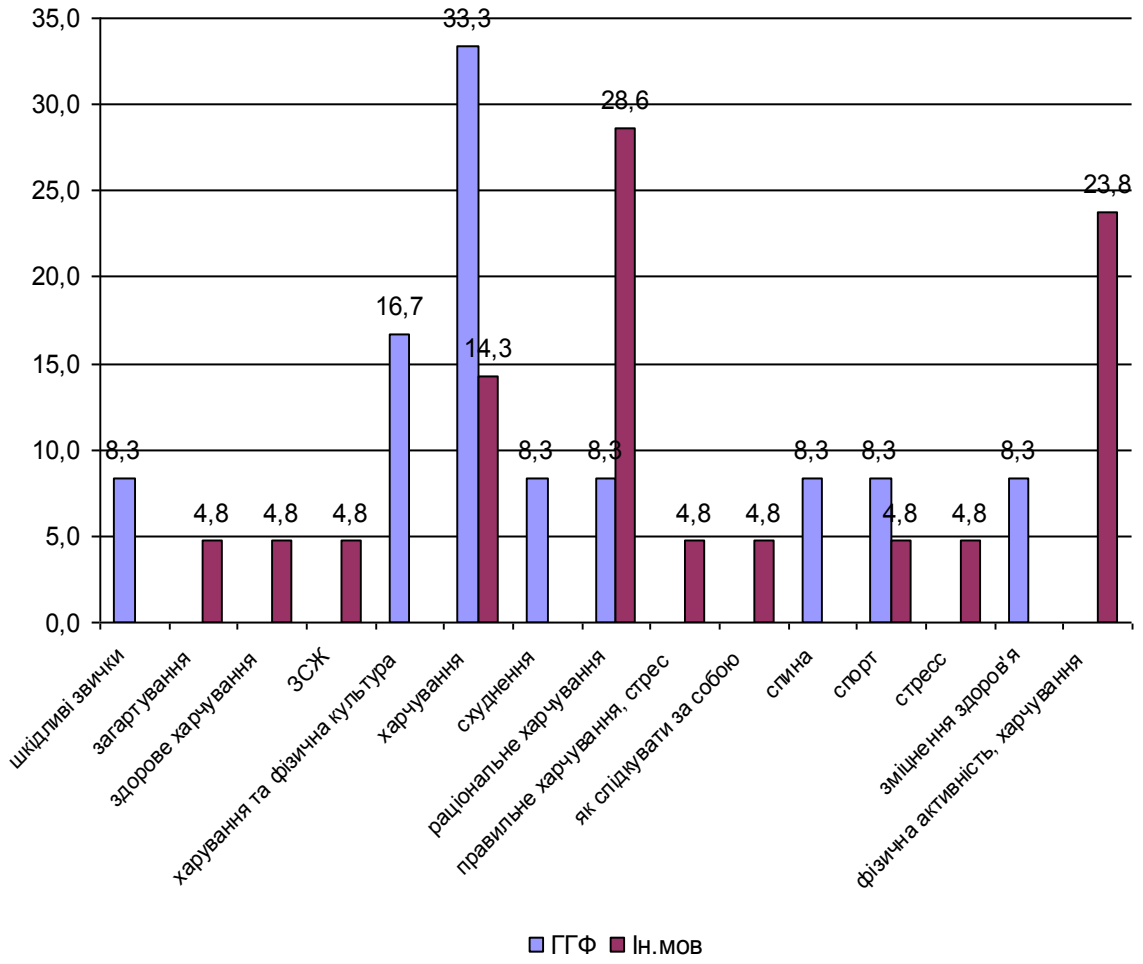


Рис. 9. Порівняльний аналіз відповідей «Які теми з питань здоров’я та здорового способу життя у Вас викликають найбільшу зацікавленість?» у студентів факультету іноземних мов та геолого-географічного факультету, %

Таким чином, близько 60 % студентів оцінюють власний рівень здоров’я як «добрий», питання здоров’я та здорового способу життя залишається пріоритетним, але переважно в соціальних аспектах його побудови.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Так, студенти геолого-географічного факультету становлять так звану групу ризику стосовно обізнаності про здоров’я порівняно зі студентами факультету іноземних мов. Саме ці студенти вказують на хвилювання про стан власного здоров’я і не лише у скаргах щодо проблем сезонних захворювань, а й окремих вказівок на стан опорно-рухового апарату, саме ці студенти не зазначають про пріоритетність місця фізичної культури у формування здоров’я людини та вважають, що турбота про здоров’я повинна лежати на батьках. За результатами проведеної анкети можна зробити висновок, що питання харчування залишається одним із актуальних питань сьогодення в житті сучасної молоді, тому воно підлягає більш ретельному вивченню. Слід зазначити, що студенти факультету іноземних мов, які отримали вже певну підготовку у вивченні питань, пов’язаних зі здоров’ям під час засвоєння

певних навчальних курсів, відзначають пріоритетність питання режиму дня задля підтримання доброї працездатності та здоров'я.

Здоровий спосіб життя молоді передбачає поєднання повноцінної біологічної та соціальної адаптації з можливістю максимального самовираження нації, соціальної групи, окремих людей у конкретних умовах життя, що обумовлює подальший розвиток суспільства. Основним механізмом формування здоров'я є створення соціальних умов для можливості позитивно впливати на проблеми здоров'я. Усвідомлення та дотримання принципів здорового способу життя на сьогодні є одним із реальних факторів становлення особистості в соціумі, спрямоване на сприйняття ідеалу та норм здорового, багатогранного та щасливого життя кожної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2005. – 351 с.

2. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 308 с.

3. Яременко О. Формування здорового способу життя / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. : [навч. посібн. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців]. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 242 с.

РЕЗЮМЕ

Тимченко А. Н. Особенности отношения студентов классического университета к вопросам здоровья.

Статья посвящена изучению многоаспектности знаний о здоровье и здоровом способе жизни в системе подготовки специалистов классического университета, становлению приоритетности знаний о здоровье у современной молодежи. В работе впервые выявлены потребности студентов в сохранении и укреплении здоровья и проведена оценка отношения студентов к здоровью. Выявленные особенности отношения студентов к здоровью позволили обосновать причины первичных сдвигов в структуре здоровья студентов. Результаты работы позволили расширить возможности и выявить особенности отношения студентов к здоровью.

***Ключевые слова**: отношение к здоровью, уровень осведомленности, здоровый образ жизни, здоровье*.

SUMMARY

Timchenko A. M. Peculiarities of attitudes of classic university students to the questions of health.

A study of multi-dimensional character of knowledge about health and healthy way of life in the system of preparation of specialists of classic university, establishment of priority of knowledge about health for modern youth is made. The aim of work was a study of attitudes of students to the questions of health and healthy way of life. In the work the first time in native pedagogy the requirements of students in maintenance and strengthening of health are analyzed and estimation of students' attitudes to their own health is conducted. The peculiarities of students' attitudes to the questions of health were determined by means of the questionnaire worked out by the author in relation to the study of necessities of students in maintenance and strengthening of health and questionnaire of attitude toward health after V. P. Voutenko. The got indexes of instrumental and questionnaire researches were processed with the use of

methods of mathematical analysis. The educed features of attitude toward the health of students' reasons of primary changes allowed grinding in the structure of health of students. Job performances allowed extending possibilities and educing the features of attitude toward the health of students. Thus, approximately 60 students estimated their own health level as «good», the question of health and healthy way of life remains priority, but mainly in the social aspects of its construction. Forming of health is an activity that must be executed individually, carrying out it consciously as an act of understanding. Intercommunication between an attitude and the health of students represents the fullest understanding of the concept «healthy way of life». All, that assists implementation of public, domestic functions of a person in optimal for health terms way and represents the activity of a student in direction of forming, maintenance and strengthening of both individual and public health unites in him. Healthy way of life of a young person is envisaged by combination of valuable biological and social adaptation with possibility of maximal self-expression of nation, task force, and separate people in the concrete terms of life that stipulates further development of the society. The basic mechanism of health forming is creation of social terms for possibility to influence positively the problems of health. Realization and observance of principles of healthy way of life nowadays are one of the real factors that stimulate the becoming of personality in the society, sent to perception of ideal and norms of healthy, many-sided and happy life of every person.

***Key words**: attitude toward health, students, level of awareness, healthy way of life, health.*

РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 378.02:372.8

О. О. Долженков
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОГО ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема використання інтерактивних технологій у структурі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти у зв'язку з універсальністю цього педагогічного засобу формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Інтерактивні технології застосовуються на міждисциплінарних практичних заняттях, що дозволяє об'єднати у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти такі суміжні дисципліни, як: теорія менеджменту, психологія управління, управління трудовими ресурсами, техніка управлінської діяльности та ін., що надає можливість структурувати отримані знання в цілому та формувати у студентів професійні вміння необхідні для успішного опанування обраної ними професії.

Ключові слова*: менеджер освіти, професійна підготовка, педагогічні технології, інтерактивні технології, ігрові технології.*

Постановка проблеми. Нині якість освітнього процесу є ключовою проблемою в розвитку людського потенціалу в Україні, у зв'язку з чим система освіти спрямована на підготовку конкурентного фахівця. Багато дослідників відзначають, що цілей, поставлених перед вищою освітою, можна досягти лише шляхом творчого підходу до організації навчального процесу.

Активне й широке застосування освітніх технологій у вищій професійній освіті – це засіб підвищення педагогічної майстерності викладачів та ефективної діяльності студентів у досягненні більш високих освітніх результатів, розширення можливостей щодо вибору найефективніших способів вирішення завдань професійної освіти відповідно до державних стандартів.

У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI ст. під головуванням Жака Делора «Освіта: прихований скарб» серед чотирьох засад, на яких ґрунтується освіта, пункт «навчитися робити» орієнтує на практичне застосування вивченого [6].

Для ефективного впровадження технологій, що вирішують завдання «навчитися робити», важливо враховувати цілі, для досягнення яких вибирається технологія, ступінь методологічної культури педагога, що її застосовує, індивідуально-психологічні особливості суб'єктів освітнього процесу.

Стратегічні документи, що відображають основні напрями державної політики у сфері розвитку професійної освіти, визначають серед інших, такі напрями, як: необхідність пошуку балансу між теоретичними знаннями і практичними вміннями; розвитку в молоді та інших категорій громадян

трудової мотивації, активної життєвої та професійної позиції, навчання основним принципам побудови професійної кар'єри та навичкам поведінки на ринку праці; організації навчального процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, систематичного оновлення всіх аспектів освіти, що відображають зміни у сфері культури, економіки, науки, техніки і технологій [6].

Сучасні освітні технології забезпечують надання процесу навчання творчого характеру, внесення коректив у навчальний матеріал, зокрема, в галузі професійних дисциплін, наближаючи студентів до вирішення реальних ситуацій на професійному рівні.

Аналіз актуальних досліджень. Увага науковців щодо теоретичних і методичних засад підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах зосереджена на визначенні особливостей її змісту, психолого-педагогічних і дидактичних умовах оволодіння професійною діяльністю (В. Гамаюнов, І. Грачанікова, Н. Клокар, В. Маслов, Г. Щокін та ін.); специфіці професійної підготовки менеджерів (Д. Дзвінчук, В. Денисюк, В. Козаков, П. Перепелиця, В. Рибалка, В. Шаркунова та ін.).

У теорії та практиці педагогічної науки проблему використання інтерактивних технологій розкрито в декількох напрямах наукових досліджень, а саме: філософський аспект (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); управлінський (В. Бондарь, Г. Дмитренко, О. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов), андрагогічний (В. Олійник, Н. Протасова, В. Семиченко, Т. Сорочан, Т. Сущенко); дидактичний (Н. Азарова, І. Бех, Н. Матвєєва, Л. Ніколаєва, О. Панченко, Н. Стецюра, С. Гончаренко, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.).

Сутність інтерактивного навчання висвітлено у працях Н. Балицької, Г. Волошиної, О. Глотова, Н. Побірченко, О. Пометун, Л. Піроженко та ін.

Проблему впровадження інтерактивних технологій досліджували О. Коротаєва, В. Кричевський, С. Мухіна, В. Паламарчук, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Раєвський та ін.

Особливостям упровадження інтерактивних технологій у вищій школі присвячені роботи Н. Баліцької, Л. Богданової, Г. Бордовського, Г. Довгань, М. Кларіна, Т. Коберника, О. Пометун, Л. Піроженко та ін.

У педагогіці відзначається постійний інтерес до використання ігрових технологій, що мають найпоширеніше застосування (Є. Аргунова, А. Вербицький, В. Лихолєтов, І. Маричев, Є. Мірошніченко, А. Мельникова, Л. Столяренко, Г. Щедровицький, В. Лозова, С. Золотухіна, В. Гриньова та ін.). У результаті досліджень встановлено, що ділові та рольові ігри забезпечують формування у студентів нових знань, інтелектуальних і практичних умінь, досвіду творчої діяльності, ціннісного ставлення до професії.

Мета статті – дослідити інтерактивні технології навчання та особливості їх використання при підготовці майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу. Обґрунтувати використання ігрових

технологій у процесі професійної підготовки магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом» (за типом) як однієї з ефективних технологій формування досвіду творчої діяльності та особистісних якостей майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання, під час якого формуються знання, вміння, розкриваються здібності, досвід діяльності повинен бути творчим. Ця установка на творчість у навчальній діяльності дозволить виявити потенціал майбутнього фахівця з метою його успішної реалізації.

Ефективність навчального процесу значною мірою залежить від адекватного вибору та фахової реалізації конкретних педагогічних технологій.

Технологічний підхід до навчання передбачає побудову навчального процесу, керуючись освітніми орієнтирами, цілями змісту навчання.

У широкому значенні технологію розуміють як сукупність знань про засоби здійснення процесів, за яких відбувається якісна зміна об'єкта. Базуючись на наявних у педагогічній науці поняттях системного підходу до навчання, педагогічні технології доречно вважати засобом досягнення цілей.

Педагогічна технологія передбачає управління навчальним процесом, що містить організацію діяльності студента і контроль за цією діяльністю. Ці процеси безперервно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управлінських дій педагога, тобто передбачає подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, визначених на основі освітніх стандартів.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжено науково-технічним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства. Її джерело і складові: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; педагогічна, психологічна і суспільні науки; передовий педагогічний досвід; вітчизняний і зарубіжний досвід минулого; етнопедагогіка [5].

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють активні технології навчання, вважаючи їх одним з ефективних засобів процесу навчання, при врахуванні творчої складової, що забезпечують розвиток і саморозвиток особистості студента на основі виявлення її індивідуальних особливостей і здібностей. Активне навчання являє собою організацію та проведення навчального процесу, спрямованого на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою комплексного використання як педагогічних, так і організаційно-управлінських засобів [4].

Аналіз наукових робіт сучасних дослідників, що працюють над проблемою впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес

вищих навчальних закладів (Н. Баліцької, Л. Богданової, Г. Довгань, Т. Коберник, О. Пометун, Л. Пироженко) дає підстави вважати, що розвиток і прогрес сучасної вищої освіти неможливий без використання цих технологій у практиці освітньої установи.

На основі узагальнення досліджень ефективності різних освітніх технологій визначено так звану «піраміду засвоєння знань», яка має такі показники:

Лекція – 5 % засвоєння.

Читання – 10 % засвоєння.

Відео-, аудіо-матеріали – 20 % засвоєння.

Демонстрація – 30 % засвоєння.

Дискусійні групи – 50 % засвоєння.

Практика через дію – 75 % засвоєння.

Навчання інших чи негайне застосування знань – 90 % засвоєння.

Піраміда доводить, що найвища результативність професійної підготовки досягається за умови використання інтерактивних технологій навчання (дискусійні групи – 50 %, практика через дію – 75 %, навчання інших чи негайне застосування знань – 90 %).

Отже, формуванню початкового професійного досвіду, необхідного для кар'єри майбутнього фахівця, сприяють саме інтерактивні технології навчання.

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі існують різні підходи до трактування поняття інтерактивні технології. Так, вітчизняні науковці О. Пометун та Л. Пироженко інтерактивні технології розглядають як окрему групу технологій у протиставленні їх активним технологіям за принципом різнобічного спілкування. Білоруські вчені В. Симоненко і Н. Фомін включають інтерактивні технології до активних технологій навчання поряд із технологією проблемно-орієнтованого навчання, технологією співробітництва, ігровою та комп'ютерною технологіями [4].

Інтерактивні технології навчання є одним із перспективних шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців на засадах принципів проблемності та моделювання професійної діяльності. Вони мають характерні особливості, що відрізняють їх від традиційного навчання, серед яких:

- активні методи навчання примусово, самою технологією навчального процесу активізують мислення студентів;
- інтерактивні технології забезпечують тривалу та стійку активність студентів;
- інтерактивні технології забезпечують самостійне прийняття студентами творчих за змістом, емоційно забарвлених та емоційно виправданих дій та рішень;
- застосування інтерактивних технологій має колективну основу і будується за певним алгоритмом;

- інтерактивні технології навчання є інтенсивними технологіями, що підвищують результативність навчання не за рахунок збільшення обсягу інформації, а завдяки глибині і швидкості її опрацювання [4].

Необхідність використання інтерактивних технологій навчання викликана багатьма факторами, серед яких: розсіяна увага студентів і низький рівень зацікавленості в успішному засвоєнні навчального матеріалу. Це є наслідком традиційного навчання, де не кожен викладач може зосередити та утримати увагу студентів. Використання інтерактивних технологій навчання дозволяє зменшити цю тенденцію за рахунок удосконалення навчального процесу.

Наступною істотною перевагою інтерактивних технологій є практичне опрацювання професійних ситуацій. Ділові ігри, кейси дозволяють опрацьовувати реальні управлінські ситуації, що виникають у процесі професійної діяльності керівників освіти. Для спеціальності «Управління навчальним закладом», наприклад, ключовим є отримання професійних знань і навичок з питань: управління організацією, маркетингу освітніх послуг, фінансового менеджменту, управління персоналом, управління навчально-виховним процесом, управління якістю освіти, управління соціально-педагогічними проектами, організації додаткових освітніх послуг.

Для підвищення ефективності підготовки менеджерів освіти актуальність переваги практичної та інтерактивної складової навчальних технологій є очевидною. Переважна кількість занять, що проводяться в інтерактивних формах, визначається головною метою освітньої програми, особливістю контингенту студентів, змістом конкретних дисциплін та навчальним процесом у цілому.

Інтерактивні технології навчання, завдяки організації міждисциплінарних практичних занять дозволяють об’єднати у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти такі суміжні дисципліни, як: теорія менеджменту, психологія управління, управління трудовими ресурсами, техніка управлінської діяльності, управління інформаційно-комунікативною діяльністю. Це дозволяє структурувати отримані знання в цілому, формуючи тим самим у студентів професійні компетенції, необхідні для успішного опанування обраної ними професії.

Нині арсенал інтерактивних технологій професійного навчання дуже різноманітний. До найефективніших належать ігрові технології, які активно використовуються в системі магістерської підготовки за спеціальністю «Управління навчальним закладом» (за типом) у ПНПУ імені К. Д. Ушинського (м. Одеса). Необхідно зазначити, що освітні стандарти професійної підготовки фахівців спрямовані на використання ігрових технологій, адже реалізація компетентнісного підходу передбачає широке використання в навчальному процесі активних та інтерактивних форм практичних занять (комп’ютерних імітацій, ділових ігор, вирішення управлінських ситуацій, психологічні та інші

тренінги) у поєднанні з позааудиторною роботою з метою формування і розвитку професійних навичок майбутніх фахівців.

Ігрові технології використовуються для допомоги студентам усвідомити нові поняття, розвинути професійний інтерес, надати навчально-пізнавальному процесу творчого спрямування. Таке навчання сприяє формуванню відповідальності, полегшує процес професійної адаптації майбутніх фахівців, тощо.

Існує широкий спектр ігрових технологій, які використовуються в навчальних цілях і для вирішення низки проблем (наукових, виробничих, організаційних тощо): професійно-діяльнісні, навчальні (пізнавальні, тренінгові), розвиваючі та комунікативні ігри.

За специфікою методики організації, ігри можуть бути предметними, рольовими, імітаційними, діловими, організаційно-діяльнісними, операційними. Чіткої класифікації ігор не існує, у звязку з тим, що в основі класифікації лежать різні критерії і значною мірою ігри переходять одна в одну.

Ділова гра – це імітація, моделювання, спрощене відтворення реальних педагогічних, управлінських та інших ситуацій в ігровій формі [7].

Ділові ігри активізують студентів і надають їм можливості бути суб'єктами розвитку власної професійної діяльності. Суттєвою характеристикою ділових ігор є чітко визначена мета навчання і відповідний їй навчальний результат, які можуть бути обгрунтовані, виділені і які мають навчально-пізнавальну спрямованість, завдяки чому максимально активізується процес навчання.

Виявлено абстрагуючі, моделюючі, імітаційні, креативні, інноваційні та аксіологічні властивості ділових ігор, що визначають їх продуктивність.

Відмінною рисою ділової гри є моделювання учасниками змісту гри і процесу тієї або іншої професійної ситуації та системи відносин всередині певної моделі реального трудового колективу. Таким чином, ділова гра є одним із засобів моделювання професійної діяльності в ході навчального процесу, сутність якого полягає у відтворенні професійної діяльності у спеціально створених умовах, які відображають реальну ситуацію, досягаючи таким чином більш високого рівня формування компетентності майбутніх фахівців.

Контекстне наповнення ділових ігор передбачає глибокий аналіз професійної сфери менеджера освіти в аспекті професійних компетенцій і вибір типу гри за заданою проблемою. За рівнем проблемності ігри підрозділяються на тренінгові, репродуктивні та творчі.

Тренінгові ігри – це багатоденні ділові ігри з наскрізним сюжетом, які поєднують цікаву форму з напруженою інтелектуальною діяльністю щодо вирішення великої кількості управлінських, педагогічних або інших проблем, що включають знайомство з новими для студентів видами діяльності та участь у реальних управлінсько-виконавських відносинах.

Репродуктивні ігри – ігри, у яких студенти відтворюють знайому інформацію, пригадують, впізнають знайомі явища, розгадують або вгадують, застосовуючи неспецифічні ігрові дії (кросворди, ребуси, загадки, пазли).

Творчі ігри – ігри, у яких кінцевий результат неоднозначний, немає готових способів вирішення ігрової задачі і є безліч рішень [3].

Під час підготовки менеджерів освіти найбільш ефективними є творчі ігри, в яких моделюються процеси виникнення, управління і вирішення управлінських ситуацій.

Використовуючи ділову гру як форму професійної підготовки, необхідно дотримуватися таких принципів організації ігрової діяльності:

- чіткий розподіл рольових позицій кожного учасника гри;
- постійний перерозподіл ролей;
- поєднання спільних і особистісних зусиль роботи групи;
- толерантна взаємодія учасників і групи в цілому;
- чітка фіксація кожного етапу прирощення освітнього продукту у відповідності до критерію його новизни;
- підсумкова рефлексія діяльності за роллю і місцем кожного учасника;
- використання способів вільного спілкування, що запобігає будь-якому прояву насильства [2].

З дотриманням правил організації ділові ігрові дозволяють створити умови, у яких студенти виконують складні професійні завдання, генерують ідею, роблять власні висновки, моделюють, що формує професійні компетенції з організаційно-управлінської, інформаційно-аналітичної та психолого-педагогічної видів діяльності, внесених у ОКХ за спеціальністю «Управління навчальним закладом» (за типом).

Аналізуючи позитивний досвід використання ділових ігор у підготовці менеджерів освіти необхідно зазначити, що для них характерні певні параметри, а саме: застосування реальних освітніх систем, що дозволяє максимально наблизити процес навчання до практичної діяльності керівників і педагогів; прийняття управлінських рішень в ділових іграх здійснюється учасниками, що виконують різні ролі, а оскільки рольові інтереси не збігаються, то рішення приймається в умовах конфлікту сторін; проведення ділових ігор є колективним методом навчання, у результаті чого формується колективна думка, яка захищається, і водночас критикується думка інших груп учасників гри [1].

Практика використання ігрових технологій засвідчує, щоб гра не стала «грою заради гри», необхідно дотримуватися певних технологічних етапів, до яких слід віднести: визначення предмету навчання, цілі навчання, диференційовані завдання навчання, розроблення сценарію гри, що складається з окремих фрагментів – кейсів. Відповідно до кожного з них, здійснюється опис середовища – віртуальні й реальні умови, у яких

діятимуть учасники гри. Середовище визначає межі діяльності учасників гри. Конкретна комбінація кейсів являє собою основу ігрового сценарію. Між кейсами, залежно від предмета вивчення встановлюються зв'язки й залежності: тимчасові, причинно-наслідкові, умовні та інші. Поряд із цим визначаються сюжетні лінії гри, проводиться відбір учасників і розподіл ролей, студенти і ведучий забезпечуються необхідною інформацією або професійно орієнтованим навчальним матеріалом, здійснюється вибір часу і місця проведення гри, способів оцінки гри учасників.

У ділових іграх важливим є використання професійно ідентичної документації, відповідного оформлення, наповнення професійною специфікою сюжетної лінії, максимально наближеної до реальної управлінської ситуації та діючих у ній учасників [3].

Необхідно відзначити високу ефективність комбінованих ігор, що проводяться під час виробничої практики в навчальних закладах із залученням керівників і компетентних педагогів закладів освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Технології активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ефективно поєднуються з іншими загальними дидактичними методами (пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, методом проблемного викладу матеріалу, частково-пошуковим, дослідницьким), доповнюють та урізноманітнюють їх, а також органічно вписуються в педагогічний процес і відповідають умовам педагогічного середовища вищого навчального закладу зі сталими гуманно-демократичними засадами.

Використання ділових ігор у процесі професійної підготовки розвиває в майбутніх фахівців гнучкість мислення, адаптованість до будь-яких ситуацій, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень, уміння працювати в колективі, творчий підхід до розв'язання проблем професійної діяльності.

Ігрові технології є універсальним педагогічним засобом підготовки майбутніх менеджерів освіти, що застосовується з метою формування їх початкового професійного досвіду та надання творчого характеру навчально-виховному процесу.

Подальші дослідження проблеми передбачають визначення ефективності використання інноваційної технології кейс-стаді як засобу формування компетентності майбутніх менеджерів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Н. В. Інтерактивні технології навчання майбутніх правників / Н. В. Азарова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 39. – Частина 2. – С. 7–13.

2. Лепак Л. Активні методи навчання у процесі підготовки сучасного менеджера // Ситуаційна методика навчання: ук-раїнський досвід. — К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 139–144.

3. Наумов В. Новые игровые технологии в обучении персонала [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.executive.ru/community/intellectual/692469/.

4. Пометун О. І, Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун. – К., 2002. – 120 с.

5. Постоян Т. Г. Освітні технології : навчальний посібник / Т. Г. Постоян. – Одеса : вид. Букаєв, 2014. – 204 с.

6. Сизоненко В. Політика і стратегія інноваційного розвитку України: євроінтеграційний аспект // Вища школа. — 2008. — № 6 — С. 29–30.

7. Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К. : Центр інновацій і розвитку, 2001. — 192 с.

8. Шеремета П.. Кейс-метод: З досвіду викладання в українській бізнес-школі / П. Шеремета, Г. Каніщенко. – К. : Центр інновацій і розвитку, 1999. – 80 с.

РЕЗЮМЕ

Долженков О. А. Формирование начального профессионального опыта будущих менеджеров образования средствами игровых технологий обучения.

В статье рассматривается проблема использования интерактивных технологий в структуре профессиональной подготовки будущих менеджеров образования, в связи с универсальностью этого педагогического средства формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Интерактивные технологии применяются на междисциплинарных практических занятиях, что позволяет объединить в процессе профессиональной подготовки такие смежные дисциплины, как: теория менеджмента, психология управления, управление трудовыми ресурсами, техника управленческой деятельности и др., что в свою очередь позволяет формировать начальный профессиональный опыт будущих менеджеров образования.

Ключевые слова*: менеджер образования, профессиональная подготовка, педагогические технологии, интерактивные технологии, игровые технологии.*

SUMMARY

Dolzhenkov O. Game Methods in Future Education Managers' Initial Professional Experience Formation.

The article focuses on proving the practicability of using interactive approaches to teaching as a means of creative activity experience formation when studying at a vocational institution. Special attention is paid to the methodological aspects of game approach application in the process of training education managers due to the versatility of this teaching method.

The author points out that practical and interactive components of teaching methods facilitate the increase of the efficiency of future education managers training.

Besides, attention is paid to the fact that the interactive technologies, which are used at intersubject tutorials, in the process of education managers professional training allow to unite such neighboring disciplines as Theory of Management, Psychology of Management, Staff Management, Management Technique, Informational and Communicative Activity Management. It gives an opportunity to structure the acquired knowledge, so that it forms students' professional skills, which are necessary for the successful gaining of their future profession.

The author also states, that today the variety of interactive teaching methods is rather wide. The most effective methods are business role-playing games, which are used in the system of training Master Degree students majoring in the specialty "Education Institution Management" at South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Odesa). Games motivate students making them the subjects of their own professional work development. Business role-playing games are characterized by the well-

defined aim of studying and corresponding training result, which can be substantiated, distinguished and educationally oriented, due to which the training process is activated to the greatest possible extent.

In the process of educational managers professional training game methods are used to help students understand new concepts, they develop their professional interest and make the training process more creative and interesting.

The author concludes that game methods are a versatile teaching means in the process of future education managers training. They should be used with the aim of their professional competence formation.

Key words: *education manager, professional training, teaching technologies*.

УДК 373:005.591.6:001.4

Ю. І. Самойлова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ШКІЛЬНІ МЕРЕЖІ: ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті здійснено комплексний аналіз базових понять дослідження інноваційних шкільних мереж (ІШМ) як педагогічного феномену в контексті інноваційного освітнього менеджменту. Для досягнення поставленої мети використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) та метод термінологічного аналізу для виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять. У результаті дослідження було обґрунтовано необхідність вивчення особливостей ІШМ для розвитку вітчизняної системи освіти, проаналізовано понятійно-термінологічну базу поняття «інноваційна шкільна мережа». Розглянуто інноваційні шкільні мережі як педагогічний феномен у контексті інноваційного освітнього менеджменту.

Ключові слова: *інновація, освітня інновація, мережеве суспільство, мережа, мережування, інноваційна шкільна мережа, управління освітою, менеджмент освітніх інновацій.*

Постановка проблеми. У сучасному світі процеси глобалізації впливають на всі сфери життєдіяльності людини й суспільства. Новий тип суспільства XXI століття – мережеве суспільство – ставить нові вимоги до підготовки спеціалістів, які мають бути конкурентоспроможними, готовими до діяльності в часи неперервних змін. Все це передбачає забезпечення високого професійного рівня фахівців та їх мобільності, створення умов для максимального розкриття талантів і творчого потенціалу молодих спеціалістів, спонукає до розвитку та оновлення всіх сфер соціального й духовного життя суспільства. Необхідний якісно новий рівень освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Динамізм глобальних змін у світі, перетворення, що відбуваються в суспільстві в цілому, зміни освітніх пріоритетів зумовлюють трансформацію системи освіти, принципів її організації, форм і методів навчально-виховного процесу.

Упровадження інноваційних форм діяльності, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку учнів до життєдіяльності в суспільстві, що постійно знаходиться у стані змін, є одним із пріоритетних завдань розвитку освіти XXI століття. Інноваційні шкільні мережі (ІШМ) є однією з альтернативних форм поширення інноваційних процесів. ІШМ є поширеними та успішно функціонують у провідних країнах світу, зокрема Сполучених Штатах Америки, що є однією з країн, які мають досить успішний досвід реформування та модернізації своєї системи освіти. Проте вивчення особливостей діяльності ІШМ неможливе без тлумачення базових понять і висвітлення основних категорій дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Наукова проблема, що є предметом вивчення в даному дослідженні, знаходиться в межах предметних полів педагогічної інноватики, порівняльної педагогіки та освітнього менеджменту. Проблеми інновацій стали предметом дослідження сербського педагога К. Ангеловськи, англійських та американських педагогів Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, М. Майлз, А. Хаберман та ін. Також слід відзначити праці вітчизняних і зарубіжних науковців І. Д. Беха, Л. І. Даниленко, І. М. Дичківської, М. В. Кларіна, О. В. Пащук, О. М. Пєхоти, О. В. Попової, А. І. Прігожина, В. А. Сластьоніна, А. В. Хуторського та ін.

Основні характерні властивості інноваційних шкільних мереж знайшли висвітлення у працях багатьох провідних зарубіжних теоретиків освіти, таких як П. Вольстеттер, К. Меллоу, Д. Чо, Д. Кан, Д. О'Брайєн, Е. Браун, А. Ліберман, М. МкЛоглін, Ф. Ньюменн, К. Сконцерт, М. Менделл, Д. Рейнолдс, Д. Хопкінс, К. Чепмен, М. Фуллан, А. Харріс, Д. Джексон, М. Кастельс та інших. У вітчизняній педагогічній науці ці питання не знайшли суттєвого висвітлення. Можна назвати лише деяких вітчизняних і російських науковців, які у своїх дослідженнях приділили увагу шкільним мережам, серед яких: М. Бойченко, Н. Крилова, І. Римаренко, А. Русакова, А. Сбруєва, І. Чистякова, А. Цирульников.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел засвідчує, що комплексного аналізу понятійно-термінологічного апарату дослідження ІШМ як педагогічного феномену в контексті інноваційного освітнього менеджменту зроблено не було.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз базових понять дослідження інноваційних шкільних мереж як педагогічного феномену в контексті інноваційного освітнього менеджменту.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження були використані загальнонаукові методи, зокрема аналіз, синтез, порівняння та узагальнення та метод термінологічного аналізу, що дозволили розкрити сутність досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять.

Виклад основного матеріалу. Головними поняттями, що утворюють смислову структуру дослідження феномену інноваційних шкільних мереж та особливостей їх діяльності є такі: «інновація», «освітня інновація», «мережа», «мережеве суспільство», «мережування», «шкільна мережа», «інноваційна шкільна мережа», «інноваційний освітній менеджмент». Поняття «інновація» є ключовим у нашому дослідженні. Попередній аналіз літературних джерел свідчить про варіативність підходів до тлумачення даного поняття і відповідно безліч його визначень. У перекладі з латинської поняття «інновація» (innovatio) означає «оновлення», «відновлення», «зміна». В економічній теорії та практиці термін «інновація» з'явився вперше завдяки австрійському вченому-економісту Йозефу Шумпетеру, який у роботі «Кон'юнктурні цикли» (1939 р.) уперше ввів термін «інновація», яку розумів як виробничу функцію, що зумовлює «кількісні зміни продукту з урахуванням змін в усій сукупності діючих на нього факторів, якщо замість сукупності факторів ми змінимо форму функції, то отримаємо інновацію». Тобто, він трактує поняття «інновація» як зміну з метою впровадження й використання нових видів споживчих товарів, нових виробничих і транспортних засобів, ринків і форм організації у промисловості [17]. Варто наголосити, що Й. А. Шумпетер розглядає інновації в динаміці, тобто як інноваційні процеси. Це випливає з п'яти типів «нових комбінацій», визначених австрійським ученим. Він стверджує, що нові комбінації – це «виготовлення нового продукту…», а не новий продукт; це «впровадження нового методу…», а не новий метод; це «отримання нового джерела…», а не нове джерело; це «освоєння нового ринку…», а не новий ринок; це «проведення реорганізації…», а не сама реорганізація [18].

Згідно з міжнародними рекомендаціями (керівництвом Фраскаті – документом, прийнятим Організацією Економічного Співробітництва та Розвитку в 1993 році), поняття «інновація» визначається як «кінцевий результат інноваційної діяльності, що одержав втілення у вигляді нового або вдосконаленого продукту чи технологічного процесу, що використовується у практичній діяльності або в новому підході до соціальних послуг» [15, 30–31]. Інновація розглядається і як процес, і як результат. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація». У цьому контексті розрізняють поняття «новація» («новий засіб») як певний засіб, тобто нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо.

Поняття «інновація» почало використовуватися у вітчизняній дидактиці на початку 90-х рр. ХХ ст. Перенесення його у сферу освіти було пов'язане з поширенням поглядів на сучасне суспільство як на постіндустріальне, в якому освіта відіграє одну з провідних ролей. Англійський філософ О. Тоффлер зазначав, що сучасна школа орієнтована скоріше назад, на минуле вмираючої системи, ніж на те нове суспільство,

яке ледь помітне на горизонті, що йде їй на зміну, тому необхідно створити систему освіти принципово іншу, суперіндустріальну. Така система не може не бути інноваційною [16, 326].

У Законі України «Про інноваційну діяльність» поняття «інновації» трактується таким чином: «це новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [4]. Тобто, у становленні інноваційної освіти в Україні інновації пов'язуються, насамперед, із конкретними соціальними змінами, до яких вони приводять. Інновація – це, передусім, те, що змінює середовище її впровадження. Такий підхід дає основи для розуміння інновацій в освіті як цілеспрямованих змін щодо її вдосконалення [10, 8]. Таким чином, до категорії «інновація» в Законі України «Про інноваційну діяльність» відносяться і інновації у сфері послуг, тобто у сфері освіти [5].

У сфері теорії освіти існують такі тлумачення поняття «інновація»:

- інновації – це нові ідеї в педагогіці, зорієнтовані на нові зміни різних структурних систем і компонентів освіти; процес залучення до практики освітніх технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних систем і компонентів освіти (Л. Ващенко) [1];
- інновація – оновлення, зміни, впровадження нового / новизни (Л.Г. Вікторова) [2];
- інновація – це не лише результат упровадження нового, а й новостворені або вдосконалені технології навчання, виховання, управління, які суттєво змінюють структуру і якість освітнього процесу (Л. І. Даниленко) [3];
- інновація – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем (В. Паламарчук) [12].;
- інновація – це цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження нові стабільні елементи (А. Пригожин) [13];
- інновації – комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання нового, метою якого є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності (В. Сластьонін) [14].

Як бачимо, у теорії освіти існують як загальні визначення поняття «інновація», що не вказують на суттєві ознаки, які вирізняють інновації серед інших явищ і процесів, притаманних сучасній системі освіти, так і більш конкретні, у яких даються більш сутнісні властивості, характерні саме педагогічним інноваціям.

Ще однією не менш важливою категорією для розуміння явища інноваційних шкільних мереж є поняття «мережеве суспільство» і пов'язані безпосередньо з цим терміни «мережування» та «мережа». Мережеве суспільство поєднує в собі особливості попередніх двох суспільств – інформаційного та суспільства знань. Причиною розвитку мережевого суспільства в більшій мірі є історичні фактори, а саме процеси, що відбувалися на початку 70-х років XX століття у світі: інформаційно-технологічна революція; культурні та соціальні рухи 60–70-х років; кризи, що призвели до перебудови двох існуючих соціально-економічних систем – капіталізму та етатизму.

Поняття «мережеве суспільство» все частіше з'являється у працях філософів і соціологів, присвячених сучасній постіндустріальній епосі (П. Бурдьє, Ж. Дельоз, М. Кастельс). М. Кастельс уперше вжив словосполучення «мережеве суспільство». Він називає сучасне глобальне суспільство – суспільством мережевих структур, підкреслюючи їх всеосяжний, але при тому ж і визначальний характер, коли «влада структури виявляється сильніше за структуру влади», а належність до тієї чи іншої мережі стає найважливішим джерелом влади та змін у суспільстві. Особливістю сучасного суспільства за М. Кастельсом є не стільки домінування інформації, скільки трансформація варіантів її використання, коли провідну роль у суспільстві набувають глобальні мережеві структури, що витісняють традиційні форми взаємовідносин [7].

Голландський соціолог Я. ван Дійк визначає мережеве суспільство як таке, у якому поєднання соціальних і медійних мереж формує основний спосіб його організації та найважливіші структури на всіх рівнях (індивідуальному, організаційному та соціальному). Дослідник порівнює цей тип суспільства з масовим суспільством, яке формується групами, організаціями і громадами («масами»), організованими за ознакою фізичної спільної присутності [19].

Далі необхідно звернути увагу на основні підходи до трактування поняття мережа. Вивчення поняття «мережа» викликає багато труднощів, адже в літературі вже багато написано про мережі – про торгівельні мережі, комп'ютерні тощо. Але чим більше ми заглиблюємося в сутність поняття «мережа», тим більш незрозумілим воно стає. М. Кастельс визначає мережу як «сукупність пов'язаних між собою вузлів» [8, 13]. На його думку, мережі – це достатньо старі форми матеріалізації людської діяльності, вони існували в усі часи людства. Але в наш час мережі набули нового значення у зв'язку з бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Серед основних характеристик мережі М. Кастельс виділяє такі: децентралізацію, горизонтальну систему комунікації і, як наслідок − відсутність жорсткої структури, що пов'язує всі елементи системи в піраміду; підвищений ступінь самоорганізації; гнучкість організації завдяки взаємозалежності ланок мережі [8, 13−14].

З точки зору системного підходу мережа – це певний тип складної саморозвиненої системи, що складається із взаємопов’язаних підсистем та елементів, властивостей і відносин, створених людьми та діє в певних межах [9, 90].

О. В. Назарчук вважає мережі утвореннями, що здатні створювати різноманітні комунікативні просторово-часові конфігурації. Мережі являють собою конгломерати комунікації, які можуть зв’язувати будь-яку точку комунікативного простору з іншою. Відповідно до цього О. В. Назарчук розглядає феномен «мережевого суспільства» як історичну відповідь на складну комунікативну ситуацію [11, 100–101].

Проаналізувавши різні підходи до визначення даного поняття, можна зробити висновок, що мережа – це неієрархічна управлінська структура, що складається з групи організацій, поєднаних горизонтальними зв’язками, та займається спільною діяльністю, спрямованою на вироблення нового продукту, в її основі лежить комунікація індивідів.

Інноваційні шкільні мережі виникли в період суспільства знань або мережевого суспільства, коли створення мереж стало невід’ємною частиною інноваційного розвитку. На Лісабонському семінарі провідних теоретиків освітніх інновацій із країн-членів ОЕСР (2000 р.) було дано таке визначення інноваційної шкільної мережі – це соціальні структури, які задовольняють зобов'язання щодо якості, цілеспрямованості та зосередженості на результатах. Інноваційні шкільні мережі сприяють інноваційним розробкам та поширенню прогресивної практики, активізації професійного розвитку вчителів [20, 54].

У своїх дослідженнях шляхів розвитку інноваційної шкільної мережі П. Делін характеризує такі структури як «тимчасові соціальні мережі, де особи можуть отримати максимум інформації, доклавши мінімум зусиль» [20, 52]. На початку 1990-х років процес мережування навчальних закладів досліджував Е. Венгер. На думку Е. Венгера, мережа – це група осіб, які постійно здійснюють певну діяльність шляхом позитивного внеску до практики власних спільнот [21].

І. Чистякова, українська дослідниця, яка вивчає дане питання на матеріалах Великобританії, трактує інноваційну шкільну мережу як «інноваційну організаційну структуру, що являє собою сукупність навчальних закладів, об’єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі шкіл і поза нею» [17, 10].

Оскільки для сучасного етапу розвитку вітчизняної системи освіти характерні реформаційні процеси, то постає важливим питання управління цими процесами. Тому особливого поширення набувають зміни, пов’язані зі сферою управління інноваційним розвитком освіти. Вивчення цього аспекту

має важливе значення в контексті нашого дослідження, оскільки ІШМ є однією з успішних форм в управлінні інноваційною діяльністю закладів освіти. Вивченню та аналізу основних положень інноваційного менеджменту освіти присвячено праці багатьох вітчизняних (В. Андрущенко, В. Бех, Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Козлова, В. Паламарчук, А. Сбруєва та ін.) та зарубіжних (Дж. Бендерс, Дж. Ендрюс, Т. Кларк, Р. Купер та ін.) дослідників. Проте варто зазначити, що інноваційному менеджменту притаманна певна невизначеність, про що свідчить вживання одночасно в літературі таких понять як «інноваційний освітній менеджмент», «інноваційний менеджмент освіти», «менеджмент освітніх інновацій». Л. Даниленко «менеджмент освітніх інновацій» визначає як процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціальну систему), у результаті якого відбувається його якісна зміна і підвищується рівень залучення інвестицій та інновацій [3]. О. Ісайкіна вважає всі три поняття синонімічними. У цілому можна сказати, що всі три процеси схожі між собою, але «якісна зміна» в управлінні впливає лише на якість навчально-виховного й управлінського процесів; в освітньому менеджменті – забезпечує конкурентоздатність освітніх організацій, а в менеджменті освітніх інновацій – інноваційний розвиток науково-педагогічних кадрів.

Менеджмент освітніх інновацій здійснюється на основі принципів, що забезпечують успішність та ефективність управлінської діяльності. Серед основних принципів реалізації інновацій в освіті виділяють: гуманізм, демократизм, оптимальність, національну спрямованість, єдність загальнолюдського і національного характеру навчання, співтворчість, життєтворчість, диференціацію та індивідуалізацію, оптимізацію і відкритість, інноваційність. Одним із основних принципів менеджменту освітніх інновацій є принцип інноваційності, який передбачає спрямованість роботи керівників на постійне оновлення освітнього процесу через застосування освітніх інновацій, що забезпечується організаційно-управлінськими, фінансово-економічними та психолого-педагогічними змінами [6].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сьогодні інноваційні шкільні мережі стають усе більш популярною організаційною формою запровадження інновацій. В освітній сфері мережі шкіл усе більше й більше замінюють індивідуальну школу як ключову одиницю реформаційних змін. Для того, щоб зрозуміти сутність даного поняття необхідно розуміти основні поняття та базові категорії, що входять в його смислову структуру. Насамперед, це такі поняття, як «інновація», «освітня інновація», «мережа», «мережеве суспільство», «мережування», «шкільна мережа», «інноваційна шкільна мережа». Сутність даних понять розглядалася багатьма як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Кожен із них розглядає їх з точки зору того підходу, у межах якого вони

здійснюють свою наукову діяльність. Що стосується саме феномена інноваційних шкільних мереж, то мережі в освіті – нова організаційна форма, що відіграє вирішальну роль у підтримці інновацій та вдосконаленні школи, а також для подолання традиційної ізоляції шкіл. Інноваційна шкільна мережа – організаційна структура, що являє собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі шкіл і поза нею. У подальших дослідженнях необхідно приділити більше уваги дослідженню інноваційних шкільних мереж саме в контексті теорії управління інноваційними процесами та управління мережами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – К., 2005.

2. Викторова Л. В. Инновационные процессы в образовании / Л. В. Викторова // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 6.

3. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Данильченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. –№ 3. – С. 70–74.

4. Закон України «Про інноваційну діяльність» № 40–IV від 04.07.2002 р. (редакція від. 23.06.2010 р.)

5. Закон України «Про освіту» №1060–XII [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.osvita.org.ua.

6. Ісайкіна О. Д. Інноваційний менеджмент як напрям вдосконалення процесу управління якістю освіти [Електронний ресурс] / О. Д. Ісайкіна. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/evu/2011_17_1/Isaikina.pdf.].

7. Кастельс М. Становление общества сетевых структур [Электронный ресурс] / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на западе / [под ред. В. Иноземцева]. — Режим доступа : http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev/index.html.

8. Кастельс М. Галактика Интернет : размышления об Интернете, бизнесе и обществе / Мануель Кастельс ; [пер. с англ. А. Матвеева] ; под ред. В. Харитонова. – Екатеринбург : У-Фактория (при участии издания Гуманитарного университета), 2004. – 328 с.

9. Лукина Н. П. Аксиологический и идеологический статус сетевого общества как предмет философской рефлексии / Н. П. Лукина, Л. В. Нургалеева // IX Всероссийская обьединенная конференция «Интернет и современное общество». – Томск, 2006. – 180 с.

10. Марущенко О. А. Становлення інноваційної освіти в Україні : автореф. дис. ... канд. соціолог. наук : 22.00.04 / О. А. Марущенко. – Харків, 2004. –18 с.

11. Назарчук А. В. Новая коммуникативная ситуация: рождение сетевого общества / А. В. Назарчук // Философия и будущее цивилизации : тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24–28 мая 2005 г.) : в 5 т. – Т.3. – М. : Современные тетради, 2005. – С. 100–101.

12. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці / В. Ф. Паламарчук // Першооснови педагогічної інноватики. – Т. 2. – К. : Освіта України, 2005. – С. 59.

13. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 206 с.

14. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

15. Статистика науки и инновации: краткий терминологический словарь / под. ред. Л. М. Гохберга. – М. : ЦИСН, 1996. – 112 с.

16. Тоффлер А. Футурошок : пер. с англ. / А. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 326 с.

17. Чистякова І. А. Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Анатоліївна Чистякова. – Суми, 2012. – 20 с.

18. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития / Й. А. Шумпетер. – М. : Прогресс, 1982. – 456 с.

19. Jan van Dijk. The network Society, Social Aspects of new media / Jan van Dijk. – London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage, 1999. – 267 p.

20. OECD. Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003. – 182 p.

21. Wenger E. Communities of Practice : learning meaning and identity / E. Wenger. – New York : Cambridge University Press, 1998. – 318 p.

РЕЗЮМЕ

Самойлова Ю. И. Инновационные школьные сети: характеристика понятийно-терминологического аппарата исследования.

В статье осуществлен комплексный анализ базовых понятий исследования инновационных школьных сетей как педагогического феномена в контексте инновационного образовательного менеджмента. Для достижения поставленной цели использованы общенаучные методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и метод терминологического анализа. В результате исследования была обоснована необходимость изучения особенностей инновациоонных школьных сетей для развития отечественной системы образования, проанализирована понятийно-терминологическая база понятия «инновационная школьная сеть». Рассмотрены инновационные школьные сети как педагогический феномен в контексте инновационного образовательного менеджмента.

Ключевые слова: *инновация, образовательная инновация, сетевое общество, сеть, школьная сеть, инновационная школьная сеть, управление образованием, менеджмент образовательных инноваций.*

SUMMARY

Samoylova Y. Innovative school networks: the characteristic of conceptual-terminological basis of the research.

The article deals with the need to study the characteristics of innovative school networks for the development of the national education system. It is accentuated that due to the integration of Ukrainian education in the European educational space, national system of education requires innovative forms of activity. Creating of innovative school networks is one of the forms of the innovative processes dissemination. The relevant researches concerning the problem studied are examined.

The basic approaches to understanding the key concepts that are included in the semantic structure of the term «innovative school network» are defined. Different approaches to the definition of the term «innovation» are studied. It is shown that in the theory of education there are both general and more concrete definitions of the term «innovation».

Existing researches of both home and foreign scientists concerning the terms «network» and «network society» are analyzed, which are necessary to better understanding of the main point of innovative school networks phenomenon. Interpretations of the term «network» in different scientific approaches are analyzed. It is shown that a network in education is a quite new organizational form that plays an important role in innovative school development and helps to overcome a traditional isolation of schools. Innovative school network is defined as a complex of educational establishments which are united by the common innovative idea and activity which is aimed at the increase of the teaching and educational process efficiency, the quality of management activity; further extension of educational experience in the network of schools and behind it.

It is shown that the sphere of innovative management in education is a subject to constant studies and researches under conditions of the reformation, modernization of all areas of Ukrainian society life. The innovative school network is considered as a pedagogical phenomenon in the context of innovative educational management. It is pointed out that networks are an effective way of innovative educational development management under the conditions of the decentralization processes.

Key words: *innovation, educational innovation, network society, network, school network, networking, innovative school network, management of education, management of educational innovations.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Дегтяренко Т. М. Сучасна філософія та реалії корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або інвалідністю 3
Хващевська О. О. Особливості соціалізації учнів загальноосвітніх навчальних закладів 13
Чистякова І. А. Ґенеза міжнародного волонтерського руху 19

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гаращук К. В. Розширені школи як інноваційний структурний компонент системи середньої освіти Великої Британії 27
Нитенко О. В. Профіль спеціаліста з права: європейський та український досвід 33
Пілюгіна Т. В. Ретроспективний аналіз становлення іншомовної освіти майбутніх працівників фіскальної служби у світовій практиці 41
Скиба М. М. Зарубіжний досвід екологічної підготовки майбутніх учителів біології 47
Чернякова Ж. Ю. Формування інтернаціоналізованого освітнього простору як порівняльно-педагогічна проблема 55

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Аблаєв Е. А. Навчально-методичний комплекс як певна сукупність документів у структурі підготовки майбутнього педагога (80-ті роки ХХ століття) 66
Ажиппо О. Ю. Українські громадські діячі та педагоги другої половини ХІХ – початку ХХ століття про національний характер освіти і виховання. 72
Антипін Є. Б. Ідеї дитиноцентризму в педагогічних поглядах Тимофія Лубенця 79
Вєнцева Н. О. Роль інститутів народної освіти України в підготовці майбутніх учителів історії в 1920–1930 рр. 85
Гавриленко І. І. Нормативні засади управлінської діяльності А. С. Макаренка. 93
Голубнича Л. О. Висвітлення досвіду організації лекції у ВНЗ східноукраїнського регіону в педагогічній історіографії (50–60-ті рр. ХХ ст.) 103
Дорошенко Е. Ю. Формування дисциплінованості у вихованців кадетських корпусів на території українських губерній (ХІХ – початок ХХ ст.) 111
Іванюк Г. І., Січкар А. Д. Діяльнісний підхід до навчання й виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічному контексті ХХ століття 119
Косенко Ю. М. Особливості викладання суспільно-історичного матеріалу розумово відсталим учням у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття 130
Левашова В. М. Факультативні курси як форма диференціації навчання природничих дисциплін (60–80-ті роки ХХ ст.) 137
Меттіні Е. А. С. Макаренко: виховання та коучинг 144

Никитюк Л. В. Становлення ідеї природничої освіти в українській педагогічній думці з прадавніх часів до XVI століття.....149
Рацлав Н. І. Методична підготовка вчителів математики у Слов'янському державному педагогічному інституті в 70-х роках XX ст.....155
Саяпіна С. А. Зміст експериментальних досліджень деяких аспектів морального виховання в дошкільній педагогіці (60-ті рр. XX ст.).....165
Ушмарова В. В. Історична ретроспектива теоретичних поглядів на проблему здібностей.....173
Ярославцева Л. А. Ідеї дитиноцентризму в педагогічній системі В. О. Сухомлинського.....181

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Білик Н. М. Перспективи впровадження технології медіації однолітків у загальноосвітній школі 189
Вашуленко О. В. Аналіз психологічних передумов організації повторення в початковому навчанні 198
Венгловська О. А. Формування дослідницької компетентності вчителя початкової школи у процесі функціонування історико-педагогічних студій.....210
Голота Н. М. Сучасні проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з простором та часом 219
Гудименко К. М. Професійне самовизначення старшокласників як психолого-педагогічна проблема.....227
Курок В. П. Дослідження компонентів діяльності вчителя як передумова створення її моделі 233
Левченко Л. С. Комунікативна компетентність особистості в аспекті сучасної інноваційної освіти 240
Малашевська І. А. Психокоригуючий принцип музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.....248
Предик А. А. Проблема оцінювання навчальних досягнень першокласників у педагогічній теорії та практиці 256
Самойленко О. М. Особливості технологічних підходів до навчання 266

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Барсукова Н. С. Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва 275
Бацуровська І. В., Андрющенко Я. Е. Аналіз стану і реалізації відкритих дистанційних курсів в Україні.....282
Варецька О. В. Розробка кваліметричних моделей як засіб розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти.....289
Гаврилюк С. М. Принципи розвитку педагогічної творчості майбутніх вихователів дітей дошкільного віку 303
Гирич З. І. Теоретичні основи конструювання програми для навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів-нефілологів 315
Загребельний С. Л., Загребельна О. О., Костіков О. А. Он-лайн тестування знань студентів – інноваційна форма дистанційної освіти 323

Ковтун Г. І., Мартиненко О. В. Реформування вищої педагогічної освіти України в умовах євроінтеграції 329
Коркішко О. Г. Усвідомлення сучасним викладачем власного призначення як запорука професійного зростання 336
Корсун Г. О. Шляхи підвищення якості викладання англійської мови професійного спрямування в технічних університетах України 343
Крамська С. Г. Формування духовної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва 349
Левченко Л. С., Кривонос О. Б. Педагогічна діагностика професійно-творчих умінь студентів як показника готовності спеціаліста до професійної діяльності 357
Находк С. А. Визначення рівня сформованості операційного компонента прогностичних умінь майбутніх практичних психологів: констатувальний етап експерименту 365
ПостоянТ. Г. Дуальна система навчання в умовах галузевої кластеризації 374
Ручинська Н. С., Семененко І. В. Педагогічні підходи до використання змішаного навчання у вищій школі 382
Сергєєв С. М., Рощупкін А. О. Урахування індивідуальних особливостей студентів у навчанні та вихованні 388
Старченко С. О. Пріоритети дистанційної підготовки вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти 396
Стеченко Т. О., Ушакова Л. І. Мультилінгвізм у системі освіти майбутніх учителів іноземних мов 403
Тимченко А. М. Особливості ставлення студентів класичного університету до питань здоров'я 411
РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ
Долженков О. О. Формування початкового професійного досвіду майбутніх менеджерів освіти засобами ігрових технологій навчання 423
Самойлова Ю. І. Інноваційні шкільні мережі: характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження 432

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Дегтяренко Т. Н. Современная философия и реалии коррекционно-реабилитационной помощи лицам с психофизическими нарушениями и/или с инвалидностью. 3
Хващевская О. А. Особенности социализации учеников общеобразовательных учебных заведений. 13
Чистякова И. А. Генезис международного волонтерского движения. 19

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гаращук К. В. Расширенные школы как инновационный структурный компонент системы среднего образования Великобритании. 27
Нитенко О. В. Профиль специалиста по праву: европейский и украинский опыт. 33
Пилюгина Т. В. Ретроспективный анализ становлення иноязычного образования будущих работников фискальной службы в мировой практике. 41
Скиба М. М. Зарубежный опыт экологической подготовки будущих учителей биологии. 47
Чернякова Ж. Ю. Формирование интернационализированного образовательного пространства как сравнительно-педагогическая проблема. 55

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Аблаев Э. А. Учебно-методический комплекс как некая совокупность документов в структуре подготовки будущего педагога (80-е годы XX века)... 66
Ажиппо А. Ю. Украинские общественные деятели и педагоги второй половины XIX – начала XX столетия о национальном характере образования и воспитания. 72
Антипин Е. Б. Идеи детоцентризма в педагогических взглядах Тимофея Лубенца. . 79
Венцева Н. А. Роль Институтов Народного Образования в Украине в подготовке будущих учителей истории в 1920–1930 гг. 85
Гавриленко И. И. Нормативные основы управленческой деятельности А. С. Макаренко. 93
Голубничая Л. А. Освещение опыта организации лекции в вузах восточноукраинского региона в педагогической историографии (50–60-е гг. XX в.). 103
Дорошенко Э. Ю. Формирование дисциплинированости у воспитанников кадетских корпусов на территории украинских губерний (XIX – начало XX в.). 111
Иванюк А. И., Сичкарь А. Д. Деятельностный подход к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста в историко-педагогическом контексте XX века. 119
Косенко Ю. М. Особенности преподавания общественно-исторического материала умственно отсталым ученикам в 20-х – начале 30-х годов XX века. 130
Левашова В. Н. Факультативные курсы как форма дифференциации обучения естественных дисциплин. 137
Меттини Эмилиано. А. С. Макаренко: воспитание и коучинг. 144
Никитюк Л. В. Становление идеи естественнонаучного образования в украинской педагогической мысли с древнейших времен до XVI века. 149
Рацлав Н. И. Методическая подготовка учителей математики в Славянском государственном педагогическом институте в 70-х годах XX века. 155
Саяпина С. А. Содержание экспериментальных исследований некоторых аспектов нравственного воспитания в дошкольной педагогике (60-е гг. XX в.). 165
Ушмарова В. В. Историческая ретроспектива теоретических взглядов на проблему способностей. 173

Ярославцева Л. А. Идеи детоцентризма в педагогической системе В. А. Сухомлинского. 181

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Билык Н. М. Перспективы внедрения технологи медиации сверстников в общеобразовательной школе..... 189

Вашуленко О. В. Анализ психологических предпосылок организации повторения в начальном обучении. 198

Венгловская Е. А. Формирование исследовательской компетентности учителя начальной школы в процессе функционирования историко-педагогических студий. 210

Голота Н. Н. Современные проблемы ознакомления детей дошкольного возраста с пространством и временем..... 219

Гудыменко Е. Н. Профессиональное самоопределение старшеклассников как психолого-педагогическая проблема. 227

Курок В. А. Исследование компонентов деятельности учителя как предпосылка создания ее модели. 233

Левченко Л. С. Коммуникативная компетентность личности в аспекте современного инновационного образования. 240

Малашевская И. А. Психокорректирующий принцип музыкального обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста с использованием музыкотерапии. 248

Предык А. А. Проблема оценивания учебных достижений первоклассников в педагогической теории и практике. 256

Самойленко А. Н. Особенности технологических подходов к обучению..... 266

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Барсукова Н. С. Формирование исполнительского мастерства будущего учителя музыкального искусства. 275

Бацуровская И. В., Андрющенко Я. Э. Анализ состояния и реализации открытых дистанционных курсов в Украине.. 282

Варецкая Е. В. Разработка квалиметрических моделей как средство развития социальной компетентности учителя начальной школы в системе последипломного педагогического образования.. 289

Гаврилюк С. Н. Принципы розвития педагогического творчества будущих воспитателей детей дошкольного возраста.. 303

Гирич З. И. Теоретические основы конструирования программы для обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов-нефилологов..... 315

Загребельный С. Л., Загребельная Е. А., Костиков А. А. Он-лайн тестирование знаний студентов – инновационная форма дистанционного образования. 323

Ковтун Г. И., Мартыненко Е. В. Реформирование высшего педагогического образования Украины в условиях евроинтеграции. 329

Коркишко Е. Г. Осознание современным преподавателем собственного назначения как залог профессионального роста. 336

Корсун А. А. Способы повышения качества преподавания английского языка профессиональной направленности в технических университетах Украины.. 343

Крамская С. Г. Формирование духовной культуры будущего учителя музыкального искусства..... 349

Левченко Л. С., Кривонос О. Б. Педагогическая диагностика профессионально-творческих умений студентов как показателя подготовленности специалиста к профессиональной деятельности. 357
Находд С. А. Определение уровня сформированности операционного компонента прогностических умений будущих практических психологов: констатирующий этап эксперимента..... 365
Постоян Т. Г. Дуальная система обучения в условиях отраслевой кластеризации. 374
Ручинская Н. С., Семененко И. В. Педагогические подходы к использованию смешанного обучения в высшей школе. 382
Сергеев С. М., Рощупкин А. А. Учет индивидуальных особенностей студентов в обучении и воспитании. 388
Старченко С. А. Приоритеты дистанционной подготовки учителей физической культуры в системе последипломного педагогического образования. 396
Стеченко Т. А., Ушакова Л. И. Мультилингвизм в системе профессионального образования будущего учителя иностранных языков 403
Тимченко А. Н. Особенности отношения студентов классического университета к вопросам здоровья. 411

РАЗДЕЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Долженков О. А. Формирование начального профессионального опыта будущих менеджеров образования средствами игровых технологий обучения.. .. 423
Самойлова Ю. И. Инновационные школьные сети: характеристика понятийно-терминологического аппарата исследования. 432

CONTENTS

SECTION I. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Dehtyarenko T. Modern philosophy and realities of correctional-rehabilitation help for people with mental and physical impairments and/or disabilities. 3
Khvaschevskaya O. Peculiarities of socialization of the pupils of secondary education institutions. 13
Chystyakova I. Genesis of international volunteer movement.. 19

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Haraschuk K. Extended schools as an innovative structural component of the system of secondary education of Great Britain.. 27
Nitenko O. The profile of Specialists in Law: European and Ukrainian Experience. 33
Piliugina T. Retrospective analysis of fiscal service officers' foreign language education formation in the world experience. 41
Skiba M. Foreign experience of ecological education of future biology teachers. 47
Chernyakova Zh. The formation of internationalized educational space as a comparative pedagogical problem. 55

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Ablayev Ye. Educational and methodological complex as a certain set of documents in the structure of future teachers' training (the 80th of the XXth century)...66
Aghyppo A. Ukrainian publicmen and teachers of the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries about national character of education and upbringing. 72
Antypin Y. Ideas of child-oriented in pedagogical views of Tymofiy Lubenets.. 79
Ventseva N. The role of institutes of folk education in Ukraine in preparation of future teachers of history in 1920–1930.. 85
Gavrilenko I. Legal foundations of A. S. Makarenko's administrative activity.. 93
Golubnycha L. Illumination of the experience of giving lecture at East Ukrainian region universities in pedagodical historiography (50–60th of the XXth century). 103
Doroshenko E. The formation of the discipline of the cadets on the territory of the ukrainian provinces (XIX – beginning of XX centuries). 111
Ivanyuk A., Sichkar A. Activity approach to training and education of preschool children in historical and pedagogical context of the XX century. 119
Kosenko Y. Peculiarities of teaching mentally retarded students social-historical material in 20 – early 30 of XX century. 130
Levashova V. Elective courses as a form of differentiation of teaching of natural disciplines. 137
Mettini E. A. S. Makarenko: education and coacing. 144
Nykytyuk L. Establishing of natural education in Ukrainian educational thought from ancient times to the XVI century. 149
Ratslav N. Methodological training of mathematics teachers at Slavyansk State Pedagogical Institute in the 70th of the XXth century. 155
Sayapina S. Content of experimental researches of some aspects of moral education in preschool pedagogy (the 60th of the 20th century). 165
Ushmarova V. Historical retrospect of theoretical views on the problem of abilities. ... 173
Yaroslavtseva L. Ideas of the child-centrism in the educational system of V. A. Sukhomlinsky. 181

SECTION IV. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Bilyk N. Perspectives of implementation of peer mediationin technology in secondary schools..... 189
Vashulenko O. Analysis of psychological preconditions of organizing revising in primary education.. 198
Venglovska O. Formation of research competence of the primary school teacher in the process of historical and pedagogical studies functioning**.**..... 210
Holota N. The current problems of preschool children acquaintance with space and time**.**. 219
Gudymenko K. Professional self-determination of senior pupils as psychological and pedagogical problem.. 227
Kurok V. Studing the components of the teachers activity as the background for its model..... 233
Levchenko L. Communicative competence in the aspect of modern innovative education**.**..... 240
Malashevska I. Psycho-corrective principle of musical education of preschool and primary school children using music therapy**.** 248
Predyk A. The problem of assessment of educational achievements in teaching the first-graders in the pedagogical theory and practice**.**..... 256
Samoylenko O. Features of technological approaches to teaching**.** 266

SECTION V. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Barsukova N. Formation of performing skills of the future musical art teacher**.** 275
Bacurovska I., Andriushchenko Y. Analysis of the implementation of open and distance learning courses in Ukraine. 282
Varetska O. Qualimetric Models in the Development of Elementary School Teacher's Social Competence in Post-graduate Education**.** 289
Gavrilyuk S. The principles of pedagogical creativity development of future tutors of preschool children. 303
Girich Z. The theoretical foundations for designing programs for teaching Russian Foreign Turkic-speaking non-philologist students**..** 315
Zagrebelny S., Zagrebelnaya E., Kostikov A. Online testing of students' knowledge – an innovative form of remote education. 323
Kovtun G., Martynenko L. Reforming of higher pedagogical education in Ukraine in conditions of European integration**.**..... 329
Korkishko O. Modern teacher's awareness of his role as a guarantee of his professional growth. 336
Korsun H. How to improve the quality of English for professional purposes students training at the technical universities of Ukraine**.** 343
Kramskaya S. The formation of spiritual culture of the future teacher of music**.** 349
Levchenko L., Kryvonos O. Educational assessment of professional and creative skills of the students as an indicator of the expert's readiness to professional activities**.**..... 357
Nakhod S. The determination of the level of the formation of operational component of the predictive abilities of practical psychologists: reporting stage of the experiment**.** 365
Postoyan T. Dual Training System under Conditions of Sectoral Clustering**.** 374
Ruchynska N., Semenenko I. Pedagogical approaches to the use of blended learning in higher education. 382

Sergeev S., Roschupkin A. Taking into account the individual characteristics of students' learning and education. 388
Starchenko S. Priorities of distance education of teachers in physical training in the system of postgraduate pedagogical education. 396
Stechenko T., Ushakova L. Multilingualism in the System of Foreign Language Teachers' Professional Education. 403
Timchenko A. Peculiarities of attitudes of classic university students to the questions of health. 411

SECTION VI. EDUCATION MANAGEMENT: TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Dolzhenkov O. Game Methods in Future Education Managers' Initial Professional Experience Formation**.** 423
Samoylova Y. Innovative school networks: the characteristic of conceptual-terminological basis of the research**.**. 432

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 2 (46). – 452 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 26.01.2015.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,58. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000