

ISSN 2309-9763

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

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 21 (2-2016)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2016

Рецензенти:

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

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 10 від 20.11.2016 р.),*

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

Міжнародна редакційна колегія:

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

Міжнародна наукова рада:

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

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

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

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

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

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

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 21 (2-2016)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2016**

Reviewers:

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

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

International editorial board:

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

International Scientific Council:

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

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

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

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

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

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



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 1:37

Лариса Абизова, Марина Єщенко
Larysa Abyzova, Maryna Yeschenko

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: ПЕРСПЕКТИВИ, РИЗИКИ, СПОДІВАННЯ

MODERNISATION OF EDUCATIONAL STRATEGIES: PERSPECTIVES, RISKS, HOPES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

УДК 378. 14

Ілона Бацуrowsька
Iлона Batsurovska

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Використання відеометоду в навчальному процесі масових відкритих дистанційних курсів дозволяє:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

УДК 371. 134

*Наталія Бахмат
Nataliia Bakhmat*

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

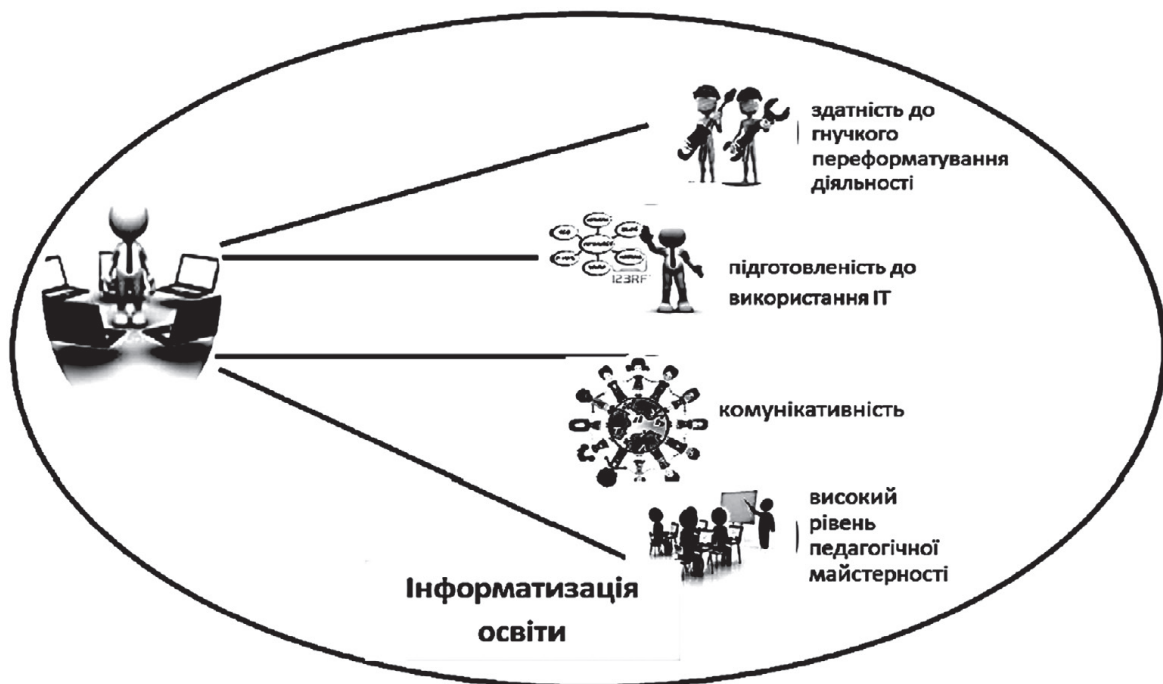


Рис. 1. Інноваційна модель сучасного конкурентоспроможного вчителя ПШ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел:

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. – Вінниця : Фірма Планер, 2012. – 506 с
2. Данилюк Н. А. Конкурентоспроможність як якісний показник професійної діяльності вчителя [Електронний ресурс] / Н. А. Данилюк. – Режим доступу : <http://marschool.dnpredu.com/uk//library/konkurentospromozhnist-yak-yakisnii-pokaznik-profml>. – Назва з екрану.
3. Дем'янюк Т. Д. Інноваційні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : [монографія] / Т. Д. Дем'янюк, Н. С. Савінова, Г. П. Кособуцька ; М-во освіти і науки України, РДГУ. – Рівне : [РДГУ], 2009. – 382 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/. – Назва з екрану.
5. Дреерман М. Г. Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13. 00. 01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. Г. Дреерман ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.

6. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика : навч. посіб. / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2010. – 216 с.
7. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : навч. посіб. / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2011. – 304 с.
8. Макара О. Ф. Конкурентоспроможний вчитель – головна умова інноваційного розвитку сучасного навчального закладу [Електронний ресурс] : Главная «Блоги» Блог Макара О. Ф. Конкурентоспроможний вчитель – головна умова іннов. – Режим доступу : <http://klasnaosinka.com.ua/ru/article/konkurentospromozhnii-vchitel---golovnaumova-inno.html>. – Назва з екрану.
9. Матеріали Четвертої міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2013» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/events/2011.html>. – Назва з екрану.
10. Мезинов В. Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета [Текст] : дис.... д-ра пед. наук : 13. 00. 08 / Мезинов Владимир Николаевич. – Елец : Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2009. – 317 с.
11. Науково-педагогічний проект «Конкурентоспроможний вчитель» [Електронний ресурс] / наук. керів. Ю. І. Завалевський. – Режим доступу : old.litso.gov.ua. – Назва з екрану.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. под общ. ред. В. И. Белопольского. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

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

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

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

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

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

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

УДК 371. 831. 379. 8(045)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

УДК 378. 147. 31

Марк Вайнтрауб
Mark Vaintraub

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ОХОРОНА ПРАЦІ»

METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS ON THE SPECIALTY «OCCUPATIONAL SAFETY»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

загально дидактичні принципи:

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

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

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

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

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

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

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

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

специфічні принципи:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 378. 015. 3:005. 321

Людмила Василенко
Liudmyla Vasylenko

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 37. 086

Оксана Горбатюк
Oksana Horbatiuk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У документах ЮНЕСКО визначені такі ключові компетенції:

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

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

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

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

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

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

Традиційний підхід:

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

Компетентнісний підхід:

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

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

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

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

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

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

З таких позицій ключовими освітніми компетенціями є:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Основним компетенціям діяльності людини відповідають відповідні компетентності педагога:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Професійний стандарт педагога виконує функції, покликані:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

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

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

УДК 371. 134+378. 041

Олена Горбенко

Olena Horbenko

НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО СУТНОСТІ ФЕНОМЕНА «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

SCIENTIFIC APPROACHES REGARDING THE PHENOMENON OF «COMPETENCE»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У структурі професійної компетентності науковці виокремлюють такі види компетенцій:

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

УДК:[37+008](477. 84)

Жанна Даяк, Наталія Овсіюк
Zhanna Daiuk, Natalia Ovsiiuk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 37. 013. 74

Олександра Демченко
Oleksandra Demchenko

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В США

CURRENT TRENDS OF ELEMENTARY EDUCATION REFORMS IN THE USA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

УДК 37:93 «1905-1906”

Ірина Діденко
Iryna Didenko

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

УДК 37. 013. 77. (477)»198:7. 091

Наталія Дічек
Nataliia Dichek

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

УДК: 373. 5. 064:343. 43

Беата Земба, Изабела Зайдель
Beata Zemba, Izabela Zaidel

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

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

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

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

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

Что такое агрессия и насилие? Какие виды насилия существуют?

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

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

© Беата Земба, Изабела Зайдель, 2016

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

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

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

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

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

Ежи Мелибруда выделяет следующие аспекты насилия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8 K. Rigby, *Tamże*, s. 30

9 K. Rigby, *Tamże*, s. 30

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

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

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

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

Агрессивные действия (согласно Б. Цюпиньской) обусловлены:

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

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

1 K. Rigby, *Tamże*, s. 30 – 31.

2 K. Rigby, *Tamże*, s. 31.

3 K. Rigby, *Tamże*, s. 32.

4 K. Rigby, *Tamże*, s. 32

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

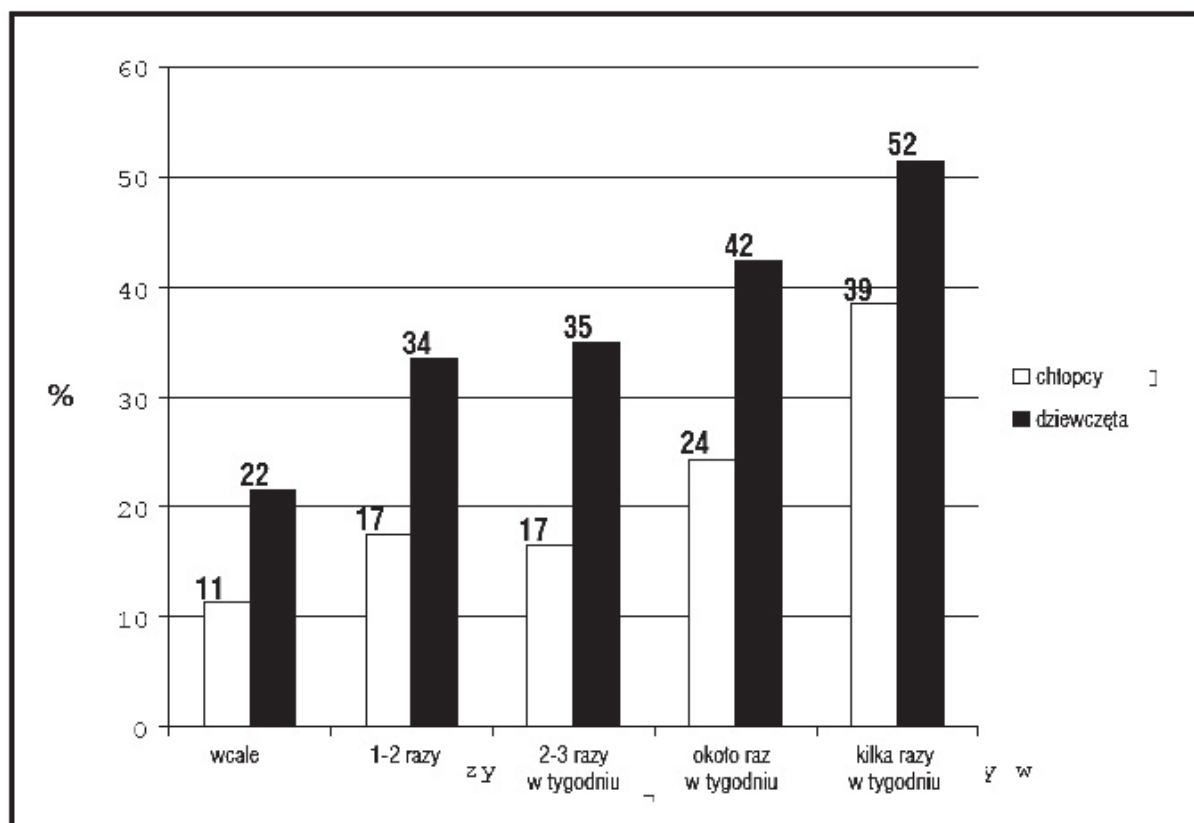
Недомогания	Контакт с насилием как:	Итого	Мальчики	Девочки
	Исключительно жертва	44,0	37,0	50,3
Чувство раздражения	Исключительно виновник	37,6	34,1	43,0
	Жертва и виновник	48,2	42,0	56,9
	Не имел(а) контакта	31,4	23,2	37,0
	Исключительно жертва	34,5	27,9	40,5
Плохое настроение или озлобленность	Исключительно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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список использованных источников

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

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

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

УДК 378:004+37.013

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

УДК 37(477)"195/196"

Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

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

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

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

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

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

УДК 364:17. 022. 1

Ольга Ковальчук
Olha Kovalchuk

ГУМАНІСТИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

HUMANISTIC DETERMINANTS AND VALUES OF SOCIAL WORK

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

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

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

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

УДК 378. 147. 091. 3:796

Микола Кужель
*Mykola Kuzhel***ФОРМУВАННЯ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ЗАНЯТЬ ІЗ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ****DEVELOPING NEW APPROACHES
TO PHYSICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаної джерел

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

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

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

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

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

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

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

УДК 378. 015. 31

Ірина Кучинська
Iryna Kuchynska

ПЕРСПЕКТИВНІ ОРІЄНТИРИ ЗМІСТУ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Рис. 1 Ключові напрями змісту виховного процесу у ВНЗ

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

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

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

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

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

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

У цьому контексті безперечно доцільним буде акцентування уваги на своєчасності та актуальності саме ідейно-політичного виховання нашого студентства.

Зазначимо, що ідейно-політичне виховання студентської молоді в умовах сьогодення повинно розглядатися враховуючи (див. рис. 2):

- 1) мотиви (національні, суспільно-політичні);
- 2) потреби (моральні, громадянські, соціально-економічні);
- 3) ціннісні орієнтири (культура соціально-політичних стосунків, державність, захист прав і свобод тощо);
- 4) завдання виховання (формування політичного мислення, суспільної діяльності та ін.);
- 5) умови виховної діяльності (ідейна спрямованість цілей діяльності та ін.);
- 6) форми і методи виховної роботи (диспути, бесіди, лекції, гуртки, конкурси, вікторини).

Підкреслимо, що *ідейно-політичне виховання* студентської молоді, це безумовно цілеспрямований процес формування ідейних поглядів і переконань, потреб і мотивів суспільно-політичної діяльності, соціальної зрілості і активності. Воно покликано забезпечити високий рівень політичної культури особистості. В процесі ідейно-політичного виховання акцент робиться на окремих його аспектах. Так, одні звертають більше уваги на освітньо-інформаційний бік, інші – на мотиваційний, але не завжди належна увага приділяється формуванню політичного мислення, виробленню переконань, розвитку волі і рис характеру.

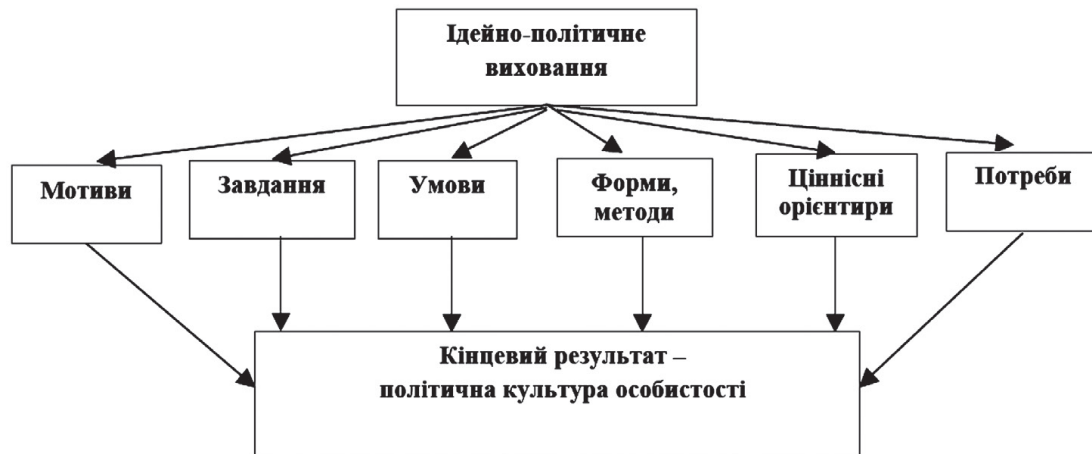


Рис. 2. Ключові аспекти ідейно-політичного виховання особистості

Сучасне студентство потребує розширеного аналізу ключових політичних подій (не тільки у межах власної держави, але й за кордоном), які впливають на формування громадянської позиції молоді. У зв'язку з цим гостро постає проблема визначення й обґрунтування завдань ідейно-політичного виховання. До яких відносять:

- формування соціально-ціннісних орієнтирів; мотивів суспільно-політичної діяльності;
- розвиток активної соціальної позиції;
- вироблення ідейно-політичних поглядів і переконань;
- формування культури політичного мислення;
- уміння аналізувати власну діяльність; самоконтроль.

Зауважимо, що безперечно кожний історичний період висвітлює певну ідеологію, ціннісні орієнтири, мотиви і потреби виховної діяльності. Сучасним науковцям, розглядаючи виховну спадщину минулого, необхідно акцентувати увагу на тих ідеях виховання, які і в умовах сьогодення можуть стати у нагоді щодо справи формування політичної культури молодого покоління. Але, цілком очевидно, що ці ідеї формування політичної культури молоді повинні розглядатися у контексті громадянських, демократичних, патріотичних ціннісних орієнтирів, національних інтересів держави.

Як зазначає академік І. Д. Бех («Виховання особистості»), сьогодні перед вищою школою стоїть дилема: або «штампування» функціонерів, або розвинена особистість. Від вибору у цій ситуації залежить місце і місія вищої освіти в суспільстві: в першому випадку вища освіта

плестиметься позаду суспільства, у другому – забезпечуватиме його розвиток. Цей вибір і визначає спрямованість реформи вищої освіти. Вважаємо за доцільне, у цьому аспекті підкреслити і роль педагога, який повинен, на наш погляд:

- уміти жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти і працювати з ними; долаючи прагнення, схватися за систему власних психологічних захистів;
- орієнтуватися у будь-якій ситуації на сутнісні аспекти, визначати її психолого-педагогічні основи, передбачати прямі й опосередковані наслідки кожного свого рішення і вчинку, об'єднувати окремі події в насичені єдиним смислом системи;
- на вдаватися до демагогічних гасел, не підмінити справу словами, а робити її надійно, з повною віддачею;
- бути патріотом своєї країни, дбати про її інтереси, прагнути виховати достойних особистостей.

Отже, прагнення сучасної педагогічної громади зацентрувати увагу на перспективних орієнтирах змісту виховного процесу у вищій школі України (національно-патріотичного, громадянсько-демократичного, ідейно-політичного) безперечно займає одне із важливих стратегічних завдань сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади: Наук. Видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Боришевський М. Виховання громадянської свідомості особистості / М. Боришевський // Пед. газ. – 2001. – № 5 (83), травень. – С. 5.
4. Вербицька П. Громадянське виховання молоді в добу демократичного оновлення України / П. Вербицька // Пед. пошук. – 2000. – № 1. – С. 11–15.
5. Вишневецький О. Сучасне українське виховання (система цінностей) / О. Вишневецький. – Львів. – 1999. – 15 с.
6. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Освіта і наука України: шляхи модернізації: (Факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – С. 20–34.
7. Кучинська І. О. Громадянське виховання в Україні : минулий досвід та сучасні потреби : навчальний посібник / І. О. Кучинська. – Кам'янець-Подільський : видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. – 112 с.
8. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : Навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.
9. Чорна К. Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України / К. Чорна // Нові технології виховання : Зб. наук. ст. – К., 1995. – С. 28–32.

The article highlights the priorities of educational activities at the modern university. It is emphasized that the national-patriotic and civil and democratic directions of educational activity in the conditions of the present time are the most appropriate and timely. The attention of the teaching community on the importance of ensuring a high level of education and training of conscious citizen-patriot capable of mastering the achievements of world culture based on national, ethnic characteristics to participate in the provision of socio-economic development of the country is especially emphasized.

The paper focuses on the spiritual, ethical, aesthetic, legal, military, patriotic, ideological and political, healthy lifestyle, environmental, economic trends in education of youth in the conditions of modern realities. The priority of national, democratic, social, civic, governmental, political, moral, and patriotic values in the process of forming contemporary Ukrainian students' has been highlighted.

Key words: priorities, values, education trends, high school.

УДК 378.1+364.62

*Галина Лещук
Halyna Leshchuk*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS

У статті розкрито організаційно-педагогічні особливості дистанційного навчання фахівців соціальної сфери, схарактеризовано переваги та недоліки дистанційної освіти, зацентовано увагу на ключових труднощах у дистанційній підготовці соціальних працівників і соціальних педагогів.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, соціальна сфера, соціальний працівник, соціальний педагог.

Вітчизняна система вищої освіти, яка перебуває в процесі активного реформування, видозмінюється відповідно до запитів споживачів освітніх послуг, стає більш гнучкою, пропонуючи нові шляхи навчання та підвищення професійного рівня. Дистанційна освіта – одна із новітніх форм навчання та освіти, яка набуває активного поширення у сучасних умовах, оскільки максимально відповідає принципам відкритості та мобільності – часової та просторової. Інноваційні технології, проникнення Інтернету в усі сфери суспільного життя, глобалізація інформаційного простору сприяють популяризації та залученню широких верств населення до інноваційних форм освіти. Тоді як інтенсивний розвиток дистанційної освіти в Європі і в Америці розпочався в 70-і рр. минулого століття, в Україні дистанційна форма освіти запроваджується з 2000 року і на сьогодні більшість навчальних закладів пропонують ті чи інші варіанти дистанційного навчання. Дистанційне навчання в Україні регулюється Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні і Положенням про дистанційну освіту Міністерства освіти України [2; 4].

Дослідження перспектив дистанційної освіти є актуальним у середовищі світової наукової спільноти. В Україні питанням організації дистанційного навчання присвячено праці вчених В. Бикова, О. Глазунової, Н. Думанського, А. Кузьмінського, В. Кухаренка, Н. Морзе, Н. Сиротенко, Г. Молодих, Н. Твердохлебової.

Проблемі забезпечення якості дистанційної освіти присвячено дослідження А. Андрєєва, Є. Володимирської, І. Делик, В. Кравця, В. Птахіної, В. Кравця, Т. Петренка.

Роль дистанційного навчання у підготовці фахівців соціальної сфери у зарубіжних країнах, а також перспективи розвитку цієї форми навчання в Україні вивчали О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, І. Козубовська, О. Пічка, В. Сагарда, В. Тименко та ін.

Мета статті: розкрити педагогічно-організаційні особливості дистанційного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів, схарактеризувати переваги та недоліки дистанційної освіти.

Під дистанційною освітою розуміють комплекс освітніх послуг, що надаються за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією за допомогою сучасних телекомунікаційних технологій у процесі асинхронної взаємодії викладача та студента. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли найбільш затребуваними є такі послуги, які дозволяють оптимально задовольнити освітні потреби особистості з позицій збереження її максимальної мобільності, економії

часових затрат та адаптації навчального процесу до ситуативної та життєвої ситуації кожної конкретної людини, роль дистанційної освіти не може бути переоціненою.

Про пріоритетну увагу держави до необхідності розвитку дистанційних форм навчання свідчить Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, яка передбачає:

- подальшу інформатизацію системи освіти;
- впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;
- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти;
- застосування у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами;
- розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуск електронних підручників [5].

При цьому саме з інформатизацією освітнього простору пов'язуються реальні можливості побудови відкритої системи освіти, що дозволяє кожній людині вибрати свою власну траєкторію навчання, а також можливості докорінної зміни технології отримання нових знань за допомогою більш ефективної організації пізнавальної діяльності учня чи студента в ході навчального процесу на основі такої ключової дидактичної якості комп'ютера як індивідуалізованість.

Особливості дистанційної освіти проявляються у тому, що вона:

- дозволяє освоїти новий фах, не покидаючи місця проживання і не відриваючись від трудової діяльності, що є невід'ємною складовою заочного навчання;
- забезпечує можливість широкого доступу до вітчизняних і світових освітніх ресурсів;
- дає можливість отримати освіту, яка дозволяє вирішувати різні життєві завдання і при будь-якому рівні початкової освіти і підготовки, що забезпечує здійснення принципу релевантності навчання;
- дозволяє організувати процес самонавчання найбільш ефективним для студента і підібрати всі необхідні засоби для самонавчання;
- надає можливість переривати і продовжувати освіту в залежності від індивідуальних можливостей і потреб;
- знижує вартість навчання за рахунок вільної доступності до освітніх ресурсів;
- дозволяє формувати унікальні освітні програми за рахунок комбінування курсів, що надаються освітніми установами;
- дозволяє підвищити рівень освітнього потенціалу суспільства та якості освіти в цілому;
- підвищує соціальну та професійну мобільність населення, його підприємницьку і соціальну активність, розширює кругозір і рівень самосвідомості;
- робить навчання більш умотивованим, інтерактивним, технологічним та індивідуалізованим;
- створює більш комфортні в порівнянні з традиційними емоційно-психологічні умови для самовираження особистості, знімає психологічні бар'єри і проблеми;
- сприяє збереженню та примноженню знань, кадрового і матеріального потенціалу, накопиченого вітчизняною освітньою системою;
- дозволяє створити умови для єдиного освітнього простору на території України та зарубіжних країн.

Інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання фахівців соціальної сфери розглядається як одна з умов успішного формування їх професійної компетентності. Воно включає в себе, з одного боку, технічно-програмне забезпечення, спеціалізовані засоби передачі даних, інформаційні ресурси, з іншого – можливість доступу до матеріальних носіїв віддаленої інформації безпосередньо або за допомогою засобів комунікації, що в сукупності

забезпечує процес навчання. Розширення меж інформаційно-освітнього середовища вузу шляхом інтеграції в нього установ соціальної сфери та громадських об'єднань, що мають власні сайти, які передбачають інтерактивну взаємодію (чати, форуми), означає включення в число суб'єктів освітнього процесу провідних менеджерів і фахівців соціальної сфери, а також членів і волонтерів громадських організацій [3].

Аналізуючи досвід підготовки студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, не можемо говорити про абсолютний перехід на дистанційні форми навчання. Дистанційна освіта в університеті представлена дистанційними курсами, кожен з яких являє собою фактично аналог навчально-методичного посібника для студентів, які навчаються на традиційній денній і особливо заочній формі навчання (екстернатна форма навчання відсутня). Іншими словами, дистанційний курс можна вважати путівником по навчальній дисципліні з усіма присутніми йому атрибутами: навчальною та робочою програмою, лекціями, практично-лабораторними заняттями, завданнями для самостійної та індивідуальної роботи, тестовими завданнями для проміжного модульного та підсумкового контролю.

Важливо об'єктивно оцінювати переваги і недоліки такої форми навчання, яка, безумовно, є надзвичайно затребуваною й перспективною, однак при цьому дистанційне навчання не може розглядатися як панацея чи абсолютна альтернатива для традиційних форм навчання [1]. Розглянемо ключові моменти, які можна співвіднести із різними стадіями навчального процесу, підкреслюючи його універсальність, і які, разом із тим, можуть бути потрактовані як проблемні для такої форми навчання як дистанційна:

1. Мотивація.

Будь-яке навчання вимагає свідомого та відповідального підходу з боку студента. У дистанційному навчанні роль самомотивації за відсутності прямого систематичного впливу викладача, зростає багаторазово. Відсутність готовності до самомотивації та самоконтролю є проблемою для більшості сучасних студентів і дистанційне навчання цю проблему ще більше окреслило.

3. Організація навчального процесу.

Дистанційна освіта ставить свої вимоги до споживача та надавача освітніх послуг, основною з яких є наявність відповідних технічних та психолого-педагогічних умов, спеціально облаштованого середовища для освітньої комунікації між викладачем та студентом. До організаційних форм дистанційного навчання відносяться лекції, семінарські заняття, індивідуальна і самостійна робота. Саме при контролі виконання індивідуальних та самостійних завдань дистанційне навчання може бути високоефективним за умови наявності для студента можливості оперативно отримувати консультації викладача, рекомендації щодо організації та виконання запланованих видів навчальної роботи.

4. Розуміння.

Стадія розуміння навчального матеріалу супроводжується контролем та оцінюванням навчальних досягнень студентів. При дистанційній формі навчання гостро постає проблема ідентифікації студента та об'єктивної оцінки реального рівня розуміння і засвоєння ним конкретних знань, умінь та навичок.

У процесі впровадження та розробки дистанційних форм навчання пріоритетним є підбір найбільш ефективних навчальних методів, які б дозволяли забезпечувати найвищу якість знань студентів.

Ще на початку 70-х років ХХ ст. американський професор Е. Дейл (Edgar Dale) проаналізував здатність студентів відтворювати отриману в процесі навчання інформацію. У 1980 році послідовниками Дейла з Національної тренінгової лабораторії США (National Training Laboratories) було проведено дослідження якості засвоєння матеріалу при використанні різних методів навчання. Результати дослідження були оформлені у вигляді так званої «піраміди навчання» (Learning Pyramid) (рис. 1) [6].

Співставивши піраміду із дистанційними методами навчання, можемо стверджувати, що дистанційне навчання у більшості випадків позбавлене можливостей застосування найбільш ефективних щодо засвоєння матеріалу методів навчання: практичного досвіду конкретної

роботи та відпрацювання набутих умінь безпосередньо на практиці. При цьому слід враховувати, що у підготовці фахівців соціальної сфери ключову роль відіграють психолого-педагогічні технології дистанційного навчання – система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості, що особливо важливо для представників професій типу «людина-людина».



Рис. 1. Піраміда навчання

Специфіка різних професій диктує свої вимоги до дистанційних форм навчання, чітко окреслюючи повну, часткову чи обмежену можливість їх застосування у підготовці фахівців. Щодо професій типу «людина-людина», до яких відносимо і соціального педагога/соціального працівника, слід зазначити, що основною проблемою підготовки фахівців шляхом дистанційної освіти є неможливість у повній мірі забезпечити створення сприятливих умов для стимулювання та контролю за розвитком такої професійно-особистісної якості майбутнього фахівця як комунікабельність. Домінування невербальних форм взаємодії між викладачем та студентом, який навчається дистанційно, обмежує можливість розвивати та вдосконалювати професійні комунікативні навички, які, при цьому, є ключовими у компетенціях соціального педагога/соціального працівника. Таким чином, узагальнення досвіду дистанційного навчання майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах вищої школи засвідчує, що у ході використання засобів дистанційного навчання мають місце такі труднощі:

- розвиток навичок міжособистісної взаємодії (вміння зрозуміти позицію іншого, інтерпретувати емоційний стан клієнта, вміння слухати і чути, створювати позитивний мікроклімат довіри, щирості, емпатії тощо);
- оволодіння засобами невербальної репрезентації (жести, міміка, встановлення особистісного простору);
- засвоєння методів спостереження і напівструктурного інтерв'ювання, що лежать в основі технологій соціальної роботи (спостереження за діями клієнта і його відносинами з найближчим оточенням тощо) [3].

У контексті вищезазначених недоліків вважаємо, що дистанційне навчання не можна рекомендувати як шлях здобуття базової професійної освіти для фахівців соціальної сфери. Водночас до дистанційної освіти зручно звертатися при отриманні другої вищої освіти, проходженні додаткових курсів підвищення кваліфікації тощо.

При цьому підвищення ефективності дистанційної освіти загалом можливе за умови поетапного включення дистанційних засобів навчання у дидактичний процес з урахуванням рівня комп'ютерної компетентності студентів; розширення суб'єктів навчального процесу

за рахунок включення в нього викладачів і студентів інших вузів /країн, фахівців соціальної сфери, представників громадських об'єднань соціальної спрямованості.

Незважаючи на усі недоліки програм дистанційного навчання, спостерігається перманентна позитивна динаміка зростання чисельності студентів, які обрали саме цей шлях здобуття фаху, оскільки наявні вади дистанційно організованого навчального процесу достатньо перекидає маса його переваг.

Загалом констатуємо, що система дистанційного навчання не є антагоністичною щодо наявних денної та заочної форм навчання. Вона органічно інтегрується у ці традиційні форми навчання, доповнюючи і розвиваючи їх, і сприяє створенню мобільного освітнього середовища. Хоча засоби дистанційного навчання й сприяють розвитку навичок інтерактивної взаємодії, вони не можуть підмінити собою традиційні засоби навчання, але здатні доповнювати їх, інтенсифікуючи самостійну роботу студентів, особливо позитивно позначаючись на формуванні технологічної і комп'ютерної компонент професійної компетентності. Вони доповнюють і розширюють традиційні дидактичні засоби, забезпечуючи на практиці особистісно орієнтовану парадигму безперервної соціальної освіти. Технологія дистанційного навчання є найбільш перспективною формою освіти широких верств населення у XXI ст., сприяє інтеграції освітніх структур і розвитку неперервної освіти громадян. Разом із тим перспективи подальших наукових досліджень пов'язані із тим, що практичний інтерес представляє досвід конкретних навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців різного профілю засобами дистанційного навчання, а також конкретизовані переваги та недоліки такої форми підготовки фахівців за різними спеціальностями. Поглибленого дослідження потребують питання змісту, форм, засобів дистанційного навчання фахівців соціальної сфери, його ролі і місця в підготовці спеціалістів для системи соціального захисту населення, впливу дистанційного навчання на формування професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Гузь Л. А. Проблеми та переваги розвитку наукових засад дистанційної освіти / Л. А. Гузь // Вісник економіки транспорту і промисловості. – № 37. – 2012 – С. 279-284.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України від 20 грудня 2000р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. – Мова укр.
3. Курин А. Ю. Дистанционное обучение социальных работников в вузе как средство формирования профессиональной компетентности : Дис.... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / А. Ю. Курин – Тамбов, 2004. – 247 с.
4. Наказ Міністерства освіти та науки від 14. 07. 2015 № 761 «Про затвердження Змін до Положення про дистанційне навчання». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0923-15>. – Мова укр.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf. – Мова укр.
6. The Learning Pyramid. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://siteresources.worldbank.org/DEVMARKETPLACE/Resources/Handout_TheLearningPyramid.pdf. – Мова англ.

The article analyzes the pedagogical and organizational peculiarities of distance learning of social sphere specialists. The advantages and disadvantages of distance education have been characterized. Distance learning is one of the newest forms of training and education that becomes active distribution in modern terms, it's a set of educational services provided using specialized information-educational environment, based on the mass exchange of educational information through modern telecommunication technology in asynchronous interaction of a teacher and a student. Distance learning in most cases is deprived of the use of the most effective learning method – specific work practices and working directly acquired skills into practice. In social sphere specialists' training the key role is played by psychological and pedagogical technologies of distance education (a system of means, methods, steps, consistent implementation which provides the tasks of training, education and personal development). The main problem of distance learning of social sphere specialists is the inability to full ensurance of the establishment of favorable

conditions to encourage the development and control of such a professional and personal qualities as future professional tasks. The dominance of nonverbal forms of interaction between a teacher and a student, who is studying remotely, limits the ability to develop and improve professional communication skills, while is the key competence to social pedagogue/social worker. The distance education is appropriate in obtaining second higher education, passing additional courses, but is not recommended as a way of gaining basic professional education. Distance learning technology is the most promising form of education of the general public in the XXI century, promotes the integration of educational structures and continuous education of citizens.

Key words: *distance learning, distance education, social sphere, social worker, social pedagogue.*

УДК 371. 011 (07)

Олена Максимова
Olena Maksymova

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF UPBRINGING OF A TOLERANT PERSONALITY

У статті висвітлюється поява терміна «толерантність» та його провісників, звернення до цієї цінності філософів, починаючи з античного світу (етика конфуціанства, позиції Геракліта, Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, Сенеки, Марка Аврелія, Дж. Локка, Ф. Вольтера, Ж. -Ж. Руссо, Г. Сковороди). Аналізується внесок релігій у розвиток досліджуваного поняття.

Ключові слова: *толерантність, терпимість, людинолюбство, рівноцінне існування, гуманістичний світогляд, етико-моральний вимір.*

Процес виховання як діяльність суспільства, результатом якої є його майбутнє, повинен базуватись на загальнолюдських цінностях, які довели свою істинність упродовж багатьох століть. Особистісно орієнтоване виховання, яке сьогодні займає провідне місце, найвищою цінністю, як і гуманізм, проголошує людину. Для збереження миру, злагоди у суспільстві, життя і благополуччя людей головним завданням батьків і соціальних установ з раннього дитинства має бути виховання толерантного ставлення у дітей до оточуючих.

У світлі сьогоденних подій не тільки у нашій країні, але й у світовому співтоваристві, окреслена проблематика займає одне з центральних місць у дослідженнях учених. У кризові періоди розвитку суспільства, політичних загострень між різними країнами проблема толерантності актуалізується. Звернення до неї знаходимо ще у класиків. Загалом вона є спільною для філософів (М. Бердяєв, Вольтер, О. Грива, В. Зеньковський, І. Ільїн, І. Кант, К. Леві-Стросс, В. Лекторський, Дж. Мілль, В. Соловйов, П. Флоренський, С. Франк, М. Хом'яков), політологів (І. Кушніренко, В. Логвинчук, О. Тарасишина, В. Ханстантинов), психологів (О. Асмолов, І. Бех, С. Бондирева, Д. Колесов, В. Маралов, К. Роджерс, Г. Солдатова), соціологів (Г. Бутигін, Є. Головаха, Е. Дюркгейм, О. Кривцова, Г. Маркізе, О. Оксамитна, О. Швачко), педагогів-класиків (Я. Корчак, Дж. Локк., М. Монтессорі, Ж. -Ж. Руссо, Л. Толстой, С. Френе, Р. Штайнер) та сучасних (Л. Бернадська, О. Волошина, О. Докукіна, Є. Зеленов, Е. Койкова, М. Климова, А. Ремньова, Л. Шайгерова). Вихованню толерантності у дітей дошкільного віку присвячено роботи А. Богущ, О. Кононко, Л. Кузьмук, Л. Курганської, Е. Музенітової, Т. Поніманської, М. Олійник, Н. Скрипник та ін. Та разом з тим, глибинне розуміння проблеми виховання

толерантності потребує здійснення детального аналізу позицій учених мужів, починаючи з античного світу.

Метою нашої статті є висвітлити особливості становлення поняття «толерантність», причини його появи та семантичні зміни у зв'язку зі світоглядними позиціями вчених певної епохи, а також показати його змістове наповнення на сьогоднішній день.

Поняття «толерантність» народилось у надрах гуманістичних ідей філософів Стародавнього світу. Найбільш яскравого прояву вони набули у вченнях Марка Аврелія, Аристотеля, Демокрита, Епікура, Конфуція, Лукреція, Платона, Сенеки, Сократа, Цицерона. Зокрема, головний лозунг конфуціанства (вчення Конфуція (551 – 479 р. до н. е.)) звучить так: «Не роби іншому того, чого не хочеш собі» [4, с. 142]. Дотримання цього принципу вимагає уміння поставити себе на місце іншого (ідентифікація), що і у сьогоденні є надзвичайно актуальним. Філософ сконцентрував свою увагу на проблемах суспільства, його моральності. Етика конфуціанства основною категорією моралі проголошує «жень» – гуманність, людинолюбство, людяність, що передбачає верховенство добра над злом. «Жень» розповсюджувалось не тільки на членів роду, але й на інших, незнайомих людей, які мали різні, а іноді і протилежні, наміри та інтереси. Тобто людина, яка прийняла для себе принцип людяності, не скоїть зла іншому, буде виявляти шану та ввічливість, доброту, говоритиме правдиві речі. До людей слід ставитися, як до дорогих гостей, потрібно стримувати себе, щоб поводитися гідно, а на те, що не відповідає вимогам ритуалу, не слід дивитися, слухати, слідувати йому. «Якщо не можеш бути прихильним і вибачати іншого навіть у дрібницях, то можеш зіпсувати велику справу» [4, с. 114]. В основі цієї теорії лежить визнання іншого рівним собі. У вченні Конфуція простежується думка про те, що людинолюбство бере свій початок у колі батьків – дітей, а вже потім поширюється і на загал інших людей.

Геракліт Ефеський (535 р. до н. е. – 475 р. до н. е.) багато розмірковує з приводу тотожності протилежностей. Стверджує, що одна протилежність виявляє цінність іншої. Ніщо не стоїть на місці (в тому числі і природа людини), тому будь-яка якість має сприйматися як відносне, а не абсолютне, таке, що може перейти у свою протилежність, оскільки світ єдиний, і все у ньому взаємопов'язане. Приклади, які доводять відносність якостей і властивостей, Геракліт бере із життя людей та тварин. Категорію відносності він поширює і на естетичні та моральні оцінки якостей. Зокрема, йому належать слова: «Чоловік вважається дурним у божества, подібно до того, як дитина у дорослого» [3, с. 48]; «... найпрекрасніша мавпа потворна в порівнянні з родом людей» [3, с. 49]; «... наймудріший з людей в порівнянні з богом здається мавпою – і по мудрості, і за красою, і у всьому іншому» [там же]. Отже, зведення до абсолюту правильності тільки своєї думки є шляхом до неістинності.

Яскравий представник античної думки Сократ (470 р. до н. е. – 399 р. до н. е.) розвивав принципи раціоналізму, вважаючи, що добродійність витікає зі знань, тобто якщо людина знає, що таке добро, терпимість, то вона не буде чинити негуманно по відношенню до іншого. Ніхто не робить зло з власної волі. Добродійність – це знання. Під основними чеснотами Сократ розумів стриманість, яка навчала приборкувати пристрасті; мужність, яка дозволяла подолати небезпеку; справедливість, яка допомагала дотримуватися божественних і людських законів. Філософ уважав, що все це людина здобуває шляхом пізнання і самопізнання. Отже, його центральна ідея – приборкання пристрастей посередництвом знань та виховання.

З точки зору Платона (428 р. до н. е. – 348 р. до н. е.), «толерантність» – це «інтелектуальний самозахист», що визначає стиль духу, при якому, завдяки відчуттю різноманітності, утверджується вільне співтовариство. Обов'язок бути терплячим, підкорятися законам обумовлений необхідністю стабільного розвитку суспільства, коли розуміння досконалого людина ще не усвідомлює. Таким чином, етика Платона носить суспільний, а не особистий характер, оскільки пов'язана з політичною організацією держави.

Сократ та Платон пов'язували терпимість із переживаннями, стражданнями, що давало можливість вправлятися у добродійності, загартовувати в собі стійкість та мужність. Ціннісну категорію «терпимість» як прототип толерантності вчені мужі вважали основою всієї мудрості.

Аристотель (384 р. до н. е. – 322 р. до н. е.) головне благо вбачав у визначенні та слідуванні «середині» у своїх думках, бажаннях, діях; у поміркованості, яка здатна приборкати людські крайнощі, що є пагубними як для самої особистості, так і для суспільства. Терпимість тлумачив як «рівноцінне існування речей та людей» [2, с. 23]. Розмірковуючи про дружлюбність, філософ зазначав, що в ній, на відміну від дружби, немає страсті чи прив'язаності до тих, з ким спілкуються. Людина, якій притаманна ця якість, приймає ту чи іншу думку не через дружбу чи ворожнечу, а тому, що така її (людини) суть. «А це значить, що буде вона себе поводити однаково з незнайомими та знайомими, з близькими та чужими, хоча, звісно, так, як слід у кожному окремому випадку ... така людина буде спілкуватися з усіма, як потрібно, а співвідносячи усе з моральною красою і корисністю, буде намагатись не причиняти страждань чи принести задоволення» [1, с. 138]. Як бачимо, мова йде про терпиме ставлення до оточуючих, стримування своїх негативних емоцій та ставлень, що властиве ранній семантиці категорії «толерантність».

Давньогрецький філософ та політичний діяч Цицерон (106 р. до н. е. – 43 р. до н. е.) продовжив започатковану стоїками проблему толерантності як *civilitas* – (доброзичливість, люб'язність, цивілізованість), що передбачає вияв дружлюбності, співучасті, позитивного ставлення до іншого. Така категорія стосувалась духовної сфери людини, віддзеркалюючи рівень її культури, освіченість, світосприйняття та ставлення до собі подібного. Відмітимо, що філософія Цицерона передбачала рівне ставлення до всіх людей, незалежно від класу, до якого вони належали, оскільки філософ вбачав цінність кожної людини і рівність людей від природи.

Представник римської філософської думки Луцій Анней Сенека (4 р. до н. е. – 65 р.) дає перелік чеснот, які характеризують моральність людини: «і справедливість, і відвагу, і терпеливість, і розумність, і скромність, і витриманість, і терпимість, і людськість як її найвище благо» [5, с. 239]. Як бачимо, у цьому переліку зустрічаються поняття «терпеливість» і «терпимість», які на ранніх етапах і визначали змістове наповнення толерантності. Мудрець зазначав, що ми народжені, щоб жити спільно, а суспільство порівнював зі зводом з каменів, який обрушився б, якби один камінець не підтримував іншого. Тому світ не зможе існувати і розвиватись без діалогу, терплячого сприйняття іншого, взаєморозуміння, знаходження компромісу, злагоди. Особливого значення надавав умінню вислухати іншого, вважаючи, що хто ухвалює рішення, не вислухавши протилежну сторону, чинить несправедливо, хоча б рішення це і було справедливе. Глибока його думка і щодо власної волі людини у вихованні своїх моральних чеснот, серед яких і терпимість: «добродійність нічого не робить через необхідність» [5, с. 159]. Маємо заперечення примусу як дієвого методу виховання. Толерантною особистістю може стати з власної волі, прийнявши внутрішньо це як принцип життя.

Гідність людини полягає у тому, щоб любити тих, хто її ображає – так принцип гуманізму розумів Марк Аврелій, давньоримський імператор і філософ (121–180 р. р.), вважаючи основними моральними цінностями справедливість, істину, розсудливість і мужність. Як і для більшості філософів стародавнього світу, для нього найвищим критерієм моральності є почуття обов'язку. У трактаті «Наодинці з собою» Марк Аврелій радить: «Намагайся впливати на людей переконанням. Якщо вони не слухають, не гріши сам проти закону справедливості» [2, с. 102]. Отже, простежується його порада поважати іншого та бути толерантним у спілкуванні.

У ті часи найчастіше виникали протиріччя та суперечки з приводу релігії, що призводили до кривавих сутичок. Тому закономірно, що поняття «терпимості» та введення його у загальнелюдських чеснот започатковується на релігійному ґрунті. Яскравим прикладом цього слугує Медіоланський едикт (лист Костянтина та Ліцинія, що проголошував релігійну терпимість на території Римської імперії, 312 р.), з якого християнство розпочинає набувати статус державної релігії. Загалом християнство досить широко пропагує терпимість, основою якої є

рівність усіх людей перед Богом. З певного погляду ця терпимість надмірна (до своїх ворогів, підставляння іншої щоки, несупротив ненависті), але разом з тим і дієва, а не пасивна, оскільки закликає любити ближнього свого. Закон любові, проголошений християнством, передбачає вияв допомоги, підтримки, милості, дотримання миру. Нетерпимість породжується сильною впевненістю у своїй непогрішності та категорійністю позицій. Християнство ж привчає до думки, що немає людей безгрішних, оскільки ми вже народжені завдяки гріху, а тому не маємо права судити іншого. Гордість, зверхність, лицемірство, пихатість, на тлі яких виникає нетерпимість, заперечуються християнством, натомість заохочуються людинолюбство, гуманізм, терпимість. Вони необхідні для розвитку світу загалом та християнських держав зокрема. Адже терпиме ставлення до іншого, до інакшості дає можливість порозумітися і домовитись, творити, а не руйнувати. До виявлення толерантності закликає не тільки християнство, а й інші світові релігії та конфесії. Зокрема, буддизм оговорює, що людина має висловлювати своє ставлення до рідних і друзів п'ятьма способами: великодушністю, поштивістю, доброзичливістю, ставленням до них, як до себе, і вірністю своєму слову. Іслам попереджає: ніхто з вас не стане віруючим, доки не полюбить свого брата, як себе самого.

Засади християнської толерантності окреслив відомий римський теолог та письменник Тертуліан (155 – 220 р. р.) Його перу належить фраза: «Нехай один шанує Бога, інший – Юпітера» [6, с. 62]. Він одним із перших апелює поняттям «свобода совісті», розуміючи його як право вільного вибору релігії і визначаючи як право природне і суспільне. Підносить таку якість, як рівновага, яка є, на його думку, основою терпіння, яке при правильному вихованні має стати рятівною та приємною звичкою.

Епоха Середньовіччя змінила змістовний еквівалент толерантності – поміркованість – античного світу смиренністю, відмовою від усього плотського. Рівність сприймалась з позиції рівності всіх людей перед Богом. Тому терпимість у цей період розвитку суспільства швидше була наслідком остраху перед потойбіччям, а не ознакою розвитку особистості. За даниною часу прогресивні філософи Середньовіччя (Фома Аквінський (1226 – 1274), Роджер Бекон (1214 – 1294), Альберт Великий (1193 – 1280), Ансельм Кентерберійський (1033 – 1109), П'єр Абеляр (1079 – 1142) терпимість означали головним принципом моралі. Англійський реформатор Дж. Віклеф, великий німецький мислитель М. Кузанський, англійський філософ, письменник-гуманіст Т. Мор, голандський філософ, науковець Б. Спіноза у періоди загострення проблеми інтолерантності та релігійних воєн епохи Середньовіччя проповідували ідеали рівності та справедливості для всіх людей.

У Київській Русі морально-етичним ученням надавалась велика увага. У працях великоруських князів прослідковується тенденція виховання молодого покоління в дусі праведності, гуманного ставлення до іншого. Так, Володимир Мономах у своєму «Повчанні дітям» заповідав не забувати убогих, допомагати усім нужденним, поважати і старих, і молодих, а щонайбільше гостей, байдуже, простого чи вельможного. «Повість временних літ» Нестора, «Слово о полку Ігоревім» спрямовують особистість на становлення у неї гуманістичного світогляду, торкаючись питань любові й ненависті, добра і зла, життя й смерті та інших фундаментальних категорій. Розкриттю принципу свободи, як універсальній позиції буття, свідомості, розвитку, віри, присвятив частину праці «Слово про закон, благодать і істину» Іларіон. Пізніше педагогічні тенденції, які панували у братських школах, знову робили акцент на таких особистісних рисах, як совісність, честь, моральність, ставлячи людину та її порозуміння з іншими на перше місце.

Епоха Відродження зі своїм оптимістичним ставленням до життя поглибила уявлення про толерантність як загальнолюдську цінність, надавши їй значення етично-морального виміру. Англійський мислитель, педагог, автор «Листів про толерантність» (1689) Дж. Локк у своїй концепції демонструє думку, що толерантність пов'язана з обмеженням насильства (особливо церкви та держави) над людиною та розвитком людської особистості шляхом досягнення згоди, заохоченням виховання моральних чеснот. Завдяки толерантності досягається «золота середина» між непримиренними позиціями.

До миру і толерантності закликали гуманісти епохи Відродження та Реформації (Ф. Вольтер, Г. Лейбніц). Г. Лейбніц не залишив теоретичних праць на тему толерантності, але здійснював активну її пропаганду. У тогочасній Європі панувала позиція «чия влада, того і релігія». У «Трактаті про віротерпимість» (1753) Ф. Вольтер піддає критиці згубний вплив

на людину міжрелігійної ворожнечі, захищаючи принцип релігійної свободи. Толерантність він вважав наслідком людяності, найважливішою умовою досягнення миру у всьому світі, розвитку людства без насильства, надзвичайним благом з огляду на міжлюдське існування. Також прослідковується думка про толерантність як засіб упередження релігійного фанатизму шляхом гальмування надмірного розростання певної релігії.

Толерантність пропагував і наш співвітчизник, усесвітньо відомий поет, байкар, філософ, мандрівник Г. Сковорода. Бачачи відсутність гармонії у суспільстві, яка мала б мати місце, оскільки людство – частина красивої і гармонійної природи, він зазначав, що кожному треба змінити свій мікросвіт, щоб разом викликати зміни у макросвіті (навколишньому). Радив пізнавати себе, а пізнавши – удосконалювати. Мислитель розумів толерантність як гармонію в багатоманітності. Він зазначав, що не все неправильне, що незрозуміле. Отже, не потрібно виявляти ворожнечу до незрозумілої інакшовості. Г. Сковорода закликає до любові до ближнього, стверджуючи, що коли хоче, щоб його любили, то сам першим любить: любов вникає з любові.

Побічно до проблеми толерантності звертався Ж. -Ж. Руссо, піднімаючи питання соціальної рівності (як і утопісти Т. Мор, Т. Кампанелла) та вбачаючи її вирішення через прийняття законів самим народом. Таким чином, Закон як вираження загальної волі виступає гарантією її громадян від свавілля з боку правлячої верхівки.

1789 року у Франції було прийнято Декларацію прав людини і громадянина, що стала передвісником захисту прав людини.

Історико-педагогічний аналіз літературних джерел дав змогу з'ясувати, що феномен толерантності своїм корінням сягає далеких часів. Таке поняття виникає на тлі моральних добродійностей, які сповідували прогресивні філософи Стародавньої Греції, Риму, Китаю. Сформульована в період Античності та у християнстві ідея терпимості задля миру у суспільстві і запобігання кривавим війнам, як інструмент у ефективній соціальній взаємодії, є витком цього концепту. Поступове його збагачення новим змістом, деталізація приводять до сучасного розуміння толерантності як уміння побачити іншого, зрозуміти і прийняти його відмінність, бути ввічливим і миролюбним. Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні педагогічних умов виховання міжособистісної толерантності у старшого дошкільника.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель : [общ. ред. А. И. Доватура]. – Сочинения в 4-х томах. – Т. 4. – М. : Мысль, 1984. – 138 с.
2. Асмус В. Ф. Античная философия / Валентин Фердинандович Асмус. – Москва : Высшая школа, 2001. – 544 с.
3. Матеріалісти Стародавньої Греції / Под ред. М. А. Дынника. - М. : Госиздат, 1955.
4. Попов П. С. Изречения Конфуция, учеников его и других лиц / Павел Степанович Попов; [пер. с кит]. – СПб : Мысль, 1910. – 236 с.
5. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию; Трагедии / Пер с латин. С. Ошерова; Сост. и науч. подготовка текста М. Гаспарова; Комент. С. Ошерова и Е. Рабинович. – М. : Художественная литература, 1986. – 543 с.
6. Тертуллиан К. С. Ф. Апология // Творения Тертуллиана / Квинт Септимий Флоренс Тертуллиан. – СПб., 1849.

The article highlights the importance of the term «tolerance» and its precursors, an appeal to the values of philosophers beginning with the ancient world. The ethics of Confucianism proclaimed the principle of humanity, Heraclitus distributed category of the relativity of moral values. Socrates called for the curbing of passions through knowledge and education, Plato believed that a duty to be patient, to obey the law is provided in terms of sustainable development of society. Aristotle and Cicero were in the position equivalent to the existence of things and people. Seneca said that the world cannot develop without patient perception of other people. Marcus Aurelius called to love those who are hurting you. The contribution of religions to the development of the studied notion has been examined (in Christianity it is contradictory to hate, «turning the other cheek»; in Buddhism – treating to another as to oneself; in Islam – love to one's brother as to oneself). The humility of the middle Ages brought up the tolerance

with regard to fear of the other world. Kievan Rus considered the education on the formation of the humanistic worldview of the personality. The Renaissance stressed on the importance of tolerance, ethical and moral dimension. John Locke believed that tolerance is connected with the limit of violence, according to it «the golden mean» can be achieved. F. Voltaire believed that tolerance is the consequence of humanity, an essential condition for achieving peace in the world. Active promotion of tolerance was made by G. Leibnitz, J. -J. Rousseau, G. Skovoroda and other leading thinkers, gradually expanding and complementing the meaning of this concept.

Key words: *tolerance, humanism, equal existence, humanistic outlook, ethical-moral dimension.*

УДК 378. 12:327(4)

Наталія Мельник
Nataliia Melnyk

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF PRESCHOOL TEACHERS TRAINING IN WESTERN EUROPE

У статті розкрито сутність та особливості методологічних підходів до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. Проаналізовано та обґрунтовано актуальність представлених підходів та охарактеризовано методи їх реалізації.

Ключові слова: *методологія дослідження, дошкільні педагоги, професійна підготовка, парадигма, комплексний підхід до аналізу наукового явища.*

Сучасні трансформаційні процеси, які мають місце у розвитку українського суспільства і проявляються у глобалізації та інформатизації різних сфер людської життєдіяльності, в інтенсифікації інтеграції та інтернаціоналізації України у світовий економіко-політичний, соціально-культурний та освітній виміри. У зв'язку з цим кардинально змінюється стратегія розвитку вищої освіти, коли першочерговим завданням є підготовка фахівців дошкільної освіти у відповідності з новими світовими стандартами та запитами, оволодіння не тільки вузькоспеціалізованими знаннями, але й їх рефлексія, адаптування до складних динамічних умов сучасної дійсності.

Актуальність модернізації та реформування системи освіти відповідно до сучасної стратегії професійної підготовки кадрів дошкільної освіти представлено у Законі України «Про освіту» (1991) та Законі України «Про вищу освіту» (2014). Вихідні концептуальні положення щодо змісту й організації освіти ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Державній програмі «Вчитель» (2002), Концепції педагогічної освіти (1998), а також інших державних нормативних документах щодо освітньої сфери (Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Національній програмі «Діти України», Законі «Про охорону дитинства») і дошкільної, зокрема, (Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти).

Водночас у Доктрині зазначено, що актуальною залишається проблема доступності якісної освіти впродовж життя для всіх громадян, яка є національним пріоритетом і передумовою

національної безпеки країни, дотримання міжнародних норм національного законодавства щодо реалізації прав громадян на здобуття освіти [15, с. 7–10].

У контексті зазначеного актуальності набуває європейський досвід підготовки фахівців дошкільної галузі. Комплексність якісного вивчення проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, пошук ефективного механізму здійснення компаративної характеристики окремих педагогічних явищ та розробка функціональної модернізованої моделі професійної підготовки працівників дошкільної галузі в Україні з урахуванням європейського досвіду насамперед актуалізують необхідність обґрунтування методологічних підходів дослідження проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Зазначимо, що професійна підготовка педагогічних кадрів у країнах Європи стала предметом дослідження багатьох провідних вітчизняних компаративістів: Н. В. Абашкіної, І. І. Бабина, Я. Я. Болубаша, О. В. Глузмана, Т. М. Десятова, Т. С. Кошманової, А. А. Сбруєвою; питанням реформування вищої освіти за кордоном присвячено дослідження О. Волкового, Б. Л. Вульфсона; важливими є і наукові праці вітчизняних компаративістів, присвячені методології, О. І. Локшиної, Л. П. Пуховської, А. А. Сбруєвої та ін. На окрему увагу заслуговують комплексні порівняльні дослідження педагогічної освіти в Європі: у дослідженні Т. Є. Кристопчук, у контексті вивчення тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу, презентовано частковий аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції, Великій Британії, проте не розкрито процесуальний аспект професійної підготовки дошкільних педагогів; Н. В. Негребецкая (тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Західної Європи), О. А. Нілова (гуманізація у педагогічній освіті країн Західної Європи), Л. П. Пуховська (професійна підготовка вчителів у Західній Європі) та ін.

Вивчення вітчизняних порівняльних досліджень засвідчило, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем професійної підготовки педагогів у зарубіжних країнах. Проте, цілісного дослідження, яке б узагальнило і систематизувало й досвід професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи у різних соціально-педагогічних умовах не здійснювалось. Зазначене окреслює мету нашої статті, що реалізовуватиметься через такі етапи (розв'язання таких завдань): виокремлення груп методологічних підходів, обраних для аналізу; аналіз та характеристику визначених підходів, визначення сутності застосування підходу для аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Поняття «науковий підхід» диференціюємо як процес здійснення аналізу певного явища опираючись на сформовані та доведені теорії, базується на принципах науки [3, с. 741, с. 969]. Методологічний концепт реалізує взаємозв'язок і взаємодію різних наукових підходів до вирішення проблеми формування професійної компетентності дошкільних педагогів, положення про єдність теорії і практики у процесі професійного становлення педагога. Серед основоположних наукових підходів, на яких базується дослідження в комплексі взаємопов'язаних груп базових, парадигмальних та інструментальних підходів, є:

1. Базові підходи завдяки яким забезпечується якість виконання дослідницьких завдань з точки зору обґрунтування методології і методики компаративного педагогічного дослідження [22, с. 25] – діалектичний, системно-цілісний, системно-історичний, синегретичний.

2. Парадигмальна група підходів – культурологічний, аксіологічний, парадигмальний, компетентнісний та акмеологічний, в основу яких покладено концепції і теорії, що детермінують процеси розвитку, реформування, модернізації вищої освіти у суспільстві [22, с. 25].

3. Інструментальні підходи – компаративний (порівняльний), герменевтичний, параметричний, інтервальний, наративний та тезаурусний.

Методологічний підхід науковців до аналізу світового освітнього простору обґрунтовувала *матеріалістична діалектика* – теорія про загальний зв'язок явищ та їх діалектичний

розвиток за принципами єдності і боротьби суперечностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення [24, с. 10].

Діалектика (від грец. *dialectikn* – мистецтво сперечатись, міркувати) – метод філософії, що досліджує категорії розвитку, логічна теорія, яка за допомогою своїх категорій дає точне уявлення про рух, зміну, розкриває взаємозв'язок речей в об'єктивній дійсності [2, с. 27]. Діалектика у сучасному розумінні – філософська наука про універсальні закони руху та розвитку природи, суспільства та людського мислення [18, с. 96]. Категорії діалектики рухливі, характеризуються мінливістю, змінюваністю, взаємопереходом. Наприклад: кількість переходить у якість, якість переходить у кількість; коли можливість реалізується в об'єктивній реальності і стає дійсністю, то нова дійсність стає основою для інших відмінних від попередньої можливостей; причина переходить у наслідок, а наслідок, у свою чергу, може бути причиною для іншого явища, пов'язаного з ним тощо. [6, с. 388]. Тож, *діалектичний підхід* дозволяє також аналізувати, як змінювались аксіологічні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, вивчати особливості процесуального та теоретичного аспекту проблеми у вітчизняній педагогічній науці в його зв'язках з іншими явищами – освітня політика, концептуальні підходи та модернізацією професійної педагогічної підготовки тощо. В процесі дослідження *системно-цілісний підхід* виступає методологічним зняряддям вивчення особливостей інтеграції та взаємодії об'єктів, залежностей та взаємодій між ними [12] і дозволяє виявити і розкрити закономірності та зв'язки між окремими складовими професійної підготовки дошкільного педагога, як елементами процесу, що функціонує у заданих історико-політичних, економічних, соціокультурних умовах, соціально-педагогічних умовах. Застосування системного підходу орієнтує на виявлення типів зв'язку між елементами структури такого багатокомпонентного та багатоаспектного об'єкта, як освітній процес у вищому навчальному закладі та інших закладах, в яких здійснюється професійна підготовка, а також процесу, що функціонує за внутрішніми, притаманними йому законами, має свої принципи та закономірності.

Термін «система», що є етимологічною основою визначення системного підходу – слово грец. походження – *systemus* – ціле, складене з частин сполучення, що є загальнонауковим та визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегрованими [14, с. 23]. Системний підхід – напрям у методології, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем; підхід орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому і зведення їх в єдину теоретичну картину [19, с. 303]. У процесі вивчення педагогічної системи дослідник повинен виявити компоненти і системоутворювальні зв'язки педагогічного процесу, визначити основні чинники, які впливають на функціонування цієї системи, визначити роль і місце цієї системи в системі інших явищ, вивчити процеси управління, які забезпечують досягнення поставлених цілей, і в результаті – створити систему з покращеним функціонуванням, впровадити отримані результати в практику [19., с. 303]. Системний підхід реалізується в дослідженні також і через системний аналіз – сукупність методичних засобів, які використовуються для підготовки і обґрунтування рішень складних проблем економічного, наукового, соціального, політичного, технічного та військового характеру. Основна процедура системного аналізу – побудова узагальненої моделі, яка відображає взаємозв'язки реальної ситуації; технічна основа аналізу – обчислювальна техніка та інформаційні системи [19, с. 303]. З огляду на зазначене, системний підхід у контексті нашого дослідження уможливорює не лише визначення основних компонентів системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та встановлення взаємозв'язків між ними, але й забезпечуватиме аналіз феномену професійної підготовки як цілісної системи, структури, елементів як на рівні системи, так і на рівні кожної підсистеми з урахуванням особливостей функціонування у різних у різних політико-економічних, соціокультурних умовах, матеріально-технічних умовах, притаманних для кожної з обраних для порівняльного аналізу країн Західної Європи: Німеччини, Франції, Великобританії.

Синергетичний підхід (В. В. Ільїн, О. В. Вознюк, В. Г. Кремень, С. О. Сисоєва, О. В. Чалий) у дослідженні забезпечив розгляд процесу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як відкритого, комплексного процесу, який підлягає постійній зміні, зміна відбувається у напрямі від стану неупорядкованості до упорядкованого цілісного вигляду [7, с. 308]. Підхід дозволяє краще враховувати вплив соціального середовища на розвиток наукового пізнання сучасних концепцій вищої освіти (неперервності, ступневості, стандартизації) у площині їх практичної реалізації у вищій школі [22, с. 25]. Синергетичний підхід, за твердженням провідного українського академіка В. Г. Кременя, має гуманістичний зміст: «Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу» [8, с. 279]. С. О. Сисоєва підкреслює необхідність погляду на сучасну сферу освіти як синергетичну систему. Як зазначає дослідниця, такий підхід змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах [22, с. 25]. Одним із ключових понять синергетичного підходу є поняття «аттрактор цілі», за допомогою якого визначається кінцевий стан системи, яка розвивається, кінцева ціль її розвитку, у зв'язку з чим структура системи визначається не тільки минулим але й майбутнім [7, с. 308]. Відтак, синергетичний підхід у започаткованому дослідженні застосовується в контексті аналізу розвитку системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи та перспективи подальших змін у підходах, змісті, формах, методах та засобах професійної підготовки означеної категорії педагогічних кадрів.

Культурологічний підхід (Є. І. Бражник, І. Ю. Вільчинська, М. П. Лещенко, Г. В. Онкович, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, І. С. Якиманська) забезпечує аналіз професійної підготовки в окреслений хронологічними межами дослідження період як явище культури, результат накопиченого країною суспільного досвіду реформаційних, модернізаційних змін у соціальному інституті, яким є освіта загалом [22, с. 26]. Так, В. А. Сластьонін визначає важливість культурологічного підходу у процесі здійснення досліджень з огляду на те, що для науковця гуманітарна культура – «...упорядкована сукупність загальнолюдських ідей, ціннісні орієнтації та якості особистості, універсальні способи пізнання та гуманістичні технології професійної діяльності» [21, с. 120]. Поняття культура (від лат. culture – творення, виховання, розвиток, шанування) тлумачиться у двох значеннях: знання про культуру та теорія культури [2, с. 27]; історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається у типах формах організації життя та діяльності людей в їх взаємозв'язку, а також створюваними ними матеріальних і духовних цінностей [7, с. 149–150]; як рівень оволодіння якоюсь галуззю знань [18, с. 182]. Подані визначення терміна дозволяють визначити головні підстави застосування культурологічного підходу в педагогічному дослідженні, оскільки дає змогу розглядати культуру як джерело цілісного процесу професійної освіти, як метод її дослідження й проектування. Як методологічна основа педагогіки культурологічний підхід припускає погляд на педагогічні явища й процеси як феномен культури [2, с. 27].

Аксіологічний підхід (І. Д. Бех, Н. Естейн (N. Epstein), Р. Ф. Інглехарт (R. F. Inglehart), М. С. Каган (M. S. Kagan), А. Мерабайн (A. Mehrabian В. О. Огнев'юк, Л. П. Пуховська, І. О. Соколова, Л. Л. Хоружа), який характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору. Поняття «аксіологія» виникло у результаті двох слів – від грец. ахсіо – вартісність, цінність, та logos – наука, вчення, слово – наука, вчення про цінності; загальна аксіологія вивчає цінності, їхні ієрархії та системи, а спеціальна, як сфера інтересу різних наук – розглядає властиві цим наукам цінності: моральні, естетичні, економічні, пізнавальні тощо [18, с. 21]; це філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, моральні, психологічні цінності особистості, колективу, суспільства, їх взаємодія зі світом реальності, зміні ціннісно-нормативної системи в процесі історичного розвитку; в сучасній педагогіці виступає як методологічна основа, яка

детермінує систему педагогічних поглядів, в основі якої лежить розуміння утвердження цінності людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності та освіти [7, с. 12]. Уперше дефініцію було використано у праці французького вченого-філософа П. Лапі (P. Lape) для виділення галузі філософії, яка досліджує ціннісну проблематику [14, с. 127].

О. І. Соколова під аксіологічним підходом розуміє визначення й адекватне сприйняття цінностей держави у сфері вищої освіти, оскільки вони відображають колективну значущість цього культурного феномена для розбудови її майбутнього [22, с. 26]. У працях А. Мерабайна та Н. Епстейна акмеологічний підхід пов'язує з тенденцією формування у особистості здатності емоційно та емпатично реагувати на психологічні стани іншої особи [26]. За поясненням В. В. Сластьоніна, аксіологічний підхід виконує функцію своєрідного «мосту» між теорією і практикою. З одного боку він уможлиблює вивчення різних явищ і подій з точки зору закладених в них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людини, а з іншого – розв'язати завдання подальшої гуманізації суспільства [14].

Відтак, застосований аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування професійної компетентності дошкільних педагогів через детермінацію ціннісного ставлення учасників освітнього процесу до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій; забезпечує аналіз зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом формування професійної компетентності на внутрішні фактори активізації ціннісно-сміислової сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Вивчення такого аспекту професійної педагогічної підготовки як професійне становлення дошкільних педагогів у країнах Західної Європи зумовило і виокремлення *парадигмального підходу* (М. Богуславський, Є. Бондаревська, Н. Гупан, Г. Корнетов, Т. С. Кун (T. S. Kuhn), К. Поппер (C. Popper), О. В. Сухомлинська, П. Фейрабент (P. Fairrabort), Є. М. Хриков та ін.). Поняття «парадигма» (від грец. *παράδειγμα*) введено в теорію наукових досліджень американським істориком Т. С. Куном (Thomas Samuel Kuhn). Під цим терміном учений розумів явище, що об'єднує членів наукового співтовариства і, навпаки, наукове співтовариство складається з людей, які визнають певну парадигму [23, с. 11]. Вводячи цей термін, дослідник мав на увазі те, що деякі загальноприйняті приклади фактичної практики наукових досліджень – приклади, які включають закон, теорію, їхнє практичне застосування і необхідне обладнання, – все в сукупності дають нам моделі, з яких виникають конкретні традиції наукового дослідження [23, с. 28]. Відтак, парадигмальний підхід у дослідженні забезпечує опис та моделювання процесу професійної підготовки дошкільних педагогів в контексті домінуючих у визначений часовий проміжок методичних парадигм. Водночас справедливим буде і твердження про те, що пріоритетність тієї чи іншої парадигми до тих пір, поки не з'являться нові факти, що розвивають її методологічні доктрини [2, с. 28]. Парадигмальний підхід до аналізу різних моделей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи дозволяє проектувати різні за характером і цілями системи професійної педагогічної освіти, діагностувати проблеми їх функціонування, прогнозувати результати професійної освіти.

Застосований у дослідженні *компаративний (порівняльний) підхід* (Р. Ф. Арноув (R. F. Arnoev), Є. І. Бражник, М. Брей (M. Bray), В. Л. Вульфсон, О. В. Глузман, О. Н. Джуринський, О. А. Заболотна, М. А. Екстейн (M. A. Eckstein), О. І. Локшина, М. П. Лещенко, З. О. Малькова, Дж. В. Паркін (G. W. Parkyn), М. А. Пригодій, Л. П. Пуховська, І. О. Сташевська, О. В. Сухомлинська, Р. М. Томас (R. M. Thomas), С. Б. Цюра, Е. Г. Юдін) забезпечує здійснення комплексного аналізу формування професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи загалом та у кожній країні зокрема; дозволив з'ясувати спільні та відмінні особливості реалізації означеного процесу, їх зіставлення та порівняння з вітчизняним досвідом формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів з метою виокремлення перспективних ідей та практичного досвіду західноєвропейських країн у систему педагогічної освіти України. Компаративний підхід слугував також для визначення та обґрунтування критеріїв порівняння процесу формування

професійної компетентності дошкільних педагогів у Німеччині, Франції та Великобританії. Порівняльні педагогічні дослідження – це дослідження, що ґрунтуються на методології досліджень в педагогічних науках, їхнє функціональне призначення – здійснення порівняння процесів, явищ та об'єктів різних країн та культур [25]. За визначенням О. І. Локшиної, компаративне педагогічне дослідження – порівняння систем або підсистем освіти різних країн з метою об'єктивної оцінки можливості використання позитивного досвіду іншої країни в практиці освіти рідної країни, на основі вияву спільного і відмінного, станів, процесів, причин, тенденцій і загальних закономірностей [11, с. 11].

Герменевтичний підхід, який є особливо актуальним для здійснення компаративних досліджень, дозволяє пояснити взаємозв'язок між логікою локальних освітніх реформ, глобальних економічних, політичних та соціальних змін і особливостей змін у професійному становленні особистості. Герменевтичний підхід забезпечує переосмислення філософських, соціальнопсихологічних теорій для аналізу, пояснення, організації, проектування і прогнозування шляхів удосконалення педагогічного процесу, пошуку ефективних педагогічних систем розвитку особистості тощо [5, с. 162]. Герменевтичний підхід реалізує принципи інтерпретації, тлумачення і розуміння текстів. У межах цього підходу діяльність педагога здійснюється на основі глибинного розуміння, проникнення у специфіку мислення, почуттів, переживань особистості. Вирішальну роль тут відіграє звернення не стільки до педагогічних фактів і явищ, скільки до того, що за ними стоїть: суб'єктивним смислам, неусвідомленим мотивам поведінки. У площині герменевтичного підходу (О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, О. М. Олексюк, Л. Л. Хоружа, Н. В. Чепелева) відбувається рефлексія історико-педагогічного знання про вищу освіту, представленого у вигляді наукових текстів (архівних джерел, періодичних видань, наукових монографій тощо різними мовами) [22]. Так, опрацювання джерельної бази, зокрема нормативно-правових документів, підписаних Міністрами європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (1999–2015 рр.), дозволило виділити параметри освітньої політики західноєвропейських країн у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів, які класифіковано за напрямками (**ціннісно-орієнтаційний**, інституційний, **системно-структурний**, технологічний, стратегічний).

Застосування *параметричного підходу*, є єдиною цілісною системою, характеристика компонентів якої базується на окремих параметрах [13]. Підхід забезпечує поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз освітніх систем різних країн, здійснюваний на основі результатів параметричної оцінки. За визначенням дослідниці реалізація підходу здійснюється на основі методів параметричної оцінки та параметричного порівняння [13]. Технологічна процедура параметричної оцінки у дослідженні професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи передбачає вивчення реального стану систем професійної освіти різних країн на основі якісних та кількісних параметрів, а технологічна процедура параметричного порівняння – поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз систем професійної підготовки означеної категорії педагогічних працівників у країнах, обраних для аналізу. Для процедури порівняння, відповідно до рекомендацій О. І. Сташевської [23] обрано найбільш суттєві параметри (елементи) концептуальні засади професійної підготовки освітня політика, цілі, завдання, зміст, методи й форми здійснення професійної підготовки, особливості управління освітніми системами та ін.

Інтервальний підхід, що проявляється у багатомірності, багаторівневості дійсності й означає, що певне явище значуще в контексті певної системи ідей і справедливе не взагалі, а лише у межах певного інтервалу абстракції. Інтервальний підхід являє собою результат осмислення на рівні методологічної рефлексії, деякі з яких стихійно пробивали собі дорогу тенденції в інтелектуальному кліматі. Ці тенденції розглядаються як цілісне явище і обумовлюють певний стиль мислення, який отримав назву інтервального. Підхід виражає перехід від одномірної реальності з позиції «абсолютного спостерігача» до бачення її в різних аспектах та інтелектуальних перспективах [10]. Особливості підходу полягають також в тому, щоб при

дослідженні явищ об'єкти і середовище розглядаються як сполучені категорії [17]. Означений підхід у дослідженні дозволяє здійснювати аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів від «предметоцентричності» (бачення предмета як «одноразового» утворення) до багатоаспектного компонентного аналізу («багаторазового» і багатомірного утворення).

І. О. Соколова виокремлює також і *нарративний підхід* як інструментальний засіб реалізації компаративного дослідження. Так, дослідниця визначає його як спосіб розуміння й відображення історичних феноменів [22, с. 27]. Спираючись на умовиди Л. Ц. Ваховського, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк Н. А. Сейко, О. В. Сухомлинської, С. О. Терепищого та розмірковуючи про особливості реалізації нарративного підходу у компаративних дослідженнях, І. О. Соколова виокремила основні характеристики: ретроспективність, тобто аналіз подій минулого через їх проекцію на сучасність і на майбутнє; перспективність як залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; вибірковість, що означає добирання саме тієї інформації, яка сприяє множинності інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного соціо-культурного контексту; комунікативність як вплив на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; суб'єктивної об'єктивності, що передбачає визначення взаємозалежності історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими для дослідника [22, с. 27]. Відтак цілком закономірним дослідниця робить висновок про аксіологічну спрямованість нарративу, яка полягає у створенні власної (авторської) соціально-педагогічної історичної інтерпретації періодів розвитку вищої освіти.

Тезаурусний підхід, запропонований С. О. Сисоевою та І. О. Соколовою, ґрунтується на припущенні, що вся сукупність використовуваних компаративистом понять (термінів) і зв'язків між ними, достатньо точно моделює структуру знання предмета дослідження [22, с. 27]. *Тезаурусний підхід* уможливує здійснення міждисциплінарного перенесення фрагментів теоретичного знання, формулює і вирішує проблеми за аналогією з порівнюваними суміжними з педагогікою галузями знань. Відтак можна вибудовувати теоретичну модель предмета компаративного дослідження і описати її мовою певної галузі знань, використовуючи ізоморфні структури з інших тезаурусів, наприклад, психологічних, соціологічних, політичних [22, с. 27]. У започаткованому дослідженні означений підхід відіграє одне з найважливіших значень, оскільки завдяки йому стало можливим описати сутнісні відмінності у потрактуванні ключових понять дослідження та відстежити відмінності у потрактуванні понять європейськими дослідниками, зокрема таких як «дошкільний педагог», «компетентність», «компетенція», «підготовка» тощо.

Акмеологічний підхід, який спрямований на вдосконалення і корекцію професійної діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього дошкільного педагога, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації. Акмеологія (від грец. *акме* – пік, вершина, найвища степінь чогонебудь) – міждисциплінарна наука про найбільш повний індивідуальний розвиток дорослої людини, досягнення нею найбільш високої соціальної зрілості, як громадянина, спеціаліста, професіонала, яка виникла на перетині природничих, суспільних, гуманітарних дисциплін; пріоритетним завданням акмеології є з'ясування того, що повинно бути сформовано у людини на певному віковому етапі для того, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал [7, с. 12]. Відтак, акмеологічний підхід синтезує: системний підхід до професійної педагогічної діяльності; цілісний підхід до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, який задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення майбутнього педагога; синергетичний підхід, який передбачає відкритість освіти, інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень у процес вищої педагогічної освіти; аксіологічний підхід, що орієнтує педагога на загальнолюдські, національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності [4]. Акмеологічний підхід – базисне узагальнююче поняття акмеології, що акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, орієнтованих

на прогноз якісного результату в освіті дорослих, високий рівень продуктивності й професійної зрілості [16].

З огляду на зазначене, акмеологічний підхід, використаний у дослідженні, забезпечив аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи як органічної єдності здійснення даного процесу з сучасною концепцією європейської педагогічної освіти, основними пріоритетами якої є підготовка майбутніх фахівців до професійного навчання, вдосконалення та освіти впродовж життя (lifelong learning and education); ефективна і комфортна професійна адаптація за рахунок якісної педагогічної підготовки, а також особистісного становлення (самовиховання і саморозвиток) у процесі професійної діяльності.

Отже, як свідчить аналіз підходів до здійснення аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах західної Європи, на сучасному етапі розвитку теорії компаративних досліджень існує широкий спектр методологічних підходів, які характеризуються доцільністю та адекватністю, визначаються високим ступенем узгодженості, що є суттєвим чинником, який впливає на результати дослідницької роботи, й дозволяють отримати максимально повну й об'єктивну інформацію про предмет дослідження. Окремого дослідження потребують методи реалізації означених підходів, що становить перспективу подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Список використаних джерел

1. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика : Научно–теоретический журнал. – 08, 2002. – № 8. – С. 8–13.
2. Божко Є. А. Методологічні підходи до аналізу проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть ХХ ст. – початок ХХІ ст.) [Текст] / Є. А. Божко // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород : Говерла, 2014. – Вип. 31. – С. 26–29.
3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.
4. Вакуленко В. М. Акмеологічні проблеми розвитку творчого потенціалу фахівця / В. М. Вакуленко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб наук пр / за заг. ред. М. Б. Євтуха, укл О. В Михайличенко. – К : КНЛУ, НМАУ, 2002. – Вип. 21. – С. 59–62.
5. Гарага В. Концептуальні основи педагогічної герменевтики / В. Гарага // Молодь і ринок. – 2014. – № 4 (111). – С. 159–162
6. Гегель Г. В. Кто мыслит абстрактно? / Г. В. Гегель // Работы разных лет. В 2–х томах. Т. 1 – М. : Мысль, 1970. – С. 387– 394.
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
8. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму // В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
9. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу [Текст] : [монографія] / Т. Є. Кристопчук ; за ред. д–ра пед. наук, проф. чл. –кор. НАПН України С. О. Сисоєвої ; Рівнен. держ. гуманіт. ун–т. –Рівне : Волинські обереги, 2013. – 483 с.
10. Лазарев Ф. В. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию. / Ф. В. Лазарев, Литтл А. Брюс. – Симферополь : Сонат, 2001. – 261 с.
11. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХНІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404.
12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

13. Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: дис.... д-ра пед. наук: 13. 00. 01 / Луговская Ирина Робертовна. – Санкт-Петербург, 2004. – 393 с.
14. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. д-ра пед. наук, проф., чл. –кор. НАПН України В. І. Лозової. – Х. : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
15. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : «Шкільний світ», 2001. – 24 с.
16. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих [Текст] / Олена Огієнко // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : [зб. наук. пр.] / Олена ; редкол. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік, С. У. Гончаренко [та ін.]. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 160–166.
17. Полуянов В. П. Вивчення природи і соціокультурної реальності із застосуванням інтервальної методології [Електронний ресурс] / В. П. Полуянов. – Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2012. – Вип. 38. – С. 216–224. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpri_filos_2012_38_24
18. Професійна освіта: словник : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
19. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
20. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Польсько-український / українсько-польський щорічний «Освітологія». – К. : ВП «Едельвейс». – 2012. – Вип. I. – С. 22 – 29.
21. Слостенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Владос, 2003. – Ч. 1. – 256 с.
22. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті / І. Соколова // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 23–29.
23. Сташевська І. О. Проблеми використання методів наукового пізнання [Електронний ресурс] / І. О. Сташевська. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2012_36_1/stashevska.pdf
24. Цюра С. Б. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень / С. Б. Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. – № 2–3 (16–17). – 2013. – С. 7–13.
25. Jowell R. How Comparative is Comparative Research? / Jowell Roger // The American Behavioral Scientist. Vol. 42, 1998. – P. 168–177.
26. Mehrabian, A., & Epstein, N. A measure of emotional empathy. / A. Mehrabian, N. Epstein. // Journal of Personality – Vol. 40, Issue 4, December 1972. – P. 525–543.

Current transformation processes taking place in the development of Ukrainian society are indicated by globalization and informatization in various spheres of human activity, by intensification of the integration and internationalization of Ukraine into the world economic and political, socio-cultural and educational dimensions. In this regard, the strategy of higher education development is fundamentally changing: training of preschool teachers in accordance with new international standards and demands, mastering not only specialized knowledge, but also their reflection, adaptation to complex dynamic conditions of modern reality.

In this context of European experience of pre-school specialists' training is highlighted. The complex character of the qualitative study of the problem of preschool teachers' training in Western Europe, the search of the effective mechanism of fulfilling the comparative analysis of some pedagogical phenomena and the development of functional modernized model of pre-school teachers' training in Ukraine using European experience, stress on the necessity for justification of methodological approaches to the problem of preschool teachers' training in Western Europe. Several groups of the approaches are distinguished. They are as follows:

1. Basic approaches ensuring the quality of fulfilling the research tasks from the point of view of justifying the methodology and methods of comparative pedagogical research – dialectical, system-integrated, system-historical, synergic.

2. Paradigmatic of group approaches – cultural, axiological, paradigm, competence and acmeological, which are based on the concepts and theories determining the processes of development, reforming and modernization of higher education in society.

3. Instrumental approaches – comparative, hermeneutic, parametric, interval, thesaurus and narrative.

The analysis of the approaches of exploring the process of preschool teachers' training in western Europe at the present stage of development of the theory of comparative studies shows a wide variety of methodological approaches characterized by reasonableness and adequacy, high degree of consistency, which are important factors affecting the results of research work and allowing to get the most complete and objective information about the subject of study.

Key words: research methodology, preschool teachers, professional training, paradigm, holistic approach to the analyses of scientific phenomena.

УДК 371.134+372+004

Ростислав Моцик, Людмила Моцик
Rostyslav Motsyk, Liudmyla Motsyk

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ТА ЙОГО ЕФЕКТИВНІСТЬ

EUROPEAN EXPERIENCE OF USING DISTANCE LEARNING IN EDUCATION AND ITS EFFECTIVENESS

У статті розглядаються особливості використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність в європейських країнах. Розкриваються переваги та недоліки використання дистанційного навчання у навчальному процесі.

Ключові слова: інформатика, дистанційне навчання, комп'ютер, комп'ютерні пристрої, інновації, програмне забезпечення.

Проблему дистанційного навчання досліджують багато науковців, зокрема в управлінні освітою (В. Кремень, В. Луговий, С. Сисоєва та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їх реалізації (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М. Танась, В. Шейко та ін.); психолого-педагогічні аспекти та технології створення дистанційного навчального курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О. Рибалко, О. Муковіз, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України та за рубежом (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання та прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.), контроль знань та їх оцінювання (І. Булах, В. Гондюл, О. Григорова, В. Дейнеко, О. Петрашук); дистанційне навчання іноземних мов (В. Жулкевська, Н. Муліна, В. Свиридчук, П. Сердюков, О. Сорока); розробка засобів інформаційних технологій навчання (П. Асоянц, О. Гон, В. Дейнеко, Є. Полат, П. Сердюков, Г. Чекаль та ін.); маркетинг дистанційного навчання (В. Олійник, П. Стефаненко, Т. Григорчук та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність у європейських країнах. Розкриваються переваги та недоліки використання дистанційного навчання в навчальному процесі.

Дистанційне навчання, як нова форма навчання, все упевненіше входить у систему освіти багатьох країн світу. Внаслідок того, що розвиток технологій дистанційного навчання через глобальні комп'ютерні комунікації в країнах СНД і Заходу відбувався диференційовано, то має сенс розглянути окремо, як ці технології розвиваються в країнах Америки та Європи.

США, Канада вважаються одними зі світових лідерів у галузі дистанційної освіти. Значна кількість університетів, коледжів і навчальних центрів США і Канади успішно реалізують дистанційне навчання через Інтернет. Цьому сприяє та обставина, що всі вузи США і Канади і 85% національних шкіл мають доступ до Інтернету (за даними 1999 р.). Високий рівень комп'ютеризації населення (близько 50% сімей мають домашні комп'ютери, підключені до Інтернету), розвинені системи зв'язку і телекомунікацій створюють надійний фундамент для дистанційної освіти. Всі ці чинники прискорили розвиток у США і Канаді дистанційних технологій навчання. Сьогодні в цих країнах існують сотні тисяч дистанційних програм, їх пропонують, як міністерства освіти штатів і провінцій, так і окремі університети, коледжі і компанії (для підвищення кваліфікації своїх співробітників). Один тільки Independent Learning Centre (ILC) в провінції Онтаріо (Канада) організовує до 50 тисяч різних курсів щорічно. За даними Світового Банку тільки в США функціонує понад 3 тисячі навчальних закладів, які спеціалізуються на професійному навчанні в діалоговому режимі. В 33 штатах США були створені віртуальні університети, 85% всіх місцевих коледжів пропонують дистанційні курси в режимі онлайн [10].

Піонером у галузі використання дистанційної форми навчання в Європі став Відкритий університет Великобританії, який заснований в 1969 році, – навчальний заклад нового типу, світовий лідер у галузі дистанційної освіти. В 1996 році на семи його факультетах навчалася близько 215 тисяч чоловік. Навчання за програмами Відкритого університету Великобританії ведеться в 21 країні. Також у Великобританії розповсюдженням дистанційної освіти займається Інститут освіти Лондонського університету, який забезпечує високі стандарти навчання. Є також додипломні і постдипломні курси. Сьогодні дистанційна форма навчання практикується в багатьох країнах Європи, забезпечуючи отримання освіти високого рівня [7].

Свої особливості має дистанційна освіта в Німеччині. Вона починалася з централізованої дистанційної підготовки фахівців вищої освіти, що планувалася заздалегідь. Приєднання східних земель дало змогу розширити ринок дистанційних послуг. Яскравим прикладом навчального закладу, що здійснює дистанційну підготовку фахівців, є Заочний університет міста Хаген (земля Північний Рейн-Вестфалія). Університет надає освітні послуги більше, ніж 50 000 студентам на рік. Однак зауважимо, що диплом про вищу освіту одержують не більше 20% від контингенту тих, хто навчається, в результаті великого відсіву студентів, котрі не витримують високих вимог [6].

Урядами більшості Європейських країн були прийняті документи, які направлені на підтримку впровадження ІКТ у навчальні заклади країн з метою підготовки індивідуумів для життя в інформаційному суспільстві. Це сприяло розробці нових концепцій і підходів в області вивчення і використання ІКТ в різних сферах діяльності для всіх громадян. Можна виділити три головні напрями використання і впровадження ІКТ в країнах Європи: навчання викладачів з використання ІКТ, розвиток і розповсюдження освітніх інформаційних ресурсів, розвиток технологічної інфраструктури. [9]

Результатом стало створення великої кількості центрів ДН у навчальних закладах і створення організації, що підтримує і сприяє впровадженню і розповсюдженню ДН в Європі (European DistanceEducation Net) [1].

У 1995 році дистанційне навчання набуло статусу національного проекту у Франції, з 1996 року функціонує відкрита освітня платформа «Електронний кампус», в каталозі якої 3000 програм, 265 000 осіб з 200 країн проходять навчання.

У 1987 році була створена Міжуніверситетська федерація дистанційного навчання (FIED), мета якої – сприяння навчанню протягом життя та співробітництву навчальних закладів для

розвитку всіх форм дистанційного навчання в усіх галузях знань. Її членами сьогодні є 35 університетів, які пропонують повне або часткове дистанційне навчання.

У рамках національної політики розвитку інформаційних та комунікаційних технологій в освіті під проводом та за фінансування Міністерства національної освіти та Міністерства вищої освіти та досліджень у 2003-2005 роки були створені Тематичні Електронні Університети (UNT) – це асоціації, які об'єднують університети, вищі школи, дослідницькі заклади та інколи приватних партнерів, кожен з цих учасників може одночасно бути членом одного або кількох UNT. Наразі існує 7 таких університетів за напрямками:

- інженерні науки та технології;
- фундаментальні науки;
- економіка та управління;
- гуманітарні та соціальні науки, лінгвістика та культура;
- юридичні та політичні науки;
- довкілля та сталий розвиток;
- охорона здоров'я та спорт.

Діяльність UNT спрямована на каталогізацію наявних ресурсів, створення та поширення нових ресурсів, сприяння вдосконаленню педагогічної практики та впровадженню нових інформаційних технологій у навчальні процеси, сприяння успішності студентів шляхом надання в розпорядження їх та їхніх викладачів сучасних електронних навчальних інструментів та ресурсів, поширення на міжнародному рівні інформації про ресурси французьких навчальних закладів з метою розповсюдження французької вищої освіти [4].

Членами Тематичного Електронного Університету економічного напрямку (AUNEG) є 18 вищих навчальних закладів, кожен з яких пропонує окремі програми дистанційного навчання, але не обов'язково саме з цього напрямку.

Навчатися можна повністю дистанційно або за змішаною системою, тобто періодично брати участь у роботі навчальних груп, але іспити проходять у приміщеннях університетів за встановленим графіком. У більшості випадків для того, щоб мати доступ до ресурсів, треба бути прийнятим на навчання та отримати код доступу.

Решта членів цієї асоціації взагалі не пропонують дистанційного навчання, але користуються «Електронним кампусом» для студентів стаціонару, викладачів, дослідників, використовуючи при цьому платформи Moodle, Spiral, Dokeos [2].

Паралельно з участю в роботі UNT, FIED тощо Університети Франції об'єднуються для створення закладів дистанційного навчання в окремих галузях знань. Наприклад, 6 університетів Паризького регіону заснували Аудіовізуальний Центр юридичних студій (CAVEJ); 18 університетів, група промислових підприємств, приватні фінансові установи та іноземні заклади створили Міжнародний консорціум з дистанційного навчання за спеціальністю «Інформаційні методи в управлінні підприємствами» (E-Miage), який пропонує повний цикл навчання (3 роки бакалавр + 2 роки магістр).

Французькі ВНЗ для надання послуг з дистанційного навчання створюють різноманітні асоціації, консорціуми за участі як державних, так і приватних партнерів, у тому числі підприємств, фінансових установ тощо з метою спільного використання вже наявних ресурсів та створення нових, їх класифікації, систематизації, сертифікації та, таким чином, оптимізації навчального процесу.

Національний університет дистанційної освіти заснований Парламентом Іспанії в 1972 р. з метою надання вищої освіти всім тим, хто з різних причин не може навчатися за програмами традиційних університетів. Університет розташований у Мадриді, має низку навчальних центрів у різних районах країни й пропонує курси навчання на рівні бакалаврату, магістратури й продовженої освіти. Як навчальний матеріал використовуються спеціально підготовлені друковані видання, які доповнюються аудіо- і відеокасетими, технологією комп'ютерного навчання, телевізійних лекцій і телетекстом. Для підтримки постійного діалогу зі студентами використовуються очні зустрічі для обговорення навчального матеріалу в 50 навчальних центрах і телефонні співбесіди [5].

В інших країнах університетом створено в останні роки ще 8 центрів навчання. Загальна кількість студентів, що навчаються в університеті, становить 124000 осіб, з яких 85000 навчаються на ступінь.

Щодо фінансування дистанційної освіти, в Іспанії внесок міністерства освіти дорівнює 46 % фінансування; студенти сплачують 47 %, а кошти від продажу книжок становлять близько 7 % загального фонду. Окрім цього, регіональні уряди та банки дають навчальним центрам обігові кошти. Студент платить 240 доларів за рік навчання, друковані матеріали купуються теж за його кошти [11].

Узагальнюючи вищезазначене, можна охарактеризувати принципи діяльності деяких європейських університетів:

Університет	Загальна характеристика дистанційної системи	Організаційна побудова; та складові елементи
Відкритий університет (UK) http://www.open.ac.uk	Університет визнаний широким колом професійних організацій. Зокрема має угоду з АС-СА, що забезпечує веб-можливості з навчання її членів.	Перевірка знань: курсовата диплом. Більшість модулів і закінчується іспитом (здається в університетах-партнерах).
Лондонський університет (UK) Top Online University http://www.lon.ac.uk	Пропонується більш ніж 100 дистанційних програм на платформі University of London External System.	Типовий навчальний пакет містить: пояснення до списку предметів, керівництво для студента, буклет з інформацією щодо правил, ресурси бібліотеки (додаткова оплата), доступ до сайту курсу (віртуальне навчальне середовище).
Вільний університет Берліну (Німеччина) http://www.fu-berlin.de	У формі дистанційного навчання – лише 3 магістерські програми; бакалаврських немає. За дистанційні програми відповідають кафедри.	Побудова за концепцією «Змішане навчання»: навчання здійснюється і переважно через E-Learning- Plattform в Інтернеті (90 % часу) та включає по 2 однотижневі аудиторні фази на рік (10 % часу).
Університет Кобленц-Ландау (Universitat Koblenz-Landau), (Німеччина) – http://www.uni-koblenzlandau.de	Пропонуються програми першого рівня бакалаврату, магістерські програми та, окремі курси на платформі Open-OLAT – infinite learning.	Модульна структура курсу. Навчальний матеріал надсилається поштою або надається через Інтернет. Іспити здаються в Кобленці, або в шести університетах-партнерах, в інших містах Німеччини та закордонних представництвах.

З огляду на практику європейських країн можна зазначити, що дистанційне навчання в зарубіжних освітніх закладах має певну специфіку. А саме:

- значне фінансування як на рівні держави, так і на рівні Європейського Союзу (отримання грантів);
- наявність різноманітних курсів для тренінгів, для отримання ступеня бакалавра та магістра, а також в більшості випадків й кандидата наук (PhD);
- наявність вибору: у процесі навчання студенти мають право припинити навчання та отримати сертифікати про проходження курсів;
- студенти мають проміжок часу, впродовж якого вони самостійно вибирають термін навчання та дату іспиту (загалом від 10 до 14 місяців);
- наявність розгалуженої системи регіональних центрів по всій країні, а також за її межами;

- зазначені університети надають можливість навчатись особам з особливими потребами та навіть особам, які знаходяться у місцях позбавлення волі;

- є університети, які не мають власної віртуальної платформи, а надсилають матеріали студентам за допомогою електронної пошти.

Поширення дистанційної освіти – важливий механізм інформатизації й інтелектуалізації суспільства, виховання різнобічно розвинутої особистості, подолання нерівності в системі освіти. Дистанційна освіта долає територіальний чинник нерівності в доступі до якісної вищої освіти, залежність від місця проживання тощо. Значний інформаційний ресурс, реалізований у дистанційній освіті новітніми технологіями, забезпечує інноваційний розвиток освіти й суспільства загалом.

Список використаних джерел

1. Ахмад І. М. Навчання в дистанційній і змішаній формі студентів ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1067>.
2. Воронкін О. С. Організація дистанційних технологій навчання на основі комп'ютерних інформаційних систем вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm>.
3. Воронкін А. С. Предварительные итоги опроса «Дистанционное образование сегодня» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tdo.at.ua/news/do/2011-06-23-36>.
4. Дистанційна вища освіта в Європі: виші, ціни, процес навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua.prostobank.ua/finansoviy_gid/groshi_rodini/statti/distantsiyna_vischa_osvita_v_yevropi_vishi_tsini_protse navchannya_blog.
5. Дистанційна освіта в країнах світу: що, де і як? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chasipodii.net/mp/article/1369/>
6. Дистанційна освіта: плюси та мінуси [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/18/>.
7. Кудрявцева С. П. Міжнародна інформація: Навчальний посібник / С. П. Кудрявцева, В. В. Колос. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 400 с.
8. Маркозов Д. О. Дистанційне навчання як інноваційна форма освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/Pedagogica/50819.doc.htm.
9. Моїсеева Ю. Ю. Дистанційне навчання: інноваційна форма вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/7639/1/1.pdf>.
10. Толочко В. М. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.
11. Шуневич Б. І. Тенденції розвитку дистанційного навчання у зарубіжній вищій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08sbishf.htm>.

The article deals with the features of using of distance learning in education and its effectiveness in European countries. The advantages and disadvantages of distance learning in educational process have been demonstrated.

The main reason for increasing attention to distance learning by educational institutions in the world is the impact of the latest information revolution on the education sector that is based on computer technology and telecommunication networks. Their introduction made it possible to create scientific and educational sources that exceed the capacity of paper information sources and became available for essentially unlimited student audience. Distance learning, based on computer engineering and telecommunication networks has created new conditions for easy and almost unlimited communication in synchronous and asynchronous modes of participants of the educational process. This changes from

it becomes a predominantly self-study into mostly remote-dialogic. Distance learning technologies can make this process transparent and provide students by all tasks from the curricula. These means also allow advanced world universities to fulfil expansion of the educational market of any country.

Key words: *information technology, distance learning, computer, computer devices, innovations, software.*

УДК 37. 091. 12:005. 963

Світлана Музиченко
Svitlana Muzychenko

СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL TEACHER'S INDEPENDENCE

У статті зроблено короткий огляд досліджень із проблеми формування самостійності як професійної риси вчителя. Проаналізовано семантичні та психологічні джерела утворення поняття професійної самостійності вчителя. Проведено логіко-структурний аналіз запропонованого визначення окресленого поняття та встановлено його зв'язки із близькими за змістом поняттями.

Ключові слова: *самостійність, професійна самостійність учителя, професійна педагогічна діяльність, самостійне педагогічне мислення, професійна самодостатність.*

Самостійність, як особистісна риса, так чи інакше важлива для кожної людини, не залежно від віку, статі, національності чи фаху. Самостійність у побутово-соціальной сфері є необхідною умовою соціалізації особистості, її адаптації до оточуючого середовища, а тому про виховання цієї риси дбають практично від народження дитини. Разом з тим, у різних професійних галузях від людини може вимагатися не однаковий рівень самостійності. Що стосується педагогічної діяльності, то самостійність, безумовно, слід віднести до професійно значущих якостей учителя. Специфіка професії така, що під час уроку вчитель цілком ізольований від будь-яких джерел допомоги. Він не має можливості проконсультуватися з колегами, почитати фахову літературу, відкласти рішення на потім. У нього немає часу ретельно обмірковувати свої відповіді чи дії, натомість потрібно швидко реагувати на події в класі, оперативно вносити корективи до плану уроку.

Як свідчить практика, молоді вчителі переважно виявляються не готовими до роботи в динамічних умовах, які постійно потребують самостійного прийняття раціональних педагогічних рішень. У цьому зв'язку виникає низка запитань. Чи можна цьому навчитися? Набувається це вміння лише з досвідом, чи його можна цілеспрямовано формувати в процесі професійної підготовки? Відтак проблема формування професійної самостійності майбутнього вчителя є актуальною.

Звичайно, ця проблема для теорії і практики вищої педагогічної освіти не нова. Проте її безпосереднє комплексне вирішення у вітчизняній педагогіці практично відсутнє. Можна вважати, що такий напрям досліджень, започаткований роботою Н. І Дідусь (1988). Автор термін «професійна самостійність» не використовує, але самостійність розглядається як інтегративна професійно необхідна якість учителя та обґрунтовується доцільність її включення до відповідної професіограми [2]. Подальшу свою розробку проблема знаходить у дослідженні

Г. Л. Гаврилової (1992), яка вперше переводить поняття професійної самостійності вчителя в площину категоріального апарату педагогіки і також застосовує до нього структурно-компонентний аналіз. Професійна самостійність розглядається як особистісна якість учителя, інтегральний характер якої виявляється в єдності ціннісно-мотиваційного, змістовно-операційного та емоційно-вольового компонентів [1]. Традиція застосування системно-інтегративного підходу до обґрунтування сутності професійної самостійності вчителя продовжується і в інших дослідженнях. Так, І. О. Лаврінець (2002) тлумачить професійну самостійність як цілісну інтегративну якість особистості, яка виявляється у єдності змістового, цільового та поведінкового компонентів [7]. Завдяки дослідженню Л. В. Дроздової, (2003) набуває наукового тлумачення термін «пізнавально-професійна самостійність», сутність якого автор також розкриває як систему компонентів: мотиваційного, змістовно-оперативного, орієнтувального, комунікативного та регулюючо-контрольного [3].

Названими роботами практично обмежуються завершені на сьогодні дослідження проблеми формування *професійної самостійності вчителя* як такої. Разом з тим, цілком очевидно, що окресленої проблеми опосередковано можуть торкатися різноманітні дослідження, які стосуються удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Насамперед, це дослідження, ключовими поняттями яких є *самостійна робота* (Т. В. Балицька, В. В. Луценко, І. А. Шайдур, І. М. Шимко та ін.), *самоосвітня діяльність* (О. В. Малихін), *самостійна пізнавальна / навчальна діяльність* (О. В. Малихін, О. П. Муковіз, М. М. Солдатенко), нарешті, *пізнавальна самостійність* (Л. Й. Наконечна, І. Ю. Сіяговська, М. М. Тесленко та ін.) студентів педагогічних університетів. У багатьох роботах автори переважно зосереджуються на уточненні змісту базового поняття свого дослідження і використовують його ізольовано від споріднених, тоді як аналіз взаємозв'язків між близькими за змістом поняттями допомагає глибше розкрити сутність поняття, структурувати його, встановити межі застосовності тощо.

Метою статті є семантичний аналіз поняття «професійна самостійність учителя», з'ясування його зв'язків із найближчими спорідненими поняттями та окреслення відповідного поняттєво-термінологічного апарату.

Розглянемо, насамперед, тлумачення тієї чи іншої самостійності у згаданих вище дослідженнях. Н. І. Дідусь визначає самостійність як «інтегративну якість особистості вчителя, яка полягає в здатності і потребі приймати і здійснювати рішення на основі соціально значущих переконань» [2, с. 10]. Відповідно в основу методичних рекомендацій з управління процесом формування самостійності майбутніх учителів покладено оволодіння студентами узагальненими способами прийняття рішень; технікою колективного оцінювання та самооцінювання прийнятих рішень. З одного боку, таке визначення видається дещо вузьким. У ньому самостійність, фактично, зводиться до рішучості. Але з іншого – таке визначення може стосуватися будь-кого, не обов'язково вчителя. Практично аналогічно підходить до визначення Г. Л. Гаврилова: «Професійна самостійність учителя – це інтегральна якість особистості, яка означає здатність учителя приймати і реалізовувати доцільні педагогічно обґрунтовані рішення і готовність нести за них повну відповідальність» [1, с. 10]. Поняття пізнавально-професійної самостійності розглядається Л. В. Дроздовою «як інтегральна якість особистості, що забезпечує продуктивну педагогічну діяльність, яка виявляється в усвідомленому і відповідальному виборі та здійсненні майбутніми учителями відносно незалежних дій» [3, с. 11]. Але з визначення не бачимо, у чому специфіка саме пізнавального компоненту самостійності. А також виникає запитання: чи справді даної якості вчителя достатньо для забезпечення продуктивності його педагогічної діяльності? Не зовсім зрозумілими є методологічні засади формування наведених визначень. Щоб відповісти на ці та інші запитання, оцінити запропоновані тлумачення поняття професійної самостійності, звернемося, насамперед, до джерел його утворення.

Цілком очевидно, що для поняття «професійна самостійність» більш загальним, родовим є поняття «самостійність». Етимологія останнього досить прозора: «сам» + «стояти». Отже,

самостійний об'єкт (людина, об'єднання людей, народ чи країна) має твердо відчувати ґрунт під ногами, бути впевненим у своїх силах і не потребувати сторонньої допомоги.

Сучасний тлумачний словник української мови наводить такі значення прикметника «самостійний»:

- 1) не підлеглий кому-, чому-небудь;
- 2) відосблений від інших, окремий;
- 3) який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи [10].

З позицій першого тлумачення здається, що вчитель не є професійно самостійним, адже кожна школа має свою адміністрацію, і вчитель є підлеглим директора, завуча. Проте повноваження адміністрації мають певну межу. Дирекція школи дбає про те, щоб учитель забезпечував навчальний процес згідно з нормативними документами, гарантував збереження психічного і фізичного здоров'я дітей, але не може впливати на вибір учителем форм, методів та засобів навчання. Отже, в контексті підлеглості професійну самостійність слід розглядати як *право* кожного вчителя конструювати навчально-виховний процес незалежно від керівництва.

Як уже зазначалося вище, вчитель більшість свого робочого часу перебуває окремо від педагогічного колективу. І у цьому сенсі, він справді є відосбленим від своїх колег. Цю особливість професії можна вважати зовнішнім чинником професійної самостійності. Нарешті, третє тлумачення спонукає до пошуків внутрішніх чинників самостійності особистості вчителя в процесі виконання своїх професійних функцій: спроможності, активності, рішучості, ініціативності, креативності тощо. Власне кажучи, професійна самостійність у такому розумінні пов'язана з якістю педагогічної діяльності, а тому її варто розцінювати як професійний *обов'язок*.

У психолого-педагогічній площині самостійність взагалі і професійна самостійність зокрема розглядаються виключно як особистісна риса, тобто у третьому з наведених значень. Це пояснюється тим, що лише в цьому розумінні можна говорити про виховання, формування, розвиток самостійності.

Психологія відносить самостійність до вольових якостей особистості. Класик вітчизняної психології С. Л. Рубінштейн тлумачить самостійність як незалежність вчинків людини від волі інших: «справжня самостійність волі передбачає ... її свідому вмотивованість та обґрунтованість. Непідвладність чужим впливам і навіюванням є не свавіллям, а справжнім проявом самостійної власної волі, оскільки сама людина бачить об'єктивні підстави для того, щоб чинити так, а не інакше» [8, с. 204]. Сучасна психологія трактує самостійність як системну вольову особистісну якість, пов'язану з широким спектром функціональних проявів не тільки вольової, а й емоційної та інтелектуальної сфер особистості. Самостійність – це вміння обходитись у своїх діях без чужої допомоги, а також уміння критично ставитись до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань. Також підкреслюється, що самостійність виявляється в здатності за власним почином організовувати діяльність, ставити мету. До речі, поряд із самостійністю до системних вольових якостей відносять і рішучість – вміння приймати обдумані рішення, послідовно втілювати їх у життя [5]. Отже, на нашу думку, ці поняття не є тотожними.

Як бачимо, самостійність нерозривно пов'язана з діяльністю, є характеристикою як конкретних дій людини, так і загального стилю її діяльності та поведінки. Та чи інша діяльність може бути як самостійною, так і зовні керованою. У педагогіці як предмет дослідження розглядається діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу: стосовно учнів або студентів найчастіше вивчаються пізнавальна діяльність, навчально-пізнавальна діяльність, розумова діяльність, дослідницька діяльність тощо, стосовно вчителів – професійна діяльність, педагогічна діяльність, інноваційно-педагогічна діяльність тощо.

Коли йдеться про професійну самостійність учителя, мається на увазі не ситуативна самостійність, а самостійність як загальна риса особистості, яка полягає у здатності до самостійної професійної діяльності. Професійна діяльність учителя за своєю процесуальною

формою є самостійною, але вона має бути самостійною і за внутрішніми механізмами. Також слід враховувати, що не будь-яка дія, виконана самостійно, є ефективною. Тобто, самостійність сама по собі не гарантує якість та результативність виконаної дії. Так, кожен учитель краще чи гірше, але самостійно проводить уроки. Тому, якщо говорити про самостійність у професії, то слід мати на увазі не реальну, а ідеальну характеристику професійної дії. На нашу думку, з'ясовуючи зміст поняття «професійна самостійність», важливо акцентувати продуктивність самостійної професійної діяльності. Отже, *професійну самостійність учителя* доцільно розуміти як його здатність ефективно здійснювати професійну педагогічну діяльність без сторонньої допомоги.

У такому разі варто уточнити сутність *професійної педагогічної діяльності*. Зазначимо, що загалом «педагогічна діяльність» і «професійна педагогічна діяльність» – різні поняття, адже педагогічну діяльність у тій чи іншій мірі виконує кожна людина (батьки по відношенню до дітей, старші колеги – до молодших тощо). Але у цьому контексті використовуємо поняття педагогічної діяльності у розумінні професійної. Одним із поширених підходів у педагогічній психології до аналізу педагогічної діяльності є розуміння її як процесу вирішення численних педагогічних завдань у широкому діапазоні від загальних цілей до оперативних задач. Функціональну структуру педагогічної діяльності при цьому утворюють три компоненти:

- педагогічні цілі і задачі;
- педагогічні засоби і способи вирішення поставлених завдань;
- аналіз та оцінювання здійснюваних заходів і здобутих результатів [9].

Якщо загальні стратегічні педагогічні цілі обумовлюються запитом суспільства і транслюються педагогу через систему державного управління органами освіти, то ієрархію підпорядкованих загальним цілям тактичних і оперативних завдань він повинен вибудовувати самостійно.

Для психології є аксіомою, що наявність задачі, усвідомлення суб'єктом потреби у її розв'язанні запускають механізми мислення. Тому розглянемо тріаду понять «самостійність», «мислення» та «професійний», з якої маємо поєднання: «професійна самостійність», «самостійність мислення» та «професійне мислення».

Природно, що тлумачення *професійного мислення вчителя* спираються на психологічні теорії мислення. У психології мислення розуміють як процес узагальненого та опосередкованого відображення істотних елементів, властивостей і зв'язків між ними в предметах і явищах об'єктивної дійсності. Мислення виникає тоді, коли суб'єктивного досвіду для досягнення мети не вистачає, тобто в проблемній ситуації. Усвідомлення того, що відомо і що потрібно шукати, свідчить про перетворення проблемної ситуації в задачу. Мислительний процес завжди спрямований на розв'язання якоїсь задачі [5, 8].

Аналізуючи підходи до тлумачення поняття педагогічного мислення, О. А. Дубасенюк констатує: «Педагогічне мислення розглядають і як узагальнене й опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності. Проявляється у здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі і суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності» [4].

Кожен учитель у процесі своєї професійної діяльності так чи інакше вирішує педагогічні задачі, отже, стає суб'єктом професійного мислення. Чи є його професійне мислення апіорі самостійним? На думку О. В. Шевчишиної, поняття *самостійного професійного мислення вчителя* заслуговує окремого визначення. Вважає, що така характеристика професійного мислення як самостійність дозволяє відобразити якість професійної діяльності: «якщо специфіка педагогічного (професійного) мислення вчителя залежить від практичної своєрідності педагогічних завдань, то якість професійної діяльності педагога, на нашу думку, повинна залежати від його розвиненого самостійного мислення». Автор протиставляє шаблонне стереотипне мислення вчителя самостійному педагогічному мисленню. Якщо у вчителя не розвинена самостійність мислення, то він «продовжує виконувати роль інтелектуального зразка для учнів, бути транслятором чужої інформації». Натомість, самостійно мислячий педагог

здатний бачити педагогічні проблеми, ставити нові педагогічні завдання і розв'язувати, їх не вдаючись до допомоги інших колег [11].

Третій компонент у структурі педагогічної діяльності передбачає аналіз та оцінку вчителем зробленого, тобто здійснення *педагогічної рефлексії*.

Зазначимо, що в науковій літературі, крім терміна «самостійність», натрапляємо також на термін «самодостатність». Зокрема, *професійна самодостатність педагогів* є ключовим поняттям дослідження О. Г. Крошихіна. Він визначає професійну самодостатність як «особисту якість педагога, яка полягає у здатності обходитись без зовнішньої підтримки у досягненні професійних цілей та результатів» [6]. У такому розумінні самодостатність і самостійність можна вважати синонімами. Проте, на нашу думку, ці поняття не варто ототожнювати. Самостійність – це вміння обходитись без сторонньої допомоги, тоді як самодостатність – не тільки вміння, а й прагнення її уникати. Якщо термін «самостійність» у будь-якому контексті має позитивне забарвлення, то «самодостатність» може мати і негативний відтінок. У тлумачному словнику «самодостатній» визначається як «людина з надзвичайно великою внутрішньою незалежністю» [10]. Якщо цю думку розвинути, то самодостатність буквально означає відсутність авторитетів, окрім власного «Я», що може виявлятися у відособленні людини від інших, в ігноруванні побічних точок зору, у неприйнятті оцінки оточуючих тощо. На відміну від самостійності, самодостатність може бути проблемною, нездоровою. Звичайно, коли йдеться про професійну самодостатність як ідеально передбачуваний результат професійного саморозвитку, мається на увазі позитивний варіант цієї якості, який виявляється у тому, що вчитель знає собі ціну, впевнений у своїй компетентності, має індивідуальний стиль роботи. При цьому порівняно із самостійністю, яка може перебувати в процесі розвитку, самодостатність видається цілком завершеною якістю, набути яку можна лише в результаті більшого чи меншого досвіду самостійної роботи. Тому у контексті професійної підготовки вчителя віддаємо перевагу терміну «професійна самостійність».

Самостійність є характеристикою відносин між суб'єктами або діяльності людини. Відповідно самостійність професійної діяльності передбачає право людини здійснювати свою професійну діяльність без стороннього втручання, а також і обов'язок забезпечувати належну якість своїх професійних дій, нести за них особисту відповідальність.

Професійна самостійність учителя – це здатність здійснювати ефективну педагогічну діяльність без сторонньої допомоги. Відповідно до функціональної структури педагогічної діяльності професійна самостійність учителя виявляється у здатності:

- самостійно визначати цілі і задачі педагогічної діяльності;
- самостійно обирати засоби та способи вирішення педагогічних задач;
- здійснювати педагогічну рефлексію (самооцінку, самоаналіз).

Серед педагогічних задач є як типові стандартні ситуації, так і проблемні. Джерелом останніх, зокрема може бути педагогічна рефлексія. Пошук шляхів вирішення педагогічних задач активізує самостійне професійне мислення вчителя. При цьому може виявитися недостатність професійних знань для вирішення тієї чи іншої конкретної проблемної ситуації. У такому випадку у межах професійної діяльності виникає потреба у здійсненні пізнавальної діяльності. Отже, пізнавально-професійну самостійність учителя доцільно розуміти як здатність здійснювати самостійно пізнавальну діяльність, обумовлену професійними потребами. В процесі самостійної пізнавально-професійної діяльності відбувається професійне самовдосконалення вчителя, яке на певному етапі дозволяє досягти відчуття професійної самодостатності.

Очевидно, окреслений понятійно-термінологічний кластер, центром якого є поняття професійної самостійності вчителя, не претендує на повноту і завершеність. Семантичні зв'язки поняття «професійна самостійність» визначаються складом цього терміна. Категоріально-понятійний апарат педагогіки включає велику кількість термінів, до складу яких входять характеристики «професійний» або «самостійний» («самостійність»). Отже, наразі залишається відкритим питання встановлення зв'язків і відношень між поняттям професійної самостійності та, наприклад, поняттями професійної майстерності, професійної компетентності, професійної культури тощо.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Г. Л. Формирование профессиональной самостоятельности у будущего учителя в процессе обучения в вузе (на примере преподавания в университете предметов общепедагогического цикла): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. «Теория и история педагогики» / Г. Л. Гаврилова. – Казань, 1992. – 16 с.
2. Дидусь Н. И. Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. «Теория и история педагогики» / Н. И. Дидусь. – К., 1988. – 23 с.
3. Дроздова Л. В. Формирование познавательной-профессиональной самостоятельности студентов в процессе педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. В. Дроздова. – Тамбов, 2003. – 24 с.
4. Дубасенюк О. А. Особливості та функції професійного мислення вчителя [Електронний ресурс] / О. А. Дубасенюк – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/8572/>
5. Загальна психологія: Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2011. – 464 с.
6. Крошихин А. Г. Управление развитием профессиональной самодостаточности педагогов в условиях образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Г. Крошихин. – Киров, 2008. – 16 с.
7. Лавринец И. А. Педагогические задачи как средство развития профессиональной самостоятельности у будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08. «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Лавринец. – Волгоград, 2002. – 20 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. / С. Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
9. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
10. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2011. – 1008 с.
11. Шевчишина О. В. Критерії сформованості самостійності мислення педагога в контексті професійної діяльності / О. В. Шевчишина // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Випуск 2. Т. 1. – Херсон, 2014. – С. 275 – 279.

The article is a brief overview of the research on the formation of an independence as professional teachers features. Semantic and psychological sources of the formation of the concept of professional independence of teachers were analyzed. A logical and structural analysis of the proposed definition of the concept was conducted and its connections with close notions within the meaning of concepts were established.

Independence is a characteristic of relations between subjects or human activities. Accordingly the independence of professional activity includes the right of human to carry out their professional activities without outside interference, as well as the duty to ensure proper quality of professional action and to bear personal responsibility for them.

The professional independence of teachers is the ability of teachers to carry out effective educational activities without assistance. According to the functional structure of pedagogical professional independence of teachers it is the ability:

- to determine the goals and objectives of educational activities independently;
- to choose the means and solutions to pedagogical tasks independently;
- to make a pedagogical reflection (self-esteem, self-analysis).

There are the typical standard situations among the pedagogical tasks as well as the problematic ones. The source of them may be a pedagogical reflection. The search for solutions to pedagogical tasks intensifies independent professional thinking of the teacher. It may be the lack of professional knowledge to the solution of a specific problem situation. In this case, there is a need for cognitive activity within the professional activity. So, cognitive and professional independence of teacher is expedient to understand

as the ability to carry out cognitive activity, due to professional needs. In the process of independent cognitive and professional activity the professional self-improvement of a teacher occurs, which allows to achieve a sense of professional self-sufficiency at some stage.

Key words: independence, professional independence of teachers, professional pedagogical activity, independent pedagogical thinking, professional self-sufficiency.

УДК 316. 614

Наталя Олексюк
Natalia Oleksiuk

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИ В ПРОЦЕСІ ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

THE CONTENT OF THE SOCIAL PROTECTION OF AN INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF HIS SOCIAL REHABILITATION

У статті розкрито зміст понять «соціальний захист», «соціальна захищеність» і «соціальна реабілітація». Визначено мету соціального захисту в процесі соціальної реабілітації особи. Проаналізовано чинники, що впливають на ефективність соціального захисту, обґрунтовано його зміст та шляхи оптимізації.

Ключові слова: соціальна проблема, особа, соціальний захист, соціальна захищеність, ресоціалізація, соціальна реабілітація.

В Україні, яка різко перейшла від адміністративної економіки до ринкової, ситуація у соціальній сфері досі залишається надзвичайно складною. Дестабілізація суспільства сприяє зростанню числа проявів девіантної поведінки: алкоголізму, наркоманії, проституції, жебракування, криміналізації. Зменшуються можливості молодого покоління в отриманні освіти, надбанні професії. Інтенсивність процесу розшарування суспільства веде до різкого збільшення частки знедолених та маргіналізованих верств населення [2, с. 6]. Негативні тенденції посилюються і у зв'язку з окупацією Криму та військовими подіями на Донбасі, що призвело до появи нових категорій громадян, які потребують соціального захисту та реабілітації – це учасники антитерористичної операції, постраждалі військовослужбовці, їх сім'ї та переселенці.

Актуальність вирішення означених соціальних проблем відповідає концептуальним завданням Конституції України, законів України («Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії», «Про соціальні послуги», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про боротьбу з тероризмом», «Про протидію торгівлі людьми», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»), постанови Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю», Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини», Наказу Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати», інших нормативно-правових актів, що

регулюють правовідносини у цій сфері, та міжнародних договорів України. Зокрема, у ст. 46 Конституції України проголошується, що громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та інших випадках, передбачених законом [5; 9].

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі неодноразово робилися спроби дослідити соціальний захист особи як феномен соціального і політичного буття (А. Александрова, А. Базилук, Н. Борецька, М. Бойко, Н. Болотіна, Л. Вернигора, Д. Галлагер, О. Гаряча, Ю. Дехтяренко, Б. Річман, В. Скуратівський, М. Ганслі Теренс, Й. Хендшель, П. Таундсен та ін.). Проте, незважаючи на досить широке коло розглянутих теоретичних та практичних питань, зміст і специфіка соціального захисту людей, які потребують соціальної реабілітації, на жаль, залишаються поза увагою науковців.

Саме тому метою нашої статті є обґрунтування змісту та особливостей соціального захисту особи в процесі її соціальної реабілітації. Для реалізації означеної мети передбачено виконання таких завдань: розкрити сутність понять «соціальний захист», «соціальна захищеність» і «соціальна реабілітація»; виявити категорії осіб, які особливо гостро потребують соціального захисту в процесі соціальної реабілітації; дослідити мету, цілі, завдання, функції та принципи соціального захисту; визначити та обґрунтувати шляхи оптимізації соціального захисту особи у процесі її соціальної реабілітації.

Поняття «соціальний захист» використовується у нормативних документах та практиці соціальної роботи з середини ХХ століття. У широкому розумінні соціальний захист становить зміст соціальної функції держави і є системою економічних, юридичних, організаційних заходів щодо забезпечення основних соціальних прав людини як громадянина в державі. У вузькому значенні соціальний захист – це соціально-захисна діяльність держави щодо забезпечення населення від негативних наслідків соціальних ризиків [3, с. 7].

Соціальний захист в Україні має такі основні цілі:

- забезпечення рівня життя непрацездатного населення не нижче прожиткового мінімуму, встановленого державою;
- протидія соціальному напруженню в суспільстві, що може бути зумовлене майновою, етнічною чи іншою нерівністю [1, с. 19].

Кінцевою метою соціального захисту є надання кожному члену суспільства, незалежно від соціального походження, національної або расової належності, можливості вільно розвиватися, реалізувати свої здібності. Інша мета – підтримання стабільності в суспільстві, тобто попередження соціальної напруженості, яка виникає у зв'язку з майновою, расовою, культурною, соціальною нерівністю. Основними функціями соціального захисту в Україні є такі: реабілітаційна, покликана пом'якшувати наслідки бідності та інших негативних соціальних явищ; превентивна, яка полягає в запобіганні виникненню негативних соціальних явищ [3, с. 9-11]. Отже, соціальний захист – це комплекс законодавчо закріплених гарантій, які протидіють дестабілізуючим чинникам.

На основі аналізу нормативно-законодавчих актів можемо стверджувати, що основними завданнями соціального захисту в Україні є:

- 1) забезпечення мінімального рівня заробітної плати та її індексації;
- 2) задоволення належного рівня охорони здоров'я та освітньо-культурних потреб задля всебічного розвитку особистості;
- 3) захист купівельної спроможності малозабезпечених громадян та вирівнювання рівнів життя окремих категорій населення тощо [9].

Вважаємо, що реалізація цих завдань можлива лише за умови комплексного використання різних методів і важелів, зокрема:

- реалізації конституційних прав громадян на працю і допомогу з безробіття;
- запровадження оплати праці не нижче мінімального рівня;
- надання державної допомоги, пільг та інших видів соціальної підтримки малозабезпеченим сім'ям та сім'ям, які мають дітей;

- матеріального забезпечення у разі досягнення пенсійного віку, тимчасової або постійної втрати працездатності, втрати годувальника тощо.

Реалізація заходів соціального захисту ґрунтується на таких принципах, як всезагальність, доступність, різноманітність видів забезпечення, адекватність допомоги рівню розвитку економіки країни [1, с. 14-15].

Результатом цих заходів і є стан захищеності (або безпека) людини, особи. Соціальна захищеність особи передбачає її захищеність від економічної та соціальної деградації в результаті безробіття, хвороби, виробничої травми, народження дитини, інвалідності, старості, вимушеної зміни місця проживання, втраті годувальника, інших непередбачуваних обставин. Зазвичай розглядають соціальну безпеку не лише окремої особи, а й суспільства загалом. Вона є складовою національної безпеки, що визначає стан захищеності життєво важливих інтересів особи, суспільства й держави від внутрішніх і зовнішніх загроз, а також від загрози соціальним інтересам [1, с. 22].

Система соціального захисту включає три суб'єкти: державу, юридичні особи і громадян. Об'єктами соціального захисту є як усі члени суспільства, так і окремі соціальні групи (безробітні, пенсіонери, люди з інвалідністю, ветерани праці та військової служби, сім'ї з дітьми, діти-сироти, вимушені переселенці та біженці, які зазнали впливу катастроф (війни, повені, землетрусу, засухи тощо), засуджені, тобто особи, які, окрім соціального захисту, потребують ще й інших видів соціальної допомоги, зокрема – соціальної реабілітації [9].

Соціальна реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на налагодження (відтворення) порушених (втрачених) особою (групою осіб) суспільних зв'язків і відносин; формування (відновлення) її соціального статусу; забезпечення соціальної адаптації та реалізації у суспільстві; досягнення певної соціальної незалежності [7, с. 4; 8, с. 10].

Беручи до уваги мету та зміст соціальної реабілітації, до складових цього процесу відносимо:

- психологічну реабілітацію (спрямована на подолання у свідомості особи уявлення про безвихідь її становища; відновлення запасних сил організму; формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, страху чи провини, психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах; зміцнення активної, діяльної особистісної позиції);

- педагогічну реабілітацію (передбачає: навчання, виховання та всебічний розвиток особистості; створення умов для розвитку її потенційних можливостей; підготовку особи до життя у суспільстві та сім'ї);

- професійну реабілітацію (напрявлена на відновлення втрачених або формування нових професійно важливих якостей та умінь, необхідних для повернення (залучення) до трудової діяльності у сфері, найбільш придатній для особи, згідно з її індивідуальними можливостями) [6, с. 72-74].

На основі аналізу наукової літератури [6, с. 75; 7, с. 12; 8, с. 23] визначено рівні соціальної реабілітації:

1) державний, регіональний, місцевий (система правових, організаційних, економічних, інформаційних та освітніх заходів, які застосовуються органами управління щодо забезпечення умов для формування та діяльності системи закладів соціальної реабілітації різної відомчої підпорядкованості та різних форм власності). Цей рівень забезпечує створення законодавчої бази, що становить правове поле реабілітаційної діяльності; визначення напрямів підготовки фахівців соціальної реабілітації; створення економічних умов для підприємницької та комерційної діяльності у сфері реабілітаційної діяльності; розробку положень про порядок надання реабілітаційних послуг різним категоріям осіб; координацію діяльності системи закладів соціальної реабілітації різної відомчої підпорядкованості та різних форм власності; надання приміщень для закладів соціальної реабілітації;

2) груповий та індивідуальний (технології або система форм, методів, прийомів і засобів, які застосовуються фахівцями для відновлення втрачених або формування раніше не набутих військовослужбовцями та членами їх сімей навичок і умінь формування необхідних соціальних відносин, виконання соціальних функцій та ролей) рівень.

Неодмінною умовою соціальної реабілітації є ресоціалізація особистості. Ресоціалізація особистості – це свідоме відновлення її соціального статусу як повноправного члена суспільства; повернення її до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві [6, с. 190]. У цьому понятті префікс «ре» означає демонтаж, руйнування засвоєних індивідом у процесі асоціалізації (чи десоціалізації) негативних антигромадських норм і цінностей та формування тих цінностей і взірців поведінки, які схвалюються суспільством. Натомість, якщо особа здійснила злочин і опинилася в місцях позбавлення волі, то в цьому разі процес ресоціалізації передбачає руйнування асоціальних зразків поведінки, поновлення й розвиток в індивіда соціально корисних зв'язків з суспільством, закріплення позитивних соціальних цінностей. Такий вид ресоціалізації здійснюють спеціальні інституції, основною метою яких є руйнування злочинних зв'язків і установок індивіда шляхом навчання, праці та спілкування [4, с. 18-24].

Ресоціалізація, як правило, передбачає застосування комплексу заходів за двома напрямками: ресоціалізація свідомості особистості (відновлення позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо) та ресоціалізація діяльності (відновлення позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо) [4, с. 33]. Основними критеріями і показниками результативності процесу ресоціалізації особи є:

- емоційно-ціннісний критерій (визначається за наявністю в індивіда ціннісних орієнтацій, глибиною та силою її емоційних переживань у ситуаціях морального вибору, рівнем емпатії і здатністю керувати своїм емоційним станом);

- поведінковий критерій (визначається за здатністю до реалізації знань і цінностей у діяльності; сформованістю стійких форм поведінки; самостійністю й активністю у ситуації морального вибору);

- рефлексивний критерій (визначається за наявністю в особі прагнення до самовдосконалення, набуття та розвитку моральних цінностей та особистісних якостей; здатністю оцінювати власні дії та вчинки; адекватністю самооцінки) [4, с. 55-58; 6, с. 192].

Отже, результатом ресоціалізації є сформованість в індивіда соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення та самоствердження відповідно до її можливостей та особливостей соціального середовища, що дає змогу йому активно відтворювати набутий соціальний досвід. Уважаємо, що саме ці якості забезпечують результативність соціальної реабілітації особи й допомагають забезпечити її соціальний захист і закріпити її соціальну захищеність.

Погоджуємось із твердженням низки науковців про те, що заходи соціального захисту осіб у процесі їх соціальної реабілітації мають подвійну спрямованість. В окремих випадках вони покликані надавати пасивну підтримку тим членам суспільства, які з певних причин опинились у скрутному становищі (особі або сім'ї, яка не має достатніх засобів для існування). Така соціальна допомога зазвичай є адресною, адже вона надається лише тим, хто її потребує. Через пасивну соціальну допомогу соціальний захист виконує лікувальну, реабілітаційну функцію, що полягає в тому, щоб допомогти людям, які потрапили у скрутну життєву ситуацію, збожіли, вийти з цього стану і не опинитися на узбіччі суспільства [1, с. 36; 3, с. 48]. Водночас, на наш погляд, не менш важливими є заходи, спрямовані на стимулювання активності особи з метою запобігання ситуаціям, які загрожують її добробуту. У такому вигляді соціальний захист виконує превентивну, запобіжну функцію, захищаючи особу та її сім'ю від втрати прибутку (як правило, пов'язано з безробіттям, старінням, хворобою або смертю), і покращення добробуту сім'ї через соціальні служби та за рахунок грошової допомоги на виховання дітей.

Вважаємо, що важливу роль у соціальній роботі загалом та соціальному захисті осіб, які проходять соціальну реабілітацію, зокрема, відіграє ресурсне забезпечення. Воно являє собою сукупність засобів і можливостей, які фахівець може використати з метою виконання поставлених завдань чи покращення результативності професійної діяльності. За характером і змістом усі ресурси соціального захисту поділяються на три групи (шість підгруп):

- офіційні, використання яких передбачене чинним законодавством та нормативно-правовими документами і неофіційні, які забезпечуються волонтерською та добровільною діяльністю, спрямованою на подолання гострих проблем;

- внутрішні (особистісні) – це індивідуальні характеристики особи та зовнішні, які може використати як суб'єкт, так і об'єкт соціальної реабілітації;

- реальні, які щоденно залучаються до розв'язання назрілих проблем та потенційні, що мають необхідний потенціал й можуть бути використані у майбутньому [6, с. 219-224].

Отже, в умовах ринкової трансформації українського суспільства особливого значення набуває вирішення проблем соціального захисту населення, що обумовлено конституційним правом громадян України. Реалізація соціальної політики щодо будь-якої категорії громадян неможлива без здійснення їх соціального захисту. Соціальний захист – важлива складова соціальної політики та необхідний елемент функціонування держави в умовах ринкової економіки. Саме тому вивчення, узагальнення та розробка рекомендацій і пропозицій щодо розв'язання проблеми формування та функціонування дієвої системи соціального захисту населення набуває особливої актуальності. Особливо це стосується осіб, які проходять соціальну реабілітацію.

У перспективі вважаємо ефективною таку диференціацію заходів соціального захисту означеної категорії осіб: для працездатних – створення належних умов праці і робочих місць; для непрацездатних (або працездатних, які за певних обставин потребують державної підтримки), пенсіонерів та інвалідів – гарантований належний рівень життя та підтримку держави; для деяких особливо вразливих верств населення – розробку та впровадження спеціальних програм соціальної підтримки.

Список використаних джерел

1. Борецька Н. П. Соціальний захист населення на сучасному етапі: стан і проблеми / Н. П. Борецька. – Донецьк, 2001. – 418 с.
2. Бойко М. Д. Право соціального забезпечення України: навчальний посібник / М. Д. Бойко. – К.: «Олан», 2004. – 311 с.
3. Болотіна Н. Б. Право соціального захисту України: навчальний посібник / Н. Б. Болотіна. – К., 2005. – 236 с.
4. Вітвіцька В. В. Ювенальне правосуддя: захист прав і законних інтересів неповнолітніх правопорушників: [практ. посіб.] / В. В. Вітвіцька. – Донецьк: Донецьк. юрид. ін-т Луганського держ. ун-ту внутр. справ, 2005. – 109 с.
5. Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www. uarpravo. net](http://www.uarpravo.net).
6. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
7. Організація реабілітаційних заходів у центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів: навчально-методичний посібник / Укладач: Корнієнко С. К. – К.: Міністерство праці та соціальної політики України, 2009. – 97 с.
8. Самойленко В. Б. Медична і соціальна реабілітація: підручник / В. Б. Самойленко, Н. П. Яковенко, І. О. Петряшев [та ін.]. – К.: Медицина, 2013. – 463 с.
9. Соціальний захист пільгових категорій осіб [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www. rada. gov. ua](http://www.rada.gov.ua).

The article substantiates the relevance of social protection in Ukraine and the specified normative legal acts regulating legal relations in this field. The author analyzes the concept of social protection and its aspects, defines goals, objectives, functions and principles of social security. It is proven that the result of the social protection of a person is its social protection. The author reveals the content of the concept «social security» and substantiates its impact on the security of the state in general. The content of the concept of «social rehabilitation» is explained, its components are outlined (psychological, pedagogical and professional rehabilitation). The paper defines the categories of people who are particularly in need of social protection and social rehabilitation (orphans; unemployed; retired; people with disabilities; convicted; refugees who have experienced the impact of disasters; participants in anti-terrorist operations; affected servicemen and their families; immigrants). The levels of social rehabilitation (state, regional, local, group, individual) have been given. The author describes the personality as a significant condition of the effectiveness of his social rehabilitation and social protection. The directions for personality (resocialization, consciousness of personality and resocialization activities) is defined and the criteria and indicators of its effectiveness in the process of social rehabilitation (emotionally-based, behavioral

and reflexive) are substantiated. That quality, formed in the process of resocialization, helps to ensure and consolidate its social protection. It has been found a dual focus of measures of social protection of people in the process of their social rehabilitation – active and passive measures. The paper stresses on the role and type of resourcing of social protection (formal and informal, internal and external, real and potential). The differentiation of all activities is recognized as perspective way to optimize the social protection of a person in the course of his/her social rehabilitation.

Key words: social problem, person, social protection, social security, social rehabilitation, resocialization.

УДК 37. 3. 091. 26

Оксана Онопрієнко
Oksana Onopriienko

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE REALIZATION OF THE CONTROL AND ASSESSMENT ACTIVITY OF A TEACHER

У статті аналізується досвід здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у межах сучасних педагогічних систем і технологій шкільного навчання. Виокремлено дидактичні і методичні положення, характерні для різних підходів до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя. Означено функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

Ключові слова: навчальні досягнення учнів, компетентнісно зорієнтована освіта, контроль-оцінювальна діяльність учителя, педагогічні системи і технології навчання.

Реалізація мети загальної середньої освіти, пов'язаної із досягненням учнями компетентнісних результатів навчання, зумовила відповідне оновлення функцій контролювальної діяльності учасників навчально-виховного процесу, що забезпечує їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Крім цього, потреба у використанні нових підходів до контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів викликана низкою об'єктивних причин, а саме: наявними традиціями, що не сприяють розвитку в учнів самоконтролю й самооцінювання; обмеженням предмета контролю кінцевим продуктом (усна чи письмова відповідь учня), який не поширюється на процес діяльності; принциповими змінами компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, комп'ютерна обізнаність); побудовою безперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторингів навчальних досягнень, – такі аспекти відзначають науковці Н. М. Бібік, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко та інші.

Оскільки компетентнісні засади побудови змісту стандарту й навчальних програм переорієнтують контроль на інтегровані діяльнісні результати, а не окремі елементи знань та умінь, які засвоюються учнями, важливо визначити адекватний підхід до визначення функцій і реалізації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя.

У розкритті цього питання спиратимемось на розуміння цілей контролю й оцінювання, що полягають у спрямованості на формування особистості; одержання об'єктивної інформації про досягнуті результати навчальної діяльності й міри їх відповідності вимогам навчальних програм; визначення потреби учня в допомозі для успішного досягнення поставлених цілей;

з'ясування причин зростання або зниження рівня досягнень учнів з метою подальшої корекції навчання; виявлення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителя.

Упродовж останніх десятиліть неперервного реформування освіти в педагогічній науці й практиці накопичено чималий досвід здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, відмінності якого обумовлені приналежністю практики до певної освітньої системи чи педагогічної технології. На підставі аналізу основних положень педагогічних систем (технологій) можна виділити характерні для них концептуальні підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Так, *знаннєвій (традиційній)* системі освіти властивий *кількісно-критеріальний підхід* до контролю й оцінювання, об'єктами якого постають знання, уміння та навички. Ці об'єкти підлягають підсумковому аналізу й кількісному оцінюванню, що здійснюється вчителем. За позитивних з точки зору демократизації і гуманізації освіти вимог до оцінювання – індивідуальний характер здійснення, диференційований підхід, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін., простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається виключно на вчителя. Крім того, критерії контролю й оцінювання у зазначеній системі освіти переважно описують навчальні дії, пов'язані з певним освітнім результатом, хоча власне навчальні досягнення часто сформульовані у категоріях, які не піддаються вимірюванню («має уявлення про ...», «усвідомлює, що ...», «виявляє готовність виконати ...» тощо).

Суттєвим недоліком кількісного підходу є усереднене сприймання результатів, за якого досягнення учня порівнюються не з його попередніми суб'єктивними надбаннями, а з середньостатистичною нормою згідно з визначеною шкалою оцінювання (5-бальною, 10-бальною та ін.). Погодимось із дослідником проблеми І. С. Фішман, яка зазначає, що різниця в один бал не сприймається як «оволодіння якісно іншою діяльністю, що посилює неконкретність критеріїв оцінювання... Відносно учня це зумовлює підміну мотивів: не освоїти результат вищого рівня, а отримати вищу оцінку» [12, с. 9]. Отже, оцінка здебільше стає метою навчання, викликаною прагненням досягти високих показників на рівні класу, навчального закладу, району тощо, натомість не є засобом відстеження особистісного розвитку учня.

Послідовниками *педагогічної технології рівневої диференціації* (комбінована система навчання М. П. Гузика, диференціація навчання на основі обов'язкових результатів В. В. Фірсова, модель «Змішана диференціація») реалізовується в процесі контролю *індивідуальний підхід* – персональний облік реальних досягнень кожного учня [11]. Об'єктами контролю постають результати засвоєння програм різного рівня складності, причому в основу оцінювання покладається мінімальний рівень загальноосвітньої підготовки; критерії вищих рівнів формуються з урахуванням уже досягнутого. Вони описуються в термінах запланованих результатів навчання, придатних для перевірки і контролю за їх досягненням; оцінки фіксуються за системою «заліковано – не заліковано».

Такий самий підхід застосовується під час реалізації *технологій індивідуалізації навчання* (індивідуалізоване навчання І. Е. Унт, адаптивна система навчання А. С. Границької, навчання на основі індивідуально зорієнтованого плану В. Д. Шадрикова). Відмінною особливістю контролю у цих системах є використання широкого спектру педагогічних і психологічних діагностувальних методик для урахування чинників впливу на успішність учня (володіння навичками навчальної діяльності, особливості розумової діяльності, недоліки в засвоєнні змісту, понижена працездатність тощо). Крім того, особлива увага акцентується на формуванні в учнів адекватної самооцінки стосовно своєї діяльності.

Для педагогічних технологій на основі *гуманно-особистісної орієнтації* (педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія Ш. О. Амонашвілі, технологія вітагенної освіти) властиве якісне оцінювання діяльності учня. Об'єктом контролю передовсім постають важливі для життя уміння і цінності, до яких застосовується безбальне оцінювання на основі *змістового підходу*. Сутність цього оцінювання ґрунтується на структурі навчально-пізнавальної

діяльності, яка охоплює такі компоненти: усвідомлення і прийняття школярами навчально-пізнавальної задачі; побудова плану її розв'язання; практичне виконання завдання; контроль процесу виконання завдання; оцінювання результату відповідно до еталону; висування завдань стосовно подальшого удосконалення набутих знань, умінь і навичок [3].

«Навчально-пізнавальну діяльність, – зазначає Ш. О. Амонашвілі, – можна вважати цілісною, якщо разом із іншими її складниками всередині неї, паралельно з процесом виконання завдання, функціонує оцінювальна активність як компонент (підсистема), постійно коригуючий і стимулюючий цю діяльність в цілому» [3, с. 164]. За замислом автора гуманно-особистісної технології, змістове оцінювання є співвіднесенням плинності й результату діяльності за наміченим у задачі еталоном із метою досягнення рівня та якості просування і перспективного планування роботи. Еталон у цьому процесі відіграє роль зразка навчально-пізнавальної діяльності, її етапів і результату, який є метою та орієнтиром у діяльності. Це можуть бути плани, схеми, зразки об'єктів і процесів, поняття, закони, правила, принципи, способи діяльності, ідеали тощо. Змістове оцінювання буває внутрішнім або рефлекторним, що виконується самим учнем, та зовнішнім, яке здійснюється вчителем чи іншими учнями.

Змістовий підхід до контролю й оцінювання навчальної діяльності учнів упроваджується науковою школою *розвивального навчання* (методична система раннього розвитку Л. В. Занкова, технологія розвивального навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова, інтегрована технологія навчання математики Л. Г. Петерсон). У цих педагогічних системах на перший план виноситься контроль процесуального характеру, основною формою якого є поопераційний і рефлексивний контроль, а домінуючими функціями постають діагностувальна і коригувальна [4]. Змістове оцінювання передбачає визначення, з одного боку, ступеня засвоєння учнями певного способу дії, а з іншого – просування учнів відносно освоєного рівня способу виконання дії.

Контроль і оцінювання в системі розвивального навчання здійснюється на безбальній основі на всіх етапах навчальної діяльності, зокрема, під час формування навчальної задачі відбувається рефлексія навчального досвіду; на етапі розв'язування навчальної задачі – поопераційний аналіз дій і констатування стану; на етапі виконання практичних задач – діагностування і корекція виконуваних операцій, констатування стану, прогнозування подальшого розвитку [4]. Таким чином, у процесі навчання контролюється індивідуальний прогрес учня відносно свого стартового рівня.

У розвиток ідеї безбального оцінювання (Ш. О. Амонашвілі, А. В. Шрадер та ін.) у деяких сучасних педагогічних системах використовується *рейтинговий підхід* до контролю навчальних досягнень учнів (рейтингова технологія). Ідея такого підходу полягає «у створенні умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення їхньої мотивації до навчання і самостійної роботи, підвищення об'єктивності оцінювання навченості» [5, с. 59]. Таке оцінювання передбачає перехід від констатувального до накопичувального статусу шкільної оцінки (балу) й засновується на інтегральному оцінюванні результатів усіх видів діяльності учня, передбачених навчальною програмою. Його вважають засобом, що допомагає залучати учнів до процесу контролю, розвивати здатність оцінювати себе, стимулювати школярів ставити перед собою цілі й досягати їх.

Водночас, як засвідчує вивчення практичного досвіду, рейтингове оцінювання не є цілком безоціночним, позаяк учням нараховуються бонуси (бали) за кожну реалізовану діяльність, наприклад, за самостійне виконання навчального завдання чи доручення, за творчу роботу, підготовку робочого місця до уроку, дотримання порядку на парті, чемну поведінку тощо. Передбачаються також і «штрафні бали» за невиконання якоїсь роботи чи порушення, в тому числі, поведінки.

Прибічники рейтингового підходу (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, О. В. Левін та ін.) указують на такі його переваги над традиційною системою оцінювання:

- систематичний контроль знань і вмінь на всіх етапах уроку;
- постійне й послідовне налаштування учнів на роботу;
- оцінювання конкретних результатів навчання з урахуванням бажання учня;
- налаштування учнів на активну діяльність в умовах здорової конкуренції;
- ведення учнями самоконтролю та взаємоконтролю;
- створення довірливої атмосфери у взаємодії учня і вчителя;
- наявність чітко визначених критеріїв, придатних для самооцінювання.

Рейтинговий підхід, на нашу думку, прийнятний у навчанні учнів основної, навіть старшої школи як своєрідна довузівська підготовка, оскільки за своєю суттю рейтингове оцінювання є багатобальним і близьким до «накопичувальної оцінки» або «оцінки з передісторією» (І. С. Грінченко), на основі чого здійснюється порівняльний аналіз рейтингових результатів конкретного учня й еталонного рейтингу навчального закладу. Окрім того, ці результати зіставляються з досягненнями інших учнів попередніх років навчання, що видається недоцільним в умовах упровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти, за якої відстежується індивідуальне просування учня у своєму розвитку відносно його попередніх досягнень.

Останнім часом у сфері контрольно-оцінювальної діяльності в освітніх системах країн Європейського Союзу набуває розвитку *формувальний підхід*, який вважається ефективним засобом забезпечення якості навчальних досягнень учнів, у тому числі компетентнісного прояву [1; 2]. Сутність цього підходу пов'язана із систематичним відстеженням індивідуального просування школярів у процесі навчання для його своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності.

За висновком М. О. Пінської, загальний принцип сучасної системи формувального оцінювання, розвинутої у контексті загальноосвітніх тенденцій, – це «відкрите критеріальне оцінювання, за якого критерії оцінки прозорі й зрозумілі всім учасникам освітнього процесу й операціоналізовані, тобто визначені показники (індикатори) їх досягнення» [10, с. 192]. Ознака відкритості такого оцінювання виявляється у тому, що критерії встановлюються на рівні навчального закладу, тим самим забезпечуючи його автономність у здійсненні проміжної атестації навчальних досягнень школярів. Йому притаманні риси гуманної педагогіки, оскільки визначення особистих результатів учнів відмежоване від порівняння із досягненнями інших школярів і не передбачає адміністративного впливу. Отже, контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів.

За наслідками компаративістського вивчення досвіду запровадження формувального підходу в початковій школі виділено такі його провідні ідеї:

- стимулювання учня у прагненні мати в навчанні високі результати;
- визначення чітких критеріїв відповідно до окреслених у стандарті освіти очікуваних результатів;
- проектування освітнього маршруту на основі наявних на певний момент знань і вмінь;
- організація навчального процесу в атмосфері позитивного мікроклімату, ситуації успіху, емоційного задоволення;
- залучення учня до процесу навчання як його активного учасника шляхом формування і застосування рефлексивних умінь (самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, самокорекція);
- орієнтація навчального процесу на розвиток у школяра загальнонавчальних умінь і особистісних якостей [9; 10 та ін.].

Важливими засобами, що забезпечують здійснення формувального контролю й оцінювання, вважають такі: спільне з учнями висування мети стосовно бажаних результатів навчання; систематичне запитання учнів для з'ясування їхніх стартових позицій, відстеження розуміння навчального змісту; спостереження за рухом учнів згідно з наміченим планом; дискусії з метою виявлення причин утруднень або помилкових суджень; аналіз робіт, який здійснюється разом із учнями і допомагає покращити виконання; перевірка розуміння

засвоєного матеріалу, що супроводжується плануванням подальших етапів вивчення теми; рефлексія учіння як зворотний зв'язок між учителем, учнем або групою учнів на основі самоаналізу й самооцінювання [9, с. 14–15].

З огляду на те, що навчання значно впливає на учнів своєю організацією, воно виступає формою їхнього суспільного (колективного) життя, спілкування із учителем та один із одним. Таким чином, поширена в освітній практиці організаційна структура навчального процесу не завжди є ефективною, оскільки несповна забезпечує умови для індивідуального розвитку й реалізації здібностей учнів, для досягнення навчальних результатів високого рівня, набуття навичок міжособистісного спілкування і взаємодії у спільній справі. Отже, акценти доцільно ставити на суб'єктності й полісуб'єктності взаємодії учасників навчального процесу, урахувати при доборі організаційних форм палітру індивідуалізації навчання і особистісного розвитку учня. Від цих форм залежить обсяг, глибина, міцність і усвідомленість засвоєння учнями знань, умінь, навичок, компетенцій; розвиток їхньої активності, самостійності та творчого ставлення до діяльності.

Зазначимо, що в зв'язку з утвердженням в освіті компетентнісного підходу до навчання практику контрольної-оцінювальної діяльності у вітчизняній школі збагачено новими формами і засобами реалізації. Наприклад, від започаткування в 2008 році державної підсумкової атестації випускників початкової школи удосконалено підходи до визначення результатів їхнього навчання шляхом використання науково обґрунтованого інструментарію – дидактичних тестів, в яких ураховано багатоаспектність навчальних досягнень учнів. В основу розроблення тестів автори (М. М. Барна, О. В. Вашуленко, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова та ін.) [6; 7; 8 та ін.] поклали теоретико-методичні положення тестології (В. П. Беспалько, Є. А. Михайличев та ін.) та концепції визначення рівнів засвоєння навчального змісту згідно з таксономією Б. Блума, придатні для оцінювання досягнень компетентнісного характеру. Проте, в подальшому широке долучення освітян-практиків до укладання таких робіт у більшості випадків стало позначатися нехтуванням наукових засад, а розроблення завдань для контролю компетентнісних результатів навчання зводиться до перевірки традиційних результатів – знань, умінь і навичок із окремих предметів. До того ж наявна практика підготовки до державної підсумкової атестації тяжіє до простого запам'ятовування учнями способів виконання завдань, у кращому випадку – до виконання роботи за зразком. На нашу думку, така ситуація відіграє негативну роль у навчанні учнів – цей процес сприймається як відтворення певної сукупності фактів і дій, наданих у готовому вигляді, а досвід учіння подібний до відповідей на запитання вчителя.

Натомість, суттєвою відмінністю формувального оцінювання від широко використовувального нині в масовій практиці постає зосередження на формулюванні мети навчання і контролі наслідків її реалізації, пов'язаних із деталізуванням будь-якого знання чи вміння на складові елементи (без утрат для його цілісного сприйняття), і відповідним покроковим стеженням за засвоєнням кожного із елементів. З огляду на сучасні підходи до організації навчання засвоєння елементів змісту розглядається як процес опрацювання й перетворення інформації у поєднанні з наявним досвідом діяльності, в результаті чого укладається цілісна картина.

За чинності Державного стандарту початкової загальної освіти, в якому йдеться про варіативність представлення змісту навчання і багатогранність результатів його засвоєння, стає логічним упровадження варіативних форм організації навчальної діяльності, в тому числі контрольної-оцінювальної. Це, в свою чергу, розширює функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Розглянемо ці функції в контексті втілення ідей формувального підходу.

Основними функціями контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у початковій школі визнано мотиваційну, нормативно-відповідну, інформаційно-діагностувальну, коригувальну, прогностичну, навчально-перевірвальну, розвивальну, виховну. Вкажемо на

їх сутність у межах системи уроків у взаємозв'язку з логікою процесу навчання та особливістю його етапів.

У висвітленні цього питання виходимо з тих позицій, що урок є провідною формою організації навчання в початковій школі, основною ж одиницею навчального процесу постає система уроків. Першим у межах системи може бути урок, центральним питанням якого стане *узагальнення й актуалізація навчального досвіду*, необхідного для повноцінного сприймання і засвоєння учнями нового змісту. На такому уроці може відбуватися вхідний (попередній) контроль, який зазвичай систематично не проводиться, проте доцільний для індивідуалізації навчального процесу. Його домінуючими *функціями* будуть такі:

- *інформаційно-діагностувальна*, яка виявлятиметься у визначенні рівня засвоєння актуалізованого знання чи вміння;

- *прогностична*, що дозволить визначити можливості учня у засвоєнні нового змісту на підставі попереднього навчання, передбачити адекватні методи і форми пізнавальної і практичної діяльності, необхідне дидактичне забезпечення;

- *мотиваційна*, яка позначатиметься на активізації попереднього навчального досвіду учнів, стимулюванні прагнення використовувати й розвивати його до бажаного рівня.

Засадничим уроком у системі постає *урок відкриття нового знання або способу дії*. У його межах організовується навчальна ситуація проблемного характеру, що дозволяє разом із учнем встановити невідповідність наявного у нього досвіду новим умовам. У процесі розв'язування виявленої проблеми відбувається взаємодія із навчальним матеріалом, за якої школярі спільно з учителем обмірковують подальші кроки виконання навчальної задачі (знаходять ключове питання, складають план дій тощо), освоюють шляхи відкриття знання або способу міркування під час виконання дії із застосуванням частково-пошукових або дослідницьких методів. У результаті спільного пошуку визначаються ознаки і властивості нового поняття або створюється орієнтувальна основа дії (засвоюються знання про спосіб виконання), укладається алгоритм застосовування. На цьому ж уроці ретельно опрацьовують кожен елемент знання чи дії до усвідомлення суті. Під час роботи над такими завданнями відбувається контроль результатів первинного засвоєння знання чи способу дії, а також самоконтроль із використанням еталонних вимог або зразка правильного виконання. Головними функціями такого контролю будуть:

- *мотиваційна*, яка має забезпечити позитивне налаштування учня на досягнення успішного результату, утвердження у своїх можливостях досягти більшого;

- *інформаційно-діагностувальна*, що дозволяє виявити проблеми у первинному засвоєнні змісту і за наявності таких зіставити з якістю опанування попередньо опанованого й пов'язаного з даним матеріалу;

- *навчально-перевірвальна*, яка забезпечує одночасне засвоєння учнями способів самоперевірки й самоконтролю.

Кілька наступних уроків у системі присвячуються *закріпленню змісту уявлення чи поняття або оволодінню узагальненими способами навчальних дій*, уведенню нового знання чи способу дії у раніше сформовану систему знань і умінь. У межах цих уроків відбувається поточний контроль ходу і результатів засвоєння навчального змісту. Його метою є здобуття об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів за певною темою, про їхні навчальні досягнення. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляють критерії для самоперевірки і взаємоперевірки роботи. Критерії задаються на описовому рівні і містять сукупність вимог до навчальних досягнень для кожної оцінки.

Функціями поточного контролю, крім аналогічних із попереднім етапом засвоєння теми – мотиваційною, інформаційно-діагностувальною, навчально-перевірвальною, – є ще й такі:

- *коригувальна*, яка дозволяє на основі аналізу процесу формування знань і вмінь учнів, динаміки навчальних досягнень своєчасно реагувати на недоліки процесу, виявляти причини недостатнього розуміння учнями навчального матеріалу, управляти його засвоєнням;

- *розвивальна*, яка забезпечує усвідомлення кожним учнем особливостей розвитку його власного навчання, удосконалення загальнонавчальних умінь учня, пов'язаних із його самоконтролювальною діяльністю на основі здатності аналізувати, узагальнювати й оцінювати результати опанування змістом;

- *прогностична*, яка орієнтує на передбачення подальшого шляху навчання і розвитку.

Завершальний урок системи – *урок підсумкової рефлексії або розвивального контролю*. Він присвячується тематичному контролю якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних надбань за виділеними на попередніх етапах критеріями. Провідними функціями тематичного контролю постають такі:

- *нормативно-відповідна*, яка забезпечує встановлення відповідності між реальними досягненнями учня і запланованим навчальною програмою результатом;

- *навчально-перевірвальна*, що передбачає виконання учнями навчальних завдань різного рівня складності з однієї теми із подальшою самоперевіркою, у процесі якої школярам надається можливість самостійно відшукати помилки або неточності, пояснити їх природу, виправити їх;

- *виховна*, яка виявляється у формуванні ціннісних якостей особистості, пов'язаних із становленням самосвідомості, бажанням учитися й наполегливо працювати над собою, самоутвердженням і переконанням у власних можливостях і потенціалах.

Отже, в умовах упровадження компетентнісної освіти формувальне оцінювання може бути реальним механізмом, який збагатить її зміст низкою важливих для навчання і суспільного життя учнів загальнонавчальних умінь, а саме: організаційних, пізнавальних, рефлексивних, зокрема умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самокорекції. Це пояснюється орієнтацією такого оцінювання на розвиток особистості учня, на формування його персональних якостей щонайбільше доступного рівня. За формувального підходу здобувається інформація про реальний стан навчальних досягнень учня, що дозволить вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення.

Список використаних джерел

1. Black P. Assessment For Learning: Putting it into Practice / P. Black, C. Harrison, C. Lee, V. Marshall, D. Wiliam. – Maidenhead : Open University Press, 2003. – 135 p.
2. Wiggins Grant P. Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance / Grant P. Wiggins. – Jossey-Bass Publishers, 1998. – 361 p.
3. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
4. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки (Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / А. Б. Воронцов. – М. : А. И. Рассказов, 2002. – 303 с.
5. Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения : учебно-методическое пособие / И. С. Гринченко. – М. : УЦ Перспектива, 2008 – 132 с.
6. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : монографія / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
7. Онопрієнко О. Завдання тестового характеру як засіб контролю результатів навчання математики / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – № 1. – С. 8–11.
8. Онопрієнко О. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі / М. Барна, О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2009. – № 4. – С. 11–16.
9. Пинская М. А. Новые формы оценивания. Начальная школа / М. А. Пинская, И. М. Улановская. – М. : Просвещение, 2013. – 80 с.

10. Пинская М. А. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии / М. А. Пинская, А. В. Иванов // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 192–201.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
12. Фишман И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся : методическое пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. – Самара : Издательство «Учебная литература», 2007. – 244 с.

The author actualizes the problem of the search for the new approaches to the control and the assessment of the pupils' academic outcomes that is predetermined by the implementation of the updated standards of the new generation, the orientation of the educational process at the achievement of the competence-based results.

In the article, the analysis was conducted on the experience of providing control and assessment of the pupils' academic outcomes within the modern pedagogical systems and school teaching technologies. The didactic and the methodological statements that are peculiar for different approaches to the organization of the control and assessment activity of a teacher were determined. In the representation of each of them, some attention was paid at the opportunities to ensure the conditions for the pupils' individual development, realization of their abilities, acquirement of their skills for the interpersonal communication and interrelation in the educational process. It has been made a conclusion on the considerable potential of the formative assessment for the achievement of the competence-based academic outcomes.

Key words: *academic achievement of schoolchildren, competence-oriented education, control and evaluation activities of a teacher.*

УДК 37. 036+37. 013

*Людмила Петришин
Liudmyla Petryshyn*

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

SYNERGETIC APPROACH AS A NECESSARY COMPONENT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS FOR CREATIVE ACTIVITY

У статті схарактерезовано синергетичний підхід як необхідний складник професійної підготовки фахівців соціальної сфери до креативної діяльності; зацентовано увагу на процесі самоорганізації, що виявляє природну зміну стану особистості в процесі творчої діяльності й формує самокреативність особистості; розкрито та проаналізовано показники готовності фахівців соціальної сфери до креативної діяльності в процесі професійної підготовки; визначено принципи синергетичного аспекту у формуванні креативності фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: *синергетика, синергетичний підхід, креативність, самоорганізація, креативна діяльність, фахівці соціальної сфери.*

Досліджуючи процес професійного становлення, багато учених виокремлювали креативний компонент як невід'ємну частину розвитку професіонала. Питанням розвитку креативності в процесі професійної підготовки присвячено велику кількість педагогічних досліджень. Н. У. Васіна, Л. Т. Лаптев, уважають суттєвими ознаками професійної творчості такі: використання нестандартних, оригінальних, оптимальних, раціональних прийомів, засобів тощо та їх поєднання; націленість суб'єкта професійної діяльності на пошук нового способу, прийому рішення виникаючих творчих завдань і їх реалізацію в професійній

діяльності. Крім того, творча компетенція виноситься багатьма авторами у визначення «професіоналізму». Крім того, актуальною проблемою в синергетиці є творчий негентропійний розвиток людини та підвищення її життєвої енергії, а також упевненість особистості в собі. Означене положення зумовлює те, що система формування креативної особистості спрямована й на негентропійний розвиток соціального працівника. Ця роль, спричинена синергетичним підходом, зреалізовується в об'єкт-суб'єктній взаємодії під час активного налаштування на професійну креативну діяльність, вияв креативної компетентності, пов'язаної з процесом самоорганізації, самоактуалізації, саморозвитку СП як об'єкта.

Зауважимо, що проблема становлення креативної особистості майбутнього фахівця достатньо об'ємно розкрита в наукових працях та дослідженнях, зокрема в положеннях: теорії та практики професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів Гончаренко С., Гриньова В., Гребенюк Г., Кушнір В., Лозова В., Мещанінова О., Нісімчук А., Романенко М., Сікорський П., Сущенко Л., Шпак О.; теорії формування та розвитку творчої особистості Андреев В., Божович Л., Гільбух Ю., Кичук Н., Лук О., Моляко В., Сисоєва С.; теорії та практики соціальної педагогіки Безпалько О., Галагузова М., Зверева І., Капська А., Лактіонова І., Міщик Л., Мудрик А., Рижанова А., Оржеховська В., Савченко С., Харченко С., Штефан Л., Яркіна Т.; теорії та практики підготовки фахівців соціальної сфери (соціального працівника й соціального педагога) відобразили в своїх дослідженнях вітчизняні учені Грига І., Гура О., Євтух М., Зверева І., Капська А., Карпенко О., Ковчина І., Міщик Л., Поліщук В., Харченко С. та ін.; російські дослідники Белічева С., Бочарова В., Галагузова М., Гусякова Л., Жуков В., Клушина Н., Павленок П., Панов А., Сластьонін В., Топчий Л., Фірсов М., Холостова Е., Шапіро Б., Шмельова Н., Щукіна Н. та інших.

Мета статті: схарактеризувати синергетичний підхід як необхідний складник професійної підготовки фахівців соціальної сфери до креативної діяльності; виокремити принципи синергетичного аспекту у формуванні креативності фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Синергетична освіта є напрямом наукового дослідження, який визначає освіту як процес, що здатен самоактуалізовуватись та спроможний розв'язувати проблеми змісту, форм, методів та компонентів. З огляду на це, у сучасних науково-педагогічних дослідженнях активно використовують положення синергетики щодо освіти (В. Ігнатова, С. Кульневич, В. Маткін, А. Чалий, В. Шарко) [6, с. 10–12; 4, с. 26, 31; 5; 767, с. 125–133]. У професійній підготовці також і об'єкт-суб'єктна взаємодія базується на синергетичному підході, в основу якого покладено пошук відповідей на питання, нових креативних ідей, креативної діяльності та компетентності.

Конкретизуючи поняття «синергетика», Е. Князева вказувала, що це наука, присвячена пошуку відповідей на питання, як варто наслідувати творчі ідеї; яким чином вести пошук шляхів узгодження частин цілого; які можливості просторового розподілу часових перетворень; як можна зробити явним те, що не виявилось в нелінійному середовищі [4, с. 8–18].

В. Ігнатова визначила найважливіші складники синергетики, які можуть бути впроваджені в педагогіку [2, с. 26–31]; В. Маткін розкрив особливості ціннісно-синергетичного підходу в процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів [6, с. 10–12]; А. Чалий означив синергетичний підхід як необхідний складник новітніх процесів в освіті [7, с. 125–133]; С. Кульневич проаналізував особливості використання синергетичної концепції самоорганізуючого виховання [5, с. 10–12].

Використання синергетичного підходу в процесі професійної підготовки (І. Блауберг, С. Курдюмов, Е. Князева, І. Колеснікова, А. Прангішвілі, І. Пригожин, Г. Хакен) у вивченні об'єкт-суб'єктної взаємодії дасть змогу зрозуміти систему, яка саморозвиває, самоорганізовує освіту, поряд із цим вона допомагає саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконаленню особистості, що є складником процесу формування креативності та підготовки до креативної діяльності.

Одним із важливих понять синергетики є флуктуація, тобто обурення в системі, що породжує дезорганізацію та призводить систему до точки біфуркації. У контексті синергетичного підходу перехід освіти від традиційної, «знанневої» парадигми до інноваційної, компетентнісної є наслідком самоорганізації, саморуку й саморозвитку системи.

Оскільки головним об'єктом у поданні синергетичних знань є студент (майбутній соціальний працівник/педагог), якого навчають і який самонавчається, якого виховують та який самовиховується, якого розвивають та який самоудосконалюється, розглядаємо його в тісній синергетичній взаємодії з суб'єктом, який, подаючи нелінійне, творче ставлення до світу, дає змогу особистості зробити себе креативною, творчою на основі синергетичної дії. Синергетична дія – це дія поволі, яка базується на власних формах освіти, особистих силах, здібностях, потенції.

Синергетика дає змогу розглядати творчу діяльність особистості як послідовність нестандартизованих дій, актів вибору суб'єктом у точках біфуркації і становить, на думку В. Баранського й С. Пожарського [45], окрему дію керування творчим процесом. Точками біфуркації можна керувати: змінюючи ймовірність подій у потрібний бік, можемо керувати тенденціями, тобто можемо «керувати» творчістю. Сила духу, впевненість у собі можуть бути природними, однак їх можна опанувати. Зважаючи на синергетичні закони, вважаємо, що творчі процеси керовані, вони або дають змогу створити щось нове, або представляють алгоритм творчої діяльності.

Звернемо увагу на те, що креативність побудована на синергетичній ідеї еволюції саморозвитку та самоорганізації. Крім цього, синергетична парадигма дає змогу розглянути такі особливості саморозвитку особистості: здатність до самоорганізації в процесі підготовки до креативної діяльності; нелінійність розвитку; розвиток за допомогою хаосу, що виявляється в руйнуванні стереотипів, отриманні креативного результату; виявлення прихованого взаємозв'язку між процесами створення нового в природі, особистості, творчості; сприяння розкриттю прихованих функцій і механізмів розвитку творчої особистості в професійному навчанні; розкриття самокреативності особистості на основі самозародження й самоорганізації креативного початку в особистості як синергетичної ідеї саморозвитку [1, с. 148–179].

Згідно з концепціями синергетики, самоорганізація має природну зміну стану особистості в процесі творчої діяльності й формує самокреативність особистості. Водночас важлива роль належить випадковості в процесі самоорганізації. Випадковість – це творче начало, що є механізмом, поштовхом у процесі творчої діяльності та появою нової творчої ідеї, що є важливою умовою формування креативності особистості.

На думку представників креативної педагогіки, окремі аспекти синергетики, навчання й виховання можна розглядати як відкриту систему, здатну формувати та розвивати творчі задатки, креативні здібності. Педагогіка креативності ґрунтується на таких основних аспектах синергетики: дисипативність педагогічних систем, саморозвиток, нелінійність, багатовимірність педагогічних явищ.

Ідеї синергетики щодо процесу підготовки соціальних працівників/педагогів до креативної діяльності будемо розглядати як організацію навчально-виховного процесу, як зміни, що відбуватимуться зі студентами в самокерованості креативного розвитку особистості.

З огляду на це, визначальними будуть такі принципи синергетичного аспекту у формуванні креативності майбутніх соціальних педагогів:

- самоорганізація та самоактуалізація, що є основними умовами розвитку та формування креативної особистості;

- творча інноваційність навчально-виховної інформації, що забезпечить інтелектуально-творчий розвиток особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, а також становитиме основу продукування ідей, на яких формуватиметься креативність майбутніх соціальних працівників/педагогів;

- етичність та моральність професійної комунікації, що зумовлюватиме уміле, професійно вмотивоване передання стану клієнта іншим, сприятиме узгодженню їхніх дій та взаєморозумінню.

Загалом синергетичний підхід розкриває ідеї, поняття та методи, які повинні бути застосовані в дослідженні креативності під час оволодіння майбутніми соціальними працівниками/педагогами своєї професії. Отже, синергетичний підхід у дослідженні проблеми підготовки працівників/педагогів до креативної діяльності на таких поняттях: феномені «креативність»; закономірностях розвитку та формування креативності; виявленні основних характеристик особистості в процесі самоактуалізації та самоорганізації креативної діяльності.

У процесі професійної підготовки та об'єкт-суб'єктної взаємодії у формуванні креативності важливим є і формування в майбутніх соціальних працівників/педагогів професійної готовності до креативної діяльності. Готовність до креативної діяльності – це особливий особистісно-мотивований стан, що зумовлений наявністю в СП креативного потенціалу, креативних здібностей, розвинутої уяви та бажаної дослідницької діяльності в професійній сфері. Крім цього, готовність до креативної діяльності є внутрішнім складником особистості, що формує креативну поведінку та позицію майбутнього соціального педагога. За своєю структурою поведінка й позиція є складними інтегративними утвореннями особистості, що охоплюють різносторонні та багатоаспектні якості, властивості, знання, уміння, навички, які були дані людині природою та отримані в процесі освітньої діяльності. Джерелами *готовності до креативної діяльності*, на нашу думку, є: природно-особистісний розвиток, виховання й самовиховання, творча самореалізація, професійна спрямованість освіти та професійно-креативне самовизначення майбутніх соціальних працівників/педагогів.

У переданні професійних знань та досвіду креативної діяльності майбутнім соціальним працівникам/педагогам викладач як суб'єкт повинен зуміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість студента й водночас вибудувати свою професійну діяльність так, щоб кожен студент мав змогу творчо самореалізовуватись, використовуючи свій креативний потенціал, креативні здібності, креативне мислення. Загалом у процесі навчально-виховної діяльності у виші майбутній соціальний працівник/педагог як об'єкт має вирізнятися такими *ознаками*: стійкою системою знань із фаху; знаннями, що є основою креативної педагогічної діяльності; знаннями із фаху, отриманими на основі креативних технологій; креативними уміннями й навичками в розв'язанні професійних завдань і проблем; креативною компетентністю.

Поряд із цим викладачу, який формує креативні вміння й навички, відтак здатність до креативної діяльності майбутніх СП, під час навчально-виховного процесу потрібно вміти організувати креативну діяльність студента на двох рівнях: на широкому та вузькому. Крім цього, варто дотримуватись адекватної самооцінки, конструктивізму, самоповаги, особистісної концентрації. У широкому розумінні креативна діяльність виявляється в креативній ідеї і розумінні її для себе, а також у нестандартних способах розв'язання проблеми. Суттю ж креативної діяльності у вузькому розумінні є відкриття нового на базі уже відомого, створення креативного продукту для себе і для інших. Для того, щоб реалізувати креативну діяльність на двох рівнях, викладачеві як суб'єкту варто дотримуватись педагогічного гуманізму, емпатійного розуміння студентів, співробітництва зі студентами, діалогізму та творчої особистісної позиції під час роботи у виші. На підставі цього, готовність майбутнього соціального працівника/педагога до креативної діяльності повинна бути зумовлена такими *показниками*:

- 1) поінформованістю про креативні технології та засвоєння методики роботи з ними;
- 2) активізацією креативної поведінки, продукуванням креативних ідей та реалізацією їх у професійній діяльності;
- 3) готовністю до подолання труднощів, бар'єрів у креативній професійній діяльності;
- 4) умілому використанні креативного потенціалу та здібностей у професійній практиці;
- 5) успішному оволодінню креативними уміннями й навичками, креативною компетентністю у фаховій сфері.

Констатуємо, що формування креативності майбутніх соціальних працівників/педагогів у межах синергетичного підходу дає змогу розвинути гармонійну особистість, яка здатна самоорганізуватися та творчо саморозвиватися в освітньому креативному середовищі вишу.

Крім цього, майбутні соціальні працівники/педагоги мають освоїти різні творчі методи та методики, а також техніки творчої діяльності, щоб бути готовими до самостійного їх вибору в процесі професійної діяльності.

Поряд із цим, зауважимо, що Ю. Шаронін визначає такі особистісні риси творчого педагога, які ґрунтуються на синергетичному вченні: багатоваріативність, випадковість, хаотичність. Ці риси дають змогу самоорганізувати педагогічну діяльність викладача та розвинути її творчо пошуковий складник, що зумовить використання інноваційних методів навчання й виховання в процесі підготовки студента до креативної діяльності. На думку науковця, особистість творчого викладача в структурі синергетичного підходу вирізняється такими особливостями: творчою активністю; відкритою системою творчого процесу; самоорганізацією; хаосом як механізмом самоорганізації особистості [8, с. 14–18].

Отже, розкривши сутнісні основи підготовки соціальних працівників/педагогів до креативної діяльності на основі синергетичної парадигми, водночас варто зауважити, що об'єкт-суб'єктна взаємодія в процесі професійної підготовки до креативної діяльності буде ефективною за умови, коли викладач буде упроваджувати в навчальний процес інноваційні форми, методи та технології, що забезпечуватимуть творчо-креативне збагачення студента як суб'єкта навчально-виховної діяльності. Крім цього, синергетичний підхід сприятиме самоактуалізації та саморозвитку під час опанування креативних знань.

Сфера взаємодії об'єкта з суб'єктом є змінною й зумовленою характером педагогічної діяльності викладача, який структуру взаємодії з суб'єктом розглядає як діяльність інноваційного характеру, що допоможе йому проводити цілеспрямовану роботу з творчо-креативної зацікавленості студента та формування креативної особистості студента в процесі фахової підготовки. З огляду на це, викладач як суб'єкт процесу формування креативності майбутніх соціальних працівників/педагогів повинен усвідомлювати: потребу введення педагогічних інновацій у педагогічну практику; важливість поінформованості про креативні педагогічні технології та їхній інноваційний характер; бажання застосовувати в навчально-виховній діяльності креативні техніки, методики, тренінги; важливість готовності до подолання шаблонів та стереотипів у структурі змісту навчально-виховної діяльності вишів.

Для реалізації інноваційного впливу на об'єкт з метою креативно-творчого збагачення його як особистості викладач як суб'єкт повинен активно самоорганізувати свою педагогічну діяльність на основі творчо-пошукової роботи, що й слугує основою позитивної взаємодії з об'єктом та формує його як креативну особистість.

На сьогодні одним із завдань професійної підготовки соціальних педагогів у вузі є формування креативного спеціаліста в своїй сфері діяльності, що володіє певними особистісними властивостями (відвертість досвіду, оригінальність мислення, цілеспрямованість, результативність, прагнення до самореалізації, прагнення здобути знання необхідні для виконання конкретної професійної роботи; здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах; відмова від авторитаризму та категоричних тверджень; уміння вести творчий пошук; легкість асоціювання; здібність виявити головне в проблемі раніше ніж деталі; здатність переносити функції одного предмета на інший; здатність любити свою професію і себе у процесі професійної діяльності; здатність творчо та компетентно вирішувати проблемні питання; здатність чітко і вміло спрогнозувати результат; здатність приймати самостійне рішення; здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійної діяльності).

Список використаних джерел

1. Баранский В. П. Теоретические основы социальной синергетики / В. П. Баранский // Петербургская социология. – 1997. – № 1. – С. 148–179.
2. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26–31.
3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / О. Г. Карпенко; за ред. С. Я. Харченка. – Дрогобич : Коло, 2007 – 374 с.

4. Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Синергетика и учебный процесс. – М. : РАГС, 1998. – С. 8–18.
5. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб. -практ. пособие для учителей] / Кульневич С. В. – Ростов н/Д. : Творческий центр «Учитель», 2001. – С. 10–12.
6. Маткин В. В. Ценностно-синергетический подход и его реализация в процесс педагогической подготовки будущих учителей / В. В. Маткин // Наука и школа. – 2001. – № 6. – С. 10–12.
7. Чалый А. В. Синергетический подход – необходимая составная инновационных процессов в образовании / А. В. Чалый // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Х., 2002. – Ч. 2. – С. 125–133.
8. Шаронин Ю. В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14–18.
9. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника. Дис... д-ра пед. наук. Ульяновск, 1997. / Н. Б. Шмельова; МПГУ, УЛГУ. – Ульяновськ : СВНЦ, 1997. – 239 с.

The synergetic approach is characterized in the article as a necessary components of professional preparation of social sphere specialists for creative activity/ The attention is focused on the process of self-actualization which reveals the natural changes of personality condition in the process of creative activity and forms self-creativity of the personality. The preparedness indices of social sphere specialists for creative activity in the process of professional training are exposed and analyzed. The principles of synergetic approach in the creativity formation of the social sphere specialists are determined.

In this work we focus the attention on the urgent problem in synergetics – it is a creative nonentropic human development, the increase of his/her vital energies and his/her self-assurance. The defined regulation predetermines that social sphere specialists' training for a creative activity is directed also on the nonentropic development of social worker or social teacher. This role, caused by synergetic approach, is realized in object-subject interaction during the active adjustment to professional creative activity, expression of creative competence which is connected with the process of self-organization, self-actualization and self-development of social worker or social teacher as the object.

The attention is focused on the issue that creativity is constructed on the synergetic idea of self-development and self-organization evolution. Besides, synergetic paradigm gives an opportunity to examine such peculiarities of development: capacity for self-organization in the process of creativity formation; non-linearity of development; development with the help of chaos, that becomes apparent in stereotypes' demolishing, creative outcome reception; disclosure of the hidden interconnection between the processes of creation of the new in nature, personality and creativity; contribution into disclosure of hidden functions and mechanisms of creative personality development in professional education; disclosure of self-creativity of personality on the basis of self-generation and self-organization of creative start of personality as a synergetic idea of self-development.

Key words: synergetics, synergetic approach, creativity, self-organization, creative activity, social sphere specialists.

УДК: 347.778:37

Віктор Поліщук
Viktor Polishchuk

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ НАУКОВО-ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

INTELLECTUAL PROPERTY AS CATEGORY OF SCIENTIFICALLY-ELUCIDATIVE SPACE OF MODERN UKRAINE

У статті обґрунтовано сутність поняття «інтелектуальна власність» як категорія науково-освітнянського простору. Проаналізовано дієвий вплив інтелектуальної власності на соціально-економічні й освітні процеси, які відбуваються в Україні. Звернено увагу на підготовку ВНЗ фахівців із питань інтелектуальної власності, оскільки вона є об'єктом самостійного наукового осмислення, самодостатньою специфічною категорією, що має внутрішні напрями наукових пошуків.

Ключові слова: *категорія, система, проблеми, надбання, трактування, потенціал, освіта.*

Розвиток сучасного наукового поліструктурного, історико-педагогічного знання, як свідчать проведені дослідження в області становлення вітчизняної педагогічної освіти, є неможливим без поглиблення і застосування інтелектуального потенціалу науки і науково-педагогічної новачії.

Слід відмітити, що з моменту проголошення у 1991 р. політичної і економічної незалежності України, зміцнення її суверенітету, Верховною Радою України, її Урядом був взятий курс на оновлення національної школи, в зв'язку з чим активізувалась робота по розробленню державних стандартів здійснення навчального процесу і докорінній перебудові змісту шкільної освіти та обґрунтування її концептуальних засад. Саме така постановка питання потребує нагального вирішення проблеми шкільної освіти, зокрема, як підкреслює педагог Т. Яценко, це стосується відбору художніх творів для текстурального вивчення, визначення ефективних методів та прийомів їх опрацювання на уроці, оновлення науково-методичного забезпечення шкільного навчання відповідно до прогресивних вимог щодо змісту і методів навчання [7, с. 173-178].

Проблемам впровадження інноваційних підходів, розбудованих на нових концептуальних засадах національної освіти, які свідчать про підвищення інтелектуального рівня потенціалу науки, приділяють увагу ряд провідних вітчизняних і зарубіжних вчених: Б. Степанишин, Є. Пасічник, С. Поліщук, Н. Волошина, О. Бандура, Н. Паламарчук, О. Вишневський, Є. Ільїн, А. Ситченко, О. Мазуркевич і ряд інших. Саме такі праці, як: «Викладення української літератури в школі» (1995 р.), автором якої є Б. Степанишин; «Методика викладання української літератури» (2000 р.), автор – Є. Пасічник; «Наукові основи методики літератури» (2002 р.), автор – Н. Волошина; «Особливості розвитку методики навчання української літератури в період національного відродження» (2015 р.), автор – Т. Яценко; творчі доробки вчених: Ю. Бондаренко, В. Коваль, Г. Воронцова, Л. Глоби і ряду інших, свідчать про ефективність творчої діяльності.

На основі вище сказаного, можна зробити висновок про те, що будь-який прогрес суспільства неможливий без добре налагодженої системи освіти. Тобто, прогрес суспільства неможливий без відповідного рівня трьох складових: освіти, науки, культури. Світовий досвід переконує, що там, де глибоко усвідомлюють значення і роль цих трьох чинників для

суспільного розвитку і приділяють їм належну увагу, країна долучається до держав із високорозвинутою економікою.

Не важко помітити, що всі країни, де переважають ринкові відносини, вирізняються високим рівнем освіти, науки і культури. Саме це зумовлює та визначає рівень цивілізованості того чи іншого суспільства. Вони ж є у переважній більшості саме результатом творчої діяльності людини, оскільки стан і освіти, і культури зумовлюється рівнем розвитку науки. Наукова діяльність – це, безсумнівно, творчий процес. І саме завдяки творчій діяльності досягаються позитивні зрушення у суспільстві.

Тобто, головним показником стабільного економічного розвитку може бути лише підвищення інтелектуального потенціалу науки і науково-технічної інновації, застосування яких суттєво впливає на обсяги та якість виробництва і споживання. Там, де належним чином сприяють інтелектуальній діяльності, досягається високий рівень добробуту народу, змінюються морально-етичні засади суспільства.

Світовий досвід свідчить: прогресу досягають там, де цінують інтелектуальну діяльність і вміло використовують її здобутки.

Україна мала і поки що має досить потужний інтелектуальний потенціал. На її рахунок багато досягнень світового рівня, які слід спрямовувати на користь нашого народу [9, с. 3].

Виходячи із вище сказаного, ми можемо підкреслити, що саме осмислення прогресивних теоретико-методичних ідей, продукованих вченими-педагогами в період розбудови національної школи і вітчизняної освіти суверенної України, сприяли вибору теми нашого дослідження.

Слід відмітити, що інтелектуальній діяльності, як рушійній силі прогресу, в тому числі і розвитку шкільництва, приділяють увагу ряд провідних вітчизняних вчених-педагогів: В. Боковиння, В. Васеленко, В. Іващенко, Ю. Кононенко, С. Корновенко, О. Кульбашна, О. Тараненко, С. Тараненко, С. Тростіна і інші.

Метою статі є розкриття розуміння сутності інтелектуальної власності і її впливу на науково-освітнянський рівень.

Ознайомлення з напрацюваннями таких сучасних науковців, як О. Орлюк, Г. Андрощук, Р. Еннан, Н. Резанова, В. Дроб'язко, О. Штефан, А. Дитц, С. Глозов, Б. Прахов, Т. Васьковська, Ю. Капіца, В. Батова, О. Тверезенко, О. Сімсон та інших на сторінках часопису «Теорія і практика інтелектуальної власності» тільки у 2006-2011 рр. переконує в існуванні таких самодостатніх напрямів наукового пошуку у сфері інтелектуальної власності, як теорія та історія інтелектуальної власності, авторське право, засоби індивідуалізації, судова експертиза, договірні відносини тощо.

Вивчення та систематизація авторефератів дисертацій, захищених упродовж 1999-2009 рр., О. Германової, Є. Трекова, М. Довгань, Ю. Заніка, В. Крижної, Л. Топалової, О. Азарова, М. Дугова, Т. Івченко та інших авторів неспростовно засвідчують існування таких напрямів усередині «інтелектуальної власності», як авторське право, теорія та історія інтелектуальної власності, промислова власність, економіка інтелектуальної власності, нетрадиційні об'єкти інтелектуальної власності тощо.

Узагальнення тематичних рубрик Всеукраїнських та Міжнародних науково-практичних конференцій з інтелектуальної власності засвідчує, що основними науковими напрямками їхньої роботи є такі: методологія інтелектуальної власності, патентознавство, авторські права, охорона та захист об'єктів інтелектуальної власності, інноватика, судова експертиза, економіка інтелектуальної власності та інші [5, с. 22-23].

Вирішення проблем, які стоять перед інтелектуальною власністю і науковий підхід до застосування її надбань, дасть змогу підвищити науковий рівень сучасної освітньої системи. Одночасно слід відмітити, що у вітчизняній науково-педагогічній літературі не існує однозначного трактування поняття «інтелектуальна власність». Однак ми розділяємо думку тих учених, які стверджують про дуалістичне поняття «інтелектуальна власність». В основному інтелектуальну власність розуміють

і трактують, як економіко-правову категорію, яка захищає надбання і права її власника. Однак, повністю погодитись з таким розумінням інтелектуальної власності ми не можемо, оскільки воно не відображає всіх аспектів її діяльності. Інтелектуальна власність, як інститут, зробила в останні роки значний крок вперед у своєму розвитку, внаслідок чого з'явилися цілком нові параметри, що дають змогу стверджувати про її якісну трансформацію.

Виходячи із вище сказаного, особливого значення потребує дослідження інтелектуальної власності з позиції трактування і розгляду її як навчальної дисципліни і системи підготовки фахівців, тобто як категорії освітянського простору, а також з позиції специфічної системи знань. Що стосується першої частини постановки такого питання, то тут слід відмітити, що згідно з Указом Президента України «Про заходи щодо охорони інтелектуальної власності в Україні» від 27 квітня 2001 р., рішенням колегії Міністерства освіти і науки України «Про запровадження у навчальних закладах курсу з основ інтелектуальної власності та підготовку за державним замовленням фахівців з інтелектуальної власності» від 20 червня 2002 р., наказом Міністерства освіти і науки України № 811 від 20 жовтня 2004 р. передбачено викладання у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, незалежно від їх підпорядкування і форми власності дисципліни «Інтелектуальна власність» для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», «магістр» [5, с. 20].

Крім цього, як стверджує вчений С. Корновенко, в Україні створено і функціонує цілісна система підготовки та перепідготовки фахівців із інтелектуальної власності. З 1996 р. функціонує Інститут інтелектуальної власності і права у формі ЗАТ «Інститут інтелектуальної власності і права», який у 2007 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України № 863-Р перетворено на Державний вищий навчальний заклад «Державний інститут інтелектуальної власності», заснований на виконання спільного рішення Комісії з питань науки та освіти Верховної Ради України і Міністерства України з питань науки, техніки та промислової політики «Щодо створення національної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з питань охорони інтелектуальної власності». Інститут є структурною складовою національної системи охорони інтелектуальної власності, головним завданням якого є підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців у сфері інтелектуальної власності, а також установ, організацій і підприємств усіх форм власності. Діяльність інституту безпосередньо координується Державним департаментом інтелектуальної власності (з 8 квітня 2011 р. – Державна служба інтелектуальної власності України). Інститут має ліцензії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на право провадження освітньої діяльності, пов'язаної з наданням другої вищої освіти за спеціальністю «Інтелектуальна власність» на рівні кваліфікаційних вимог до підготовки спеціалістів та магістрів. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 20 жовтня 2011 року Державний Інститут Інтелектуальної власності (м. Київ) реорганізовано шляхом приєднання до Національного університету «Одеська юридична академія» у відокремлений структурний підрозділ [5, с. 20].

За даними П. Цибульова, станом на 1 січня 2007 року 16 вищих навчальних закладів України отримали ліцензії на право продовження освітньої діяльності, пов'язаної з підготовкою та перепідготовкою фахівців за спеціальністю «Інтелектуальна власність» освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста та магістра. Зокрема, спеціальні кафедри з інтелектуальної власності, які забезпечують підготовку фахівців у сфері інтелектуальної власності, функціонують у Національному університеті «Одеська юридична академія» (кафедра права інтелектуальної власності та корпоративного права), Міжгалузовому інституті післядипломної освіти НТУ «ХШ» (кафедра інтелектуальної власності та інноватики), Тернопільському національному економічному університеті (кафедра інтелектуальної власності), Національній металургійній академії України (кафедра інтелектуальної власності), Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (кафедра інтелектуальної власності та цивільно-правових дисциплін), Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка (кафедра

інтелектуальної власності), університеті КРОК (кафедра цивільно-правових дисциплін) та в інших вищих навчальних закладах України [5, с. 21].

Важливим і є те, що з 2006 року з 2006 р. діє державний галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 7.000002 «Інтелектуальна власність». Спеціальність «Інтелектуальна власність» занесено до Державного класифікатора професій (ДК 003-95 2419.2 «Професіонал з інтелектуальної власності»).

Відповідно до п. 6 Концепції розвитку державної системи правової охорони інтелектуальної власності на 2009–2014 рр., затвердженої рішенням Колегії Державного департаменту інтелектуальної власності (протокол від 11 березня 2009 р. № 11), особлива увага з боку держави відводиться підготовці спеціалістів з питань інтелектуальної власності, поширення знань, формуванню у суспільстві високого рівня культури й освіти у сфері інтелектуальної власності, удосконаленню науково-методичного забезпечення освітньої діяльності, охопленню навчанням у сфері інтелектуальної власності нових категорій населення, насамперед шкільної молоді старшого віку, створенню умов для підготовки й видання нових наукових розробок, книжок, в тому числі навчальних посібників у сфері інтелектуальної власності тощо [5, с. 21].

На основі вище викладеного, ми з впевненістю можемо заявити про те, що в Україні створено систему підготовки та перепідготовки фахівців із інтелектуальної власності. Запроваджено викладання навчальної дисципліни «Інтелектуальна власність» у вищих навчальних закладах. Таким чином в «інтелектуальній власності» рельєфно виокремився ще один аспект – навчальний. З упевненістю можна говорити про те, що «інтелектуальна власність» – це навчальна дисципліна, система підготовки фахівців, повноправна категорія освітянського простору України [5, с. 22].

Що стосується другої частини піднятої нами проблеми, то тут слід зазначити, що інтелектуальна власність в Україні розвивається як специфічна система знань. Специфічність її проявляється в тому, що як категорія сучасного наукового простору, вона охоплює ряд гуманітарних наук і дисциплін, а саме: історію, право, філософію, психологію та інші. Вона тісно переплітається з рядом таких наук: економічних, математичних, природничих, а також з багатьма іншими, які носять гуманітарний характер.

Дослідження і аналіз наукових праць фахівців з різних галузей знань: О. Святоцького, О. Бутнік-Сіверського, Ю. Капіци, В. Крижної, С. Чікіна, О. Чікіної, Л. Дулгаш, О. Орлюк, С. Ревуцького та інших авторів, переконливо свідчать про те, що всередині інтелектуальної власності, як категорії науки, сформувалися та функціонують спеціальні напрями. Публікації вищезгаданих вчених на сторінках журналу «Інтелектуальний капітал» дають підстави стверджувати про достатньо чітке виокремлення таких її напрямів, як інноватика, інтелектуальна економіка, патентознавство тощо. Викликають певний інтерес також праці сучасних науковців, таких як О. Орлюк, Г. Андрощук, Н. Резанова, В. Дроб'язко, О. Штефан, С. Глотова, Б. Прахова, Ю. Капіци, В. Ботова, О. Сімсон, О. Тверезенко та інших, які на сторінках часопису «Теорія і практика інтелектуальної власності» переконують в існуванні таких самодостатніх напрямів наукового пошуку у сфері інтелектуальної власності, як теорія та історія інтелектуальної власності, авторське право, засоби індивідуалізації, судова експертиза, договірні відносини тощо [5, с. 22].

Отже, вищенаведена інформація дозволяє аргументовано стверджувати, що «інтелектуальна власність» розвивається як самодостатня категорія сучасного наукового простору України, що має у своїй структурі розгалужену систему напрямів наукового пошуку. Науково-дослідним центром виступає Науково-дослідний інститут інтелектуальної власності НАПН України. Окрім нього, як підтверджує тематика та географія науково-практичних конференцій з інтелектуальної власності, наукову продукцію виробляють фахівці вищих навчальних закладів України.

Отже, еволюція «інтелектуальної власності» наприкінці ХХ–на початку ХХІ ст. в Україні зумовила її якісну трансформацію. Це виявилось у тому, що «інтелектуальна власність»

впевнено увійшла у навчальний та науковий простір нашої держави. Створено розгалужену систему підготовки фахівців у сфері інтелектуальної власності, започатковано викладання цієї дисципліни у бакалавраті, магістратурі тощо. «Інтелектуальна власність» стала об'єктом самостійного наукового осмислення, сформувалася як самодостатня специфічна наукова категорія, що має внутрішні напрями наукових пошуків. Тому є всі підстави розширити спектр розуміння такого багатовимірного соціокультурного явища, яким є інтелектуальна власність. Окрім того, що вона є категорією права, економіки, вона ще є і категорією освіти та науки [5, с. 24].

Список використаних джерел

1. Конституція України (ст. 41 і 54) від 28.06.1996.
2. Кодекс законів про працю України (ст. 42, 91,126) від 26.06.1971.
3. Закон України. Про інноваційну діяльність від 04.07.2002.
4. Цивільний кодекс України (Книга четверта «Право інтелектуальної власності», ст. 418-508, ст. 1107-1114) від 16.01.2003.
5. Боковня В.М. Інтелектуальна власність : Навчальний посібник / В.М. Боковня , В.І. Василенко, В.А. Іващенко, Ю.С. Кононенко , С.В. Корновенко та ін. – Черкаси : Чабенко Ю.А., 2014. – 452 с.
6. Бутнік-Сіверський О.Б. Економіка інтелектуальної власності : конспект лекцій / О.Б. Бутнік-Сіверський. – К. : ЗАТ «Інститут інтелектуальної власності і права», 2003. – 296 с.
7. Збірник наукових праць педагогічна освіта: теорія і практика / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. – Вип. 19. – Ч. 2. – м. Кам'янець-Подільський, 2015. – С. 173-178.
8. Кононенко Ю. Вступ до інтелектуальної власності : Навчальний посібник / Ю. Кононенко, С. Корновенко. – Черкаси, 2012. – 148 с.
9. Поліщук В.С. Основи інтелектуальної власності: Навчально-методичний посібник (для студентів вищих навчальних закладів) / В.С. Поліщук, С.В. Пірожак. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, редакційно-видавничий відділ, 2012. – 144 с.
10. Право інтелектуальної власності : Академічний курс / За ред. О. Підпригори, О. Святоцького. – К., 2004.
11. Цибульов П. Основи інтелектуальної власності : навч. посіб. / П. Цибульов. – К. : ЗАТ «Інститут інтелектуальної власності і права», 2003. – 172 с.

The article deals with the substantiation of the essence of intellectual property as a category of scientific and educational space. Underline the importance of intellectual property in enhancing the educational level and potential of science. Attention of effective influence of intellectual property applies on socio-economic and educational processes that take place in Ukraine. Importance of preparation of Institution of higher education of specialists is underlined on questions intellectual property, as it became the object of independent scientific comprehension, formed as an all-sufficient specific category that has internal directions of scientific searches.

Focused attention on the need to upgrade the national schools and on the desirability of state standards implementation of the educational process; a radical overhaul of the content of school education and assessment of its conceptual foundations. Highlighted the role of factors of social development. Emphasizes the necessity of understanding the theoretical and methodological ideas, protezirovaniya scientists-pedagogues in the period of development of national schools and national education, and their relationship with intellectual property. The importance of intellectual property in solving the national school tasks during the development of the national education system. Suggests appropriate methods and techniques in conducting classes with students, and also to update scientific and methodological support of training in accordance with the requirements of higher education.

Key words: category, system, problems, acquisitions, interpretations, potential

УДК: 378.147.091.3-059.1.

Віктор Поліщук, Світлана Поліщук
Viktor Polishchuk, Svitlana Polishchuk

ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ Й ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО- МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

FORMS, METHODS AND APPROACHES IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT AND INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS IN CONDITIONS OF CREDIT-MODULAR SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS

У статті дається детальне обґрунтування важливості наукового підходу застосування форм, методів та підходів до організації самостійної та індивідуальної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (далі – КМСОНП). Звертається увага на важливість наближення вітчизняної освітньої системи до європейських і світових стандартів. Широко розкрита сутність кредитно-модульної системи організації навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації. Підкреслена необхідність належного науково-методичного забезпечення навчального процесу відповідної матеріальної бази тощо, які безпосередньо впливають на рівень та стан самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Ключові слова: *освіта, педагогіка, форми, методи, знання, самостійна, індивідуальна, робота, елементи.*

Для сучасного стану розвитку національної вищої освіти характерні модернізація і реформування, спрямовані на приєднання до Болонського процесу з метою входження в європейський освітній і науковий простір.

Підписання Україною Болонської конвенції передбачає впровадження в практику роботи вищих навчальних закладів кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Це безумовно сприятиме:

- 1) досягненню відповідності стандартам європейської системи освіти, яка відштовхується від знань, умінь і навичок, що є надбанням випускників;
- 2) затребуванню українських фахівців європейських ринків праці;
- 3) затвердженню загальноприйнятої та порівняльної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів;
- 4) стимулюванню викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;
- 5) забезпечення прозорості вищої освіти та академічного професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень тощо) [10].

Особливо важливим моментом в застосуванні Болонського процесу є дослідження його впливу на організацію самостійної та індивідуальної роботи студентів. Оскільки саме ці форми поглиблення професійної підготовки студентів у великій мірі позитивно впливають на формування особистості студентської молоді, сприяють формуванню в них відчуття впевненості в своїх діях, в правильності прийнятих ними рішень.

Метою написання статті є обґрунтування доцільності застосування КМСОНП при здійсненні самостійної та індивідуальної роботи студентами вищих навчальних закладів, оскільки саме самостійна та індивідуальна роботи в значній мірі сприятимуть розвитку в студентів професіоналізму і поглибленню у них спеціальних навичок і знань.

Досвід підготовки кваліфікованих спеціалістів у вищих закладах освіти свідчить про важливість наукового підходу до організації самостійної та індивідуальної роботи студентів в умовах КМСОНП. Оскільки саме науковий підхід, тобто застосування прогресивних форм і методів в навчальному процесі дозволяє поглибити рівень знань з педагогіки, кращому засвоєнню теоретичного матеріалу студентами згідно з навчальною програмою і навчальним планом, сприяє набуттю ними базових знань з дисциплін вищих кваліфікаційних рівнів з метою їх практичного застосування.

Слід відмітити, що питанням впровадження і розвитку модульно-кредитної системи освіти в Україні приділяли і продовжують приділяти увагу ряд провідних вітчизняних вчених-педагогів. Це такі вчені як: Левківський Н.В. [4]; Любар О.О., Стельмахович М.Р., Федоренко Д.Т. [5]; Фіцула М.М. [9]; Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. [3]; Федорчук Е.І., Федорчук В.В. [8]; Волкова Н.П. [1]; Максимюк С.П. [6] і низка інших. Однак у їхніх наукових працях не виділяються окремі питання, які б висвітлювали проблему поліпшення організації навчального процесу в області самостійної та індивідуальної роботи студентів. Тоді як ці питання є надзвичайно важливі, оскільки від них в великій мірі залежить засвоєння низки педагогічних елементів і вивчення курсу (дисципліни) взагалі. Тому актуальність написання такого роду статті не викликає сумніву.

Враховуючи те, що сучасний етап становлення національної освіти і реформування вітчизняної школи проходить в умовах їх зближення з європейськими і світовими стандартами, визріла необхідність вдосконалення навчального процесу з метою забезпечення вирішення проблем педагогічного характеру. Особливо це питання набуває актуальності, якщо взяти до уваги те, що досвід проведення занять у вищих навчальних закладах України за кредитно-модульною системою є порівняно невеликим. Тому написання цієї статті, на наш погляд, є досить доцільним і важливим. Оскільки одним із основних завдань педагогіки, на наш погляд, є забезпечення високого кваліфікаційного рівня студентів, підвищення ефективності навчального процесу, врахування і практичне використання здобутків провідних вітчизняних і зарубіжних досягнень педагогічного характеру з метою уникнення помилок і прорахунків в області освітнянської політики.

Слід зауважити, що кредитно-модульна система освіти зарекомендувала себе як більш прогресивна форма навчання в порівнянні з традиційною формою, яка збереглась від часів Радянського Союзу. Це проявляється в тому, що оцінювання знань студентів за 100 бальною шкалою, дає змогу більш точно виявити кваліфікаційний рівень здобувача вищої освіти, врахувати його нахили до тих чи інших дисциплін тощо. Крім того, такий підхід до оцінювання знань студентів є для них великим моральним стимулом, оскільки він дозволяє, при одержанні певної кількості балів із ста можливих, одержати оцінку з тієї чи іншої дисципліни (навчального предмета), яка вивчається – автоматично. Тобто студент може бути звільнений від складання ним заліку чи іспиту (при умові, що одержана ним під час навчання оцінка його задовольняє).

Слід враховувати і те, що на рівень підготовки студентів вищих і середніх навчальних закладів деякою мірою впливає рівень їх самостійної і індивідуальної роботи.

Це досить складне і проблематичне питання. Про це свідчить досвід перевірки рівня знань студентів, який, як показує аналіз з питань самостійного і індивідуального вивчення заданого їм викладачем матеріалу, є дещо нижчим від оцінювання прочитаних під час лекції чи проведених під час практичних (семінарських) занять питань. Практика показує, що великий відсоток студентів матеріал, який заданий їм для самостійного і індивідуального вивчення, засвоюють значно гірше. Це викликано тим, що, незважаючи на вказівки, ряд студентів не вміють виділити основне від другорядного, первинне від вторинного, не здатні на належному рівні сформулювати висновки з прочитаного ними. Все це негативно відбивається на рівні їх загальної підготовки. В результаті чого знижується оцінка їх відповіді при написанні

модульних робіт і при усній відповіді на поставленні викладачем запитання під час семінарських і практичних занять.

З метою поліпшення вивчення заданого викладачем матеріалу (для самостійної і індивідуальної роботи), з метою кращого засвоєння окремих елементів курсу студент має право користуватися консультаціями викладача. Крім цього, дуже важливим, на наш погляд, є, після роботи над кожним модулем, обов'язкове виконання тестових завдань (якщо такі мають місце), а також звернення до відповідей на запитання, які можуть виникати у студентів при вивченні відповідних навчальних елементів курсу.

Необхідно також враховувати і те, що самостійна робота над засвоєнням навчального матеріалу може виконуватися як вдома, так і у бібліотеці університету за навчальними модулями та навчальними елементами. Тому одним із основних завдань викладача, на наш погляд, є допомога студентам у підборі відповідної літератури і інших інформаційних джерел з того чи іншого заданого на самостійне чи індивідуальне опрацювання питання, оскільки самостійна (індивідуальна) робота над засвоєнням того чи іншого навчального матеріалу може виконуватись у бібліотеці університету, читальному залі гуртожитку, а також вдома за навчальними модулями (елементами).

Завданнями самостійної (індивідуальної) роботи студентів є детальне опрацювання лекційного матеріалу, засвоєння ним нерозглянутих під час проведення занять, але включених в програму питань, аналіз теоретичних та практичних питань, вказаних у навчальних елементах модулів. Мається на увазі як лекційного курсу, так і виконання практичних завдань, чи розгляд запитань заданих для самоконтролю знань.

Для студента – майбутнього фахівця – важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень. За таких умов зменшується частка прямого, ззовні заданого інформування, і розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача (тьютора) та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, що особливо важливо для системи дистанційного навчання.

Тьюторське заняття – такий вид організації навчальної діяльності студентів, у якому процес учіння побудовано в основному на самостійній роботі студентів, а процес викладання полягає у здійсненні контролю за рівнем виконаних завдань, а також у наданні проміжної консультативної допомоги.

Ефективність тьюторських занять у тому, що вони містять різні види навчальної роботи: письмове опитування, дискусію за змістом опрацьованих джерел, аналіз ситуацій, розв'язок педагогічних задач, ділові ігри тощо.

Упровадження кредитно-модульної системи навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми «навчальний семестр – навчальний рік – навчальний курс», раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних упродовж семестру, на підсумкову оцінку.

Кредитно-модульна організація навчання за своєю суттю є гуманістичною. Вона базується на засадах суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Траєкторію свого навчання, індивідуальну програму своєї освіти визначає студент з допомогою викладача-тьютора (опікуна). Навчання має рівномірно розподілений, рівномірно напружений характер упродовж усього терміну перебування студента у вищому навчальному закладі. І найголовніше, ця система гарантує високу якість підготовки, а значить, забезпечує студента від професійної непридатності після завершення навчання.

Модернізація навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50–60 %), індивідуалізацію навчання, що, відповідно, потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази, поліпшення фінансово-побутового стану студента.

Усі ці зміни вимагають від науково-педагогічних працівників ВНЗ ґрунтовних знань, умінь і компетентності в організації своєї діяльності на новій методичній і технологічній базі – кредитно-модульній трансферній накопичувальній системі навчання (ЕСТБ).

А.В. Фурман вважає, що суть модульного навчання в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Взаємодія педагога та студента в навчальному процесі відбувається на принципово новій основі: за допомогою модулів ті, хто навчається, усвідомлено й самостійно досягають певного рівня попередньої підготовленості. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин між педагогом і студентами.

Модульне навчання сприяє комплексному підходу до розгляду та розв'язання таких завдань:

- формування змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики;
- стимулювання самостійності та відповідальності студентів;
- реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов'язків;
- забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання;
- здійснення якісного процесу навчання, унаслідок якого досконало оволодівають знаннями, навичками та вміннями всі студенти або переважна їх більшість [10].

Контроль знань та умінь з кожного елемента повинен проводитись (здійснюватись) на основі складання підсумкового тесту, наведеного після кожного змістового модуля. При цьому досить важливим моментом є встановлення мети виконуваної студентом (чи групою студентів) роботи. Безумовно, метою самостійної (індивідуальної) роботи кожного студента є опанування ним комплексом знань з навчальних елементів, формування навичок самостійної (індивідуальної) роботи з метою виконання завдань професійної діяльності педагога.

З метою контролю виконання студентами самостійної чи індивідуальної роботи (залежно від навчального матеріалу та бажання студента) можуть бути використані такі форми: конспект, тези, реферат, які перевіряються викладачем і за які студент як і за інший опрацьований і зданий ним під час семінарських чи практичних занять матеріал, одержує певну (встановлену викладачем) суму балів. Крім цього, впродовж вивчення елемента чи модуля студент повинен підготувати звіт за результатами виконаної ним роботи, обсяг якого залежить від повноти висвітлення і розв'язання запропонованих завдань.

Робота вважається виконаною і може бути належно оціненою про умові, що студент як слід засвоїв основні питання програми і належним чином оформив відповідні результати самостійної чи індивідуальної роботи, відповідно до методичних рекомендацій та пропонуваної літератури.

З метою кращого засвоєння опрацьованого студентами матеріалу, заданого на самостійне опрацювання, пропонуємо проведення під час практичних чи семінарських занять такі методи і підходи:

- ділова гра;
- виконання тестових завдань
- пошукове повідомлення-презентація з використанням комп'ютерної техніки;
- стендова доповідь тощо.

Критерії оцінювання самостійної (індивідуальної) роботи студента. Кожне завдання повинно оцінюватись окремо за п'яти- чи десятибальною системою (в залежності від кількості кредитів), утворюючи таким чином сукупність одержаних балів за окремий навчальний модуль. При цьому одержана набрана кількість балів за самостійну (індивідуальну) роботу

додається до загальної кількості балів підсумкового тесту з кожного навчального модуля чи семестрового контролю знань.

Усі спірні моменти, які можуть мати місце в ході вивчення і засвоєння навчального елемента чи модуля слід вирішувати за допомогою тлумачного словника, який, не дублюючи повністю подані в тексті навчального посібника визначення чи терміни, все ж надає достатньо повні й чіткі відповіді на питання про значення цих термінів і понять з дисципліни, яка вивчається.

У процесі засвоєння, заданого викладачем на самостійне чи індивідуальне опрацювання матеріалу, необхідним є звертання до основної та додаткової літератури. Оскільки тільки користування опорним конспектом не дасть студентові всієї повноти знань з того чи іншого питання. Через що необхідно після кожного навчального елемента (модуля) подавати список рекомендованих для самостійної (індивідуальної) роботи літературних джерел: навчальних посібників, підручників, періодичної преси, нормативно-правових актів тощо.

Кінцева оцінка семестрового контролю повинна враховувати всі аспекти участі студента в навчальному процесі.

Отже, можемо зробити висновок про те, що такий підхід до навчального процесу сприятиме підвищенню рівня знань студентів і дасть їм змогу виробляти (формувати) в собі елементи самостійності і незалежності, що є так важливо в умовах реформування вітчизняної освіти.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова // Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Академія, 2001.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка : Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К., 2007. – 320 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-ге, доповнене : Підручник / М.В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.
5. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : Навчальний посібник / О.О. Любар, М.Р. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К. : Знання, 2003. – 450 с.
6. Максимюк С.П. Педагогіка : Навчальний посібник / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 672 с.
7. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (затверджене МОН України від 23.01.2004, № 48).
8. Федорчук Е.І. Історія педагогіки : Лекції та хрестоматія / Е.І. Федорчук, В.В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2007. – 320 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка. Видання 2-ге, виправлене, доповнене : Навчальний посібник / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
10. http://pidruchniki.com/15800119/pedagogika/kreditno-modulna_sistema_organizatsiyi_navchalnogo_protseesu.

The article gives a detailed justification of the importance of the scientific approach application of forms, methods and approaches on the organization of independent and individual work of students in conditions of credit-modular system of educational process. Attention is drawn to the importance of bringing the national educational system to European and international standards. Widely exposed the essence of the credit-modular system of educational process in line with the requirements of the Bologna Declaration. Emphasized the need for adequate scientific and methodological support of educational process of the corresponding material base, etc. that directly affect the level and condition of independent and individual work of students.

Basic achievements of introduction of Bologna system are distinguished in educational process, especially that touches her to influence on organization of independent and individual work of students. Convolute

attention is on the task of pedagogical education with the aim of providing of high qualifying level of students. Importance of this going is underlined near the evaluation of knowledge of students. Attention applies on the necessity of the use for the educational process of basic and additional literature, normatively-legal acts. Specified on that the eventual estimation of semester control must take into account all aspects of participation of student in an educational process.

Key words: education, pedagogics, forms, methods, knowledge, self-independent, individual, work, elements.

УДК 37. 211 «71»

Ліна Рибалко
Lina Rybalko

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ЗДОРОВ'Я

THE USE OF INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING STUDENTS GENERAL THEORY OF HEALTH

У статті розкрито сутність і зміст еколого-еволюційного підходу до навчання загальної теорії здоров'я та його вихідних понять. Обґрунтовано роль еколого-еволюційного підходу у формуванні здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей у студентів напряму підготовки «Здоров'я людини».

Ключові слова: підхід, екологічний підхід, еволюційний підхід, еколого-еволюційний підхід, здоров'я, загальна теорія здоров'я, компетентнісно орієнтоване навчання.

Основним завданням людства третього тисячоліття є якісне перетворення людини через розвиток освіти, її зміст та пріоритети, які формують особистість відповідно до нових глобальних проблем суспільства. Постає актуальною проблема модернізації змісту вищої освіти на засадах інноваційних підходів, які забезпечуть фундаменталізацію та інтеграцію її змісту з метою формування цілісної свідомості молодого покоління, цілісності його знань про біологію людини, її здоров'я та здоровий спосіб життя, фахових здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей та природничо-наукової картини світу.

До інноваційних підходів в навчанні студентів ВНЗ дисципліні «Загальна теорія навчання» відносимо компетентнісний та еколого-еволюційний.

Еколого-еволюційний підхід розглядаємо як стратегію модернізації змісту вищої освіти, вихідну позицію в навчанні на засадах освіти для сталого розвитку, що включає пізнання цілісності природи людини та її здоров'я в їх еволюційному розвитку з наявною множинністю закономірних зв'язків між складовими здоров'я людини на функціональному рівні її існування, які визначають гармонійний її розвиток.

Поняття «еколого-еволюційний підхід» є одним із ключових у нашому дослідженні. Тому вважаємо за доцільне виокремити його у самостійну наукову педагогічну категорію та розкрити його сутність і зміст.

Аналіз наукової (філософської, педагогічної, психологічної) літератури показує, що термін «підхід» широко використовують науковці. Нерідко його ототожнюють із поняттям «метод». Розрізняємо поняття «підхід» і «метод». Під методом розуміємо інструмент теоретичного або практичного освоєння дійсності, засіб вирішення певних проблем. Підхід розглядаємо як

сукупність вихідних положень, що визначають стратегію дослідження, вибір методів дослідження та способів теоретичної обробки одержаного емпіричного матеріалу.

До застосування категорії «підхід» звертаються тоді, коли, як пише П. І. Образцов: «фіксуються принципові зміни або виникають нерозв'язані проблеми» [7]. У цьому випадку вбачаємо необхідність принципових змін у навчанні студентів у напрямі переходу від вузькодисциплінарного до галузевого компетентісно орієнтованого навчання на засадах освіти для сталого розвитку.

Щодо розуміння сутності екологічного підходу, то чимало сучасних біологів (М. В. Культіасов, К. М. Ситник, С. С. Шварц), екологів (М. А. Голубець, Д. Н. Кашкаров, Ю. Одум), філософів (О. Є. Висоцька, І. П. Герасимов, Н. П. Депенчук, І. В. Книш, В. С. Крисаченко) та педагогів (І. В. Родигіна, С. В. Шмалей) уважають його чи не єдиним способом вирішення проблем взаємовідносин суспільства і природи, глобальних екологічних проблем, а потім і зміцнення та збереження здоров'я людини, подовження її тривалості життя.

Аналіз наукової біологічної та екологічної літератури показує, що під екологічним підходом слід розглядати декілька різних підходів, які відрізняються між собою саме тим, що розуміється під екологією та її предметом вивчення. Певної визначеності в цьому питанні не знаходимо. Адже до 70-х років під екологією вчені (В. О. Аніщенко, В. А. Батлук, Г. О. Білявський, І. П. Герасимов, М. А. Голубець, М. М. Камшилов, Н. Н. Карташов, Н. П. Наумов, Т. Г. Гільманов, Р. Ріклефс, М. Н. Руткевич, В. Д. Федоров, С. С. Шварц та ін.) розуміли «... науку про взаємозв'язки живих організмів із навколишнім середовищем, а її предметом вивчення була екосистема». Тоді як більшість сучасних науковців (І. А. Акімова, Ю. Одум, К. М. Ситник, В. В. Снакін, В. В. Хаскін та ін.) під екологією, екологічним підходом розуміють «... вирішення всього комплексу питань, пов'язаних із взаємодією людини з навколишнім середовищем, включаючи освітні, здоров'язбережувальні, етичні та багато інших аспектів цієї проблеми» [1; 10; 12]. Екологія при цьому постає не як окрема наука, а як певна ідеологія, принцип, який має пронизувати всі науки та сфери людської діяльності. Натрапляємо у працях К. М. Ситника та Ю. Одума на поняття «еколого-природоохоронний підхід», який автори вважають «атрибутом більшості природничих та гуманітарних наук, основна мета якого полягає в розробленні конкретних рішень, які унеможливлювали б порушення рівноваги природних систем, які знаходяться у відповідності з загальними законами природи» [8].

У філософській літературі знаходимо: «екологічний підхід – це свого роду фундаментальна методологія дослідження і вирішення екологічних проблем на міждисциплінарному рівні в усій сукупності системних екологічних взаємозв'язків та ієрархічних рівнів» [3]; «системно-екологічний підхід – це врахування всієї сукупності екологічних аспектів, їхніх системних властивостей та екологічних характеристик досліджуваних систем, як, зрештою, особливостей спеціальних методів і процедур, що використовуються для їх дослідження» [13, с. 67].

Погоджуємося з думками науковців (Г. І. Морозової, Р. А. Новикової та ін.) [2]), у дослідженнях, у яких натрапляємо на поняття «екологічний підхід», про те, що в основу окресленого підходу покладено системно-екологічне бачення світу людиною. Саме за такого підходу людина як система (природна чи соціальна) розглядається цілісною, а не як набір окремих підсистем, ураховується вся сукупність функціональних аспектів, їхні системні властивості та екологічні характеристики. До змісту такого підходу вчені включають систему постулатів системного характеру: будь-яка система, в тому числі й здоров'я людини, є частиною цілісного її життя, а ціле – складовою більшої системи; все залежить від усього, усе змінюється; будь-яка зміна породжує «ланцюгову реакцію» наслідків; зміни можна передбачувати, а наслідки – прогнозувати; без знання минулого неможливо передбачити наслідки в майбутньому; усе має свої закони існування; усе повинно перебувати в рівновазі і гармонії; усе повинно мати свої цінності й принципи, мотивацію дій і керуватися імперативами адаптованості, цілеспрямованості, інтегрованості й латентності (прихованості) для виживання; результативність досягається лише за наявності в людини наукового світогляду.

Екологічний підхід, як вважають наукові співробітники лабораторії екологічної психології Інституту психології НАПН України (Ю. М. Швабл, О. М. Гарнець, М. М. Заброцький, А. М. Львовичкіна, О. Л. Вернік), відображає змістовний характер взаємодії у системі «екологія – здоров'я». Досліджуючи проблеми становлення свідомості людини та ставлення особистості до самого себе і свого здоров'я через відношення до зовнішнього світу, природи, науковці стверджують, що сьогодні структура та зміст екологічної свідомості переважної більшості населення України не відповідають тим проблемам, які постали перед нашим суспільством, зокрема пов'язаних із впливом екології довкілля на здоров'я людини. Екологічна свідомість формується на основі застосування екологічного підходу в навчанні та вихованні за умов наявності в суспільстві екологічної взаємодії, що створює так звані «двосторонні домовленості» для розвитку усіх значущих (системостворювальних) компонентів системи світу. Якщо характеристики середовища призводять до покращення умов розвитку та життя людини, то це, безумовно, екологічно позитивний зв'язок. Але цей зв'язок стає дійсно екологічним, якщо і сама людина своїми діями поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів середовища і цим самим створює для себе оптимально здорове середовище життєдіяльності. Найбільш високим рівнем екологічності буде така діяльність людини, яка завдяки розвитку елементів довкілля створює середовище власного розвитку та самовдосконалення. У цьому випадку матимемо стабільно здорове населення.

Специфіка екологічного підходу в освіті полягає в тому, що при його застосуванні освіта має базуватися, як пишуть М. І. Дробноход і Ф. В. Вольвач, на принципі «випереджального відображення» [5, с. 19]. При цьому у свідомості людини має відбуватися постійна оцінка можливих наслідків втручання у природу за умов формування такого світоглядного ставлення до цілісної суперсистеми «суспільство-природа», яке базується на провідному принципі «мислити глобально – діяти локально». При цьому кінцевою метою застосування екологічного підходу є формування екологічної свідомості, екологічної культури та громадянської позиції особистості, її життєвих цінностей та орієнтирів, а не тільки оволодіння певною системою знань і вмінь.

Триєдність екологічної освіти, виховання та культури на основі екологічного підходу передбачає їх послідовний взаємопов'язаний розвиток. Екологічна освіта озброює людину необхідними знаннями про особливості взаємодії суспільства і природи, перебіг природних процесів, вплив на них антропогенних навантажень і несприятливих наслідків такого впливу. Екологічне виховання формує певні навички поведінки людини в природному середовищі. І тільки осмислена людиною поведінка в природі у відповідності з отриманими знаннями і навичками є свідченням наявності екологічної культури особистості. Екологічну культуру розуміємо як цілісну систему, яка включає екологічні знання, екологічне мислення, культуру вчинків і культуру екологічно вибудованої поведінки, яка характеризується ступенем перетворення екологічних знань, мислення, культури почуттів у щоденну норму вчинків. Проявом екологічної культури є екологічно обумовлена діяльність людини у суспільстві, а формування (екологічної культури) її можливе за умови неперервної реалізації освітніх і виховних проблем екологічного характеру, які виступають тим змістовним «стрижнем», який здатний інтегрувати наукові знання на міждисциплінарному рівні. Адже це сприяє утвердженню здоров'язбережувальної позиції людини.

Отже, аналіз наукової літератури показує, що екологічний підхід продиктований комплексним характером екологічних проблем, які певним чином торкаються проблем здоров'я людини та мають вирішуватися на міждисциплінарному рівні. Його застосовують у різних наукових галузях (філософії, біології, психології, педагогіці, медицині та валеології), що підкреслює актуальність цього підходу у сучасному вимірі. Адже екологічні проблеми мають глобальний характер і закорінені в тих сферах людського буття, що охоплюють світоглядні системи, суспільні норми, етнічні, людські взаємини, культуру загалом. Вони пов'язані з проблемами здоров'я людини, тривалості її життя. Тільки високоосвічене та високодуховне

суспільство здатне реалізувати принцип коеволюції з природою, тобто спільного, узгодженого, природовідповідного розвитку задля власного виживання як виду. Саме тому для побудови здоров'язбережувального суспільства та досягнення ним стійкого розвитку необхідний новий підхід до змісту освіти, який і характеризують науковці (філософи, біологи, екологи, педагоги та психологи) як екологічний.

Еволюційний підхід натрапляємо в працях вітчизняних (Н. П. Депенчук, В. С. Крисаченко, Є. В. Сірий) і зарубіжних учених (Карл Р. Поппер, М. Спенсер) різних наукових галузей, у тому числі пов'язаних із охороною здоров'я населення.

Одним із представників такого підходу був найвпливовіший європейський соціолог англієць Г. Спенсер (1830-1903). Заслуга Г. Спенсера в соціології полягає насамперед у тому, що йому вдалося розробити та застосувати еволюційний підхід до суспільства та людини як функціонально цілісної системи і поєднати його з системним підходом, пояснюючи їх єдність походження мовою еволюціонізму [11].

Не менш цікавим є доробок філософа-логіка ХХ ст. Карла Раймунда Поппера. Його класична філософська праця «Об'єктивне знання. Еволюційний підхід» (1972), яка по праву займає перше місце серед його наукових творів із філософії, теорії пізнання та логіки науки утворює універсальність еволюційного підходу, зокрема й того, що стосується еволюції становлення різних наукових теорій. У ній автор підбиває підсумки своїх досліджень проблем індукції, фальсифікаціонізму, критичного раціоналізму, правдоподібності наукових теорій та закономірностей на основі еволюційного підходу до істини.

Карл Поппер розробив теорію об'єктивних знань, пояснення якої будував на основі еволюційного підходу, критикуючи будь-які спроби узагальнення знань на основі загальних наукових законів. Він писав: «Я великий шанувальник здорового глузду та готовий до кінця відстоювати суттєву істинність реалізму, викорінюючи суб'єктивістську природу знань, замінюючи її об'єктивною теорією (conjectural) знань. Усі закони або теорії слід вважати гіпотетичними, або просто вигадками» [9, с. 82]. Учений пояснює об'єктивні знання на основі еволюційного підходу, запозиченого у біології, так: «Зростання всяких знань полягає в модифікації попередніх (previous) знань – або в зміні їх, або в повномасштабному відкиданні. Об'єктивні системні знання ніколи не формуються на голому місці, але завжди на підґрунті існуючих фонових (background) знань – знань, які в даний момент приймаються як основні. Це свого роду мінлива модифікованість знань, яка регулярно виявляється адаптивною в змінних умовах того середовища, в якому перебуває людина. Істинні об'єктивні знання можна пояснити мовою науки, тоді як суб'єктивні є лише продуктом людської думки і не підлягають поясненню» [9].

Відповідно до наукових положень К. Поппера теорія здоров'я є не що інше як система об'єктивних знань про здоров'я та його складові, тобто знань, які формувалися впродовж історичного розвитку вчень про здоров'я та хвороби та пройшли велику траєкторію становлення на основі так званих фонових знань, які на сьогодні вибудувалися і стали основними знаннями теорії здоров'я.

Натрапляємо на поняття «історико-еволюційний підхід» у контексті здоров'я людини і у працях відомих психологів (Б. Г. Ананьєва, А. Г. Асмолова, В. П. Кузьміна, С. Л. Рубінштейна, М. Фуко). Так, в основі розуміння особистості на основі історико-еволюційного підходу П. Кузьмін і С. Л. Рубінштейн убачали конкретно-наукову методологію та загальнонаукову системну стратегію. Конкретно-наукову методологію вчені пояснювали через психічні явища як системотвірну основу вивчення особистості людини та її здоров'я, що забезпечує залучення її до світу культури з метою саморозвитку та самореалізації. Загальнонаукова системна стратегія вивчення здоров'я людини охарактеризована В. П. Кузьмінім, як перехід від моносистемного бачення цінності життя до полісистемних знань: «... Моносистемні знання, – пише В. П. Кузьмін, – сфокусовані на пізнанні людини як системи... Такі знання є системоцентричними і спрямовані в основному на розкриття внутрішніх механізмів її життєдіяльності і закономірностей її існування. На відміну від них полісистемні знання направлені на розкриття системності організму людини в поєднанні з формуванням, зміцненням та збереженням її здоров'я...» [6, 12]. Учений пише: «Якщо людина розглядається тільки через

призму моносистемного бачення, то вона і в біології, і в медицині, і в психології постане як замкнена автономна система, що взаємодіє з іншими настільки ж незалежними системами – середовищем, суспільством, всесвітом. Але як же буде проходити між ними взаємодія, коли вони (системи) є автономними і замкненими. Виходить такі системи приречені на вимирання. Адже будь-яка система (біологічна, соціальна тощо) не має такого запасу енергії та речовини, щоб функціонувати замкненою» [6, с. 112].

З аналізу наукової літератури на пошук сутності еволюційного підходу, постає явним те, що такий підхід науковці застосовують до вирішення різних проблем, у тому числі й тих, що пов'язані зі здоров'ям людини. Проте майже всі вони об'єднуються підпорядкуванням відповідній загальній концепції, основою якої досить часто слугує системне пізнання та закономірності розвитку (відбір і мінливість). На цьому акцентують увагу у своїх дослідженнях не лише біологи (Ч. Дарвін, І. І. Шмальгаузен та ін.), а й філософи (К. Поппер, Г. Спенсер та ін.), психологи (С. Л. Рубінштейн, А. Г. Асмолов та ін.). Так, К. Поппер пише, що «теорія природного відбору – це, по суті, фундаментальна узагальнена теорія життя, і для розуміння сутності людини та її здоров'я необхідно її повне визнання» [9, с. 145]. Тому більшість науковців застосовували і застосовують еволюційний підхід у тих випадках, коли постає необхідність у розкритті особливостей та закономірностей розвитку (еволюції вчення про здоров'я, природних систем, психіки людини і її особистості, знань тощо), пояснюючи досліджувані процеси мовою еволюціонізму («дарвінівською» як дехто називав), застосовуючи ідею еволюції, яка як стверджував К. Поппер, «інтегрує об'єктивні знання про будь-що і завжди спрямована на перехід від невизначеного і простого до визначеного і складного» [9, с. 76-77].

Зазначимо, що і еволюційний, і екологічний підходи (самі по собі) не мають такої великої пояснювальної значимості, як їх єдність. «Якщо процес еволюціонізації знань припускає застосування принципу історизму і пошуку еволюційного сенсу в знаннях, то екологізація веде за собою детермінацію особливостей пошуку і пояснення знань, виходячи із загальності і значимості відношення «організм – середовище» [2, с. 114]. Н. П. Депенчук і В. С. Крисаченко у своїй книзі «Екология и теория эволюции» (1987) розкривають особливості взаємодії теоретико-еволюційних і екологічних проблем, теорії еволюції та екології, екології та здоров'я, виходячи з тієї ролі, яку вони відіграють у сучасній науці. Автори пишуть, що «в наші дні еволюційний і екологічний підходи стають домінуючими у вивченні всіх структурних рівнів організації природи від неживої до живої. Особлива роль еволюційного та екологічного підходів в сучасному вимірі буття людини як функціональної системи визначається їх інтеграцією та можливостями прогнозування перспектив розвитку людини та формування її здоров'я. Інтеграція екологічного та еволюційного напрямів, їх модифікація та різні форми реалізації конкретизують можливі шляхи розвитку інтеграційних процесів у науці взагалі, демонструють становлення та розвиток системності наукових знань [4, с. 14].

Дослідження не лише В. С. Крисаченка та Н. П. Депенчук, а й Герхарда Ленські, Жана Ленські, П. Штомпки доводять важливість застосування саме еколого-еволюційного підходу, який поєднує в собі два підходи, інтегровані на основі чітко визначених ідей. Так, П. Штомпка пише: «Я схильний вважати, що в основі всіх або більшості тенденцій сучасного розвитку лежить одна, яка пояснює інші. Ця тенденція – зростання обсягу інформації, якою володіє людство, особливо тієї, яка необхідна йому для впливу на матеріальний світ, тобто технології. Зорієнтуватися в інформаційному просторі можна на основі еколого-еволюційного підходу, який уможлиблює поєднувати в собі і екологічний, і еволюційний підходи та не має обмежень у його застосуванні» [3].

Застосування еколого-еволюційного підходу до навчання загальної теорії здоров'я як такого, що поєднує в собі два наукові підходи, підкреслює його значимість у підготовці бакалаврів та магістрів напряму підготовки «Здоров'я людини». Якщо екологічний підхід орієнтує, насамперед, на аналіз впливу екологічних чинників і екології довкілля на здоров'я людини, взаємних відносин між об'єктами в просторі (враховуючи певним чином їх історію), з'ясування впливу людини на те середовище, в якому вона як суб'єкт перебуває, то еволюційний – спрямований на аналіз часових вимірів вчення про здоров'я, а також на з'ясування характеру зв'язків між послідовними станами одного і того ж об'єкта (складових здоров'я

людини). Як пишуть Н. П. Депенчук, В. С. Крисаченко, «при екологічному підході дослідник має справу з об'єктом у його довкіллі (синхронний аналіз), а при еволюційному – з його становленням і розвитком (діахронний аналіз)» [4, с. 88].

Еколого-еволюційний підхід відносимо до категорії наукових, оскільки його сфера застосування не обмежується лише однією біологією (як наукою та навчальним предметом). Він може відігравати істотну роль у пізнанні закономірностей валеологічного та медичного походження. Наприклад, закономірностей формування, збереження та зміцнення здоров'я людини, які пояснюють взаємозв'язок екології та здоров'я людини, розкривають закономірності еволюції вчення про здоров'я та його складові. Та основне призначення еколого-еволюційного підходу – пояснення еволюції природничо-наукової картини світу. При цьому основним виступає об'єднання принципів цілісності організму людини та його розвитку, які витікають із концептуальних ідей еволюції (розвитку) та екоцентризму. При дослідженні фізичного та психічного станів здоров'я людини ця єдність конкретизується у формі інтеграції ідей еволюції та принципу цілісності природи на основі екологічних зв'язків між її системами.

Попри всі наявні сфери застосування екологічного та еволюційного підходів, пояснення науковцями їх сутності, маємо своє бачення та розуміння поняття «еколого-еволюційний підхід».

Під еколого-еволюційним підходом розуміємо сучасний загальнонауковий напрям у методології пізнання об'єктів (зокрема здоров'я людини) як цілісних систем із поясненням зв'язків між складовими та еволюційного розвитку. Розглядаючи здоров'я людини як цілісну систему з її складовими (фізична, психічна, духовна, соціальна), приходимо до висновку, що людина з її тілесно-психічно-духовною та соціальною природою постійно розвивається, здатна до самовдосконалення та підлягає дії загальних законів природи.

При цьому еколого-еволюційний підхід дає якісно нове системне уявлення про об'єкти пізнання, відмову від органіцентризму на користь біоцентричного та екоцентричного світорозуміння.

Враховуючи вищесказане, роль еколого-еволюційного підходу у вищій освіті полягає в тому, що цілісність її змісту має формуватися відповідно до концепції глобального еволюціонізму (системи уявлень про загальні процеси розвитку природи у всіх його природно-історичних формах – соціальній, біологічній еволюції, історичному розвитку Землі, еволюції сонячної системи та Всесвіту) шляхом екологізації змісту навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Акімова И. А. Экология / И. А. Акімова, В. В. Хаскин. – М. : Мир, 1998. – 455 с.
2. Глобальная экологическая проблема / Под ред. Морозова Г. И.; Новикова Р. А. – М. : Мысль. – 1988, – 167 с.
3. Грузман Г. Ноосфера как философия экологии / Г. Грузман. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://grani.agni-age.net/articles10/4304a.htm>
4. Депенчук Н. П. Экология и теория эволюции : (Методол. аспект) / Н. П. Депенчук, В. С. Крисаченко ; АН УССР, Ин-т философии. – Киев : Наук. думка, 1987. – 238 с.
5. Дробноход М. І. Екологія в освітньому полі України / М. І. Дробноход, Ф. В. Вольвач // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 17-23.
6. Кузьмин В. П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В. П. Кузьмин // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 4. – С. 112.
7. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
8. Одум Ю. Экология : В 2-х т. / Ю. Одум. – Пер. с англ. – М. : Мир, 1986. – Т. 1. – 328 с.
9. Поппер Карл Р. Объективное знание. Эволюционный подход / Карл Р. Поппер. Пер. с англ. Д. Г. Лахути, отв. ред. В. Н. Садовский. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
10. Ситник К. Екологічні знання чи явна некомпетентність та непорозуміння / К. Ситник та ін. // Освіта. – 1998. – 25 березня. – С. 3-11;

11. Сірий Є. В. Соціологія: Заг. теорія, історія розвитку, соціальні та галузеві теорії / Є. В. Сірий. Навч. посіб. – К. : Атіка, 2004. – 480 с.
12. Снакин В. В. Экология и охрана природы. Словарь-справочник / В. В. Снакин; под ред. академика Яншина А. Л. – М. : Мир, 2000. – 874 с.

The article reveals the essence and meaning of ecological and evolutionary approach to teaching general theory of health and its basic concepts. The role of ecological and evolutionary approach in forming health preserving and health developing competencies of the students specializing in «Human Health» is substantiated.

The ecological and evolutionary approach is understood as the current trend in general scientific methodology of knowledge (including health), as an integral system with the explanation of the links between the components and evolution. Considering health as a whole system with its components (physical, mental, spiritual, social), we conclude that a man with his body-mental, spiritual and social nature is constantly evolving, capable of self-improvement and functions according to the general laws of nature. This eco-evolutionary approach gives qualitatively new system understanding of the objects of knowledge, the abandonment of organocentric for biocentric and ecocentric outlook.

Ecological and evolutionary approach is classified as scientific because its scope is not limited by only biology (as a science and school subject). It can play a significant role in the knowledge of laws and health valeological origin, for example, the laws of formation, preservation and improvement of human health, which explain the relationship of ecology and human health, revealing patterns of evolution theory of health and its components. And the main purpose of ecological and evolutionary approach is to explain the evolution of natural and scientific world. This association serves the main principle of the integrity of the human body and its development, stemming from conceptual ideas of evolution (development) and ecocentrism. While studying person's physical and mental health conditions this unity is specified in the form of integration of the ideas of evolution and the principle of the integrity of nature based on ecological relationships between its systems.

Key words: *approach, the ecological approach, the evolutionary approach, eco-evolutionary approach, health, general health, competence-oriented education.*

УДК 378. 14 7

Олександр Самойленко
Oleksandr Samoilenko

КЛАСИФІКАЦІЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

CLASSIFICATION OF CLOUD TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION: PEDAGOGICAL ASPECT

У статті представлена класифікація хмарних технологій, які можна використовувати в професійній освіті. Проаналізовано педагогічний аспект сервісів для збереження даних. Визначено значення хмарних технологій у професійній освіті. Автор аналізує типи хмарних технологій, зокрема, приватні, групові, публічні, гібридні технології. Здійснено окремий аналіз хмарних технологій за базовим варіантом моделі надання сервісних послуг.

Ключові слова: *хмарні технології, хмарні сервіси, навчальний процес, стандартизація.*

Тенденції розвитку сучасного суспільства базуються на використанні таких технологій, які б дали змогу створювати та зберігати інформацію у єдиному освітньому просторі. На

сьогодення жоден сучасний освітній портал не в змозі задовольнити потреби освітян на навчальний контент. Підготовка конкурентоспроможного фахівця має передбачати використання найсучасніших педагогічних форм навчання. До них відносяться відеолекції, вебінари, текстові інтерактивні лекції, які доповнюються презентаціями, рисунками, графіками та схемами. Такий контент доцільно зберігати у хмарних середовищах з метою запобігання перевантаження навчального порталу, на якому можна представити тільки посилання на об'ємний контент. Хмарні технології навчання можуть стати складовою навчальних середовищ та освітнього простору вищого навчального закладу. Тому впровадження хмарних технологій у професійну освіту є надзвичайно актуальним питанням. Це зумовлює потребу аналізу тенденцій та подальших перспектив розвитку досліджень проблем формування і модернізації освітнього середовища навчальних закладів в контексті підвищення якості інформаційно-комунікаційних технологій та появи інноваційних засобів.

Метою статті є педагогічний аналіз класифікації хмарних технологій у професійній освіті.

Можливості використання хмарних технологій в освітньому процесі вищих навчальних закладів України розглянуті в дослідження В. І. Олевського, Д. Б. Рождественської, М. П. Шишкіної. Загальні напрями впровадження хмарних технологій в організації освітніх систем досліджувались у роботах О. В. Любимової, В. Ю. Бикова, О. П. Зеленька, Л. В. Мініч. З огляду на різноманітність і новизну наявних підходів, методів і технологій проектування середовища, його формування і використання у навчальних закладах, питання застосування хмарних технологій у професійній освіті ще потребує експериментальних досліджень, уточнення підходів, моделей, методик, можливих шляхів впровадження. Тому доцільно провести аналіз дійсних досліджень з метою виявлення найбільш перспективних напрямів впровадження і використання хмарних технологій у професійній освіті, визначення тенденцій їх розвитку.

Сервіси зберігання даних демонструють різноманіття перетворень архітектур управління даними. Фахівці передбачають, що багато майбутніх програм, орієнтованих на обробку даних, будуть спиратися на хмарні сервіси даних. У хмарних середовищах особливо важливою якістю є керованість. У порівнянні з традиційними системами, досягнення високого рівня керованості в хмарних середовищах ускладнюється трьома факторами. До них відносяться обмежене людське втручання, великий діапазон робочих навантажень і різноманітність інфраструктур спільного використання. У переважній більшості випадків будуть відсутні адміністратори баз даних або систем, які могли б допомогти розробникам при створенні додатків, заснованих на хмарних сервісах. Адміністрування платформ в основному повинно проводитися в автоматичному режимі.

Системи завжди важко налаштувати за наявності змішаних робочих навантажень, які в такому контексті будуть неминуче виникати. З часом може значно змінюватися робоче навантаження навіть у одного і того ж споживача. Адже еластичне забезпечення послуг за допомогою хмарних технологій робить ці сервіси економічно доцільними для користувачів, яким у короткі проміжки роботи може знадобитися значно більше ресурсів, ніж зазвичай. При цьому можливості налаштування сервісів залежать від способу «віртуалізації» інфраструктури спільного використання [1]. Для цього буде потрібно переглянути традиційні ролі і розподіл відповідності для багаторівневого управління ресурсами. Окремою проблемою є абсолютний масштаб хмарних обчислень.

Хмарні технології, або технології хмарних обчислень – це перспективний напрям розвитку засобів і сервісів сучасних інформаційно-комунікаційних мереж [2]. Хмарні обчислення – це нова, перспективна технологія, яка об'єднує обчислювальні потужності для підтримки програмних сервісів. На відміну від класичних моделей обчислень, хмарна модель складається зі сервісів, клієнтів, централізовано керованого контенту і віртуальних машин. Різні установи переважно опираються на власні програмно-апаратні ресурси. Хмарні обчислення являють собою важливий напрям у розвитку сучасних інформаційних технологій [8]. Вони є ефективним рішенням з підтримки обчислювальної інфраструктури для багатьох користувачів. Окрім того, багатьом державним структурам і корпоративним клієнтам вони надають рішення для управління даними без необхідності повного адміністрування програмно-апаратних

засобів. Зберігання даних за допомогою хмарних технологій, як складова вищевказаної технології, має також безліч переваг перед традиційними засобами зберігання даних.

Одним із найбільш перспективних інноваційних напрямів у розвитку сервісів інформаційно-комунікаційних технологій є впровадження хмарних обчислень. Уперше термін «хмарні технології» був використаний у такому контексті в 1997 році на лекції Рамнат Челлаппа, де він визначив його як нову обчислювальну парадигму, при якій межі обчислювальних елементів залежатимуть від економічної доцільності, а не тільки від технічних обмежень [11, с. 17]. Хмарні технології – це технологія, яка надає користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу [6, с. 45].

У сучасному інформаційному світі виокремлюють такі типи хмарних технологій [7]:

- приватні хмарні технології, які обслуговують одну організацію та підтримуються нею самою або сторонньою компанією і розташовуються на території організації або поза нею. Абонентами є корпоративні офіси і підрозділи, ділові партнери, постачальники сировини, реселлери, учасники виробничого ланцюжка та інші організації. Захищені фаєрволом, хмарні технології не виходять за межі замкнутої внутрішньої мережі, за рахунок чого забезпечується більш високий рівень захисту;

- групові хмарні технології, розподілені між кількома організаціями, об'єднаними загальними інтересами;

- загальнодоступні чи публічні хмарні технології надаються організаціям або приватним особам на базі інфраструктури провайдера хмарних технологій. Абонентом пропонованих сервісів може стати будь-яка компанія та індивідуальний користувач. Пропонують зберігання, а також легкий і доступний за ціною спосіб розгортання веб-сайтів або інформаційних систем з великими можливостями масштабування, які в інших рішеннях були б недоступні;

- гібридні хмарні технології суміщають перераховані функції вищезгаданих хмарних технологій.

Також можлива класифікація хмарних технологій за базовим варіантом моделі надання сервісних послуг:

1. Програмне забезпечення як сервіс: ставить за основу здійснювати надання додатків для кінцевого користувача у вигляді сервісу «на вимогу» замість його завантаження на конкретному робочому місці або на власному сервері.

2. Платформа як сервіс: надається платформа і/або проміжне програмне забезпечення у вигляді сервісу, на яких можлива розробка та розгортання користувацьких додатків. Типовими рішеннями такого типу є інтерфейси прикладного програмування та інструментальні засоби, а також бази даних та системи управління робочими процесами, інтегровані засоби забезпечення безпеки. Ці рішення дозволяють розробникам створювати додатки і запускати їх в інфраструктурі, яка підтримується і належить постачальнику хмарних послуг.

3. Інфраструктура як сервіс: охоплює апаратні засоби і технологію для комп'ютерних обчислень і зберігання даних, операційні системи та іншу інфраструктуру, що надається не як локальні ресурси, а опосередковано – через звернення до сервісів, розміщених на стороні провайдера.

4. Відома також модель апаратні засоби як сервіс, але вона скоріше є підтипом моделі інфраструктура як сервіс [9].

Стандартизація в сфері хмарних обчислень дасть змогу уникнути невизначеності і плутанини, оскільки вона дозволить домовитися про загальну термінологію, визначити ті технології, використання яких обов'язкове для створення спільних рішень, поставити постачальників у певні рамки, що важливо для безпеки в цій сфері. Початковий етап стандартизації вже пройдений. Але ціла низка організацій продовжує вести розробку хмарних стандартів. Хмарні служби забезпечуються окремими діючими компаніями і мають дуже не велику функціональну сумісність. Щоб створити і захистити функціональну сумісність, необхідно створити міжнародні стандарти, які покращують мобільність програми, що включає розміщення ресурсу між провайдерами хмарної служби.

Хмарні сервіси забезпечують ґрунтовну основу для зусиль по об'єднанню і прискоренню досліджень, виконуваних спільнотами баз даних у цих галузях. Запорукою успіху тут є орієнтація на конкретні сценарії використання хмарних сервісів, заснованих на практичних

економічних стимулах для сервіс-провайдерів і споживачів. Окрім того, прогнозується поява каркасних додатків, здатних вільно переміщатися між різнорідними хмарними середовищами, як наслідок, зменшення ролі операційної системи, оскільки значну частину функцій користувач буде отримувати з хмарних технологій.

Робота з Інтернетом у системі освіти має певну специфіку. Інтернет є важливим, доступним джерелом даних, містить багато точок перетину спеціальних відомостей та змісту навчальних дисциплін, важливо тільки забезпечити їх поєднання. Разом з тим Інтернет – це інструмент отримання даних, використання якого зорієнтоване передусім на кінцевого користувача – студента, а не на процес навчання [10, с. 79]. Так, використання Інтернету у викладанні професійних дисциплін дає змогу формувати спеціальні навички у студентів з різними пізнавальними здібностями. Викладач отримує можливість широко застосовувати інформаційну технологію навчання, де засобом підготовки й передання інформації учням є комп'ютер [6]. Використовуючи сервіси хмарних обчислень, викладач може створити свою особисту сторінку в Інтернеті. На цій сторінці можна вільно опублікувати свої методичні розробки занять, статті, програми навчання, методи роботи. А також виділити місце для домашніх завдань і завдань для допитливих, екзаменаційних матеріалів [3; 4].

Хмарні технології стають повноцінним навчальним інструментом, дозволяючи створити власний онлайн-простір для професійної освіти. При цьому у кожного користувача є своя поштова скринька, доступ до порталу навчального закладу, де зберігаються домашні завдання, підручники, додаткові навчальні матеріали [5]. Заняття, організоване на основі хмарних технологій, виглядає майже так само, як і традиційне. Але є лише одна різниця: замість дошки – екран з проекцією, а замість зошитів і підручників – комп'ютери. Будь-яка електроніка з доступом в Інтернет – настільні комп'ютери, ноутбуки, нетбуки, смартфони – обов'язково володіє ключовою функцією, необхідною для роботи з хмарними обчисленнями – браузером. А цього достатньо для роботи з хмарними сервісами.

Отже, у сучасній системі освіти застосування хмарних технологій необхідно для вдосконалення освітнього процесу та підвищення якості професійної освіти. Одне із важливих завдань системи освіти в сучасному суспільстві – забезпечити кожній людині вільний і відкритий доступ до освіти впродовж усього життя з урахуванням її інтересів, здібностей і потреб. Використання хмарних технологій в професійній освіті значно сприяє підвищенню рівня викладання та засвоєння навчального матеріалу студентами. За допомогою хмарних технологій вищі навчальні заклади матимуть змогу створити власний повноцінний онлайн-простір для навчання студентів. Використання хмарних технологій у професійній освіті забезпечить ефективність, завершеність навчально-виховного процесу, вільний вибір місця, часу, змісту та форм навчання, і в результаті – підвищення якості професійної підготовки фахівців.

Список використаних джерел

1. Афанасьев С. В. Онтологія таксономії і безпеки в хмарних обчисленнях / С. В. Афанасьев. // Інформаційна безпека регіонів (ІБРР-2011). VII Санкт-Петербурзька міжрегіональна конференція. Санкт-Петербург, 26–28 жовтня 2011 р. : Матеріали конференції / СПОІСУ. – СПб., 2011. – С. 59-60.
2. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – №10. – 2011. – С. 8–23.
3. Довжик М. Вивчення математики онлайн [Електронний ресурс] / М. Довжик. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://ua.onlinemschool.com/>.
4. Зеленьак О. П. Математичні «здібності» веб-сервісу Wolfram Alpha [Електронний ресурс] / О. П. Зеленьак – Режим доступу до ресурсу: <http://journal.osnova.com.ua/article/29828-Matematichni>.
5. Любимова Е. В. Нужны ли облачные вычисления учителям и школьникам? [Електронний ресурс] / Е. В. Любимова. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/131-edu-tech/2389-2013-02-21-07-15-03.html>.
6. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції/ Проблеми впровадження інформаційних технологій в економіці. – 2012. – 420 с.

7. Мініч Л. В. Використання інформаційних технологій на уроках фізики в основній школі [Електронний ресурс] / Л. В. Мініч – Режим доступу до ресурсу: <http://vuzlib.com/content/view/378/84/>.
8. Облачные технологии в образовании. Сервис для хранения и работы с информацией онлайн. – Режим доступу: <http://edu-lider.ru/category/ikt-kompetentnyj-uchitel/informatizaciya/>.
9. Олевський В. І. Досвід використання технології «хмарних обчислень» в мережевих продуктах для шкільної освіти / В. І. Олевський, Ю. Б. Олевська, Л. Є. Соколова. // Вісник Харківського національного університету. – №987 –2011. – С. 84-89.
10. Рождественська Д. Б. Інформаційний та психолого-педагогічний дослідницький потенціал освітнього порталу «Діти України» / Д. Б. Рождественська // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Атака. –2004. – С. 74–80.
11. Шишкін В. М. Безпека хмарних обчислень – проблеми та можливості ризик-аналізу / В. М. Шишкін // Міжнародна наукова конференція «Автоматизовані системи управління та сучасні інформаційні технології». Тези доповідей – Tbilisi: Publication House «Technical University», 2011. – С. 142

The article reveals the classification of cloud technologies that can be used in professional education. Competitive specialist training should include the use of modern pedagogical forms of learning. Cloud technologies of training can be a part of educational environment and educational space of higher education. Therefore, the introduction of cloud technologies in professional training is an extremely important issue. The author analyzes the pedagogical aspect of cloud services for data storage and determines the value of cloud technologies in professional education. Cloud technologies are a valuable educational tool, allowing students to create their own online space for professional education. The author gives the analysis of the types of cloud technologies, including private technology, group technology, public technology and hybrid technology. Separate analysis of cloud technologies according to baseline variant of model of services is carried out. One of the important tasks of education in modern society is to provide free and open access to education for every person throughout life according to his interests, abilities and needs. The use of cloud technologies in professional education improves the level of teaching and mastering of educational material by students significantly. Using the cloud technologies universities will be able to create their own valuable online learning space for students. The use of cloud technologies in professional education will ensure efficiency, completeness of educational process, free choice of place, time, content and forms of learning. As a result, it will improve the quality of professional training.

Key words: cloud technologies, cloud services, educational process, standardization.

УДК 378. 4:37. 022

Ганна Слозанська
Hanna Slozanska

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ

SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE CONTEXT APPROACH

У статті розкрито особливості побудови професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на основі реалізації контекстного підходу. Висвітлено основні підходи до розуміння суті контекстного підходу, для якого характерним є максимальне наближення змісту

професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Розкрито роль студента у навчальному процесі при реалізації контекстного підходу до навчання; схарактеризовано основні моделі трансформації початкової діяльності студента в практичну; визначено базові методи контекстного навчання.

Ключові слова: *контекстний підхід до навчання, професійна підготовка, професійна діяльність, модель навчальної діяльності, метод контекстного навчання.*

Професійне самовизначення особистості не закінчується в момент вибору нею майбутньої професії та навчального закладу для її отримання. Як свідчать наукові дослідження, процес професійної підготовки у навчальному закладі, опанування теоретичних дисциплін, проходження студентами практики, позанавчальна активність, участь у студентському житті може як посприяти студентові розкритися, адаптуватися до нових умов, ототожнити себе із представниками певної професійної групи, так і переорієнтувати особистість на іншу сферу майбутньої професійної діяльності. Саме тому перед навчальним закладом стоїть завдання про створення таких умов для реалізації педагогічного процесу, при яких студент, майбутній фахівець, зможе не тільки оволодіти відповідними компетентностями з обраного фаху, але й сформував адекватне уявлення про суть майбутньої професії, сприйняти її як засіб особистісної самореалізації. Особливо це стосується студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) спеціальності «Соціальна робота», від професійної самосвідомості і компетентності яких невдовзі будуть залежати долі людей. Високий рівень професійної спрямованості, ціннісне ставлення до професії спонукає майбутніх соціальних працівників до постійного самовдосконалення, стимулює їх професійний розвиток як поступальне досягнення нових вершин, що забезпечують особистісну самореалізацію.

Безперечно, домінуючу роль у професійному становленні майбутнього соціального працівника, як фахівця, відіграє ВНЗ. Процес професійної підготовки у ВНЗ має бути студентоцентрованим, тобто побудованим на ідеї максимального забезпечення студентів-майбутніх фахівців шансом отримати перше робоче місце на ринку праці, підвищення їх «вартості» у роботодавців. Тому перед ВНЗ стоїть невимовно складне завдання – організувати навчальний процес таким чином, щоб він максимально відповідав потребам ринку праці, вимогам суспільства до конкретних фахівців.

Перехід ВНЗ від традиційного підходу до організації навчання студентів до більш інноваційних (проблемне, програмне, алгоритмічне, модульне тощо) дозволяє вивести процес професійної підготовки фахівців на якісно новий рівень, побудувати взаємозв'язок між ринком праці і системою вищої освіти, наблизити професійну підготовку фахівців до потреб ринку праці.

Якісно новим підходом до організації навчання студентів, їх професійної підготовки є контекстне навчання, яке дозволяє поєднати теоретичне навчання і практичну діяльність. Проте, вони не існують у чистому вигляді, а представлені через комбінацію форм, методів і засобів навчання, які створюють контекст майбутньої професійної діяльності.

Як свідчить аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, теорія контекстного навчання за останні роки активно розвивається. Зокрема, визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання висвітлено в працях А. Вербицького, В. Калашнікова, М. Левківського, Н. Лаврентевої та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця – В. Желанова, І. Жукова, О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Теніщева та ін. ; формування ціннісно мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання досліджували Н. Бакшаєва, А. Вербицький та ін. ; організаційні форми контекстного навчання – К. Гамбург та ін.

Зазначимо, що під контекстним підходом до організації навчання науковці (А. Вербицький, Т. Дубовицька, С. Качалова) розуміють навчання, в якому «за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів навчання моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності» [4; 6, с. 87–91], в процесі якого реалізується не просто саме

учіння, а здійснюється формування предметно-професійних та соціально-значущих якостей майбутнього фахівця через прояв його активної позиції у навчальному процесі [3, с. 3–57; 7, с. 1]. Предметний контекст професійної діяльності проявляється через формування у майбутнього фахівця в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі професійного мислення, компетентних практичних дій, здатності до аналізу, прогностики і проектування свого професійного шляху. Соціальний контекст професійної діяльності проявляється через формування вміння працювати в команді, колективі; у здатності здійснювати обмін думками, ідеями; бути фахівцем.

Контекстне навчання, на думку А. Вербицького, дозволяє оволодіти системою знань, умінь і навичок, що відображають структуру майбутньої професійної діяльності [2, с. 32–37], або максимально наблизити професійну підготовку майбутнього фахівця у ВНЗ до реалій майбутньої професійної діяльності, шляхом вирішення конкретних професійних завдань [5, с. 9; 7, с. 1]. Е. Джонсон у своїй монографії «Контекстне викладання й учіння» стверджує, що контекстне навчання дозволяє залучати студентів у важливу для них діяльність, яка сприяє налагодженню взаємозв'язку між професійною підготовкою і реальним професійним життям [10, с. 3].

Метою нашої статті є обґрунтування можливостей використання контекстного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

Моделювання змісту і форми освіти в підготовці майбутнього соціального працівника у ВНЗ максимально наближеного до змісту і форми майбутньої професійної діяльності, що є основою контекстного підходу, дозволяє поступово трансформувати навчальну діяльність у професійну [2, 3]. При цьому, процес навчання наповнюється особистісним значенням, що дає можливість для постановки цілей та їх досягнення.

Дуже важливо, щоб організація процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ узгоджувалася із динамікою розвитку професійної ідентичності студентів і поступово наповнювалася змістом майбутньої професійної діяльності. Адже у студентів різних курсів по різному проявляється їх професійна ідентичність: першокурсники є носіями більш «шкільної» ідентичності; для другокурсників характерним є процес становлення студентської ідентичності, що завершується до кінця другого курсу і характеризується підвищенням самооцінки, фіксацією соціального статусу в групі, участю у студентському житті. На третьому курсі навчаються студенти із уже остаточно сформованою студентською ідентичністю, яка проявляється у свідомому ставленні до навчання, до обраної сфери майбутньої діяльності, у світогляді, цінностях, інтересах, професійному спілкуванні, у способах проведення вільного часу тощо. Впродовж третього та четвертого років навчання у ВНЗ у студентів починає формуватися і професійна ідентичність. Це відбувається під впливом опанування професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, проходження практичної підготовки, участі у професійно-орієнтованих заходах тощо. Саме в цей період важливо максимально наповнити зміст професійної підготовки активними формами і методами навчання із більш виразною професійною спрямованістю. Щоб знання, отримані під час навчання у ВНЗ, не втратили особистісний смисл для студентів не варто виривати їх з контексту майбутньої професійної діяльності, а максимально наблизити їх до неї. Підтвердженням цього є думка І. Жукова. Науковець вважає, що при реалізації контекстного навчання зміст навчальної діяльності має формуватися із врахуванням логіки навчальних предметів та моделі професіонала, тобто логіки майбутньої професійної діяльності. При цьому акцент варто робити не тільки на розвиток особистості, але і на формуванні професійної мотивації майбутнього фахівця [5, с. 9]. Орієнтація на модель майбутнього фахівця з соціальної роботи під час планування змісту навчальної діяльності сприяє розвитку професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників і мотивованому засвоєнню знань, що розуміються студентами не як набір наукових теорій, а як засіб вирішення професійних завдань.

Студент при реалізації контекстного підходу до навчання виступає у ролі суб'єкта навчального процесу, при цьому займає суто діяльну позицію, «предмет якої поступово перетворюється із навчальної в практико-професійну» [8, с. 70–71]. Цей процес (процес трансформації) відбувається через реалізацію динамічної моделі руху діяльності студента від власне навчальної (лекції, семінарські, лабораторні заняття, самостійна робота), квазіпрофесійної (спецкурси, ділові і дидактичні ігри, моделювання та аналіз професійних ситуацій, кейс-метод) та навчально-професійної (курсів та магістерські роботи, виробнича практика, стажування) до професійної діяльності [3, с. 3–57]. Варто зазначити, що кожен вид діяльності має свою спрямованість. У навчальній діяльності майбутні соціальні працівники, в основному, засвоюють професійно важливу інформацію, у квазіпрофесійній – моделюють предметний і соціальний аспекти майбутньої професійної діяльності, у навчально-професійній – занурюються у діяльність, характерну для представників професії. Поступовий перехід від одного виду діяльності до іншого дозволяє оволодіти теоретичними знаннями, сформувати вміння їх практичного застосування, засвоїти норми і цінності та, в результаті, набути досвід професійної діяльності, що сприяє поступовому входженню студента-майбутнього соціального працівника в професію.

Правильне та ефективне планування і реалізація активних форм та методів контекстного навчання під час опанування професійно-орієнтованих навчальних дисциплін дозволяє студенту – майбутньому соціальному працівнику зануритися у його майбутню професійну діяльність; отримати нові знання із обраної спеціальності; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів; проаналізувати та спроектувати технологію вирішення реальних професійних ситуацій, змоделювати життєві та виробничі ситуації; сформувати позитивну мотивацію до навчання та усвідомити власні цілі в процесі оволодіння майбутньою професією.

Глибокий аналіз помилок студентів під керівництвом досвідченого викладача знижує ймовірність їх повторення в реальній професійній дійсності, що відповідно скорочує процес адаптації молодого фахівця до виконання професійної діяльності.

У відповідність зазначеним активним формам і методам навчання студентів можна поставити три моделі підготовки фахівців: семіотичну, імітаційну та соціальну [1; 9. с. 158–163.]. Семіотична модель базується на системі завдань, які передбачають роботу із письмовими або вербальними текстами як знаковими системами і сприяють засвоєнню знань в межах навчальних дисциплін. Основним видом діяльності студента є мовленнєва: читання, письмо, говоріння та аудіювання. Реалізація імітаційної моделі в навчальному процесі дозволяє співвідносити завдання зі сферою майбутньої професійної діяльності. Інформація виступає засобом регуляції професійної діяльності, завдяки чому набуває для майбутніх соціальних працівників особистісного змісту. Соціальна модель навчання базується на системі завдань, представлених у вигляді проблемних ситуацій, у яких відображає сфера майбутньої професійної діяльності, особливості взаємодії із колегами, представниками проблемних груп. Використання активних форм і методів навчання для розв'язання запропонованих проблемних ситуацій сприяє процесу занурення студентів спеціальності «Соціальна робота» у їхню майбутню професійну діяльність, що, в свою чергу, формує у них як предметну, так і професійну компетентність.

Варто зазначити, що соціальна модель навчання найбільш точно відображає предметний та соціальний аспекти професійної діяльності фахівця з соціальної роботи, завдяки чому стимулює студентів до засвоєння професійних знань, формування ціннісних орієнтацій, розвиток якостей та здібностей, характерних для представників майбутньої професії.

Отже, застосування контекстного навчання при підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи у вищому навчальному закладі дає змогу:

- моделювати професійну діяльність майбутніх соціальних працівників у процесі їх підготовки у ВНЗ через реалізацію традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання при вивченні навчальний предметів;

- інтегрувати навчальну, наукову та професійну діяльність у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників;
- стимулювати та розвивати пізнавальну і професійну мотивацію студентів спеціальності «Соціальна робота», засвоювати нові знання крізь призму аналізу і розв'язання ними змодельованих професійних ситуацій;
- поєднувати на заняттях індивідуальні та колективні форми роботи, що дозволяє студентам здійснювати обмін інтелектуальним та особистісним потенціалом;
- накопичувати досвід застосування навчальної інформації у процесі реалізації професійної діяльності і дозволяє перетворювати її в особисто значущу у процесі формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника;
- гуманізувати навчальний процес, поставивши в його центрі особистість та індивідуальність майбутнього фахівця з соціальної роботи;
- налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію, при якій студент виступає суб'єктом пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності [2].

Контекстне навчання надає цілісності, організованості і практичності системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Контекстне навчання забезпечує перехід, трансформацію пізнавального змісту знанням, що засвоюються, на практичні, професійні вміння і навички.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 206 с.
2. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : [монография] / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
3. Вербицкий А. А. Контекстное обучение : теория и технологии / А. А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. Педагогические технологии контекстного обучения / Под ред. А. А. Вербицкого. – М. : Знание, 1994. – №2 (16). – С. 3–57.
4. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.
5. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Жукова. – М., 2011. – 22 с.
6. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – М., 2009. – № 3. – С. 87–91.
7. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Марчук. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
8. Скворцова С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 35. – С. 36–71.
9. Ткаченко О. А. Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти / О. А. Ткаченко // Горизонти образования. – 2010. – № 2 (30). – С. 158–163.
10. Johnson E. B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.

The article has made an attempt to analyze the features of professional training of future social workers based on the context-based approach. On the analyses of professional literature in the research sphere it has been found out that context-based study is understood as the study in which the whole system of teaching forms, methods and means of education is used to model the substantive and social content of a

future career; it is implemented not just as learning, but forming of the subject-professional and socially significant qualities of a future specialist by highlighting his active role in the learning process. The author emphasizes on the important role of student in the context-based learning process and determines the basic models (semiotic, imitation and social) of context-based learning. The process of transformation of received knowledge while studying at higher educational establishment into practice (from training, so-called professional, educational and occupational to the professional) is crucial; defines the paper basic methods of context-based learning (lectures, seminars, laboratory and independent work, business and educational games, simulations and Ex-Ante Analysis of professional situations, case-method, coursework and graduate work, internships).

Key words: contextual approach to education, training, professional activities, training activities model, the method of contextual learning.

УДК 73. 66(73)

Ольга Сорока
Olha Soroka

ДІАГНОСТИКА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

DIAGNOSTICS OF FUTURE SOCIAL WORKERS' MANAGEMENT CULTURE

У статті розкрито зміст поняття «управлінська культура»; визначено структуру управлінської культури соціальних працівників, представлену ціннісно-мотиваційним, когнітивно-операційним і особистісним критеріями. Охарактеризовано діагностичний інструментарій для дослідження означеного феномену; представлено результати діагностики.

Ключові слова: управлінська культура, соціальні працівники, діагностика, критерії, рівні сформованості управлінської культури.

Сучасні складні завдання українського суспільства вимагають нового рівня розуміння теорії і практики управління соціальними системами. Наявність різноманітних соціальних установ вимагає створення гнучкої системи управління. Отже, постає питання формування управлінської культури майбутніх соціальних працівників – творчих, активних, підприємливих, здатних самостійно вирішувати різноманітні завдання в складних нестандартних умовах. Окрім знань у галузі соціальної педагогіки, психології, технологій соціальної роботи, вони повинні бути підготовлені до здійснення управлінської діяльності.

Необхідно також враховувати думку дослідників Ю. Льоніної [3], Л. Міщик [4], які стверджують, що соціальний працівник може працювати не тільки в педагогічних сферах, а й у структурі управлінської діяльності. Свою професійну діяльність він може зреалізувати в різноманітних установах, які за відомчою приналежністю можна класифікувати на установи освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, комітетів у справах сім'ї та молоді, установи, що належать до системи органів внутрішніх справ і юстиції тощо.

Проблеми управління соціальними системами вивчаються фахівцями різних профілів. Теоретичні основи менеджменту як специфічної професійної діяльності розглядали М. Альберт, М. Вудкок, Р. Дафт, Г. Кунц, М. Мескон, Ф. Хедоурі та ін. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розкрито в працях А. Капської, О. Карпенко, Л. Коваль, Л. Міщик, Т. Петрочко, В. Поліщук та ін. Дослідження Л. Васильченко, А. Губи, С. Королюк, В. Медведь, Р. Шаповал, М. Якібчук, О. Яркового присвячені формуванню і розвитку управлінської культури фахівців різних галузей.

Мета дослідження – діагностувати рівень управлінської культури майбутніх соціальних працівників.

Для конкретизації та уточнення звернемося, передусім, до висвітлення наукової категорії «управлінська культура» у науковій літературі. Зокрема, Л. Васильченко розуміє управлінську культуру як «цілісну властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культууроцілісність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника» [1, с. 16].

Згідно з формулюванням Н. Сидоренко, культура управління є цілісною системою організації та здійснення управління, що включає сукупність знань, їх структуру та глибину, морально-етичні норми, ставлення до праці, навички в організації праці та виконанні її окремих елементів, уміння володіти собою й розуміти особливості людей, які працюють разом [6, с. 64]. Як свідчать науковці [5, с. 103], управлінська культура є складовою загальної культури і поєднує в собі мистецтво керівництва і мистецтво виконання. О. Денищик характеризує управлінську культуру як комплекс знань про систему цінностей і мету діяльності організації; шляхи та засоби досягнення її, правила і норми ділової поведінки, які визначають характер, зміст та найбільш ефективні засоби, форми і методи праці. Управлінська культура включає також мудрість керівництва та мистецтво спілкування, мудрість прийняття правильного рішення й мистецтво його виконання [2, с. 188].

У нашому дослідженні притримуємося думки, що управлінська культура соціального працівника – це динамічне системне утворення, що містить комплекс знань, умінь і навичок, а також особистісні й професійні якості, мотиви та ціннісні орієнтації, що забезпечують ефективність здійснення професійної діяльності.

У процесі аналізу проблеми формування управлінської культури майбутніх соціальних працівників було проведено експериментальне дослідження з метою визначення їх рівня управлінської культури і необхідності вдосконалення професійної підготовки. Дослідження проводилося на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. У експерименті взяли участь 36 студентів 4-го курсу спеціальності «Соціальна робота» психолого-педагогічного відділення Інституту педагогіки і психології.

Визначення рівня сформованості управлінської культури майбутніх соціальних працівників можливе за наявності чіткої критеріальної бази. Відповідно, намагалися виокремити критерії та виділити рівні сформованості управлінської культури, а саме:

- ціннісно-мотиваційний (ціннісні орієнтації майбутніх соціальних працівників та мотиви управлінської діяльності);
- когнітивно-операційний (наявність управлінських знань, умінь і навичок);
- особистісний (сформованість особистісних і професійних управлінських якостей і стилю управління у майбутніх соціальних працівників).

Сукупність визначених критеріїв сформованості управлінської культури майбутніх соціальних працівників дає змогу охопити всі сутнісні характеристики досліджуваного феномена. Так, з метою вивчення ціннісних орієнтацій запропонували студентам визначити власні орієнтації, які б могли їм допомогти у майбутній професійній діяльності. Результати засвідчили, що ціннісні орієнтації майбутніх соціальних працівників суттєво різняться, хоч і мають певні спільні риси. Так, об'єднує ціннісні орієнтації спрямованість на професійну управлінську компетентність як готовність успішно виконувати управлінські функції – 77,7 % студентів виявили бажання працювати в соціальній сфері, але займати при цьому керівні посади, тобто виконувати управлінські функції – організовувати, приймати рішення, контролювати тощо.

Гуманність і людяність визначили четверо студентів, що склало 33,3 % респондентів. Проте майбутні соціальні працівники виявилися менш орієнтованими на суспільні моральні якості – чесність, справедливість, доброту, милосердя, альтруїзм (їх уважають важливими тільки 25 % студентів), що свідчить про втрату певною мірою сучасним студентством гуманістичних орієнтацій. На жаль, досить низькими є показники спрямованості на постійний, безперервний, поступальний розвиток особистості, неперервну освіту, самовдосконалення, що склало 16,6 %. Студенти пояснювали це тим, що немає потреби розвиватися, оскільки це вимагає матеріальних затрат, наприклад, на навчання у тренінгових групах, і не завжди виправдовує себе.

З метою визначення ролі мотивації самовдосконалення та саморозвитку в ієрархії мотивів формування управлінської культури запропонували майбутнім соціальним працівникам проранжувати відповідні мотиви, на перше місце поставивши найбільш значущий мотив.

Обчислили середній ранг мотивів формування управлінської культури майбутніх соціальних працівників (табл. 1).

Для майбутніх соціальних працівників найбільш значущими виявилися мотиви власного реального внеску в підвищення якості власного життя, тобто, мотиви, пов'язані з матеріальним благополуччям, можливістю зробити кар'єру, впливати на інших людей. Натомість мотиви, пов'язані з особистісним зростанням, самовдосконаленням, самоосвітою, духовним збагаченням, виконання обов'язку перед суспільством не є в пріоритетах.

Таблиця 1

**Визначення ієрархії мотивів формування
управлінської культури майбутніх соціальних працівників
(за модифікованим варіантом методики О. Бондарчук, Л. Карамушки)**

Мотиви формування управлінської культури	Ранг мотивів
1. Зробити кар'єру, використовуючи управлінські знання, вміння й навички для забезпечення професійного зростання	1
2. Досягти визнання за рахунок управлінських знань, умінь і навичок	3
3. Впливати на інших	2
4. Забезпечувати духовний і культурний розвиток дітей і підлітків, спираючись на обґрунтовані методи та підходи	18
5. Виконувати обов'язок перед суспільством завдяки здійсненню ефективної професійної діяльності	19
6. Здобути більше матеріальних можливостей та пільг завдяки здійсненню професійної діяльності	4
7. Пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності	17
8. Розширювати коло спілкування через навчання на різних курсах і тренінгах	5
9. Більш плідно реалізовувати власні ідеї завдяки активізації професійної діяльності	6
10. Уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності управлінської культури сучасним вимогам	16
11. Підвищувати якість професійної діяльності за рахунок удосконалення управлінських умінь та навичок, озброєння сучасними знаннями та інноваційними технологіями	12
12. Сприяти підвищенню професійної діяльності	7
13. Планувати роботу на основі сучасних вимог	14
14. Досягати визнання, спираючись на обґрунтовані методи та підходи формування позитивного іміджу	8
15. Організувати власну професійну діяльність	10

16. Особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіта, духовне збагачення	9
17. Самоактуалізація в професійній діяльності	11
18. Здійснювати контроль за якістю професійної діяльності	13
19. Особистісна саморегуляція та самоконтроль у професійній діяльності	15

Діагностика рівнів управлінської культури за когнітивно-операційним критерієм дала змогу зробити висновок про недостатню теоретичну обізнаність майбутніх соціальних працівників з теорії управління. Рівень теоретичної підготовки студентів визначали згідно з оцінками за екзамен з дисципліни «Менеджмент соціальної роботи». Результати представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Екзаменаційні оцінки з курсу «Менеджмент соціальної роботи»

Оцінка			Абс.	%
За системою ТНПУ	За шкалою ECTS	За національною системою		
90-100	A	5 (відмінно)	6	16,6
85-89	B	4 (дуже добре)	-	-
75-81	C	4 (добре)	9	25
69-74	D	3 (задовільно)	12	33,4
60-68	E	3 (достатньо)	9	25
35-59	Fx	2 (незадовільно)	-	-
1-34	F	2 (незадовільно)	-	-

Так, високий рівень управлінських знань був виявлений лише в 16,6 % майбутніх соціальних працівників. Більшість студентів загалом орієнтувалися в питаннях з теорії управління. Коло теоретичних знань, якими найкраще володіли майбутні соціальні працівники, охоплювало питання про здійснення єдиного управлінського циклу, реалізації основних управлінських функцій.

Оцінювання управлінських умінь здійснювали в процесі проходження студентами професійної практики, завдання якої були логічним продовженням теоретичних знань, отриманих у процесі вивчення курсів «Теоретичні і прикладні засади менеджменту» і «Менеджмент соціальної роботи» (табл. 3).

Таблиця 3

Оцінки з професійної практики

Оцінка			Абс.	%
За системою ТНПУ	За шкалою ECTS	За національною системою		
90-100	A	5 (відмінно)	6	16,6

85-89	B	4 (дуже добре)	6	16,6
75-81	C	4 (добре)	24	66,8
69-74	D	3 (задовільно)	-	-
60-68	E	3 (достатньо)	-	-
35-59	Fx	2 (незадовільно)	-	-
1-34	F	2 (незадовільно)	-	-

Рівень управлінських умінь і навичок засвідчив дещо кращі показники. Так, практичні завдання були оцінені у більшості студентів на «добре» (66,8%), «дуже добре» (16,6%) і «відмінно» (16,6%).

Оцінка рівнів управлінської культури за особистісним критерієм передбачала виявлення особистісних і професійних управлінських якостей майбутніх соціальних працівників та стилю управління. Визначення особистісних і професійних управлінських якостей проводили у формі ділової гри. Студенти мали по черзі називати одну особистісну, іншу професійну управлінську якість і так само по одній якості людини, яку вони визначали самостійно. Таким чином, змогли скласти своєрідний професійний портрет групи, список особистісно-професійних управлінських якостей студентів. Серед особистісних називали впевненість, цілеспрямованість, бажання досягнути високих результатів. До числа професійних були віднесені емоційна стійкість у конфліктних ситуаціях, співпереживання, грамотна психологічна поведінка, що передбачає наявність умінь впливати на людей, маніпулювати ними, адекватно реагувати на критику тощо.

Показником рівня управлінської культури є стиль управління. Констатуємо, що нова культура управління зорієнтована на демократичний стиль, що ґрунтується на гуманістичних засадах теорії управління і визначається процесами демократизації життєдіяльності соціальної установи.

Для визначення стилю управління запропонували студентам пройти модифіковану методику самооцінки стилю керівництва В. Машкова [7]. Специфіка методики полягає в тому, що вона дає змогу визначити стилі керівництва не експертним способом, а за допомогою самооцінки. Так, половина студентів (50 %) обрали ліберальний стиль управління, який характеризується небажанням працювати з іншими людьми, невпевненістю у собі, імпульсивністю, безпринципністю, невмінням відстоювати власну точку зору, відсутністю цілей і конкретних планів. Інколи можливо потурання, загравання навіть панібратство у відносинах з іншими студентами.

Демократичний стиль був визначений у 33,4 % респондентів. Їхня поведінка відрізнялася бажанням співпрацювати і вислуховувати поради, жити інтересами колективу, проявляти турботу до інших, довіряючи їм, використовуючи переконання та примус, прислухатися до думок інших студентів. Також цей стиль характеризується умінням переконувати і надавати моральну підтримку, бути справедливим і тактовним у суперечці, розвивати гласність і критику, попереджати конфлікти і створювати доброзичливу атмосферу в колективі. Лише у шести студентів (16,6 %) був виявлений авторитарний стиль, який свідчить про самовпевненість, упертість, прагнення доводити почату справу до кінця, критикувати «тих, хто відстає», гарні лідерські якості, небажання слухати пропозиції інших, непохитність і рішучість у судженнях, енергійність і жорсткість у вимогах, нехтування громадською думкою.

Як відомо, механізмом переведення якісних показників у кількісні слугують рівні. У науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють здебільшого три рівні сформованості означуваного феномену: низький, середній та високий. Між вказаними рівнями пропонують виокремити низку проміжних рівнів. Отже, згідно з цим підходом та ґрунтуючись на виокремлених критеріях і показниках сформованості управлінської культури майбутніх соціальних працівників були, виявлені такі рівні: високий, достатній, середній, нижче середнього, низький. Кожний визначений рівень містить певні описові характеристики сформованості управлінської культури майбутніх соціальних працівників. Розглянемо їх детальніше.

Високий рівень управлінської культури характеризується орієнтацією на високі загальнолюдські та професійні цінності; визначальними є соціальні мотиви; сформована система знань, умінь і навичок з теорії управління. Студент надає перевагу демократичному стилю управління, прагне до створення єдиної команди, в якій позиціонує себе як лідера.

Для достатнього рівня управлінської культури характерними є гуманістична спрямованість особистості; переважають соціальні мотиви. Студент володіє достатніми знаннями, вміннями і навичками з теорії управління; надає перевагу демократичному стилю управління; намагається об'єднати студентський колектив навколо творчого активу, проте позиціонує себе «над колективом».

Середній рівень управлінської культури визначається зовнішньою мотивацією професійної діяльності. Студент загалом володіє знаннями, вміннями і навичками з теорії управління, проте відчутна недостатня теоретична обізнаність щодо управління власною діяльністю. У взаєминах із колективом надає перевагу авторитарному стилю управління.

Рівень управлінської культури «нижче середнього» характеризується переважанням зовнішньої мотивації професійної діяльності. Загалом у студента сформовані базові знання, вміння та навички з теорії управління, проте вони в більшості випадків поверхневі. У взаєминах зі студентським колективом надає перевагу авторитарному або ліберальному стилю управління.

Низький рівень управлінської культури засвідчує наявність переважно особистісної спрямованості ціннісних орієнтацій, зовнішньої мотивації професійної діяльності. Відзначається недостатність теоретичних знань, умінь і навичок із теорії управління. Студент вважає, що управління загалом не вимагає спеціальної підготовки. У взаєминах зі студентським колективом надає перевагу авторитарному або ліберальному стилю управління.

Загалом за результатами діагностики згідно з визначеними критеріями та показниками сформованості управлінської культури учасники експерименту розподілилися за рівнями таким чином (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл студентів за рівнями управлінської культури майбутніх соціальних працівників

Рівень управлінської культури	Абс.	%
Високий	-	-
Достатній	-	-
Середній	15	41,6
Нижче середнього	12	33,4
Низький	9	25
Разом	36	100

Високий і достатній рівні не були виявлені у жодного студента, середній рівень був визначений у 41,6% респондентів, нижче середнього – у 33,4% студентів.

Отже, результати діагностики засвідчили, що більшість майбутніх соціальних працівників мають середній або нижче середнього рівень управлінської культури. Результати проведеної роботи поставили перед нами завдання розробки тренінгової програми, що зможе підвищити рівень управлінської культури майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Васильченко Л. Професійна компетентність керівника школи / Л. Васильченко, Д. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
2. Денищик О. І. Управлінська культура державних службовців: деонтологічний аспект / О. І. Денищик // Вісн. Хмельн. ін-ту регіон. упр. та права. – 2003. – № 2. – С. 186–192.
3. Лєніна Ю. А. Соціальний педагог в сфері професійної діяльності / Ю. А. Лєніна // Ученые записки социального института. – 1998. – № 4. – С. 41–49.
4. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Л. І. Міщик. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.

5. Нижник Н. Управлінська культура: теоретичне поняття чи управлінська поведінка? / Н. Нижник, Л. Пашко // Політичний менеджмент. – 2005. – №5 (14). – С. 103–113.
6. Сидоренко Н. С. Культура державного управління як вид культури (субкультури): структурний аналіз / Н. С. Сидоренко // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2009. – № 4. – С. 62–67.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 323–326.

The article discovers the term «management culture» which is defined as dynamic system of formation that is a complex of knowledge, skills and abilities. Also it has personal and professional qualities, motives and value system that provide the efficiency of the realization of social worker's professional activity. The author defines the structure of social workers' management culture that is presented by valuable and motivational, cognitive and operative, and personal criteria. The paper presents the results of experimental research that was conducted on the basis of Ternopil national Volodymyr Hnatyuk pedagogical university. 36 senior students of psychological and pedagogical department of the Institute of pedagogy and psychology specialising in «Social work» took part in the experiment. Valuable and motivational criterion was defined by means of management culture's motives and students' personal orientation and motivation. Cognitive and operative criterion is presented by management knowledge, skills and abilities being checked during studying such subject as «Social work management» and undertaken an internship. Personal criterion of management culture provides a disclosure of personal and professional managerial qualities of future social workers and their management style (by means of V. Mashkova's technique of self-appraisal of manager's style). Based on defined criteria and indices of formedness of future social workers' management culture it was distinguished five levels: high, satisfactory, medium, lower medium, low. According to the diagnostics' results, most of future social workers have got medium or lower medium levels of management culture.

Key words: management culture, social worker, diagnostics, criteria, levels of formedness of management culture.

УДК 378. 14:004

Галина Черній
Halyna Chernii

МАСОВІ ВІДКРИТІ ОНЛАЙН КУРСИ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ ТУРИЗМУ

MASS ONLINE OPEN COURSES AS A MODERN TRAINING MEANS OF BACHELORS IN TOURISM

У статті розглянуто масові відкриті онлайн курси (МВОК) як сучасний засіб електронного навчання. Проаналізовано світовий досвід створення та роботи онлайн курсів для фахівців у сфері туризму та гостинності на таких всесвітньо відомих платформах, як Coursera, edX, Alison та Iversity.

Ключові слова: електронне навчання, масові відкриті онлайн курси (МВОК), туризм, гостинність, підготовка фахівців.

Швидкість, з якою розвивається світова спільнота, вимагає від фахівців безперервного та сталого навчання, розвитку та самовдосконалення. На жаль, освітня система України на цьому

етапі свого розвитку не може забезпечити українське суспільство належними умовами для створення конкурентоспроможності на світовому ринку праці. В світі великої популярності набуває електронне навчання та масові відкриті онлайн курси (укр. МВОК; англ. Mass Open Online Courses – MOOC). Саме їх існування та надзвичайна популярність дає змогу постійно вчитися та розвиватися фахівцям будь-яких галузей. Світовими лідерами електронного навчання є США та Канада. Саме вони були піонерами в створенні платформ для МВОК, та саме жителі США охоплюють 40% всієї аудиторії МВОК. Серед Європейських країн лідерами є Великобританія, Німеччина, Італія та Франція. Частка ж студентів з України ледве сягає 1,5%.

Виступаючи в якості повної заміни або як доповнення до традиційного навчання, асинхронне електронне навчання є, мабуть, найбільш швидко зростаючим сегментом у сфері вищої освіти США. Останні дослідження в США показують, що електронне навчання, виступаючи в якості повної заміни традиційного навчання, має в середньому щорічне збільшення чисельності студентів і охоплює трохи менше 20% усіх студентів у період між 2002 і 2008 роками, приблизно 300 000 викладачів займаються електронним навчанням (у тому числі у США в 2008 році від 20 до 25 % студентів реєструвалися хоча б в одному онлайн-класі) [3, с. 51].

Масові онлайн відкриті курси розширюють освітній простір студентів, які там навчаються, надаючи їм доступ до розмаїття кращих курсів передових університетів, ігноруючи державні й регіональні межі, насамперед, за рахунок перехрещення різних інформаційних потоків; розширюють можливості спілкування з різними людьми різних країн і культур у процесі виконання спільних проектів і взаємного оцінювання один одного; уможливають повторний перегляд навчальних матеріалів та актів комунікації, їх подальше вивчення за рахунок збереження всіх матеріалів курсу в архівах [6-7].

Сьогодні світовий туризм загалом, та туризм в Україні зокрема, є галуззю, що стало та швидко розвивається, проте страждає від нестачі висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців. Отож, вирішення проблеми якісної професійної підготовки фахівців сфери туризму є нагальною проблемою, якій в українській системі освіти приділяється недостатня увага.

Створенням та впровадженням масових відкритих онлайн курсів в Україні займаються І. Приймаченко та О. Молчановський, що є засновниками першої української платформи для МВОК Prometheus, а також розробники ще однієї української платформи «EdEra» І. Філіпов та А. Ільчук. Проблемами та перспективами застосування електронного навчання у вищій освіті, та масових відкритих онлайн курсів займаються Л. Ф. Панченко, В. Н. Кухаренко, Н. М. Кіяновська. Через те, що МВОК уже давно набув значного поширення в європейських країнах та США, багато закордонних учених приділяють увагу застосуванню МВОК у вищій освіті загалом, та в підготовці фахівців з туризму зокрема. Серед них: Л. Кантоні (Lorenzo Kantoni), Н. Калбаска (Nadzeja Kalbaska), М. Сигала (Marianna Sigala), Л. Ломіне (Loykie L. Lominé) та ін.

Мета статті полягає в аналізі світового досвіду використання масових відкритих онлайн курсів та обґрунтуванні доцільності та необхідності впровадження МВОК у систему підготовки бакалаврів із туризму.

Спроби дистанційного навчання мають досить довгу історію. Перші можливості для отримання освіти дистанційно створила пошта в середині XIX ст. Поява радіо та телебачення дала новий поштовх дистанційній освіті та значно пришвидшила її. І лише початок XXI століття зробив дистанційну освіту інтерактивною, ефективною та справді швидкою, тобто такою, що може скласти достойну конкуренцію традиційній освіті.

Термін «масовий відкритий дистанційний курс» ввів Джордж Сіменс в 2008 р Предикат «масовий» відноситься, перш за все, до числа студентів (наприклад, курс, у якому вчиться 200 студентів, таким не є). У тому ж році він провів свій перший дистанційний курс, присвячений питанням нової теорії навчання – коннективізму [5, с. 94].

МВОК (масовий відкритий онлайн курс) – термін, що застосовується для опису веб-технологій, що дають змогу викладачам створювати віртуальні класи з тисячами студентів. Типові МВОК є чітко структурованими за типом завдань та можливістю виконання цих завдань в часі. Зазвичай, такі курси діляться на «тижні», тобто певну кількість інформації, яку студент має осягнути, та певну кількість завдань, яку він має виконати протягом тижня. Завдання ж найчастіше включають в себе міні-лекції по 10-20 хвилин, інтерактивні завдання, завдання практичного спрямування, вікторини, тести та форум, на якому студенти мають змогу в інтерактивному режимі задати запитання викладачу, а також обмінюватися враженнями та інформацією з колегами-студентами.

Основною метою МВОК було забезпечити масовість освіти, тобто залучити до неї якомога більше населення, що не мають належного рівня освіти. Проте, на відміну від очікувань, МВОК стали популярними саме серед освічених людей (студентів вищих навчальних закладів, або тих, хто вже має вищу освіту), 30-35 років. Це, на нашу думку, пояснюється усвідомленням цією когортою людей необхідності в постійному розвитку та самовдосконаленні, а також в безперервному підвищенні своєї професійної кваліфікації та розширенні кругозору.

Л. Кантоні [2] класифікує наявні онлайн курси за їх організацією-засновником. Він виокремлює академічні курси, корпоративні курси, курси, створені агентствами з управління туризмом та незалежні курси. Розглянемо детальніше кожен з видів.

Академічні курси – онлайн навчання, що організовано офіційно зареєстрованим академічним навчальним закладом. Сюди можна віднести навчальну програму з управління гостинністю та туризмом Шеффілдського університету та програму з управління туризмом при Технологічному інституті в Нельсон-Мальборо.

Корпоративні курси – програма інтерактивного навчання, створена компанією або установою, що працює в туристичній галузі та використовує цей курс для онлайн навчання своїх співробітників, а також туристичних агентів, які займаються розповсюдження їхнього туристичного продукту. Прикладами таких курсів є програми Північноамериканської академії корпоративного навчання.

Курси, організовані агентствами з управління туризмом як національного, так і регіонального та місцевого рівнів, що мають на меті підготовку фахівців (гуроператорів і туристичних агентів), котрі займаються «продажем» країни як туристичного напрямку. Наприклад, у Південній Африці діє Експертний курс з туризму, а в Швейцарії функціонує Швейцарська туристична академія.

До четвертої категорії належать так звані незалежні курси, що належать третім особам, які не мають прямого академічного, наукового, ділового або організаційного зв'язку з туристичною сферою, проте тематика яких належить до індустрії туризму та гостинності. Наприклад, курси приготування вишуканої їжі, або ж курси з екотуризму [4, с. 265].

Незважаючи на досить коротку історію існування, МВОК, уже є надзвичайно популярними та щороку їх популярність лише зростає. За даними сайту classcentral.com – порталу, що присвячений пошуку, аналізу та новинам в сфері МВОК, в 2015 році на МВОК підписалися більше користувачів, ніж за всі три роки існування МВОК (починаючи з 2011, коли розпочав роботу МВОК Стенфордського університету). За статистичними даними, кількість користувачів, що записалася хоча б на один онлайн курс сягнула 35 мільйонів чоловік.

Coursera є найбільшою платформою МВОК в світі. За рік кількість студентів зросла на 7 мільйонів, отож загальна кількість користувачів сягнула 17 мільйонів чоловік. Вперше в історії, ринок МВОК у світі зріс швидше, ніж Coursera. Ще минулого року, кількість користувачів платформи МВОК Coursera була більшою, ніж всіх інших платформ МВОК разом узятих. Це, на нашу думку, свідчить про те, що зростає не лише кількість зацікавлених у дистанційній онлайн освіті, але й збільшується і кількість платформ, що пропонують онлайн курси та розширюється географія поширення МВОК.

Світовими лідерами масових відкритих онлайн курсів є платформи Coursera, edX, Udacity та Iversity, розроблені провідними університетами світу. Coursera та Udacity є творінням професорів Стенфордського університету, edX заснували в МІТ і Гарварді, Iversity розроблено в Гумбольдському університеті. Проте цей список успішних МВОК аж ніяк не є вичерпним. Розглянемо ці платформи на наявність та сутність курсів для підготовки фахівців для туристичної сфери.

Coursera визнана лідером світових МВОК, адже є чи не найпершою та найбільшою платформою для МВОК у світі. Проте огляд курсів, що пропонується на ній, дає змогу зробити висновок, що курсів, які могли б бути використані для підготовки фахівців з туризму, майже не існує. Єдиним курсом, що має стосунок до туризму є франкомовний курс «Gestion des aires protégées en Afrique» ("Управління природоохоронними районами Африки»), що не може бути базовим у підготовці фахівців туристичної галузі.

edX ще одна платформа МВОК, що, як і Coursera, розроблена в США навесні 2012 року. Ця платформа пропонує цікавий безкоштовний курс «Hospitality and Tourism in China: A Global Perspective» ("Гостинність та туризм в Китаї: глобальна перспектива») тривалістю 6 тижнів, що створений Політехнічним університетом Гонконгу (the Hong Kong Polytechnic University). Курс ведуть провідні китайські фахівці англійською мовою, проте відео супроводжується китайськими субтитрами. Цей курс досліджує сьогодення і майбутній розвиток тенденцій у сфері туризму і готельного бізнесу в Китаї. Курс дає поради та рекомендації туристам та фахівцям туристичної галузі, розповідає, як працюють туристичні підприємства в Китаї, досліджує вплив Китаю на світовий туризм та його економічні, соціально-культурні та екологічні наслідки.

Найбільше курсів з туризму пропонує платформа Alison, розроблена в Ірландії визнаним фахівцем у галузі МВОК Майком Фріреком (Mike Feerick). Сьогодні ця платформа пропонує найбільше професійних курсів з різних аспектів туризму:

1. English for Tourism – Restaurant Service (Англійська для туризму – Ресторанне обслуговування).
2. Diploma in International Tourism with English Language Studies (Дипломний курс з міжнародного туризму з поглибленим вивченням англійської мови для сфери туризму).
3. Advanced Diploma in Tourism and Hospitality Management (Диплом в галузі менеджменту туризму та гостинності).
4. Tourism – Introduction to Retail Travel Sales (Туризм – вступ до роздрібних продажів в туризмі).
5. Diploma in Tourism Studies (Дипломний курс зі спеціальності «Туризм»).
6. English for Tourism – Tourist Information and Guided Tours (Англійська для туризму – Туристична інформація та екскурсійні тури).
7. Tourism – Introduction to Travel Patterns and Destinations (Туризм – Вступ в туристичні маршрути та дестинації).
8. Introduction to the Development of the Tourism Industry (Вступ до розвитку туристичної індустрії).
9. Tourism Industry – Sectors and Career Development (Туристична індустрія – галузі та розвиток кар'єри..)
10. Tourism – Marketing and Promotion (Туризм – Маркетинг та просування продажів).

Найбільш професійно зорієнтованим МВОК у сфері туризму, є швейцарський курс «eTourism: Communication Perspectives» (eТуризм – комунікативні перспективи) розроблений професором Лоренцо Кантоні та розміщений на німецькій платформі Iversity. Вперше цей курс був проведений в жовтні 2015 року, а наступна сесія відбудеться восени 2016 року. Він є початком великого дослідження швейцарських вчених впливу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на викладання в сфері туризму та на туристичну галузь в цілому. Курс охоплює вісім тижнів роботи та є абсолютно безкоштовним та доступним всім бажаючим. Засновники курсу передбачають, що для його освоєння необхідно 3 години роботи на тиждень.

Незважаючи на те, що курс є досить вузько професійно спрямованим, він не вимагає наявності попередніх знань та вмій студентів. Засновники курсу вважають, що такий курс буде цікавим, у першу чергу, здобувачам у сфері туризму і гостинності, а також науковцям, дослідникам, туристичним менеджерам, всім, хто працює в галузі туризму та гостинності, та, навіть, політикам. Курс містить відео субтитри та відео стенограми англійською, спрощеною китайською, іспанською та італійською мовами.

Автори курсу обіцяють, що по завершенню роботи над курсом, студенти будуть:

- знати сучасні додатки та технології туризму;
- знати, як зіставити різні комунікаційні заходи в секторі туризму;
- знати, як запустити тест юзабіліті і як зробити аналіз випадків використання веб-сайту або застосування мобільного додатку;
- знати, як планувати, управляти і оцінювати пов'язані з електронним веденням діяльності, особливо коли справа доходить до аналізу онлайн-репутації туризму;
- знати про важливу роль, яку відіграють спілкування та ІКТ в сфері туризму і готельного бізнесу.

Курс складається з восьми тем, кожна з яких читає один з викладачів засновників. Тема складається обов'язково з теоретичної та практичної частин (case study). Кожна тема містить 2 відео, записаних викладачами, короткі читання, вікторина та тести для самооцінки, форуми і простір для обміну думками та спілкування між учасниками, вправи, індивідуальні та групові завдання, Додаткові матеріали для поглиблення знань, а також заключний тест. Окрім записаних відео, студентам пропонуються щомісяця онлайн зустрічі з викладачами та асистентами.

Створені українськими викладачами платформи МВОК Prometheus та EdEra не містять курсів, присвячених галузі туризму. EdEra зосереджується на МВОК зі шкільних дисциплін, а Prometheus містить курси з програмування, бізнесу, економіки, історії та психології.

На нашу думку, шлях України до інформатизації вищої освіти та підвищення конкурентоспроможності фахівців на світових ринках має лежати через впровадження успішного світового досвіду застосування електронного навчання, яке користується низкою переваг над традиційним навчанням. Масові відкриті онлайн курси можна вважати сучасним та перспективним засобом електронного навчання, адже з'явилися вони зовсім нещодавно та поки знаходяться на шляху розширення своїх географічних та демографічних меж. Створення МВОК з туризму вважаємо необхідним елементом підготовки фахівців туристичної сфери, адже це дасть змогу вже працюючим фахівцям постійно вдосконалювати свої знання та навички, а студентам та всім, хто цікавиться сферою туризму та гостинності, отримати знання та набути навички в зручний для них час та в зручному темпі.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні можливостей впровадження масових відкритих онлайн курсів в українську систему освіти.

Список використаних джерел

1. Cantoni L. E-learning in tourism and hospitality: A map / Lorenzo Cantoni, Nadzeya Kalbaska, Alessandro Inversini // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2009. – № 8(2). – pp. 148-156.
2. Lominé L. Online Learning and Teaching in Hospitality, Leisure, Sport and Tourism: Myths, Opportunities and Challenges / Loykie L. Lominé // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2002. – № 1(1). – pp. 43-49.
3. Кіяновська Н. М. Поняття електронного навчання в контексті сучасної педагогічної науки / Кіяновська Наталія Михайлівна // Достижения высшей школы – 2012 : материалы VIII Міжнар. наук. -практ. конф., (17-25 листопада 2012 р.), м. Софія (Болгарія). – Софія : БялГрадБГ, 2012. – С. 50-53.

4. Коломієць А. М. Електронне навчання як засіб підвищення якості підготовки фахівців сфери туризму / А. М. Коломієць, Г. В. Черній // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2013. – № 8. – С. 263-267.
5. Кухаренко В. Н. Инновации в E-learning: массовый открытый дистанционный курс / В. Н. Кухаренко // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 93–99.
6. Панченко Л. Ф. До питання розширення освітнього простору викладача і студента / Л. Панченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121(1). – С. 10-13.
7. Панченко Л. Ф. Вивчення особливостей МООС як напрям науково-дослідної роботи студентів та викладачів / Л. Ф. Панченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 88-93.

This paper considers massive open online courses (MOOC) as a modern means of e-learning. The appropriateness of the use of e-learning for improving the quality of training in the sphere of tourism is grounded. The paper analyses definition of MOOC and provides classification of massive open online courses. We analyze the global experience of creation of online courses for professionals in the tourism and hospitality at such renowned platforms as Coursera, edX, Alison and Iversity. Coursera contains only one course that is somehow connected to tourism as it is devoted to management of protected areas in Africa. edX provides one course in tourism as well and it refers to the development of hospitality and tourism in China. The Irish MOOC platform Alison is the leader in courses in Tourism. It offers ten courses that refer to different aspects of tourism (communication, languages, marketing, promotion, career development, retail sales, restaurant service, guided tours, tourist information, travel patterns and destinations). German platform Iversity brings forward course «eTourism: Communication Perspectives», worked out by Swiss professor L. Cantoni. This eight-week MOOC is promoted by UNESCO and covers online communication in tourism with a focus on World Heritage and tourism destinations is free and open to anyone. Its intended audience includes tourism and hospitality professionals, students, and enthusiasts.

There are two developing MOOC platforms EdEra and Prometheus in Ukraine but they do not offer courses in Tourism as EdEra specialises in courses in school subjects and Prometheus suggests studying different spheres of Business, Economics, Software Development Psychology and History.

The novelty of this study is due to the absence of MOOC in Tourism in Ukraine and due to the lack of fundamental works on the application of massive open online courses in the training of undergraduate tourism.

Key words: e-learning, massive open online course (MOOC), tourism, hospitality, training.

УДК 37. 011. 3(73) – 051

Світлана Шандрук
Svitlana Shandruk

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA

У статті аналізуються проблеми розвитку й становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США; вивчаються домінуючі в американській педагогічній освіті філософські концепції (есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм).

Ключові слова: професійна підготовка вчителів середньої школи, есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм.

Розбудова незалежної Української держави пов'язана з формуванням нового суспільства, перетворенням усіх суспільних інститутів. Подальша трансформація суспільних відносин, їх загальна модернізація на шляху до демократизації неможлива без реформування системи освіти. Проблема узгодження національної системи освіти з визнаними світовими та європейськими нормативами має глобальний характер, оскільки її розв'язання безпосередньо впливає на формування професійних кваліфікацій.

Особливий інтерес у контексті вивчення зарубіжного досвіду становить науковий аналіз системи професійної підготовки вчителів у США. Незважаючи на певні відмінності в історичному, соціальному й культурному аспектах США та України, функціональна спільність національних педагогічних систем дає можливість творчого використання досвіду підготовки вчителів у США, сприяє вдосконаленню й покращенню української системи педагогічної освіти загалом.

Специфіка професійної підготовки вчителів у США визначається соціально-економічними умовами, світовими й національними тенденціями розвитку педагогічної освіти, формуванням мережі педагогічної освіти, якістю розроблення проблеми педагогічної освіти в теорії й практиці. Соціально-економічні передумови, які визначаються соціально-мобільними й соціально-продуктивними функціями ринкової економіки, є могутніми чинниками розвитку американської педагогічної освіти на всіх етапах її становлення.

Метою статті є вивчення та аналіз концептуальних основ професійної підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти США.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як: наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, Л. Коен, Р. Лампард, Л. Манйон, К. Поул та ін.), програма підготовки педагога (Дж. Гудлед, К. Дей, М. Водлінгер, Дж. Вілсон, Л. Мітчел, Дж. Сакс, Л. Шульман та ін.), забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С. Белл, Л. Дарлінг-Геммонд, М. І. Діес, І. М. Кел, А. Б. Колтон, Р. Б. Лав, Г. Спаркс-Лангер, Р. Дж. Спейді, Т. Сергіованні та ін.); знання, вміння та навички педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Р. Міллікан, Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.), розробка програм підвищення кваліфікації (Х. Борко, С. Віліс, І. Нат, Д. Пересіні, Л. Ромагнано та ін.).

Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи в США було зумовлено як суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, так і філософськими концепціями есенціалізму, прогресивізму, екзистенціалізму, гуманізму, біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму, які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку [5, с. 41-46]. Методологічною основою побудови педагогічної освіти в плюралістичному американському суспільстві є провідна філософська зорієнтованість її організаторів – університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів, суспільних коледжів, які формують зміст педагогічної підготовки залежно від індивідуальних філософських переконань конкретних керівників цих закладів.

За твердженням Р. Содера, метою педагогічної освіти є розвиток самосвідомості майбутніх педагогів та їх прагнення досягнути автентичності [12, с. 2-5]. У програмах підготовки американських учителів значну увагу звертають на філософсько-теоретичні питання формування системи ставлень педагогів до професійної діяльності та побудову курикулуму педагогічної освіти. Ураховуючи це, вивчення філософії освіти в усіх вищих педагогічних навчальних закладах США вважають потрібним, а філософія конструктивізму стала методологічною основою побудови курикулуму та змісту підготовки вчителів [7, с. 63-72].

Прихильник сучасного *есенціалізму* в педагогічній освіті А. Бестор стверджує, що хороша педагогічна освіта повинна забезпечити ґрунтовну підготовку у фундаментальних галузях науки (історія, природничі науки, математика, література, мова, мистецтво тощо), які розвинуто внаслідок довгих пошуків людством корисних знань, культурного розуміння та

інтелектуальної влади [2]. Есенціалісти наполягають, що ці предмети повинні бути обов'язковими як у школі, так і на базовому рівні педагогічної освіти в університеті, оскільки вони є важливою основою сучасного життя.

Прогресивна освіта (Дж. Дьюї, Ф. Паркер, С. Голл та ін.) виступає за реформування американської системи освіти й завдяки зусиллям засновника прогресивізму Джона Дьюї педагогічна наука в США оформилася як самостійна, повноправна галузь науки. Прогресивісти переконують, що навчальну програму варто скерувати на задоволення потреб дитини, а шкільна програма має відповідати на будь-яке питання, яке ставить дитина в будь-якому віці для зміцнення власного здоров'я та збереження інтегративності інтелекту. Прогресивісти не визнають: 1) авторитарного педагога; 2) виключно книжних методів викладання; 3) пасивного навчання; 4) ізоляції освіти від соціальної реальності; 5) використання страху чи фізичного покарання як форми встановлення дисципліни [13, с. 47-59]. Демократична освіта є невіддільною частиною демократії загалом, тому її потрібно аналізувати інтегровано в широкому суспільному контексті. Надаючи великого значення соціальному плюралізму й різноманіттю в освіті, прогресивісти не заперечують важливості єдиного, інваріантного культурно-етичного фундаменту в освіті.

Прогресивісти експериментували з альтернативними підходами до організації навчання, використовуючи різні види навчальної діяльності, навчального досвіду розв'язання проблем, написання проєктів. Прогресивна освіта сприяла розвиткові кооперативного, співробітницького, групового навчання, не підтримуючи індивідуалізованого навчання впродовж уроку тощо. Прогресивісти акцентують на активних формах процесу викладання й навчання, які мають перебувати в постійному розвитку й змінюватися відповідно до потреб сьогодення.

Екзистенціалізм (С. Кієркегаард, М. Гайдеггер, Ж. Сартр, М. Бубер) передбачає перевірку життя через систему власних цінностей, водночас наголошує на протесті проти навчального контролю, формалізму й соціальних норм. Яскравим прикладом екзистенціалізму є гуманістична психологія: проблеми самоактуалізації К. Роджерса; етичні й ціннісні питання вибору А. Комбса; стадії розвитку потреб А. Маслоу; теорія морального розвитку Л. Колберга.

На думку М. Гінзбурга, Д. Мартіна, Г. Парсонза, визначальним є феномен прихованого курикулуму, одна з актуальних течій екзистенціалізму. Дослідники цього феномену вивчають проблеми соціальних очікувань та їхній вплив на шкільне середовище [8].

Основним принципом *гуманізму* є презумпція ціннісно-зорієнтованої поведінки людей. Відповідно, центром уваги вчених-гуманістів є комплексний розвиток особистості людини впродовж усього життя, а категоріями гуманізму є антропоцентризм, структура особистості, її мотивація й постановка цілей.

Філософські основи гуманізму використовуються для обґрунтування важливості загально-освітнього компонента вищої освіти США (Дж. Ньюман, Р. Гутчинс). Концепція гуманітарної (ліберальної) (*liberal arts*) освіти здійснює системотворчий вплив на зміст загальноосвітнього компонента вищої освіти США. Для гуманістичної педагогічної парадигми важливе значення має створення методологічного фундаменту – передумови розвитку й зростання особистості, самоосвіти впродовж усього життя.

В основу принципів педагогічного гуманізму покладено переконання в тому, що процес навчання, заснований на когнітивних потребах учнів, є найбільш ефективним. При цьому найвагоміше значення має надбання навичок науково-дослідної роботи порівняно з обсягом певних знань.

На думку К. Роджерса, навчання – це безконечний процес, що існує в межах континууму [11, с. 842-866]. Науковець акцентує на дослідному складнику пізнання, виступає за системний, усебічний розвиток особистості в процесі навчання й пропонує теорію фасилітативного навчання. На підставі своїх досліджень Д. Еспі та Ф. Ребук з'ясували, що вчителі, які практикують фасилітативне навчання, володіють такими якостями: адаптують навчальний матеріал до

потреб своїх учнів, залучають їхні ідеї в навчанні; використовують діалогічні методи навчання; щедри на заохочення й доброзичливі з учнями тощо [1].

Проблема якостей особистості вчителя посідає вагомe місце в працях гуманістів. Так, К. Роджерс вважає, що особистість учителя має бути демократично зорієнтованою, оскільки центральним принципом навчання є свобода [11]. Зважаючи на це, вчителів слід навчати створювати вільні умови навчання, у яких учні могли б творчо розкрити свою особистість, а не просто акумулювати інформацію.

У межах біхевіоризму (Е. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скіннер та ін.) у США було розроблено теорію оперантного навчання. В педагогіці ідеї біхевіоризму знайшли своє віддзеркалення в програмованому навчанні Б. Скіннера та системі «чіткого викладання» (precision teaching) О. Ліндслей.

Сприйняття біхевіоризму системою американської освіти спричинило те, що багато коледжів педагогіки в США дотепер зорієнтовано на імітацію й автоматизацію поведінки. Унаслідок цього метою педагогічної освіти в США залишається освоєння набору зумовлених методів викладання, при цьому контроль якості здійснюється за допомогою стандартизованого тестування.

Зміцненню позицій біхевіоризму також сприяє політика стандартизації освіти, яка проводиться органами державної влади й неурядовими організаціями. Реалізація стандартів відбувається через сертифікацію й ліцензування вчителів, акредитацію ВНЗ та програм професійної підготовки вчителів. Отже, біхевіоризм певною мірою є історичною передумовою сучасного руху за стандартизацію освіти на всіх її рівнях, зокрема це стосується й педагогічної освіти.

Когнітивізм прийшов на зміну біхевіоризму в 1960-х рр. як домінуюча парадигма. Значний внесок у вивчення впливу теорії когнітивізму на професійну підготовку вчителя зробили: Д. Меррілл – теорія компонентного віддзеркалення (Component Display Theory (CDT)); Ч. Рейджрут – теорія елаборації (розробки) (Elaboration Theory); Р. Ганье, Л. Бріггс, У. Вейджер, Дж. Брунер – напрям когнітивного конструктивізму (moving toward cognitive constructivism); Р. Шанк – теорія скриптів (Script Theory); Дж. Скандура – теорія структурного навчання (Structural Learning Theory).

Ідеєю напряму когнітивного конструктивізму є твердження про те, що знання активно конструюються студентами й співвідносяться з когнітивними структурами. Кожен студент інтерпретує досвід та інформацію з позиції своїх знань, рівня когнітивного розвитку, культурної спадщини, особистої історії тощо. Майбутні педагоги використовують ці чинники для упорядкування власного досвіду та вибору й трансформації нової інформації. Отже, знання активно набуваються студентами, а навчання є процесом активного дослідження. При цьому роль педагога полягає в фасилітації дослідження шляхом забезпечення потрібних ресурсів та координування спроб студентів асимілювати нові знання з набутими та модифікувати попередні знання для акомодатії наступних.

На відміну від біхевіористичної теорії навчання, згідно з якою студентів мотивують екстринзичними (зовнішніми) чинниками (винагорода й покарання), когнітивна теорія навчання вбачає мотивацію як інтринзичну (внутрішню). Через значну реструктуризацію наявних когнітивних структур, успішне навчання вимагає істотного особистого інвестування з боку майбутнього вчителя [9]. Студенти повинні визнати лімітацію свого теперішнього знання й сприйняти потребу модифікації або ліквідації існуючих переконань. Зовнішніх заохочень і покарань буде недостатньо без внутрішнього бажання студентів це виконати.

Когнітивісти А. Браун та Дж. Феррара визнають самовмотивовану сутність навчання й пропонують методи, які вимагають від студентів моніторингу власного навчання. Інші запропоновані методи передбачають використання студентами науково-педагогічних журналів, щоб контролювати власний прогрес, з'ясовувати труднощі, які з'являються та аналізувати особливості навчання [9].

Синтез технократичних ідей біхевіоризму, гуманістичної парадигми прогресивізму й гуманізму відбувся в межах *конструктивізму*, який останнім часом став об'єктом пильної уваги в педагогічній теорії та професійній підготовці вчителів. Конструктивізм розглядається

як більш природний, обґрунтований і продуктивний підхід до навчання учнів у школі та студентів, які опановують програми педагогічної підготовки [4, с. 27-38].

На сьогодні конструктивізм усе більше впливає на професійну підготовку вчителів у США. Програми, побудовані за психологічною традицією Ж. Піаже, характеризуються значним безпосереднім впливом на учнів, не дають змоги для дослідницької діяльності, особистих відкриттів і саморефлексії. Існує небезпека того, що психологічний підхід набуде домінуючого характеру, унаслідок чого модель підготовки вчителя стане антитезою моделі викладання, очікуваної від самих учителів.

На окрему увагу заслуговує *соціальний конструктивізм* та *постмодернізм* як філософія сучасної педагогічної освіти США. Обидві філософські течії є невіддільною рисою професійної підготовки вчителів у США.

Теорія соціального *реконструктивізму*, або, як його ще називають, соціального конструктивізму, робить акцент на самостійній побудові, а не перебудові педагогом власних професійних знань. Пізніше під впливом когнітивізму й постмодерністських теорій концепцію соціального реконструктивізму стали називати «критичним соціал-конструктивізмом», «постмодерністською філософією критичного конструктивізму» або «критичною педагогікою» [10].

Соціальний реконструктивізм є філософією освіти, яка наголошує на тому, що за умови віддзеркалення школами домінуючих соціальних цінностей організована освіта може успадкувати й соціальні негаразди, які виступають симптомами поширених проблем і нещастя, що оточує людство. На думку Т. Брамелда та Д. Солтиса, єдиною законною метою справді гуманної освіти є створення світового устрою, в якому люди контролюватимуть власну долю [3].

Постмодерністи (Р. Агне, Дж. Датрі, І. Дачарм, С. Керш, К. Лудмерен та ін.) критикують будь-які універсальні пояснення упорядкованих систем, пропонуючи замість цього трансформаційне звільнення, відстоюють «революційний мультикультуралізм», заперечують культури Заходу й наголошують на важливості культур Африки, Латинської Америки, Австралії, активно підтримують рух за громадянську освіту тощо [6, с. 12].

Соціал-конструктивізм та постмодернізм прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, відкидають расову й національну дискримінацію та бідність. Вважаємо, що такі філософські засади розвитку педагогічної освіти в США якнайповніше відповідають сучасним реаліям розвитку американського й світового суспільства.

Отже, розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США було зумовлено суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, а також філософськими концепціями (есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм), які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку. Педагогічна освіта повинна допомагати майбутнім педагогам та вчителям-професіоналам краще розуміти контекст, пов'язувати їх із соціокультурним довіллям, формувати критичне педагогічне мислення. Мета педагогічної освіти – допомогти студентові створити або віднайти власний педагогічний стиль, своє розуміння професії вчителя. Вони повинні знати всі теорії навчання для того, щоб обрати ті, які найкраще будуть працювати на результат.

Серед перспективних напрямів подальшого дослідження заслуговують на увагу такі: особливості розвитку системи педагогічної освіти у розвинених країнах; тенденції розвитку педагогічної освіти в США; модернізація системи професійної підготовки вчителів у США.

Список використаних джерел

1. Aspy D. Kids don't learn from people they don't like / D. Aspy. – Amherst, MA: Human Resources Development Press, 1977. – 297 p.
2. Bestor A. The restoration of Learning / A. Bestor. – New York, 1999. – 239 p.
3. Brameld, T. Toward a Reconstructed Philosophy of Education / T. Brameld. – New York: Dryden, 1998. – 75 p.
4. Cannella G. Individual constructivist teacher education: Teachers as em-powered learners / G. S. Cannella // Teacher education quarterly, 1994. – Vol. 21 (3). – P. 27-38.

5. Clifford G. The Formative Years of Schools of Education in America: A Five-Institution Analysis / G. Clifford // American Journal of Education, 2001. – No 94. – P. 41-46.
6. Kersch, S. The Training Effects of a Behavioral Modification Game / S. Kersch S., J. Duthrie. – Baltimore: Johns Hopkins University, 2003. – 524 p.
7. Kroll L. Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program / L. Kroll // Action in teacher education, 1996. – Vol. 18(2). – P. 63-72.
8. Parsons, G. The Hidden Curriculum of Student-Teacher Evaluation / G. Parsons, L. Beauchamp. – Washington, D. C., 2003. – 43 p.
9. Perry W. Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years / W. G. Perry. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990. – 272 p.
10. Piaget's theory: Prospects and possibilities / By Harry Beilin, Peter Pufall. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. – 364 p.
11. Rodgers C. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking / C. Rodgers // Teachers College Record, 2002. – Vol. 104(4). – P. 842-866.
12. Soder R. Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report / R. Soder // Journal of Teacher Education, 2001. – No 4. – P. 2-5.
13. Whitford L. Schools as knowledge work organizations: Perspectives and implications from the new management literature / L. Whitford, R. Hovda // The Urban Review, 2001. – No 1. – P. 47-59.

Specificity of professional preparation of teachers in the United States is determined by socio-economic conditions, global and national trends of teacher education, by creation of a network of pedagogical education, by quality development of problems of teacher education in theory and practice. Development and establishment of professional preparation of secondary school teachers in USA was due to socio-historical events that occurred in the country and the world, and due to philosophical concepts (essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism) that dominated in American pedagogical education at each stage of its development.

Teacher education should help future teachers and teachers-professionals to understand the context better, connect them with socio-cultural environment, build critical pedagogical thinking. The purpose of teacher education is to help students find or create their own teaching style, their understanding of the teaching profession. They need to know all the learning theory in order to select those that will work best for the result. Programmes of professional preparation of American teachers pay much attention to philosophical and theoretical problems of forming of system of attitudes of teachers to the profession and the construction of teacher education curriculum. Thus the study of philosophy of education in all higher educational institutions in the USA is considered necessary, and philosophy of constructivism becomes the methodological basis for constructing of curriculum and content of teacher training.

The problem of development of the system of professional preparation of secondary school teachers of the USA is analysed in the article; dominant philosophical conceptions (essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism) in American pedagogical education are studied.

Key words: *professional preparation of secondary school teachers, essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism.*

УДК 94 (477. 54) «1991-1997»: 792. 5

Світлана Шевченко
Svitlana Shevchenko**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ
(1991-1997 рр. XX ст.)****ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS OF
NATIONAL MINORITIES IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT
UKRAINE (1991–1997 OF THE XXth CENTURY)**

У статті проаналізовано організацію навчального процесу у школах національних меншин у контексті диференціації загальної середньої освіти в умовах незалежної України (1991–1997 рр. XX ст.); показано розвиток мережі навчальних закладів національних меншин на території України; встановлено, що в досліджуваний період відроджувалася система освіти національних меншин; з'ясовано, що в ході реалізації урядової політики освіта національних меншин декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, а також забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною та методичною літературою мовами національних меншин, де зверталась увага на тлумачення певних історичних подій для представників інших етносів України.

Ключові слова: незалежна Україна, розвиток, навчальні плани, диференціація, школи національних меншин, курси, факультативи.

Проголошення незалежності України 24 серпня 1991 р. створило умови для відродження та розвитку освіти й культури національних меншин, реалізації прав громадян на доступ до культурних цінностей. Правовою основою формування державної етнополітики стали Декларація прав національностей України (1991), Закон України «Про громадянство» (1991), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1991), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституція України (1996), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Закон України «Про засади державної мовної політики» (2012) та ін. У ст. 6 Закону України «Про національні меншини в Україні» зазначено, що держава гарантує всім національним меншинам права на національно-культурну автономію: користування і навчання рідною мовою, вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій, задоволення потреб у літературі, мистецтві, засобах масової інформації. Водночас, пам'ятки історії і культури національних меншин в Україні охороняються законом [7, 8].

На Міністерство освіти і науки України покладалося завдання щодо забезпечення навчальних закладів етноменшин підручниками, а також розбудови навчально-методичного потенціалу. Законодавство України врегульовувало діяльність закладів освіти етноменшин для створення рівних умов громадянам у здобутті освіти, дотримання державних вимог стосовно її змісту, рівня та обсягу, стимулювання творчого пошуку науковців і педагогів.

Аналіз розвитку школи, освіти національних меншин в Україні свідчить, що тривалий час освіта не мала повної національної свободи, внаслідок чого була приречена на відставання. Водночас вона була зброєю для боротьби за національні права, демократизацію та навчання рідною мовою. Вітчизняні розробники теоретичних основ освіти національних меншин висунули ідею, що поєднувала громадську освіту і полікультурність. Учені та науковці відділу

навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки АПН України запропонували ряд концепцій, методик, програм з української мови для шкіл, де навчалися неукраїномовні школярі, які переходили на українську мову навчання в середніх або старших класах. Вони розробили підручники з української та російської мов для початкової й основної школи з українською та російською мовами навчання (Гудзик І., Корсаков В.); з мови іврит «Мова іврит. Усний курс» для 1 класу та «Мова іврит. Буквар» для 2 класу шкіл з українською мовою навчання (Бакуліна Н.); з української мови «Українська мова. Усний курс» для 1 класів шкіл з польською, угорською, румунською мовами навчання та підручники з навчання грамоти («Буквар») для шкіл з угорською, румунською, польською мовами навчання, «Українська мова» для 3 та 4 класів шкіл зазначеного типу (Хорошковська О., Яновицька Н. та ін.); з інтегрованого курсу літератури («Література (російська і світова)» для 5-8 класів шкіл з російською мовою навчання (Сімакова Л., Снегір'єва В.). Крім цього, вчені-науковці (Курач Л., Корсаков В., Сімакова Л. та ін.) написали численні навчальні посібники, що стосувалися зазначених вище проблем з російської, новогрецької, болгарської, кримсько-татарської, української мов, івриту, російської та зарубіжної літератури тощо. Українське суспільство підійшло до розгляду концепції розвитку шкіл національних меншин. У процесі визначення підходів до концепції розвитку освіти етноменшин аналізувалися історичні надбання, сучасні умови та тенденції, враховувалися аспекти розвитку напрямів задоволення освітніх запитів.

Обрана концепція багатокультурної освіти зумовлювалася потребою організації системи навчання етнокультури та різноманітних культур, виховання на її основі самобутності та різноманітності громадян держави, формування поваги та почуття гідності у представників усіх культур незалежно від расового або етнічного походження, віросповідання. Державний стандарт базової і повної середньої освіти містив положення про те, що засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулювали стосунки між поколіннями, націями, сприяло естетичному й матеріально-етичному розвитку. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на збереженні та збагаченні українських культурно-історичних традицій, вихованні шанобливого ставлення до національних святих, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживали в Україні, на формуванні культури міжетнічних відносин [4, с. 51].

Проблема розвитку шкіл національних меншин завжди була в полі зору науковців (Авдієнко М., Чирко Б., Войнолович В., Войнолович Л., Бистрицька О., Марчук М., Наулко В., Недольська В., Очеретко С. та ін.). Заслужують на увагу дослідження сучасних учених-науковців Б. Андрієвського, Л. Березівської, Є. Голобородько, О. Обидьонові, О. Рафальського, Н. Рудницької, І. Миронової, О. Сухомлинської та ін., де висвітлюються питання організації системи освіти для національних меншин і полікультурної освіти й виховання. Учені внесли значний вклад у розробку проблеми національно-культурного будівництва для національних меншин в Україні кінця ХХ – початку ХХІ ст. : важливі відомості щодо організації шкільної освіти різних етносів, які населяли Україну в досліджуваний період, а також узагальнюючі статистичні дані з питань становлення та функціонування мережі освітніх закладів для національних меншин; питання підготовки педагогічних кадрів для відповідних навчальних закладів.

Деякі питання розвитку шкіл національних меншин розглядалися в працях М. Шульги, В. Євтуха та ін. ; у дослідженнях В. Трощинського, І. Кураса, О. Майбороди, присвячених теоретичним проблемам етнонаціональної політики, історії етносів. Але в них лише фрагментарно аналізувалися питання освіти та її регіональні особливості.

Метою статті є аналіз розвитку організації навчального процесу у школах національних меншин в умовах незалежної України (1991–1997 рр. ХХ ст.)

У досліджуваний період функціонувала досить розгалужена мережа загальноосвітніх закладів освіти (російські, єврейські, польські, молдавські, угорські, двомовні, тримовні (українсько-румунські й українсько-російсько-румунські та ін.) з рідною мовою навчання або вивченням рідної мови. Це були школи I, I-II, I-III ступенів, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї як державної, так і приватної та колективної форм власності. Їхня діяльність регламентувалася насамперед постановами Кабінету Міністрів УРСР «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в УРСР», «Про утворення Комітету у справах національностей при Кабінеті Міністрів УРСР» (1991); «Про спеціальні редакції для випуску літератури мовами національних меншин України» (1992); Положенням Президії Академії наук УРСР «Про утворення відділу єврейської історії та культури» (1991), Типовим положенням про недільні школи (1992), Типовим статутом середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу (1993), Інструкціями про організацію та діяльність гімназій і про організацію та діяльність ліцеїв (1996); Законами України «Про освіту», «Про громадянство» (1991), «Про національні меншини в Україні» (1992); Указами Президента України «Про Міністерство України у справах національностей, міграції і культурів» (1993); Програмою розвитку освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.), Державною програмою відродження і розвитку освіти національної меншини на 1994–2000 рр. (1994) та ін.

Законодавство України врегульовувало діяльність закладів освіти для забезпечення доступності й безоплатності дошкільної, повної загальної середньої освіти, різних форм навчання. У Концепції середньої загальноосвітньої школи Української РСР зазначалося, що «школа в Українській РСР будується як єдина, трудова, політехнічна на основі принципів гуманізму, демократії та інтернаціоналізму. Єдина школа діалектично поєднує національний та інтернаціональний зміст освіти, забезпечує доступ до скарбниць світової культури, необхідний рівень міжнаціонального спілкування» [16, арк. 71]. Школа I ступеня створювала умови для самовираження учня в різних видах діяльності, морально-етичного й естетичного розвитку, культури мови й поведінки; формувала початкові загальнонавчальні та загальнокультурні уміння і навички та ін. Тривалість навчання в цій школі (3 чи 4 роки) обумовлювалася рівнем готовності дитини, а також особливостями рідної мови. За рішенням громадських рад шкіл з угорською, молдовською, кримськотатарською, болгарською, гагаузькою, польською, єврейською та іншими мовами викладання тривалість навчання у школі I ступеня могла бути продовжена до 5 років [1, с. 370].

Аналіз Типового статуту середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу (1993) свідчить, що діяльність будувалася на принципах доступності, гуманізму; рівності умов для кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями; диференціації змісту і форм освіти; єдності і наступності; безперервності і різноманітності; поєднання державного управління і громадського самоврядування тощо (пункт 5). Ознайомлення з ним показало, що протягом з 1991 по 1993 н. р. відбувалися зміни змісту загальної середньої освіти, розвитку видавничої справи для освітніх цілей, формування єдиних підходів до якості підручників, особливо історії, підготовки вчителів до використання їх у навчальному процесі тощо. У 1990 р. за рішенням Міністерства освіти УРСР розпочався активний процес переробки діючих у 80-ті роки навчальних планів і програм, передусім з мовно-літературної та історичної освіти. На відміну від минулих років у 1991 р. з української літератури було складено три варіанти програм; упроваджувалися українська мова в школах національних меншин, курси «Історія України» і «Географія України». У цих курсах зверталася увага на основи національної самосвідомості, прищеплювалася любов до рідної мови, повага до свого народу, його історії і культури. На думку вченої Л. Березівської, «... національний компонент змісту освіти має включати знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв та ідеалів, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси тощо.

Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах. У контексті національної культури формувалися й інтер-націоналізм як переконання, а не як агітаційна теза чи догматичне твердження. Найближча людині історія – це культура свого народу...» [1, с. 373]. Національне самовизначення школи мало широко відображати національні елементи в її виховній діяльності, відродження краєзнавчої роботи у всіх можливих напрямках, залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святинь свого народу, пам'яток історії, культури і природи, до засвоєння традиційних ремесел і народних промислів.

Зміни в шкільній освіті сприяли національному відродженню державності, культури, оновлювався зміст освіти (програм, підручників); в оформленні підручників робився акцент на «національних особливостях життя і побуту народів України» [2, с. 327]. В Україні ідея багатокультурності поверхово реалізовувалася в навчальній літературі та у виховних заходах загальноосвітньої школи. У навчальних планах шкіл національних меншин пропонувалося вивчення не лише таких предметів, як рідна мова, література, а й культури, традицій національних меншин. Вітчизняний стандарт базової і повної середньої освіти передбачав стисле вивчення культур національних меншин у таких освітніх галузях, як «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетична культура», «Історія», «Іноземні мови» тощо [11, с. 136]. У підручниках з української мови і літератури, рідних мов і літератур через відповідний добір вправ, переказів, аналіз літературних текстів, дослідження біографії та творчості письменників учням надавалася можливість засвоювати культурні і духовні цінності як українського, так і інших народів.

На відміну від попередніх років (1988/89 н. р.) у навчальних планах на 1990/91 н. р. збільшувався обсяг фольклорного матеріалу; школам і вчителям надавалося право наповнювати навчально-виховний процес специфікою регіону, рідного краю; зростала мережа україномовних класів у школах з російською мовою навчання; збільшувалася кількість годин на вивчення української мови й літератури; запроваджувався поділ класів на групи у процесі вивчення української мови і літератури в школах з російською мовою навчання; вводилося вивчення української мови в школах, де навчалися діти молдавської, угорської та інших національностей; дозволялося ділити учнів на групи для вивчення російської та іноземної мов; вводилися на вибір учнів навчальні курси «Народознавство», «Рідний край», «Етнографія та фольклор України», а також факультативні курси «Рідний край», «Культура та мистецтво України» тощо; передбачалося організувати понад 700 факультативних груп для вивчення болгарської, кримськотатарської, польської та інших мов національних меншин, розробити концепцію педагогіки народознавства [2, с. 327]. Крім того, у перехідних навчальних планах на 1989/90 н. р. дозволялося використовувати частину годин, передбачених на індивідуальні та групові заняття [12, с. 3-5].

У порівнянні з початком 90-х років, зазначимо, що лише в кінці 80-х років в основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи відбулося удосконалення змісту навчальних програм з української мови і літератури, географії й історії УРСР, з угорської, молдавської, польської мов та літератур. Так, у 1988/89 н. р. Міністерство освіти УРСР схвалило навчальні плани для середніх загальноосвітніх шкіл з українською і російською мовами навчання м. Севастополя, з угорською, молдовською і польською мовами навчання. На відміну від попереднього плану на (1985/86 н. р.) у пояснювальній записці до плану на 1988/89 н. р. замість рубрики «Про вивчення російської мови», з'явилася рубрика «Про вивчення української, російської та інших мов» [1, с. 342]. Також у 9-10 класах збільшилася кількість годин на вивчення української, російської та інших мов, а в 6-8 – на вивчення рідної мови (що було важливим для всіх національностей, які проживали на території України).

Наводимо приклад навчального плану середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1988/89 н. р. (табл. 1).

Таблиця 1

**З навчального плану середньої загальноосвітньої школи
з російською мовою навчання на 1988/89 н. р. (перехідний) [15, арк. 6]**

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах													
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Російська мова	7	8	10	12	10	11	6-5	4	4-3	3-2	2	0-1	0-1	
Російська література	-	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	4	3	
Українська мова	-	3	3-4	-	3	3	3	3	2-3	2	2	0-1	-	
Українська література	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	3	3	
Математика	4	6	6-5	6	6	5-6	6	6	6	6	6	5-4	4	
Основи інформатики та обчислювальної техніки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	
Історія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2-3	3	4	3	
Основи Радянської держави і права	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	
Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
Етика і психологія сімейного життя	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	
Ознайомлення з навколишнім середовищем	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Природознавство	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-	
Географія	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	2	2-1	-	
Біологія	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2-1	
Фізика	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	4	4	
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Хімія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3-2	2	3	
Креслення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	
Іноземна мова	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	1	1	1	
Образотворче мистецтво	2-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	
Музика	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	
Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Початкова військова підготовка	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	
Трудове навчання	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2-3	3	4	
Разом	20	24	26	24	25	27	32	33	33	34	35	35	36	
Факультативні заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	3	
Трудова практика (днів)	-	-	-	-	-	-	10	10	10	16	-	20	-	

За даними таблиці, навчальний план середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1988/89 н. р. відрізнявся від попереднього (1985/86 н. р.) лише кількістю годин на вивчення мов і літератур.

Аналіз навчальних планів, програм показав, що на початку 80-х років були створені типові навчальні програми для всього СРСР, які включали 24-26 предметів. Кількість годин на українську і російську мову була однаковою. Взагалі наприкінці 80-х років, відбувалося посилене русифікаторство змісту навчання в українській, навіть у початковій школі.

Таблиця 2

**З навчального плану середньої загальноосвітньої школи
з російською мовою навчання на 1991/92 н. р. (перехідний) [15, арк. 5]**

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах												
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Російська мова	7	8	10	12	10	11	6-5	4	4-3	3-2	2	0-1	0-1
Російська література	-	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	4	3
Українська мова	-	3	3-4	-	3	3	3	3	2-3	2	2	0-2	-
Українська література	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	4	4
Математика	4	6	6-5	6	6	5-6	6	6	6	6	6	5-4	4
Основи інформатики та обчислювальної техніки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
Історія України	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2-3	3	4	3
Основи Радянської держави і права	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Етика і психологія сімейного життя	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Ознайомлення з навколишнім середовищем	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Природознавство	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-
Географія України	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	2	2-1	-
Біологія	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2-1
Фізика	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	4	4
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Хімія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3-2	2	3
Креслення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Іноземна мова	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	1	1	1
Образотворче мистецтво	2-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Музика	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Трудове навчання	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2-3	3	4
Разом	20	24	26	24	25	27	32	33	33	34	35	35	36

Факультативні заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	3
Трудова практика (днів)	-	-	-	-	-	-	10	10	10	16	-	20	-

Аналіз навчального плану середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1991/92 н. р. показав, що лише у 9-х та 10-му класах збільшилося кількість годин на українську мову (на 1 год), а також додано до предметів «Історії» та «Географії» слово «України». Причому навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах України здійснювався за типовими навчальними планами. Відповідно до них мова і література національних меншин вивчалися як обов'язкові предмети, на які відводилася певна кількість годин на тиждень. У варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання було передбачено вивчення мов національних меншин як предмета, так і факультативно.

Факультативи відкривалися і діяли при школах національних меншин та національно-культурних товариствах. Факультативно вивчалися такі мови: кримсько-татарська, угорська, польська, румунська, турецька, єврейська, болгарська, гагаузька, новогрецька, словацька, чеська, німецька та ін. Наводимо відомості про такі факультативи (табл. 3) в 1991/92 н. р. [3, с. 15].

Таблиця 3

Мова чи предмет	Область	Кількість шкіл	Кількість груп	Кількість учнів
Молдавська	Одеська	7	21	317
	Чернівецька	25	139	3527
	Усього	32	160	3844
Румунська	Закарпатська	13	90	1322
	Чернівецька	24	102	1770
	Усього	37	192	3092
Угорська	Закарпатська	36	74	1082
Польська	Вінницька	3	5	90
	Житомирська	10	19	580
	Львівська	11	12	210
	Тернопільська	5	12	225
	Хмельницька	12	21	272
	Чернівецька	2	6	72
	м. Київ	2	3	45
	Усього	45	78	1494
Болгарська	Запорізька	16	35	382
	Кіровоградська	2	2	24
	Львівська	1	4	37
	Одеська	51	121	2260
	Усього	70	162	2703
Кримсько-татарська	Запорізька	2	4	41
	Крим	188	451	4470
	Херсонська	4	4	47
	м. Севастополь	1	1	20
	Усього	181	451	4470

Чеська	Вінницька	1	2	20
Словацька	Закарпатська	2	5	72
Новогорецька	Крим	1	2	27
	Донецька	9	13	130
	Усього	10	15	157
Єврейська	Вінницька	1	1	13
	Житомирська	1	2	20
	Львівська	1	1	20
	Одеська	2	3	45
	Черкаська	2	3	60
	м. Київ	1	3	60
Гагаузька	Одеська	6	14	223
Турецька	Херсонська	1	1	10
Історія румунського народу	Закарпатська	4	7	161
	Чернівецька	1	1	25
	Усього	5	8	186
Історія угорського народу	Закарпатська	59	167	2561
Історія циганського народу	Закарпатська	1	2	20
Усього	501	1343	20152	

З 1992 р. почався перехід від факультативного вивчення рідної мови до введення її як навчального предмета та створення відповідних класів і шкіл. У 503 школах України здійснювалося факультативне навчання (20203 учнів), працювало 1400 груп (120 тис. учнів), у тому числі з вивчення болгарської (165 груп), кримськотатарської (340), єврейської (38), польської (90), новогорецької (27), румунської (12), словацької (7), чеської (4) [10, с. 57].

У 1993 р. в Україні діяв 891 факультатив, де 12,3 тис. учнів вивчали мови національних меншин [21, арк. 170]. У 1993/94 н. р. в 11 областях України у 88 школах працювало 228 факультативних груп, де 3409 учнів вивчали рідну мову [10, с. 57]. У 1995 р. функціонувало 49 факультативів, де болгарську мову вивчало близько 1 тис. 589 учнів, мову як предмет – 7 тис. 746 [10, с. 57]. Крім того, в Україні з 1991/92 н. р. діяли школи, де викладалася російська мова: з українською мовою навчання, (російська мова як окремий предмет); з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин; спеціалізовані школи з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин. Їх налічувалося 3 364 (15,9% загальної кількості шкіл) [9, с. 130]. Згодом у 1993–1994 рр. в україномовних школах Глибоцького, Старожинецького та Герцаївського районів Чернівецької обл. відкрилися класи з румунською мовою навчання, які відвідувало 386 учнів [17, арк. 245].

Аналіз звіту школи з молдовською мовою навчання (1991) показав, що в Чернівецькій обл. з 420 загальноосвітніх шкіл 86 (20%) були з молдовською мовою навчання [19, арк. 63]. У 1992/93 та 1993/94 н. р. діти молодших класів володіли діалектом рідної мови та російською мовою: навчання починалося російською мовою (буквар) та водночас вводився усний курс

української мови; у 2 класі здійснювалося навчання грамоти українською мовою і вводився усний курс рідної літературної мови; у 3 класі відбувалося навчання грамоти рідної мови; у подальші роки українська та рідна мови починали використовуватися як засоби навчання з деяких предметів [19, арк. 17]. У звіті зазначається, що в Чернівецькій обл. вивчалася 5 мов національних меншин: румунська, російська, німецька, іврит, польська. У 1994 р. тут діяли 273 школи з них 96 – були з румунською мовою викладання, де навчалася 21,6 тис. учнів (16,5%); у 1995 р. з 452 шкіл 87 – були з румунською мовою навчання, 4 – російською, 35 – з різними мовами. У 1995 р. румунську мову вивчали 23,5 тис. школярів, німецьку – 25 тис., іврит – 280 школярів, а 400 школярів – польську мову [18, арк. 244]. Традиційним в області було проведення учнівських олімпіад з румунської мови і літератури. У процесі навчання учні не вивчали культуру свого народу, у них формувалася національна самосвідомість.

На початок 1994/95 н. р. в Одеській обл. функціонувало 11 денних загальноосвітніх навчальних закладів із молдовською мовою навчання, які відвідувало 7087 учнів. Крім того, працювало 7 змішаних російсько-молдовських шкіл [6, с. 124].

Навчальна література друкувалася молдовською (румунською) мовою з використанням кирилиці. Навчальні плани шкіл Чернівецької області з молдовським контингентом учнів мали назву «Навчальний план загальноосвітньої школи з молдавською мовою навчання». Підручники з мови мали назву «Молдовська мова», а з літератури – «Молдовська література». Лише з 1992 р. відбувся перехід шкіл з молдовським контингентом учнів на навчально-методичне забезпечення, в основу якого лягла латиниця. Це було зумовлено відповідним процесом у школах Республіки Молдова. Підручники з мови та літератури шкіл Молдови стали називатися «Румунська мова» та «Румунська література». Мову друкування підручників було визначено як румунську [18, с. 127]. Цими підручниками почали користуватись і в школах Одеської та інших областей, де навчалися учні молдовської національності. Згідно зі ст. 3 Протоколу про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти республіки Молдова «... молдовська сторона, враховуючи свої можливості, надасть безкоштовно підручники з усіх навчальних дисциплін, методичні посібники і художню літературу для дошкільних навчальних закладів і шкіл України з молдовською (румунською) мовою навчання відповідно до заяви української сторони» [18, с. 127].

У навчальних планах для шкіл з молдовською мовою навчання мова визначалася як румунська, а курси рідної мови та літератури – як румунська мова і література відповідно до назв підручників, що видавало Міністерство освіти Республіки Молдова. Міністерство освіти і науки України випустило 45 назв видань навчально-методичної літератури для шкіл з румунською мовою навчання, яку було рекомендовано для використання в школах з молдовським контингентом. Також було видано підручники мовами національних меншин (з гуманітарних предметів), де зверталась увага на тлумачення певних історичних подій для представників інших етносів України.

З 1994 р. в школах України діяло кілька десятків навчальних планів для різних типів шкіл, що передбачали 17 обов'язкових предметів у державному компоненті і 20 – у шкільному, інтегровані курси, а також допустиме навантаження учнів. Випускники загальноосвітніх навчальних закладів з рідної мови складали державну підсумкову атестацію з рідної мови та літератури [14, с. 103].

Система освіти національних меншин за мовним аспектом ставала більш різнобічною. Якщо в 1991 р. працювали заклади освіти з російською, єврейською, польською, молдавською, угорською мовами навчання, то в 1996 р. вже діяли заклади з вивченням або навчанням болгарською, єврейською, кримськотатарською, молдовською, німецькою, новогрецькою, польською, румунською та угорською мовами.

У кінці 1997 р. змінилася структура навчальних планів. Вони охоплювали три компоненти змісту: союзно-республіканський, республіканський і шкільний [17, арк. 16]. Протягом 1991–1997 рр. в Україні видавалося близько 150 книжок мовами національних меншин. Серед

них Методичні рекомендації щодо вивчення державної мови в школах України з угорською, румунською, польською та іншими мовами викладання (1997) та ін. навчальні підручники. Відроджувалися мови, культура, історичні традиції завдяки випуску літератури різними мовами національних меншин (польська, словацька, чеська, угорська, румунська, вірменська, грузинська, урумська, роменська, іврит, ідиш, гагаузька, болгарська, німецька та кримськотатарська) [13, с. 63]. За тематикою видання розподілялися на офіційні, підручники та навчальні посібники, довідники, художня і дитяча література. Формувалася програма за попередніми пропозиціями національно-культурних товариств, Спілки письменників, науковців, масових бібліотек тощо [13, с. 63].

В Україні забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою. Водночас у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин створювалися умови для опанування державної мови. Передбачались належні форми, засоби викладання і вивчення мов національних меншин. Отже, протягом 1991–1997 рр. відроджувалася системи освіти національних меншин.

Результати проведеного дослідження свідчать, що незалежна держава в контексті суспільно-політичних подій змінила систему навчання дітей національних меншин у розглядуваний період. Аналіз навчальних програм, планів, підручників, архівних джерел та історичної літератури показав, що етномовна політика позитивно вплинула на формування змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема на диференціацію у викладанні таких предметів, як рідна мова, література, історія України, суспільствознавство, естетична культура; запроваджених курсів: «Рідний край», «Народознавство», «Етнографія та фольклор України», «Культура та мистецтво України»; факультативів, де вивчалися мови національних меншин; спостерігався перехід від факультативного вивчення рідної мови до введення її як навчального предмета та створення відповідних класів і шкіл. Таким чином, школи національних меншин стали відкриватися по всій Україні, але здебільшого функціонували там, де проживала найбільша етнічна група, і поділялися за соціальною та національною ознаками й відрізнялися лише мовами навчання.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.: хрестоматія / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 384 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: [монографія] / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
3. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханова І. Г. – К.: Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – С. 21.
4. Гончаренко Л. А. Полі культурна освіченість педагога: теорія і практика / Л. А. Гончаренко; за ред. В. В. Кузьменка. – Херсон: РІПО, 2009. – 136 с.
5. Декларація прав національностей України // Право України. – 1992. – № 1. – С. 5
6. Євтух В. Б. Етнонаціональна структура українського суспільства: довідник / Євтух В. Б., Трощинський В. П., Галушко К. Ю., Чернова К. О. – К.: Наукова думка, 2004. – С. 129–131.
7. Закон України «Про національні меншини» № 249412 від 25. 06. 1992 року // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 36. – С. 529.
8. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21.
9. Зеркаль М. М. Етнічна система освіти України: особливості відродження та функціонування у 1990–2000-ті роки (на прикладі середніх та спеціальних навчальних закладів) / М. М. Зеркаль // Чорноморський літопис. – 2012. – Вип. 6. – С. 125–131.
10. Зеркаль М. М. Місце і роль недільних шкіл та факультативного навчання в системі освіти етноменшин України (1991–2011 рр.) / М. М. Зеркаль // Науковий вісник Миколаївського

- національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Історичні науки. – 2012. – Вип. 3. 33. – С. 54–59.
11. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : [монографія] / О. К. Мілютіна. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка, 2008. – 192 с.
 12. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл УРСР на 1989/90 н. р. // Інформ зб. м-ва освіти УРСР. – 1989. – № 10. – С. 3–5.
 13. Пилипенко Т. Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України (15 серпня 1992 р.) / Т. Пилипенко // Етнічний довідник. – У 3-х ч. – Ч. III. – К., 1997. – 85 с.
 14. Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи / Т. Пилипенко // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду; під заг. ред. Ю. Тищенко. – К.: Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. – 312 с.
 15. Центральний Державний Архів Вищих Органів України (далі ЦДАВО України). – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 36. – Арк. 1-6.
 16. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 78. – Арк. 69-88.
 17. ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 120.
 18. ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 28. – Арк. 245.
 19. ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 49. – Арк. 170.

The article deals with the problem of educational process organization in schools with teaching children in their mother-tongue under differentiation of general secondary school education in independent Ukraine (1991–1997 of the XXth century). The development of educational establishments network of such type on the territory of Ukraine is shown. There was set that the educational system of ethnic groups has found its rebirth in an investigated period; it was found out that during realization of governmental politics ethnic groups' education has declared the balance of knowledge and skills, free development of national languages and cultures, and supporting ethnic groups' needs of educational and methodical literature in ethnic languages which explained to certain historical events to other ethnic groups in Ukraine.

It was discovered, that foundation and development of ethnic schools in a great measure is related to national politics that assists their further development and functioning; so, the state assures all ethnic groups' right to national and cultural autonomy, partly in the use and education in mother tongue or study of the mother tongue in state educational establishments, the creation of national cultural establishments. It was marked the actuality of the proper facilities creation in order to develop all ethnic languages and cultures, their free usage of mother tongues in all spheres of public life. There were the changes of curricula for schools with Russian, Moldavian, Hungarian languages of education highlighted and there were elective and optional courses implementation emphasized. They were introduced at schools of ethnic groups and at cultural societies, where the mother tongue of ethnic groups was studied; the transition from the optional study of the mother tongue to the introduction of it as educational subject and the creation of corresponding classes and schools is traced. It was set that under the independent Ukraine (1991–1997 of the XXs century) the government created the best facilities for mother tongue education in schools of ethnic groups, and also it was investigated, that ethnic groups which lived on territory of Ukraine in order of having cultural and common differences, and forms of mentality diversity in their correlation acquire the system unity transforming into a certain organizational cohesion.

Key words: independent Ukraine, development, curricula, differentiation, schools for ethnic groups, schools with teaching children in their-tongue under, courses and optional classes.

УДК [378. 016: 376] : 004. 032. 6 (07)

Ольга Юзик
Olha Yuzyk**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ****THE PECULIARITIES OF MULTIMEDIA USE
IN THE PROCESS OF JUNIOR SPECIALISTS' TRAINING TO THE
WORK IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION**

Використання мультимедійного забезпечення викладачем у процесі підготовки майбутніх фахівців у системі інклюзивної освіти сприятиме активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та кращому розумінню матеріалу, який вивчається.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, корекційна педагогіка, мультимедійне забезпечення, готовність студентів до інновацій, ІКТ, пошукові системи, педколедж.*

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей. Мова йде про інклюзивну освіту в загальноосвітніх закладах. ВНЗ повинні готувати і готують фахівців, які готові до роботи із дітьми, що мають вади в психофізичному розвитку. Сучасне заняття вже неможливо уявити без використання викладачем інформаційно-комунікаційних технологій, сучасних групових інтерактивних методів навчання. Розвиток інноваційних підходів організації навчання, інтерактивність навчального процесу сьогодні відбувається з використанням засобів масової комунікації – медіа. Термін «медіа» від латинської *media* – засоби. Медіаосвітні технології передбачають включення в систему освіти різних мультимедійних засобів навчання, розроблення нових методичних і технологічних форм навчання. На думку Г. Онкович, сьогодні цифровий формат припускає у медіапродукті додаткову характеристику – мультимедійність та інтерактивність [4, с. 86]. Тому у статті хочемо підняти проблему – особливості використання на заняттях мультимедійного забезпечення в процесі підготовки молодших спеціалістів до роботи в системі інклюзивної освіти

Питання інклюзії, інклюзивного навчання, підготовки фахівця до роботи із дітьми, що мають особливі освітні потреби, досліджувалася багатьма науковцями. Дослідники В. Липа, А. Колупаєва, Л. Савчук, В. Синьов, О. Юзик у своїх працях розкривають теорію вивчення корекційної педагогіки, методика роботи вчителя з дітьми, що мають вади у психофізичному розвитку та підготовку студента до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в умовах індивідуальної форми роботи, так і в інклюзивному класі [1; 2; 7; 8; 12; 13].

Низка вчених досліджують питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) та мультимедіа в освітній сучасний процес. Зокрема, В. Сергеева в журналі «Інновации в образовании» висвітлює проблему, що стосується інноваційних технологій. Дослідниця класифікує передові технології на загальнопедагогічні, підтримуючі та ті, що здійснюють руйнівний вплив. Останній термін належить процесору Гарвардської школи бізнесу Клейтон М. Крісненсену [6, с. 127]. На основі статті В. Сергеевої приходимо до висновку, що будь-який вид ІКТ спрямований на прогрес, на рух уперед з метою удосконалення розвитку процесу навчання, практичного застосування ІКТ на заняттях. Проте, інформаційно-комунікаційні технології можуть бути і такими, що здійснюють руйнівний вплив. У першу чергу, це обумовлено тим, що ІКТ здійснюють негативний вплив на здоров'я

та психічний стан школярів та вчителів. Потік інформації, що невпинно зростає, її переосмислення, підготовка до занять, підбір інформації для учнів та батьків – усе це потребує часових витрат і статистичного положення за персональним комп'ютером (далі – ПК), що у більшості випадків не сприяє збереженню здоров'я ні у дітей, ні у дорослих, а як наслідок – перевтома, апатія, депресія, агресія.

Проте більшість науковців (О. Моїсеєва, Г. Онкович, В. Пилипенко, З. Тарутіна, О. Федоров, О. Юзик та Т. Яцевич) дотримуються думки щодо необхідності впровадження інтерактивного навчання, в основі якого – застосування ІКТ та мультимедіа. Так, О. Моїсеєва у ході II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної педагогіки» у м. Львові доводить необхідність інтерактивного навчання у ВНЗ [3]. З. Тарутіна описує шляхи підготовки професіоналів в умовах глобалізації, появи Інтернету та нової хвилі прогресу в точних науках. Дослідження нейробіологів виявили, що у разі покриття аксона тонкими концентричними шарами мієліну приблизно у 100 разів підвищується швидкість руху нервових імпульсів. Мієлінові шари утворюються під час навчання (стимулювання активності мозку) завдяки діяльності двох типів невеликих за розміром і рухливих гліальних клітин у певному віковому інтервалі життя людини і цей процес активний до 25-30 років [10, с. 52]. Отже, студенти, які навчаються в коледжах, біологічно готові до сприйняття інформації не лише вербальної, але й такої, яку можна почерпнути із Інтернету чи шляхом роботи із ПК.

В. Пилипенко висвітлює важливе питання, що стосується мотивації студентів до використання ІКТ у навчальному середовищі вищої школи. Учений доводить, що завдяки мотивації студента можна домогтися того, що мотиви навчальної діяльності із зовнішніх перетворюються у внутрішні. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що мотиваційна сфера особистості глибоко індивідуальна і це важливо враховувати викладачу ВНЗ у процесі викладання будь-якої дисципліни. Якщо студент мотивований до навчання, то використання ІКТ матиме систематичний, цілеспрямований характер, що забезпечить неабияку продуктивність навчального процесу [5, с. 48].

Дослідження науковців Г. Онкович та В. Соловйова стосуються питань медіаосвіти. Г. Онкович у статті «Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія» розтлумачує терміни «медіаосвітні технології» та «медіапродукт» та підкреслює, що навчання з використанням інтерактивних технологій передбачає зміни у логіці – від практики до теорії [4, с. 86]. В. Соловйов притримується думки, що в процесі формування фахової компетентності молодших спеціалістів (сьогодні уже молодших бакалаврів) у ВНЗ I-II рівнів акредитації важливо враховувати те, що сучасні вимоги до якості трудових ресурсів потребують переважно інноваційних підходів до їх підготовки та високого професіоналізму педпрацівників [9].

Т. Яцевич також досліджує проблему використання мультимедійних електронних освітніх ресурсів у навчальному ВНЗ. Учений доводить важливість упровадження нових ІКТ-технологій та середовищ навчання, зокрема e-learning та e-learning 2. 0 [14].

Важливо підкреслити, що на сьогодні фактично не існує ґрунтовних досліджень, які б розкривали питання особливостей використання ІКТ у процесі підготовки молодших спеціалістів до роботи в системі інклюзивної освіти.

У зв'язку з цим метою статті є розкриття ефективності застосування мультимедійного забезпечення викладачем у ВНЗ I-II рівнів акредитації (на прикладі вивчення дисципліни «Основи корекційної педагогіки»).

Відповідно до мети завданнями означеної статті є:

- довести важливість упровадження мультимедійних засобів у процесі підготовки молодших спеціалістів до роботи в системі інклюзивної освіти;
- розкрити методику використання мультимедійного забезпечення в процесі вивчення різноманітних тем із дисципліни «Основи корекційної педагогіки».

Наказом Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 02. XII. 2005 р., № 691. передбачено введення навчальної

дисципліни «Основи корекційної педагогіки» (з 01. 09. 2006 р.) у вищих навчальних закладах, які готують фахівців за напрямом «Педагогічна освіта».

На базі Чортківського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Олександра Барвінського розглянута та обговорена програма, розроблена Інститутом корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова. Означену програму укладено кандидатом педагогічних наук, викладачем основ корекційної педагогіки Юзик О. П. на основі навчальної програми, рекомендованої Науково-методичним центром вищої освіти Міністерства освіти і науки України, для студентів, у яких здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями напрямку «Педагогічна освіта» (№14/18. 2-1126 від 28. 04. 06) та адаптовано до вимог навчального процесу у вищих навчальних закладах II рівня акредитації

Згідно зі світовими тенденціями та національним досвідом України, передбачені різні форми організації освіти і соціалізації дітей із вадами фізичного та (або) психічного розвитку, зокрема в умовах загальноосвітніх установ для дітей із нормальним розвитком (так зване інтегроване та інклюзивне навчання і виховання). Зазвичай, у таких установах працюють фахівці із загальнопедагогічною чи загальнопсихологічною підготовкою, які достатньо не ознайомлені з особливостями дітей із вадами психофізичного розвитку та специфікою їх навчання і виховання. Враховуючи, що такі діти потрапляють у різні типи установ, де вони перебувають разом із нормальними і потребують спеціальної корекційно-спрямованої роботи для збереження їх розвитку, виправлення і компенсації певних вад, відхилень у процесі соціалізації, існує потреба в ознайомленні майбутніх педагогів усіх спеціальностей (дошкільного виховання, початкової освіти, вчителів різних предметів основної школи) з основами такої галузі педагогічної науки, як корекційна (спеціальна) педагогіка.

В означеному випадку йдеться лише про основи відповідних знань, адже детально, у повному обсязі вивчення різних складових корекційної педагогіки як системи знань про особливості навчання і виховання дітей із різними вадами психофізичного розвитку у спеціалізованих освітніх установах забезпечується програмами підготовки фахівців із самостійної спеціальності «Дефектологія» («Корекційна освіта» за нозологіями).

Дисципліна «Основи корекційної педагогіки» розрахована на студентів – майбутніх учителів початкових класів недефектологічних спеціальностей педагогічної освіти напрямку підготовки 0101 «Педагогічна освіта», спеціальності 5. 010102 «Початкове навчання». Зокрема, молоді люди у ході навчання зосереджують увагу на засвоєння галузей корекційної педагогіки, основних захворюваннях та способах їх корекції з боку вчителя, або по-іншому – формах, методах, засобах навчання, виховання та корекційної роботи.

Із власного досвіду викладання «Основ корекційної педагогіки» у Чортківському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Олександра Барвінського (Тернопільська область) більше десяти років хочу поділитися особливостями використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання студентів.

По-перше, варто зазначити, що при укладанні програми, розробці лекцій, практичних та семінарських занять використовую пошукові системи [www. google. com. ua](http://www.google.com.ua), [www. ukr. net](http://www.ukr.net), [www. meta. ua](http://www.meta.ua), [www. pigma. ru](http://www.pigma.ru), що стосуються навчання та виховання дітей із вадами розвитку. Презентації, розроблені до лекцій та систематизовані за розділами галузей корекційної педагогіки, створені з використанням інтернет-ресурсів.

Неоціненну роль надає відеохостінг YouTube, з якого для занять використовуються відеофрагменти різної тематики (мова жестів, історія життя легендарного Ніка Вуйчіча, логопедичні заняття, корекційні заняття зі слабочуючими та глухими дітьми, а також дітьми, які мають гіперактивну поведінку). Крім того, знаходимо та застосовуємо різноманітні відеофрагменти з використання дельфінотерапії, арт-терапії, піскотерапії, фелінотерапії, іпотерапії як різновидів корекційної роботи, яку може впроваджувати у свою роботу не лише майбутній учитель початкових класів, але і батьки.

Звичайно, всі необхідні для роботи мультимедіа в мережі Інтернет знайти неможливо, тому працюю над створенням власної відеотеки. Джерелами слугують навчальні екскурсії зі студентами, що навчаються за спеціальністю «Початкова освіта», в спеціалізовану школу-інтернат для глухих дітей м. Теревовля, Теревовлянську спеціалізовану школу для слабозорих дітей, Чортківський центр реабілітації дітей «Дорога в життя», Чортківський «Дім милосердя» Тернопільської області. З цією метою на відеокамеру знімаються корекційні заняття з дітьми, що мають вади розвитку. Згодом на заняттях разом зі студентами переглядаємо відеозаписи, аналізуємо їх, робимо відповідні висновки.

Для більшої активності студентів на заняттях пропонуємо їм такі види самостійної роботи з використанням ІКТ:

- віднайти в мережі Інтернет відео щодо корекції дітей із вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату, корекції ЗПР, розумової відсталості, мовлення;
- віднайти нові інтернет-ресурси, статті, сайти, повідомлення, що стосуються інклюзивного навчання в Україні та за кордоном;
- віднайти необхідну інформаційну щодо корекції дітей за нозологіями, розробити проекти (поділ студентів на підгрупи (робота у підгрупах: 4-5 підгруп у групі створюється); захист проектів.
- відшукати нові інтернет-ресурси та пояснити їх структуру і можливості застосування у своїй роботі.

Зазначимо, що досвід використання ІКТ під час вивчення корекційної педагогіки у Чортківському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Олександра Барвінського висвітлено мною створеному навчально-методичному посібнику «Основи корекційної педагогіки» [12] та на власному сайті (режим доступу: <http://www.olgayuzuk.do.am>, вкладка «Корекційна педагогіка»).

Використання нових інформаційних технологій та мультимедіа в ході підготовки молодших спеціалістів (на прикладі вивчення дисципліни «Основи корекційної педагогіки») сприяють підвищенню рівня освіченості студентів, удосконаленню якості їх навчання та готовності в майбутньому до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами у загально-освітніх закладах.

Перспективи подальших розвідок в окресленому напрямі вбачаємо у дослідженні ефективності використання мультимедійного забезпечення в процесі проведення занять у позаурочній та гуртковій діяльності при підготовці молодших спеціалістів у системі інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Атопол, 2011. – 274 с.
2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики: уч. пособие для пед. учебн. завед. по специальности «Дефектология» / В. А. Липа. – Донецк : Лебедь, 2002. – 327 с.
3. Моїсеєва О. В. Необхідність в інтерактивному навчанні у ВНЗ. [Електронний ресурс]: / О. В. Моїсеєва // Актуальні питання сучасної педагогіки: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 жовтня 2014 р.). – Львів, 2014. – С. 28-31. – Режим доступу: <http://molodyvchenu.in.ua/files/conf/ped/05oct2014/05oct2014.pdf>
4. Онкович Г. Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія / Г. Онкович // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С. 85-94.
5. Пилипенко В. Проблема мотивації студентів до використання ІКТ у навчальному середовищі вищої школи / В. Пилипенко // Освіта та управління. – 2013. – №1-2. – С. 46-62.
6. Сергєєва В. П. Инновационные технологии: эффективные или разрушительные изменения в образовании? / В. П. Сергеева // Инновации в образовании. – 2013. – № 11. – С. 127-132.
7. Синьов В. М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмета науки / В. М. Синьов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені

- М. П. Драгоманова, 2004. – №1. – 299 с. – (Серія №19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наукових праць).
8. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. 1. – 238 с.
 9. Соловійов В. Формування пізнавального інтересу молодших спеціалістів в умовах сучасного-медіа простору / В. Соловійов // Проблеми освіти: наук. збірник. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2012. – Вип. 71. – С. 87 -91.
 10. Тарутіна З. Підготовка професіоналів в умовах глобалізації Інтернету і нової хвилі прогресу в точних науках/ З. Тарутіна // Вища освіта України. – 2012. – №2. – С. 50-52.
 11. Федоров О. Медіаосвіта та медіакритика в контексті підготовки майбутніх педагогів / О. Федоров// Вища освіта України. – 2014. – №4. – С. 59-69.
 12. Юзик О. П. Основи корекційної педагогіки / О. П. Юзик. – Чортків, 2014. – 146 с.
 13. Юзик О. П. Методика використання мультимедійного забезпечення в процесі вивчення дисципліни «Основи корекційної педагогіки» у ВНЗ I-II рівнів акредитації /О. П. Юзик // Матеріали Всеукраїнського семінару «Формування інформаційно-освітнього середовища: IT-підтримка регіональної системи освіти» (м. Рівне, 17 червня 2015 р.). – Режим доступу: www.roipro.org.ua/upload/iblock/0a3/yuzuk-o.p.-metodyka-vyk_nya-multymediynogo-zabezpechennya-v-protsezi-vyvchennya-dystsypliny_osnovy-korektsiynoyi-pedagogiky_-u-vnz-i_ii-r.a..docx.
 14. Яцевич Т.А. Об актуальности использования мультимедийных электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе технических вузов / Т. А. Яцевич, М. В. Лёган // Инновации в образовании. – 2013. – №11. – С. 133-143.

The article contains the information regarding the relevance of implementation of information and communication technologies and multimedia in the educational process of the University.

Specialized knowledge and skills are required to train university students of the 1st – 2nd levels of accreditation for their work with children with special educational needs. This is facilitated by the introduction of «Fundamentals of Correctional Pedagogy» training course for the students who are going to be future primary school teachers of non-defectology specialization of teacher education, training direction 0101 «Teacher Education». The study of «Fundamentals of Correctional Pedagogy» training course provides students with the theoretical and practical skills for their work in inclusive classes.

The article summaries the experience of using information and communication technologies in the study of this training course, the experience of professional competence formation of future specialists in the system of inclusive education. It is noted that the introduction of the ICT and multimedia into the educational process involves the mastery of new information technologies, skills in selecting, analyzing, evaluating and organizing of information. Students acquire skills of independent work in the Internet which they need to search for updated information concerning different professional areas of work – orthopedagogy, correctional psychopedagogy, logopedisti, the surdopedagogy and typhlopedagogy.

The benefits and challenges of implementation of the latest information and communication training technologies, which are essential to enhance modern educational process of young specialists' training for their work in the inclusive educational system are identified.

Key words: *inclusive education, correctional education, multimedia software, the students' readiness to innovation, ICT, search engine, teachers-training college.*

УДК 159. 922. 7(09)(477)

*Тамара Янченко
Tatara Yanchenko*

ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЕВОЛЮЦІЇ ІДЕЙ ПЕДОЛОГІЇ (60 – 70-ті РОКИ ХХ СТ.)

THE CHILD`S PSYCHOLOGICAL STUDY AS A RESULT OF THE EVOLUTION OF THE PEDODOLOGY`S IDEAS (60 – 70-th OF THE TWENTIETH CENTURY)

У статті висвітлюються питання розвитку педології (науки про дитину, яка була поширеною в Радянському Союзі у 20-ті – першій половині 30-тих років ХХ ст.). Автор приділяє особливу увагу проблемі еволюції ідей педології після її заборони. Ця еволюція виявилася в організації психологічних досліджень дитини, що здійснювалися науковцями Інституту психології УРСР у другій половині 50-х – 70-ті рр. ХХ ст.

Ключові слова: педологія, дитина, наука про дитину, психологічні дослідження, вивчення дитини.

Орієнтація вітчизняної освітньо-виховної системи на інтеграцію в європейський освітній простір передбачає трансформацію її діяльності на засадах дитиноцентризму, гуманізму та демократії. Щоб забезпечити дитиноцентричні тенденції освіти та виховання, необхідно знати особливості розвитку дітей. Водночас потреба у розумінні специфіки дитячого віку та індивідуальних особливостей дітей не є новою для педагогічної науки і практики. У різні періоди розвитку педагогіки науковці порушували питання про всебічне вивчення дитини, зокрема вирішення цієї проблеми було провідним напрямом науково-практичного розвитку педології.

Проблемі вивчення основних засад науково-практичного розвитку педології присвячені ґрунтовні праці О. Сухомлинської. Окремі питання, пов'язані з розвитком теорії та практики педології, розглянуті у дослідженнях Н. Дічек, І. Болотнікової, Л. Дуднік, Л. Ковальчук, Ю. Литвиної, О. Петренко, Л. Смолінчук та ін. Але проблема реформування сучасної освітньо-виховної системи, її переорієнтації на засадах дитиноцентризму, зокрема, використовуючи позитивні ідеї педології, залишається актуальною. Тому основні положення цієї науки потребують подальшого вивчення. До них відносяться і питання еволюції ідей педології у науковому та освітньому просторі другої половини ХХ ст.

Педологія (інтеграційна наука про дитину, яка синтезувала у собі відомості з психології, анатомії, фізіології, соціології, педагогіки, етнографії та інших галузей) виникла у США у кінці ХІХ ст. У Радянському Союзі, зокрема в Україні, у 20-ті роки ХХ ст. вона стала провідною науковою галуззю, на досягнення якої орієнтувалися педагогічна теорія та практика шкільництва. Сутність педології полягала у всебічному, комплексному дослідженні особистості дитини і побудові на основі результатів цих досліджень навчально-виховного процесу в закладах освіти.

У 30-ті рр. ХХ ст. у Радянському Союзі відбулися суспільно-політичні зміни, утвердився тоталітаризм і поширилися репресії. Це мало негативний вплив і на розвиток освітньої системи, що зумовило й заборону педології.

Знищення педології у 1936 р. призвело до повного заперечення її здобутків, заборони їх застосування у теорії та практиці вітчизняного шкільництва і припинення педологічних досліджень.

Однак заборонити науковий розвиток – це не означає зняти проблему, тим більше, що практика потребувала наукового (а не псевдонаукового) вирішення проблем. Тому,

незважаючи на перешкоди, з плином часу об'єктивні методи дослідження повернулися в педагогіку і психологію [7, с. 44]. У наукових (педагогічних і психологічних) публікаціях, що з'явилися у період «відлиги» (друга половина 50-х – перша половина 60-х рр.) [4, с. 27], йшлося про створення «марксистської науки про дітей», яке ніби ініціювалося ще Постановою ЦК ВКП(б) про заборону педології (1936). Хоча науку, яку планувалося створити, у цих публікаціях і не називали педологією, по суті в них висловлювалися думки про певне (часткове) відродження й еволюцію ідей педології та продовження педологічних досліджень.

Проблеми вивчення особистості дитини та її розвитку стали у центрі уваги учня Л. Виготського Л. Занкова. Зазначимо, що на початок 30-х рр. він був досить відомим педологом.

Л. Занков повернув у педагогіку тенденцію чіткого визначення предмета дослідження, використання відповідного інструментарію, поєднання кількісних і якісних методів вивчення дитини. Вперше після тривалої перерви він реалізував ідею необхідності проведення психологічних досліджень для визначення ефективності педагогічної дії [7, с. 44]. Ці дослідження були розпочаті у 50-ті рр. ХХ ст. у Москві. Найактивніше вони здійснювалися впродовж 60-х – початку 70-х рр. [3, с. 98–100].

Л. Занков створив і апробував нову дидактичну систему початкової освіти, яка пов'язала побудову навчального процесу з розвитком школярів [7, с. 44]. Для створення цієї освітньої системи він обрав педологічний або педоцентричний підхід (зі зрозумілих причин подібна термінологія не вживалася). Л. Занков зазначав, що «головним психологічним орієнтиром у розробці нової системи початкового навчання слугувало вивчення нами школярів, що здійснювалося рік за роком» [3, с. 96].

Як і педологія 20-х – початку 30-х, дидактична теорія розвивального навчання Л. Занкова ґрунтувалася на принципі цілісності розвитку школярів і необхідності його вивчення [3, с. 104–105].

Позиція Л. Занкова щодо сутності розвитку дитини стала результатом еволюції його соціогенетичних педологічних поглядів, що були загальноновизнаними у радянській педології кінця 20-х – початку 30-х рр. У його дидактичній системі процес психічного розвитку дитини пояснюється «як поступальний рух її взаємодії з оточуючим світом». Тому дослідження розвитку дитини науковець побудував на вивченні змін, що спостерігаються у ставленні особистості до зовнішнього світу й об'єктивної дійсності та у стосунках між дитиною та соціумом [3, с. 105].

Науково-дослідна діяльність Л. Занкова була зорієнтована на шкільну практику. Результатом здійсненого вченим дослідження специфіки психічного розвитку молодших школярів стало встановлення взаємозв'язку між ним і навчанням дітей, за умови, що воно побудовано на таких принципах, як оволодіння навчальним матеріалом високого рівня складності, що має значну питому вагу теоретичних знань, швидкий темп засвоєння, усвідомленість навчання, активна діяльність усіх школярів незалежно від їх готовності до школи [3, с. 104–105]. Саме ці принципи стали основою розвивальної дидактичної системи Л. Занкова, що отримала значне поширення у Радянському Союзі у другій половині ХХ ст.

Але не лише в Росії, а й в Україні розвивалися такі тенденції. До проблеми вивчення психічного розвитку дитини та його зв'язку з навчанням звернувся колишній педолог Г. Костюк. Після розгрому педології він продовжив науково-дослідну діяльність у галузі психології, зокрема вікової та педагогічної (очолював кафедру психології Київського педагогічного інституту та психологічний відділ УНДІПу, а згодом працював у створеному за його ініціативи у 1945 р. Науково-дослідному інституті психології УРСР) [5, с. 4; 14, арк. 1]. «Педологічне минуле» вченого опосередковано вплинуло і на його подальшу наукову діяльність.

Аналіз праць Г. Костюка [4–6] свідчить, що після знищення педології дослідження специфіки психічного розвитку дітей та реалізації на цій основі індивідуального підходу до школярів у процесі їх навчання не були повністю припинені навіть у той час, коли репресивна політика стосовно педології була найбільш яскраво вираженою. Це пояснюється практичним значенням таких досліджень, оскільки з ідеологічно заангажованої радянської педагогіки держава та

партія не зняли завдання формування нової людини. А виконати його за допомогою одних тільки неправдиво мажорних гасел було неможливо.

Деякі інші колишні українські педологи, зокрема Д. Елькін, Д. Ніколенко, О. Раєвський, Є. Сухенко, П. Чамата продовжували діяльність спочатку в УНДІПі, а потім у Науково-дослідному інституті психології УРСР [8, арк. 1, 2, 10]. Науково-дослідні завдання, що висувалися перед співробітниками Інституту психології, полягали у «розробці актуальних проблем загальної, дитячої, педагогічної і спеціальної психології, а також питань історії психології». Це зумовлювало відповідну структуру установи, до складу якої, зокрема входили відділи дитячої психології з кабінетом раннього і дошкільного віку та кабінетом шкільного віку, а також педагогічної психології [14, арк. 1]. Згодом були утворені відділ професійної орієнтації та професійного консультування (1962) та лабораторія програмованого навчання (1964) [10, арк. 2, 3], що демонструє наступність вітчизняних наукових традицій.

Аналіз архівних джерел [8, арк. 1–10; 11–13] свідчить, що більшість проблем, які досліджувалися співробітниками Інституту психології, починаючи з часу його створення, стосувалися саме різних аспектів психічного розвитку дітей, визначення його закономірностей, внутрішніх і зовнішніх чинників психічного розвитку індивіда, а тому успадкували певні традиції педологічних досліджень (по своїй суті вони були педоцентричними, спрямовувалися на з'ясування специфіки розвитку дітей у різні вікові періоди, орієнтувалися на освітньо-виховну практику). Так, концепція дослідження особистості дитини та розуміння її сутності, розроблена Г. Костюком у повоєнний період, ґрунтувалася на засадах цілісності розвитку дитини, визнання її як соціально активної істоти, спрямування, зміст і форми діяльності якої змінюються залежно від віку [4–6].

Почасти співробітниками Інституту психології вивчалися питання, що свого часу становили предмет педології. Зокрема, проблеми формування особистості дитини, її характеру, свідомості та самосвідомості досліджувалися П. Чаматою [12], особливості психічного розвитку нормальних і аномальних дітей різного віку, їхніх уявлень, уваги, сприйняття, мови, мислення, пам'яті тощо – Д. Елькіним [13, арк. 1], О. Раєвським [8, арк. 1; 11, арк. 1], Є. Сухенко [10, арк. 89] та іншими науковцями. Згідно з архівними джерелами, ці дослідження здійснювалися з урахуванням основних положень рефлексологічної теорії І. Сеченова та І. Павлова та закономірностей вищої нервової діяльності людини [8, арк. 2; 15, арк. 1, 19, 20, 49, 70], що демонструє їх спорідненість з педологією.

Крім дослідження різних аспектів психічного розвитку дітей, фахівці Інституту розробляли питання «психології навчання та виховання», вивченням яких свого часу займалася й педологія. Увага науковців до них була почасти спричинена Постановою ЦК КПУ «Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в УРСР» (1959). Зокрема, у ній зазначалося, що «Науково-дослідний інститут психології має брати участь у науковому обґрунтуванні змісту шкільної освіти, шляхів удосконалення методів шкільного навчання..., поліпшенні змісту і методів виховної роботи школи; повинен посилити у зв'язку з цим розробку питань психології навчання та виховання» [10, арк. 1].

У цьому напрямі з Інститутом психології співпрацював і відомий радянський психолог (колишній педолог, послідовник Л. Виготського) О. Лурія, який жив у Москві. Разом з українськими колегами він досліджував проблеми другорічництва та неуспішності школярів, зокрема вони займалися визначенням причин цих явищ [15, арк. 37–43, 71].

Науковці розуміли важливість розвитку у радянському освітньому просторі науки про дитину. З середини 50-х рр. ХХ ст., коли почалася десталінізація усіх сфер суспільного життя, вони отримали надію на створення «марксистської науки про дітей» [4, с. 27]. Завдання її фундації (чи, можливо, відродження) покладалося на психологів, але передбачалася їх співпраця з педагогами, лікарями, гігієністами. Предмет «майбутньої» науки був близьким до предмета педології: вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку дітей, обґрунтування змісту і методів навчання та виховання, нормування навантаження дітей різними

видами роботи, раціональна організація та психогігієна навчальної праці та відпочинку дітей [4, с. 27–28].

Науковці визнавали доцільність відновлення не тільки педологічних, а й психотехнічних досліджень. Психотехніка – це галузь психології, що вивчала трудову діяльність людини, а також питання професійної орієнтації та професійного відбору. Як і педологія, вона набула значного поширення в СРСР у 20-ті роки ХХ ст., а в середині 30-х років була заборонена. Г. Костюк порушував питання про необхідність профорієнтаційної роботи у школі, яка, за його висловом, «була занедбана після постанови про педологічні викривлення у педагогіці», коли поширилася хибна думка, що «інтереси особистості, її нахили, здібності не відіграють у суспільному розподілі праці тієї ролі, яка їм приписується, що цей розподіл просто визначається потребами суспільства у тих чи інших категоріях працівників» [6, с. 2]. Питання про організацію профорієнтаційної роботи вчений розглядав комплексно. Так, він пропонував «для здійснення системи профорієнтаційної роботи з молоддю організувати республіканську раду та обласні ради з профорієнтації», до складу яких повинні входити педагоги, психологи, фізіологи, лікарі, економісти [6, с. 7].

Психолог уважав, що для надання професійних консультацій і здійснення профвідбору старшокласників або абітурієнтів важливим є вивчення особистості, а саме: «розробка проблем психології особистості, дослідження структури її мотиваційних рис (потреб, інтересів, настанов, почуттів тощо) і операційних якостей (узагальнених умінь, здібностей та ін.), їх взаємозв'язку, закономірностей їх онтогенетичного розвитку, опрацювання методик психологічного вивчення учнів» [6, с. 7].

А відтак у Інституті психології здійснювалися й психотехнічні дослідження. Такий термін у другій половині ХХ ст. не вживався (зокрема, Г. Костюк називає ці дослідження «спеціальними соціологічними, психологічними, педагогічними і фізіологічними» [6, с. 7]). Водночас на початку 60-х рр. у Радянському Союзі було відновлено вивчення придатності до певних професій, здійснення профорієнтації та профвідбору тощо. Як зазначалося, з цією метою в Інституті був створений відділ професійної орієнтації та професійного консультування. Наприклад, на замовлення штабу військово-повітряних сил СРСР фахівці Інституту (Б. Баєв, Є. Мілеран) займалися розробкою комплексних методик відбору вступників у вищі військові авіаційні училища, що використовувалися в усіх подібних навчальних закладах СРСР; інша група науковців на чолі з Д. Ніколенком – розробкою методик відбору спеціалістів гірнично-рятувальної справи, які працюють при вугільних шахтах [9, арк. 9–11, 20, 30; 10, арк. 3–7, 52]. Фахівці відділу професійної орієнтації та професійного консультування здійснювали дослідження й серед школярів. Зокрема, вивчалися професійні наміри старшокласників (І. Назимов); їхня готовність до свідомого вибору професії (З. Нечипорук) тощо [6, с. 4–5].

Поступово у педагогіку та психологію поверталися методи дослідження особистості, заборонені та витіснені з наукового вжитку після знищення педології: вивчення продуктів діяльності учнів, психолого-педагогічний експеримент, анкетування, тестування [11; 13].

Проблеми психологічного вивчення школярів і складання на цій основі їх психолого-педагогічних характеристик досліджувалися у другій половині 50-х – 70-ті рр. ХХ ст. учнем Г. Костюка Б. Баєвим (він також був співробітником Інституту психології). Принципи вивчення особистості дитини, запропоновані ним, почасти співпадали з принципами педологічних досліджень. Б. Баєв зазначав, що «у вивченні індивідуально-психологічних особливостей учнів важливо дотримуватися певної методики», що ґрунтується на таких принципах: урахування цілісності особистості дитини; вивчення особистості в розвитку; поєднання роботи вчителя з окремими учнями і з колективом [1, с. 38].

У педагогіці посттоталітарного періоду мета, контекст і риторика вивчення особистості дитини майже не змінилися порівняно з періодом 20-х – 30-х рр. Наприклад, на думку Б. Баєва, «вчителям треба знати й враховувати особливості пам'яті, мислення, уваги своїх вихованців, їх ставлення до навчання, інтереси, запити, уподобання, всі сторони їх особистості, взагалі

усе, чим живе кожен з них як у школі, так і поза школою, для того, щоб виховати нову людину, майбутнього будівника комунізму» [1, с. 35].

Одним із результатів вивчення школярів було складання педагогічних характеристик. Воно здійснювалося на основі використання «різноманітних методів вивчення учнів»: спостережень за дітьми у школі та з'ясування умов їх життя у сім'ї, бесід з учнями та представниками їх оточення, аналізу навчальної успішності школярів [2, с. 22–23].

Педагогічні характеристики мали структуру, що відображала специфіку навчальної діяльності та праці дітей, їх загальний розумовий розвиток, дисциплінованість, характерологічні риси, взаємини з колективом, громадську активність [1, с. 39].

Б. Баєв запропонував орієнтовну схему вивчення учня та складання його характеристики: «1) загальні відомості про учня; 2) успішність учня; 3) ставлення учня до навчання; 4) засвоєння учнем навчального матеріалу, його загальний розвиток; 5) громадсько-політична спрямованість учня та його характерологічні риси; 6) умови життя і праці учня в сім'ї; 7) висновки щодо подальшої роботи з учнем» [2, с. 22].

Характеристики, складені за такою схемою, почасти нагадували педологічні характеристики школярів. Вони мали спільні складові, що стосувалися загальної інформації про учня, його навчання, розумового розвитку, психологічних якостей, умов життя у сім'ї, громадсько-політичної спрямованості особистості.

Дослідження різних аспектів психологічного розвитку дитини та його зв'язку з навчанням, а також втілення їх результатів у практичну площину не були припинені після заборони педології в СРСР і знайшли відображення у науковій діяльності фахівців інституту психології, колишніх педологів Д. Елькіна, Г. Костюка, О. Раєвського, П. Чамати та їхніх учнів, зокрема Б. Баєва, оскільки вирішення деяких науково-практичних проблем (взаємозв'язок між розвитком і навчанням дитини, вивчення особистості, визначення її індивідуальних якостей) було неможливим без застосування ідей, на які спиралася педологія. Висвітлення у подальших наукових розвідках потребують і інші напрями трансформації ідей педології у педагогіці другої половини ХХ ст.

Список використаних джерел

1. Баєв Б. Ф. Індивідуальний підхід до учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1961. – № 1. – С. 34–39.
2. Баєв Б. Ф. Шкільні характеристики учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 22–27.
3. Занков Л. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Л. Занков // Занков Л. Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1990. – С. 83–318.
4. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 21–30.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
6. Костюк Г. С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1–8.
7. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41–45.
8. Годовой отчет о выполнении тематического плана научно-исследовательской работы института за 1951 г. // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 50, 29 арк.
9. Годовой отчет о выполнении тематического плана научно-исследовательской работы института за 1963 г. // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 226, 32 арк.
10. Докладные записки, справки, информация, направленная в Министерство просвещения УССР и ЦК КПУ о проводимых институтом исследованиях по программированному

- обучению, о научно-исследовательской работе за 1964 г. // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 232, 101 арк.
11. Научные отчеты по темам: «Нервная система человека», «К. Д. Ушинский и современная ему западноевропейская психология», «Проблемы одаренности», «О психологической природе восприятий» А. Н. Раевский // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 2, спр. 10, 151 арк.
 12. Научный отчет по теме: «Генезис самосознания ребенка» П. Р. Чамата // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 2, спр. 14, 25 арк.
 13. Научный отчет по теме: «Педагогика и психология памяти» Д. Г. Элькин // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 2, спр. 22, 159 арк.
 14. Постановление Совета Народных Комиссаров УССР от 1 октября 1945 г. № 1573 и приказы Народного Комиссариата просвещения УССР от 12 октября 1945 г. № 4059 и 1 декабря 1945 г. № 4681 об организации в г. Киеве научно-исследовательского института психологии с 1 декабря 1945 г. // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 1, 5 арк.
 15. Стенограммы обсуждения докладов на научной сессии института, посвященной итогам работы по психологии в УССР // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 88, 167 арк.

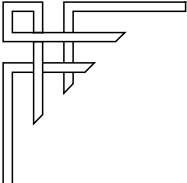
The article highlights the issues of pedology's scientific development. Pedology is the integrative science of a child. It synthesized the information from psychology, anatomy, physiology, sociology, pedagogy, ethnography and other industries. It originated in the United States in the late nineteenth century. It became a leading scientific industry in the Soviet Union, including Ukraine, in the 20-th years of the twentieth century. Its achievements were a basis of pedagogical theory and practice of education. The essence of the pedology is an all-round, comprehensive study of the personality of the child and the construction of the educational process at schools based on the results of these studies. Negative socio-political changes took place in the 30-th years of the twentieth century in the Soviet Union. It had an impact on the development of the educational system and ban of pedology (1936).

The author pays special attention to the problem of the evolution of the ideas of pedology after its ban. This evolution was in the organization of children's psychological researches. The problems of the development of the child in the course of her studies were researched by L. Zankov in the outlined period. Developing didactic system of L. Zankov got spread in the Soviet Union in the second half of the twentieth century.

Psychological investigations of the child were carried out by employees of the Institute of psychology of Ukraine D. Elkın, G. Kostiuk, O. Rayevskiy, P. Chamata, B. Baiev and other scientists. They studied the problems that have been the subject of pedology: development of a personality, the formation of her character, consciousness, the specificity of the mental development of children of all ages, their imagination, attention, perception, memory, thinking, language, psychology of children's education, child's individual psychological features, the relationship between the development and study of the child. The methods of research of personality were returned in pedagogy and psychology: the study of the product of the activity of the pupils, psychological and pedagogical experiments, observation, questionnaire, testing.

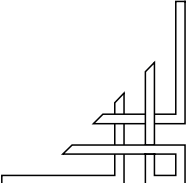
The author of the article makes a conclusion about the development of the traditions of the pedology in pedagogy and psychology of the second half of the twentieth century.

Key words: *pedology, child, the science of a child, psychological studies, the study of the child.*



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 76:004.92(075.8)

Микола Анісімов
Mykola Anisimov

ЗАСТОСУВАННЯ ГРАФІЧНИХ РЕДАКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «КРЕСЛЕННЯ»

THE USE OF GRAPHIC EDITORS IN THE STUDY OF THE SUBJECT «DRAWING»

У статті поданий системний аналіз застосування графічних редакторів у процесі вивчення навчального предмета «Креслення». Оволодіння комп'ютерними графічними редакторами дозволить звільнити студента від трудомістких, однотипних креслярських робіт. Процес розробки і проектування документації ставить студента на більш високий професійний рівень.

Ключові слова: графічний редактор, просторове мислення, технічне мислення, графічне конструювання, комп'ютерна графіка.

Відомості про оточуючі нас предмети, спроектовані і створювані прилади, вироби можливо передавати різними засобами: описом, фотографією, малюнком тощо. Однак точніше й наочно передати особливості конструкції, форму й розміри предметів можна тільки за допомогою креслення. Креслення в сучасному суспільстві застосовується практично у всіх галузях діяльності людини. Вони незамінні у процесі технологічної освіти (у школах, гімназіях, ліцеях, коледжах, вищих навчальних закладах) і особливо в професійній діяльності. Тому вміння читати й особливо виконувати креслення різної складності є однією з основних характеристик, яку повинен мати компетентний випускник сучасного навчального закладу.

Роль креслень у нашому житті й у сучасному виробництві неможливо переоцінити. Усі або майже все, що створене людством: будинки, у яких ми живемо, працюємо й проводимо дозвілля; засоби транспорту, на яких ми їздимо; одяг і взуття, які ми носимо; телевізори, радіо й мобільний зв'язок через, які надходить до нас інформація, і багато чого іншого – створювалося й створюється по заздалегідь розроблених кресленнях.

Креслення є основними конструкторськими документами. Окремо, або в комбінації з іншими графічними й текстовими документами вони визначають оснащення виробу та містять, як правило, усі дані, необхідні для розробки й виготовлення виробів, а також для їхнього контролю, приймання, експлуатації та ремонту.

Креслення є найважливішим засобом, що сприяє технічному прогресу. Тому знання основних правил креслення, вміння читати креслення й виконувати нескладні графічні роботи, необхідні кожній освіченій людині і є неодмінною умовою високої загальної й технічної культури.

Великий внесок у становлення й удосконалення наукової й навчально-методичної роботи в області креслення й супутніх його дисциплін внесли співробітники кафедр «Нарисної

геометрії й креслення» Харківського інституту радіоелектроніки (ХІРЕ), сьогодні – Харківський національний університет радіоелектроніки (ХНУРЕ). З 1949 р. по 1964 р. кафедрою керував відомий архітектор, професор Н.М. Підгорний, згодом кафедру очолювали професори В.І. Кузміна, Н.П. Гавриша, В.Е. Михайленко, В.Ф. Ткаченко, які зробили значний вклад у розвиток інженерної та комп'ютерної графіки, комп'ютерних систем на Україні.

Творча діяльність учителів технологічної освіти постійно пов'язана з різними типами креслень. Тому в професійній спеціалізації в процесі вивчення предмета технічне креслення вирішальне значення має засвоєння студентами графічних знань.

Необхідно відзначити, що креслення – це ще особлива мова спілкування між людьми різних професій і національностей.

Метою статті є спроба застосування графічних редакторів CorelDraw, КОМПАС-3D у процесі вивчення предмета «креслення» з метою покращення якості навчання студентів «Технологічної освіти».

«Інженерна графіка» є унікальною графічною мовою людської культури. Будучи однією з найдавніших мов світу, вона відрізняється своєю лаконічністю, точністю й наочністю. В алфавіті цієї мови існують лише два знаки – крапка та лінія. Якщо простежити шлях розвитку креслення від прадавніх часів до наших днів, виокремимо два основні напрями: перший – будівельні креслення, призначені для будівництва житла, промислових будинків, мостів й інших споруд; другий – промислові креслення, за якими створювали різні інструменти, пристрої, машини.

Уся сукупність дій зі створення зображень за допомогою комп'ютера називається комп'ютерною графікою. А програми, за допомогою яких створюються зображення, називаються графічними редакторами. Людей, які створюють зображення за допомогою графічних редакторів, називають графічними дизайнерами. Зображення, створене на екрані монітора, можна відразу стерти, домалювати, підправити, збільшити, зменшити, змінити колір, змусити рухатися; у випадку тривимірної графіки – покрутити, заглянути всередину тощо. А найголовніше, воно легко тиражується.

Завдяки комп'ютерній графіці виникають різні картинки на екрані персонального комп'ютера (ПК). Вивчаючи предмет «Інформатика», вже маємо уявлення про те, що для будь-якої роботи на комп'ютері створена певна програма, за допомогою якої відбувається обробка тієї або іншої інформації. Інформація, що зберігається в пам'яті комп'ютера, виводиться на дисплей і завдяки цьому, спостерігаємо різні картинки на екрані.

Тепер можемо підбити підсумок, що комп'ютерна графіка є такою галуззю інформатики, завдяки якій можна отримати різні зображення на комп'ютері. Такими зображеннями можуть бути різні малюнки, креслення й мультиплікація. Але й природно, що для їхнього створення необхідно спеціальне програмне забезпечення (ПО), яке іноді називають графічними пакетами.








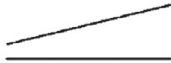

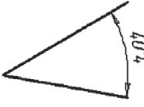
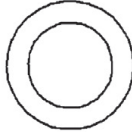




У процесі виконання графічних малюнків або креслень у процесі підготовки різної друкованої документації необхідно використовувати графічний редактор CorelDraw. Чому необхідно використовувати саме цей редактор? Це пов'язане з тим, що:

- по-перше, цей редактор – векторний, (тобто висока якість відтворення графіки);
- по-друге, малюнок або креслення, виконані у цій програмі, можна перенести в будь-яку програму;
- по-третє, у цій програмі можна виконати будь-який малюнок або креслення.

Для того, щоб зрозуміти, яка якість малюнків або креслень виходить у різних програмах, нами були виконані графічно елементарні елементи в різних програмах. Усі ці малюнки наведено в табл. 1

Таблиця 1

Графіка елементарних елементів у різних програмах

	Тип креслення			
	Гострий кут	Розмір	Прямокутник	Коло
Програма Word				
Програма Paint				
Програма Компас 3D				
Програма CorelDRAW				

Соціологічні дослідження, проведенні в районних навчальних закладах Кіровоградській області, виявили, що креслення в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗОНЗ) викладається за винятком. Зріз проводився в десяти районах. Систематизовані дані по Олександрійському району показали, що на початок 2014-2015 навчального року в місті Олександрія Кіровоградської області функціонувало 17 закладів освіти, з них лише в 3 закладах предмет «Креслення» входив до складу інваріантної частини навчального плану.

Учні, які приходять сьогодні вчитися у вищі навчальні заклади й не вивчали предмет «Креслення» в школі, становить у межах 56-82%. Технологія ж вивчення предмета така, що практично елементи цього предмета учні починають пізнавати ще в початкових класах середньої школи. Цю технологію навчання, починаючи із середньої школи й закінчуючи вищою школою, розробляла плеяда видатних учених (А.Д. Ботвінников, В.Н. Віноградов, І.С. Вишнепольський, С.О. Воєводський, І.О. Воротников, Б.Ф. Ломов, Є.І. Машбиц, М.І. Меєровіч, В.К. Сидоренко, Д.О. Тхоржевський та ін.).

Технологія вивчення предмета така, що вчителі в початкових класах повинні сформувати в учнів конкретні навички й уміння працювати спочатку із простим олівцем, лінійкою та транспортиром. Це називається «поставити руку» і сформувати у дитини «уявлення». Потім навчання полягає в тому, щоб за допомогою простого олівця й лінійки виконати прості лінії й різні овали. На наступному етапі учні повинні перейти до виконання простих малюнків олівцем з наступним розфарбуванням їх кольоровими олівцями. На останньому етапі дітей необхідно навчити працювати фарбами (аквареллю).

У старших класах учні починають вивчати креслення, де, в першу чергу, в них необхідно сформувати просторове мислення. Навчити працювати з різними креслярськими інструментами та вручну створювати різні креслення. Без цих знань і сформованих навичок і вмінь виконувати різні побудови (ескізи, спряження, проекції, розрізи, перерізи тощо) неможливо.

Комп'ютерна графіка – розділ інформатики, який вивчає засоби та способи створення й обробки графічних зображень за допомогою персональних комп'ютерів. Існує безліч класів програмного забезпечення комп'ютерної графіки, але сьогодні розрізняють чотири види: растрова графіка, векторна графіка, тривимірна й фрактальна графіка. Вони відрізняються принципами формування зображення при відображенні на екрані монітора або в процесі друку на папері.

Растрову графіку (це програми Paint, Adobe Photoshop) застосовують при розробці електронних (мультимедійних) і поліграфічних видань. Ілюстрації, виконані засобами растрової графіки, рідко створюють вручну за допомогою комп'ютерних програм. Частіше для цієї мети використовують відсканованні ілюстрації, підготовлені художником на папері, або фотографії. Останнім часом для введення растрових зображень у комп'ютер знайшли широке застосування цифрові фото- і відеокамери.

Програмні засоби для роботи з векторною графікою (CorelDraw) навпаки призначені, у першу чергу, для створення ілюстрацій і меншою мірою для їхньої обробки. Такі засоби широко застосовують у рекламних агентствах, дизайнерських бюро, редакціях і видавництвах. Оформлювальні роботи, засновані на використанні шрифтів і найпростіших геометричних елементів, вирішуються засобами векторної графіки набагато простіше. Існують приклади високомистецьких творів, створених засобами векторної графіки, але вони скоріше виключення, чим правило, оскільки художня підготовка ілюстрацій засобами векторної графіки надзвичайно складна.

Тривалі дослідження й робота із програмою CorelDraw (з 1998 р. у Кіровоградському кібернетико-технічному коледжі) показали, що її просто необхідно використовувати в процесі викладання предмета креслення. Поява в 2000 р. нової версії Coreldraw10, за допомогою якої підтримувався формат PDF, дозволив нам повністю перейти при виготовленні малюнків у новій програмі. У 2000 р. були початі перші експерименти зі застосування програми CorelDraw у процесі викладання предмета креслення.

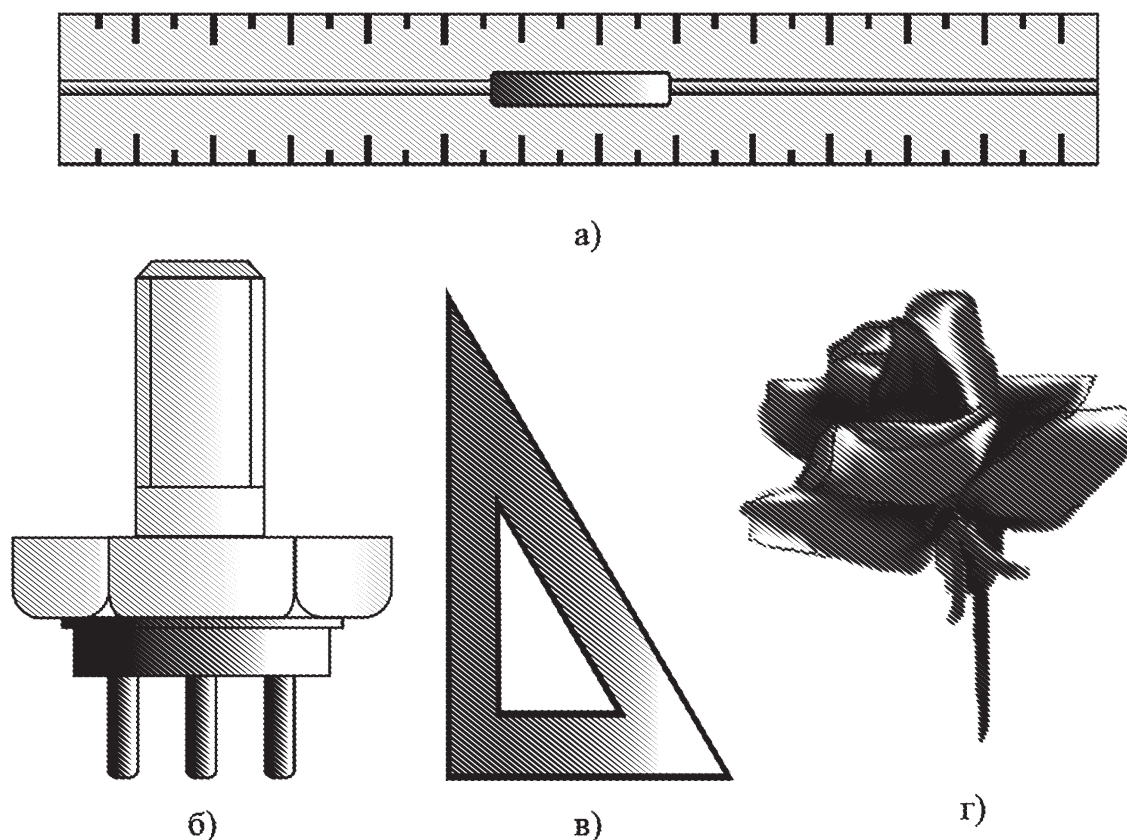
Комп'ютерна графіка – розділ інформатики, який вивчає засоби та способи створення й обробки графічних зображень за допомогою персональних комп'ютерів. Існує безліч класів програмного забезпечення комп'ютерної графіки, але сьогодні розрізняють чотири види: растрова графіка, векторна графіка, тривимірна й фрактальна графіка. Вони відрізняються принципами формування зображення при відображенні на екрані монітора або в процесі друку на папері.

Растрову графіку (це програми Paint, Adobe Photoshop) застосовують при розробці електронних (мультимедійних) і поліграфічних видань. Ілюстрації, виконані засобами растрової графіки, рідко створюють вручну за допомогою комп'ютерних програм. Частіше для цієї мети використовують відсканованні ілюстрації, підготовлені художником на папері, або фотографії. Останнім часом для введення растрових зображень у комп'ютер знайшли широке застосування цифрові фото- і відеокамери.

Програмні засоби для роботи з векторною графікою (CorelDraw) навпаки призначені, у першу чергу, для створення ілюстрацій і меншою мірою для їхньої обробки. Такі засоби широко застосовують у рекламних агентствах, дизайнерських бюро, редакціях і видавництвах. Оформлювальні роботи, засновані на використанні шрифтів і найпростіших геометричних елементів, вирішуються засобами векторної графіки набагато простіше. Існують приклади високомистецьких творів, створених засобами векторної графіки, але вони скоріше виключення, чим правило, оскільки художня підготовка ілюстрацій засобами векторної графіки надзвичайно складна.

Тривалі дослідження й робота із програмою CorelDraw (з 1998 р. у Кіровоградському кібернетико-технічному коледжі) показали, що її просто необхідно використовувати в процесі викладання предмета креслення. Поява в 2000 р. нової версії Coreldraw10, за допомогою якої підтримувався формат PDF, дозволив повністю перейти при виготовленні малюнків у новій програмі. У 2000 р. були початі перші експерименти зі застосування програми CorelDraw у процесі викладання предмета «Креслення».

На рис. 1. наведені різні деталі, виконані в програмі CorelDraw. Програма дозволяє не тільки виконувати технічне креслення деталей, але й виконувати їхнє заливання, робити розфарбування й тінюві варіанти деталі.



**Рис. 1. Приклади виконання креслень і малюнків у програмі CorelDraw:
а) лінійка для креслення; б) ізометрична проекція
напівпровідникового діода; в) косинець; г) малюнок троянди**

Комп'ютерна графіка дозволяє звільнити студента технологічної освіти від трудомістких, однотипних креслярських робіт, які на комп'ютері виконуються якісніше, точніше і швидше. Автоматизація інженерно-графічних робіт не тільки прискорює процес проектування і розробки конструкторської документації, але і ставить його на більш високий професійний рівень.

Інженерна графіка дозволяє сформувати у студентів необхідні навички і вміння для виконання і читання технічних креслень, а також розвиває просторове мислення студента.

Для набуття практичних компетентностей з комп'ютерної графіки передбачається обов'язкова робота студентів з графічним редактором CorelDraw.

На рис. 2. наведені більш складні малюнки, виконані в програмі CorelDraw. На рис. 2, а наведено внутрішній пристрій плівкового гігрометра, а рис. 2, б – електрична схема мегомметра

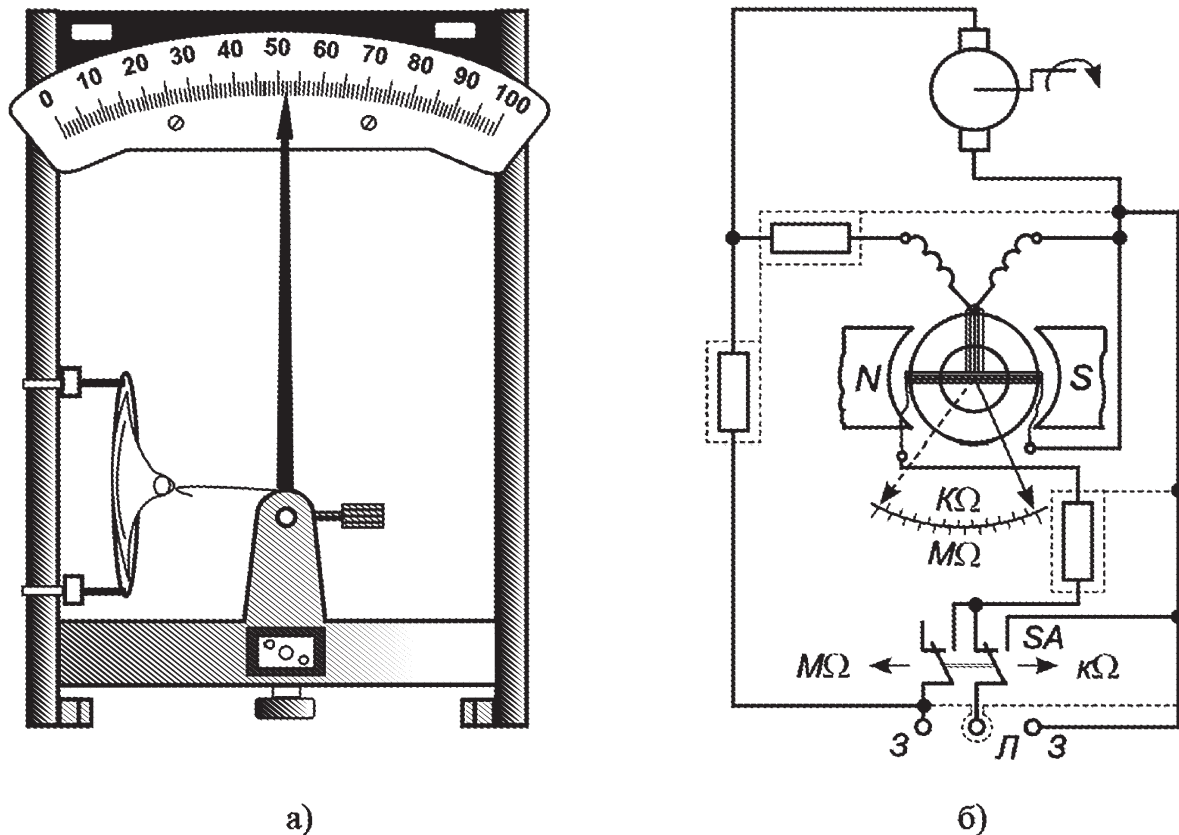


Рис. 2. Виконання технічних малюнків у програмі CorelDraw:

а) внутрішній пристрій плівкового гігрометра; б) електрична схема

Тривалі наукові дослідження та експериментальна перевірка викладання дисциплін «Технічне креслення», «Інженерна та комп'ютерна графіка» у різних типах навчальних закладів показали необхідність покращення процесу викладання цих дисциплін:

1. Необхідно повернути технологію вивчення креслення в середню школу незалежно від її профільної приналежності.

2. Необхідно збільшити кількість годин у навчальних планах і програмах (до тієї кількості, яка була у 80 роках ХХ століття (112 годин на один рік навчання з екзаменом) [2, с. 286].

3. У підручниках, навчальних посібниках та іншій навчально-методичній літературі необхідно повернутися до тих термінологічних понять, які існують у всіх країнах і які затверджені Міжнародною організацією зі стандартизації (ISO) та Міжнародною електротехнічною комісією (ІЕС).

4. Забезпечити підручниками, навчальними і методичними посібниками з предмета «Технічне креслення», а також задачками.

5. У процесі вивчення дисциплін «Креслення», «Технічне креслення», «Інженерна та комп'ютерна графіка» ширше застосовувати графічні редактори CorelDraw, КОМПАС-3D та інші.

Перспективи подальших досліджень полягають у деталізації ключових понять, формуванні змісту навчального матеріалу з дисципліни «Технічне креслення», розробки методичних вказівок з організації та проведення практичних занять із застосуванням графічних редакторів CorelDraw, КОМПАС-3D у процесі вивчення предмета «Креслення».

Список використаних джерел

1. Анісімов М.В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М.В. Анісімов. – Київ-Кіровоград : Поліграфічне підприємство «ПОЛІУМ», 2011. – 464 с.: 68 іл., таблиць 37.
2. Анісімов М.В. Креслення: Підруч. / М.В. Анісімов, Л.М. Анісімова. – К. : Вища шк., 1998. – 239 с.
3. Анісімов М.В. Лабораторно-практичні роботи з інформатики: навч. посіб. для студ. коледжів, ПТНЗ та ін. навч. закладів. Кн. 3. / М.В. Анісімов, Л.М. Анісімова, Г.А. Гапончук, Н.Г. Пояркова. – Кіровоград : Поліграф. підприємство «ПОЛІУМ», 2009. – 96 с.: 87 іл.
4. Ботвинников А.Д. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников: науч. исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. / А.Д. Ботвинников, Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1979. – 256 с.: ил.
5. Ванін В.В. Інженерна графіка: підруч. / В.В. Ванін та ін. За ред. Академіка НАН України М.В. Згуровського. – К. : Видавнича група ВНУ, 2009. – 400 с.: іл.
6. Гедзик А.М. Система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Гедзик Андрій Миколайович. – К., 2011. – 511 с.
7. Головчук А.Ф. Інженерна та комп'ютерна графіка: навч. посіб. / А.Ф. Головчук, О.І. Кепко, Н.М. Чумак. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 160 с.
8. Райковська Г.О. Теоретико-методичні засади графічної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інформаційних технологій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Райковська Галина Олексіївна. – К., 2011. – 433 с.
9. Сидоренко В.К. Креслення: підруч. для учнів загальноосвіт. навч.-вихов. закл. / В.К. Сидоренко. – К. : Школяр, 2009. – 239 с., 254 іл.
10. Чемоданова Т.В. Система информационно-технологического обеспечения графической подготовки студентов технического вуза: автореф. дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Т.В. Чемоданова. – М., 2004. – 48 с.

Engineering graphics is a unique graphic language of human culture. Being one of the oldest languages in the world, it is distinguished by its laconism, accuracy and visibility. The alphabet of this language has only two characters – a point and a line. If you trace the history of drawing, from ancient times to the present day, it is possible to allocate two basic directions: the first construction drawings intended for the construction of dwellings, industrial buildings, bridges and other structures; second – industrial drawings, which created a variety of tools, devices, machines.

The entire set of actions for the creation of images by computer is called computer graphics. Programmes with which images are created are called graphics editors. People who create images using graphic editors are called graphic designers. The image produced on the monitor screen could be immediately wiped off, finished, corrected, enlarged, shrunk, changed colour, made the move; in the case of three-dimensional graphics it could be rotated, looked inside. And what is more important it is easily replicated.

Thanks to computer graphics, there are all sorts of images on the screen of a personal computer (PC). By studying the subject of computer science, we know already that a certain program through which the processing of certain information is created for any work on your computer. We are able to see different pictures on the screen because the displayed information is stored in the computer memory.

We can now sum up that computer graphics is a field of computer science, through which you can get a variety of images on your computer. Such images can be different pictures, drawings and animation. But of course to create them you need special software (FOR), sometimes called graphic packages.

When performing graphic pictures or drawings in the preparation of various printed documentation, you can use a graphics editor CorelDraw. It is necessary to use this editor because this editor is a vector (i.e. high-quality reproduction of graphics); figure or drawing made in this program can be transferred into any program; you can make any picture or drawing in this program.

Key words: *graphic editor, spatial thinking, technical thinking, graphic designing, the computer drawing.*

УДК 378.016:373.3.016] 511-028.31

Ольга Гнатенко
Olha Hnatenko**СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ****PLOT-BASED PROBLEMS AS MEANS OF DEVELOPING PRIMARY
SCHOOL PUPILS' MATHEMATICAL THINKING**

Для повноцінного оволодіння математичним матеріалом у початкових класах потрібне цілеспрямоване використання можливостей процесу навчання розв'язуванню сюжетних задач.

Ключові слова: сюжетна задача, структура задачі, процес розв'язування.

Одним із основних напрямів реалізації особистісно-орієнтованої моделі навчання є створення сприятливих для кожного учня початкової школи умов для формування умінь логічно, правильно, чітко й аргументовано міркувати.

Традиційне навчання математики передбачає, насамперед, оволодіння учнями предметно-специфічними знаннями та навичками в межах чинної програми. У навчальному процесі дещо не виправдано переважає змістова складова над операційною: учні початкових класів часто отримують правильну відповідь, але як міркували та отримали результат, пояснити не можуть. Проблема розвитку логічного мислення була й залишається актуальною. Особливу увагу розв'язуванню задачі як засобу розвитку математичного мислення молодших школярів приділяли М. Бантова, Г. Бельтюкова, М. Богданович, Б. Друзь, М. Левшин, М. Моро, В. Мізюк, Д. Пойа, С. Скворцова та ін.

Повноцінне оволодіння математичним матеріалом можливе лише за умови, коли паралельно із засвоєнням знань з математики школярі оволодівають прийомами логічного аналізу завдання, вибору раціонального способу знаходження результату та обґрунтування відповіді. У початкових класах доцільно пропонувати завдання з фабулою, що повністю або частково повторює можливу життєву чи побутову ситуацію. Це сприяє формуванню у школярів умінь уявити зміст задачі, оперувати величинами, що знаходяться у взаємозв'язку, визначати відношення, у яких вони перебувають, утримувати їх у пам'яті та знаходити раціональний шлях розв'язування.

Учні легко визначають спосіб дії для знаходження результату у схожих, подібних завданнях, але часто безпорадні в нестандартних ситуаціях при виконанні завдань, алгоритми розв'язування яких їм ще невідомі. Труднощі у школярів виникають у процесі розв'язування завдань, якщо потрібно побудувати математичну модель сюжету задачі, сформулювати судження за законами формальної логіки, здійснити попередній аналіз умови задачі і встановити логічні зв'язки між даними і шуканими величинами.

Розв'язування арифметичних задач у 1–4 класах передбачає здійснення вибору дії (повідності дій) на основі логічного аналізу умови, що передбачає обґрунтоване та аргументоване виявлення існуючих зв'язків між величинами та побудови ланцюжка тверджень і формулювання правильних висновків.

Психологічним підґрунтям розв'язування простої арифметичної задачі є співставлення її з операціями, що мають місце при розв'язуванні прикладів. У практиці навчальної діяльності розв'язування прикладів дещо випереджує розв'язування задач, а потім, здійснюючись паралельно з ним, виявляється більш легким для учнів видом роботи. Тому правомірно чекати постійного впливу зв'язків, які виробилися у практиці розв'язування прикладів, на процес розв'язування задач.



У процесі розв'язування прикладу учень виконує ту арифметичну дію, яка означена наявним у тексті прикладу знаком. Проблема розв'язування простої задачі вимагає від учня виконання нової розумової операції – вибору арифметичної дії.

В умові задачі нічого не сказано про те, яку операцію з числами потрібно виконати: у задачі описана конкретна ситуація, яку учень має осмислити. Правильний вибір операції визначається правильним розумінням тих змін, які проходять в уявній ситуації («було», «дали ще», «використали» тощо) або заданих в умові відношень. Таким чином, перед учнем виникає психологічна задача – перевести конкретну ситуацію, описану в задачі, у план арифметичних операцій. Операція з даними визначається характером розуміння ситуації.

Спостереження за процесом розв'язуванням задач дошкільниками та першокласниками показують, що на ранніх етапах діти можуть зрозуміти зміст описаних у задачі дій лише у тому випадку, якщо вони самі фактично виконують ці дії з предметами. Для розв'язання задачі «У хлопчика було 2 яблука, йому дали ще 3 яблука. Скільки яблук стало у хлопчика?», діти додають до двох предметів три такі ж предмети і підраховують кількість елементів отриманої множини. У цьому випадку арифметична дія повністю співпадає з життєвою, реальною дією. Тільки після того, як досвід реальних дій з предметами (у відповідності з умовою задачі) достатньо накопичений, для дитини стає можливим переходити безпосередньо від усвідомлення змісту описаної дії до вибору і виконання арифметичної дії.

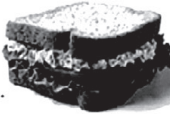
Вибір арифметичної дії визначається не лише умовою задачі, її даними, але й запитанням. Справа у тому, що при наявності одних і тих же даних можуть бути поставлені різні запитання, і ці запитання можуть змінювати арифметичну дію. Так, наприклад, запитання: «Скільки яблук стало у хлопчика?» вимагає виконання дії додавання, а запитання: «На скільки більше яблук дали хлопчику другого разу?» – віднімання. Тому саме з запитання починається аналіз задачі, розуміння запитання при розв'язуванні арифметичної задачі є основною умовою її успішного розв'язання. Проте саме запитання задачі на початковому етапі слабо усвідомлюється дітьми. Про це свідчать, перш за все, помилки при складанні задач, які спостерігаються у дошкільнят і першокласників. Діти нерідко складають задачі без запитання, не виділяють запитання, включають у придуману задачу вже отриманий результат («В гаражі було 10 автобусів, 4 поїхало, залишилось 6 автобусів»). Діти часто не відчують необхідності у постановці запитання. Після того, як ними розкрита динаміка дії («1 цукерку з'їли» або: «дівчинка взяла 5 слив»), задача здається їм повністю завершеною. Це явище не випадкове, воно перебуває у глибокому зв'язку з підґрунтям розв'язування задач учнями. Адже коли дія, описана у задачі, втілюється дитиною у її власну дію з предметами, результат у процесі цієї дії знаходиться сам собою. У такій ситуації запитання здається непотрібним.

Основним завданням учителя у початковий період навчання є загострити розуміння учнями функції запитання у задачі, саме тому у підручнику [3] для першокласників до простих задач пропонуються схеми, де першою є вимога вирізнити у задачі запитання, наприклад:

<p>Головна ідея Я буду розглядати послідовність і розв'язувати завдання.</p>	<p>Лі зробив браслет. Одна бусинка випала. Якої бусинки не вистачає?</p> 	<p>Важливо Я буду обрати стратегію вирішення проблеми.</p> <p>Ваша місія: Знайти, скільки ще бісеринок йому потрібно.</p> <p><i>Я ще 4 бісеринки. Мені потрібно 12 бісеринок, щоб зробити браслет.</i></p> 
<p>Зрозумій Що мені необхідно знати? Обведи запитання.</p>	<p>Зрозумій Що я знаю? Підкресли, що ви знаєте. Що мені потрібно знайти? Обведи це.</p>	
<p>План Як я буду розв'язувати задачу?</p>	<p>План Як я буду вирішувати проблему?</p>	
<p>Розв'язання Відшукай послідовність.</p>	<p>Проблема Один із способів - це подумати і перевірити.</p>	
<p>Перевір Поміркуй над відповіддю. Моя відповідь обґрунтована?</p>	<p>Перевірка Згадай. Моя відповідь обґрунтована? _____ більше бісеру</p>	

Помилка
Я малювати малюнок, щоб вирішити проблему

Джо зробила бутерброд. Вона хоче поділитися бутербродом з сестрою і братом. Джо необхідно порізати бутерброд на рівні частини.
Скільки рівних частин?



Знайди!

Розуміння.
План.
Вирішення.
Перевірка.

Зрозуміти

Що я знаю?
Підкресліть що ви знаєте.
Що я маю знайти?
Обведіть питання.

План
Як я вирішу цю проблему?

Розв'язання

Намалюй квадрат. Поділи на рівні частини для Джо, її сестри та її брата. Порахуй рівні частини. _____ рівних частин


Перевірити

Перегляньте
Моя відповідь обґрунтована?

Спробуй


Намалюй картинку щоб розв'язати.

Енді має 6 вишень. Вона з'їла 3. Скільки залишилось?



_____ вишень

2. У Ккі 6 кольорових олівців. Декілька вона віддала Джинні. Після цього в неї залишилось 2. Скільки кольорових олівців Ккі віддала Джинні.



_____ олівців

Слід відмітити, що з психолого-педагогічної точки зору недоцільними є такі посібники, у яких наочно показані не лише дані, що містяться в умові задачі, але також і результат. У цьому випадку виключається необхідність вибору і виконання арифметичної дії, оскільки дитина сприймає результат в готовому вигляді. Використання такого посібника робить непотрібною постановку запитання – запитувати немає про що, виконувати ніяких арифметичних операцій не потрібно, адже результат можна просто сприйняти. Наочні посібники подібного типу не лише не сприяють оволодінню розв'язуванням простої задачі, а й заважають, гальмують подальший розвиток учнів.

У першому класі необхідне також вправління у виконанні операції іншого роду, коли на основі усвідомлення запитання задачі учні мають уміти визначати, що потрібно знати в умові для відповіді на це запитання. Розв'язування задач з недостатніми даними слугує спеціальною вправою і ступінь її трудності залежить від структури задачі. Складність знаходження недостатнього даного, в основному, визначається тим, чи містять наведені в умові задачі дані та запитання пряму «вказівку» на недостатнє дане. Значимість цієї підказки визначає ступінь трудності операції.

Наприклад, вказівка на недостатнє дане міститься у запитанні і в другому даному: Хлопчику купили машинку і м'яч. Машинка коштує 3 гривні. Далі частина умови пропущена, і ставиться запитання: « Скільки коштують разом обидві ці іграшки?». У цьому випадку учні першого класу з легкістю відтворюють недостатнє дане : «М'яч коштує стільки-то». У цій задачі допомога у виборі недостатнього даного відбувається одночасно з боку запитання і другого даного. У запитанні міститься пряма вказівка на вартість м'яча (скільки коштують ці іграшки разом). Запитання виступає у двох функціях: з одного боку – це ціль, яка направляє розв'язування, з другого – матеріал, який безпосередньо використовується у процесі міркування. Що стосується наведеного у задачі даного, то воно однорідне з недостатнім даним: і там і тут йдеться про ціну одного предмета.

Дещо ускладнюється відшукання недостатнього даного у випадку, коли запитання не містить у собі безпосередньої вказівки на те, яким має бути це недостатнє дане. Таку ситуацію маємо в наступній задачі : « Дріт розрізали на дві частини. Довжина однієї частини 4 метри... Якої довжини був цілий дріт?». Однак в цьому випадку дане однорідне з недостатнім даним, що полегшує процес знаходження останнього.

Значно важче виконання цієї операції у тому випадку, коли існуючі і недостатні дані різно-рідні. Так, наприклад: «Хлопчику купили машинку і м'яч. Машинка коштує 2 гривні ... Скільки коштує м'яч?». У цьому випадку і запитання і наявне дане не містять ніяких безпосередніх вказівок на відсутнє дане. Необхідно ввести певну нову ланку, відтворити нове відношення для того, щоб зробити можливим розв'язання задачі: «машинка і м'яч коштують стільки-то» або «м'яч коштує на стільки-то дорожче або дешевше машинки». У цьому випадку задача не може бути розв'язана шляхом простого виокремлення певного даного, спосіб її розв'язування складається у встановленні таких відношень між даними, які прямо не вказані в умові задачі.

Обидва прийоми – формулювання запитання задачі та введення недостатніх даних – мають на меті навчити дітей правильно усвідомлювати задачу, осмислювати дані і запитання у їх органічній єдності.

Числа, наведені в умові задачі, є своєрідною опорою, яка допомагає перевести сюжет задачі в арифметичну дію (послідовність дій). Якщо ввести в умову задачі букви чи великі числа, якими першокласники ще не вміють оперувати, то розв'язування задачі цим надзвичайно утрудниться. Нездатність виконати практичне обчислення робить дуже складним або неможливим вибір операції. Таким чином, між ситуацією, описаною в умові задачі, і арифметичною операцією існує розрив, подолати який переважна більшість першокласників може лише за допомогою чисел. Подолання цього розриву потребує окремої уваги, оскільки деякі учні намагаються встановити механічний зв'язок між окремими даними задачі: запитання «скільки всього» однозначно пов'язується з дією додавання, а запитання «скільки залишилось» – з дією віднімання. Учні деколи використовують ці зв'язки, не усвідомлюючи сюжету задачі в цілому, тому при розв'язуванні задач, виражених в непрямій формі, нерідко допускають помилку.

Суттєве значення має те, в якій системі пропонуються задачі для розв'язування учнями, причому потрібно враховувати, що при повторному використанні однорідних дій складові, які є сталими, перестають осмислюватися. Це спричинене тим, що в прямих задачах певні слова (збільшилось, залишилось тощо) мають завжди один і той же зміст в контексті усієї задачі і вимагають виконання одних і тих же арифметичних дій. Тому, якщо учні розв'язують задачі сформульовані лише у прямій формі, у них напрацьовується механічне використання арифметичної дії одразу, як тільки сприйняте певне словосполучення, вони перестають вдумуватись, який зміст виражають ці слова у контексті задачі в цілому. Якщо ж першокласник усвідомить, що те чи інше висловлювання може мати в різних задачах різний зміст, він буде в кожний раз, не обмежуючись тільки сприйманням певних слів, вдумуватися в умову задачі. Від того, як у буде організовано опрацювання сюжетних задач, у значній мірі залежить формування продуктивного мислення молодших школярів, ступінь розвитку прийомів розумових дій.

Значною мірою формування математичного мовлення школярів, уміння формулювати судження, використовувати понятійний і термінологічний апарат предмета, доводити твердження й аргументувати їх також залежить від цілеспрямованої роботи по розв'язуванню сюжетних задач. Починаючи з першого класу, необхідно розвивати у школярів уміння правильно розуміти та вживати слова: усі, кожний, деякий, завжди, треба, можна, існує, знайдеться тощо. Таку роботу можна проводити щоденно, використовувати допущені дітьми неточності у висловленнях, малюнки з підручника, спеціально виготовлені таблиці.

Навчання розв'язуванню задач сприяє розвитку самостійного, творчого мислення дітей, уже в початковій школі в учнів має бути створена установка на зміну прийомів при розв'язуванні нової задачі. Це означає, що учні, ознайомлюючись з текстом задачі, мають навчитись виокремлювати в умові елементи, відмінні від тих, що були відомі у задачах, які розв'язувалися раніше. У шкільній практиці часто спостерігається, однак, протилежне: учні виокремлюють у новій задачі звичні їм сполучення даних і починають діяти ще до того, як проаналізували задачу в цілому.

На відміну від стандартних, пошуковими називають вправи, приступаючи до виконання яких учні не знають заздалегідь ні способу їх розв'язування, ні того, на якому математичному

матеріалі ґрунтується розв'язання. Щоб виконати завдання підвищеної трудності, потрібно всебічно проаналізувати взаємозв'язки між даними і шуканим, правильно оцінити окремі компоненти завдання, поданого в нестандартній формі, зрозуміти властивості величин та ті залежності між ними, які безпосередньо не зазначені в умові, але впливають з певних закономірностей, причинних або функціональних залежностей. Вправи функціонального змісту розвивають мислення дітей, їхню кмітливість, комбінаторні здібності, а головне – сприяють усвідомленню математичних закономірностей, формуванню навичок свідомого вибору дій, практичних умінь і загалом підвищують культуру мислення. Проте методичного матеріалу з питань розв'язування задач, зокрема підвищеної складності недостатньо, вчителі початкових класів часто уникають розв'язування таких завдань. Це спричинене дефіцитом часу на уроці, а, деколи, недостатньою педагогічною підготовкою.

Визнаючи виняткову важливість формування у молодших школярів логічного мислення, зокрема уміння доказово міркувати, потрібно максимально використовувати для цього широкі можливості процесу навчання розв'язуванню сюжетних задач, оскільки задачі, з одного боку, є засобом формування системи математичних знань, понять, а з іншого – засобом формування наукового, функціонального стилю мислення, оволодіння учнями різноманітними прийомами розумової діяльності.

Список використаних джерел

1. Капіносов А. М. Основи технології навчання. Проектуємо урок математики / А. М. Капіносов. – Х. : Основа, 2006. – 144 с.
2. Хотченкова Е. А. Развитие логического мышления школьников при обучении математике [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2083
3. Altieri M. B. Math Connects: Grade 1 / M. B. Altieri et all. – Columbus, OH: Macmillan/McGraw-Hill, 2009
4. Bryant B. R. Preventing mathematics difficulties in the primary grades: The critical features of instruction in textbooks as part of the equation / B. R. Bryant et all // Learning Disability Quarterly. – 31(1). – 2008. – P. 21-35.
5. Haggis T. Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down' / T. Haggis // Studies in Higher Education. – Vol. 31. – №5. – 2006. – P. 52 —535.

The article focuses on the use of plot-based problems during mathematics lessons in primary school. It is argued, that their systematic use helps forming of pupils' mathematical speech; their ability to formulate statements, use appropriate terminology, prove their statements. Since the first year of studies it is crucial to develop the skills to correctly understand and use the following words: all, every, some, always, need, may, exists, there is etc. Such work can be conducted every day, using the inaccuracies the children allow, pictures from the textbook, special tables.

Solving mathematical problems is conducive of independent creative thinking development of children; in primary school the orientation at changing techniques when solving a new problem should be accepted. It means that while familiarizing themselves with the statement of problem the pupils need to learn to highlight the elements in the statement that are different from those they have previously worked with. Unfortunately the opposite is often observed in the school practice, the pupils highlight the known combinations of statement components and start acting using there elements before they finish analysing the statement as a whole.

In contrast to the standard exercises, the pupils do know neither the method of solving nor the mathematical background of search-based exercises. To solve these problems such operations are needed: the full analysis of data interconnections and their relation to the unknown, the correct estimation of each non-standard component, understanding of the measurements features and their correlation not found directly in the statement of the problem but arise from certain regularities, casuality, and functional dependencies.

Exercises of functional intension develop the children's thinking, their creativity, wit, combinatorial abilities, and – most importantly – they further the pupils' understanding of mathematical regularities,

evolvement of the conscious action choice skill, and promote the culture of thinking is general. But the procedural and tutorial materials on solving such problems are lacking, hence the primary school teachers often avoid them.

Highlighting the importance of promoting the logical thinking development of the primary school pupils, we stress the relevance of full use of the broad field offered by teaching them to solve plot-based mathematical problems. These problems are the vehicle of forming mathematical knowledge and concept system on the one hand and the medium for promoting scientific functional style of thinking and mastering various mental activity procedures on the other hand.

Key words: plot-based mathematical problem, problem structure, the process of solving.

УДК 378.1

Тетяна Кир'ян
Tetiana Kyryan

УПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

THE APPLICATION OF THE NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER MEDICAL EDUCATION OF UKRAINE

У статті подано аналіз сучасної вищої медичної освіти України в аспекті впровадження в ній новітніх освітніх технологій. Охарактеризована відмінність новітніх навчальних технологій від традиційних. Виявлені й описані основні типи сучасних навчальних технологій, які відповідають специфіці медичної освіти.

Ключові слова: вища медична освіта України, освітня технологія, сучасний етап розвитку освіти, професійно-орієнтовні технології навчання, ділова гра, проблемно-орієнтоване навчання, інформаційні технології.

В останні десятиліття до педагогіки увійшов і став популярним термін «технології навчання» (або «освітні технології»). Він або частково перетинається з традиційними поняттями форм, методів і засобів навчання, або замінює їх. На думку В. П. Андрущенко, «поняття «навчальні технології» охоплює систему методів, за допомогою яких здійснюється процес навчання й засвоєння знань з урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів» [1, с. 8]. М. М. Козяр розводить поняття форм, методів і технологій навчання [5]. За В. Л. Ортинським, поняття «навчальна технологія» ширше, ніж «методика навчання». Технологія пов'язана з системним підходом до освіти й охоплює всі елементи педагогічної системи, підпорядковуючи їх певній меті [8, с. 125]. Отже, цей погляд на навчальні технології можна назвати інтегративним, оскільки навчальна технологія, під цим кутом зору, охоплює і форми, і методи, і засоби навчання, організуючи їх у єдиний процес досягнення дидактичної мети. Таке розуміння навчальної технології, очевидно, є слушним, якщо звернути увагу на конкретні навчальні технології, які описуються і вивчаються в педагогічній літературі.

Застосування тих чи інших навчальних технологій – показник розвитку освіти. Це положення цілком стосується сучасної вищої медичної освіти України. Нові навчальні технології значною мірою характеризують певний етап у розвитку освіти. І зараз ми можемо спостерігати поєднання в медичних ВНЗ України новітніх і традиційних технологій залежно від цілей і змісту навчання, від наявності відповідних засобів. Тому при дослідженні розвитку

вищої медичної освіти в Україні варто робити предметом аналізу тенденції до змін у застосуванні навчальних технологій.

Тема новітніх освітніх технологій у вищій медичній освіті України останнім часом привертає увагу дослідників. Більше висвітлюються окремі технології й певні аспекти їх застосування в медичних ВНЗ.

Різні аспекти застосування клінічно-ситуаційних завдань та ділових ігор розглядаються в роботах Н. В. Шигонської (моделювання комунікативних ситуацій для студентів медичних спеціальностей) [11], Т. О. Кудрявцевої (підготовка медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій) [6]. Інформаційні та комунікаційні технології у викладанні медичної та біологічної фізики розглядає Ю. П. Ткаченко [10]. Важливим різновидом навчальних технологій у медичній освіті є проектні технології. Вони розглядаються у роботі Т. В. Воробйової [3]. Проектні технології передбачають розв'язання проблемних ситуацій через розробку проектів, які на основі пошуково-дослідницької діяльності студентів пропонують оптимальні способи розв'язання сформульованих проблем. Особливістю проектних технологій є спрямованість дій студентів на заданий результат, а також можливість застосування групових форм діяльності. Проблемно-орієнтоване навчання також є однією з сучасних навчальних технологій. Його визначення подається у статті А. О. Губарь, Г. В. Бачуріна, В. І. Бачуріна, М. А. Довбиш. На їх думку, «проблемне навчання – це така організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів з їх розв'язання, в результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями та розвиток розумових здібностей» [4, с.50]. Застосування цієї технології, як вважає Л. Р. Бабчук, «активує певний комплекс попередньо набутих знань, умінь та навичок, дає змогу індивідуально підійти до розв'язання поставленої проблеми чи задачі та поєднує навчальну, аналітичну та виховну діяльність. Таке навчання сприяє формуванню навичок використання теоретичного матеріалу й виробляє у студента вміння формулювати питання, розробляти диференційовані підходи до розв'язання завдання, сприяє формуванню особистісних якостей студента, зокрема таких, як працьовитість, упевненість, креативність, комунікативність та цілеспрямованість [2, с. 23].

Серед загальних праць, у яких ідеться про новітні освітні технології в вищій медичній освіті України, слід назвати роботу С. Д. Максименка і М. М. Філоненко «Педагогіка вищої медичної освіти». Особливу увагу приділяють автори методичній роботі, в тому числі, впровадженню новітніх освітніх технологій. Методичну роботу ці автори розділяють на попередню (складання програм, методичних рекомендацій) і безпосередню (підготовка лекцій, практичних занять, семінарів). Найбільш актуальними напрямками методичної роботи вони вважають вивчення й застосування інноваційних педагогічних технологій; творче застосування різноманітних форм навчання в педагогічному процесі; добір адекватних методів, методичних прийомів і засобів навчання для розробки власної методики викладання дисциплін: розробку управління навчальною діяльністю студентів, вибір відповідних стилів спілкування з метою розвитку у них творчого мислення, умінь та навичок самостійної роботи; організацію виховання і самовиховання студентів у сучасних умовах [7, с. 218].

Загалом існує потреба в більш конкретному визначенні місця і ролі новітніх технологій у сучасному освітньому процесі в медичних ВНЗ України. Метою нашої статті є окреслення цієї ролі на тлі основних тенденцій і напрямів впровадження освітніх технологій останнім часом у вищій медичній освіті України.

У сучасній педагогіці вищої медичної освіти досить часто порівнюються традиційні пояснювально-ілюстративні технології та інноваційні технології XXI століття. Пояснювально-ілюстративні технології були характерні для радянської вищої школи. Вони мають свої переваги, певною мірою застосовуються й зараз, але в цілому вже не відповідають новітнім освітнім вимогам. Інноваційними освітніми технологіями XXI століття можна вважати такі,

які орієнтовані на пробудження активності у студентів, а також які використовують новітні інформаційні технічні засоби.

Специфікою медичної освіти є широке застосування технологій, що моделюють майбутню професійну діяльність студентів. Зокрема, йдеться про використання клінічно-ситуаційних завдань, які, за словами Е. В. Пітули, моделюють ситуації, подібні до тих, з якими стикаються медичні працівники [9, с. 26]. Інший спосіб моделювання професійної діяльності – «ділові ігри». Ділова гра є вищою формою інтерактивного навчання. Вона є надзвичайно ефективною саме в умовах медичної освіти. Ділова гра – це не що інше, як імітація професійної діяльності, принципом якої є максимально наближена до реальної зовнішня обстановка. Підготовка до гри включає розробку її сюжету, розподіл ролей, визначення цілей. При підготовці у студентів з'являється мотив для пошуку діагностичної інформації відповідно до ролей, які вони виконують, формуються навички роботи з інформацією. У діловій грі відтворюються типові, узагальнені ситуації, які виникають у медичних закладах, зокрема, ситуації взаємодії медичного персоналу між собою і з пацієнтами. Це дає змогу студентам побачити себе в різних професійних ролях і ситуаціях. Наприклад, майбутні медичні працівники опановують уміння говорити з пацієнтом, викликати його довіру, розговорити його, і зрештою, зібрати анамнез і поставити правильний діагноз. Перебуваючи в ролях лікаря і пацієнта, студенти, з одного боку, навчаються задавати «правильні питання», які уможливають поставити діагноз і призначити лікування, з іншого боку, навчаються правильно описувати стан пацієнта, висловлювати симптоми захворювання, уміти розказати про них «лікарю». Студенти набувають навички професійного мислення, уміння нести відповідальність за свої дії, передбачати наслідки правильних або помилкових дій і рішень.

Новітні освітні технології в вищій медичній освіті України також включають організацію самостійної роботи студентів. Самостійна робота стає одним з основних способів формування фахівця як активної, творчої особистості, здатної до самостійного набуття знань, до розвитку власних здібностей, до вміння використовувати власний і чужий досвід.

Вся навчальна робота має готувати студентів до оволодіння методами і формами самостійної пізнавальної діяльності, бо майбутня професійна практика поставить перед випускниками завдання постійного розширення кола знань, інформованості у своїй галузі. Студент має усвідомити, що лише самостійно набуті знання стають насправді особистими і є основою самостійних і компетентних дій фахівця. Самостійна робота студентів-медиків має включати роботу з літературою, реферування, анотування корисних джерел, підготовку до доповіді, пошук інформації в Інтернеті, створення тематичних сторінок, діалог в соціальних мережах. При цьому студентам необхідно вміти працювати з персональним комп'ютером, що постає складовою більш широких вмінь роботи з електронною, мікропроцесорною технікою, яка широко використовуються у медичній практиці. Знайомство з такою технікою, з діагностичними та лікувальними програмами також є одним із аспектів розвитку особистості сучасного медика-професіонала.

Ще одним специфічним напрямом впровадження новітніх навчальних технологій до вищої медичної освіти України стала останнім часом орієнтація на принципи й методику доказової медицини. Формою організації навчального процесу згідно з принципами доказової медицини є запровадження спецкурсів, які складаються з проблемно-орієнтованих практичних занять і доповнюють загальні курси медичних дисциплін. Проблемно-орієнтоване навчання виробляє у студентів здатність творчо мислити, критично оцінювати рівень валідності та доказовості одержаної інформації, визначати для себе шляхи застосування цінної інформації за конкретних обставин клінічної практики. Студенти спрямовуються на чітке формулювання і використання системи доказів, обґрунтування і захист рішень щодо лікувально-діагностичних і профілактичних заходів. Впровадження технологій доказової медицини передбачає також включення принципів, методів і підходів доказової медицини до курсів інших медичних дисциплін. Маються на увазі як обов'язкові фундаментальні медично-біологічні дисципліни,

так і клінічні дисципліни, можливе застосування певних аспектів доказової медицини в курсах поведінкових наук, у медичній етиці.

Надзвичайно важливою стороною сучасного освітнього процесу в медичних ВНЗ є впровадження новітніх інформаційних технологій. У сучасному світі для будь якого фахівця, особливо ж для медика, стає вирішальним пошук і використання фахової інформації. Тому особливим завданням вищої медичної школи стає навчити студентів працювати з інформаційними джерелами. Це можна розглядати як окремих напрям впровадження новітніх освітніх технологій до навчального процесу. Змістом навчання стає формування вміння користуватись різними, насамперед, електронними базами даних, що містять біомедичну інформацію. Майбутній медик має бути готовий до систематичного збору даних для планування та надання медичної допомоги, а можливо, і для наукових досліджень. Особливою проблемою є здатність сформулювати пошукові запити, здатність знайти та оцінити певну інформацію, обирати інформацію з міжнародної професійної літератури, бути обізнаним щодо цієї літератури. Така вимога, зрозуміло, передбачає володіння на достатньому фаховому рівні іноземними мовами, принаймні, англійською. Мовна компетенція дає змогу користуватись найпоширенішими у світі і найбільш визнаними базами медичних даних – Cochrane Collaboration, Best Evidence, UpToDate, а також системи MEDLINE, яка займає перше місце в рейтингу електронних ресурсів даних медицини. Є необхідність спеціально вчити студентів працювати з різними джерелами інформації, особливо, з електронними ресурсами, ознайомити з загальноприйнятими протоколами, з сучасними технологіями пошуку клінічної інформації. Результатом має бути оволодіння основними діями з інформацією: пошуком, збиранням, інтерпретацією, критичним оцінюванням, використанням і захистом біомедичних даних.

Відпрацювання набутих знань у клінічній практиці студентів завжди було обов'язковим напрямом роботи в галузі медичної освіти. Тому процес впровадження новітніх освітніх технологій безперечно охоплює й клінічну практику студентів-медиків. Загальновизнаною вимогою сучасної медичної освіти є поєднання викладання медичних дисциплін з практичною професійною діяльністю студентів. Навчальний процес у медичному ВНЗ має бути орієнтований на роботу майбутніх медичних працівників з пацієнтами. Безперечною перевагою новітніх освітніх технологій є змога поєднати викладання з клінічною практикою. Клінічний компонент навчального процесу виробляє вміння розв'язувати конкретні проблеми пацієнтів, ґрунтуючись на принципах сучасної медицини. Треба мати на увазі, що теоретичні знання з біохімії, анатомії, фізіології та інших наук є лише гіпотезами, що потребують перевірки і підтвердження клінічною практикою. Випускники медичних ВНЗ без достатнього клінічного досвіду найбільше вразливі до помилок, пов'язаних із впливом суб'єктивних чинників. Лише багатоманітне, повторюване, досить тривале використання на практиці методів і засобів доказової медицини виробляє у медичного працівника вміння оптимально сполучати об'єктивні дані і власний клінічний досвід. Для початківця в галузі охорони здоров'я це критично важливо. Клінічна практика студентів дає змогу відпрацьовувати необхідні етапи роботи, послідовність дій за методами доказової медицини. Така послідовність включає формулювання конкретного питання, на яке треба одержати відповідь; пошук досліджень, де розв'язувались аналогічні питання; узагальнення і систематизацію одержаних відомостей; визначення їх застосовності щодо наявної ситуації; виявлення альтернативних варіантів дій; вибір найбільш оптимальної лінії поведінки.

Впровадження новітніх освітніх технологій – важливе завдання сучасної вищої медичної освіти. В Україні важливість цього процесу можна вважати усвідомленою освітнім співтовариством, про що свідчить наведена в статті література з окресленого питання. Не буде перебільшенням також сказати, що іде процес впровадження новітніх освітніх технологій у вищих медичних закладах України. У цьому процесі виокремимо такі напрями, як впровадження клінічно-ситуаційних завдань та ділових ігор, інформаційні та комунікаційні технології, проблемно-орієнтоване навчання, організація самостійної роботи студентів, технології,

які орієнтуються на принципи й методику доказової медицини, технології відпрацювання набутих знань у клінічній практиці студентів. Важливо в цьому процесі забезпечити системний характер застосування новітніх освітніх технологій у навчанні, забезпечити зв'язок названих напрямів між собою. Це перспективне завдання яке стоїть перед медичною освітою і потребує також нових досліджень з боку педагогічної науки.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 11. Соціологія Соціальної роботи. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наук. пр. / В. П. Андрущенко. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 3-13.
2. Бабчук Л. Р. Особливості проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з медичної хімії / Л. Р. Бабчук // Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної відеоконференції з міжнародною участю (22 квітня 2015 року, м. Запоріжжя) – Запоріжжя, 2015. – С. 21-23.
3. Воробйова Т. В. Формування професійно значущих якостей майбутніх лікарів засобами проектних технологій [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Воробйова Тетяна Вікторівна ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». – Луганськ, 2014. – 20 с.
4. Губарь А. О. Проблемно-орієнтований метод навчання в медичній галузі / А. О. Губарь, Г. В. Бачурін, В. І. Бачурін, М. А. Довбиш // Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти: матеріали Всеукраїнської наук.-методичної відеоконф. з міжнар. участю (22 квітня 2015 року, м. Запоріжжя). – Запоріжжя, 2015. – С. 49-51.
5. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Козяр, М. С. Коваль. – Київ : Знання, 2013. – 327 с.
6. Кудрявцева Т. О. Підготовка майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кудрявцева Тетяна Олексіївна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 20 с.
7. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти [текст]: підручник / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 288 с.
8. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч.закл.] / В. Л. Ортинський – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
9. Пітула Г. В. Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес підготовки молодших спеціалістів / Г. В. Пітула // Вісник Вищої медичної освіти. – Львів, 2007. – №1. – С. 25-28.
10. Ткаченко Ю. П. Методика навчання медичної та біологічної фізики засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ткаченко Юлія Петрівна ; Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця. – К., 2012. – 20 с.
11. Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шигонська Наталя Вікторівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.

In the article the analysis of modern higher medical education in Ukraine in the aspect of introduction of the newest educational technologies is made. The difference of the latest learning technologies from the traditional is characterized. Explanatory and illustrative technologies have been characteristic of the Soviet higher school. They have their advantages and to some extent are used today, but in general do not meet the latest educational requirements. Innovative educational technologies of the XXI century can be characterized as such, which are oriented in the waking up of students activity, and which use the latest information technologies. The main types of modern educational technologies that meet the specific needs

of medical education have been identified and described. The theme of the newest educational technologies in higher medical education of Ukraine has recently attracted the attention of researchers. The researchers cover by their works to a greater extent specific technologies and specific aspects of their application in medical universities. There is a need for more specific definition of the place and role of new technologies in modern educational process. The article analyzes the process of implementation of new educational technologies in higher medical establishments of Ukraine. In this process it is possible to define such areas as the introduction of clinical situational tasks and business games, information and communication technology, problem-based learning, organization of independent work of students. One can also describe technologies that are guided by the principles and methodology of evidence-based medicine, technology of practicing the acquired knowledge in clinical work by students. It is important in this process to provide systemic application of the latest educational technologies in teaching, to provide a link between these areas of studying medical disciplines.

Key words: higher medical education in Ukraine, educational technology, modern stage of development of education, professionally oriented technology of training, business game, problem-based learning, information technology.

УДК 378:004

Тарас Кобильник
Taras Kobylnyk

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ОДНОФАКТОРНОГО ДИСПЕРСІЙНОГО АНАЛІЗУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПАКЕТУ R

METHODICAL ASPECTS OF TEACHING ONE-WAY ANOVA WITH R PACKAGE

Стаття присвячена аналізу можливостей використання пакету R для перевірки впливу фактора на ознаку. У статті наведено переваги використання пакету R для опрацювання експериментальних даних. На конкретному прикладі наведено реалізацію алгоритму однофакторного аналізу з використанням пакету R.

Ключові слова: однофакторний дисперсійний аналіз, критерій Лівіна, критерій Тьюкі, апостеріорний аналіз, статистичний пакет R.

Однією з важливих умов підготовки майбутніх учителів інформатики є вміння та навички використовувати різноманітні статистичні методи аналізу експериментальних даних, у тому числі і психолого-педагогічних. Упровадження статистичних методів аналізу у навчальний процес дає змогу підвищити рівень підготовки майбутнього педагога. Постає актуальна проблема, що стосується розроблення методики навчання статистичного аналізу даних та вибору відповідного статистичного критерію та отримання коректних результатів. Значна частина задач статистичного аналізу стосується перевірки впливу деякого фактора на певну ознаку у трьох і більше групах (наприклад, порівняння кількості виконаних завдань різними групами людей за різних умов стимулювання). Для розв'язування таких задач розроблені критерії на основі порівняння кількох вибірок (три і більше). Вибірки можуть бути незалежними або залежними. Для перевірки впливу фактора на ознаку для трьох і більше вибірок можна використовувати параметричні (однофакторний дисперсійний аналіз для незв'язних і зв'язних вибірок) та непараметричні критерії (Краскела-Уолесса, Фрідмана).

У книзі Г. Шеффе [8] подано теоретичні та прикладні аспекти дисперсійного аналізу, наведено велику кількість прикладів. У навчальному посібнику [2] представлені сучасні методи дисперсійного аналізу як потужний засіб оцінювання факторних ефектів у психологічних дослідженнях, наведено приклади опрацювання даних методами дисперсійного

аналізу. У монографії [5] подано основи дисперсійного аналізу та логіко-математичні основи теорії планування та опрацювання результатів біологічного експерименту. У навчальному посібнику [1] детально розглянуто методи перевірки статистичних гіпотез, які виникають під час опрацювання результатів психолого-педагогічних експериментів, в тому числі й однофакторний дисперсійний аналіз. Серед джерел, присвячених R, слід виокремити [3; 6; 9], у яких містяться відомості з основ синтаксису, можливостей використання пакету до опрацювання різноманітних експериментальних даних.

Як правило, для перевірки впливу фактора на досліджувану ознаку використовується різноманітне програмне забезпечення, зокрема табличні процесори, статистичні пакети (Statistica, SPSS, Stadia). У статті пропонується для вивчення методів аналізу експериментальних даних використовувати вільно поширюваний статистичний пакет R.

Виокремлюють такі переваги пакета R [3]:

- R є вільнопоширюваним програмним забезпеченням: кожен може його безплатно скачати з сайту <http://www.r-project.org> (для операційних систем сімейства Windows з <http://cran.r-project.org/bin/windows/base/>);

- є реалізації під операційні системи сімейств Windows, MacOS, Linux;

- базова комплектація R займає небагато місця на вінчестері і містить всі функції, необхідні для проведення статистичного аналізу;

- завжди можна додатково встановити допоміжні пакети з необхідними функціями;

- вбудована система допомоги та підказок;

- хороша графічна візуалізація подання даних та результатів їхнього аналізу.

Для обґрунтування змін у рівні досліджуваного фактора дані опрацьовуються методами математичної статистики. Для цього можна використовувати параметричні та непараметричні методи перевірки статистичних гіпотез, у яких використовуються процедури обчислення відповідних критеріїв. Одним з таких методів є однофакторний дисперсійний аналіз, що належить до параметричних.

Розглянемо можливості використання пакету R для проведення однофакторного дисперсійного аналізу на такому прикладі.

Приклад. Проводилось дослідження розподілу числа кров'яних тілець у певній одиниці об'єму крові в людей, що перебували певний час у трьох зонах на різній відстані від АЕС та в зоні, вільній від радіації. Результати досліджень наведено в таблиці 1. При рівні значущості $\alpha=0,05$ з'ясувати вплив перебування людини в певній зоні на кількість кров'яних тілець.

Розв'язування. Створимо таблицю з даними (Рис. 1). Змінна factor характеризує фактор з чотирма рівнями.

Таблиця 1

Фактор A (зони)	Кількість кров'яних тілець
A_1 (NPP zone)	6; 8; 3; 2; 6; 9
A_2 (на відстані 50 км)	5; 4; 10; 11; 6; 8
A_3 (на відстані 100 км)	5; 4; 13; 12; 10; 15
A_4 (вільна від радіації зона)	18; 16; 21; 20; 22; 21

```
blood <-
  data.frame(number=
    c(6,8,3,2,6,9, # nuclear zone
      5,4,10,11,6,8, # 50 km
      5,4,13,12,10,15, #100 km
      18,16,21,20,22,21), # free of radiation
    factor=rep(c("nuclear zone", "50 km", "100 km", "free of radiation"),
      c(6,6,6,6)));
```

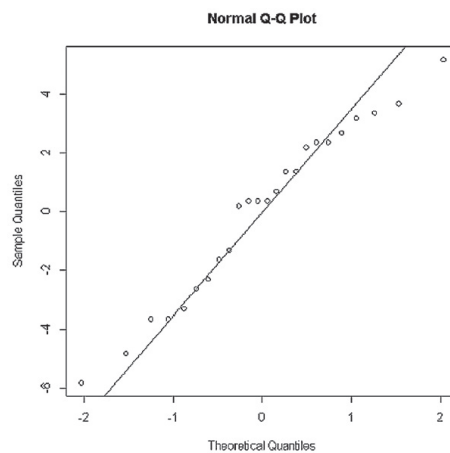
Рис. 1

Для отримання коректних результатів дисперсійного аналізу необхідно, щоб:

- 1) результати спостережень незалежні;
- 2) значення ознак, що відповідають кожному рівню контрольованого фактора, нормально розподілені;
- 3) дисперсії вибірових розподілів, що відповідають кожному рівню контрольованого фактора, однорідні.

Формально першу умову перевірити складно – її виконання необхідно забезпечувати ще на етапі планування експерименту та у процесі збирання даних. Тому приймемо, що результати спостережень є незалежними.

Умова нормальності у дисперсійному аналізі передбачає, що значення залежної змінної (ознаки) є нормально розподіленими в межах кожної вибірки. Проте на практиці не завжди вдається отримати експериментальні групи з великою кількістю значень. А при малих обсягах вибірок перевірки гіпотез про нормальність розподілу з використанням критеріїв, наприклад, Шапіро-Уїлка, не зовсім коректна процедура. У такому випадку доцільними стають графічні методи, і прийняття гіпотези про нормальність розподілу на інтуїтивному рівні. Як правило, візуальна оцінка нормальності розподілу ґрунтується на дослідженні форми гістограми, графіка щільності ймовірностей значень досліджуваної змінної чи графіка квантилів. Проте при малих обсягах вибірки у кожній з груп, як у даному випадку, такий аналіз є недоречним. Тому замість нормальності розподілу у кожній групі перевіряється нормальність розподілу залишків моделі (кількість яких дорівнює кількості спостережень). Тому побудуємо q-q діаграму залишків для порівняння з нормальним розподілом, тобто перевіримо гіпотезу про нормальний розподіл похибок у моделі (Рис. 2.).



При малих об'ємах вибірки поряд з графічним методом перевірки на нормальність використовується і критерій асиметрії та ексцесу, згідно з яким розподіл не відрізняється від нормального, якщо емпіричні значення асиметрії та ексцесу не перевищують критичні (критерій Пустильника) [7, с.155]. Критичні значення обчислюються за формулами:

$$A_{кр} = 3 \cdot \sqrt{\frac{6(n-1)}{(n+1)(n+3)}} \approx 2.07 \quad \text{та} \quad E_{кр} = 5 \cdot \sqrt{\frac{24n(n-2)(n-3)}{(n+2)^2(n+3)(n+5)}} \approx 2.61$$

Для отримання значень описових статистик для кожної з груп, використаємо функцію `describe.by` з бібліотеки `psych` (Рис. 3)

```

> describe.by(blood,blood$factor)
Warning: describe.by is deprecated. Please use the describeBy function
group: nuclear zone
  vars n mean  sd median trimmed  mad min max range  skew kurtosis  se
number  1 6 5.67 2.73     6   5.67 3.71  2  9   7 -0.15   -1.85 1.12
factor*  2 6 1.00 0.00     1   1.00 0.00  1  1   0  NaN    NaN 0.00
-----
group: 100 km
  vars n mean  sd median trimmed  mad min max range  skew kurtosis  se
number  1 6 9.83 4.45    11   9.83 4.45  4 15  11 -0.25   -1.92 1.82
factor*  2 6 2.00 0.00     2   2.00 0.00  2  2   0  NaN    NaN 0.00
-----
group: 50 km
  vars n mean  sd median trimmed  mad min max range  skew kurtosis  se
number  1 6 7.33 2.8   7   7.33 3.71  4 11  7 0.12   -1.96 1.15
factor*  2 6 3.00 0.0   3   3.00 0.00  3  3   0  NaN    NaN 0.00
-----
group: free of radiation
  vars n mean  sd median trimmed  mad min max range  skew kurtosis  se
number  1 6 19.67 2.25  20.5  19.67 1.48 16 22  6 -0.53   -1.54 0.92
factor*  2 6 4.00 0.00   4.0   4.00 0.00  4  4   0  NaN    NaN 0.00

```

Рис. 3

Як бачимо з Рис. 3, емпіричні значення коефіцієнтів асиметрії та ексцесу (стовпці *skew* та *kurtosis* відповідно) не перевищують критичних, тому є підстави вважати, що значення у кожній групі, що відповідає певному рівню фактора, розподілені нормально.

Перевірку на однорідність дисперсій проведемо за допомогою критерію Лівіна, згідно з яким формулюються такі гіпотези:

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma_3^2 = \sigma_4^2 \text{ та } H_1: \sigma_i^2 \neq \sigma_j^2, i \neq j, i, j \in \overline{1,4},$$

де нерівність виконується хоча б для однієї пари індексів i, j . Реалізація критерію Лівіна в R матиме вигляд (Рис. 4.):

```

> leveneTest(blood$number, blood$factor, center="mean")
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = "mean")
  Df F value Pr(>F)
group 3  2.2156 0.1178
  20

```

Рис. 4

Значення $p = 0.1175 > 0.01$ (стовпець $\text{Pr}(>F)$). Це означає, що приймається нульова гіпотеза, тобто дисперсії є однорідними. Зауважимо, що результати, отримані в R за функцією `leveneTest`, можуть суттєво відрізнятись залежно від того, чи використовується у критерії середнє (*mean*) чи медіана (*median*).

Оскільки всі умови перевірено, переходимо безпосередньо до дисперсійного аналізу. Нульову гіпотезу можна сформулювати так: $H_0: a_1 = a_2 = a_3 = a_4$, тобто всі отримані значення належать до однієї нормально розподіленої генеральної сукупності. Або: відстань від АЕС не впливає на кількість кров'яних тілець у крові, а виявлені відмінності між груповими середніми незначущі і пояснюються впливом випадкових факторів. В R використаємо функцію `aov` разом з `summary`, за якою отримуються зведені відомості про результати дисперсійного аналізу, що будуть присвоєні змінній `aov.model` (Рис. 5).

```

> aov.model<-summary(aov(number~factor, data = blood))
> aov.model
      Df Sum Sq Mean Sq F value  Pr(>F)
factor  3  706.8  235.60  23.46 9.3e-07 ***
Residuals 20  200.8   10.04
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```

Рис. 5

Результати аналізу слід розуміти так: оцінки між- та внутрігрупової дисперсій (стовпець Mean Sq) дорівнюють 235.60 та 10.04 відповідно. Емпіричне значення статистики Фішера (F value) – 23.46, що відповідає рівню значущості $9.3 \cdot 10^{-7}$. Це дає підстави відхилити нульову гіпотезу, тобто відстань від АЕС впливає на кількість кров'яних тілець у крові, а виявлені відмінності між груповими середніми значущі і пояснюються впливом не тільки випадкових факторів.

Зауважимо, що функція `aov` використовується для проведення дисперсійного аналізу при умові однакової кількості спостережень на кожному рівні фактора. Якщо ця умова не виконується, то рекомендується використовувати функцію `lm`. Зокрема, для даного прикладу, використання даної функції буде мати вигляд (Рис. 6):

```
> fit<-lm(number~factor, data = blood)
> anova(fit)
Analysis of Variance Table

Response: number
          Df Sum Sq Mean Sq F value    Pr(>F)
factor     3  706.79   235.597    23.462 9.305e-07 ***
Residuals 20   200.83    10.042
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

Рис. 6

Після встановлення статистично значущих відмінностей між групами в цілому рекомендується виконати так званий апостеріорний аналіз (post-hoc analysis), тобто з'ясувати, які саме групи статистично значимо відрізняються одна від одної. Спеціально для дисперсійного аналізу розроблено ряд методів, найбільш поширеним, серед яких є критерій вірогідно значущої різниці (HSD test – *honestly significant difference test*) – критерій Тьюкі, реалізація якого в R здійснюється функцією `TukeyHSD`. Для застосування критерію Тьюкі необхідно виконання тих же умов, що і для дисперсійного аналізу, тобто нормально розподілені дані та однорідність групових дисперсій.

Використаємо функцію `TukeyHSD` для з'ясування, які саме групи статистично значимо відрізняються одна від одної (Рис. 7).

```
> TukeyHSD(aov.model)
Tukey multiple comparisons of means
95% family-wise confidence level

Fit: aov(formula = number ~ factor, data = blood)

$factor
              diff            lwr            upr      p adj
100 km-nuclear zone  4.166667 -0.9541033  9.287437 0.1370753
50 km-nuclear zone   1.666667 -3.4541033  6.787437 0.7992533
free of radiation-nuclear zone 14.000000  8.8792301 19.120770 0.0000013
50 km-100 km        -2.500000 -7.6207699  2.620770 0.5336648
free of radiation-100 km  9.833333  4.7125634 14.954103 0.0001594
free of radiation-50 km 12.333333  7.2125634 17.454103 0.0000083
```

Рис. 7

Пояснимо отримані результати. У першому стовпці (`$factor`) подано пари факторів, які порівнюються, у другому (`diff`) – різниці між відповідними груповими середніми. У третьому та четвертому наведено значення нижньої (`lwr`) та верхньої (`upr`) меж 95% надійних інтервалів для відповідних різниць. У п'ятому стовпці (`p adj`) подано р-значення для кожної пари факторів порівняння, з якого бачимо, що суттєвих відмінностей (статистично значущих) у парах «100 km – nuclear zone», «50 km – nuclear zone» та «50 km – 100 km» нема ($p > 0.05$), а у всіх інших парах відмінність є суттєвою (тобто фактор «відстань» впливає на кількість кров'яних тілець у крові).

Зауваження. При великих обсягах вибірок дисперсійний аналіз мало чутливий до порушення умови нормальності (потрібний ефект забезпечується центральною граничною

теоремою) і є стійким до неоднорідності дисперсій [4, с.31]. Детальніше про це описано в [6, с.199-202].

Якщо дані не відповідають умовам для проведення дисперсійного аналізу, для оцінки міжгрупових відмінностей середніх значень, то використовують непараметричні методи, зокрема для незалежних груп використовують критерій Краскелла-Уолесса, для залежних – критерій Фрідмана.

Процедура дисперсійного аналізу є складнішою у порівнянні з непараметричними критеріями. Іншим недоліком дисперсійного аналізу можна вважати те, що вибірки на кожному рівні фактора повинні мати нормальний розподіл та рівні дисперсії. Проте ці недоліки нівелюється більш глибоким дослідженням порівнюваних груп, що відповідають різним рівням фактора.

Тому якщо умови проведення дисперсійного аналізу не виконуються, то одним з напрямів проведення статистичного аналізу є використання непараметричних методів, зокрема критерію Краскелла-Уоллеса та Фрідмана, на що і будуть спрямовані подальші дослідження. Як засіб дослідження, пропонується обрати статистичний пакет R.

Список використаних джерел

1. Бабенко В.В. Основи теорії ймовірностей і статистичні методи аналізу даних у психологічних і педагогічних експериментах: навч. посібник / В.В. Бабенко. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 184 с.
2. Гусев А.Н. Дисперсионный анализ в экспериментальной психологии: Учебное пособие для студентов факультетов психологии / А.Н. Гусев. – М. : Учебно-методический коллектор «Психология», 2000. – 136 с.
3. Зарядов И. С. Введение в статистический пакет R : типы переменных, структуры данных, чтение и запись информации, графика : учебно-методическое пособие / И. С. Зарядов. – М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 2010. – 208 с.
4. Лупан І.В. Комп'ютерні статистичні пакети: навчально-методичний посібник / І.В. Лупан, О.В Авраменко. – Кіровоград, 2010. – 218 с.
5. Любищев А.А. Дисперсионный анализ в биологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 200 с.
6. Мاستицкий С.Э. Статистический анализ и визуализация данных с помощью R / Мастицкий С.Э., Шитиков В.К. – Режим доступа: <http://r-analytics.blogspot.com>
7. Пустыльник Е.И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений / Е.И. Пустыльник. – М. : Наука, 1968. – 288 с.
8. Шеффе Г. Дисперсионный анализ / Г. Шеффе. – М. : Наука, 1980. – 512 с.
9. Кабаков Р.И. R в действии. Анализ и визуализация данных в программе R / Р.И. Кабаков. – М. : ДМК Пресс, 2014. – 588 с.

A significant part of the tasks of statistical analysis concerns checking the influence of a factor on some signs in three or more groups to detect differences using one-way ANOVA between groups. For teaching the ANOVA free software statistical package R is used. The article presents the advantages of using the R package for the analysis of experimental data. In the particular example the implementation of the algorithm shown one-way ANOVA using packet R is given. Verification for compliance with the normal distribution carried out by constructing a q-q diagram and test of skewness and kurtosis is shown. Verification for equality of variances conducted using Levene test is presented. The author reveals the statistically significant differences between the groups as a whole carried out a post-hoc analysis. The ANOVA procedure is complicated when compared with non-parametric tests. However, this disadvantage offset is explained by a deeper research of compared groups corresponding to the different levels of the factor.

ANOVA procedure is complicated compared with nonparametric criteria. Another disadvantage of variance analysis is the fact that the sample at each level of the factor should have a normal distribution and equal variance. However, these shortcomings promote deeper study of compared groups that correspond to different levels of the factor.

Therefore, if the conditions of the analysis of variance are not met, one of the areas of statistical analysis is the use of nonparametric methods, including criteria Kraskela-Wallace and Friedman, which will be studied in further investigation. As a means of research statistical package R has been elected.

Prospects for further research will be used to study the possibilities for the package R for statistical analysis of data and methods of teaching students simulation.

Key words: one-way ANOVA, test Levene, test Tukey, post-hoc analysis, statistical package R.

УДК 373.5.014.6 : 005.584.1](100)

Світлана Науменко
Svitlana Naumenko

МОДЕЛЬ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

A MODEL OF INTERNATIONAL COMPARATIVE MONITORING RESEARCH OF THE QUALITY OF THE SECONDARY EDUCATION

У статті представлено авторську модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти. Складовими цієї моделі є тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації загальноосвітнього навчального закладу, експертів у галузі освіти.

Ключові слова: міжнародні порівняльні моніторингові дослідження якості загальної середньої освіти, модель, PISA, TIMSS, PIRLS, анкети, тести.

Згідно із «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», однією з актуальних проблем розвитку освіти в Україні є «недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти» [9]. Одним із перспективних напрямів забезпечення моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні Національна стратегія проголошує «участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо)» [9].

У 2007 і 2011 рр. українські учні брали участь у Міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти TIMSS. Згідно із Розпорядженням Кабінету Міністрів України «Деякі питання участі України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018» (№ 72-р від 4 лютого 2016 р.) у 2018 р. Україна буде брати участь у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA (Міжнародна програма оцінювання освітніх досягнень учнів PISA) [19].

Міжнародні порівняльні дослідження якості загальної середньої освіти, такі як TIMSS, PISA, PIRLS тощо, є моніторинговими, адже вони дають змогу кожній країні-учасниці виявити переваги і недоліки в національній системі освіти та на основі цих даних виробити напрями її покращення, а також оцінити ефективність прийнятих управлінських рішень під час проведення наступних досліджень. Саме напрями поліпшення якості освіти, а не рейтинг держави, треба вбачати в результатах міжнародних порівняльних моніторингових досліджень.

Мета міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти полягає не лише в оцінюванні загальноосвітньої підготовки учнів (їхніх навчальних досягнень і компетентностей), а й у виявленні чинників, що впливають на рівень цієї підготовки. Саме тому у цих дослідженнях разом із тестами для учнів використовують анкети для учнів, їхніх батьків, учителів тощо. За допомогою тестів оцінюють рівень навчальних досягнень або компетентностей учнів, за допомогою анкет – виявляють чинники, що впливають на цей рівень. При цьому, анкети відіграють не менш важливу роль, ніж тести, адже виявлення зв'язку між результатами тестування і певним чинником дозволяє сформулювати гіпотезу, що пояснює отримані результати, а також згодом в інших дослідженнях дасть змогу прогнозувати результати учнів, що відповідають різним чинникам. Через чинник (або чинники),

який має вплив на рівень загальноосвітньої підготовки учнів в країні, можна за допомогою управлінських рішень здійснювати вплив на рівень навчальних досягнень і компетентностей учнів, підвищуючи його.

Тобто, можна говорити про модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти.

Мета, інструментарій, особливості, переваги й основні результати міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти розкрито в працях Н. Бобак, О. Мартинюк, Н. Марочко; М. Головка; Г. Ковалевої, М. Демидової, Н. Кошеленко, К. Краснянської; С. Оксамитної, А. Васильченко; Г. Мурніної; Н. Прокопенко; Т. Хорошковської та ін. У працях цих авторів також опосередковано описано модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти без представлення самої моделі.

Мета статті – представити авторську модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти.

Згідно із дослідженнями Т. Лукіної, моніторинг в освіті являє собою систему збирання, оброблення, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [1, с. 519].

О. Ляшенко у своїх дослідженнях під моніторингом розуміє:

а) *дослідницький процес*, якому властива методологія дослідження: визначення мети, предмета і об'єкта, завдань, концепції, гіпотези (як прогнозованого результату) тощо;

б) *технологічний процес* збирання, оброблення і поширення інформації. Тому моніторинг має інструментальні засоби, процедури і методики, характерні для різних способів оброблення даних;

в) *необхідна складова менеджменту* як особливого виду діяльності, якому притаманні свої ознаки [5, с. 19–20].

Мета моніторингу полягає у визначенні переваг і недоліків у системі освіти та у виявленні наслідків прийняття управлінських рішень. При цьому, моніторинг дозволяє виявити проблеми в освіті країни загалом та в конкретному навчальному закладі зокрема.

За Т. Лукіною, завданнями моніторингу в освіті є:

- визначати якість навчальних досягнень учнів і студентів, рівень їхньої соціалізації з метою планування корегувальних дій;

- вивчати зв'язок між різними елементами освітніх систем та їх характеристиками (рівнем навчальних досягнень учнів і соціальними умовами їхнього життя, результатами роботи педагогів, рівнем їхнього соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо);

- оцінювати якість кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів з метою впливу на негативні чинники та їх усунення (або принаймні зменшення);

- оцінювати величину впливу на навчальний процес зовнішніх і внутрішніх чинників (наприклад, якості кадрових ресурсів, державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного і технічного обладнання тощо);

- аналізувати політику держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості тощо;

- виявляти чинники, які впливають на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення їх негативного впливу (або навіть і нейтралізації);

- порівнювати результати функціонування закладів освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку [2, с. 16].

Об'єктами моніторингу в освіті можуть бути:

- система освіти (загальна середня, професійна, вища, національна або загальнодержавна, регіональна, муніципальна, інституціональна або локальна);

- результати навчальної діяльності;

- характеристики учасників освітнього процесу (стан здоров'я, соціальний захист, умови життя й навчання, готовність до здійснення певної діяльності, задоволеність освітніми послугами тощо);

- відносини споживачів освітніх послуг з освітнім середовищем (оточуючим соціумом);

- процеси функціонування і розвитку освітніх систем та управління ними;

- компоненти освітнього процесу:
 - умови і засоби реалізації (матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, нормативно-правові, кадрові, фінансові, навчально-методичні умови тощо);
 - організація (мережі освітніх установ, контингент та його диференціація за різними ознаками, режим роботи, розклад навчальних занять тощо);
 - наслідки (результати запровадження освітніх реформ, змін навчальних програм і освітніх стандартів тощо) [10, с. 54–55].

Джерелами моніторингу виступають: статистичні дані й матеріали спеціальних кваліметричних досліджень, результати зовнішнього контролю (незалежного аудиту) діяльності навчальних закладів й визначення рівня навчальних досягнень учнів і студентів, аналітичні доповіді та оцінки вітчизняних й іноземних експертів, порівняльні дані міжнародних моніторингових досліджень і тестувань, рейтинги виступів учнів і студентів на олімпіадах і конкурсах, матеріали державної атестації та акредитації навчальних закладів тощо [3, с. 248].

Отже, об'єктами моніторингу в освіті є результати навчальної діяльності учнів і студентів, а також характеристики як освітнього процесу, так і його учасників. Інструментарієм моніторингу є тести для учнів й анкети.

До джерел моніторингу належать порівняльні дані міжнародних моніторингових досліджень. Зупинимося на трьох найвідоміших міжнародних порівняльних дослідженнях якості загальної середньої освіти (TIMSS, PISA, PIRLS). (Докладніше про міжнародні порівняльні дослідження TIMSS і PISA розкрито в авторських статтях «Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні» [7] і «Тестові технології оцінювання компетентностей учнів: міжнародний досвід» [8].)

Мета міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) – оцінити загальноосвітню підготовку учнів 4-х і 8-х, а з 2015 р. й 11-х класів, з математики і природничих предметів у країнах з різними системами освіти та виявити чинники, що впливають на рівень цієї підготовки [6, с. 6].

У дослідженні TIMSS використовують тести з математики і природничих предметів для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів й адміністрації загальноосвітнього навчального закладу.

Концептуальну модель дослідження TIMSS подано на рис. 1.



Рис. 1. Концептуальна модель дослідження TIMSS [12, с. 8].

З рис. 1 бачимо, що у дослідженні TIMSS для визначення «досягнутого рівня освіти» використовують тести (інструментарій для оцінювання навчальних досягнень) та анкети для учнів. При цьому, на «досягнутий рівень освіти» впливають й інші чинники, які виявляють за

допомогою анкет для вчителя, адміністрації школи, експертів з математичної і природничо-наукової освіти та експертів у галузі освіти.

У дослідженні TIMSS за допомогою анкет для учнів, їхніх батьків, учителів й адміністрації загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ) збирається інформація про:

а) *учнів* (їхній вік, стать, ставлення до навчальних предметів, мотивацію до навчальної діяльності, перспективи подальшого навчання тощо);

б) *родини учнів* (освіта батьків, домашні освітні ресурси, кількість книг удома, наявність комп'ютера та Інтернету тощо);

в) *учителів* (стаж роботи, освіта, стать, професійна підготовка та перепідготовка, організація навчального процесу, позаурочна діяльність тощо);

г) *загальноосвітні навчальні заклади* (розміщення, тип, кількість учнів у ЗНЗ, матеріально-технічне забезпечення, безпека у ЗНЗ тощо);

д) *навчальний процес* (навчальні програми, структура уроку, навчальна діяльність на уроках, навчальні матеріали та засоби навчання, оцінювання навчальних досягнень тощо) [13, с. 81; 18].

Згідно з даними дослідження TIMSS, у кожній країні на рівень загальноосвітньої підготовки учнів мають вплив різні чинники. Так, наприклад, результати TIMSS-2011 дали змогу з'ясувати, що на рівень навчальних досягнень українських учнів 8-х класів з математики і природничих предметів впливають:

- наявність у родині достатньої кількості ресурсів для підтримки навчання своїх дітей. Цей чинник складається з таких індикаторів як: освіта батьків, загальна кількість книг і кількість дитячих книг вдома; доступ до мережі Інтернет та наявність в учня окремої особистої кімнати;

- розмір населеного пункту, тобто місце розташування навчального закладу (місто, селище міського типу, село тощо);

- досвідченість учителів;

- ставлення учнів до навчальних предметів та перспективи їхнього подальшого навчання;

- час виконання домашнього завдання [18]. (Докладніше про вплив чинників на рівень навчальних досягнень українських учнів розкрито в авторській статті «Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні» [7].)

Результати дослідження TIMSS-2011 показали також, що «вищі досягнення мають українські учні, які навчаються у школах, де більшість дітей – із соціально благополучних родин, навчальний процес спрямований на успіх, а діти почуваються у безпеці» [18].

Проте, в деяких країнах, наприклад, у Фінляндії й Італії, результати учнів практично не залежать від місця розташування загальноосвітнього навчального закладу [11, с. 83]. У Японії, Бельгії, Гонконгу та інших країнах спостерігається гендерна залежність між результатами навчання учнів, якої не було в Україні [11, с. 59].

До чинників, які згідно із даними дослідження TIMSS впливають на рівень загальноосвітньої підготовки учнів, відносяться також дошкільна підготовка, позитивне самооцінювання учнів, адекватні умови для діяльності вчителів, рівень задоволення вчителя своєю роботою тощо. [11, с. 62, 76, 87, 102].

Мета Міжнародного порівняльного дослідження якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment) полягає у виявленні, чи володіють учні 15-річного віку, що отримали загальну обов'язкову освіту, знаннями, вміннями і навичками, які необхідні їм для повноцінного функціонування в сучасному суспільстві, тобто для розв'язування широкого діапазону завдань у різних сферах людської діяльності, для спілкування та встановлення соціальних відносин [14, с. 7; 17, с. 1]. (Як сказано вище, Україна досі не брала участі у цьому дослідженні, проте планується її участь у 2018 р.)

У дослідженні PISA, як і в дослідженні TIMSS, використовуються тести для учнів та анкети. За допомогою тестів оцінюється читацька, математична і природничо-наукова компетентності

учнів. За допомогою анкет збирається інформація про учнів, їхні родини, загальноосвітні навчальні заклади і навчальний процес [15, с. 4; 17, с. 14]. Серед чинників, які розглядаються, – це гендерні відмінності учнів, їхнє відношення до наук, соціально-економічні умови родин учнів, розміщення, статус й інші характеристики ЗНЗ.

За результатами дослідження PISA, було з'ясовано, що рівень витрат країни на освіту не впливає на успішність учнів [4]. Досить високі результати загальноосвітньої підготовки показують учні, які ходять в ЗНЗ та які інтелектуально й емоційно готові до навчання.

Модель ефективного навчання, яку було розроблено в дослідженні PISA, подано на рис. 2.



Рис. 2. Фактори ефективного навчання [17, с. 16].

Міжнародне дослідження читацької грамотності в початковій школі PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) оцінює здатність випускників початкової школи читати і розуміти різні тексти, порівнює рівень і якість читання й розуміння тексту учнями в різних країнах світу, а також виявляє відмінності в національних системах освіти [16, с. 5].

У дослідженні PIRLS використовуються тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації загальноосвітнього навчального закладу. За допомогою анкет для учнів збирається інформація про учнів, їхні родини, ЗНЗ. Зокрема, про кількість книжок, які мають учні вдома; ресурси, якими володіє їхня родина; про використання комп'ютера, бібліотеки; ставлення до читання і причини, чому дитина читає [16, с. 10].

Анкета для батьків містить запитання, що стосуються занять з дитиною до школи, відвідування дитиною дитячого садка, підготовленості до школи, про загальноосвітній навчальний заклад, в якому навчається їхня дитина, про роль читання в їхній сім'ї, про них самих і їхню професійну діяльність.

Анкета для вчителя початкової школи дає змогу отримати інформацію про демографічні характеристики вчителя, особливості ЗНЗ, у якому він викладає, а також про деякі аспекти його роботи взагалі та його роботи в тестованому класі зокрема.

Анкета для адміністрації загальноосвітнього навчального закладу призначена для отримання даних щодо характеристики ЗНЗ, його ресурсів, участі батьків у діяльності ЗНЗ, атмосферу в школі, про вчителів і діяльність адміністрації, особливості навчання читання в ЗНЗ [16, с. 10-11].

Узагальнену авторську модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти подано на рис. 3.

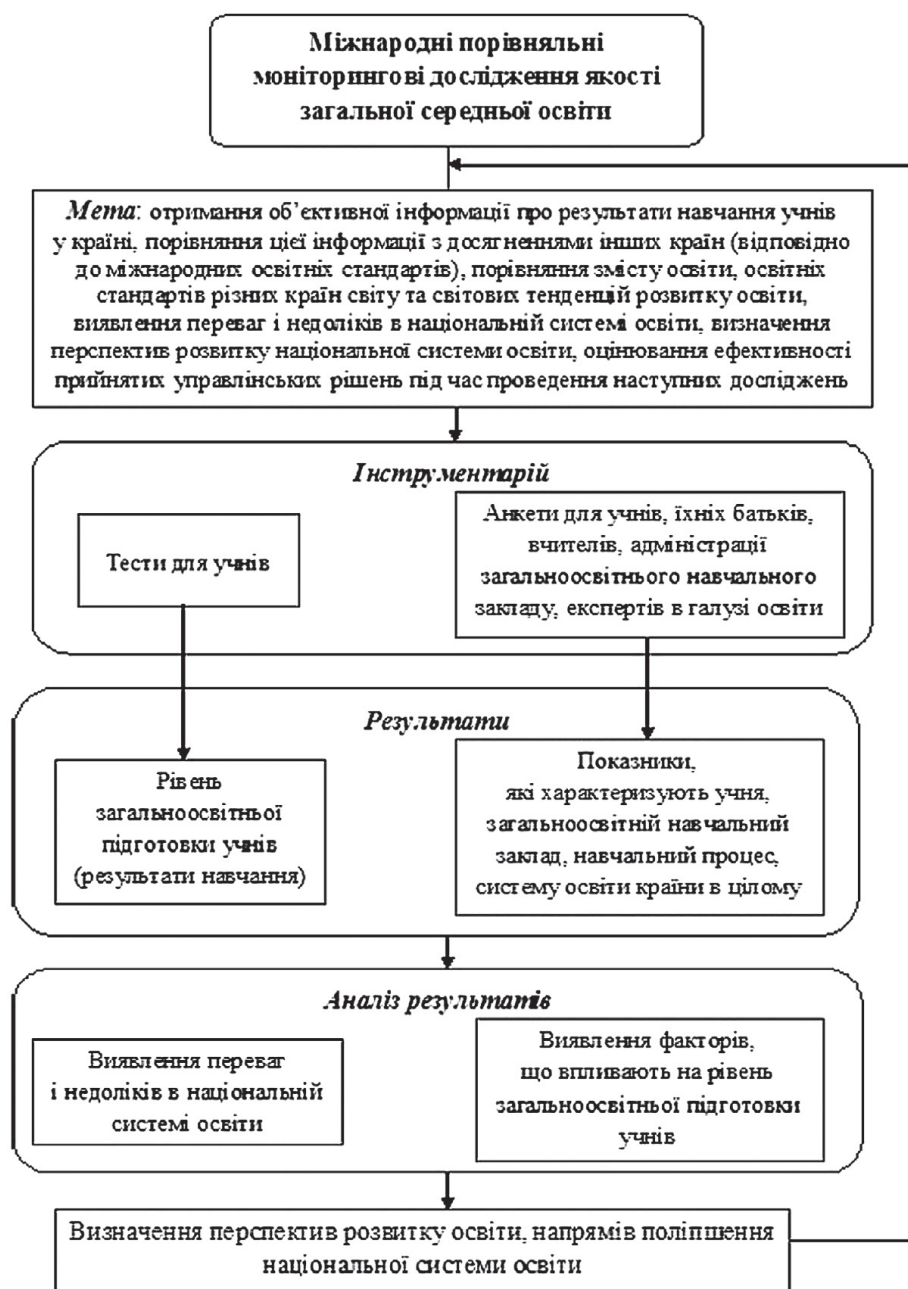


Рис. 3. Авторська модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти.

З рис. 3 бачимо, що у міжнародних порівняльних моніторингових дослідженнях якості загальної середньої освіти використовуються тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації загальноосвітнього навчального закладу, експертів у галузі освіти. За допомогою тестів для учнів оцінюється їхній рівень загальноосвітньої підготовки. Анкети допомагають виявити показники, які характеризують учня, загальноосвітній навчальний заклад, навчальний процес, систему освіти країни загалом.

Аналіз результатів міжнародних порівняльних моніторингових досліджень дає змогу виявити чинники, що впливають на рівень загальноосвітньої підготовки учнів та переваги і недоліки в національній системі освіти. Це, в свою чергу, допомагає визначити перспективи розвитку національної системи освіти та напрями її покращення.

Отже, тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації ЗНЗ, експертів у галузі освіти є складовими моделі міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти. Адже мета цих досліджень – оцінити рівень загальноосвітньої підготовки учнів (за допомогою тестів) та виявити чинники, що впливають на рівень навчальних досягнень учнів (за допомогою анкет).

Виявлення чинників та їхнього впливу на рівень загальноосвітньої підготовки учнів дає змогу прогнозувати результати учнів у подальших дослідженнях та зменшувати або навіть усувати за допомогою управлінських рішень вплив певного чинника на рівень загальноосвітньої підготовки учнів.

Перспективними напрями подальших наукових розвідок можуть стати дослідження щодо застосування психологічних тестів для учнів разом із тестами для учнів з метою виявлення впливу певних психологічних характеристик учнів, наприклад, їхній темперамент тощо, на їхній рівень загальноосвітньої підготовки.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / [Академія педагогічних наук України ; головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Лукіна Т. О. Вимірювання й управління якістю освіти : навч.-метод. матеріали. / Т. О. Лукіна – К. : Експрес-об'ява, 2007. – 50 с.
3. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління / О. І. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. [Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України] / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 243–250.
4. Мешкова Т. А. Взгляд на образование: показатели ОЭСР – Выпуск 2004 (Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition) [Электронный ресурс] / Т. А. Мешкова // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 331–336. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/24/1214864748/Meshkova.pdf>.
5. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу : посіб. / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Пед. думка, 2012. – 160 с.
6. Мулліс Іна В. С. TIMSS-2007: засади вимірювання і відкриті завдання із математики та природничих наук для 4 і 8 класів / Мулліс Іна В. С., Мартін Майкл О., Руддок Грехем Дж. та ін. ; пер. з англ. – Харків : Факт, 2006. – 672 с.
7. Науменко С. Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні / Світлана Науменко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : [зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини] / [ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 53. – С. 398–407.
8. Науменко С. О. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів: міжнародний досвід / Науменко С. О. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 6 (40). – С. 19–30.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

10. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Л. С. Ващенко, П. Б. Полянський, Ю. О. Жук ; за ред. О. І. Ляшенка. – К. : Пед. думка, 2011. – 160 с.
11. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011. Аналитический отчет [Электронный ресурс] / М. Ю. Демидова и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – М. : МАКС Пресс, 2013. – 154 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
12. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. Аналитический отчет. – Часть 1 (1. Введение. 2. Результаты российских учащихся 4 и 8 классов по математике) [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2008. – 104 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
13. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. Аналитический отчет. – Часть 2 (3. Результаты российских учащихся 4 и 8 классов по естествознанию. 4. Анализ факторов, влияющих на достижения учащихся 4 и 8 классов по математике и естествознанию. 5. Заключение) [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2008. – 110 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
14. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет) [Электронный ресурс] / авторы: Ковалева Г. С., к.п.н., Красновский Э. А., к.п.н., Краснокутская Л. П., к.ф.-м.н., Краснянская К. А., к.п.н. ; Российская академия образования, Ин-т общего среднего образования, Центр оценки качества образования // Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет). – М., 2002. – 30 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub.
15. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006 [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования // Отчет «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006». – М., 2007. – 98 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub.
16. Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011: Аналитический отчет [Электронный ресурс] / Г. С. Ковалева и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – М. : МАКС Пресс, 2013. – 132 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/pirls11/pirls11_pub.htm.
17. Основные результаты международного исследования PISA-2012 [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М. – 20 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub.
18. Прокопенко Н. Основні результати міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS-2011 [Електронний ресурс] / Прокопенко Наталія // Освітня політика. Портал громадських експертів. – Опубліковані статті. – 04.09.2013. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/68-osnovni-rezultati-mizhnarodnogo-porivnyalnogo-doslidzhennya-yakosti-prirodnicho-matematichnoji-osviti-timss-2011>.
19. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання участі України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018» від 4 лютого 2016 р. № 72-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/72-2016-%D1%80>.

In the article the author's model of international comparative monitoring studies of the quality of secondary education is represented. The components of this model are the tests and the questionnaires for pupils, their parents, teachers, administration of an educational institution, and experts in the area of education.

In international comparative studies through the tests for pupils we are able to assess their level of general education. Questionnaires provide an opportunity to identify the factors that influence this level.

Identification of factors and their impact on the level of general education of pupils enables to predict their results in future studies and reduce or even eliminate the impact of certain factor on the level of general education of pupils.

In this article the concept of «monitoring in education», its purpose, objects and sources is revealed. The purpose and tools of three international comparative monitoring studies as to quality of the secondary education (PISA, TIMSS, RIRLS) are uncovered and their results are briefly presented. It was found that the general purpose of international comparative monitoring studies of the quality of secondary education is to identify the advantages and weaknesses of national education systems, under these data areas the development of ways to improve national education systems and in evaluating the effectiveness of taken management decisions during next research. The conceptual model of the TIMSS research and effective training model is submitted, which was developed in PISA research. The kind of information about pupils, their families, secondary schools collected via questionnaires in international comparative studies of the quality of the secondary education are listed. The factors that affected on the level of educational achievements of Ukrainian pupils of 8th grade in mathematics and science subjects by results of TIMSS-2011 are briefly stated. It was found that in various countries the level of general education of pupils is influenced by various factors.

Key words: *international comparative monitoring studies of the quality of secondary education, model, PISA, TIMSS, RIRLS, questionnaires, tests.*

УДК: 378. 147.88:54 – 057.875

Вікторія Перетятко, Оксана Ткачук
Viktoriia Peretiatko, Oksana Tkachuk

ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ З ХІМІЇ ЯК ЗАСІБ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

APPLICATION OF DIFFERENTIATED TASKS FOR LABORATORY CLASSES IN CHEMISTRY AS A MEANS OF DIDACTIC ADAPTATION OF THE FIRST-YEAR STUDENTS

У статті розкриваються методичні підходи до розробки диференційованих завдань. Висвітлюється розроблене авторами навчально-методичне забезпечення лабораторних занять з курсу «Хімії». Визначається вплив застосування диференційованих завдань на дидактичну адаптацію студентів-першокурсників.

Ключові слова: *диференційовані завдання, лабораторні заняття, дидактична адаптація студентів-першокурсників.*

Створення умов, за яких би максимально реалізувалися індивідуальні можливості особистості є основою успішного навчально-виховного процесу. Особливого значення це набуває під час навчання на першому курсі. Складність полягає у тому, що студенти-першокурсники відрізняються один від одного рівнем інтелекту, різними типами пам'яті, різним

рівнем навчальних можливостей і прагнень. Тому неможливо працювати однаково з усіма студентами академічної групи.

За методикою навчання лабораторні заняття вважаються найконсервативнішими організаційними формами. Проте, сьогодні ставить перед викладачами університетів завдання часткової зміни їхньої методики навчання через впровадження диференційованих завдань. Це дозволить відійти від орієнтації навчального процесу на «середнього» студента та створить умови, за яких кожний студент оволодіває рівнем професійної підготовки у відповідності до його можливостей.

Адаптація – це складний і багатоаспектний соціально-біологічний феномен, який властивий усім живим організмам. Адаптація студентів-першокурсників університетів визначається науковцями як багатогранний поступовий процес, що здійснюється через взаємодію всіх його складових. Дослідники відзначають аспекти, які стосуються змін в організації навчально-виховного процесу, у соціальному оточенні та професійній спрямованості навчальної діяльності. На нашу думку, наближення умов організації навчання до можливостей студента дозволить зменшити негативний вплив адаптаційних процесів на успішність його діяльності.

Проблема диференціації навчання в середній загальноосвітній школі достатньо широко досліджена (І. Бех, Л. Виготський, В. Галузинський, Д. Ельконін, М. Євтух, Л. Занков, М. Клевченя, Г. Костюк, Г. Легенький, С. Логачевська, О. Савченко, Т. Сущенко, І. Унт, А. Фурман, І. Якиманська та ін.). Технологія диференційованого навчання у вищому навчальному закладі була предметом наукових пошуків таких учених, як: Є. Верещак, П. Гусак, С. Дrajниця, І. Корсаков, О. Лозова, П. Сікорський, С. Трубачева та ін. Процес дидактичної адаптації студентів-першокурсників вищих навчальних закладів розкривався в роботах: Р. Бібриха, К. Делікатного, Г. Левківської, І. Ляхової, О. Мороза, В. Петренко, О. Плотнікової, В. Сорочинської, О. Учителя, В. Штифурака та ін. Проте питання застосування диференційованих завдань на лабораторних заняттях як засіб дидактичної адаптації студентів перших курсів університетів розкрито не було.

Метою статті є аналіз методичних підходів розробки диференційованих завдань на лабораторних заняттях з хімії з метою подолання дидактичної дезадаптації студентів-першокурсників та розкриття результатів їхнього застосування.

Реалізація диференційованого навчання потребує створення певного методичного забезпечення, яке дозволить наблизити діяльність студентів на заняттях до їхніх можливостей та прагнень.

С. Дrajниця, О. Дrajниця, О. Дудар зазначають, що в сучасному вищому навчальному закладі практично диференціація навчання базується на основі успішності, а не на врахуванні особистісних якостей студентів. Згідно з їхнім аналізом:

- диференційоване навчання у вищому закладі освіти здійснюється фрагментарно і ситуативно;
- у більшості випадків диференціація зводиться до додаткових занять чи однотипних завдань для тих, хто має навчальну заборгованість;
- основою диференціації навчання виступають результати успішності студентів;
- диференціація навчання зводиться лише до варіювання завдань за об'ємом та складністю;
- диференційоване навчання не забезпечує формування індивідуального стилю навчання шляхом вибору власної траєкторії навчання;
- організація навчання визначається переважно інтуїцією викладача, а не науковообґрунтованою концепцією диференціації [3, с. 180].

Згідно з позицією П. Гусака [2], однією з необхідних умов ефективного застосування диференційованих завдань є забезпечення їх дидактичної підготовки в межах державних стандартів при варіативності способів засвоєння дидактичних знань та умінь. Тобто розв'язок диференційованих завдань означає не стільки зниження загальних вимог для «слабких» і підвищення для «сильних» студентів, оскільки вільний вибір ними варіанту та рівня засвоєння, допомогу «слабким» і створення умов для глибокого і міцного засвоєння «сильнішими».

За розумінням В. Беспалька [1], кожна людина в процесі навчання й наступної трудової діяльності досягає певного рівня майстерності: перший рівень – *учень або аматор*; другий – *професіонал-виконавець*; третій – *експерт*; четвертий – *творець*.

Зазначимо, що головна особливість засвоєння навчальної інформації на першому (учнівському) рівні діяльності полягає в нездатності студента самостійно, без допомоги ззовні, як-то підказка, алгоритм або інструкція, відтворити і застосувати її. Такому рівню діяльності відповідають завдання, які потребують розпізнавання засвоєної раніше інформації, наприклад, вибіркові тести, оскільки пропонувані на вибір відповіді є тією самою підказкою. Також студент, який під час виконання практичного завдання чітко дотримується усної чи письмової інструкції, теж навчається на першому рівні діяльності.

Другий рівень засвоєння (виконавчий) автор трактує як рівень початкової професійної діяльності. Тож на ньому ніяка нова інформація не створюється, а лише буквально відтворюється те, що було завчено раніше. На цьому рівні студент здатний відтворювати по пам'яті раніше засвоєну інформацію й застосувати засвоєні алгоритми діяльності, але без допомоги ззовні, для вирішення типових завдань.

Згідно з позицією В. Беспалька, третій (експертний) рівень – це рівень висококваліфікованої професійної діяльності, досягнення якого дозволяє вирішувати широке коло нетипових завдань. Нетипові завдання вимагають комбінування відомих алгоритмів і прийомів діяльності, евристичного мислення, яке дозволяє у незвичний спосіб використовувати відому інформацію при виконання невідомих раніше завдань. Евристичні вирішення, зазвичай, супроводжуються розгорнутим обговоренням можливих альтернатив та експериментуванням. Діяльність на цьому рівні збагачує особистий досвід студента новою тільки для нього інформацією, підвищуючи його професійну майстерність.

Четвертий (творчий) рівень діяльності передбачає здатність студента знаходити об'єктивно нову інформацію завдяки власній унікальній обдарованості до цього виду діяльності й ефективній підготовці до неї. Саме «творці» створюють об'єктивно нову інформацію, яка дозволяє людству розвиватися [1, с. 121].

У свою чергу, вітчизняний дидакт П. Гусак, визнає, що засвоєння визначених знань та умінь забезпечується відповідним характером навчально-пізнавальної діяльності студентів. Рівень засвоєння складає результативну сторону рівня їхньої пізнавальної діяльності. Основним продуктом засвоєння студентами матеріалу в процесі диференційованого навчання мають стати різнорівневі знання та уміння. Кожний визначений ним рівень засвоєння навчального матеріалу характеризується якістю засвоєння. Автор виокремлює чотири рівні засвоєння навчального матеріалу: копіювальний, алгоритмічний, евристичний і пошуковий. Відповідно до цього змінюються орієнтувальна основа дій, характер діяльності та формуються різні якості особистості. Наукові пошуки дослідника набули вигляду наступної таблиці [2]

Таблиця 1

Рівні засвоєння навчального матеріалу

Рівні засвоєння	Орієнтовна основа дії			Характер діяльності	Якості формування
	вихідні дані	способи діяльності	результат		
I копіювальний	задано	задано	задано	відтворення	механічне запам'ятовування, безпосереднє відтворення
II алгоритмічний	задано знайти задано	задано задано знайти	знайти задано задано	модельовання	логічне мислення, зв'язне мовлення, репродуктивні способи діяльності

III евристичний	задано знайти	знайти знайти	знайти задано	конструювання	творче мислення, уява, нові способи діяльності
IV пошуковий	орієнтири	знайти	знайти	дослідження	творча уява, способи самостійної творчої діяльності

Диференційований підхід передбачає визначення рівня обов'язкових результатів і на цій основі надання можливості студенту досягнення вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом.

І. Хмеляр і М. Лукашук з метою більш ефективного засвоєння навчального матеріалу з хімії та біології студентами медичного коледжу розробили дидактичні матеріали, алгоритми виконання основних хімічних завдань, тестові завдання. Диференційовані завдання вони розподілили за ступенями різної значущості:

I ступінь – навчальний матеріал є змістом розділів, що визначається програмою (завдання першого рівня включають запитання, які заохочують до вивчення хімії та біології; це запитання не тільки на розпізнавання, але й на допитливість в межах можливої їх реалізації);

II ступінь – закони, теорії, закономірності, що становлять основу вивчення предмета (завдання цього рівня є обов'язковими для засвоєння, адже в їх складі наявні фундаментальні знання для вивчення хімії та біології);

III ступінь – навчальний матеріал, необхідний для встановлення типу використання взаємозв'язку між явищами, класами різних сполук, різними хімічними елементами, закономірностями змін їх хімічних властивостей [4, с. 123].

Дослідники значну увагу приділяли вивченню індивідуальних особливостей студентів, і визначенню їх типології. У своїй роботі намагаємося не розділяти студентів на групи, адже, в основні своїй масі, на першому курсі відбувається певне відтворення знань шкільного курсу хімії. Засвоєння хімії у старшій школі на різних профільних рівнях не дозволяє студентам повністю продемонструвати власний потенціал під час виконання завдань.

Студенти-першокурсники серед відмінностей між дидактичними системами середньої загальноосвітньої та вищої школи відмічають відсутність можливості виконання різнорівневих завдань. За роки навчання школярі звикли самостійно обирати той рівень виконання завдань, який відповідає їхнім можливостям і прагненням. Організація навчання у вищій школі, в більшості випадків, не передбачає включення до методичних розробок лабораторних або практичних занять різнорівневих завдань. Більше того, навіть тематичні контрольні роботи, як правило, мають однотипні завдання.

Подібний стан речей погіршує перебіг адаптаційних процесів, зокрема, ускладнює дидактичну адаптацію. Під дидактичною адаптацією розуміють пристосування студентів до нових форм і методів навчання у вищій школі, оволодіння прийомами самостійної розумової праці, формування у них навичок самоосвіти. Саме адаптація студентів до нової організації навчальної діяльності під час лекційних і лабораторних занять, а також під час позааудиторної самостійної підготовки відбувається найскладніше. Успішність навчання першокурсника знаходиться у безпосередній залежності від швидкості та ефективності його адаптації до навчання у вищому навчальному закладі.

Цілком погоджуємося з думкою П. Гусака, що вільний вибір варіанта навчання, а не жорсткий розподіл студентів за особистісними характеристиками на групи, оцінюється ними як демократичний і гуманний. Він усуває психологічний дискомфорт у разі переходу від більш складного варіанта до простішого, якщо студент відчуває труднощі. Варіативність навчання дозволяє кожному студенту, враховуючи свій рівень прагнень, мати чітке уявлення про власну динаміку просування у вивченні навчального матеріалу. Модель диференційованого навчання дає змогу організувати навчальний процес так, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного оволодіння знаннями на основі самостійної оцінки

власного рівня підготовки, способу засвоєння знань (не нижче встановленого мінімуму), відчуття задоволення у процесі досягнення особисто визначених завдань [2, с. 18].

Базуючись на рівнях засвоєння навчального матеріалу, запропонованих П. Гусаком, у своїй роботі застосовуємо комплекс навчально-методичних матеріалів, що включають різнорівневі диференційовані завдання. Наприклад, до лабораторного заняття на тему «Хімічний зв'язок і будова молекул. Методи валентного зв'язку (МВЗ) та молекулярних орбіталей (ММО)» студентам в якості самостійної домашньої підготовки пропонуються різнорівневі завдання.

I Копіювальний рівень.

1. Сформулюйте основні положення теорії молекулярних орбіталей.
2. Сформулюйте основні положення теорії валентних зв'язків.
3. Покажіть способи перекривання при сполученні s-s, p-p, s-p-орбіталей. Відзначте випадки, які за умови симетрії призводять до перекривання: σ -, π -типу.
4. Енергії орбіталей Гідрогену і Флуору:

	1s(H)	1s(F)	2s(F)	2 p(F)
E, eV	-13,6	-1000	-40	-17,4

Які з комбінацій орбіталей атомів Гідрогену і Флуору енергетично найбільше підходять для утворення молекулярних орбіталей?

II Алгоритмічний рівень.

1. Покажіть способи перекривання при сполученні s-s, p-p орбіталей. Відзначте випадки котрі за умови симетрії призводять до додатного, від'ємного, нульового перекривання.
2. Використовуючи метод молекулярних орбіталей, побудуйте енергетичну діаграму молекули H_2 та іону H_2^+ із атомних орбіталей.
3. Побудуйте методом валентних зв'язків молекули H_2 , N_2 .
4. Побудуйте схему утворення молекули Гідроген фториду методом валентних зв'язків.

III Евристичний рівень.

1. За побудованою діаграмою енергетичних рівнів записати електронну конфігурацію молекули F_2 . Визначити порядок зв'язку.
2. Побудуйте енергетичні діаграми молекул B_2 , C_2 , N_2 , O_2 . Визначте, які із молекул володіють діаманітними чи парамагнітними властивостями.
3. Побудуйте графіки залежності енергії і довжини зв'язку від числа валентних електронів в ряду молекул: $\text{B}_2 - \text{C}_2 - \text{N}_2 - \text{O}_2 - \text{F}_2$. Поясніть хід кривих.
4. Поясніть характер зміни енергії дисоціації і між'ядерної відстані при переході: від N_2 до N_2^+ і N_2^- ; від O_2 до O_2^+ , O_2^- та O_2^{2-} .

IV Пошуковий рівень.

1. Використовуючи метод ЛКАО, визначте число і форму орбіталей гетероядерної молекули Гідроген фториду. Які з комбінацій орбіталей атомів Гідрогену і Флуору призводять до утворення зв'язуючої, розпушуючої та незв'язуючої орбіталей?

2. Виходячи із значення дипольного моменту ($\mu = 0,64 \cdot 10^{-29}$ Кл·м) математичним розрахунком поясніть, чому молекула Гідроген фториду сильно полярна.

3. Поясніть, чому в молекулі CO_2 зв'язок полярний, а сама молекула неполярна.

На лабораторному занятті перевірка домашньої підготовки відбувається шляхом обговорення завдань подібних до домашніх. Наприклад, 3-є завдання копіювального рівня передбачає, як подальшу характеристику сполучення s-s, p-p, s-p-орбіталей, показати способи перекривання при сполученні p-d, d-d орбіталей та відзначити випадки, котрі за умови симетрії призводять до перекривання: σ -, π -, δ -типу.

Прикладом перевірки алгоритмічного рівня може бути завдання, яке передбачає схематичне відображення будови молекули O_2 методом валентних зв'язків. Обговорення завдань евристичного і пошукового рівнів вимагають від студентів чітких логічних пояснень із залученням причинно-наслідкових зв'язків.

Вибір та виконання диференційованих завдань свідчить про рівень опанування студентами пізнавальних операцій, спроможність підготувати індивідуальні завдання відповідного рівня складності. Подальша діяльність викладача виявляється у створенні умов для стимулювання пізнавальної діяльності студентів на інших рівнях засвоєння знань.

Впровадження описаної методики проведення лабораторних занять передбачає застосування диференційованої оцінки виконання завдань, яка враховуватиме поряд з рівнем знань, їх обсяг і глибину, а також самостійність діяльності студента. Порівняння результативності ефективності засвоєння студентами навчальної інформації дає підстави стверджувати, що за умови впровадження диференційованих завдань студенти виявляють позитивну динаміку засвоєння навчального матеріалу, що зумовлює посилення їх навчальної мотивації та успішність дидактичної адаптації.

Отже, диференційовані завдання за рівнями засвоєння навчального матеріалу створюють умови для ефективного навчання і розвитку студентів, даючи змогу працювати кожному відповідно до власного потенціалу і прагнень.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. – 2006 – №1 – С. 118-128.
2. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / Петро Миколайович Гусак. – Київ, 1999. – 25 с.
3. Дrajниця С. А. Диференціація навчання: актуальні проблеми та пріоритетні шляхи реалізації в інтегрованому освітньому просторі ВНЗ [Електронний ресурс] / С. А. Дrajниця, О. М. Дrajниця, О. А. Дудар // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 178-183. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_45.
4. Хмельяр І. Методичні підходи диференціації та індивідуалізації навчання на заняттях хімії та біології [Електронний ресурс] / І. Хмельяр, М. Лукащук // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: В. Кравець, В. Мадзігон, Г. Терещук та ін. – Тернопіль, 2009. – № 1. – С. 121-125. – Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/881>.

The article is focused on the teaching techniques, which help to develop differentiated tasks that take into account the potential and the development prospect of each student as an individual. First-year students differ from each other by their intelligence, different ways of memorizing the material, different levels of learning ability and their aspirations. It is therefore impossible to work with the students of the same academic group in the exact same manner. Making the conditions for organizing the academic process approach the learning ability of a student will reduce the negative impact of the adaptation processes on a student's learning activity.

Nowadays the university teachers are confronted with a necessity of a partial change of some of the teaching techniques through the introduction of differentiated tasks. This will allow us to shift our focus away from the «average» student and create conditions under which every student has the ability to master the level of professional training according to his or her mental ability. The implementation of differentiated education requires the creation of a specific methodological foundation, which will enable us to bring the learning activity of a student closer to the level that corresponds to his or her aspirations and learning ability.

The proof of the effectiveness of the before mentioned approach constitutes itself in the increased level of a student's cognitive capacity, which corresponds with the increased ability of mastering the teaching material. The core product of mastering the learning material during the process of differentiated education is the emergence of different levels of expertise as far as each individual student is concerned. Each

specified level of learning material retention determines the nature of the leaning activity of a student and the formation of certain personality traits: reproductive – replication, mechanical memorization; algorithmic – simulation, logical thinking, articulate speech, reproductive activity; heuristic – design, creative thinking, imagination, new ways of working activity; appetent – research, creative imagination, ways of independent creative activity.

In this article, the authors put special emphasis on the methods (developed by them) of carrying out the laboratory classes on the topic of «Chemical bond. The structure of matter. Valence bond theory (VBT) and molecular orbitals (MO)». They also examine the influence the differentiated tasks have on didactic adaptation of the first-year students.

Key words: *differentiated tasks, laboratory classes, didactic adaptation of the first-year students.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Abyzova Larysa, Yeschenko Maryna</i>	
MODERNISATION OF EDUCATIONAL STRATEGIES: PERSPECTIVES, RISKS, HOPES.....	8
<i>Batsurovska Ilona</i>	
EXPERIMENTAL MODEL OF MASTERS' PREPARATION FOR EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ACTIVITY IN TERMS OF MASSIVE OPEN DISTANCE COURSES.....	13
<i>Bakhmat Nataliia</i>	
THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE UNDER THE CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	19
<i>Baranetska Yuliia</i>	
THE STATE OF FORMEDNESS OF STUDENTS' LEISURE TIME CULTURE OF AT THE MODERN STAGE OF WORKING OUT DOMESTIC SYSTEM OF EDUCATION (BY THE RESULTS OF ASCERTAINING EXPERIMENT).....	26
<i>Vaintraub Mark</i>	
METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS ON THE SPECIALTY «OCCUPATIONAL SAFETY».....	33
<i>Vasylenko Liudmyla</i>	
STUDENTS' SATISFACTION OF THEIR TRAINING ACTIVITIES AS A FACTOR OF THEIR SUCCESSFUL PROFESSIONAL PREPARATION.....	38
<i>Horbatiuk Oksana</i>	
EVALUATION CRITERIA OF PEDAGOGICAL MASTERY IN TERMS OF THE TRANSITION TO THE STANDARD OF COMPETENCE EDUCATION.....	44
<i>Horbenko Olena</i>	
SCIENTIFIC APPROACHES REGARDING THE PHENOMENON OF «COMPETENCE».....	50
<i>Daiuk Zhanna, Ovsiiyk Natalia</i>	
CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES TEACHERS OF KREMENETS LYCEUM (XIX-EARLY XX CENTURIES) IN THE REGION AND IN UKRAINE.....	55
<i>Demchenko Oleksandra</i>	
CURRENT TRENDS OF ELEMENTARY EDUCATION REFORMS IN THE USA.....	60
<i>Didenko Iryna</i>	
EDUCATIONAL CONGRESSES OF LATE 1905 – EARLY 1906 AS THE MAIN FACTOR OF PROGRESSIVE SHIFTS IN OUR COUNTRY SECONDARY SCHOOL REFORMING.....	65
<i>Dichek Nataliia</i>	
AT THE TURN OF THE ERAS: UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS AND IMPLEMENTATION OF PERSONALITY ORIENTED PARADIGM OF SCHOOL EDUCATION (THE END OF THE 1980s – THE FIRST HALF OF THE 1990s).....	70
<i>Zemba Beata, Zaidel Izabela</i>	
THE VIOLENCE BETWEEN AGE-MATES AT SCHOOL AND ITS IMPACT ON THE WAY GYMNASIUM STUDENTS FEEL.....	77
<i>Kalaur Svitlana</i>	
THE POTENTIAL OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF READINESS FOR CONFLICT RESOLUTION IN FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SOCIAL SPHERE.....	86
<i>Kovalchuk Hennadii</i>	
THE EDUCATIONAL ROLE OF STUDENT PRODUCTION TEAMS IN RURAL SECONDARY SCHOOLS UKRAINE OF 50-60 YEARS OF THE XXth CENTURY.....	92
<i>Kovalchuk Olha</i>	
HUMANISTIC DETERMINANTS AND VALUES OF SOCIAL WORK.....	100
<i>Kuzhel Mykola</i>	
DEVELOPING NEW APPROACHES TO PHYSICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION.....	105

<i>Kuchynska Iryna</i> PERSPECTIVE GUIDES OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN CONTEMPORARY HIGHER SCHOOL.....	109
<i>Leshchuk Halyna</i> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS.....	115
<i>Maksymova Olena</i> HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF UPBRINGING OF A TOLERANT PERSONALITY.....	120
<i>Melnyk Nataliia</i> METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF PRESCHOOL TEACHERS TRAINING IN WESTERN EUROPE.....	125
<i>Motsyk Rostyslav, Motsyk Liudmyla</i> EUROPEAN EXPERIENCE OF USING DISTANCE LEARNING IN EDUCATION AND ITS EFFECTIVENESS.....	134
<i>Muzychenko Svitlana</i> SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL TEACHER'S INDEPENDENCE.....	139
<i>Oleksiuk Natalia</i> THE CONTENT OF THE SOCIAL PROTECTION OF AN INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF HIS SOCIAL REHABILITATION.....	145
<i>Onopriienko Oksana</i> DIDACTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE REALIZATION OF THE CONTROL AND ASSESSMENT ACTIVITY OF A TEACHER.....	150
<i>Petryshyn Liudmyla</i> SYNERGETIC APPROACH AS A NECESSARY COMPONENT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS FOR CREATIVE ACTIVITY.....	157
<i>Polishchuk Viktor</i> INTELLECTUAL PROPERTY AS CATEGORY OF SCIENTIFICALLY-ELUCIDATIVE SPACE OF MODERN UKRAINE.....	163
<i>Polishchuk Viktor, Polishchuk Svitlana</i> FORMS, METHODS AND APPROACHES IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT AND INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS IN CONDITIONS OF CREDIT-MODULAR SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS.....	168
<i>Rybalko Lina</i> THE USE OF INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING STUDENTS GENERAL THEORY OF HEALTH.....	173
<i>Samoilenko Oleksandr</i> CLASSIFICATION OF CLOUD TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION: PEDAGOGICAL ASPECT.....	179
<i>Slozanska Hanna</i> SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE CONTEXT APPROACH.....	183
<i>Soroka Olha</i> DIAGNOSTICS OF FUTURE SOCIAL WORKERS' MANAGEMENT CULTURE.....	188
<i>Chernii Halyna</i> MASS ONLINE OPEN COURSES AS A MODERN TRAINING MEANS OF BACHELORS IN TOURISM.....	194
<i>Shandruk Svitlana</i> THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA.....	199
<i>Shevchenko Svitlana</i> ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS OF NATIONAL MINORITIES IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE (1991–1997 OF THE XXth CENTURY).....	205

<i>Yuzyk Olha</i>	
THE PECULIARITIES OF MULTIMEDIA USE IN THE PROCESS OF JUNIOR SPECIALISTS' TRAINING TO THE WORK IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION.....	216
<i>Yanchenko Tamara</i>	
THE CHILD`S PSYCHOLOGICAL STUDY AS A RESULT OF THE EVOLUTION OF THE PEDODOLOGY`S IDEAS (60 – 70-th OF THE TWENTIETH CENTURY).....	221
 SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Anisimov Mykola</i>	
THE USE OF GRAPHIC EDITORS IN THE STUDY OF THE SUBJECT «DRAWING».....	227
<i>Hnatenko Olha</i>	
PLOT-BASED PROBLEMS AS MEANS OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' MATHEMATICAL THINKING.....	234
<i>Kyryan Tetiana</i>	
THE APPLICATION OF THE NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER MEDICAL EDUCATION OF UKRAINE.....	239
<i>Kobylnyk Taras</i>	
METHODICAL ASPECTS OF TEACHING ONE-WAY ANOVA WITH R PACKAGE.....	244
<i>Naumenko Svitlana</i>	
A MODEL OF INTERNATIONAL COMPARATIVE MONITORING RESEARCH OF THE QUALITY OF THE SECONDARY EDUCATION.....	250
<i>Peretiatko Viktoriia, Tkachuk Oksana</i>	
APPLICATION OF DIFFERENTIATED TASKS FOR LABORATORY CLASSES IN CHEMISTRY AS A MEANS OF DIDACTIC ADAPTATION OF THE FIRST-YEAR STUDENTS.....	258

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абизова Лариса Віталіївна – кандидат філософських наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Анісімов Микола Вікторович – доктор педагогічних наук, доктор філософії з професійної педагогіки, професор, член-кореспондент Аерокосмічної Академії України, Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.

Бахмат Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бацуровська Ілона Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач, Миколаївський національний аграрний університет.

Баранецька Юлія Миколаївна – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Вайнтрауб Марк Абрамович – доктор педагогічних наук, професор, Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

Василенко Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Гнатенко Ольга Сергіївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горбатюк Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Даяк Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Демченко Олександра Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Діденко Ірина Олексіївна – асистент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Єщенко Марина Георгіївна – здобувач, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Зайдель Ізабела – магістрантка, Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща).

Земба Беата – доктор гуманітарних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща).

Калаур Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Кир'ян Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Черкаський медичний коледж.

Кобильник Тарас Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук Ольга Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Кужель Микола Миколайович – кандидат психологічних наук, ст. викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лещук Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Максимова Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Мельник Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Моцик Людмила Володимирівна – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Музиченко Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка.

Науменко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Овсіюк Наталя Миколаївна – старший викладач, Рівненський державний гуманітарний університет.

Олексюк Наталія Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Онопрієнко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Перетятко Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Петришин Людмила Йосипівна – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Поліщук Віктор Семенович – кандидат економічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Поліщук Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Рибалко Ліна Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Полтавський національний технічний університет імені Ю. Кондратюка.

Самойленко Олександр Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Слозанська Ганна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Сорока Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Ткачук Оксана Василівна – старший викладач, Запорізький національний університет.

Черній Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ.

Шандрук Світлана Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Шевченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Юзик Ольга Протасіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Янченко Тамара Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПН України.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист про підготовку матеріалів до збірника наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” Випуск № 22 (1-2017)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1), наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхний индекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел” і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть**. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, засвідченою печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

*Олена Петренко
Olena Petrenko***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)***Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)**Ключові слова:(5-7)*

Текст статті.....

Список використаних джерел*Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)**Ключові слова:(5-7)***Список використаних джерел (взірець)**

- Безхутрий Ю.М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю.М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
- Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
- Каракуця О.М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О.М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І.І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
- Ужченко В.Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В.Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
- Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ім'я, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 березня 2017 року в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX).

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

Відомості про автора (авторів)

ПІ (повністю),

ступінь, вчене звання,

місце роботи, місто,

контактний телефон

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-б, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300.

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 21 (2-2016)

Part 1

Editor V. Zhurlyak
Computer version I. Hranchuk

Printed in the PE Zvoleiko D.H.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 21 (2-2016)

Частина 1

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання І.О. Гранчук

Здано в набір 05.11.2016.
Підписано до друку 29.11.2016.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1611-02. Ум. друк. арк. 31,62. Обл. – вид. арк. 24,42. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.