

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

Збірник наукових праць
Випуск 57

За загальною редакцією:
академіка І. Ф. Прокопенка,
д-ра пед. наук, професора С. Т. Золотухіної

Харків-2017

УДК 37+159.9
ББК 74.00+74.212
П 24

Постановою Президії ДАК України № 1-05/5 від 18.11.2009 (перереєстрація від 29.12.2014 р., наказ МОН № 1528) року збірник внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Спеціальність ДАК: педагогічні науки.

*Електронну версію журналу включено до Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: UlrichswebGlobalSerialsDirectory, OCLCWorldCat, OpenAcademicJournalsIndex (OAJI), ResearchBible, BASE, IndexCopernicus, GoogleScholar
ISSN 2312-2471 (Print), ISSN 2313-2361 (Online)*

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 11 від 29.06.2017 року)

Редакційна колегія:

Золотухіна Світлана Трохимівна – д-р пед. наук, професор, зав. кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди, *головний редактор*;

Белозеров Євгеній Петрович – д-р пед. наук, професор, заслужений діяч науки РФ, Воронежський державний педагогічний університет, кафедра загальної і соціальної педагогіки, Росія;

Вихрущ Віра Олександрівна – д-р пед. наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка;

Гриньова Валентина Миколаївна – д-р пед. наук, професор, заступник директора Інституту педагогіки та психології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Дідик Олена Олександрівна – викладач кафедри практики англійського усного та писемного мовлення ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Зеленська Людмила Дмитрівна – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди, *відповідальний секретар*;

Іонова Олена Миколаївна – д-р пед. наук, професор, зав. кафедри природничо-математичних дисциплін ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Князян Маріанна Олексіївна – д-р пед. наук, професор кафедри французької філології, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова;

Кузнєцов Марат Амірович – д-р психол. наук, професор, професор кафедри практичної психології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Подберезський Микола Кіндратович – д-р пед. наук, професор, директор Інституту педагогіки та психології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Попова Олена Володимирівна – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Прокопенко Іван Федорович – ректор ХНПУ імені Г. С. Сковороди, д-р пед. наук, професор, академік НАПН України;

Рибалко Людмила Сергіївна – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Рогова Тетяна Володимирівна – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Цеслицька Мірослава – д-р філософії університету Казимира Великого, Бидгощ, Польща.

П 24 Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за загальною редакцією : академіка І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. – Х. : Видавець Рожко С. Г., 2017. – Вип. 57. – 296 с.
ISBN 978-966-97498-2-6

У збірнику наукових праць представлено статті з питань організації навчально-виховного процесу у вищій школі, підготовки майбутнього вчителя та з історії педагогічної думки.

ББК 74.00+74.212

ISBN 978-966-97498-2-6

© Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2017

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

© Ткачова Н. О., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-1892-9200>

© Чирва Я. О., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-7528-7400>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843191>

У статті уточнено, що міжетнічна толерантність являє собою інтегративну особистісну якість, яка передбачає вияв людиною шанобливого ставлення до особливостей інших етнічних груп, здатності прийняти людей в їхній етнокультурній інакшості. Визначено, що ця якість об'єднує такі складники: мотиваційний (сформованість в індивіда інтересу до проблем міжетнічної взаємодії, усвідомлення ним ролі та значення міжетнічної толерантності, розвиненість мотивів щодо оволодіння зазначеною якістю), аксіологічний (прояв позитивного ціннісного ставлення до власної етнічної культури та культур інших народів, їхніх етнічних цінностей та традицій), когнітивний (включає в себе знання про суть міжетнічної толерантності, правила та норми толерантної поведінки з представниками інших етносів та національностей); дієво-функціональний (свідчить про опанування людиною організаційно-комунікативних, контрольних-оцінних та інтелектуально-прогностичних умінь та навичок), особистісно-творчий (сформованість особистісних якостей, необхідних для прояву міжетнічної толерантності в типових та нетипових ситуаціях взаємодії з носіями інших культур).

Ключові слова: міжетнічна толерантність, структура, компонент, зміст, особистісні якості, уміння.

Ткачева Н. А., Чирва Я. А. Структурные компоненты межэтнической толерантности личности.

В статье уточнено, что межэтническая толерантность представляет собой интегративное личностное качество, предусматривающее проявление человеком уважительного отношения к особенностям других этнических групп, способности принять людей в их этнокультурной инаковости. Определено, что это качество объединяет такие составляющие: мотивационную (сформированность у индивида интереса к проблемам межэтнического взаимодействия, осознание им роли и значения межэтнической толерантности, развитие мотивов относительно овладения указанным качеством), аксиологическую (проявление положительного ценностного отношения к собственной этнической культуре и культур других народов, их этнических ценностей и традиций), когнитивную (включает в себя знания про сущность межэтнической толерантности, правила и нормы

толерантного поведения с представителями других этносов и национальностей); действенно-функциональный (свидетельствует об усвоении человеком организационно-коммуникативных, контрольно-оценочных и интеллектуально-прогностических умений и навыков), личностно-творческий (сформированность личностных качеств, необходимых для проявления межэтнической толерантности в типовых и новых ситуациях взаимодействия с носителями других культур).

Ключевые слова: межэтническая толерантность, структура, компонент, содержание, личностные качества, умение.

Tkachova N., Chyrva Y. Structural components of the interethnic individual tolerance.

The article proved that the conditions of deepening globalization process communication observed an activation of the contacts between the representatives of different cultures that actualizes the need to build effective interaction between people on the basis of each participant manifestation of respect and tolerance for the national language, values and traditions to their partners in communication. The success of this interaction largely depends on the level of formation of ethnic tolerance in them. It was clarified that the interethnic tolerance is an integrative personal quality which provides the formation of human respect to the features of other ethnic groups, the ability to take people in their ethno-cultural otherness. It was determined that the quality combines the following components: motivation, axiological, cognitive, functional and effective, personal and creative.

Thus, a motivation component involves the formation of the individual's interest in the problems of interethnic interaction, understanding its role and importance of ethnic tolerance as a prerequisite for the success of this interaction, development of motives for the acquisition of specified personal quality.

The formation of an axiological component appears in the fact that a man is showing positive value attitude to their own ethnic culture and other cultures, their ethnic values and traditions.

Cognitive component includes some knowledge about the history of different countries, especially their culture, social norms and religious beliefs, national customs and moral standards; the essence of ethnic tolerance rules of tolerant behavior with other ethnicities and nationalities and performance of its manifestation in practice; of the basic methods and ways of mastering the specified quality and so on.

Effective and functional component shows that the man captured the skills of tolerant behavior with the speakers of other cultures. This applies especially to groups such skills, organizational communication, control and evaluation of intellectual and prognostic. Personal and creative component shows the assimilation of individual personality traits (deference, reflexivity, empathy, creativity, emotional stability, endurance, etc.) which are necessary for the exercise of interethnic tolerance when you interact with speakers of other cultures.

Key words: interethnic tolerance, structure, components, content, personal qualities, skills.

Постановка проблеми. В умовах поглиблення процесу глобалізації спостерігається активізація комунікативних контактів між носіями різних культур, що актуалізує потребу в розбудові ефективної взаємодії між людьми на засадах прояву кожним учасником поваги й терпимості до національної мови, цінностей та традицій до своїх партнерів по спілкуванню. Успішність такої взаємодії значною мірою залежить від рівня сформованості в них міжетнічної толерантності. Указана якість є важливою запорукою успішної взаємодії представників різних культур як на рівні міжособистісного спілкування, так і в міжнародному масштабі. З урахуванням цього державами – членами ООН з питань науки, освіти та культури було прийнято «Декларація принципів толерантності» (1995 р.), у якій наголошується на важливості забезпечення рівності в достоїнстві та правах окремих осіб чи груп людей, надання їм правового та соціального захисту, необхідності поширення в світі цінності толерантності, недопустимості проявів нетолерантності в етнонаціональній сфері [8]. Отже, формування міжетнічної толерантності в молоді є нагальною проблемою сьогодення та вимагає невідкладного розв'язання.

Аналіз попередніх досліджень. На основі аналізу наукової літератури визначено, що в руслі порушеної проблеми значну цінність мають наукові праці, у яких висвітлюються такі аспекти зазначеної проблеми: суть толерантності як психолого-соціального феномену (І. Бех, Б. Гершунський, Т. Варенко, О. Вознюк, О. Швачко та ін.); роль і значення міжетнічної толерантності людини в сучасному суспільстві (Е. Бімбаєва, О. Грива, Ю. Івкова, Л. Ільченко, О. Міжина, М. Сичова та ін.); змістове наповнення структурних складників зазначеного феномену (О. Вербицький, К. Журба, С. Капідінова, Н. Платонова та ін.).

Як встановлено, науковці зробили вагомий внесок у дослідження проблеми формування міжетнічної толерантності молоді. Однак результати аналізу теоретичного та практичного стану розробленості цієї проблеми свідчать про необхідність продовження наукового пошуку в окресленому напрямі. У свою чергу, це вимагає уточнення змістового наповнення структурних компонентів міжетнічної толерантності людини.

Мета статті – на основі опрацювання наукових джерел уточнити структуру та зміст міжетнічної толерантності особистості.

Виклад основного матеріалу. Як було визначено на попередньому етапі проведення дослідження, під міжетнічною толерантністю розуміється інтегративна особистісна якість, котра передбачає вияв людиною шанобливого ставлення до етнічних, релігійних, культурних особливостей представників інших етнічних груп, здатності прийняти людей в їхній етнокультурній інакшості на принципах гуманізму та пріоритету загальнолюдських цінностей. Під час проведення наукового пошуку також встановлено, що вчені висловлюють різні точки зору щодо структури та змісту міжетнічної толерантності.

Так, у багатьох наукових працях автори (О. Вербицький, С. Капідінова, О. Межина, К. Романюк та ін.) виокремлюють такі компоненти міжетнічної толерантності:

- когнітивний (розуміння сутності міжетнічної толерантності та явищ національного життя інших етнічних груп; гнучкість і критичність мислення, визнання існування інших поглядів тощо);
- емоційно-ціннісний (демонстрація позитивних емоцій, потреб, мотивів, спрямованих на досягнення взаєморозуміння у процесі міжособистісних відносин з представниками інших національностей; прояв позитивного ціннісного ставлення до інших національних культур, стійкого інтересу до традицій інших народів тощо);
- практично-діяльнісний (застосування знань і вмінь толерантної взаємодії з представниками інших національностей на практиці, прояв у взаємодії з іншими людьми довіри, готовності до співпраці та здатності до діалогу з іншими, доброзичливості, самостійності, вміння здійснювати самоконтроль та контроль а ситуацією і поведінкою інших людей) [1; 5; 6; 8].

За висновками О. Гриви, структура міжетнічної толерантності охоплює такі складники:

- когнітивний (засвоєні знання про історію і культуру народів світу, регіон мешкання людини; основ релігії; про гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних; процеси, які характеризують сучасність тощо);
- аксіологічний (усвідомлення цінності особистості й культури як соціального феномену, ціннісні установки на паритетні, поважливі відносини з

представниками інших культур; демонстрація прагнення подолання стереотипів, упереджень, агресії по відношенню до інших людей);

- інструментальний (сформованість умінь людини спілкуватися, взаємодіяти з представниками інших культур, соціальних груп у полікультурному світі, здійснювати саморегуляцію);
- якісний (засвідчує сформованість особистісних якостей: терпіння, емпатійності, критичності мислення, соціальної гнучкості, перцепції, емоційної стабільності, самостійності тощо) [2, с. 14].

За Л. Залановською, міжетнічна толерантність людини включає такі компоненти:

- когнітивний (сформованість знань та уявлень про етнічні стереотипи, склад етносів, суть національного характеру);
- емоційний (демонстрація самоконтролю власного емоційного стану, емпатійності);
- особистісний (сформованість гуманістичних ціннісних орієнтацій, ригідності як особистісної якості);
- конативний (самоконтроль у спілкуванні, прояв комунікабельності й комунікативної толерантності у взаємодії з іншими людьми);
- етнічно-орієнтований (розуміння важливості надання суспільством рівних можливостей для розвитку кожної людини, прояв позитивного ставлення до власного та інших народів, спрямованість на забезпечення повноцінної самореалізації й самоактуалізації на основі встановлення гармонійних відношень з навколишнім середовищем) [4, с. 43-46].

Н. Платонова вважає, що зазначений особистісний феномен є поєднанням таких компонентів:

- мотиваційний (прояв інтересу до проблеми міжетнічної толерантності, усвідомленої установки на демонстрацію міжетнічної толерантності, відсутність стереотипів та упереджень відносно представників інших етносів);
- когнітивний (сформованість знань про міжетнічну толерантність як особистісний феномен);
- операційний (наявність умінь прояву міжетнічної толерантності в реальній поведінці);

- творчий (наявність досвіду самостійного знаходження та вибору способі прояву міжетнічної толерантності в нових ситуаціях взаємодії з іншими людьми);

- оцінно-рефлексивний (сформованість досвіду рефлексії та оцінювання проявів міжетнічної толерантності, байдужості чи інтолерантності) [7, с. 14].

Отже, можна підсумувати, що вчені висловлюють різні погляди щодо структури та змісту міжетнічної толерантності особистості. Проте аналіз наукової літератури засвідчує, що вони принципово не вирізняються. Водночас варто зазначити, що подальше вивчення проблеми формування міжетнічної толерантності молоді вимагає однозначного визначення власної позиції стосовно структурних компонентів цієї особистісної якості та їх змістового наповнення.

Так, на основі врахування точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що першим компонентом цього особистісного феномену є *мотиваційний*. Цей компонент передбачає сформованість в індивіда інтересу до проблем міжетнічної взаємодії, усвідомлення ним ролі та значення міжетнічної толерантності як необхідної передумови успішності цієї взаємодії, розвиненість мотивів щодо оволодіння зазначеною особистісною якістю.

Як встановлено в дослідженні, другим компонентом міжособистісної толерантності є *аксіологічний*. Його сформованість проявляється в тому, що людина проявляє позитивне ціннісне ставлення до власної етнічної культури та культур інших народів, їхніх етнічних цінностей та традицій.

Наступним компонентом названої особистісної якості є *когнітивний*. Цей компонент включає в себе знання про історію розвитку різних народів світу, особливості їхньої культури, соціальних норм і релігійних уявлень, національні звичаї та моральні норми; про суть міжетнічної толерантності, правила толерантної поведінки з представниками інших етносів та національностей та показники її прояву на практиці; про основні методи та шляхи оволодіння зазначеною якістю тощо.

Під час проведення наукового пошуку з'ясовано, що важливим компонентом міжетнічної толерантності є дієво-функціональний. Він засвідчує, що людина оволоділа вміннями толерантної поведінки з носіями інших культур. Ідеться насамперед про такі групи вмінь: організаційно-комунікативні (уміння організовувати комунікативну взаємодію з представниками інших

етнічних груп на основі прояву терпимості та поваги до їхніх культурних особливостей, дотримуватись норм полікультурного спілкування, правил етикету); контрольно-оцінні (уміння контролювати свою поведінку й емоції під час спілкування з іншими людьми, правильно оцінювати їхню реакції на власні слова та дії, при необхідності вносити у взаємодію необхідні зміни); інтелектуально-прогностичні (уміння зіставляти поставлену мету із запланованим кінцевим результатом та реалізовувати її на практиці, прогнозувати можливі варіанти реакції чи дій співрозмовників, передбачати наслідки обраних рішень тощо).

Під час проведення дослідження зроблено висновок про унікальність особистісно-творчого компонента. Він свідчить про засвоєння особою особистісних якостей, необхідних для прояву міжетнічної толерантності в типових та нетипових ситуаціях взаємодії з носіями інших культур. Визначено, що ця група якостей насамперед включає такі: шанобливість, рефлексивність, емпатійність, креативність, емоційна стійкість, витримка тощо.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, у дослідженні доведено, що формування міжетнічної толерантності є насущною потребою сьогодення. Тому це завдання має знаходитись у центрі уваги сучасних педагогів. Визначено, що міжетнічна толерантність – це інтегративна особистісна якість, котра передбачає вияв людиною шанобливого ставлення до етнічних, релігійних, культурних особливостей представників інших етнічних груп, здатності прийняти людей в їхній етнокультурній інакшості на принципах гуманізму та пріоритету загальнолюдських цінностей. На основі врахування точок зору різних науковців уточнено, що ця якість об'єднує в собі такі складники: мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, дієво-функціональний та особистісно-творчий.

У подальшому планується розкрити специфіку формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів.

Література

1. Вербицький О. В. Методика дослідження вихованості міжетнічної толерантності старшокласників / О. В. Вербицький // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 1. – С. 107-114.

2. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10 / О. А. Грива. – К., 2008. – 34 с.
3. Декларація принципів толерантності // Віче. 2002. – № 11 – С. 12-13.
4. Залановська Л. І. Аналіз дослідження компонентів міжетнічної толерантності в процесі підготовки фахівців / Л. І. Залановська // Науковий вісник Мукачівського державного університету : зб. наук. пр. Серія «Педагогіка та психологія». – Мукачево : Вид-во МДУ, 2015. – Вип. 1(1). – С. 41-48.
5. Капідінова С. Б. Толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / С. Б. Капідінова. – К., 2015. – 20 с.
6. Межина О. Ю. Формирование межэтнической толерантности подростков в условиях учреждения дополнительного образования города Крайнего Севера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Ю. Межина. – Тюмень, 2008. – 229 с.
7. Платонова Н. А. Воспитание межэтнической толерантности : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Платонова. – Барнаул, 2007. – 21 с.
8. Романюк К. О. Аналіз експериментальної роботи з виховання міжетнічної толерантності дітей старшого дошкільного віку / К. О. Романюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 112, т. 1. – С. 276–281.

ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

© Алієв Х. М., 2017

<http://orcid.org/0000-0001-5848-6013>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843193>

У статті обґрунтовано технологію дистанційного навчання студентів педагогічного університету у процесі фахової підготовки. Автором акцентовано увагу на тому, що результатом фахової підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання є сформована готовність до даного виду діяльності. При обґрунтуванні педагогічної технології у статті виокремлено такі етапи підготовки: мотиваційний, когнітивний та технологічний. Всі три етапи спрямовані на комплексну фахову підготовку студентів педагогічного університету до дистанційного навчання, формування всіх структурних компонентів готовності (цільового, когнітивно-операційного, креативного, оцінювально-рефлексивного). У процесі професійної підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання уточнено критерії (мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операціонально-діяльнісний, рефлексивно-результативний), визначено показники до обраних критеріїв і рівні сформованості професійної готовності студентів педагогічних університетів до використання дистанційних технологій навчання (високий, середній, низький).

Ключові слова: технологія, фахова підготовка, готовність, компоненти, студент, педагогічний університет, дистанційне навчання.

Алиев Х. М. Технология дистанционного обучения студентов педагогического университета в процессе профессиональной подготовки: теоретический аспект.

В статье обоснована технология дистанционного обучения студентов педагогического университета в процессе профессиональной подготовки. Автором акцентировано внимание на том, что результатом профессиональной подготовки студентов педагогического университета к дистанционному обучению является сформирована готовность к данному виду деятельности. При обосновании педагогической технологии в статье выделены следующие этапы подготовки: мотивационный, когнитивный и технологический. Все три этапа направлены на комплексную профессиональную подготовку студентов педагогического университета к дистанционному обучению, формирование всех структурных компонентов готовности (мотивационного, когнитивно-операционного, креативного, оценочно-рефлексивного). В процессе профессиональной подготовки студентов

педагогического университета к дистанционному обучению уточнены критерии (мотивационный, когнитивно-информационный, операционально-деятельностный, рефлексивно-результативный), определены показатели с выбранными критериями и уровни сформированности профессиональной готовности студентов педагогических университетов к использованию дистанционных технологий обучения (высокий, средний, низкий).

Ключевые слова: технология, профессиональная подготовка, готовность, компоненты, студент, педагогический университет, дистанционное обучение.

Aliiev Khan. Technology distance learning students of pedagogical universities in the process of professional training: theoretical aspects.

The article theoretically grounded technology of distance learning students Pedagogical University during professional training. The author states that the result of professional training is formed readiness for this type of activity. When justifying of educational technology in the article singled out the following steps of preparation: motivational, cognitive and technological. All three phases aimed at a comprehensive professional training of students of pedagogical university to distance learning, the formation of structural components of readiness (motivational, cognitive-operative, creative, evaluation, reflexive). The author accented attention on the fact that the result of professional training of students of pedagogical universities to distance learning is formed readiness for this type of activity. In the process of professional training students of pedagogical university to distance learning refined criteria (motivational, cognitive-informational, operational-activity, reflexive-resultative) indicators (availability of professional orientation, interest in future profession, understanding of significance and needs in mastery of the profession of the future teacher; positive attitude towards the use of educational technologies in the future professional activity; ambition to master mobile technology; ambition to apply mobile technologies in educational and professional activities, in the period practice; ambition to apply means of education distance technology in learning and cognitive-activity, understanding the role of information and prospects of using distance technologies in pedagogy; knowledge of basic concepts related in distance technology, possession of search technology, transferring, representation and storage of information; ability to adequately assess their activities using distance technologies; development of professional activities, content of which is resolute and non-standard actions, installation on self-improvement) and levels of professional readiness students of pedagogical universities to use distance learning technology (high, medium, low).

Key words: technology, professional training, readiness, components, student, pedagogical university, distance learning.

Постановка проблеми. В усьому світі спостерігається збільшення кількості студентів, що навчаються в режимі віддаленого доступу, зростає

кількість вищих навчальних закладів, які використовують дистанційне навчання, створюється велика кількість міжнародних відкритих, віртуальних, корпоративних університетів. Сфера освіти в Україні підкоряється загальним тенденціям і закономірностям світового розвитку.

Аналіз стану сучасних дистанційних технологій навчання свідчить, що процес їх застосування в освіті зростає, здебільшого завдяки сприйняттю дистанційних механізмів подання навчальних матеріалів як студентами, так і більшістю викладачів. А тому фахова підготовка студентів педагогічного університету засобами дистанційних освітніх технологій є складним структурним утворенням, якому притаманні свої характерні риси, специфіка, особливості функціонування й розвитку, компонентний склад, структурні елементи, специфічні категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теорії і практики дистанційного навчання досліджують учені як далекого та ближнього зарубіжжя (Дж. Андерсон, О. Андреев, Х. Венг, С. Гурі-Розенбліт, З. Джаліашвілі, Д. Каган, Н. Мойсєєва, Дж. Мюллер, О. Петерс, К. Полат, Л. Раджасінгам, М. Сімонсон, Д. Тиффін, О. Тихонов, А. Хуторський та інші), так і українські вчені, які розглядають проблеми дистанційного навчання в таких напрямках: філософія та історія дистанційної професійної освіти (С. Калашникова, Г. Козакова, Н. Корсунська, В. Кухаренко, В. Луговий, В. Олексенко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, П. Таланчук та інші); інформаційно-телекомунікаційні технології і навчальне середовище дистанційного професійного навчання (В. Грищенко, А. Журавльов, І. Журавльова, Н. Морзе, Н. Муліна, П. Орлов, Н. Тверезовська, О. Хмель та інші); організація дистанційної професійної освіти (В. Биков, Г. Козлакова та інші); підготовка педагогічних кадрів у системі дистанційного навчання (В. Арешонков, В. Гравіт, Л. Брескіна, С. Калашникова, Т. Койчева, В. Кухаренко, Г. Молодих, В. Олійник, Н. Сиротенко, О. Третьяк та інші).

Проте, незважаючи на посилену увагу науковців до цієї проблеми, використання сучасної техніки в освіті, не отримало належного опрацювання теоретичне обґрунтування технології дистанційного навчання студентів педагогічного університету в процесі фахової підготовки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування технології дистанційного навчання студентів педагогічного університету в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині педагогічною наукою нагромаджений певний досвід вивчення та впровадження інформаційних і комп'ютерних технологій в професійній освіті, які мають більш ніж 30-річну історію. За цей час було зроблено чимало спроб впровадити наукові та інформаційні продукти в навчальний процес.

Багато дослідників, що займаються даною проблемою (М. Зацеркляний [1], М. Лукашук [4], К. Люшук [5], О. Міхєєва [6], О. Шавальова [10] та ін.), виділяють чотири напрями розвитку методичної складової використання комп'ютерних засобів в навчанні студентів педагогічних університетів.

В основі першого напрямку лежить програмоване навчання, в межах якого розробляються і експлуатуються різні автоматизовані навчальні системи з різних навчальних дисциплін, основу яких складають авторські системи.

Другий напрям пов'язаний зі створенням окремих програм, пакетів програм, призначених для автоматизації трудомістких розрахунків, оптимізації властивостей об'єктів і процесів на математичних моделях.

Третій напрям пов'язаний з появою інтелектуально навчальних систем, частиною яких є моделі регульованого процесу навчання, предметної області, на основі яких для кожного студента може будуватися раціональна стратегія навчання. Цей напрям пов'язаний з розвитком інформаційних і телекомунікаційних мереж і створенням на їх основі «сайтів-порталів».

Нині поширеним є використання дистанційного навчання, яке не лише забезпечує доступ до значних обсягів інформації, а й забезпечує можливість спілкування між учасниками, залученими в цей процес. Дистанційне навчання не лише дозволяє ефективно розвивати навички володіння інформаційними технологіями, а й ефективно розподіляти робочий час працівника за рахунок електронної обробки даних: ведення документообігу, розрахунок і формування документів за допомогою електронних таблиць, оперативне надання інформації [2].

У аспекті нашого дослідження суть поняття «дистанційне навчання» визначаємо як процес, організований і керований педагогом за допомогою нових педагогічних та інформаційних технологій в умовах часового і просторового поділу суб'єктів навчання.

Аналіз робіт з проблеми підготовки студентів педагогічного університету до застосування дистанційних освітніх технологій у професійній діяльності дав підстави стверджувати, що розгляд даного питання сприяє впровадженню в навчальний процес педагогічного університету технології дистанційного навчання.

На думку багатьох учених [1; 2; 3; 9], дистанційне навчання є новою технологією навчання, що ґрунтується на інтенсивному застосуванні сучасних інформаційних засобів та технологій. Воно тісно пов'язане з навчальною мобільністю в тому сенсі, що студенти повинні мати можливість брати участь в освітніх заходах без обмежень у часі та просторі. Використання дистанційних освітніх технологій відкриває нові можливості для навчання, особливо для тих, хто живе ізольовано або у віддалених місцях чи стикається з труднощами навчання. Можливість навчання будь-де та будь-коли, що властиво дистанційному навчанню, нині є загальною тенденцією інтенсифікації життя в інформаційному суспільстві.

Отже, впровадження технології дистанційного навчання студентів педагогічного університету у процесі фахової підготовки, сприяє формуванню готовності до даного виду діяльності.

Технологічний підхід в освіті має на меті точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставленої мети. Цей підхід відкриває нові можливості для концептуального та проектувального оволодіння різних аспектів педагогічної дійсності та дозволяє передбачати результати й керувати педагогічними процесами, аналізувати й систематизувати на науковій основі накопичений практичний досвід і його використання, комплексно вирішувати педагогічні проблеми, забезпечувати всебічний розвиток особистості, оптимально використовувати наявні ресурси, а також вибирати найбільш ефективні та розробляти нові технології і моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем [8, с. 47].

У розумінні О. Пехоти технологічний підхід – це керований і впорядкований вибір стратегії, системи взаємодії, способів навчання та стилю роботи викладача та його вихованців, сукупність механізмів реалізації змісту освіти в навчальному процесі з урахуванням особистісних характеристик, індивідуальності того, хто навчається, його інтересів та здібностей [7, с. 9-11].

Зважаючи на вищесказане, технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів спрямований на побудову комплексної моделі, в якій реалізується взаємодія всіх її компонентів, що забезпечує досягнення результату – сформованості цілісної готовності до застосування дистанційного навчання студентів педагогічного університету в процесі фахової підготовки.

Відповідно до загальноприйнятої структури педагогічної технології в технології дистанційного навчання студентів педагогічного університету у процесі фахової підготовки виокремлюємо концептуальну основу, змістовно-цільову та процесуальну частини.

Концептуальну основу технології визначають положення системного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, що були визначені нами як основні у фаховій підготовці студентів педагогічних університетів до дистанційного навчання. В межах системного підходу, студенти мають засвоїти необхідні знання, вміння, навички та зрозуміти їх зв'язок з іншими підсистемами навчально-виховного процесу, навчитись використовувати різні форми і методи дистанційного навчання. Особистісно-орієнтований підхід спрямований на розвиток та формування студента педагогічного університету як особистості, що здатна до саморозвитку, само актуалізації та саморефлексії. Діяльнісний підхід сприяє створенню умов активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, як суб'єкта власного професійного становлення.

Завдання підготовки студентів до дистанційного навчання будуються через таксономію цілей, що розробляється на основі структури готовності до даного виду діяльності. Суть її полягає в тому, що цілі фахової підготовки студентів педагогічних університетів до дистанційного навчання проектується через результати навчально-виховної діяльності, які в свою чергу прогнозуються як певні досягнення, що проявляються в уміннях, навичках, знаннях, способах дій тощо.

Технологічність постановки цілей дає змогу діагностувати рівень сформованості компонентів готовності до дистанційного навчання студентів педагогічних університетів у процесі фахової підготовки й оперативно вносити корективи в цей процес.

Авторська технологія передбачає поетапну фахову підготовку студентів педагогічних університетів у процесі підготовки до дистанційного навчання. Процес фахової підготовки студентів педагогічного університету до

дистанційного навчання має проходити поетапно. Тому, нами було виокремлено чотири етапи фахової підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання.

На першому етапі відбувається розвиток та поглиблення зацікавленості педагогічною професією, умінь аналізувати та вирішувати професійні задачі, розвиток загальної технології дистанційного навчання, самоаналіз себе та своєї діяльності.

На другому етапі студенти засвоюють основи дистанційного навчання, набувають знань та вмінь, засвоюють технології дистанційного навчання (планування етапів експерименту, аналіз і прогнозування застосування технологій дистанційного навчання, введення даних технологій в освітній процес, здійснення корекції та моніторингу результатів експерименту).

Зважаючи на вищезазначене, виокремлюємо наступні етапи технології фахової підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання: початковий, дослідницький, заключний. На першому етапі підготовки студенти вчаться виділяти професійні проблеми, аналізують проблемні ситуації, виокремлюють основні протиріччя, визначають мету та основні можливості дистанційних освітніх технологій у роботі педагогів, обирають форму представлення кінцевого продукту. На даному етапі учасники створюють проектні групи, розподіляють ролі. Тут реалізується аналітична функція мобільної діяльності, відбувається актуалізація та усвідомлення мотивів.

На другому етапі фахової підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання здійснюється пошук методів та форм вирішення поставлених задач, виробляється концепція, аналізується та обробляється інформація. Тут реалізуються такі функції дистанційного навчання як дослідницька, перетворююча, прогностична, конструктивна тощо. У студентів формуються уміння та навички аналізу, порівняння, співставлення, аналогії, синтезу.

На заключному етапі студенти оволодівають уміннями та навичками презентації та захисту проекту, аналізу досягнення мети та вирішення поставлених задач, участі кожного студента в проекті щодо реалізації дистанційних освітніх технологій у професійній діяльності. Важливим на даному етапі є вироблення вмінь та навичок самооцінки студентами своєї

готовності до дистанційного навчання, а також оцінювання діяльності членів проектної групи.

На третьому етапі реалізуються контрольна-оцінювальна та рефлексивна функція дистанційного навчання.

Всі три етапи спрямовані на комплексну фахову підготовку студентів педагогічного університету до дистанційного навчання, формування всіх структурних компонентів готовності (мотиваційного, когнітивно-операційного, креативного, оцінювально-рефлексивного). У процесі фахової підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання уточнено критерії (мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операціонально-діяльнісний, рефлексивно-результативний), показники (наявність професійної спрямованості, інтерес до майбутньої професії, розуміння значущості і потреби в оволодінні професією майбутнього вчителя; позитивне ставлення до використання дистанційних освітніх технологій у майбутній професійній діяльності; прагнення оволодіти дистанційними освітніми технологіями; прагнення застосовувати дистанційні технології у навчальній та професійній діяльності, в період практики; прагнення застосовувати засоби освітніх дистанційних технологій в навчальній та пізнавальній діяльності; розуміння ролі інформації та перспектив використання дистанційних технологій в педагогіці; знання базових понять, пов'язаних з дистанційними технологіями, володіння технологіями пошуку, передачі, уявлення і зберігання інформації; здатність адекватно оцінювати власну діяльність при використанні дистанційних технологій; розвиток професійної активності, змістом якої є рішучі і нестандартні дії, установка на самовдосконалення) і рівні сформованості професійної готовності студентів педагогічних університетів до використання дистанційних технологій навчання (високий, середній, низький).

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури дав можливість теоретично обґрунтувати технологію фахової підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання. Результатом фахової підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання є сформована готовність до даного виду діяльності. На основі теоретичного обґрунтування педагогічної технології виокремлено такі етапи підготовки: мотиваційний, когнітивний та технологічний, які спрямовані на комплексну фахову підготовку студентів педагогічного університету до дистанційного навчання, формування

всіх структурних компонентів готовності (мотиваційного, когнітивно-операційного, креативного, оцінювально-рефлексивного).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у реалізації теоретично обґрунтованої технології фахової підготовки студентів педагогічного університету до дистанційного навчання.

Література

1. Вступ у дистанційне навчання : навч.-метод. посібник / за ред. : М. М. Зацеркляного, О. Д. Сердюка. – Х. : ХІУ, 2002. – 43 с.
2. Жерновникова О. А. Застосування хмарних технологій при підготовці майбутніх учителів математики до навчального проектування / О. А. Жерновникова // Таврійський вісник освіти : наук.-метод. журнал. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Вип. 3 (51). – С. 98–104.
3. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування: навч.посібник / за ред. В.М. Кухаренка. – 2-ге вид., доп. – Х. : НТУ «ХП», «Торсінг», 2001. – 230 с.
4. Лукашук М. М. Дидактичні умови використання нових інформаційних технологій в навчанні біології і хімії в коледжах : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. М. Лукашук. – Вінниця, 2007. – 22 с.
5. Люшук К. Ю. Дидактичні засади застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення науково-природничих дисциплін в університетах : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / К. Ю. Люшук. – Луцьк, 2005. – 24 с.
6. Михеева Е. В. Информационные технологии в профессиональной деятельности : [учеб.пособие для студ. сред. проф. образования] / Е. В. Михеева. – 7-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 384 с.
7. Пехота О. М. Освітні технології : [навч.-метод. посібник] / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

9. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : [моногр.] / С. О. Семеріков ; наук. ред. акад. АПН України, д.пед.н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Мінерал, 2009. – 340 с.

10. Шавальова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів педагогічних університетів в умовах комп'ютеризації навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання математики» / О. В. Шавальова. – К., 2001. – 24 с.

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

© Богута В. М., 2017

<http://orcid.org/0000-0003-1577-3770>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843211>

На основі вивчення наукових доробків вітчизняних та зарубіжних вчених у статті означено загальні тенденції щодо розуміння сутності та механізмів формування творчих здібностей особистості. Аналіз генези творчих здібностей уможливив виявлення того, що тлумачення сутності досліджуваної інтегральної якості вченими різних наукових галузей різняться за методологічними підходами. Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики дало змогу пересвідчитися, що дослідники вивчають творчі здібності як специфічну форму психічної активності, яка залежить від рівня інтелекту, та як єдність процесів мислення й уяви в їх якісному вираженні. Здійснення аналітичного дослідження уможливило виокремлення змістоутворюючих компонентів творчих здібностей.

Притримуючись поглядів прихильників егалітарної концепції творчості автор робить припущення, що для формування творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку найбільш сприйнятливим є проблемний тип навчання. Серед численної кількості описаних способів активізації творчих здібностей особистості обґрунтовано обрано навчально-творчі задачі як форму організації змісту навчального матеріалу. Проведене дослідження виявило проблеми та рівень використання навчально-творчих завдань вчителями початкової школи в реальних умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: творчі здібності, якості творчої особистості, проблемний тип навчання, навчально-творчі задачі, учні початкових класів.

Богута В. Н. Использование учебно-творческих задач в процессе формирования творческих способностей учеников младших классов.

На основании изучения научных трудов отечественных и зарубежных ученых в статье обозначены основные тенденции понимания сущности и механизмов формирования творческих способностей личности. В процессе изучения проблемы формирования творческих способностей личности выявлено, что толкование исследуемого интегрированного качества учеными разных научных отраслей зависит от методологического подхода. Анализ научно-теоретических источников освещаемой проблематики дает возможность убедиться в том, что ученые рассматривают творческие

способности с точки зрения специфической формы психической активности или в единстве процессов мышления и фантазии в их качественном выражении. Аналитическое исследование определило структурные компоненты творческих способностей личности.

Придерживаясь позиции эгалитарной концепции творчества, автор допускает, что в решении исследуемого вопроса обучения детей младшего школьного возраста эффективным будет проблемный тип. Среди многочисленных способов активизации творческих способностей автором избраны учебно-творческие задачи как форма организации содержания учебного материала. Экспериментальное исследование выявило проблемы и уровень использования учебно-творческих задач учителями начальной школы в реальных условиях общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: *творческие способности, качества творческой личности, проблемный тип обучения, учебно-творческие задачи, младшие школьники.*

Boguta V. Usage of educational creative tasks in the process of forming creative abilities of pupils of primary classes.

On the basis of study of scientific works of domestic and foreign scholars the common tendencies in relation to understanding the essence and mechanisms of forming the creative abilities of personality have been defined in the article. The analysis of genesis of creative capabilities of personality allowed to deduce that interpretation of essence of the investigated integral quality by scientists of different scientific spheres are wide and vary by methodological approaches. Working on theoretical sources of corresponding range of problems witnessed that researchers studied creative abilities as: specific form of psychical activity, which depends on the intellect level, and unity of thinking and imagination processes in their quality expression. Realisation of analytical research gave us an opportunity to determine the components that form the fillings of creative capabilities: curiosity and a real for creativity, an interest in a search of new information; an alacrity to take a risk, initiative and persistence, diligence and passion, an ability to clearly see the challenges of the causality, capability to put forward various hypotheses and original ideas, a drive for research activity, an active imagination, skills in analyzing, integrating and synthesizing information, the peculiarities of thinking (search and transforming style, alternatives accuracy), memory (associative abilities), perception (integrity, self-reliance) etc.

Holding looks on supporters of egalitarian conception of creative work, the author makes supposition that the most receptive for forming the creative capabilities of children at mid-childhood is the problem type of educating. Among the numerous quantity of the described methods of activation of creative abilities of personality the educational creative tasks as a form of organization of contents of educational material are reasonably selected: the tasks based on definition of contradictions, the tasks without any background information, tasks for establishing a prognosis, tasks in optimization, tasks of reviewing, challenges for an ability to design algorithmic and

heuristic tasks, logic tasks, tasks where the compilation of conflicting exigencies is required, aesthetic tasks, research tasks, ingenuity tasks and the tasks aiming at developing imagination and fantasy. The conducted research has educed the problems and level of usage of educational creative tasks by teachers of primary school in real conditions of general educational establishment.

Key words: *creative abilities, internals of creative personality, problem type of study, educational creative tasks, pupils of primary classes.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільство вимагає якісної модернізації змісту та організації діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах на засадах дитиноцентризму, із наданням кожній дитині можливості самовизначитися та, у подальшому, самореалізуватися. За експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися у багатокультурному середовищі. Зважаючи на такий контекст, Міністр освіти і науки Л. Гриневич наголошує, що «освіта є ключовим елементом національної безпеки, а людина – це найцінніший актив держави. Потужну державу забезпечить згуртована спільнота творчих людей» [3].

Об'єктивним підґрунтям для реалізації завдань з розвитку творчого потенціалу особистості у загальноосвітніх навчальних закладах повинна стати нормативно-правова база: Проект нового базового закону «Про освіту» (законопроект № 3491-д від 04.04.2016), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність проблеми знайшла своє відображення у різних аспектах наукових дослідженнях вітчизняних учених: загальні питання формування творчої особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, В. Крутецький, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); сутність творчої діяльності, її етапи, методи навчання (А. Алексюк, О. Лук, В. Оніщук, В. Роменець, О. Савченко, Л. Чорна та інші); специфіка творчих здібностей молодших школярів, та збагачення їхнього творчого потенціалу (І. Бех, Д. Богоявленська, Л. Божович, В. Загвязинський, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Сисоєва). У наукових доробках неодноразово підкреслювалася думка, що формування здібностей є керованим процесом, який впливає на мотивацію творчої

діяльності (О. Дусавицький, О. Киричук, Л. Руденко, М. Татаренко), пізнавальні інтереси (Н. Бібік, Т. Чепурна, Г. Щукіна), загальнонавчальні уміння (Н. Каневська, М. Роговенко, О. Савченко).

Однак, варто підкреслити, що педагоги не завжди приділяють належну увагу розкриттю творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку, тому креативні можливості учнів початкової школи часто залишаються не реалізованими у повній мірі. У суспільному вимірі це призводить до втрати потенційно творчих людей, в особистісному – до нездатності творчо мислити, проявляти ініціативу тощо. Зміна освітнього напрямку зумовлює необхідність переосмислення можливостей формування творчої особистості вже на початковому етапі навчання.

Мета статті – на основі аналізу генези творчих здібностей особистості теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити рівень формування творчих здібностей учнів початкових класів з використанням навчально-творчих завдань.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах учені знаходяться у пошуку єдиного підходу до теорії творчості, тому їхні трактування основного поняття та його змістоутворюючих компонентів істотно різняться. Аналіз та узагальнення різноманітних визначень поняття «творчість» (Г. Батищев, Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Спіркін, В. Цапок та інші), свідчить, що вони зводяться до формули: творчість – це діяльність особистості зі створення якісно нового, що вирізняється неповторністю та оригінальністю.

Варто відмітити, що у науковому середовищі існують дві протилежні точки зору щодо сутності поняття «творчість» – елітарна та егалітарна. Нам імпонують погляди прихильників егалітарної концепції творчості (Г. Гарднера, Д. Сімонта, М. Цікшентміхалого): кожна людина є творчою, хоча різною мірою, а творчість – умовою самореалізації людини. Крім того, творчість дітей, хоча і не може прирівнюватися до творчості дорослих, становить важливу передумову їхнього подальшого розвитку. Як відомо, аналогічні погляди мав Л. Виготський, який наполягав на тому, що творчість «існує всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б дрібницею не здавалося це нове у порівнянні зі створеним геніями» [2, с. 6].

Для повнішого розуміння означеної проблеми доцільно згадати, що ознакою творчої особистості є наявність творчих здібностей. У науковому обігу

не існує єдиної усталеної системи компонентів поняття «творчі здібності». З метою з'ясування якостей особистості, що сприяють творчим проявам, перш за все, вчені намагаються поставити їх у залежність від рівня інтелекту. Ця думка не знаходить одностайної підтримки, тому існує щонайменше три підходи до цієї проблеми [4]. Перша група дослідників (А. Маслоу, А. Олох, А. Танненбаум та інші) вважає, що як таких творчих здібностей не існує, а головну роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні якості. Друга група вчених наполягає, що творчі здібності (креативність) є самостійним чинником, незалежним від інтелекту (Дж. Гілфорд, Г. Грубер, Я. Пономарьов, К. Тейлор). Отже, на думку дослідників, немає креативних людей з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю. Дослідники (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, Л. Термен, Р. Уайсберг та інші), що входять до третьої групи, вважають, що високий рівень розвитку інтелекту зумовлюється високим рівнем творчих здібностей та навпаки. Таким чином, погляди дослідників на проблему творчих здібностей різняться розумінням співвідношення рівня інтелекту до творчості. Очевидно, що залежність між інтелектом і творчими здібностями є, але міру її необхідно з'ясовувати відповідно до діяльності, у яку вони включені.

У виявленні сутності окресленого феномену доречно скористатися доробком широкого загалу вчених різних галузей, які, крім, інтелектуальних здібностей, серед компонентів творчих здібностей виділяють: темп засвоєння нового матеріалу, вміння аналізувати і синтезувати, самостійність та гнучкість мислення (В. Моляко); пізнавальну мотивацію, дослідницьку творчу активність, можливості досягнення оригінальності рішень, прогнозування та попередження проблем (О. Матюшкін); готовність пам'яті, гнучкість мислення, здатність оцінювати дії, легкість генерування ідей (О. Лук); вміння переносити знання у нову ситуацію, розвинену уяву, вміння створювати нові образи та знаходити багатоваріантність розв'язків (О. Савченко) тощо.

Найбільш повно сучасні знання про змістоутворюючі компоненти творчих здібностей висвітлено у дослідженні В. Андрєєва [1]. Представлена ним модель має універсальну структуру, хоча в ній не диференціюються особливості прояву та формування творчих здібностей дітей, які мають свою специфіку. Бачиться суттєвим те, що аналізуючи компонентний склад творчих здібностей В. Андрєєв мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості

визначає як найважливішу з підструктур творчих здібностей. Відомо, що важливого значення мотивації надавав О. Лук, звертаючи увагу на те, що «творчі здібності самі по собі не перетворюються у творчі досягнення, для цього необхідним є «двигун», що запускає у дію механізм мислення» [7, с. 73].

Відзначимо, що теоретичне дослідження проблеми творчих здібностей не буде повним без розгляду механізму творчості. Переважна більшість розроблених методик дослідження творчого процесу, стверджує О. Командишко [6], ґрунтується на схемі Г. Уоллеса: зародження ідеї, отримання знань, яких вистачає для розв'язання проблеми, інтуїтивне бачення результату та його перевірка. Отже, аналіз етапів творчого процесу дозволяє зробити висновок про існування обох компонентів: логічного і інтуїтивного (підсвідомого), змінюючи одна одну та взаємодоповнюють, існуючи у діалектичній єдності.

На доданок до висловленого, зауважимо, що досі немає одностайної думки у науковому середовищі щодо трактування результатів творчої діяльності. Енциклопедія освіти характеризує творчість школярів як «діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язанням різноманітних задач у процесі навчально-виховної роботи у школі» [5, с. 899]. У виявленні сутності окресленого феномену доречно, на нашу думку, результати творчої діяльності тлумачити з позиції аксіологічного підходу. У такому контексті вартою уваги є наукова позиція О. Рудницької, яка аргументуючи своє переконання, зосереджує увагу на цінності дитячого творчого самовираження, вбачаючи його у «здатності до переживання почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки, бачити об'єкт з нового боку, доходити оригінальних висновків, імпровізувати тощо» [8, с. 85]. Відтак, наголошує вчена, «цей стан далеко не завжди завершується відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він є необхідним для формування «Я-концепції» дитини, розвитку її фантазії, асоціативного уявлення, самостійних оцінних суджень» [там само].

Беззаперечною цінністю є результати наукових пошуків С. Сисоєвої щодо основних дефініцій процесу формування творчої особистості учня. Спираючись на цей доробок, стає очевидним і повністю сприйнятливим визначений зміст

творчих якостей особистості: допитливість та прояв інтересу до творчих справ, потяг до пошуку нової інформації; готовність до ризику, ініціативність та наполегливість, працелюбність й емоційна активність; вміння бачити проблеми у буденності, здатність до висування гіпотез і оригінальних ідей, потяг до дослідницької діяльності, розвинута уява, фантазія; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію. А також, особливості мислення (пошуково-перетворюючий стиль, альтернативність, точність), пам'яті (асоціативність), сприйняття (цілісність, самостійність) тощо [9, с. 144-153].

Цілком логічним бачиться те, що формуванню творчих здібностей найбільш сприяє проблемний тип навчання, ідеї якого ґрунтовно розглядалися різними дослідниками (В. Зягвизинський, І. Лернер, А. Махмутова, А. Терещук та інші). Вже науково доведено, що ефективність проблемного навчання полягає у сприянні розвитку мислення, застосовуванні знань у практичній діяльності, забезпеченні міцності засвоєння знань і, що важливо, формуванні учня як активного суб'єкта пізнання.

Опрацювання науково-теоретичних джерел відповідної проблематики дає змогу пересвідчитися, що нині описано близько трьох десятків способів, здатних, на думку розробників, ефективно впливати на творчу активність людини. Для подальшого нашого дослідження ми обрали навчально-творчі завдання як форму організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює творчу ситуацію, прямо чи опосередковано визначає мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, в процесі якої учні активно оволодівають знаннями та вміннями, розвивають власні творчі здібності (В. І. Андрєєв). Особливо цінним для нас є думка упорядниці навчально-творчих задач С. Сисоєвої відносно того, що «всіх учнів можна залучати до розв'язання різноманітних задач, які будуть сприяти розвитку їх творчих можливостей» [9, с. 187].

Під час проведення дослідження ми зосередилися на питанні виявлення рівня використання навчально-творчих задач вчителями початкової школи в реальних умовах загальноосвітнього навчального закладу. У констатувальному експерименті взяли участь 11 вчителів початкових класів КЗ «Полтавської гімназії № 6 Полтавської міської ради Полтавської області». Зауважимо, що навчальна діяльність початкової ланки здійснюється відповідно з Державним стандартом початкової загальної освіти.

Вивчення, аналіз та узагальнення досвіду роботи вчителів початкової школи щодо використання ними у навчальній діяльності навчально-творчих задач дозволив нам отримати результати, які відображено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Використання навчально-творчих задач у початкових класах, %

Види навчально-творчих задач	Класи			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення	16,4	10,2	8,3	5,6
Задачі з відсутністю повної вихідної інформації	3,2	8,7	11,3	9,8
Задачі на прогнозування	20,0	15,4	10,6	9,8
Задачі на оптимізацію	3,3	6,5	9,7	12,5
Задачі на рецензування	1,6	5,1	6,6	10,3
Задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень	16,5	12,2	9,5	6,6
Логічні задачі	1,3	4,6	8,2	11,6
Задачі на складання протилежних задач	1,2	5,6	10,4	12,4
Естетичні задачі	16,4	12,1	6,6	3,3
Дослідницькі задачі	—	—	—	—
Задачі на винахідливість	—	—	—	—
Задачі на розвиток фантазії та уяви	1,4	4,3	8,2	11,6

Отже, аналізуючи отримані результати, можемо констатувати, що задачі на виявлення протиріч та проблемне бачення використовуються вчителями більше у *першому класі* (16,4 %) з поступовим зменшенням їх у наступних класах. У процесі вирішення таких задач молодші школярі вчаться долати труднощі, розв'язуючи протиріччя між набутими знаннями протягом життя та вимогами задачі, виявляючи нові елементи знань, засоби оперування ними, оволодівають методами пізнання. Як наслідок, це розширює їхні можливості при вирішенні у подальшому нових, більш складних задач, служить опорою для пошуку шляхів розв'язання та формує здатність до дослідницької діяльності. Вибір задач, як стверджують респонденти, залежить від змісту навчального предмета та індивідуального обсягу знань учня. Більше ніж задачі на проблемне бачення вчителі використовують у першому класі задачі на прогнозування

(20,0 %), адже вміння висувати оригінальні ідеї формує вміння вийти за межі правил, розвиває уяву, пошуково-перетворюючий стиль мислення та здатність до подолання інерції мислення.

Разом з тим, учителі активно застосовують задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень (16,5 %), обґрунтовуючи це тим, що на початковому етапі навчання учням важливо сформувати вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, адже бачення складових частин будь-чого, виділення головного та, на цій основі, здатність робити висновки, у подальшому стане запорукою успішного вирішення нових навчальних та життєвих завдань.

Широко застосовуються у першому класі естетичні задачі (16,4 %): написання загадок та віршів, малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйняттям. Молодші школярі люблять та виконують їх, за словами респондентів, із задоволенням. Згідно даних С. Сисоєвої, задачі цього типу розвивають уяву та фантазію, абстрактне мислення, що є складовими творчої особистості [9, с. 193]. Однак, цілеспрямовані задачі на розвиток фантазії та уяви, що передбачають використання у навчальному процесі просторових задач з описання явищ, їх наслідків та передумов (наприклад, «Що б могло статися, якби дерева вміли літати?») використовуються вчителями не виправдано рідко (1,4 %). Згодом, їх частка поступово збільшується і у четвертому класі складає вже 11,6 %.

У другому класі зростає відсоток використовуваних учителями задач з відсутністю повної вихідної інформації (8,7 %), задачі на оптимізацію (6,5 %) та рецензування (5,1 %), логічні задачі (4,6 %), задачі на складання протилежних задач (5,6 %). В той же час, зменшується навантаження на задачі проблемного бачення (10,2 %), прогнозування (15,4 %), розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень (12,2 %). Нажаль, естетичні задачі з кожним наступним класом стають менш пріоритетні для вчителів. Натомість, саме вони розвивають асоціативність пам'яті та пошуково-перетворюючий стиль мислення, що є підґрунтям розвитку творчих здібностей молодших школярів.

У третьому та четвертому класах тенденція, що простежувалася з другого класу зберігається: вчителі початкових класів віддають перевагу навчально-творчим задачам, що сприяють формуванню здатності до дослідницької діяльності (задачі на оптимізацію (12,5 %), логічні задачі

(11,6 %)); вмінню аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію (логічні задачі (11,6 %), задачі на рецензування (10,3 %)); стимулюють готовність та точність пам'яті (задачі на рецензування (10,3 %), задачі на складання протилежних задач (12,4 %)); формування пошуково-перетворюючого стилю мислення (задачі на складання протилежних задач (12,4 %), задачі на оптимізацію (12,5 %)). Разом з тим, спеціальні дослідницькі задачі та задачі на винахідливість, респонденти намагаються не використовувати у навчальній діяльності початкової школи і, як наслідок, виключають із арсеналу способів формування творчих здібностей молодших школярів. Вирішення цих задач учителі покладають більше на позашкільну освіту, так як для пошуку конструкторських рішень, нових засобів діяльності та нових речовин, у початкової школи, на думку респондентів, недостатнє матеріальне забезпечення. Натомість, ми вбачаємо потенційні можливості таких задач, наприклад, у використанні не притаманних для класичного малювання матеріалів (свічка, кава) тощо.

Висновки. Таким чином, на основі осмислення результатів теоретичного аналізу наукових поглядів щодо сутності процесу формування творчих здібностей, його структурних компонентів, механізмів та результатів творчої діяльності особистості можемо констатувати про існування різних аспектів тлумачення даного явища. Особливо акцентується увага на самостійності мислення молодшого школяра, адже у творчій активності найбільш яскраво виявляється його індивідуальність. На засадах проаналізованих та узагальнених теоретичних праць широкого загалу вчених щодо пошуку способів, пов'язаних із творчою діяльністю молодших школярів, ми сконцентрували увагу на навчально-творчих задачах, мотивуючи це тим, що, упорядковані науковцями у систему, вони орієнтовані на розвиток творчих здібностей молодших школярів у навчальному процесі. Результатом їхнього використання передбачається високий рівень розвитку пошуково-перетворюючого стилю мислення, творчої уяви, цілеспрямоване використання методів творчості у процесі виконання освітніх та життєвих завдань.

Зважаючи на це та базуючись на поглядах науковців про необхідність формування творчих здібностей молодших школярів на початковому етапі навчання, варто погодитися, що на уроках різного змісту обов'язково слід створювати навчальні ситуації, щоб поступово кожен учень, закінчуючи

початкову школу сам виявляв мету діяльності або сприймав, розумів поставлену вчителем, добирав або знаходив потрібні знання, способи дій для розв'язання навчальної задачі, виконував інтелектуальні або практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному й творчому рівнях, володів уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки, усвідомлював способи своєї діяльності й прагнув її вдосконалити. Експериментальна перевірка використання вчителями початкової ланки освіти навчально-творчих задач у сучасних умовах загальноосвітнього навчального закладу з метою формування творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку засвідчила достатній рівень.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань. 1988. 238 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. 1997. 96 с.
3. Гріневич Л. Нова школа. Проект для обговорення URL: <http://mon.gov.ua/202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
4. Дружинин В. Н. Психология способностей. М. 2007. 541 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремін. К. 2008. 1040 с.
6. Командышко Е. Ф. Проблема творческого развития личности в контексте зарубежных научных исследований. URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2010/komandyshko_07_03_2010.pdf
7. Лук А. Н. Мышление и творчество. М. 1976. 144 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. К. 2002. 270 с.
9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. К.: Міленіум. 2006. 346 с.

УДК 37.012:31677

Є. О. Гриценко

ОСВІТНІЙ МЕДІАПРОСТІР

© Гриценко Є. О. 2017
<http://orcid.org/0000-0002-5004-9051>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.843215>

Статтю присвячено проблемі взаємодії медіа-освіти та освітнього медіа простору. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел висвітлено особливості понять «медіа», «мас-медіа», «масові комунікації», «медіапростір», «освітній медіапростір». У статті проаналізовано «Концепцію впровадження медіа-освіти в Україні», головною метою котрої є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіа-освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. У зв'язку з цим в сучасних умовах модернізація освіти вимагає детального вивчення освітнього простору як особливої педагогічної категорії. Проаналізовано напрями досліджень у галузі освітнього медіапростору, суть поняття розглядається в межах системного, ментально-емоційного, особистісно-розвивального, компетентнісного, змістовного, соціально-географічного, дистанційного і локально-стендового підходів. Узагальнюючи результати досліджень, виявлено, що інтеграція медіа-освіти з базовим освітнім процесом є допомогою у досягненні поставлених цілей на фактичному матеріалі.

Ключові слова: *медіа, медіапростір, концепція, освіта, медіа-освіта, компетентність, підхід, ІКТ.*

Гриценко Е. А. Образовательное медиапространство.

Статья посвящена проблеме взаимодействия медиа-образования и образовательного медиапространства. На основе анализа, обобщения и систематизации научных источников освещены особенности понятий «медиа», «СМИ», «массовые коммуникации», «медиапространство», «образовательный медиапространство». В статье проанализирована «Концепция внедрения медиа-образования в Украине», главной целью которой является содействие развитию в Украине эффективной системы медиа-образования для обеспечения всесторонней подготовки детей и молодежи к безопасному и эффективному взаимодействию с современной системой медиа, формирование у них медиа-осведомленности, медиа-грамотности и медиа-компетентности в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. В связи с этим в современных условиях модернизация образования требует детального изучения образовательного пространства

как особого педагогического категории. Проанализированы направления исследований в области образовательного медианпространства, сущность понятия рассматривается в рамках таких системного, ментально-эмоционального, личностно-развивающего, компетентностного, содержательного, социально-географического, дистанционного и локально-стендового подходов. Обобщая результаты исследований, выявлено, что интеграция медиа-образования с базовым образовательным процессом является помощью в достижении поставленных целей на фактическом материале.

Ключевые слова: медиа, медианпространство, концепция, образование, медиа-образование, компетентность, подход, ИКТ.

Gritsenko E. A. Educational Medioprostor.

The article devoted to the problem of interaction media education and educational media space. On the basis of analysis, generalization and systematization of scientific sources, the peculiarities of the concepts of "media", "mass media", "mass communication", "media space", "educational media space" are highlighted. The article analyzes the "Concept of the implementation of media education in Ukraine", the head of which is to promote the development of an effective media education system in Ukraine in order to ensure the comprehensive preparation of children and young people for safe and effective interaction with the modern media system, the formation of their media awareness, media literacy and media competence according to their age and individual characteristics. In this regard, in modern conditions, the modernization of education requires a detailed study of the educational space as a special pedagogical category. Conventional forms of transfer of educational information are increasingly criticized: declarative knowledge is no longer in demand; Learning as a process needs to be promoted, creating favorable conditions for it. Traditional lessons are based on the mastering of structured content, which teachers pass on to students. Learning in the information society requires more activity of the students themselves, who master the techniques, techniques, methods of self-education. In the renewed learning process, changes are needed: leaving strict instructions leads to such interaction, in the center of which is the student himself and his individual abilities and peculiarities. The directions of research in the field of educational media space are analyzed, the essence of the concept is considered in the framework of such approaches: systemic, mental-emotional, personal development, competence, content, socio-geographical, distance and locally-poster. Summarizing the results of the research, it was discovered that the integration of media education with the basic educational process is a help in achieving the goals set on the actual material.

Key words: media, mediaspace, concept, education, media education, competence, approach, ICT.

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальними є інформаційно-комунікаційні технології та медіа. На взаємодію з різноманітними видами

медіапростору припадає значна частка в бюджеті вільного часу громадян, чим зумовлюється значний вплив медіа на всі верстви населення, передусім на дітей і молодь. Взаємодія засобів масової інформації та аудиторії визначається як медіапростір.

Перші визначення терміна «медіапростір» з'явилися ще в середині 1980-х рр. Однак вони були обмежені технологічними характеристиками мас-медіа свого часу. Американські вчені групи Smalltalk, що входила до Центру досліджень компанії Херох в Пало-Альто, під керівництвом Б. Стултса і С. Харрісона, одними з перших почали вивчати медіапростір. На їхню думку, медіапростором можна вважати якісь «електронні умови, в яких групи людей можуть працювати разом, навіть якщо вони не знаходяться в одному і тому ж місці в той же час. У медіапросторі люди можуть створювати в реальному часі візуальні і звукові середовища, які охоплюють фізично розділені площі. Вони також можуть контролювати запис, доступ і відтворення зображень і звуків у цих середовищах». На даному етапі розвитку суспільства відбувається глобалізація світових процесів у сфері масової комунікації. Функціонування медіапростору слід розглядати як засіб і мету, також як зміст та форму культуротворчого аспекту глобалізації. Медіапростір – це дуже широке поняття, складові якого можна і потрібно розглядати окремо. З метою уточнення та наповнення конкретним змістом різних аспектів поняття і явища «медіапростору» необхідно звернутися до сучасних дослідників інформаційної культури, формування медіа реальності. Це такі автори як Н. Луман, М. Маклюен, Ж. Бодріяр, У. Ліпман, Е. Ноель-Нойман, М. Бахтін, М. Нардорф, О. Федоров та інші.

Розглядаючи медіапростір, необхідно, передусім, пояснити такі терміни як «засоби масової комунікації», тобто мас-медіа, «медіа» та «масові комунікації», які є ключовими в розумінні медіапростору та головними його складовими. Масові комунікації – це комплекс засобів, використання яких забезпечує окремим людям і організаціям можливість передавати інформацію за допомогою мережевих технологій, таких як мережі мобільного зв'язку, Інтернет, соціальні мережі та іншим великим сегментам населення одночасно. Засоби масової комунікації – це методи та заклади, за допомогою яких централізовані постачальники передають, розповсюджують та розподіляють інформацію та інші форми символічної комунікації численній, різномірній

і географічно розсіяній аудиторії. Медіа - це канали, які забезпечують зберігання і передачу інформації або даних. Дане поняття часто згадується як синонім мас-медіа або новинних медіа, але може означати єдине середовище, яке використовується для комунікації (передачі) будь-яких даних у будь-яких цілях. Необхідність розуміння медіа обумовлена їх значною роллю в сучасному світі, світі інтенсивних інформаційних відносин, які неможливі в таких величезних масштабах без використання медіа. Вперше над необхідністю вивчення і розуміння медіа задумався канадський вчений М. Маклюен («Розуміння медіа: Зовнішні розширення людини (1964)»). Медіапростір – це яскравий приклад досягнення науки і техніки та невичерпне джерело для різних досліджень у сферах філософії, психології та багатьох інших дисциплін. Його також можна розглядати як окремих соціальний або суспільний процес, який формує соціальний простір. Традиційні засоби масової інформації освоюють новий інформаційний простір, розширюючи сферу свого впливу, набуваючи нову аудиторію. Завдяки новим технологіям розширюється інформаційний простір, але одночасно збільшується кількість соціальних інститутів, які користуються послугами мережі і в той же час самі її освоюють. У сучасній науці особливий інтерес отримує вивчення інформаційного простору як чинника розвитку інформаційного суспільства, який виявляє серйозний вплив на систему освіти, а так само виділення умов і засобів освоєння сучасного інформаційного освітнього простору. У зв'язку з цим перед освітою стоять нові складні завдання: підготувати особистість до життя в інформаційному суспільстві; сформувати у неї звички продуктивної діяльності в умовах нового інформаційного освітнього простору. Реальність ХХІ ст. – означає нову стадію розвитку освіти – медіа-освітній простір. Формування медіа-освітнього простору є одним із системних процесів становлення пост сучасних освітніх практик, які трансформують і розширюють саме поняття освіти. Все більшою мірою освіту перестає ототожнюватися з формальним шкільним і навіть вишівським навчанням. Відбувається перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості. Все більшого значення набувають неперервна освіта, освіта для дорослих, неформальна освіта. Останні десятиріччя відзначаються прискоренням розвитку технологій і знань в різних сферах діяльності людини [1].

Медіа освітній простір ґрунтується на таких поняттях, як: медіа-освіта, медіа-культура, медіа-грамотність та медіа-педагоги. Медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно-опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Інтеграція медіа-освіти з базовим освітнім процесом є допомогою у досягненні поставлених цілей на фактичному матеріалі. Слід знаходити якомога більше точок дотику «зовнішніх» інформаційних потоків і навчального предмета, максимально використовуючи дидактичний і виховний потенціал медіа для вирішення різних медіа-освітніх завдань.

На жаль, в Україні медіа-освіта досі здійснюється переважно стихійно з ініціативи ентузіастів, педагогів-новаторів за явного браку інтеграції цих зусиль в ефективну медіа-освітню систему. Український медіапростір ґрунтується на «Концепції впровадження медіа-освіти в Україні», головою метою котрої є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіа-освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Шкільна практика показує, що спроби впровадження сучасної техніки в процес навчання не дають того освітнього ефекту, на який вчитель розраховує. Такий стан справ пояснюється такими причинами: відсутністю методичних розробок, навчальних програм, невідповідністю вчителів, неврахуванням особливостей застосування інформаційних і комунікаційних засобів в освіті. Для зміни ситуації, що склалася, необхідно не тільки розуміння важливості інноваційних процесів в освіті, а й знання сучасних медіа і медіа-продуктів, їх функцій, можливостей і умов ефективного використання в навчально-виховному процесі школи [2].

Отже, нові медіа призвели до створення нових форм управління знаннями та організації знання. Звичайні форми передачі навчальної інформації все частіше критикуються: декларативне знання більше не затребуване; навчання, як процесу, потрібно сприяти, створювати для нього сприятливі умови.

Традиційні заняття ґрунтуються на освоєнні структурованого змісту, яке вчителі передають учням. Навчання в інформаційному суспільстві вимагає більшої активності самих учнів, які освоюють техніки, прийоми, методи самонавчання. В обновлюваному процесі навчання необхідні зміни: відхід від строгих інструкцій веде до такої взаємодії, в центрі якого знаходиться сам учень і його індивідуальні здібності й особливості.

Педагогіка не може розвиватися без постійного збагачення свого понятійного апарату, інакше вона буде обертатися в світі усталених класичних понять, що суперечить природі педагогічної діяльності, де необхідні творчість і відмова від стереотипних поглядів. Оновлення понятійного апарату відбувається в зв'язку з проникненням понять однієї галузі науки в іншу, що сприяє пошуку нових концепцій, надає певну аргументацію висуваним положенням, ідеям (Л. Шамес). Інтеграція є головною тенденцією процесу розвитку людства в ХХІ столітті, який багато називають століттям інформаційних і комунікаційних технологій. У зв'язку з цим в сучасних умовах модернізація освіти вимагає детального вивчення освітнього простору як особливої педагогічної категорії. Як показує аналіз педагогічної і методичної літератури (Е. Бондаренко, В. Гура, І. Захарова, С. Зенкина, В. Красильников, В. Тоїскін і ін.), освітній простір все частіше і частіше розглядають, вивчають і описують в контексті з медіа, або, кажучи сучасною мовою, досліджують його сутність крізь призму мас-медіа. Таким чином, можна говорити про народження нового поняття - освітній медіапростір. Очевидно, що даний термін утворений злиттям слів «медіа» та «освітній простір». Аналіз підходів до трактування останнього як педагогічного поняття представлений багатьма дослідниками (М. Віленський, В. Касторнова, Ю. Мануйлов, Е. Мещерякова, А. Романов, І. Фрумин, І. Шендрик, Б. Ельконін, В. Ясвин і ін.).

З огляду на те, що в сучасній науці освітній медіапростір є категорією з числа неопрацьованих, то дозволимо в даному випадку розглянути близькі їй поняття, а саме інформаційні, електронні, медійні, комунікативні, інформаційно-комунікаційні середовища освітнього простору. Однак вважаємо при цьому, що термін «освітній медіапростір» найбільш точно і повно визначає суть наявних в соціальному просторі вищезазначених категорій, які є складними системними утвореннями, що породили множинність трактувань в залежності

від контекстів їх розгляду і точок зору дослідників. Так, наприклад, розглядається поняття опрацьовано авторами в таких аспектах:

- як фактор формування і розвитку єдиного світового освітнього медіа простору (Н. Кирилова, Е. Ястребцева та ін.);
- як фактор підвищення якості освіти (А. Ардеев, С. Зенкина, Т. Хвостова ін.);
- як фактор формування інформаційної професійної культури майбутнього фахівця (С. Бородачев, В. Короповська, В. Новикова та ін.);
- як концептуальні засади інформатизації освітнього простору (В. Новикова, Л. Проніна, В. Усов і ін.);
- як наслідок, коадаптація медіа- та освітнього просторів (І. Григор'єва, Л. Іванова);
- педагогічне проектування особистісно-орієнтованих електронних освітніх ресурсів і середовищ (В. Гура, Ю. Коротенко, В. Тоїскін та ін.);
- метакогнітивний інструментарій формування індивідуального творчого медіапростору (Н. Биковська, І. Демченко, Д. Равка, А. Хуторський) та в інших аспектах.

Але при цьому аналіз підходів до визначення сутності освітнього медіапростору не досить глибоко представлений в педагогічних наукових працях оскільки базисним по відношенню до даного поняття є освітній простір, то, з огляду на накопичений досвід у вивченні його сутності, можна взяти за основу ті підходи, які запропоновані авторами в рамках аналізу цього терміну, позначивши в них актуальні для нашого медіапростору позиції.

Розглядаючи освітній простір як педагогічну категорію, М. Віленський і Є. Мещерякова одними з перших проводять аналіз його вживання в науковій літературі, виділяючи такі підходи вітчизняних і зарубіжних авторів в розумінні «освітнього простору»: системно-цілісний, ментально-емоційний, особистісно-розвивальний, соціально-географічний, дистанційний і локально-стендовий, що представляють безперечну теоретичну цінність для побудови методологічної основи досліджень, аналогічних нашому[3].

Системний підхід (J. Parker, R. Everman, В. Гура, Г. Сериков, А. Федоров, И. Шендрик та ін.), крім того, що орієнтований на застосування теорії систем, де простір розглядається як складна, відкрита, така, що саморозвивається

система, дозволяє також виділити саме поняття «освітній медіа простір», його методологію, структуру, сформованість, характерні ознаки.

Цей підхід дозволяє різним авторам конкретизувати наступні напрями вивчення сутності освітнього медіапростору :

- як частину соціального простору (П. Бурдье, В. Бузин А. Леонтьев, Т. Пискунів, Ф. Шарков та ін.);
- як особливий соціальний феномен і особлива соціальна структура, утворена системою взаємовідносин виробників і споживачів масової інформації і обумовлений як набором засобів масової комунікації, так і силою їх впливи на суспільну свідомість;
- як відкриту систему, що акумулює згідно з цільовими установкам суспільства освітні інтелектуальні культурні, програмно-методичні організаційні і технічні ресурси (И. Захарова В. Новікова та ін.);
- як простір, технічно доступне для усіх суб'єктів освітнього процесу, що поєднує мережа медіа з мережею людей (Ю. Коротенков);
- як "спеціально організоване відкритий простір, що базується на фундаменті інформатизації і комп'ютеризації що розширює представлення студентів про ЗМІ, про медіакультуру в цілому як засобах для подальшого самостійного освоєння актуальних знань впродовж усього життя що дозволяють здійснювати професійно-культурний діалог з інформаційним суспільством" (И. Григорьева Л. Иванова);
- як сукупність суб'єктів і об'єктів освітнього процесу, що забезпечують ефективну реалізацію сучасних технологій, орієнтованих на підвищення якості результатів освіти;
- як реальність, «організовану і керовану єдиною виробленою концепцією, підходами і механізмами реалізації загальної стратегії формування, розвитку і досягнення цілей підвищення культурного, медіа-освітнього і професійного рівнів суб'єктів, об'єднаних на єдину інформаційно-технологічної основі для підтримки навчання і виховання суб'єктів виділеного простору» (А. Федоров);
- як соціально-психологічну реальність, що забезпечує сукупність необхідних педагогічних умов, сучасних технологій навчання і програмно-методичних засобів навчання, побудованих на основі сучасних інформаційних

технологій, що надають необхідне забезпечення пізнавальної діяльності і доступ до інформаційних ресурсів (В. Красильникова).

Ментально-емоційний підхід (Т. Андріанова, Е. Бондаренко, І. Жілавская, В. Зеленкевич, Е. Калач, Н. Коновалова, Л. Проніна, І. Путятіна, А. Серьогін, І. Хижняк та ін.) на перше місце висуває значущість розвитку ментальних і емоційних можливостей і здібностей суб'єктів в освітньому медіапросторі, а також супутні йому медіа технології професійної освіти, спрямовані на розуміння і досягнення в освоюваному змісті освіти. З урахуванням даного підходу проводяться такі дослідження: формування професійної ментальності за допомогою медіа-освіти (Є. Калач); етнокультурні аспекти медіапростору (Е. Бондаревська); соціокультурна специфіка медійного простору регіону (Ю. Волков, Л. Землянова, В. Макаров та ін.); інформатизація культурно-освітнього простору (Т. Андріанова, Л. Проніна та ін.); виховна медіасередовище як умова формування ціннісних орієнтацій студентів (А. Габідулліна); освітні можливості нових медіа (В. Мантуленко); проблеми впровадження медійних технологій в освітній процес (Л. Донська, Т. Ляшенко та ін.) та ін.

Особистісно-розвивальний підхід зводить воедино компоненти освітнього медіапростору і їх відповідність особистості учня і вплив на його повноцінний розвиток. Підхід передбачає акцентування уваги на включенні людини в простір, його розвитку і саморозвитку і вимагає здатності простору забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей, пов'язаних із задоволенням їх потреб і трансформацією цих потреб в життєві цінності, що і актуалізує процес їх особистісного розвитку. Становленню даного підходу сприяє науковий пошук вчених, спрямований на дослідження освітнього медіапростору як засобу підвищення ефективності самостійної діяльності студентів, педагогічних основ саморозвитку студентів в мультимедійної освітньої середовищі, впливу сучасного медіапростору на процес становлення суб'єктивної картини життєвого шляху особистості молодого людини розвитку особистості студентів з допомогою освітніх медіапроектів, самореалізації особистості студента в просторі рефлексивної медіа культури. В останні роки в рамках розглянутого підходу набуває особливе значення компетентнісний підхід, який проявляється як оновлення змісту освіти в відповідь на мінливу соціально-економічну реальність. Для такого оновлення необхідно відібрати універсальні компетенції, які мають

надпредметний характер. Ця проблема становлення ключових компетенцій є однією з центральних в реалізації компетентнісного підходу. В даний час існують дослідження, присвячені визначення складу ключових компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності фахівцями. У загальному сенсі поряд з тим, що сьогодні комп'ютерну компетентність розглядають самостійно, незалежно від інформаційно-комунікативної компетентності, аналогічно можна розглядати і медіа-компетентність. У свою чергу, комп'ютерна компетентність і медіа-компетентність можуть виступати рівнями або етапами розвитку інформаційно-комунікативної компетентності (комп'ютерна компетентність - медіакомпетентність - ІКТ-компетентність). Очевидно, що компетентнісний підхід передбачає освоєння учнями умінь, що дозволяють діяти в нових, невизначених, проблемних ситуаціях, що робить акцент на діяльністному змісті освіти, яке в навчальних програмах відбивається в акценті на способах діяльності, а також на тих уміннях і навичках, які необхідно сформувати на досвіді діяльності.

Соціально-географічний підхід (С. Бондирева, А. Кашаев, В. Кінельов, В. М'ясників, Є. Сошнева і ін.) Передбачає створення єдиного освітнього медіапростору. даний підхід стає все більш значущим в зв'язку зі стрімким розвитком ІКТ-технологій (особливо інтернету), впровадженням соціальних сервісів і мереж в освіту (Електронна пошта, мережеві творчі об'єднання і т.п.).

Дистанційний підхід (A.W. Bates, T. Evans) ставить питання про необмежені можливості освітнього медіапростору на основі використання глобальної інформаційної мережі. Даний підхід включає вдосконалення методик, використання нових засобів, незалежність учнів, текстову і мультимедійну комунікацію в освітньому медіапросторі. Примітно, що в рамках дистанційного підходу є дослідні роботи, присвячені освітньому медіапросторі середнього спеціального навчального закладу.

Локально-стендовий підхід (А. Селевко, Є. Скібіцький і ін.) ілюструє поняття «малого» медіапростору окремо взятого навчального закладу в реальній дійсності, опис освітнього медіапростору певного типу поселення і т.п. Традиційно значна увага приділяється вивченню освітнього медіапростору вузу, школи. Рідше зустрічаються такі дослідження, як формування медіапростору в установі середнього професійної освіти; соціально-педагогічні умови оптимізації впливу медіа на соціалізацію сільських школярів; розробка

універсальної моделі інформаційно-комунікаційного медіапростору освітнього установи та інші [3].

Підводячи підсумки проведеного аналізу теоретико-методологічних основ досліджуваного поняття, виявлених і викладених вище напрямків і тенденцій його трактування, узагальнюючи результати зазначених досліджень і розробок вчених і педагогів, можемо зробити висновок, що освітній медіапростір навчального закладу, в тому числі ВНЗів, може бути представлено як педагогічно доцільно організована в відповідно до цілей професійної підготовки студентів багатоаспектна, цілісна реальність, в якій його суб'єкти за допомогою медіа-технологій самостійно здійснюють мережеву взаємодію, реалізують стандарти середньої професійної освіти третього покоління для досягнення двоєдиної результату: об'єктивного (розвиток самого простору) і суб'єктивного (підвищення рівня медіа-компетентності студентів).

Література

1. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч.-метод. посібник / за ред. : Л.А.Найдьоновой, О.Т.Баришпольця. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.
2. http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
3. Віленський М.Я., Мещерякова О.В. Освітній простір як педагогічна категорія // Педагогічні освіта і наука. – М., 2002.

ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД

© Гришко О. І., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-9149-3992>

© Клевака Л. П., 2017

<http://orcid.org/0000-0001-6924-8221>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843217>

У статті розглядаються поняття «методи навчання», класифікація методів навчання. Обґрунтовується необхідність вивчення організації навчання у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. виходячи з того, що цей період характеризується реформаторськими змінами та перетвореннями в галузі жіночої освіти, активним розвитком та становленням середніх жіночих навчальних закладів. Аналізуються методи організації навчання, які існували у середньоосвітніх жіночих навчальних закладах Полтавської губернії: словесні, наочні, практичні. Висвітлюється сучасне впровадження в Україні та світі гендерного підходу до навчання. Описуються видозміни освітнього процесу залежно від статі, визначенні видатним вченим і педагогом П. Каптерев. Наводяться дані про ланку сучасних українських жіночих навчальних закладів різних рівнів і типів. Визначається поняття «педагогічна інноватика». Описується особливості використання інноваційних методів навчання – індивідуалізації та кооперації – в закладах, які працюють згідно гендерного підходу.

Ключові слова: жіноча освіта, жіночі навчальні заклади, методи навчання, традиції та інновації, інноваційне навчання, регіональна освіта, Полтавська губернія, Україна.

Гришко О. И., Клевака Л. П. Сочетание традиционных и инновационных методов организации учебного процесса: гендерный подход.

В статье рассматриваются понятие «методы обучения», классификация методов обучения. Обосновывается необходимость изучения организации обучения во второй половине ХІХ – начале ХХ в. исходя из того, что этот период характеризуется реформаторскими изменениями и преобразованиями в области женского образования, активным развитием и становлением женских учебных учреждений. Анализируются методы организации обучения, которые существовали в женских учебных учреждениях Полтавской губернии: словесные, наглядные, практические. Описываются использование в Украине и мире гендерного подхода к обучению. Рассматриваются видоизменения образовательного процесса в зависимости от пола ребенка, согласно концепции П. Каптерева. Приводятся данные об современных украинских женских учебных учреждениях разных уровней и типов. Определяется понятие «педагогическая

инноватика». Описывается особенности использования инновационных методов обучения – индивидуализации и кооперации – в учреждениях, работающих в русле гендерного подхода.

Ключевые слова: женское образование, женские учебные заведения, методы организации обучения, традиции и инновации, инновационное обучение, региональная образование, Полтавская губерния, Украина.

Hryshko O., Klevaka L. Combination of traditional and innovative methods of organization of educational process: gender approach.

The article discusses the concept of "learning methods", which offered modern Ukrainian researchers classification of teaching methods according to various criteria. The necessity of studying the organization of studies in the second half of XIX – early XX century. assuming that this period is characterized by reform changes and transformations in women's education, active development and formation of female secondary schools. Analyzes the methods of teaching, which existed from upper secondary female education Poltava region in the second half of XIX – early XX century: verbal (lecture, explanation, story, conversation, work with book), visual (observation, illustration, demonstration), practical (exercises and practical laboratory work) – the data gleaned from the State archive of Poltava region, Central State historical archive Ukraine reveals the current implementation in Ukraine and worldwide gender approach to learning. It describes the modification of the educational process depending on gender, identifying outstanding scientist and teacher P. Kapterev. The data link of Ukrainian female educational institutions of different levels and types based its work on the experience of educational activities of women's education second half of XIX – early XX century: Women classes at secondary schools of I-III levels, women's evening school and high school public and private subordination, private-school education. It is established that gender approach to education promotes today increase in his humanization therefore it extends and becomes popular in the European countries more and more. In America, this approach to the organization of training, existed a long time and has remained still. Today schools for girls exist in student teaching of England, Russia (St. Petersburg, Moscow, Yaroslavl), Belarus (Minsk), the countries of the Baltics. Separate training of girls and boys happens now already in new information society therefore we see further work in such institutions of Ukraine in introduction in them as traditional and innovative methods of training. Determine the term "educational Innovation". Describes the introduction of innovative teaching methods –indyvidualizatsiyi and cooperation – in facilities that operate under the gender approach. The mentioned article in traditional and innovative methods (efficiency we have shown above) should use the organization of a separate study. The prospect of further scientific studies consider the issue more detailed coverage of the implementation of individualized and cooperative learning in schools, which operate under the gender approach.

Key words: female education, secondary female education, methods of teaching, tradition and innovation, learning innovation, regional education, Poltava province, Ukraine.

Постановка проблеми. Сучасна освіта підростаючого покоління не може не спиратися на досвід минулого. Використовувати його, збагачувати, поповнювати новими розробками – саме це є невід’ємною частиною роботи науковців, методистів, педагогів у реаліях сьогодення України.

Успіх навчання залежить як від правильного визначення його мети і завдань, так і від способів їх досягнення, тобто від методів навчання. Незважаючи на те, що методи навчання використовуються протягом багатьох століть, з самого виникнення школи, розробка теорії методів навчання залишається актуальною і по сьогоднішній день. Розвиток теорії та практики навчання в сучасному світі висуває нові вимоги як до змісту навчання, так і до свідомого його проектування на основі розумного поєднання традиційних та інноваційних методів організації навчального процесу.

У педагогіці немає єдиної точки зору щодо класифікації методів навчання. Останні класифікуються вченими на різних засадах: за джерелами здобуття знань (М. Верзілін, Є. Голант, Є. Перовський, М. Сорокін, С. Шаповаленко та ін.), за дидактичними цілями (І. Огородников), за рівнем пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін), за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці (О. Біляєв, Л. Рожило, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.), за рівнем проблемності засвоєння знань (М. Махмутов), на основі цілісного підходу до процесу навчання (Ю. Бабанський), на основі цілісного підходу до навчальної діяльності (А. Алексюк) та ін. Проте, усі науковці зазначають, що оптимізація сучасного педагогічного процесу безпосередньо залежить від вибору методів навчання. Саме тому, на нашу думку, актуальним є вивчення вітчизняного історико-педагогічного досвіду щодо ефективного застосування методів організації навчання в сучасних умовах. При цьому ми звертаємо увагу на залежність методів навчання від прогресу суспільства. Інформаційне суспільство вимагає від педагога переосмислення можливостей засвоєння матеріалу особами, які отримують знання за допомогою інноваційних методів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить про надання значної уваги сучасними дослідниками різним питанням жіночої освіти на території України у другій половині XIX – на початку XX ст. Цю проблематику висвітлили у своїх наукових доробках такі дослідники: О. Аніщенко, В. Вірченко, В. Добровольська, Л. Єршова, О. Литвиненко, М. Рижкова, Т. Сухенко, Т. Тронько, Т. Шушара та інші.

Так, у вищезазначених дослідженнях, окрім особливостей регіонального розвитку жіночої освіти, діяльності жіночих навчальних закладів різних відомств, проаналізовано методи, форми і засоби організації ефективного навчально-виховного процесу. Проте, ознайомлення з історіографічною літературою засвідчує недостатній рівень використання обґрунтованих науковцями надбань у сучасних навчальних закладах України. Вивчивши методи в історичному аспекті і спираючись на них, ми пропонуємо також використовувати у практиці навчання сучасні інноваційні методи.

Мета статті – визначити і схарактеризувати методи організації навчання у середніх жіночих освітніх закладах Полтавської губернії другої половини XIX – початку XX ст., з'ясувати, якими інноваційними методами поповнився їх арсенал у сучасних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Організаційні методи навчальної діяльності жіночих навчальних закладів змінювалися і розвивалися разом із суспільним розвитком, на цей процес впливали різні чинники, зокрема, державні освітні стандарти, педагогічний досвід навчальних закладів, новаторська діяльність педагогів-методистів, залучення благодійних коштів для покращення навчально-виховного процесу та інше. Вивчення методів організації навчання у другій половині XIX – на початку XX ст. є особливо важливим, оскільки цей період характеризується реформаторськими змінами та перетвореннями в галузі жіночої освіти, активним розвитком та становленням середніх жіночих навчальних закладів.

Методи навчання – це упорядкована за певним принципом спільна цілеспрямована діяльність учителя і учнів, що являє собою систему прийомів або способів і спрямована на розв'язання навчально-виховних завдань [6, с. 138]. Розглядаючи методи організації навчання у середніх жіночих навчальних закладах Полтавської губернії звернемося до традиційної (за джерелом отримання знань) класифікації, яка дозволяє виокремити словесні, наочні та практичні методи навчання. Так, до словесних методів організації навчання у жіночих освітніх закладах регіону зазначеного періоду належали: усне викладання знань (лекція, пояснення, розповідь), бесіда, робота з книгою.

Учениці середніх жіночих навчальних закладів протягом усього часу навчання вивчали: Закон Божий, російське та французьке читання і граматику, російську словесність, арифметику, німецьке читання, письмо і граматику,

російську та загальну географію, російську, грецьку та римську історію, історію російською мовою, всесвітню історію та географію французькою мовою, міфологію, фізику, рукоділля, малювання, співи, танці, риторіку, логіку, педагогіку, дидактику (Полтавський інститут шляхетних дівчат); Закон Божий, чистопис, російську, німецьку та французьку мови, російську словесність, географію, історію, природознавчу історію, арифметику або/та математику, фізику, педагогіку, рукоділля, малювання, співи, танці, космографію, гігієну, латинську і англійську мови, українську мову (з 1917 р.), філософську пропедевтику, господарювання, гімнастику, хоральний спів (державні та приватні жіночі гімназії); Закон Божий, читання на російській і слов'янській мові, чистопис та малювання, арифметику до потрібного правила включно, російську граматику, французьку і німецьку мови, стислу слов'янську граматику, стислу загальну географію, російську історію та загальну історію в стислому викладенні, фізику, церковні співи, рукоділля, природознавство, гімнастику, педагогіку, дидактику, методики викладання навчальних дисциплін початкової школи (жіночі єпархіальні училища) [5, с. 127-129].

Перевага в процесі викладання вищезазначених навчальних дисциплін надавалася усному способу передачі педагогами знань за допомогою лекцій, пояснень, розповідей та бесід з учнями. У зазначений період використовувався методи акроаматичний (лекційний) та еротематичний (запитальний). Так, усне опанування навчального матеріалу передбачало зв'язний виклад навчальної інформації учителем за допомогою лекції, розповіді, пояснення. Якщо матеріал подавався через розповідь, то вона поділялась на окремі епізоди; пояснення – на окремі частини; міркування – на основну думку, додаткову і обґрунтування. Зміст викладеного навчального матеріалу мав відповідати принципам чіткості, зрозумілості, зацікавленості; час викладу матеріалу – узгоджуватись із віковими та індивідуальними особливостями учениць. Великої популярності серед педагогів того часу набув метод запитань і відповідей. Пропоновані вчителем запитання поділялися на дві групи: запитання для перевірки знань та навідні запитання. Запитання та завдання для перевірки допомагали вчителю дізнатися, чи розуміють учениці навчальний матеріал і як вони засвоїли вивчене. Навідні ж питання мали на меті пробудити думку учениць, підвищити інтерес до роздумів, породити нові ідеї, сприяти розвитку сконцентрованості, самостійності. Даючи навідні запитання

ученицям учитель вивчав їхнє мислення і намагався привчати до послідовного викладу власних думок, до пізнання нових істин через зіставлення і порівняння вже засвоєних знань [3, с. 55].

Також, для засвоєння навчального матеріалу використовувалася робота з книгою, яка, по-перше, дозволяла ученицям самостійно набувати нових знань, закріплювати їх, розширювати та поглиблювати набуті на уроках знання; по-друге – спонукала до оволодіння методами самоосвіти, а саме: способами користування книгою, періодичними виданнями, довідковою літературою. Як зазначають архівні розвідки, у середніх жіночих навчальних закладах Полтавської губернії використовували такі види самостійної роботи учениць з друкованим матеріалом: самостійне опанування знань за підручником, навчальним посібником; підготовка відповідей за підручником, іншими джерелами на поставлені учителем заздалегідь запитання; читання тексту підручника або навчального посібника з метою закріплення здобутих знань; розгляд і аналіз ілюстрацій, таблиць; написання реферативних повідомлень з самостійно прочитаних джерел. Наприклад, у недільні та святкові дні, під час канікул учениці Полтавської Маріїнської жіночої гімназії отримували завдання для самостійного опрацювання: читання книг, опрацювання підручників та навчальних посібників за темами, написання доповідей і рефератів [5, с. 132].

Серед наочних методів організації навчання у жіночих навчальних закладах Полтавщини педагоги активно використовували: спостереження, ілюстрацію, демонстрацію. Спостереження як метод навчання забезпечував безпосереднє сприйняття явищ дійсності. Ілюстрація матеріалів здійснювалася у статистичному вигляді (мінерали, метали, живі рослини, малюнки, картини, портрети, географічні карти, атласи, схеми, таблиці тощо). Під час показу ілюстрацій учениці не лише сприймали навчальний матеріал, але й здійснювали роботу з ним: вказували, що зображено, пояснювали зміст ілюстрацій, порівнювали їх, складали за ними розповіді тощо. При демонстрації матеріали показували в динаміці (під час проведення експериментів з фізики або хімії, креслення на дошці схем, таблиць, показ картинок за допомогою проекційного ліхтаря Стюарда). Наприклад, лекція з елементами демонстрації розпочиналася з повідомлення теми, далі демонстрували картинки, лише після цього учитель пояснював їхній зміст, повідомляючи навчальний матеріал [3, с. 11-13].

Усне та наочне вивчення матеріалу з усіх навчальних предметів передбачало застосування аналізу і синтезу. Після знаходження частин цілого, головних та допоміжних думок, розглянуті елементи вивченого учениці об'єднували і створювали цілісний змістовний образ. Педагоги закликали, щоб відкриття нових знань, поділ їх змісту на окремі складові і узагальнення цих складових здійснювалося самими ученицями. Учитель мав лише керувати розумовою діяльністю дівчат та спрямовувати їхні думки у правильний напрям раціональним способом. Наприклад, при викладанні «Арифметики», з метою покращення рівня засвоєння знань, використовували рахівницю, малюнки на дошці, предмети, фігури; «Географії» та «Історії» – карти, глобуси, плани, картини тощо. Таке наочне навчання не лише пробуджувало основні відчуття і уявлення, але й оживляло саме викладання [8, с. 55].

До практичних методів організації навчання у жіночих освітніх установах Полтавської губернії належали: вправи, лабораторні та практичні роботи. Зазначені методи використовувалися з метою поглиблення ученицями знань, формування умінь та навичок. Виконання вправ здійснювалося задля розвитку уваги, спостережливості, мислення, самостійності, наполегливості в подоланні труднощів, відповідальності тощо. Під час навчання учениць педагоги використовували усні та письмові вправи. Усні вправи були необхідними для опанування вмінь користуватися мовою, рахувати без використання засобів фіксації зображення. Письмові вправи використовувалися для розвитку логічного мислення і мови. Для засвоєння ученицями знань пропонувалися також тренувальні (за зразком, за інструкцією) і контрольні (для перевірки рівня знань) вправи.

Лабораторний метод організації навчання застосовувався при здійсненні експериментів з фізики та хімії. Ефективність засвоєння ученицями знань досягалася за рахунок використання навчального приладдя для лабораторних робіт. Практичні роботи передбачали використання набутих знань у ситуаціях, наближених до життєвих (вимірити, зіставити, зробити висновки). Варто зазначити, що з цією метою, для дівчат в Полтавській приватній жіночій гімназії В. Ахшарумової здійснювалися екскурсії в місцевий музей, а педагогічний колектив Гадяцької приватної жіночої гімназії М. Клепачевської постійно здійснював навчальні екскурсії в межах міста з метою ознайомлення учениць з місцевою флорою і фауною, будовою землі [7, с. 89]. У недільні та

святкові дні учениці гімназії В. Ахшарумової проводили досліди з фізики і природничої історії, відвідували і обговорювали виставки навчальних посібників, створювали експозиції власних робіт з малювання, рукоділля для батьків і родичів. Учениці гімназії мали власну ділянку при місцевій школі садівництва, на якій вирощували овочі, закріплюючи отримані знання з господарювання [10, с. 21].

Узагальнюючи результати аналізу історико-педагогічних джерел зазначимо, що вибір методів організації навчання учениць (словесні, наочні, практичні) залежав від типу навчального закладу: початкових, середніх або вищих державних, приватних, духовних жіночих установ. Усі вони покладені в основу методів, які використовуються і зараз.

Звертаючись до сьогодення, треба відзначити, що освіта в Україні з початку ХХ ст. до 90-х рр. цього ж століття передбачала спільне навчання дівчаток і хлопчиків, але за часів незалежності України вчені знову заговорили про впровадження гендерного підходу. Вони звернулися до ідей про видозміни освітнього процесу під впливом статі, видатного вченого, педагога П. Каптерева [4], який визначав найосновніші особливості чоловічого і жіночого типів. Виховання і навчання дівчаток – справа більш складна, ніж хлопчиків. Дівчатка швидше розвиваються, і тому організація навчально-виховного процесу вимагає більшої уваги. Якщо дівчатка розвиваються у всіх відношеннях швидше хлопчиків, то необхідно швидше здійснювати їхню освіту і виховання. Дівчатка також швидше усвідомлюють навколишній світ, краще розуміють стосунки між людьми, відзначаються більшою спритністю, на відміну від хлопчиків. Також П. Катеревим доведено, що дівчатка швидше збуджуються і швидше стомлюються. Вказана риса жіночого організму вимагає і відповідного пристосування в освіті. Очевидно, довготривала, одноманітна, напружена праця може зашкодити організму дівчинки. З одного боку, швидше розвиваючи свої сили, сильніше концентруючи увагу на предметі занять, дівчатка вимагають швидкого ходу навчально-виховного процесу і насиченого змісту уроків, але вони швидко втомлюються і раніше, ніж хлопчики, потребують відпочинку, перерви в роботі. Підкреслимо, що відпочинок на перерві в 10 хвилин не дає змоги їхньому організму відпочити [4]. Такі умови були створені для чоловічої школи і без всяких змін перенесені в загальну. Особливості жіночого організму не бралися і не беруться до уваги і зараз.

Вищезазначені властивості розвитку організму дівчат дають можливість стверджувати, що курс для них має бути більш енциклопедичним, ніж для хлопчиків. Не потрібно боятися вводити як доповнення до основних предметів так і до допоміжних, що з ними пов'язані. Це створить умови для розвитку пізнавальних інтересів, зробить навчання цікавішим. Занадто сконцентрована увага на однорідних предметах не може бути прийнята в таких школах. Варто вводити предмети, які дозволяють спостерігати за допомогою органів чуття, вимагаючи роздумів про навколишнє середовище [2, с. 3-4].

На сьогодні в Україні сформувалася досить потужна ланка жіночих навчальних закладів різних рівнів і типів, які ґрунтуються в своїй роботі на досвіді організації навчально-виховної діяльності жіночих навчальних закладів другої половини XIX – початку XX ст.: жіночі класи при загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів № 6 (м. Харків, з 2000 р.), № 37 (м. Полтава, 1990-1994 рр.), Галицинівської школи Миколаївської області (1992-1995 рр.); жіноча вечірня гімназія (м. Чернівці, з 2007 р.), жіночий ліцей при школі-інтернаті № 13 (м. Київ, з 1992 р.), приватна спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови «Школа шляхетних дівчаток «Леді» (м. Боярка, з 2000 р.); жіноча гімназія при Олександрійському педагогічному коледжі імені В. Сухомлинського (1991-2004 рр.), вечірня жіноча гімназія «Перлина» (м. Полтава, 1995-2011 рр.), жіночий єврейський педагогічний коледж «Бет-Хана» (м. Дніпропетровськ, з 1995 р.) – педагогічна підготовка жіноцтва; приватний позашкільний навчальний заклад «Юна леді» при модельній агенції «Марго» (м. Полтава, з 2012 р.) [5, с. 175-176].

Зауважимо, що гендерний поділ освіти на сьогодні сприяє підвищенню гуманізації освіти, тому він все більше поширюється і стає популярним і в європейських країнах. В Америці, такий підхід до організації навчання, існував тривалий час та зберігся до цих пір. На сьогодні школи для дівчаток існують в педагогічній практиці Англії, Росії (Санкт-Петербурзі, Москві, Ярославлі), Білорусії (Мінську), країнах Прибалтики.

Зазначимо, що роздільне навчання дівчат та хлопчиків зараз відбувається вже в новому інформаційному суспільстві, тому подальшу роботу в таких закладах України ми вбачаємо у впровадженні в них окрім традиційних й інноваційних методів навчання. Дослідники проблем педагогічної інноватики

(О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як прогресивне, позитивне, сучасне. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [1, с. 1].

Інноваційні методи навчання на сьогодні поділяють на індивідуалізоване та кооперативне навчання. Індивідуалізоване навчання є методом викладання, який ураховує внесок кожного учня до процесу навчання. Цей метод ґрунтується на думці, що не може бути двох дітей, які могли би брати участь у навчальних заняттях цілком однаково. На заняттях учні виявляють власні знання, ставлення, навички, особливості темпераменту, гендерні відмінності тощо. Щоб досягти ефективного навчання, педагог повинен чутливо реагувати на ці розбіжності. При індивідуалізованому підході акцентується увага на участі самих дітей у процесі навчання та на досягненні впевненості, що навчання дійсно відбулось; створюється більш рівномірний баланс між потребами особистості та групи.

Кооперативне навчання – педагогічна інноватика, що застосовується в навчальній роботі учнів у групах і робить їх відповідальними за навчання один одного; при цьому кожен учень особисто підзвітний за своє власне навчання. Важливість кооперативного навчання обумовлена кількома аспектами: можливість установалення рівноправних партнерських стосунків між учителем та учнем; організація у процесі навчання продуктивної співпраці тих, хто навчається; можливість практичної реалізації суб'єкт-суб'єктного й особистісного зорієнтованого підходів до організації педагогічного процесу [9].

Висновки. Таким чином, саме ці традиційні та інноваційні методи (ефективність використання яких ми довели вище) потрібно використовувати, на нашу думку, при організації роздільного навчання. Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо питання більш детального висвітлення впровадження індивідуалізованого та кооперативного навчання в навчальних закладах, які діють згідно гендерного підходу.

Література

1. Вакуленко В.М. Види інновацій в освіті та їх класифікація [Електронний ресурс / В.М. Вакуленко // Вісник НАДПСУ. – 2010. – № 4. – С. 1-12. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_4
2. Волошин П.М. Роздільне навчання в контексті реформування початкової освіти [Електронний ресурс] / П.М. Волошин // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Умань : УДПУ. – 2004. – Випуск 10. Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/10/visnuk_15.pdf
3. ДАПО, ф.773, оп. 1, спр. 15, 36 арк.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 703с.
5. Клевака Л.П. Навчально-виховна діяльність жіночих навчальних закладах Полтавської губернії (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.П. Клевака. – Харків : ХНПУ, 2014. – 370 с.
6. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. пос. / за ред. В.І. Лозової. – Х. : «ОВС», 2006. – С.136-170, 214-237.
7. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1910 год. – К. : И.Н. Кушнерев и К°, 1911. – В 11 разделах.
8. Пацалюк О. Форми, методи та засоби навчання на початку XX ст. / О. Пацалюк // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 53-56.
9. Софій Н. Інноваційні методи навчання та викладання [Електронний ресурс] / Н. Софій. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/1663/>
10. ЦДІА України, ф. 707, оп. 168, спр. 666, 28 арк.

УДК [378.147:78]:37.091.313

В. П. Жуков

СУТЬ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ПРЕДМЕТІВ МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ

© Жуков В. П., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-7845-6222>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843219>

У статті на основі аналізу та узагальнення наукових досліджень розкрито суть інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу, яка полягає у використанні на уроці знань різних видів мистецтв і видів художньо-творчої діяльності навколо певної теми. Проаналізовано різні підходи до тлумачення поняття «інтеграція» як загальнонаукової і педагогічної категорії. У загальнонауковому сенсі інтеграція розглядається як взаємопроникнення елементів одного об'єкта в структуру іншого, внаслідок чого виникає новий об'єкт з власними властивостями. З'ясовано, що інтеграція як педагогічна категорія являє собою відбір і поєднання навчального матеріалу різних, часто суміжних, дисциплін. Виявлено переваги застосування інтегративного підходу до викладання дисциплін мистецького циклу, до яких відносимо можливість цілісно сприймати картину світу, втілену в мистецтві, придбання інтегративних знань, формування їх мобільності. Розглянуто особливості організації інтегрованого навчання. Виділено компетентності, які формуються в процесі інтегрованого навчання: особистісні (загальнокультурні особистісні якості, спеціальні мистецькі знання і здібності), функціональні (художньо-творчі вміння, здатність застосовувати на практиці мистецькі знання), соціальні (здатність особистості до спілкування, конструктивної взаємодії і співпраці з суб'єктами навчально-виховного процесу).

Ключові слова: *школяр, інтегрований підхід, інтеграція, навчальна інтеграція, інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки, предмети мистецького циклу.*

Жуков В. П. Суть интегрированного обучения школьников предметам художественного цикла.

В статье на основе анализа и обобщения научных исследований раскрыта суть интегрированного обучения школьников предметам художественного цикла, которая заключается в использовании на уроке знаний различных видов искусств и видов художественно-творческой деятельности вокруг определенной темы. Проанализированы различные подходы к толкованию понятия «интеграция» как общенаучной и педагогической категории. В общенаучном смысле интеграция рассматривается как взаимопроникновение элементов одного объекта в структуру другого, вследствие чего возникает новый объект с собственными свойствами. Выяснено, что интеграция как педагогическая категория представляет собой отбор и сочетание учебного

материала различных, зачастую смежных, дисциплин. Выявлены преимущества применения интегративного подхода к преподаванию дисциплин художественного цикла, к которым относим возможность целостно воспринимать картину мира, воплощенную в искусстве, приобретение интегративных знаний, формирование их мобильности. Рассмотрены особенности организации интегрированного обучения. Выделены компетентности, которые формируются в процессе интегрированного обучения: личностные (общекультурные личностные качества, специальные художественные знания и способности), функциональные (художественно-творческие умения, способность применять на практике художественные знания), социальные (способность личности к общению, конструктивному взаимодействию и сотрудничеству с субъектами учебно-воспитательного процесса).

Ключевые слова: школьник, интегрированный подход, интеграция, учебная интеграция, интегрированное обучение, межпредметные связи, предметы художественного цикла.

Zhukov V. P. The essence of integrated teaching of the artistic cycle subjects to schoolchildren.

The article, based on the analysis and generalization of scientific research, reveals the essence of integrated teaching of artistic cycle subjects to schoolchildren, meaning that the knowledge of various types of art and types of artistic and creative activity is used around a certain topic during a lesson. Conducted analysis of the concept of "integration" in the general scientific and pedagogical aspects gave an opportunity to identify its key features: the dialectical interrelation of differentiation, manifested in isolating and in combination differentiated elements and whole functions system on the grounds of common purpose; system-availability of links between elements. Integrated teaching of schoolboys of art objects allows the cycle to intensify their cognitive activity, increase interest in the educational material actualizing the existing knowledge of related disciplines. Essence of this teaching is to use the knowledge of the classroom various arts and kinds of artistic and creative activities around a particular topic. It should strive to combination of different kinds of art was the a harmonious to one kind of art is not dominated over the other. Focus on should be artistic image which can to express the language of any art form. The advantage of the integrative approach of teaching subjects of art the cycle is that the thanks to combination of knowledge and the disclosure of artistic images means various arts schoolchildren holistically perceived picture of the world, embodied in art. Along with this pupils obtain integrative knowledge, they formed mobility, i.e. the ability to rapidly transfer knowledge and ability to from one subject of to another. Analyzed were various approaches to interpretation of the notion of "integration" as a pedagogical category. In the general scientific sense, integration is seen as the interpenetration of the elements of one object into the structure of another, resulting in a new object with its own properties. It was found that integration as a pedagogical category is selection and combination of educational material of

various, often related, academic disciplines. Identified were the advantages of applying the integrative approach to teaching disciplines of the artistic cycle, which include the ability to perceive the holistic view of the world, embodied in art, acquisition of integrative knowledge, formation of its mobility. Considered were the features of organization of integrated learning. Singled out were competences that are formed in the process of integrated learning: personal (common cultural personal qualities, special artistic knowledge and abilities), functional (artistic and creative skills, the ability to apply artistic knowledge in practice), social (person's ability to communicate, constructively interact and cooperate with subjects of educational process).

Key words: *schoolchild, integrated approach, integration, educational integration, integrated learning, intersubject communications, art cycle subjects.*

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується поширенням інтеграційних тенденцій у різних сферах діяльності, у тому числі в освіті. Процеси інтеграції відбуваються не тільки на рівні реформування системи освіти в цілому, але й глибоко проникають в усі її ланки.

Сучасна школа існує в умовах прискорення темпів навчання, збільшення обсягів інформації та обмеження часу для її засвоєння. З огляду на інформаційне перевантаження освітнього процесу, інтегроване навчання як спосіб оптимізації набуває суттєвого значення.

Інтегроване навчання предметів мистецького циклу дозволяє забезпечити дотримання важливого принципу, яким, згідно Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, є поліхудожність, інтегральність, діалогічність, що передбачає відображення у змісті навчання об'єктивно існуючих зв'язків між видами мистецтв, діалогу культур [5].

Суть інтегрованого навчання предметів мистецького циклу полягає в інтеграції мистецьких знань та художньо-образних уявлень різних видів мистецтв навколо однієї теми. Такий підхід дає можливість збагатити естетичне сприйняття учнів навколишньої дійсності, розвинути їхнє асоціативне мислення, художньо-естетичний інтерес, допомагає їм усвідомити розмаїття відображення навколишньої дійсності та внутрішнього світу людини засобами різних видів мистецтв, дає змогу отримати цілісні знання.

Розв'язання проблеми організації інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу вимагає обґрунтування його теоретичних положень та вихідних понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць дав підстави свідчити про посилення інтересу вчених до інтеграції як способу підвищення ефективності навчання. У наукових дослідженнях висвітлюються різні аспекти інтеграції в освіті, зокрема її комп'ютеризації (Р. Гуревич), інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (І. Козловська), теоретико-методологічні засади інтеграції знань у вищій школі (М. Бєрулава, І. Козловська, М. Чапаєв, І. Яковлев), проблемами інтеграції сучасного наукового знання (Н. Костюк, В. Лутай, Г. Кікець), інтеграція навчальних дисциплін у школі (А. Степанюк, Т. Гладюк), методологічні підходи до формування змісту освіти на інтегративній основі (С. Гончаренко), інтеграційні процеси в загальній та професійній освіті (К. Колесіна, Ю. Мальований, В. Фоменко), інтеграція форм і змісту професійного навчання майбутніх фахівців (А. Вербицький, В. Безрукова, В. Гінецинський, М. Костюков, В. Сидоренко, В. Харитонов). У працях П. Атутова, В. Бикова, І. Зязюна, В. Ільченко, В. Максимової, О. Новікова, Н. Ничкало, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, Д. Чернілевського та інших доведено, що однією з найбільш важливих умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та підвищення ефективності всього навчального процесу є дидактична інтеграція знань. Попри значну кількість наукових праць з указаної проблеми, досить залишається остаточно невирішеним питання щодо суті інтегрованого навчання школярів, у тому числі предметів мистецького циклу.

Мета статті – розкрити суть та особливості інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури з порушеної проблеми дає підстави для висновку, що *інтегрований підхід в освіті* виходить із загальної об'єктивної цілісності світу й забезпечує: єдність життєдіяльності людини та її освіти; взаємозв'язок спадкових, соціальних та педагогічних факторів; цілісність особистості учня, його науково-педагогічного знання; єдність розвитку, виховання та навчання школяра; цілісність процесу навчання (взаємообумовленість його компонентів, єдність змістовної та процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки); взаємообумовленість теоретичної та практичної діяльності учня.

Для досягнення поставленої мети дослідження необхідно проаналізувати суть поняття «інтеграція» як загальнонаукової та педагогічної категорії.

У словникових та енциклопедичних виданнях подано таке визначення досліджуваної категорії: «інтеграція (лат. Integration – відновлення, поповнення від integer – цілий) – поєднання диференційованих частин та функцій системи, організму в ціле; поєднання в ціле, у єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності; стан взаємозв'язку окремих компонентів системи і процес, що обумовлює такий стан» [12, с. 385]; стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле і процес, що веде до такого стану [7, с. 229]; «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [2, с. 500]; доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [6, с. 130].

У широкому філософському розумінні *суть інтеграції* тлумачиться як закономірне явище, в основі якого лежить взаємозв'язок та взаємообумовленість предметів та явищ дійсності; як сторона процесу розвитку, що пов'язана із об'єднанням в ціле раніше роз'єднаних частин та елементів. Отже, ключовим поняттям інтегрування змісту освіти є «цілісність». При цьому інтеграція розглядається як взаємопроникнення елементів одного об'єкту в структуру іншого, унаслідок чого виникає не додавання, не покращення якості двох об'єктів, а повністю новий об'єкт зі своїми властивостями [3, с. 52].

Слід зазначити, що деякі сучасні вчені вказують на діалектичний зв'язок інтеграції з диференціацією. Так, І. Козловська, описуючи механізм цього зв'язку, пояснює, що перехід будь-якої системи на більш високий рівень приводить до збільшення її різноманітності, тобто зростає кількість елементів, що є диференціацією. При цьому ускладнюються зв'язки між цими елементами, а це є інтеграцією. Проте диференціація не виявляється на рівні цілісної системи, а існує на рівні елементів (або підсистем) та впливає на результат процесу інтеграції. «Диференціація передбачає виділення елементів змісту певної системи, а інтеграція – систематизацію цього змісту, утримання елементів в єдиному цілому» [3, с. 48-49].

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дав можливість виявити значні розбіжності у визначенні поняття «інтеграція».

Це пояснюється тим, що будь-яка наука виокремлює сукупність характерних ознак інтеграції притаманних певній галузі знань.

Розкриваючи суть інтеграції як педагогічної категорії, науковці характеризують її як процес і результат взаємодії різних структурних елементів педагогічної системи. Такими елементами є цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання, в результаті взаємодії яких відбувається зростання системності, ущільненості та узагальненості знань.

Розглядаючи інтеграцію як процес, Т. Бородіна дійшла висновку, що в такому разі суть інтеграції полягає в цілеспрямованому об'єднанні через встановлення стійких взаємозв'язків елементів освітньої системи при збереженні і збагаченні їхніх якісних особливостей, характерних ознак, що приводить до становлення цілісності, яка володіє новими системними властивостями [1]. Тобто така інтеграція повинна мати чітко визначену мету, установлювати істотні зв'язки між елементами системи, водночас зберігаючи їхню своєрідність, у результаті чого виникає новий складний об'єкт.

Питання інтеграції в дидактиці докладно розглянуто І. Козловською. Суть цього поняття дослідниця розуміє як процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, взаємопроникнення інформації з одного навчального курсу в інший, об'єднання елементів, яке супроводжується ускладненням та зміцненням зв'язків між ними [3].

Близькою до вищенаведених підходів щодо визначення суті навчальної інтеграції є позиція В. Радкіної, яка вважає, що підґрунтям інтеграції виступає гармонійне поєднання знань на основі спільності наукового змісту, предмета, об'єкта, цілей викладання та подібності наукових понять [8, с. 61].

Отже, навчальна інтеграція полягає у відборі та поєднанні навчального матеріалу різних, найчастіше суміжних, дисциплін. У дидактиці виокремлюють такі види інтеграції: тематична інтеграція, тобто поєднання навчального матеріалу різних галузей знань з метою цілісного та всебічного вивчення наскрізних тем; повна інтеграція, яка передбачає створення інтегрованих курсів на основі залучення знань з різних навчальних предметів [4, с. 16].

Проведений аналіз поняття «інтеграція» у загальнонауковому і педагогічному аспектах дав можливість виявити такі його ключові ознаки: діалектичний взаємозв'язок з диференціацією, що виявляється у виокремленні

та поєднанні в ціле диференційованих елементів і функцій системи на ґрунті спільної мети; наявність системоутворювальних зв'язків між елементами.

Інтегроване навчання школярів предметів мистецького циклу дозволяє активізувати їхню пізнавальну діяльність, підвищити інтерес до навчального матеріалу, актуалізувати наявні знання із суміжних дисциплін.

Суть такого навчання полягає у використанні на уроці знань різних видів мистецтв та видів художньо-творчої діяльності навколо певної теми. При цьому слід прагнути, щоб поєднання різних видів мистецтв було гармонійним, щоб один вид мистецтва не домінував над іншим. У центрі уваги має бути художній образ, який можна висловити мовою будь-якого виду мистецтва.

Перевагою застосування інтегративного підходу до викладання предметів мистецького циклу є те, що завдяки сполученню знань та розкриттю художніх образів засобами різних видів мистецтв школярі цілісно сприймають картину світу, втілену в мистецтві. Поряд із цим учні набувають інтегративних знань, у них формується мобільність, тобто здатність швидко переносити знання та вміння з одного предмету в інший.

Слід зазначити, що інтегроване навчання нерідко ототожнюють з використанням міжпредметних зв'язків. Проте, ми підтримуємо думку вчених, які вважають, що ці поняття є близькими, але не тотожними. Так, не можемо не погодитися з О. Савченко, яка зазначає, що міжпредметні зв'язки передбачають лише залучення до змісту уроку відомостей інших предметів, які мають допоміжне значення у вивченні певної теми. З цього приводу дослідник пояснює, що міжпредметні зв'язки являють собою «окремі короткочасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Натомість у процесі інтегрованого уроку учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, включаються у несхожі між собою види діяльності, що підпорядковані одній темі» [10, с. 261].

Щодо відмінностей міжпредметних зв'язків та інтегрованих уроків, аналогічної думки дотримується М. Фіцула, зазначаючи, що «міжпредметні уроки ставлять за мету «спресувати» матеріал кількох предметів, при інтегрованих уроках матеріал кількох тем подається блоками» [11, с. 167].

Структура та зміст інтегрованого уроку визначається метою, завданнями, та способами діяльності. Ефективність такого уроку залежить від забезпечення відповідних педагогічних умов: стимулювання позитивно-активного ставлення

школярів до засвоєння нових знань; використання інтерактивних методів навчання, проблемного викладу матеріалу; доцільне поєднання індивідуальної та групової форм роботи.

Реалізація інтегрованого навчання предметів мистецького циклу спрямована на формування у школярів особистісних, функціональних та соціальних компетентностей.

До *особистісних компетентностей* відносимо: загальнокультурні особистісні якості (ціннісні орієнтації, світоглядні уявлення, естетичне ставлення до навколишнього світу, культурно-історична обізнаність); спеціальні мистецькі знання та здібності (мистецький понятійно-категоріальний апарат, асоціативне та образне мислення, художньо-естетичне сприйняття).

Зміст *функціональних компетентностей* складають художньо-творчі вміння, здатність застосовувати на практиці мистецькі знання (знання в дії), здатність до самоосвіти та самоактуалізації, що виявляється у прагненні до розвитку та найповнішого розкриття власних потенційних можливостей.

Соціальні компетентності передбачають здатність особистості до спілкування, конструктивної взаємодії та співпраці із суб'єктами навчально-виховного процесу.

Висновок. Необхідність розв'язання проблеми підвищення ефективності навчання школярів предметів мистецького циклу вимагає звернення до перспективних, інноваційних типів організації навчальної діяльності в сучасній школі, до яких відносимо інтегроване навчання. Метою інтегрованого навчання предметів мистецького циклу є створення сприятливих умов для всебічного вивчення мистецьких понять, явищ та образів, формування в школярів комплексного мислення, інтегративних, мобільних знань, умінь та цілісного художньо-естетичного сприйняття.

Подальшого вивчення потребують питання підготовки майбутніх учителів музики до організації інтегрованого навчання учнів основної школи предметів мистецького циклу.

Література

1. Бородин Т. С. Принципы интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов. *Современные проблемы науки и*

образования. 2014. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14571>

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Бусел В. Т. Київ, 2005. 1728 с.

3. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи. Львів, 1999. 301 с.

4. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладачі С. Г. Мельничук, О. С. Радул, Т. Я. Довга, С. В. Омеляненко. Кіровоград, 2004. 36 с.

5. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах. *Педагогічна газета*. 2001. № 12. С. 6–7.

6. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя, 2007. 404 с.

7. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ, 2001. 516 с.

8. Попова О. В., Ревенко І. В. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків : монографія. Харків, 2014. 196 с.

9. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 21. С. 61–64.

10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ, 1999. 368 с.

11. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, 2002. 528 с.

12. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва, 1998. Т.1. С. 385–386.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСТРУКТИВІЗМУ

© Кушнір С. П., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-4267-8296>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843221>

У статті представлено узагальнення поглядів сучасних вітчизняних і закордонних науковців з питань організації навчального процесу на засадах педагогічного конструктивізму. Уточнено, що основною метою навчального процесу на основі ідей педагогічного конструктивізму є розвиток у студентів здатності мислити й здобувати знання. Виокремлено основні розбіжності між традиційним і конструктивістським підходом до організації навчання, однією з яких є зміна ролі педагога з транслятора знань на організатора середовища, спрямованого на забезпечення й підтримку студентів, у якому викладання стимулює навчання.

Визначені наступні особливості організації навчального процесу на основі ідей конструктивізму: орієнтація освітнього процесу на потреби студента, навчання розглядається як засіб саморозвитку шляхом особистої активності, педагог виступає у ролі фасилітатора, який організовує безпечне, мотивуюче, різноманітне, мультимодальне, цікаве й орієнтоване на комунікацію розвивальне середовище навчання, використовує можливості співробітництва (cooperative learning, collaborative learning) між студентами, методи спільної діяльності (активності) студента й педагога, сучасні інформаційні технології он-лайн навчання, дистанційні курси, освітні платформи, інтерактивні форми навчання.

Ключові слова: освітній процес, конструктивізм, навчання, педагог, студент, співпраця, знання.

Кушнір С. П. Особенности организации учебного процесса на основе педагогического конструктивизма.

В статье представлено обобщение взглядов современных отечественных и зарубежных ученых по вопросам организации учебного процесса на основе педагогического конструктивизма. Уточнено, что основной целью учебного процесса на основе идей педагогического конструктивизма является развитие у студентов способности мыслить и получать знания. Выделены основные разногласия между традиционным и конструктивистским подходом к организации обучения, одним из которых является изменение роли педагога с транслятора знаний на организатора среды, направленной на обеспечение и поддержку студентов, в которой преподавание стимулирует обучение.

Определены следующие особенности организации учебного процесса на основе идей конструктивизма: ориентация образовательного процесса на

потребности студента, обучение рассматривается как средство саморазвития путем личной активности, педагог выступает в роли фасилитатора, который организует безопасную, мотивирующую, разнообразную, мультимодальную, интересную и ориентированную на коммуникацию развивающую среду обучения, использует возможности сотрудничества (cooperative learning, collaborative learning) между студентами, методы совместной деятельности (активности) студента и педагога, современные информационные технологии он-лайн обучения, дистанционные курсы, образовательные платформы, интерактивные формы обучения.

Ключевые слова: образовательный процесс, конструктивизм, обучение, педагог, студент, сотрудничество, знания.

Kushnir S.P. Specifics educational process on constructivist pedagogical principles.

The article summarizes modern scientific researches on the problem of organizing the educational process on pedagogical constructivism basis. It has been clarified that the main goal of the educational process on pedagogical constructivism basis is the development of students' ability to think and receive knowledge. The main disagreements between the traditional and constructivist approach to the organization of education are outlined, consisting in the following provisions: the curriculum is presented on the principle of general to specific with an emphasis on generalized concepts and skills; flexibility of the learning process with the possibility of varying the curriculum; the textbook is not the dominant source of educational information; priority goes to the original sources, primary data, objects and phenomena of reality; the teacher is the organizer of the student's educational and cognitive and research activities, not imposing their knowledge and beliefs on them; the teacher evaluates the independent reasoning of the students, even if they are not always correct, clever questions, consciously corrected mistakes; the teacher evaluates all the products of student learning and cognitive activities that show not only learning outcomes, but also the efforts made in constructing one's own knowledge, progress in learning. Therefore, the teacher's role is to provide and support students, teaching should stimulate learning.

The specificity of the educational process on the constructivism based on: the orientation of the educational process to the needs of students, learning is seen as a means of self-development through personal activity, the teacher is a facilitator who organizes safe, motivating, diverse, multi-modal, interesting and focused on communication developmental learning environment, the teacher uses the possibilities of cooperation (cooperative learning, collaborative learning) between students, cooperative methods of activity student and teacher, modern information technology online learning, online courses, educational platform, interactive forms of learning.

Key words: the educational process, constructivism, learning, teacher, student, cooperation, knowledge.

Постановка проблеми. Реформування освітніх процесів в Україні в контексті глобалізації, прилучення до цінностей світового та європейського рівня, вимагає створення умов для формування педагога нової формації, переосмислення змісту й організації навчального процесу з урахуванням компетентнісного підходу, який розглядається у рамках філософії прагматизму й конструктивізму.

Зміна змістової бази стандартів передбачає оновлення характеру навчального процесу, наповнення його особистісним змістом. Навчальний процес повинен бути побудований так, щоб студент усвідомлював його як процес розвитку власного мислення, культури розумової праці, активності та пізнавальної самостійності, творчих здібностей, має сприяти повній самореалізації особистості майбутнього фахівця та його професійному зростанню [10, с. 217]. Між тим, слід відзначити тяжіння сучасних практиків до «модернізації» традиційної системи навчання, підлаштування нової освітньої концепції під старі відпрацьовані шляхи реалізації. Однак, багаторічна практика (у тому числі досвід пострадянських країн) свідчить, що навчання за допомогою традиційних підходів і технологій не дозволяє розвинути ключові, базові компетентності з конкретної навчальної дисципліни, тому потрібна рішуча перебудова навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з розробленням на основі європейського досвіду когнітивного конструктивізму інноваційної освітньої концепції вищої технічної школи, її вплив на рівень інтегрованості системи інформаційно-дидактичного забезпечення навчального процесу з фундаментальних дисциплін, розглянуті у дослідженнях В. Кириченко, М. Скиби. Окремі аспекти дистанційного й інтерактивного навчання розглянуто у дослідженнях В. Беспалько, М. Кларіна, О. Біди, В. Буринського, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Мазаракі, Л.°Ляхощкої, О. Самойленка та ін. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності зробили дослідження В. Дяченко, В. Котова, Г. Цукерман, О. Ярошенко та ін. Конструктивістський підхід до навчання розглядався у дослідженнях Ernst von Glasersfeld, N. Noddings, О. Полата, М. Чошанова (принципи педагогіки конструктивізму), М. Ноулзом (сучасна практика освіти дорослих) та ін.

Метою статті є узагальнення особливостей організації навчального процесу на засадах педагогічного конструктивізму, представлених у сучасних вітчизняних і закордонних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Конструктивізм у педагогіці розглядається на сучасному етапі як освітня модель, підґрунтям якої є концепція когнітивного розвитку Ж. Піаже, теорія соціального розвитку Л. Виготського, теорія прагматизму Д. Дьюї. Педагогічний конструктивізм є теорією й практикою викладання і навчання, яка передбачає будування окремою особою нових знань через власну психічну активність, діяльність та соціальну взаємодію, перехід від стратегії передачі готових знань до стимулювання самонавчання, самоініціації, самоорганізації, самооцінки.

Аналіз досліджень О. Полата, В. Пустовойтова, М. Чошанова, Н. Шаталової дозволяє виокремити основні розбіжності між традиційним й конструктивістським підходом до організації навчання, що представлено у таблиці.

Таблиця

Розбіжності між традиційним й конструктивістським підходом до організації навчання

Традиційний підхід	Конструктивістський підхід
Навчальна програма побудована за принципом - від частини до цілого, з акцентом на базових знаннях і уміннях;	Навчальна програма представлена за принципом - від загального до конкретного з акцентом на узагальнених поняттях і уміннях;
Основна вимога до процесу навчання - суворе виконання навчальної програми;	Гнучкість процесу навчання з можливістю варіювання навчальної програми;
Навчальна програма і навчальний процес повністю спираються на рекомендований підручник або навчальний посібник;	Підручник не є домінуючим джерелом навчальної інформації; пріоритет переходить до оригінальних джерел, до первинних даних;
Учень (студент) є об'єктом процесу навчання, який отримує готові знання від учителя (викладача);	Учитель (педагог) виступає, перш за все, як організатор навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності учнів (студентів), не нав'язуючи їм свої знання і переконання;
Учитель (викладач) оцінює ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів) за кількістю правильних відповідей;	Учитель (педагог) оцінює самостійні, нехай не завжди правильні, міркування учнів (студентів), розумні питання, свідомо виправлені ними помилки;
Результати тестів і контрольних робіт - єдине джерело інформації про рівень знань і вмінь учнів (студентів).	Оцінюються всі продукти навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів), що показують не тільки результати навчання, а й зусилля, докладені учнями (студентами) до конструювання нового знання, а також їх прогрес в навчанні.

Виділені розбіжності дозволяють констатувати, що вихідним пунктом і метою навчального процесу стає студент як когнітивна система, яка активно розширює або уточнює сферу власного досвіду в рамках суб'єктивних знань, а також переносить цей досвід на подальші ситуації з позиції цілісності.

Дослідники у сфері освіти зазначають, що в термінології, яка використовується для позначення освітньої діяльності фахівців, усе частіше замість терміна «teaching» оперують терміном «learning». Використання останнього терміну в широкому соціальному, а не тільки в психолого-дидактичному контексті підкреслює нові соціальні ролі фахівців по відношенню до світу інформації: «освіта протягом життя», «навчання на власному досвіді», «навчання в різних життєвих і професійних ситуаціях» тощо, тобто мова йде про придбання того знання, яке видобувається власними зусиллями в процесі навчання, через практичну діяльність. Навчання розглядається також як засіб саморозвитку шляхом особистої активності [6, с. 9].

Отже, основною метою теорії педагогічного конструктивізму є розвиток у студентів здатності мислити й здобувати знання. Конструктивістами розрізняються два типи знань: глибоке й поверхневе [19]. Д. Перкінс стверджує, що у результаті поверхневого вивчення виникають знання, які можуть бути легко забуті. У той час як «глибоке розуміння пов'язане з уже наявними знаннями. І ми не тільки накопичуємо знання, але здатні розуміти і застосовувати їх у міру необхідності» [19, с. 14].

Орієнтація на глибину й усвідомленість знань знайшла своє відображення у таксономії цілей, відображеної у дослідженнях Б. Блума та його сучасних послідовників (А. Churches, (2007). L. Anderson, D. Krathwohl, (2001)). Б. Блум у 1956 році виявив, що близько 95 % питань у тестах, з якими стикаються студенти, побудовані так, що студенти задіють лише найнижчий рівень інтелектуальної поведінки, а саме - відтворюють інформацію. Ним було виділено шість рівнів у рамках когнітивного домену: від простого запам'ятовування або впізнавання фактів, як найнижчого рівня, до більш складних і абстрактних ментальних рівнів, найвищий з яких класифікується як оцінка [15]. I. Hussain (2012), аналізуючи сучасні проблеми у сфері вищої освіти й досвід використання конструктивістських підходів, зазначає, що критичне

мислення, здатність вирішувати складні проблеми, аналітичні навички вважаються найважливішими конструктами випускників вузів.

I. Hussain та S. Mahmood (2010) порівняли успішність 2 груп студентів, одна з яких навчалася на основі конструктивістського підходу, й прийшли до висновку, що студенти останньої групи показали більш високі результати стосовно глибини знань, а студенти, які навчалися за традиційною моделлю – упоралися лише з відтворенням поверхневих знань. Дослідниками було зроблено висновок про те, що якість освіти пов'язана безпосередньо з якістю навчання [23].

Експериментальне дослідження Д. Хетті (2013) дозволяють зробити висновок, що кількість годин, відведених на дисципліну не завжди пропорційна якості знань (а саме глибини розуміння суті) студентів. І лише можливість відтворювати свої знання, шукати власне розуміння суті, отримуючи постійний зворотній зв'язок від педагога дозволяють набуту глибини пізнання [21, с. 27]. Як відзначає V. Richardson (2003) важливо створити такі умови, які б спрямовували діяльність і методи навчання на постановку цілей, що спрямовані на розвиток студентів, їх глибоке розуміння предмета, а також на розвиток мислення, необхідного для майбутнього навчання [26, с. 1627].

Прикладом втілення конструктивістського підходу до навчання, у сучасному розумінні представників цього напрямку, може служити аллостерична модель, сконструйована швейцарським педагогом А. Жіорданом (Лабораторія дидактики і епістемології, Університет Женеви), яка розглядається як реляційна система, що має багатофакторну природу й передбачає створення «середовища навчання» як властивості мережі, яка поєднує у собі безліч факторів, що веде до освіти й медіації. У якості основних концептуальних структур він вважає наявні в учня концепції, що розуміються як засіб специфічної експлікації, за допомогою якого учень (дитина або дорослий) декодує інформацію, і з цими концепціями має справу педагог у процесі навчання. «Процес присвоєння знання є результатом процесу трансформації концепцій, де головною дійовою особою є сам учень і тільки він сам. Придбання знань передбачає дію з переробки, в якій учень, стикаючись з новою інформацією та своїми наявними знаннями, продукує нові значення, більш придатні для вирішення ним же самим сформульованих проблем» [20]. У якості основної стратегії педагогічної взаємодії у А. Жіордана виступає

конструювання педагогічних середовищ, організація проектної діяльності учнів, у якій, власне, могло б відбуватися вироблення і проблематизація придбаного знання, перевірка концепцій на життєздатність шляхом зіткнення їх з реальністю, з навчальною літературою і концепціями інших учнів при посередницькій ролі педагога [3, с. 48–52].

Н. Бабіч, В. Богданова, В. Загвоздкін, розглядаючи теоретичні основи навчання шляхом створення навчального середовища, підкреслюють, що педагог повинен створити багате, різноманітне, мультимодальне (звернене до багатьох чуттєвих каналів), цікаве й орієнтоване на комунікацію (взаємодію, інтеракцію) оточення (середовище). Це середовище з одного боку звернене до досвіду, що вже є у студента, з іншого повинне містити в собі загадки і потенційні відкриття. Середовище повинне спонукати до пошуку, дослідження, самоорієнтації, до виявлення проблем та їх рішень. Ідея навчального середовища - це антитеза провідної ролі викладача (основне положення традиційних систем навчання), педагог при цьому є організатором діяльності й середовища, у якому відбувається пізнання.

Одним з важливих елементів конструктивістського підходу є навчання в співробітництві (cooperative learning / collaborative learning). Навчання в малих групах на засадах співробітництва використовувалося в Західній Німеччині, Нідерландах, Великобританії, Австралії, Ізраїлі, Японії. Але основна ідеологія навчання в співробітництві була детально розроблено трьома групами американських педагогів з університету Джона Хопкінса (Р. Славін), університету Мінесота (Р. Джонсон і Д. Джонсон), групою Дж. Аронсона, Каліфорнія. У доповіді ЮНЕСКО «The four pillars of Education, Learning: The Treasure within» (1998) співробітництво визнано ключовим елементом кожного з чотирьох стовпів Освіти, оскільки саме у рамках співробітництва студент має змогу навчитися здобувати знання, реалізовувати їх на практиці, співіснувати разом, будувати себе й своє життя [17].

Різниця між cooperative learning та collaborative learning полягає в автономності студентів і ролі педагога. Collaborative learning (спільне навчання) – є метод викладання і навчання, в яких студенти об'єднуються разом, маючи добре розвинені соціальні навички, проводять переговори власними зусиллями, щоб дослідити важливе питання або створити значущий проект. Члени групи спираються на їх минулий досвід і знання; замість

педагога у якості керівництва виступають чітко визначені цілі й завдання, інструкції; надаються науково-дослідні інструменти, такі як доступ до Інтернету; студенти вкладаються в своє власне навчання. Діяльність не контролюється педагогом чи інструктором. Розроблені проекти зберігаються для подальшого навчання [27].

У процесі cooperative learning (кооперативного навчання) студенти працюють у невеликих групах із структурованою діяльністю й під наглядом педагога, який за необхідності може втручатися у хід роботи. Вони несуть індивідуальну відповідальність за свою роботу і роботу групи в цілому. Подібні групи спрямовані на розвиток умінь працювати в команді, справлятися з конфліктами, розкривати свої сильні сторони. Студенти представляють свою роботу в кінці заняття для оцінки індивідуальної та групової продуктивності [16; 24].

Дослідженню питання методів конструктивістського підходу присвячено роботи П. Феден, Р. Фогель (2003), П. Рамсдена (2003), Дж. Біггс і К. Тан (2007). Дослідники зміщують акцент з традиційного розуміння методів викладання через специфіку напрямку, у якому вони розглядаються, й виокремлюють не методи викладання, а методи спільної діяльності (активності) студента й педагога - англ. Teaching/Learning Activities. Відповідно до цього роль педагога полягає у забезпеченні й підтримці студентів, викладання повинно стимулювати навчання.

Л. Бабак на основі аналізу конструктивістських підходів, виділяє наступні форми роботи зі студентами: лекція з перервами, семінар, групове обговорення, робота в групі / команді, екскурсія, лабораторна робота, проектна робота, навчання на основі практичних прикладів (Case-based learning), проблемно-орієнтоване навчання, навчання однолітків (Peer tutoring), ігри-симуляції, рольові ігри, дистанційне навчання [1]. Як відмічає А. Мазаракі, для викладача, який орієнтується на педагогіку співтворчості, знання нових інтегрованих технологій мають дуже важливе значення при виборі форм і методів навчання з тієї чи іншої дисципліни, при створенні відповідного мікроклімату в студентській аудиторії [4, с. 23]. На думку Н. Чорноус, застосування у вищих педагогічних навчальних закладах тільки традиційних форм навчальної діяльності є малоефективним [11]. Потрібні форми роботи, які дозволяють студентам дійти висновків, які б сприяли розвитку мислення та не мали

б однозначної відповіді, а саме: інтегровані, міжпредметні, конкурси, аукціони, прес-конференції, ділові ігри, екскурсії, брейн-ринги, факультативи, евристичні бесіди, клуби, фестивалі, турніри тощо. Чергування традиційних форм навчання із вище зазначеними нестандартними у навчальному процесі вищої школи також сприятиме реалізації ідеї співробітництва.

Обов'язковою вимогою конструктивістського підходу до навчання є використання відповідних, сучасних засобів навчання. У першу чергу це стосується адекватних навчальних ресурсів, особливо мультимедіа та ІКТ. Також актуальним питанням сьогодення є використання он-лайн навчання, дистанційних курсів і освітніх платформ (LMS, Moodle, Edmodo, YouTube Teacher тощо), змішаного навчання. Безумовно, матеріальне забезпечення навчального процесу повинно бути відповідним ідеям і специфіці реалізації даного підходу [18]. Т. Anderson, R. Garrison, критично зазначають, що традиційний режим подачі навчального матеріалу у формі викладання лекції має середній рівень взаємодії вчителя і учня, як правило, низький рівень взаємодії студент-студент, і від середнього до низького рівня взаємодії студента й контенту. При цьому використання мультимедійного обладнання, забезпечення доступу до мережевих ресурсів у "розумних класних кімнатах," підвищує якість взаємодії студент-контенту, і, таким чином, збільшує рівень глибини й значущості навчання [14]. Підвищення студентської взаємодії на основі тематичних проектів або проблемного навчання сприяє не лише підвищенню успішності навчання, а й отримання насолоди від процесу (Р. Славін, 1995).

Останнім часом увагу дослідників все більше привертає навчання у співробітництві з використанням комп'ютерних технологій (Computer Supported Collaborative Learning – CSCL). CSCL – це педагогічний підхід, який передбачає колаборативне (спільне) навчання у мережі Інтернет і характеризується активним обміном інформацією між всіма учасниками групи та спільним конструюванням знань. Ця форма навчання реалізується за допомогою систем спільної навчальної діяльності, під якими розуміють програмні середовища, що функціонують на об'єднаних у мережу комп'ютерах. Такі системи забезпечують підтримку групи студентів, які виконують у співробітництві спільне навчальне завдання [5, с. 312].

Висновки і перспективи подальшого розгляду.

Узагальнення особливостей організації навчального процесу на засадах педагогічного конструктивізму дозволило визначити, що навчальний процес на основі ідей педагогічного конструктивізму передбачає докорінну зміну існуючої освітньої системи. На противагу традиційним теоріям, згідно з якими знання повідомляється педагогом шляхом прямої інструкції, конструктивістська теорія розглядає навчання як процес самоорганізації знання, яке відбувається на основі побудови смислів і дійсності кожним окремим студентом і тим самим є суб'єктивним і непередбачуваним. Виходячи з того, що метою педагогічного конструктивізму є розвиток у студентів здатності мислити й здобувати знання, педагог, навчальний заклад повинні створювати відповідні умови, що передбачають безпечне, мотивуюче, різноманітне, мультимодальне, цікаве й орієнтоване на комунікацію розвивальне середовище, використовувати можливості співробітництва між студентами, методи спільної діяльності (активності) студента й педагога, сучасні інформаційні технології он-лайн навчання, дистанційні курси, освітні платформи, інтерактивні форми навчання.

Зважаючи на актуальність проблеми, вважаємо за доцільне вивчати особливості вітчизняного освітнього середовища вишів для якісної реалізації окреслених особливостей організації навчальної діяльності у контексті ідей конструктивізму.

Література

1. Бабак Л. Методы преподавания с современной педагогической точки зрения / Людмила Бабак // Водная среда: обучение для устойчивого развития. — Петрозаводск : Карельский научный центр РАН, 2010. — С. 82–98.
2. Біда О. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. А. Біда, В. М. Буринський // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. — Слов'янськ : СДПУ, 2012. — Спецвип. 10. — С. 37–46.
3. Герасимова В. А. Возможность конструктивистского подхода в образовании [Электронный ресурс] / В. А. Герасимова // Философия и социальные науки: Научный журнал. — 2009. — № 3. — БГУ. — С. 48–52. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/8189>

4. Мазаракі А. А. Модернізація вищої освіти на основі інноваційних технологій / А. А. Мазаракі // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Харків : ОВС, 2002. — Ч. 2. — С. 17–28.

5. Морозов М. Н. Системы совместной учебной деятельности на основе компьютерных сетей [Электронный ресурс] / М. Н. Морозов, А. В. Герасимов, М. Н. Курдюмова // Образовательные технологии и общество. — 2009. — Т. 12, № 1. — Режим доступа : <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>.

6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.

7. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : рек. УМО в качестве учеб. пособия для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М. : Академия, 2007. — 365 с. : ил. — (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). — Библиогр.: с. 338-339.

8. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К. : АПН, 2002. — 136 с.

9. Пустовойтов В. Н. Идеи педагогики конструктивизма и тактика личностно ориентированной парадигмы образования [Электронный ресурс] / В. Н. Пустовойтов // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. — Изд-во: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург. — 2011. — №3. — Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm>

10. Савченко О. П. Вища педагогічна освіта України: актуальність інтеграційних процесів / О. П. Савченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. — Слов'янськ : СДПУ, 2012. — Спецвип. 10. — С. 217–224.

11. Черноус Н. А. Дидактичні умови організації навчального співробітництва студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних університетів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Черноус Наталія Анатоліївна ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2016. — 20 с.

12. Чошанов М. А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации [Електронний ресурс] / М. А. Чошанов // Директор школы. — 2000. — Вып. 4. — С. 56–62. — Режим доступа : https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=Zn0aujMAAAAJ&citation_for_view=Zn0aujMAAAAAJ:Y0pCki6q_DkC
13. Шаталова Н. П. Азбука конструктивного обучения : монография / Н. П. Шаталова. — Красноярск : ООО «Научно-инновационный центр», 2011. — 204 с.
14. Anderson T. Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction [Електронний ресурс] / Terry Anderson // The International Review of Research in Open and Distributed Learning (formerly named the International Review of Research in Open and Distance Learning) — 2003. — Vol 4, No. 2 — Режим доступа до ресурсу : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/708>
15. Churches A. Bloom's digital taxonomy. (full text) [Електронний ресурс] / A. Churches. — 2007 — Retrieved from : <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>
16. Clare J. The difference in cooperative learning & collaborative learning / Jayne Clare [Електронний ресурс] // Teachers With Apps – An Educational App. By Jayne Clare [blog](#), [teacher tools](#) [add comment](#). — March 3, 2015. — Review and Resource Site : <http://www.teacherswithapps.com/the-differences-in-cooperative-learning-collaborative-learning/>
17. Delors J. UNESCO Report. “The four pillars of Education, Learning: The Treasure within” [Електронний ресурс] / J. Delors. — 1998. — Режим доступа до ресурсу : <http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>; <http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>
18. Duit R. Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehrund Lernforschung [Електронний ресурс] / Reinders Duit // In: Zeitschrift für Pädagogik. — № 41 (1995) 6. — S. 905–923 — URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105369. — Режим доступа до ресурсу : http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10536/pdf/ZfPaed_1995_6_Duit_Zur_Rolle_der_konstruktivistischen_Sichtweise.pdf

19. Feden P. D. Methods of teaching: applying cognitive science to promote student learning / Feden Preston D., Vogel Robert M. — Boston : McGraw-Hill, 2003 — 416 p.

20. Giordan A. Le modèle allostérique et les théories contemporaines de l'apprentissage / A. Giordan // A. Giordan et autres. Conceptions et connaissances [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.lides.unige.ch/publi/rech/th_app.htm. — Date of access : 29.01.2017.

21. Hattie J. Plenary 4 - Understanding Learning : lessons for learning, teaching and research [Електронний ресурс] / John Hattie, Gregory Yates. — 2013. — P. 24–39. — *2009–2016 ACER Research Conferences*. 10. — Режим доступу до ресурсу : http://research.acer.edu.au/research_conference/RC2013/6august/10

22. Hussain I. Use of Constructivist Approach in Higher Education [Електронний ресурс] / I. Hussain // An Instructors' Observation Creative Education. — 2012. — Vol. 3, No. 2, — P. 179–184. — Published Online April 2012 in SciRes. — Режим доступу до ресурсу : (<http://www.SciRP.org/journal/ce>) <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.32028>

23. Hussain I. Practice teaching or internship: Professional development of prospective teachers through their pre-Service training programmes / I. Hussain, S. T. Mahmood // Journal of Educational Research. — 2010. — № 13 — P. 105–122.

24. Matthews R. S. Building bridges between cooperative and collaborative learning [Електронний ресурс] / Roberta S. Matthews, James L. Cooper, Neil Davidson, Peter Hawkes // Change. July/August. — 1995. — P. 34–46. — Режим доступу до ресурсу : http://cei.ust.hk/files/public/ccl_related_stories.pdf)

25. Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice [Електронний ресурс] / Alena Juvova, Stefan Chudy, Pavel Neumeister and others // Universal Journal of Educational Research. — 2015. — № 3(5). — P. 345–349. — Режим доступу до ресурсу : <http://www.hrpub.org/download/20150510/UJER6-19503275.pdf>

26. Richardson V. Constructivist Pedagogy [Електронний ресурс] / Virginia Richardson // Teachers College Record. — December, 2003. — Vol. 105, № 9. — P. 1623–1640. — Режим доступу до ресурсу : <http://www.users.miamioh.edu/shorec/685/readingpdf/constructivist%20pedagogy.pdf>

27. What are cooperative and collaborative learning? [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу : <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/>

УДК: 378.147.091.31-059.1:81'243

А. Ю. Томашевська

НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ ЯК ОСНОВА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ MOODLE

© Томашевська А. Ю., 2017
<http://orcid.org/0000-0003-3574-5945>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.843223>

У статті розглядається проблема реалізації автономного навчання англійської мови студентів фармацевтичних спеціальностей як базис самостійної роботи (СР) у системі інноваційної парадигми освітньої технології MOODLE; обґрунтовується, спираючись на результати практичного вивчення наукового дослідницького дискурсу сучасних зарубіжних та вітчизняних вчених, раціональність розробки і впровадження в практику викладання парціальних функціональних програм, що охоплюють змістовні та процесуальні компоненти організації СР; представлена схематична структура відповідності між рівнем автономії і способом управління навчальною діяльністю в залежності від моделі взаємодії викладача та студента; проаналізовано ведення навчального процесу у форматі особистісно-орієнтованого навчання, оволодіння студентом здатністю здійснювати визначення власного стилю дій.

Ключові слова: автономія, фармацевтичні спеціальності, самостійна робота, саморегуляція, самокорекція, MOODLE.

Томашевская А. Ю. Учебная автономия как основа самостоятельной работы по иностранному языку студентов фармацевтических специальностей в системе дистанционного обучения MOODLE.

В статье рассматривается проблема реализации автономного обучения английскому языку студентов фармацевтических специальностей как базис самостоятельной работы (СР) в системе инновационной парадигмы образовательной технологии MOODLE; обосновывается, исходя из практического изучения научного исследовательского дискурса современных зарубежных и отечественных ученых, рациональность разработки и внедрения парциальных функциональных программ, включающие содержательные и процессуальные компоненты организации СР; представлена схематическая структура соответствия между уровнем автономии и способом гибкого управления учебной деятельностью в зависимости от модели взаимодействия преподавателя и студента; проанализировано ведение учебного процесса в формате личностно-

ориентированного обучения, овладение студентом способностью осуществлять определение собственного стиля действий.

Ключевые слова: автономия, фармацевтические специальности, самостоятельная работа, саморегуляция, самокоррекция, MOODLE.

Tomashevskaya A. Yu. Didactic autonomy as the foreign language individual work basis of pharmaceutical specialties students in the distance learning MOODLE system.

English autonomous learning realization of students-pharmacists as the basis for individual work in the innovative paradigm system of MOODLE educational technology is considered; the ways of developing autonomy of the students are described; taking into account the scientific research discourse practical study of the obtained generalized results of different contemporary domestic and foreign investigators, the development and implementation rationality of partial functional program incorporated the lexical, contextual and procedural components in terms of self-study work organization is substantiated; the conception of that duo-modular program in the interrelated dominant format of individual work within and outside the auditorium via complex of the traditional and interactive forms training for approximating teaching to real professionally oriented situations of pharmaceutical practice involving three main parts: Searching for Information, Reading and Context-based Talk Experience, Formative - Summative Evaluation Tests included meaningful material drilling is suggested; schematic structure of correlation between autonomy level and students' learning instruction rigid management depending on a teacher - student interaction model, which materialize their creative activity, is presented; it is analyzed the possibility of the educational guide arrangement concerning the individual concentrated parameters formula to ensure students' ability for their own action style determination in the professional English mastering. Thus, we may conclude that the work out hypothesis of the content and procedural kinds of students' independence learning functioning in the respect to ESL teaching methodology correspond to the unity of key aspects: cognitive (knowledge), operational (ways of action) and autonomy grows.

Key words: *autonomy, pharmaceutical specialties, required programs, self-study, self-regulation, self-correction, MOODLE.*

Вступ. Реформування системи освіти в Україні на принципово нових соціально-економічних засадах, а також розширення міжнародних контактів зумовлюють посилену увагу суспільства на підвищення загальноосвітньої, фахової, комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів, забезпечення їхньої конкурентоспроможності. Сьогодні, у контексті зміненої педагогічної парадигми, слід більш конструктивно розглянути проблему покращення якості викладання і підтримки навчання іноземної мови у вишах нелінгвістичного

профілю, яка впродовж останніх двох десятиліть вважається значущою освітньою професійно-орієнтованою навчальною дисципліною. В моделі викладання іноземної мови як другої (ESL) визначення ефективного навчального методу, інноваційних технологій організації самостійної роботи (СР), окреслення її предметного та процесуального аспектів у немовних ВНЗ, знаходження та реалізація правильної стратегії автономного навчання іноземної мови студентів, що допомагає вирішувати психологічний аспект формування незалежної особистості, здатної здійснювати самоуправління власною навчальною програмою впродовж всього життя, є провідною процесуальною компонентою і стає темою дослідження багатьох науковців-методистів, психологів, психолінгвістів, які безпосередньо чи опосередковано торкаються окресленої проблеми.

Актуальність обраної теми дослідження обумовлена необхідністю якісно нового осмислення концепції розвитку навчальної автономії спеціалістів фармацевтичного профілю у процесі СР, яка активізує особистісний потенціал суб'єктів навчання щодо здобуття вмінь самостійно вивчати іноземну мову; забезпечує необхідну комунікативну спроможність у ситуаціях професійної діяльності в усній та письмовій формах.

Мета статті полягає у теоретико-методологічному аналізі наявних наукових досліджень щодо проблеми навчальної автономії як основи СР та опису практичної реалізації аудиторної і позааудиторної робочої парціальної програми предметної сфери англійської субмови «Фармація» на дистанційному інформаційно-технологічному ресурсі MOODLE ВДНЗ України БДМУ.

Ступінь наукової розробки досліджуваної проблеми. У зарубіжній та вітчизняній теорії і практиці викладання ІМ існують різні точки зору щодо досліджуваної проблеми, вживаються такі поняття як: “self-directed learning” - навчання з самостійним визначенням цілей, але під керівництвом викладача (guided work), “independent learning” - самостійне навчання (unguided work), “autonomous learning” - автономне навчання. Кожне з цих понять передбачає певною мірою самостійну навчальну діяльність студентів.

Зарубіжний дослідник second language teaching methodology R. r gent у науковій праці «Charting your Course: How to Prepare to Teach More Effectively» [9, с. 17-76]. детально трактує своє розуміння суті керованої (guided work) і некерованої (unguided work) СР (див. табл. 1).

Таблиця 1

Види самостійної роботи

СР	Керована	Технології читання Тренінг Групове навчання Дистанційне навчання
	Некерована	Технології модульного навчання Інформаційно-дидактичне навчання Індивідуалізоване навчання Автономне навчання Програмоване (комп'ютерне) навчання

Незважаючи на значний інтерес до цієї проблеми, все ще відсутнє однозначне трактування щодо визначення поняття «самостійна робота», розуміння її структури та функціонального формату. У вітчизняній науково-педагогічній літературі СР розглядають як:

- засіб організації процесів навчального чи наукового пізнання студента (Зимня І. А.).
- єдність цілей усіх видів навчальної роботи зі студентами, комплексне забезпечення СР – організаційне, методичне, матеріальне, практичний напрям СР, реальний характер завдань, їх варіативність з урахуванням індивідуальних здібностей студентів, управління СР з поетапним контролем результатів (Яльцева Л. А.)
- метод навчання, під час реалізації якого студенти за завданням викладача і під його керівництвом самостійно вирішують пізнавальну задачу, демонструючи зусилля та активність (Борходоева Л. А.).

У своїх міркуваннях щодо дефініції "самостійна робота" ми беремо до уваги трактування її сутності вченим А. М. Леонть'євим, який інтерпретує СР як засіб організації наукового пізнання студентів, керівництва їхньою пізнавальною діяльністю, залучення до самостійної роботи.

Але проблема автономії тих, хто навчається, теж має істотну дослідницьку бібліографію (І. Л. Бім, І. П. Задорожна, І. О. Зимня, Л. С. Каменська, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пасов, О. М. Пряхіна, Е. Esh, D. Little, W. L. Littlewood etc.).

О. М. Соловова вважає, що навчальна автономія передбачає вибір того, що потрібно вчити для досягнення поставленої для себе цілі [5, с. 144]. В. Літлвуд визначає автономію як певне психологічне ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності [8, с. 4]. І. О. Зимня акцентує увагу на

мотиваційному факторі, який впливає на результативність автономної навчальної діяльності [2, с. 251].

Поняттю «автономія» приділяється значна увага у дисертаційному дослідженні З. К. Соломко, яка розглядає її в єдності двох аспектів: автономія як спосіб організації навчального процесу, під час якого студент може тією чи іншою мірою здійснювати самоуправління навчальною діяльністю, а також автономія як здатність студента приймати самостійні рішення на всіх етапах навчальної діяльності відповідно до мети вивчення іноземної мови і нести відповідальність за їх виконання та результат.

Відомий лінгводидакт І. П. Задорожна констатує, що сучасні наукові пошуки стосуються, в основному, організації автономного навчання, а не еволюції автономії майбутніх фахівців; автономію інтерпретує як постановку цілей самими студентами, формування ними програми дій, її виконання, самокорекцію, самоаналіз та самооцінку результатів власної діяльності [1, с. 60].

Ю. В. Петровська, опираючись на дослідження вченої С. Ю. Ніколаєвої та її визначення поняття «прийом» як елементарну дію, спрямовану на виконання конкретного завдання на певному етапі заняття, пропонує класифікацію прийомів здійснення розвитку автономії студента за такими критеріями: етапами автономного навчання англійської мови студента, компонентами психологічної структури автономної особистості; складом учасників навчального процесу (групова робота, робота у парах, індивідуальна); місцем використання (аудиторне заняття, ресурсний центр, бібліотека) [4, с. 146—154].

У методичній літературі можна знайти неоднакові підходи до проектування відповідності між рівнем автономії і способом управління навчальною діяльністю студентів в залежності від моделей взаємодії викладача і студента (Л. С. Каменська, І. В. Лукша, З. К. Соломко). На нашу думку, доцільно посилатися на схематичну структурну класифікацію І. П. Задорожної, а саме:

Таблиця 2

Структурна класифікація І. П. Задорожної

<i>Рівень навчальної автономії студентів</i>	<i>Спосіб управління СР студентів</i>
Частковий рівень	Жорсткий
Напіваавтономія	Відносно жорсткий
Частково-залежна автономія	Відносно гнучкий
Умовно-повна автономія	Гнучкий

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освітня програма з іноземних мов для медичних вищих учбових закладів (2015) вирішує положення співвідношення АСР та ПСР на користь останньої: не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, рекомендованого на вивчення конкретної навчальної дисципліни: на СР для студентів фармацевтичного факультету (3 семестри навчання) відводиться 150 год.

Колектив кафедри іноземних мов Буковинського державного медичного університету має досвід практичної роботи з реалізації аудиторної СР у форматі дистанційної системи MOODLE, але навчальна організація позааудиторної СР у цьому режимі знаходиться у стані наукового пошукового експерименту.

Необхідність розвитку фахової мобільності, посилення професійної складової у фармацевтичних вузах, планування, організації, визначення змісту та видів СР через запровадження лінгвометодичної концепції наступності аудиторної (АСР) та позааудиторної самостійної роботи (ПСР) з урахуванням застосування традиційних і інтерактивних форм навчання фармацевтів в реальному іншомовному фаховоспрямованому спілкуванні зумовило проектування робочої парціальної програми з англійської мови: моделювання двоблочної системи (АСР та ПСР) буде сконцентровано на укладанні змістової модульної структури ділової англійської мови в контексті їхньої майбутньої спеціальності, яка базується на сервері дистанційних ресурсів БДМУ.

Програмна архітектура організації СР має наступні навчальні блоки:

Перший блок (аудиторна самостійна робота) містить: *настановчий етап, інформаційне мовне середовище, спілкування, усне та писемне тестування*. На практичних заняттях закладаються основи мовленнєвого механізму професійної діяльності фармацевтів. У такому випадку мова йде про *несамостійний рівень навчальної автономії* студентів, який співвідноситься з *жорстким управлінням викладачем* СР студентів.

Другий блок передбачає опанування педагогічної технології, що максимально пов'язана з позааудиторною самостійною роботою і до структури якої входять концептуальна основа, змістова та процесуальна частини навчання. Це дає можливість стимулювати не тільки репродуктивну, а і пошукову творчу діяльність студента в межах *модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища* (MOODLE), як форми нової інформаційно-довідкової технології для засвоєння мовної програми.

Робоча парціальна модель у дистанційній системі MOODLE ставить задачу підвищити рівень професійно значимих, мовних та мовленнєвих вмінь, навичок студентів-фармацевтів. До її змістового компоненту покладено систематичне введення фармацевтичної та медичної лексики, термінології суміжних дисциплін, що функціонує в англійській субмові фармації, а саме: фармакологія, фармакогнозія, фармакодинаміка, фармацевтична біологія, фармацевтична хімія, економіка, менеджмент, маркетинг фармації, фармацевтичне товаровознавство, на основі яких розширюється потенційний запас лексичного і термінологічного вокабулярія студентів.

Текстовий матеріал, на базі якого студенти навчаються термінотворення, монологічного та діалогічного мовлення, дискусій, реферування, є завжди ситуативним, комунікативно-прагматичним і сприяє іншомовній інтеракції.

Мовно-дидактичний принцип моделі створює лінгвістичну парадигму фахово-спрямованого навчання мови, розглядаючи її для професійного спілкування у контексті спеціальності, дозволяє практикувати природні ситуації, які можуть виникнути у професійній діяльності. Цьому слугує реалізація програмування методичних дій:

- виділення тем: *Forms of Business, Company Structure, Making Appointments and Applying for a Job, Career Profiles, Job Interviews etc.*, тематика яких в підручниках зі спеціальності "Фармація", як показав аналіз, представлена недостатньо в рамках ситуативно-функціонального підходу, розробленого О. Б. Тарнопольским (2006).

- укладання комплексу вправ, скерованого на покрокове оволодіння лексичними рецептивними та репродуктивними вміннями для побудови мовленнєвого повідомлення у процесі розмови в електронному середовищі за методом Ю. І. Пассова (1998), а саме, *формування* навичок роботи з лексичним матеріалом, *удосконалення* навичок *розвитку* вмінь оперування лексичними одиницями у комунікації;

- виконання типів вправ відповідно до етапів навчання фармацевтичної лексики: на першому етапі - переважно некомунікативні та частково умовно-комунікативні, на другому - умовно-комунікативні і на останньому - комунікативні вправи.

- добір вправ, типологія яких відповідає наступним критеріям: здійснення комунікативної інтенції в професійних ситуаціях говоріння, в яких майбутній

фармацевт використовує іноземну мову як засіб опосередкованого спілкування, задовольняючи свої потреби у фаховій сфері діяльності. Ці ситуативно-тематичні комплекси змодельовані у професійно-орієнтованих комунікативних завданнях, що відтворюють специфіку та логіку предмета, який являє собою сутність даної спеціальності. Однією з найважливіших особливостей системи вправ є її спрямованість на самостійне виконання завдань в позааудиторних умовах, що мінімізує ступінь керованості навчальною діяльністю студентів, створює можливості для самостійного вибору ними індивідуального темпу, режиму, способу виконання завдання, вмінь самоконтролю та самооцінки.

Запропонована навчальна модель включає три основні частини: інформаційно-довідкову (*Searching for Information*), навчальну (*Reading, Context-based Talk*) та контролюючу (*Formative and Summative Evaluation*).

Таким чином, знаходження та втілення освітньої технології автономного навчання іноземної мови студентів-фармацевтів допомагає вирішувати психологічний аспект формування незалежної особистості здатної здійснювати самоуправління власною навчальною програмою та забезпечує розвиток навчально-стратегічної компетентності студентів і є підґрунтям для самоосвіти упродовж життя.

Висновки. Все вище зазначене є спробою представити наше розуміння організації змісту ПРС майбутнього фармацевта як невід'ємної складової навчального процесу, що гарантує орієнтування на студента - активного суб'єкта і автономного учня, який спроможний самостійно визначити цілі і шляхи вивчення іноземної мови; дозволяє дійти висновку, що практика організації ПСР у контексті професійно-значущих ситуацій прагматичного ділового спілкування через використання інноваційних можливостей дистанційної платформи MOODLE допомагає формуванню у майбутніх фармацевтів їх власного когнітивного та рефлексивного підходів до процесу вибору індивідуальної траєкторії учіння; представляє ефективну підтримку традиційних форм навчання; відповідає вимогам програми з іноземних мов медичних вузів III – IV рівнів акредитації з фаху «Фармація» і уможливорює її креативне вдосконалення.

Перспективи подальшого дослідження. Узагальнений аналіз цілеспрямованих науково-методичних джерел зумовлює окреслення проблеми психолого-педагогічних чинників, що визначають передумови успішності

впровадження СР, як перспективу подальших розвідок в аспекті досліджуваного напрямку, а також наступним кроком вирішення має стати розробка методики оволодіння професійно-орієнтованими міжкультурними комунікативними іншомовними вміннями через залучення студентів до кожного етапу АСР та ПСР.

Література

1. Задорожна І. П. Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка та психологія. Чернігів. 2015. Вип. 131. С. 60-65.
2. Зимняя И. А. Психология обучения не родному языку. Москва: Логос, 2001. 291 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.
4. Петровська Ю. В. Прийоми реалізації автономного навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. Київ. 2006. Вип. 11. С. 146.
5. Соловова О. М. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Москва. 2004. 336 с.
6. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійно роботи з використанням інформаційних технологій. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. Київ. 2014. 194 с.
7. Яльцева Л.А. Условия организации самостоятельной работы. Высокие технологии в педагогическом процессе. Нижний Новгород: ВГИПА, 2003. С. 48.
8. Littlewood W. Self Autonomy and independence in language learning. London and New York: Longman, 1997. P.79-91.
9. r gent, R. Charting your Course: How to Prepare to Teach More Effectively. Madison: Magna Publications, 1994. 229 p.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

© Дубовик Ю. М., 2017

<http://orcid.org/0000-0001-8532-372X><https://doi.org/10.5281/zenodo.843225>

У статті представлено теоретичне обґрунтування технології підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи. Визначено, що система вищої освіти в галузі фізичної культури і спорту призначена готувати висококваліфікованих фахівців для навчальної, виховної і оздоровчої роботи з різними групами населення, у тому числі і школярів. Проаналізовано різні підходи науковців до визначення поняття «технологія». При обґрунтуванні педагогічної технології виокремлено такі її етапи: мотиваційно-цільовий (передбачає усвідомлення студентами важливості цілеспрямованого формування в підлітків морально-вольових якостей та формування в майбутніх учителів фізичної культури здатності ставити низку послідовних цілей на шляху оволодіння готовністю до здійснення цього процесу); когнітивно-дієвий (спрямований на засвоєння студентами необхідних знань та вмінь); контрольно-коригувальний (забезпечує своєчасний контроль отриманих поточних результатів та при необхідності їх своєчасну корекцію). Акцентовано увагу на тому, що всі три етапи спрямовані на комплексну підготовку майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи.

Ключові слова: технологія, підготовка, вчитель, фізична культура, морально-вольові якості, учні, основна школа.

Дубовик Ю. Н. Теоретическое обоснование технологии подготовки будущих учителей физической культуры к формированию морально-волевых качеств учеников основной школы.

В статье представлены теоретическое обоснование технологии подготовки будущих учителей физической культуры к формированию морально-волевых качеств учащихся основной школы. Определено, что система высшего образования в области физической культуры и спорта предназначена готовить высококвалифицированных специалистов для учебной, воспитательной и оздоровительной работы с различными группами населения, в том числе и школьников. Проанализированы различные подходы ученых к определению понятия «технология». При обосновании педагогической технологии выделены следующие ее этапы: мотивационно-целевой (предполагает осознание студентами важности целенаправленного формирования у подростков морально-волевых качеств и формирование у будущих учителей физической

культуры способности ставить ряд последовательных целей на пути овладения готовностью к осуществлению этого процесса); когнитивно-действенный (направленный на усвоение студентами необходимых знаний и умений); контрольно-корректирующий (обеспечивает своевременный контроль полученных текущих результатов и при необходимости их своевременную коррекцию). Акцентируется внимание на том, что все три этапа направлены на комплексную подготовку будущих учителей физической культуры к формированию морально-волевых качеств учащихся основной школы.

Ключевые слова: технология, подготовка, учитель, физическая культура, морально-волевые качества, ученики, основная школа.

Dubovik Y. Theoretical substantiation of technology of preparation of the future teachers of physical training for formation of moral - strong-willed qualities of pupils of the basic school.

The article deals with theoretical grounding of technology for training of future teachers of physical education for forming moral and volitional qualities of secondary school students. It has been established that higher education system is designed to train skilled specialists in the field of physical education for academic, educational and health work with different groups of people, including secondary school students. There have been analyzed approaches by various scientists to determining the notion "technology". Considering different points of view it has been determined that in the given research "technology" means a clearly defined algorithm of actions and operations which provides a guaranteed achievement of the set pedagogical goal. While grounding the pedagogical technology there have been distinguished the following stages of it: motivational and target-oriented (provides students' awareness of the importance of target-oriented formation of moral and volitional qualities among secondary school students as well as their ability to set a number of sequent goals in the process of mastering the readiness for the realization of this process); cognitively efficient (directed to the acquisition of necessary knowledge and skills by teachers-to-be); control and adjustment (provides well-timed control of current results and their timely correction if required). It has been emphasized that all the three stages are designed for the complex training of future teachers of physical education for the formation of moral and volitional qualities among teenage students. These stages are mutually causal and closely interrelated. The author has drawn a conclusion that the training process of future teachers of physical education for the formation of moral and volitional qualities among teenage students foresees a rotation of these stages. It gives an opportunity to gradually increase the level of students' readiness for the organization and practical implementation of this pedagogical process.

Key words: technology, training, teacher, physical education, moral and volitional qualities, students, secondary school.

Постановка проблеми. У сучасних умовах життєдіяльності в суспільстві, яке динамічно змінюється, кожна людина набуває значний ступінь свободи

у виборі варіанту власних дій чи поведінки. У свою чергу, це зумовлює зростання запитів суспільства у формуванні в учнів школи морально-вольових якостей, які не тільки визначають загальну моральну спрямованість особистості, але й дають їй змогу активно впроваджувати власні ідеали в практичне життя, наполегливо реалізовувати поставлені цілі. При цьому особливої актуальності дане завдання набуває в основній школі, в якій навчаються школярі підліткового віку. Як відомо, саме в цьому віці відбуваються активні зміни в усіх сферах особистості.

За висновками фахівців, значні резерви у формуванні в підлітків морально-вольових якостей має фізичне виховання, яке є органічним складником системи шкільного виховання [8, с. 45]. Причому це завдання тісно пов'язано з іншими важливими завданнями фізичного виховання: формуванням у школярів знань про здоровий спосіб життя, засвоєнням ними гуманістичних загальнолюдських ідеалів, вихованням в особистості громадської активності, високих моральних потреб, інтересів і мотивів діяльності, умінь та навичок щодо самостійних занять фізичними вправами, залученням учнів до систематичних занять спортом й інших видів рухової активності.

З урахуванням актуальних на сьогодні завдань система вищої освіти в галузі фізичної культури і спорту має забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців для навчальної, виховної й оздоровчої роботи з різними групами населення, у тому числі і школярів [7, с. 110]. Зокрема, одним із важливих напрямків цієї підготовки є оволодіння студентами спеціальностей, пов'язаних з фізичною культурою, готовністю до формування морально-вольових якостей учнів основної школи. Тому необхідно забезпечити цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів фізичної культури до організації й реалізації цього процесу.

Аналіз попередніх досліджень. На основі вивчення й аналізу психолого-педагогічної літератури визначено, що висвітленню окремих питань досліджуваної проблематики присвячено наукові праці багатьох учених. Так, теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури висвітлено в дослідженнях А. Коноха, Т. Суценка, О. Тимошенка, І. Шапошнікової, Б. Шияна та ін. Готовність до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури як педагогічний феномен розглядали такі вчені, як М. Верховська, О. Кучерявий, Л. Кондрашова, А. Линенко та ін. Різні аспекти формування морально-вольових якостей

особистості схарактеризовано в наукових доробках Є. Ільїна, В. Каліна, К. Корнілова, В. Крутецького, С. Рубінштейна, В. Селіванова та ін. Однак під час проведення дослідження встановлено, що проблема підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи не була предметом окремого педагогічного дослідження.

Підкреслимо, що однією із суттєвих характеристик сучасного педагогічного процесу є технологізація, тобто дотримання під час його здійснення визначеної послідовності певних етапів, кожний з яких має свою сформульовану в діагностичній формі мету, що дозволяє оперативно перевірити ступінь її досягнення. Зазначене зумовлює розробку спеціальної технології підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування вказаних якостей в учнів підліткового віку.

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати технологію підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи на всіх її етапах.

Виклад основного матеріалу. Розробка технології підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів підліткового віку вимагає уточнення самого поняття «технологія», яке в науковій літературі трактується неоднозначно. Так, М. Кларін розуміє під цим поняттям системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети [2]. Б. Лихачов стверджує, що технологія являє собою сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [3]. В. Сластьонін розглядає педагогічну технологію як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення принципів, де цілком проявляється особистість педагога [6]. Спільним же в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності педагогічного процесу, що гарантує досягнення його запланованих результатів.

З урахуванням різних точок зору науковців визначено, що в дослідженні під технологією розуміється чітко визначений алгоритм дій та операцій, який забезпечує гарантоване досягнення поставленої педагогічної мети.

У дослідженні також зроблено висновок про те, що технологія підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів підліткового віку має реалізовуватися за такими етапами: мотиваційно-цільовий, когнітивно-дієвий та контрольнo-коригувальний.

Так, мотиваційно-цільовий етап технології забезпечує усвідомлення студентами важливості цілеспрямованого формування в підлітків морально-вольових якостей та формування в них здатності ставити низку послідовних цілей на шляху оволодіння готовністю до здійснення цього процесу. Необхідність включення цього етапу до складу вищевказаної технології насамперед пояснюються тим, що саме наявність у студента відповідної мотивації спонукає його до певної цілеспрямованої діяльності.

У світлі цього слід уточнити, що мотивація – це складний психологічний феномен (потреби, мотиви, установки), під яким розуміють те, що «пояснює цілеспрямованість дії» [8, с. 255]. Мотивація являє собою сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, визначають її межі і форми, а також надають їй спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей. У свою чергу, формулювання певної мети передбачає моделювання у свідомості очікуваного результату, на досягнення якого спрямовані дії суб'єкта як носія цієї мети [5].

Наявність у майбутніх учителів фізичної культури тих чи інших мотивів не тільки значною мірою впливає на їхнє ставлення до обраної професії, але й спонукує студентів до оволодіння майбутньою спеціальністю, визначаючи загальний напрям їхньої активності. При цьому студенти з високим рівнем мотивації проявляють наполегливість у прагненні досягти поставленої мети, вони більшою мірою впевнені в успішному результаті та отримують задоволення від подолання перешкод, які виникають на шляху просування до цієї мети.

Уточнимо, що проведений аналіз мотиваційної сфери майбутнього вчителя фізичної культури дозволив виокремити в ньому п'ять основних груп мотивів:

- мотиви, безпосередньо пов'язані із сутністю педагогічної діяльності (професійно-значущі мотиви);
- мотиви самовираження і саморозвитку (проблематично-професійні мотиви);

- мотиви, пов'язані з відображенням деяких особливостей професій в суспільній свідомості (малозначущі для сутності професії мотиви);
- мотиви, пов'язані із задоволенням матеріальних потреб (професійно-несуттєві мотиви).

Мотиви, що забезпечують активність майбутніх учителів в оволодінні готовністю формування в підлітків морально-вольових якостей, відносяться до першої групи мотивів. Однак важливо враховувати, що ієрархія мотивів людини відрізняється гнучкістю та мобільністю, тому під впливом зовнішнього середовища у структурі мотивів відбуваються постійні зміни. А це значить, що правильно організована педагогічна взаємодія сприяє появі у студентів нових соціально значущих мотивів, у тому числі мотивів, які спонукають майбутніх учителів до вдосконалення готовності формування морально-вольових якостей в учнів основної школи. У свою чергу, реалізація цих мотивів на практиці можлива тільки в тому випадку, коли людина здатна формулювати низку цілей, які наближають її до запланованого результату.

З урахуванням викладеного уточнимо, що мотиваційно-цільовий етап зазначеної технології передбачає формування у студентів правильного уявлення про спеціальність учителя фізичного виховання, професійної спрямованості й мотивів щодо формування морально-вольових якостей учнів підліткового віку; настанов на пріоритет загальнолюдських цінностей, принципів загальнолюдської моралі; позитивного ставлення до розвитку власних моральних та вольових якостей, необхідних у майбутній професії, оволодіння культурою моральної поведінки; налаштованості на здобуття знань про суспільно значущі моральні ідеали, погляди, норми, вимоги тощо; позитивного ставлення до оволодіння способами та прийомами професійної діяльності вчителя фізичної культури, необхідними знаннями, вміннями, навичками; настанов працювати за обраною спеціальністю, інтерес до взаємодії з кожним учасником педагогічного процесу.

Забезпечення мотиваційно-цільового етапу визначеної технології дозволяє перейти до другого її етапу – когнітивно-дієвого, спрямованого на засвоєння майбутніми вчителями необхідних знань та вмінь. Цей етап характеризується сприйманням, осмисленням, запам'ятовуванням нової, важливої в контексті порушеної проблеми; поглибленням, узагальненням, закріпленням засвоєних знань; удосконаленням практичних умінь та навичок.

Зокрема, у процесі здійснення професійної підготовки майбутні учителі фізичної культури мають оволодіти: знаннями про суть морально-вольових якостей та їх роль у житті сучасної людини; знаннями з теорії і методики організації занять з фізичного виховання як педагогічної системи; методикою формування морально-вольових якостей в учнів основної школи, способів діагностики та коригування отриманих результатів тощо. Студенти мають також засвоїти уміння грамотного планування всієї роботи з фізичного виховання у віковій групі підлітків, уміння організовувати процес формування морально-вольових якостей в учнів основної школи, уміння проводити діагностику та правильно оцінювати стан сформованості у школярів зазначених якостей, уміння забезпечувати профілактику травматизму, здійснювати навчання дітей рухам, рухливим та спортивним іграм, уміння своєчасно вирішувати професійно-моральні проблеми та ситуації, що сприяють формуванню морально-вольових якостей учнів підліткового віку [1].

Когнітивно-дієвий компонент реалізується за допомогою використання комплексу різних методів, засобів, форм організації педагогічного процесу, які у своїй сукупності забезпечують комплексний вплив на свідомість та практичну поведінку студентів, сприяючи оволодіння ними готовністю ефективного формування морально-вольових якостей в учнів основної школи.

Третім етапом у представленій технології є контроль-коригувальний етап, який передбачає здійснення своєчасного контролю й при необхідності корекції отриманих поточних результатів щодо готовності студентів до формування морально-вольових якостей в учнів основної школи. Як зазначають фахівці (В. Новосельський, Т. Круцевич, Б. Шиян), контроль у виховному процесі являє собою систему заходів, що забезпечують своєчасне визначення ступеня відповідності реальної практики виховання поставленим виховним цілям та завданням. Зазвичай контроль починається до початку процесу навчання або чергового циклу занять. Вихідний педагогічний контроль також передбачає оцінку індивідуального рівня знань і фізичного розвитку, духовного досвіду, фізичної підготовленості, мотивацій і установок, що віддзеркалюють ставлення студентів до майбутніх занять.

Якщо на певному етапі дослідження з'ясовано, що поточна виховна мета досягнута, викладач формулює наступну мету та відповідні їй завдання. У випадку коли мета не досягнута, педагог намагається визначити причини

наявних недоліків, а потім приймає рішення про здійснення відповідної коригувальної роботи. Уточнимо, що корекція – це процес виправлення виявлених недоліків у виховній діяльності [4, с. 144].

Висновки. Таким чином, під час проведення дослідження визначено, що технологія підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи включає такі етапи: мотиваційно-цільовий, когнітивно-дієвий та контрольно-коригувальний. Ці етапи взаємообумовлені та тісно взаємопов'язані між собою. Слід також зазначити, що процес здійснення підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів підліткового віку передбачає циклічне повторення цих етапів. Це дає змогу поступово підвищувати рівень готовності студентів до організації та практичної реалізації цього педагогічного процесу. У подальшому дослідженні планується здійснити апробацію розробленої технології.

Література

1. Євтух М.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі / М.Б. Євтух. – Рівне, 2002. – Вип. 3. – С. 170-174.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Москва, 1989. – 77 с.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов, педагогов, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2001. – 607 с.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підруч. : у 2 ч. / Б.М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – Ч. 1. – 272 с.
8. Книга вчителя фізичної культури : довідково-методичне видання / упор. : С.І. Операйло, А.І. Ільченко, В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с.

ЗНАЧУЩІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ У МЕДИЧНИХ ВИШАХ

© Ісаєва О. С., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-1832-739X><https://doi.org/10.5281/zenodo.843227>

Важливою складовою гуманітарної підготовки сучасної вищої медичної освіти є особистісно орієнтована парадигма освіти гуманістичного характеру, яка визнає унікальність кожного студента й індивідуальність його освітньої траєкторії. Соціально-гуманітарні дисципліни мають змістовний вплив на формування морально-етичних рис та передбачають подальший розвиток особистісних і професійних якостей студентів вищих медичних навчальних закладів. Метою гуманітарної науки мають бути цілі навчити особу мислити, давати оцінку різноманітним та неоднозначним фактам професійної діяльності чи подіям у суспільстві. Гуманітаризація вищої медичної освіти повинна коригувати єдність культури і освіти з метою навчити студентів детермінувати моральні та деонтологічні аспекти своєї діяльності, поєднувати особисту відповідальність та її результати. Гуманітарна підготовка студента-медика передбачає і його формування як людини культури, акумулювання у нього знань, умінь і якостей, необхідних у професійній діяльності на основі культурологічного підходу, засвоєння ним принципів і норм моралі, цілеспрямоване формування загальнолюдських цінностей.

Ключові слова: соціально-гуманітарна підготовка, гуманітаризація, студенти-медики, особистісні та професійні якості.

Исаева О. Значимость социально-гуманитарных подготовки в медицинских вузах.

Важной составляющей гуманитарной подготовки современного высшего медицинского образования является личностно ориентированная парадигма гуманистического характера, которая признает уникальность каждого студента и индивидуальность его образовательной траектории. Социально-гуманитарные дисциплины имеют содержательное влияние на формирование морально-этических качеств и предусматривают дальнейшее развитие личностных и профессиональных качеств у студентов высших учебных заведений. Гуманитарные науки учат мыслить, давать оценку неоднозначным фактам профессиональной деятельности. Гуманитаризация медицинского образования должна взаимодействовать с единством культуры и образования с целью научить студентов детерминировать моральные и деонтологические аспекты деятельности, сочетать личную ответственность и ее результаты. Гуманитарная подготовка студента предполагает его формирование как

человека культуры, аккумуляции знаний и умений, необходимых в профессиональной деятельности на основе культурологического подхода, усвоение принципов морали, целенаправленное формирование общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: социально-гуманитарная подготовка, гуманитаризация, студенты-медики, личностные и профессиональные качества.

Isayeva O. The significance of social and human training the medical universities.

A significant part of modern humanitarian training of higher medical education is a personally oriented paradigm of humanistic character in education that recognizes the exclusivity of each student's personality and individuality of own educational course. Social and human disciplines have a substantial influence on the formation of moral and ethical traits and provide further development of personal and professional students' skills at higher medical educational establishments. Humanization of higher medical education must interact in harmony with culture and education, teaching medical students to determine moral and deontological aspects of personal activity and to combine personal responsibility and its results.

The purpose of humanities should be goals to teach a person to think, to assess various and controversial facts of professional activities or events in the community. Humanitarian education should teach a medical student's ability for self-analysis, self-awareness, self-reflection as well as surrounding events. Block of social and humanitarian sciences should provide necessary skills and competencies for future health professionals, which will be gradually implemented into practical process. A crucial element in the system of higher education is social and humanitarian training of future medical specialists. An important task of humanitarian education is to form a doctor of international level, intellectual personality, the core of which being Ukrainian national idea, i.e. the formation of national consciousness, the development of national dignity and self-respect.

Social and humanitarian disciplines significantly influence the development of moral and ethical students' ideal at higher medical educational establishments since the contextual component of humanities has a significant potential. Such qualities as compassion, tolerance, decency and understanding should be developed in students of medical specialties while studying social and humanitarian sciences that will provide parity relations and special emotional interconnection between a doctor and a patient.

The refore, social and humanitarian disciplines should provide initial level of professional and ethical culture formation in medical students with its further implementation into professional activities.

Key words : social and humanitarian training, humanitarization, medical students, personal and professional qualities.

Постановка проблеми. Сьогоднішня кризова ситуація у державі відображається в усіх царинах людського життя. Проте, тотальна

декультуралізація українського суспільства поступово пронизує усі сфери життя і прошарки суспільства, відбувається абсолютна деструкція сучасної молоді та еліти нації. Відтак, першочерговим завданням сучасного суспільства, яке реформується, має бути підготовка нової генерації української інтелігенції, тобто ядра культурної інтелектуальної еліти в усіх галузях науки. Саме нинішні канони суспільства щодо діяльності лікаря вимагають новітніх культурних орієнтацій гуманітарної підготовки студента-медика у виші, зміцнення і розвиток морально-етичного та інтелектуального потенціалу майбутніх професіоналів галузі охорони здоров'я. Тому так важливо простежити зміст та спрямованість, стратегію і найближчі перспективи розвитку й становлення соціально-гуманітарної освіти у медичних вишах, від яких залежить життя, здоров'я, характер і світогляд наступних поколінь.

Мета статті – обґрунтувати науковий доробок з проблеми соціально-гуманітарної підготовки, яка передбачає, насамперед, формування теоретико-методологічних знань у взаємодії з методами виховного впливу і забезпечує відповідну морально-етичну та психологічну атмосферу серед студентів-медиків.

Отож, **актуальність** даної розвідки обумовлена необхідністю виховання студентів-медиків у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вищих медичних навчальних закладах.

Аналіз наукових педагогічних досліджень свідчить, що проблеми, пов'язані з гуманітарною складовою освітнього простору у вищих навчальних закладах, вважаються актуальними для сучасних дослідників і педагогів. Досліджували, зокрема, Л. Зязюн, І. Кузнєцова, С. Романова, О. Вознюк, І. Козловська, Г. Воронка, І. Оніщенко, Л. Яценко питання гуманітарної освіти та роль гуманітарної підготовки у формуванні фахівця.

Виклад основного матеріалу. Особливості професійної підготовки загалом та гуманітарної підготовки зокрема вимагають, передусім, звернення до проблем освіти, якість якої і гарантує високий рівень підготовки фахівців медичного профілю. Тільки перемога гуманістичного світосприйняття над антигуманізмом, - писав німецький вчений А. Швейцер, дає можливість нам з надією дивитися в майбутнє. Гуманістичне світосприйняття має сьогодні всесвітньо-історичне значення. [8, с. 509]. Тому важливою складовою гуманітарної підготовки сучасної вищої медичної освіти є особистісно орієнтована парадигма

освіти гуманістичного характеру, яка визнає унікальність кожного студента й індивідуальність його освітньої траєкторії, тобто у студента-медика формуються певні норми характеру, які саме і вважаються внутрішніми якостями суб'єкта.

Вважаємо, що основними принципами гуманітарної освіти у вишах повинні розглядатися і виокремлюватися наукові засади, а метою гуманітарної науки мають бути цілі навчити особу мислити, давати оцінку різноманітним та неоднозначним фактам професійної діяльності чи подіям у суспільстві. Також у процесі вивчення одного предмету слід здійснювати міжпредметну інтеграцію соціально-гуманітарних дисциплін, що забезпечить сприйняття навчального матеріалу студентами ґрунтовно, тобто як необхідної складової професійної, так і гуманітарної підготовки.

Слід зазначити, що актуалізація ролі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін студентів-медиків у виші підтверджується справедливим твердженням науковця А. Романовського, що тільки гуманітарна підготовка здатна дати людині можливість зрозуміти складність та багаторівневність буття, поглибити її мислення, забезпечувати цілісність і системність світосприйняття, світорозуміння і світогляду [7, с. 133].

Власне соціально-гуманітарні дисципліни мають змістовний вплив на формування морально-етичних рис та передбачають подальший розвиток особистісних і професійних якостей студентів вищих медичних навчальних закладів. Крім того, вони забезпечують умови для самореалізації особистості у навчально-пізнавальній і виховній діяльності, що сприяють успіху в подальшій професійній практиці. Гуманітарна освіченість, на думку дослідника А. Антіп'єва, – це не просто певний обсяг гуманітарних знань, це навички і способи роботи із цими знаннями [1, с. 98], тобто комплекс знань, умінь і навичок, потреба у саморозвитку й самореалізації, а також комунікативні, асертивні та рефлексивні здібності студентів-медиків.

Проте, нові закони щодо вищої освіти передбачають зменшення годин соціально-гуманітарного блоку, а інколи, навіть, і абсолютне скорочення предметів, які саме дозволяють ґрунтовно, якісно та всесторонньо розвивати студентів, вчать їх мислити і поглиблювати креативність тощо.

Отож, на сучасному етапі реорганізації вищої освіти припускаємо, що найскладніші теоретичні конструкції, концепції, інтерпретації втрачають

сенс, якщо вища освіта відходить від реальності, від підґрунтя засадничих постулатів, тобто втрачається відчуття реального і актуального моменту щодо гуманітаризації освіти.

Слід виокремити, що цінності гуманітарного знання і культури вирізняються вищою духовністю : стверджують самоцінність людського життя, кристалізують духовні досягнення людства, сподівання та ідеали людей, зразки життєдіяльності, належне і бажане. «Без цих цінностей, – як зазначав А. Мень, – розвиток людини перетвориться на важку деградацію». [5, с. 55].

Погоджуємося з ґрунтовним визначенням поняття гуманітаризації, яке подається науковцем Т. Брисіною: «Гуманітаризація розуміється як спосіб перетворення вищої освіти, що дозволяє студентові навчитися мислити, тобто творити. Це означає висування на перший план методологічних проблем творчості, у той час як сьогодні освіта орієнтована на методики придбання й збереження готового результату пізнання. Отже, суть проблеми виражається у перетворенні застиглих результатів, що постійно розвивається, динамічний процес виробництва того, що ще не існує» [3; 4].

Як стверджують науковці, «наука і освіта вважаються тими сферами духовної культури, які формують світогляд, моральні цінності» [2, с. 117], у зв'язку з цим в основу вдосконалення змісту соціально-гуманітарної підготовки сучасного медичного університету, на наш погляд, слід покласти такі основоположні та фундаментальні морально-етичні імперативи як :

- загальнолюдські цінності;
- соціокультурні цінності;
- цілісність особистості студента-медика.

Також блок соціально-гуманітарних дисциплін повинен передбачати необхідні навички і компетенції для майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я, які імплементуватимуться поетапно у практичній діяльності навчального процесу. У майбутньому здобуті інтелектуальні знання, уміння і навички стануть важливим елементом системи практичної діяльності лікаря, а вміння використовувати належно сучасні нанотехнології зроблять послуги медицини більш перспективними, прозорими і доступними. Що підтверджує актуальність системи портфоліо при викладанні соціально-гуманітарного блоку дисциплін, яка не втрачає своєї популярності тривалий період.

Необхідно зазначити, що гуманітаризація вищої медичної освіти повинна коригувати єдність культури і освіти з метою навчити студента-медика детермінувати моральні та деонтологічні аспекти своєї діяльності, поєднувати особисту відповідальність та її результати, адже загальна культура і освіченість фахівця безпосередньо пов'язані з рівнем його соціально-гуманітарних знань.

Вважаємо, що соціально-гуманітарні науки передбачають не запам'ятовування матеріалу, а сприяють розвитку здібностей думати, аналізувати, аргументувати й кінцево – прийняття вірних рішень, що вважається базовим компонентом у навчанні студентів-медиків, де викладач виступає у ролі наставника чи корегувальника. Також необхідно навчити студентів – майбутніх лікарів умінню знаходити необхідну інформацію і вміти її відтворювати та синтезувати. Саме з молодших курсів слід мотивувати студентів брати на себе відповідальність, тобто прагнення до самоосвіти повинно бути визначальним для фаху лікаря, реально усвідомлюючи, які знання доконечні.

Особливу увагу при викладанні соціально-гуманітарних дисциплін слід звертати на чітку взаємодію студентів з реальними життєвими ситуаціями та клінічними випадками, які майбутні медики повинні ретельно розбирати, систематизувати, аналізувати та робити вірні висновки з огляду на майбутню професію і взаємовідносини між людьми.

Гуманітарна підготовка студента вищого медичного навчального закладу передбачає його формування як людини культури, акумулювання у нього знань, умінь і якостей, необхідних у професійній діяльності на основі культурологічного підходу, засвоєння майбутніми фахівцями принципів і норм моралі, цілеспрямоване формування загальнолюдських цінностей, позитивних мотивів професійної та суспільної діяльності. Такий підхід істотно прискорить процес створення належного середовища, а також дозволить максимально безпечно удосконалювати і стимулювати природні когнітивні процеси і напрацьовувати базу теоретичних знань та практичних навичок студентів-медиків.

Зокрема, дослідник О. Плавущка зазначає, що зміст фахових дисциплін необхідно доповнювати інформацією культурологічного характеру, яка повинна відображати духовні надбання людства, здатні витончувати сприйняття й мислення студентів [6, с. 149]. Тому студент-медик повинен свідомо і цілеспрямовано змінювати себе і середовище, яке має безпосередній вплив на нього. Адже лише у культурному середовищі можуть сформуватися фахівці,

здатні вільно і глибоко мислити, створювати й використовувати інтелектуальні та моральні цінності, яких постійно потребує суспільство загалом і медичні заклади зокрема. Саме зміст професійної культури студента-медика в період його професійного становлення в процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін включає ціннісні орієнтації, професійно-етичні норми, інтелектуальний рівень розвитку, взаємодію і спілкування, мотивацію, етику та етикет, традиції тощо.

Отже, при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін студентам медичного профілю слід розвивати такі якості, як милосердя, толерантність, добропорядність і розуміння, які передбачають паритетні стосунки та особливий емоційний зв'язок між лікарем та пацієнтом. Саме соціально-гуманітарні дисципліни повинні забезпечити початковий рівень сформованості професійно-етичної культури студентів-медиків з подальшим імплементаванням її у професійну діяльність. Безсумнівно, професійна культура медичного працівника виступає як потреба, тобто вважається чутлива і залежить від взаємодії з людьми, орієнтована на процес задоволення потреб відповідно до вимог суспільства.

Отже, формування особистісно-професійної культури у студентів-медиків у процесі навчання соціально-гуманітарним дисциплінам необхідно розглядати як цілеспрямований вплив на особистість студента з метою формування у нього:

- **мислення**, яке сприяло б активному входженню у сферу професійних відносин;
- **навичок** самооцінки й самопізнання, керуючись якими фахівець-медик буде успішно реалізовувати свої потенційні можливості у професійній діяльності;
- **якостей**, які стануть основою для досягнення успіху у подальшій професійній діяльності.

Сучасні закони медицини передбачають модель вибору лікаря безпосередньо пацієнтом, тобто кожен свідомий громадянин повинен підписати угоду з сімейним лікарем, який відповідатиме його вимогам і потребам. Якостями, необхідними для успішної діяльності лікаря, є ті, що характеризують взаємовідносини з людьми, а саме тактовність, доброзичливість, принциповість, повага до людей, вимогливість, чуйність, ввічливість; а серед найбільш значущих якостей особистості, що характеризують ставлення до праці

і сприяють формуванню лікаря-професіонала є відповідальність, дисциплінованість, охайність.

Саме тому фахівці освітньої сфери кардинально переглядають навчальні програми з соціально-гуманітарних наук у медичних закладах, які мають безпосередній вплив на становлення фахівця майбутнього. Як відомо, життєвий принцип лікаря – бути й діяти тут і тепер – допомагає виживати пацієнтам у непростих щоденних реаліях, а саме у стресовому і перевантаженому інформацією суспільстві.

Також викладач соціально-гуманітарних дисциплін повинен підбирати навчальні матеріали індивідуально для кожного студента відповідно до потреб – тексти, відео, діалоги, схеми, статті тощо, які розвивають такі здібності як креативність, образне мислення, ініціативу, уяву, свідомість, інтуїцію, лідерські якості, тобто формувати інтелектуально-творчі засади і когнітивно-креативний потенціал майбутніх медиків.

У зв'язку з цим, у процесі гуманітарної підготовки викладачам слід орієнтувати студентів-медиків на малі кроки та незначні добрі вчинки, які у подальшому призведуть до глобальних змін особистості і навіть суспільства в цілому. Адже складність життєвих планів студентів залежить від рівня духовного розвитку, свідомості, міжособистісних зв'язків. Щоб стати високо кваліфікованим лікарем – у студента повинен переважати творчий підхід, уява, здатність швидко орієнтуватися у мінливих обставинах і добре розвинена інтуїція. Дисципліни соціально-гуманітарного циклу відчутно впливають на формування морально-етичного ідеалу студентів вищих медичних навчальних закладів, оскільки змістова компонента гуманітарних наук має для цього визначальний потенціал.

Висновок. Вирішальною ланкою у системі вищої медичної освіти є соціально-гуманітарна підготовка майбутніх фахівців-медиків. Важливим завданням гуманітарної освіти є формування лікаря міжнародного рівня, інтелігента, особистості, стрижнем якої виступає національна ідея, тобто формування суспільної свідомості, розвиток почуття національної гідності та самоповаги. Гуманітарна освіта повинна виховати у студента-медика здатність до самоаналізу, самосвідомості, рефлексії до себе і навколишніх подій. Лише правильна орієнтація гуманітарної освіти розвиває ключові якості характеру студентів, спрямовуючи їх у професійну діяльність. Тобто,

гуманітарна освіта спрямована на збереження і зміцнення традицій, єдності поколінь, етносів, націй, на подолання існуючого ідеологічного вакууму, перегляду соціокультурних цінностей тощо. В майбутньому гуманітарна освіта повинна заповнюватися інформаційно-комунікаційними рішеннями, тобто позасистемною освітою.

Подальшою **перспективою** вбачаємо дослідження впливу соціально-гуманітарних дисциплін на розвиток інтелекту майбутніх лікарів у процесі підготовки.

Література

1. Антипов А.Г. Гуманизация и гуманитаризация образования : состояние проблемы / А. Антипов // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 98-102.
2. Антипов А.Г., Маркова Ю.С. Основные тенденции развития образования в глобализирующемся мире / А. Антипов, Ю. Маркова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2011. – Выпуск 3 (7). – С. 116-122.
3. Брыкина Т.Н. Методологические проблемы гуманитаризации технического образования / Т. Брыкина // Гуманитаризация технического образования и гуманизация профессиональной подготовки студентов. Тез. науч.-метод. конфер. – «УлПИ», 1989. – 60 с.
4. Брыкина Т.Н. Теоретико-методологический анализ современной технократической модели образования / Т. Брыкина // Вестник Ульяновского госуниверситета. – 1998. – № 3. – С. 3-7.
5. Мень А. Радостная весть / А. Мень. – М. : Слово, 1991. – 80 с.
6. Плавунько О. П. Педагогічні умови розвитку духовних цінностей студентів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Плавунько : Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2010. – 20 с.
7. Романовский А.Г. Психолого-педагогическая подготовка в свете концепции формирования гуманитарно-технической элиты / А. Романовский // Харьковская школа психологии : наследие и современная наука. – Х. : Изд-во ХНПУ имени Г. С. Сковороды, 2012. – С. 129-139.
8. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М. : Прогресс, 1992. – 572 с.

УДК 371.132 (043.3)

О. С. Кабанська

РЕАЛІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВОГО ЕТАПУ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

© Кабанська О. С., 2017
<http://orcid.org/0000-0002-4775-1990>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.843229>

У статті обґрунтовано організаційно-змістовий етап технології формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів, метою якого є безпосереднє оволодіння студентами всіма групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими. Автором зроблено висновок, що для ефективного формування у студентів умінь педагогічного прогнозування необхідно організувати їх навчальний процес як послідовність навчальної, квазіпрофесійної й навчально-професійної, а також відповідним чином забезпечити його змістове наповнення. Розкрито форми і методи навчально-методичного забезпечення організаційно-змістового етапу технології формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності. Для реалізації зазначеного етапу пропонується використання таких форм і методів, як: підготовки студентами доповідей, повідомлень, рефератів з проблеми педагогічного прогнозування, виконання завдань прогностичного характеру різного рівня складності, а також проведення майбутніми вчителями уявних експериментів із застосуванням методів моделювання.

Ключові слова: майбутній учитель, уміння педагогічного прогнозування, технологія, організаційно-змістовий етап, навчально-методичне забезпечення навчальна діяльність.

Кабанская О. С. Реализация организационно-содержательного этапа технологии формирования умений педагогического прогнозирования в будущих учителей в учебной деятельности.

В статье обоснован организационно-содержательный этап технологии формирования умений педагогического прогнозирования в будущих учителей, целью которого является непосредственное овладение студентами всеми группами умений педагогического прогнозирования: диагностическими, конструктивно-проективными, организационно-коммуникативными и опытно-творческими. Автором сделан вывод, что для эффективного формирования у студентов умений педагогического прогнозирования необходимо организовать их учебный процесс как последовательность учебной, квазипрофессиональной

и учебно-профессиональной, а также соответствующим образом обеспечить его содержательное наполнение. Раскрыты формы и методы учебно-методического обеспечения организационно-содержательного этапа технологии формирования умений педагогического прогнозирования у будущих учителей в учебной деятельности. Для реализации указанного этапа предлагается использование таких форм и методов, как: подготовка студентами докладов, сообщений, рефератов по проблеме педагогического прогнозирования, выполнение задач прогностического характера различного уровня сложности, а также проведение будущими учителями воображаемых экспериментов с применением методов моделирования.

Ключевые слова: будущий учитель, умение педагогического прогнозирования, технология, организационно-содержательный этап, учебно-методическое обеспечение учебная деятельность.

Kabanskaya O. S. Realization of the organizational-informative stage of the technology of formation of skills of pedagogical forecasting of future teachers in educational activity.

The organizational-informative stage of the technology of formation of skills of pedagogical forecasting of future teachers is found in this article, the goal of which is the direct acquisition by students of all groups of skills of pedagogical forecasting: diagnostic, constructive-projective, organizational-communicative and experimental-creative. The author concludes that for the effective formation of skills of students' pedagogical forecasting it is necessary to organize their educational process as a sequence of educational, quasi-professional and educational-professional process, and also to ensure its informative content. Also in this article the author proved that the formation of these skills require the use of special technology, the successful implementation of which depends on the positive motivation of students to acquire these skills, which in turn requires pedagogical stimulation of students' motivation. The article states that the terms of the success of pedagogical stimulation include: conducting of choice of certain incentives of appropriate modifications of targeted, relevant and age peculiarities level of professional preparation of students; appropriate to each stage of training in a particular pedagogical and social situation. The author gives effective methods of stimulating professional motivation of student (promotion, competition, suggestion, creating the situation of success, educational support). Forms and methods of educational and methodical support of the organizational-informative stage of the technology of formation of skills of pedagogical forecasting of future teachers in educational activities are disclosed. To implement this stage, it is proposed to use such forms and methods as: preparation of reports, abstracts on the problem of pedagogical forecasting, realization of forecasting tasks of various levels of complexity, and also making of imaginary experiments by teachers using modeling techniques.

Key words: future teacher, skill of pedagogical forecasting, technology, organizational-informative stage, educational and methodical support, educational activity.

Постановка проблеми. Формування вмінь педагогічного прогнозування майбутніх учителів слід розглядати як один із важливих напрямів поліпшення їхньої професійної підготовки, адже характерними особливостями сучасної реальності є динамізм процесів, що відбуваються в суспільстві, активність змін у всіх сферах життєдіяльності людини. У таких умовах у професійній діяльності учителя зростає потреба у правильних прогнозах, які охоплюють різну часову перспективу та дозволяють оптимальним чином реалізовувати педагогічну взаємодію.

Злободенність цього завдання визначається в Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 року, в якій наголошується на необхідності високопрофесійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу педагогічного процесу в школі. Водночас ознайомлення з висновками провідних фахівців у галузі шкільної освіти та практикою її реалізації, станом підготовленості студентів до педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок про недостатній рівень сформованості прогностичних умінь у шкільних педагогів та майбутніх учителів. Зокрема, під час проведення пілотажного дослідження встановлено, що 49,7 % учителів і 56,4 % студентів недостатньо чітко усвідомлюють роль і місце педагогічного прогнозування в навчально-виховній діяльності, відчують утруднення у визначенні його технологічних етапів, методів і форм реалізації тощо. Це дає підстави для твердження, що вирішення проблеми формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальному процесі ВНЗ є вельми актуальною для сучасної педагогічної теорії та практики.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти підготовки майбутніх учителів до прогностичної діяльності, зокрема формування прогностичних умінь у студентів педагогічних ВНЗ (обґрунтування необхідності формулювання прогнозів у педагогічній діяльності, розкриття специфіки педагогічного прогнозування, здійснення прогнозування в управлінні педагогічними системами різного рівня, підхід до прогнозування як окремого компонента педагогічної діяльності тощо) досліджуються в працях багатьох учених, зокрема таких, як: В. Безруков, Ф. Гоноболін, Є. Дмитрієв, Т. Димов, О. Єпішева, А. Захаров, О. Попова, Л. Регуш, А. Родрігес, В. Сластьонін, Т. Смиковська, Н. Столяренко, Н. Ткачова. Водночас, попри високу наукову значущість проведених досліджень, дійшли висновку, що спеціального

розгляду потребують питання навчально-методичного забезпечення окремих етапів технології формування прогностичних умінь студентів педагогічних ВНЗ у процесі професійної підготовки.

Мета статті – розкрити форми і методи навчально-методичного забезпечення організаційно-змістового етапу технології формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Оскільки результати аналізу отриманих під час проведення пілотажного дослідження даних засвідчили недостатній рівень сформованості у студентів знань і дій педагогічного прогнозування, для покращення цієї ситуації у визначеній технології важливо також передбачити етап, спрямований на оволодіння майбутніми вчителями цими знаннями та діями. Тому визначено, що другим етапом у технології має бути *організаційно-змістовий етап*, який передбачає оволодіння майбутніми вчителями визначеними групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими.

Важливо відзначити, що труднощі в реалізації цього етапу зумовлені основною складністю будь-якої професійної освіти, яка проявляється в тому, що через навчальну діяльність майбутні фахівці мають засвоїти професійну діяльність, тобто оволодіти професійними знаннями та вміннями. Для забезпечення успішного переходу студентів від навчальної до професійної діяльності, А. Вербицький та його послідовники (А. Бакшаєва, Т. Платонова та інші) запропонували ввести між ними проміжний вид діяльності, яка отримала назву квазіпрофесійної. Ця діяльність, будучи навчальною за своєю формою і професійною за змістом, забезпечує трансформацію змісту та форм навчальної діяльності в адекватні їм, гранично узагальнені зміст та форми професійної діяльності [1].

У процесі дослідження дійшли висновку, що для ефективного формування у студентів умінь педагогічного прогнозування необхідно організувати їх навчальний процес як послідовність базових форм діяльності, тобто навчальної, квазіпрофесійної й навчально-професійної, а також відповідним чином забезпечити його змістове наповнення[3].

Метою другого етапу технології було забезпечення оволодіння майбутніми вчителями визначеними групами вмінь педагогічного

прогнозування. Причому цей процес має реалізовуватися в межах спеціально організованої на досягнення цієї мети навчальної, квазіпрофесійної й навчально-професійної діяльності студентів[1].

На основі проведеного аналізу навчальних планів нами було виділено ті навчальні предмети, під час вивчення яких можна створити найкращі передумови для засвоєння студентами зазначених знань і вмінь. До таких предметів нами віднесено такі: дисципліни психолого-педагогічного циклу («Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», «Методологія психолого-педагогічних досліджень», «Основи виховної роботи в школі»), філософія, історія України, методика викладання фахового предмету. Крім того, з метою опанування майбутніми вчителями вмінь педагогічного прогнозування було розроблено спецкурс «Основи педагогічного прогнозування», який студенти мали можливість обирати добровільно.

За заняттях з вищевказаних навчальних дисциплін та під час організації позааудиторної пізнавальної діяльності студентів забезпечувалося цілеспрямоване оволодіння ними знань, необхідними для здійснення педагогічного прогнозування. Студентам допомагали з'ясувати суть основних понять педагогічної прогностики («прогноз», «прогнозування», «педагогічне прогнозування» тощо), надавали знання про форми, види прогнозів, вимоги до їх здійснення. На заняттях висвітлювалися роль, місце прогнозування у структурі професійної діяльності вчителя, принципи та критерії, які дають можливість педагогу ефективно здійснювати прогностичну діяльність тощо.

Студентам також роз'яснювали, що здійснення прогностичної діяльності передбачає використання комплексу різноманітних методів дослідження: загальнонаукових (спостереження, експеримент, синтез, індукція, дедукція, порівняння, аналогія, історичний та логічний методи тощо), психологічних (тести, рейтинг, самооцінювання), а також спеціальних прогностичних методів, провідне місце серед яких займають моделювання, уявний експеримент, екстраполяція та метод експертних оцінок. Кожний із указаних методів докладно вивчався, розкривалися можливості його використання в прогностичній педагогічній діяльності.

Відзначимо, що засвоєння студентами знань про основи педагогічного прогнозування відбувалося під час лекцій з вищевказаних навчальних

дисциплін, проведення семінарських і практичних занять, зміст яких збагачувався питаннями, пов'язаними з процесом педагогічного прогнозування. Так, для поглиблення знань майбутніх учителів щодо термінологічного поля педагогічної прогностики їх залучали на практичних заняттях до таких видів навчальної діяльності, як:

1) творчі завдання (складання текстів кросвордів, контрольних тестів, які пропонувалися потім для роботи решті студентів групи, «Незакінчене речення», «Пропущений термін» тощо);

2) участь у різноманітних конкурсах, КВК, вікторинах, присвячених проблемі педагогічного прогнозування;

3) участь у спеціально організованих бесідах, диспутах, спрямованих на засвоєння майбутніми вчителями понять педагогічної прогностики й усвідомлення їх суті;

4) виконання завдань, які передбачали пошук і виправлення в підготовленому тексті спеціально допущених помилок чи неузгодженостей у застосуванні термінів.

Значна увага приділялася питанню опанування студентами знань, необхідних для успішного здійснення педагогічного прогнозування, і під час організації їхньої самостійної роботи. Так, майбутніх учителів залучали до підготовки доповідей, повідомлень, рефератів з проблеми педагогічного прогнозування, які репрезентувались студентами на семінарських заняттях, на студентських конференціях тощо. Наприклад, майбутніми вчителями були підготовлені:

- доповіді, повідомлення на тему: «Способи верифікації педагогічних прогнозів», «Основні об'єкти педагогічного прогнозування» тощо;

- реферати на тему: «Вибір форм прогнозування в педагогічній діяльності вчителя», «Залучення старшокласників до самопрогнозування власних навчальних досягнень»;

- тези виступів на конференціях на тему: «Прогнозування майбутніми вчителями свого подальшого професійного становлення», «Методична підтримка вчителя в оволодінні школярами вміннями прогнозувати власну навчальну діяльність» тощо.

У світлі формування у студентів знань прогностичного характеру особливе місце серед вищезазначених навчальних дисциплін займав

розроблений нами спецкурс «Основи педагогічного прогнозування», теоретичний блок навчального плану якого включав такі теми: «Суть, призначення, функції прогнозування», «Роль та місце педагогічного прогнозування у фаховій діяльності вчителя», «Види педагогічного прогнозування», «Методи педагогічного прогнозування», «Методика здійснення педагогічного прогнозування». Засвоєння цих тем студентами в межах вивчення вищевказаного курсу дозволяло суттєво підвищити рівень їх знань прогностичного характеру.

Під час оволодіння майбутніми вчителями знаннями прогностичного характеру вони виконували завдання різного рівня складності:

- оберіть із запропонованих варіантів відповідей на питання правильний;
- розташуйте по порядку елементи прогностичної діяльності;
- підкресліть у групі запропонованих ті методи дослідження, які доцільно використовувати в прогностичній педагогічній діяльності;
- закінчить речення, щоб його зміст правильно відображав різні аспекти процедури прогнозування;
- оберіть необхідну інформацію для здійснення запропонованого прогнозу;
- назвіть відомі вам форми верифікації прогнозу тощо.

На основі засвоєних студентами знань прогностичного характеру організовувалася їхня подальша навчальна робота, спрямована на оволодіння необхідними для здійснення педагогічного прогнозування вміннями. Так, під час реалізації організаційно-змістового етапу технології формування в майбутніх вчителів умінь педагогічного прогнозування значна увага викладачів приділялась оволодінню ними вміннями реалізовувати такі розумові операції, як: аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція тощо. Із цією метою під час вивчення навчальних дисциплін майбутніх учителів залучали до виконання відповідних завдань.

Особливе місце під час реалізації організаційно-змістового етапу розробленої нами технології займала робота зі студентами, спрямована на оволодіння ними спеціальними прогностичними методами. Зокрема, майбутніх учителів навчали створювати моделі певних педагогічних процесів, явищ. Таку роботу організовували за таким алгоритмом: студенти розбивалися на підгрупи, кожній із яких пропонувався певний педагогічний об'єкт для моделювання, а також завдання стосовно самого моделювання з визначенням стану

виокремленого об'єкта (наявний, бажаний чи перехід з першого з цих станів у другий). Причому в одних випадках всі підгрупи працювали з одним об'єктом моделювання, в інших – кожній із них пропонувалися різні об'єкти. У процесі розбудови моделі студенти мали виокремити у світлі поставленого завдання суттєві ознаки об'єкта та його несуттєві характеристики, продумати, в якій формі буде представлена майбутня модель, розробити план дій щодо її створення, а потім цей план реалізовувати на практиці. При необхідності студенти зверталися за допомогою до викладача. Після закінчення роботи організовувалося спільне обговорення створених моделей з визначенням їх переваг і недоліків.

Важливу роль серед спеціальних методів педагогічного прогнозування має також уявний експеримент, тому на вказаному етапі реалізації технології студентів залучали до проведення експериментів такого типу. Зокрема, під час його підготовки майбутнім учителям нагадувалося, що хоч такий експеримент і проводиться тільки в уяві, його не можна придумувати самовільно, адже він уявляє собою сукупність розумових операцій, які мають задовольняти правилам логіки, а також вимогам і принципам прогностики як перевіреної наукової теорії. Студентам також пояснювалося, що уявний експеримент не можна зводити тільки до планування матеріального експерименту, хоча він, безумовно, передує йому, бо нерідко уявний експеримент є, навпаки, продовженням, узагальненням, схематизацією останнього. Крім того, до результатів уявного експерименту не можна відноситися як до готових знань, а це значить, що його результати вимагають перевірки на практиці.

Удосконалення умінь педагогічного прогнозування у студентів продовжувалося під час проходження ними педагогічної практики. Із цією метою для студентів-практикантів було розроблено спеціальні завдання прогностичного характеру, а методичні матеріали, які допомагали їм у проведенні прогностичної діяльності в школі.

Висновок. Важливим етапом технології формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів організаційно-змістовий, метою якого є безпосереднє оволодіння студентами всіма групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими. Для реалізації зазначеного етапу студентів доцільно залучати до підготовки доповідей, повідомлень, рефератів

з проблеми педагогічного прогнозування, до виконання завдань прогностичного характеру різного рівня складності, а також до проведення уявних експериментів із застосуванням методів моделювання. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є проблема підготовки викладачів педагогічних ВНЗ до оволодіння студентами вміннями педагогічного прогнозування, а також самих майбутніх учителів до організації самопрогнозування учнями особистісного розвитку.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Кабанська О. С. Обґрунтування технології формування вмінь педагогічного прогнозування майбутніх учителів та аналіз результатів її впровадження / О. С. Кабанська, Н. О. Ткачова // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук, праць. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. – С. 25-31.
3. Кабанська О. С. Оволодіння майбутніми вчителями процедурою педагогічного прогнозування у процесі позааудиторної навчальної діяльності / О. С. Кабанська // Педагогіка та психологія : зб. наук, праць. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. – Вип. 37. – С. 23-28.
4. Кабанська О. С. Формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання". – Харків, 2011. – 20 с.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіхтенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
7. Попова О. В. Підготовка студентів педвузу до проведення науково-дослідної роботи у сучасній школі / О. В. Попова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Х. : ХДПУ, 1998. – Вип. 6. – С. 154-157.
8. Попова О. В. Проблема прогностного обґрунтування провідних тенденцій розвитку освітніх інновацій / О.В. Попова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. — Х. : ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 2000. — С. 34–41.

9. Попова О. В. Суть поняття “інноваційна компетентність учителя” / О. В. Попова // Теорія і практика соціального виховання: соціальна суб’єктність, активність та відповідальність : матер. наук.-практ. конф. (Харків, 21 листопада 2014 р.). – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. – С. 79.
10. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
11. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Р. А. Регуш. – Спб. : Речь, 2003. – 352 с.
12. Регуш Л. А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута / Л. А. Регуш // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 94-102.
13. Сидоренко О. Л. Про способи підвищення ефективності взаємодії викладача зі студентами / О. Л. Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1/2. – С. 83–88.

УДК 37.013.42

В. В. Костіна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ

© Костіна В. В., 2017

<http://orcid.org/0000-0003-2410-7497>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843231>

У статті проаналізовано інноваційні ідеї, підходи та шляхи організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів, визначено його суть та результати. Процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розглянуто як цілісну систему, в якій об'єднані зусилля різних фахівців в умовах вищого навчального закладу і соціальних інституцій партнерської мережі. Узагальнення і систематизація наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи дозволили визначити поняття «професійна підготовка фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів», «результат процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів», «система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів», які є теоретичною основою побудови відповідної концептуальної моделі системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів, а також для розробки її методичного забезпечення.

Ключові слова: фахівець соціальної сфери, профілактика дезадаптації учнів, система професійної підготовки, готовність.

Костина В. В. Теоретические основы профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к профилактике дезадаптации учащихся.

В статье проанализированы инновационные идеи, подходы и пути организации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к профилактике дезадаптации учащихся, определены его суть и результаты. Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы рассмотрен как целостная система, в которой объединены усилия различных специалистов в условиях высшего учебного заведения и социальных институтов партнерской сети. Обобщение и систематизация научных исследований в области социальной педагогики и социальной работы позволили определить понятие «профессиональная подготовка специалистов социальной сферы к профилактике дезадаптации учащихся», «результат процесса профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к профилактике дезадаптации учащихся», «система профессиональной подготовки будущих специалистов социальной

сферы к профилактике дезадаптации учащихся», которые являются теоретической основой построения соответствующей концептуальной модели системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы к профилактике дезадаптации учащихся, а также для разработки ее методического обеспечения.

Ключевые слова: специалист социальной сферы, профилактика дезадаптации учащихся, система профессиональной подготовки, готовность.

Kostina V. V. Theoretical foundations of professional training of future specialists in the social sphere to prevention of maladjustment of pupils.

The article analyzes innovative ideas, approaches and ways of organizing the process of professional training of future specialists in the social sphere, its essence and results are determined. Generalization and systematization of scientific research in the field of social pedagogy and social work allowed to define the concepts of: "professional training of specialists in the social sphere", "the result of the process of professional training of future specialists in the social sphere", "system of professional training of future specialists in social sphere to the prevention of maladjustment of pupils", - which are the theoretical basis for the construction of the conceptual model of training specialists in the social sphere to prevention of maladjustment of pupils, as well as for the development of its methodological support. The process of professional training of future specialists in the social sphere is considered as a holistic system in which the efforts of different specialists are united in the conditions of a higher educational institution and social institutions of the partner network where students can improve their professional skills in the prevention of pupil maladjustment within the framework of study subjects and various practices. To increase the effectiveness of professional training of future specialists in the social sphere, it is planned to provide coordinated interaction of various subsystems for organizing their activities (educational and scientific - in the environment of a higher educational institution, practical and volunteer - among social institutions that work to prevent the maladjustment of pupils, project - in the environment of the territorial community), providing the formation of students' professional competence in the relevant direction of professional activity. The result of professional training is the formation of the readiness (motivational, cognitive, activity-based and personal) of future specialists to prevent the maladjustment of pupils.

Key words: specialist in the social sphere, prevention of maladjustment of pupils, professional training system, readiness.

Постановка проблеми. Процес підготовки фахівців у сучасних умовах потребує врахування новітніх тенденцій у сфері професійної освіти: необхідність підвищення професійної, соціальної та комунікативної компетентності, активності, мобільності майбутніх фахівців, їхньої спрямованості на творчий пошук, гнучкості та відповідальності у прийнятті

професійних рішень. Усе це зумовлює потребу у забезпеченні таких умов професійної підготовки, які сприяють самореалізації особистості майбутніх фахівців, більш повного розкриття їхніх індивідуальних здібностей та можливостей, а також розвитку високого рівня професійної компетентності до певного виду діяльності, що можна досягти за допомогою реалізації професійно-спрямованої освітньої системи. Одним із важливих напрямів професійної освіти у сучасних умовах визнано підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери, які зможуть надавати кваліфіковану допомогу у профілактиці дезадаптації учнів, забезпечуючи запобігання появи різноманітних відхилень у поведінці шляхом створення виховуючого середовища для їхньої успішної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців до соціальної та соціально-педагогічної роботи з профілактики дезадаптації учнів засвідчив, що досліджено такі її аспекти: теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.); теоретико-методичні основи загальної та спеціальної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до означеного виду діяльності (С. Архипова, О. Білоліпцева, М. Васильєва, О. Лісовець, М. Лукашевич, М. Малькова, І. Фірсова, З. Фалинська, Р. Чубук та ін.); питання підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактичної роботи з учнями з девіантною поведінкою (С. Архипова, І. Козубовська, Г. Майборода, Р. Новгородський, В. Поліщук, О. Тютюнник, О. Чусова та ін.); особливості підготовки майбутніх педагогів та соціальних педагогів до роботи з профілактики жорстокого поводження з дітьми у сім'ї (І. Галатир, І. Манохіна, В. Приходько, Л. Шпальчак та ін.); особливості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів з особливими потребами (Т. Мальцева, С. Нетьосов, О. Рассказової, П. Скляр та ін.). Разом з тим, попри велику різноманітність дослідницьких праць, проблема визначення теоретичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях є недостатньо розробленою що зумовило необхідність її вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкриття суті професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях, а також визначення ефективних шляхів та засобів для розробки моделі системи їхньої професійної підготовки. Завданнями статті є: аналіз інноваційних моделей професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, обґрунтування сукупності теоретико-методичних умов підготовки, що мають забезпечити розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях.

Результати теоретичного аналізу. Як свідчить аналіз наукової та навчально-методичної літератури з проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у науковому обігу з'явилася низка понять, що розкривають суть процесу їхньої професійної підготовки: «професійна освіта», «професійна підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності», «підготовка майбутніх фахівців до роботи», «формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності», зміст яких дещо збігається. В. Поліщук доводить необхідність формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів, яка «є синтезом професійних знань і вмінь, індивідуального стилю професійної діяльності, інноваційного, творчого підходу до роботи, педагогічної рефлексії» [16, с. 185]. О. Карпенко вважає, що професійна підготовка соціального працівника дозволяє забезпечити високий рівень готовності студентів до професійної діяльності у соціальній сфері [8, с. 13]. В. Нікітін визначає професійну підготовку як «освітньо-виховний процес, що включає в себе вивчення дисциплін, практику з профілю спеціальності, виховання, навчання навичкам та вмінням аналітико-дослідницької та науково-педагогічної діяльності» [12, с. 41].

Поряд з цим, аналіз наукової соціально-педагогічної та соціальної літератури показав, що сучасні дослідники визначають термін «професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів/ соціальних працівників» дещо по-різному як-то: сукупність загальних і спеціальних знань і умінь, які забезпечують можливість їхньої роботи за спеціальністю та набуваються в процесі теоретичного й практичного навчання у вищому навчальному закладі (А. Капська, З. Фалинська) [7; 18]; цілісний неперервний процес становлення особистості спеціаліста, що починається з моменту вибору

професії з урахуванням своїх інтересів, можливостей і здібностей, триває протягом усього професійного життя і завершується при припиненні професійної діяльності (М. Полісадова) [14, с. 81]; процес формування фахівця нового типу, здатного компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладах соціального спрямування» (Г. Єфремова) [6, с. 10]; процес багатогранний, інтегративний, педагогічний, що забезпечується створенням необхідних педагогічних умов для оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, професійним досвідом з метою формування особистісно-професійних якостей, які необхідні для успішного функціонування у системі міжособистісних відносин, результатом чого є формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи» (Р. Чубук)[19, с. 13]; процес і результат оволодіння цінностями соціальної та соціально педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної та соціально-педагогічної діяльності (В. Поліщук) [5, с. 233].

Отже, спираючись на ідеї вищезначених дослідників, «професійну підготовку фахівців соціальної сфери» розглядатимемо як цілісний процес оволодіння цінностями, професійними знаннями, вміннями та навичками соціальної та соціально педагогічної діяльності, а також формування професійно важливих особистісних якостей, що є основою для розвитку їхньої професійної компетентності, професійного стилю, соціально-професійної зрілості та мотивації до самовдосконалення.

До основних компонентів професійної підготовки фахівців соціальної сфери дослідники відносять такі [5, с. 335]: змістовий; діяльнісний; функціональний; технологічний; організаційно-управлінський; нормативно-правовий; професійно-особистісний; моніторингово-корекційний. Аналіз вищезазначеного показує, що професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери це складне багатокomпонентне утворення, яке передбачає розгляд його як процесу, що динамічно розгортається та передбачає визначення етапів та засобів та як системи, що потребує виокремлення певних елементів, їхніх зв'язків та взаємовпливу з метою одержання запланованих результатів. Як свідчить узагальнення результатів наукових досліджень А. Капської, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук та ін. у процесі професійної підготовки

майбутніх фахівців соціальної сфери потрібно здійснювати системний, комплексний вплив на особистість студентів сприяючи розвитку у них професійних знань, умінь, навичок, різних особистісних та професійних характеристик та якостей, що забезпечать формування їхньої професійної компетентності та успішність подальшої професійної діяльності.

На основі проведених наукових пошуків з питань підвищення ефективності професійної підготовки фахівців соціальної сфери науковці визначають низку важливих її характеристик. Так, О. Карпенко обґрунтовано необхідність створення освітнього середовища як педагогічної умови активізації професійної підготовки студентів до соціальної роботи та розроблено змістову модель діяльності соціального працівника [8, с. 122], а також запропоновано модель спеціаліста соціальної сфери, що складається з 3-х аспектів діяльності [8, с. 154-162]: функціонального; особистісного; предметного, або змістового. Дослідницею також розроблено модель професійної підготовки студентів до соціальної роботи, що містить такі компоненти [8, с. 171]: мета, завдання, зміст, організаційно-методичне управління підготовкою, виокремлено систему критеріїв та показників готовності студентів до соціальної роботи за певними рівнями й визначено чотири етапи у процесі професійної підготовки соціальних працівників до роботи у соціальній сфері [8, с. 173-175]: 1) адаптивно-ознайомлювальний (спрямовано на розвиток соціально-професійної сензитивності студентів, через поступове ознайомлення студентів з майбутньою професією у нетрадиційних формах занять); 2) пошуково-інформаційний (забезпечує розвиток соціально-професійної перцепції через запровадження імітаційно-ігрових форм занять, виконання функцій волонтерів, запровадження різноманітних тренінгів тощо); 3) практично-моделювальний (сприяє розвитку у студентів широкого спектру соціально-професійної сприйнятливості через введення соціально-технологічного практикуму у різних соціальних інституціях, а також вивчення курсу «Технології соціальної роботи»), 4) аналітико-узагальнювальний (передбачає розвиток соціально-професійного мислення та функціональної самоорганізації через активне включення студентів у наукову роботу).

О. Карпенко виділяє п'ять критеріїв та відповідні їм показники за якими можна визначити рівень сформованості професійної компетентності (готовності) [8, с. 176-78]: когнітивний; діяльнісний; комунікативний;

організаційний; позиційний, або мотиваційний, - а також чотири рівні розвитку готовності студентів до соціальної роботи (недостатній; первинний; професійно-кваліфікаційний; професійно-спеціалізований). Оскільки ми готуємо фахівців соціальної сфери вважаємо можливим для створення системи професійної підготовки майбутніх фахівців до профілактики дезадаптації учнів взяти за основу розроблені О. Карпенко компоненти моделі професійної підготовки та систему критеріїв за відповідними рівнями, але наповнити її власним змістом, враховуючи особливості предмету дослідження.

Аналіз наукових досліджень Р. Вайнола показав, що автором обґрунтовано та розроблено педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, для реалізації чого автором розроблено та впроваджено у педагогічний процес таке науково-методичне забезпечення: навчально-методичний комплекс до навчального курсу «Технології соціально-педагогічної роботи» (навчально-методична програма курсу, навчально-методична картка дисципліни, навчальний посібник, курс лекцій, програма підготовки до літньої практики); матеріали творчого конкурсу для абітурієнтів спеціальності «Соціальна педагогіка»; рекомендації по проведенню асистентської (викладацької) практики; навчальний план підготовки соціального педагога освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; розробка переліку та змісту умінь для професійно спрямованих дисциплін ОПП державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна педагогіка» [3].

О. Білою обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери (соціальних педагогів та менеджерів освіти) до проектування професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу, розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності з її поетапною реалізацією, що складається з таких компонентів [2, с. 251]: теоретичні засади підготовки (мета, принципи, підходи, етапи), методичні засади підготовки (методи, форми, засоби, педагогічні умови). Вважаємо необхідним ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери з основами проектування майбутньої професійної діяльності як одним із складників готовності до профілактики дезадаптації учнів шляхом

проектування виховуючого середовища для їхньої успішної соціалізації у різних соціальних інституціях.

Сучасні дослідники серед важливих результатів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери виокремлюють розвиток їхньої соціально-професійної зрілості [17]. Науковцями розроблено структурно-функціональну модель процесу формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців [17, с. 203], що містить такі характеристики: компоненти (когнітивний, мотиваційний та діяльнісно-поведінковий); критерії (соціальний, професійний, зрілісний); показники (особистісної зрілості, когнітивної зрілості, професійно-ціннісної зрілості, діяльнісно-поведінкової зрілості, емоційно-поведінкової зрілості, соціально-адаптаційної зрілості); певні ознаки, риси за трьома рівнями. Цікавим видається підхід до розгляду результатів професійної підготовки не як статичного, а як динамічного системного утворення, що поєднує різні характеристики (мотиваційні, когнітивні, поведінкові, а також соціально-професійний особистісний досвід).

У сучасних наукових дослідженнях у сфері професійної підготовки фахівців важливою домінантою виступає їхня готовність до постійного оновлення власних професійних знань, вмінь та навичок шляхом самоосвіти та самовдосконалення, що робить їх більш конкурентноздатними, адаптованими до постійних суспільних змін та мобільними. Аналіз досліджень С. Грищенко показав, що автором обґрунтовано концептуальні теоретико-методичні основи процесів самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери. До складників самовдосконалення працівників соціальної сфери автор відносить [4]: самовиховання, самовизначення, самоствердження, самооцінку, самоосвітню діяльність, самоорганізацію, самодопомогу та самомоніторинг. Враховуючи вищезначене, для підвищення професійної компетентності фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики дезадаптації учнів вважаємо необхідним опанування ними основами самовдосконалення з метою освоєння технік, необхідних в профілактичній роботі з учнями, схильними до дезадаптації, як умовою підвищення їхньої професійної адаптованості та запобігання процесу їхнього професійного вигорання при роботі зі складними контингентами.

Науковцями визначено важливі аспекти у підготовці фахівців соціальної сфери до професійної діяльності. Так, А. Конончук наголошує на необхідності

у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери забезпечення їхньої готовності до здійснення партнерської взаємодії з недержавними організаціями. Також автор пропонує введення до програми професійної підготовки соціальних працівників навчальних дисциплін, як «Соціальне партнерство», «Недержавні організації соціальної сфери» тощо [10, с. 185], а також ознайомлення з етикою партнерства [там же], що передбачає ефективну взаємодію на основі визнання спільності інтересів для досягнення спільної мети, у практичній волонтерській діяльності студентів. Враховуючи вищезначене, вважаємо необхідним у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів ознайомлення їх із визначеними принципами та особливостями організації соціального партнерства як важливого складника їхньої професійної компетентності у роботі з різними соціальними інституціями.

О. Пожидаєва зазначає, що в основу професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ має бути покладено «системний, особистісно-діяльнісний, та індивідуально-творчий підходи ... вона має бути особистісно-орієнтованою та творчою» [13, с. 79]. Цілком поділяємо ідеї автора, але, враховуючи проблему нашого дослідження, вважаємо необхідним у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики дезадаптації учнів використання ще й аксіологічного, акмеологічного та праксіологічного підходів, як основи для формування особистісного та практичного компонентів готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності.

О. Бартків проаналізовано особливості практичної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ та визначено, що однією з головних її проблем в Україні є низьке співвідношення годин (11 %), відведених для практики майбутніх фахівців порівняно з навчальними закладами інших країн світу (Франція – 55-65 %, США – 50 %, Великобританія – 40-50 % та ін.) [1, с. 73]. Аналіз та узагальнення результатів досліджень автора стосовно кількості годин, необхідних для формування практичної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери дозволяють підтвердити необхідність збільшення часу, що відводиться на їх практику.

Н. Ларіонова зазначає, що практика «актуалізує механізми соціального порівняння та рефлексії й тим самим створює умови для виявлення та адекватного розуміння своєї індивідуальності майбутніми спеціалістами,

а за умови ефективного педагогічного впливу ... - побудови індивідуальної професійної траєкторії розвитку особистості» [11, с. 95]. Отже, спираючись на ідеї автора, можна стверджувати, що практика є одним з визначальних компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, бо дозволяє активізувати їхній особистісний потенціал.

Аналіз досліджень В. Поліщук показав, що автором визначено основні компоненти індивідуального стилю діяльності соціального педагога, виявлено його ознаки та окреслено роль професіоналізму у його формуванні. Дослідниця визначає особистісні якості соціального педагога, що є підґрунтям його професійної компетентності [15, с. 41]: здатність до творчості, артистичність, натхнення; емпатія; душевне тепло; щирість; ініціативність; гнучкість та наполегливість; здоровий глузд. Автор стверджує, що індивідуальний стиль соціального педагога містить [15, с. 42]: прояв себе як особистості спеціаліста-професіонала у діяльності; моральний ідеал фахівця у професійній діяльності – сформоване ставлення до соціальної роботи; ставлення фахівця до самого себе та клієнта, своєї роботи з ним; своєрідність прояву професійної майстерності у діяльності; педагогічний такт і етика у процесі соціально-педагогічної роботи; отримані результати. Ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери з визначеними автором компонентами індивідуального стилю соціального педагога та особистісними якостями, які визначають його професійну компетентність сприятиме формуванню більш свідомого ставлення майбутніх фахівців до процесу професійної підготовки та розвитку особистісної відповідальності за його результати.

Сучасні дослідники приділяють увагу особливостям організації методичного забезпечення організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Так І. Ковальчук у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців наголошує на необхідності використання поряд із традиційними різними інноваційними методами та пропонує для навчання майбутніх соціальних педагогів такі цікаві інтерактивні методи як [9, с. 83-84]: проблемна лекція-бесіда, семінар-дискусія; кейс-метод; групова дискусія; мозковий штурм; технологічний практикум; аналіз ситуацій; імітаційно-рольове моделювання педагогічних ситуацій; ділова гра. Вважаємо, що використання інноваційних методів та засобів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери сприятиме розвитку у них

креативності, ініціативності, соціальної активності, гнучкості, акторської майстерності тощо, які є основою розвитку їхньої практичної та особистісної готовності до профілактики дезадаптації учнів та успішної роботи з вразливими контингентами.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Отже, теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери закладено у таких напрямках наукових досліджень: теоретико-методологічні основи професійної підготовки (Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик, О. Карпенко, В. Поліщук та ін.); технологічні та методичні основи професійної підготовки до певних видів професійної діяльності (І Ковальчук, О. Пожидаєвата ін.); основи практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (О. Бартків, Н. Ларіонова, З. Фалінська та ін.); інноваційні підходи та особливості підготовки фахівців у сучасних умовах (О. Біла, С. Грищенко, Т. Мальцева, П. Скляр та ін.). Підсумовуючи вищезазначене, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях розглядається нами як цілісна керована система: з одного боку - професійної освіти майбутніх соціальних педагогів, що мають здійснювати превентивну діяльність з учнями у загальноосвітніх закладах різних типів, та соціальних працівників, які мають забезпечувати профілактику дезадаптації учнів у соціальних службах, спеціалізованих закладах системи охорони здоров'я, праці та соціальної політики та пенітенціарної системи, а з іншого - як спеціально спроектований, гуманістично спрямований освітній простір професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери, що поєднує можливості ВНЗ (навчальна, виховна, науково-дослідна підсистеми) та інших соціальних інституцій партнерської мережі у підготовці фахівців до комплексного вирішення проблеми профілактики дезадаптації учнів.

Для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери передбачено забезпечення координованої взаємодії різних підсистем організації їхньої діяльності (навчально-виховної та наукової - у середовищі вищого навчального закладу; практичної та волонтерської - у середовищі соціальних інституцій, які здійснюють превенцію дезадаптації учнів; проектної - у середовищі територіальної громади), що забезпечують формування у студентів професійної компетентності до відповідного виду

професійної діяльності. Результат процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вбачаємо у формуванні їхньої готовності до виконання відповідного виду професійної діяльності, що передбачає рівневе інтегроване утворення, яке містить мотиваційний, когнітивний, практичний та особистісний компоненти. Науково-методичне забезпечення системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розглядаємо як дидактично спроектований комплекс способів та засобів, що сприяє формуванню їхньої готовності до здійснення профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів, а також проектування методичного забезпечення з її реалізації.

Література

1. Бартків О.С. До проблеми практичної підготовки соціальних педагогів // Науковий вісник. – 2009. – № 21. – С. 71-75.
2. Біла О.О. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика : монографія / Олена Олександрівна Біла. – Одеса : Астропринт, 2013. – 424 с.
3. Вайнола Р.Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р.Х. Вайнола. – Полтава, 2009. – 44 с.
4. Грищенко С.В. Самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери : монографія / С.В. Грищенко. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – 328 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – Київ, Симферополь: Універсум, 2013. – 536.
6. Єфремова Г.Л. Розвиток професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г.Л. Єфремова. – Полтава, 2014. – 20 с.
7. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А. Й. Капська // Вісник Глухівського

національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 15. – С. 12–16.

8. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за редакцією С.Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.

9. Ковальчук І.А. Методи інтерактивного навчання майбутніх соціальних педагогів // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2010. – № 4. – С. 82-87.

10. Конончук А.І. Професійна підготовка соціальних працівників до партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери / А.І. Конончук // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 183-187. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2016_1_35.

11. Ларіонова Н.Б. Практика як фактор оптимізації професійного становлення майбутніх соціальних педагогів // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4. – С. 93-95.

12. Никитин В.А. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Никитин. – М. :Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 269 с.

13. Пожидаєва О.В. Теоретичні аспекти проф. підготовки МСП у ВНЗ // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2011. – № 3-4. – С. 72-80.

14. Полисадова М.Н. Подготовка будущего социального педагога к деятельности по профилактике наркомании среди трудновоспитуемых подростков : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / М. Н. Полисадова. – Москва, 2004. – 202 с.

15. Поліщук Віра Становлення професіоналізму соціального педагога на основі компонентів індивідуального стилю його діяльності // Молодь і ринок. – 2011. – № 4. – С. 38-43.

16. Поліщук В.А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактичної роботи щодо вживання наркогенних засобів неповнолітніх // Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Наукове видання. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2004. – С. 184-191.

17. Скляр П.П., Мальцева Т.Є., Нетьосов С.І. Інноваційні підходи та особливості в підготовці фахівців соціальної сфери. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2014. – 248 с.

18. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / З. З. Фалинська. – Вінниця, 2006. – 21 с.

19. Чубук Р.В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В.Чубук. – Одеса, 2008. – 21 с.

УДК 378.147 : 371.15

В. В. Лебедева

ЗАСТОСУВАННЯ ДОКУМЕНТ-КАМЕРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

© Лебедева В. В., 2017

<http://orsid.org/0000-0003-0695-3972>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843237>

У статті розглянуто особливості застосування документ-камери майбутнім учителем у навчально-виховному процесі. Висвітлено пріоритети застосування документ-камери у вирішенні освітніх завдань навчального процесу. Проаналізовано роль інформаційно-комунікаційних технологій у візуалізації навчальної інформації. Схарактеризована технічна основа документ-камери: побудова, принцип роботи, функціонування. Визначено дидактичні можливості застосування документ-камери у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя. Розглянуто методична підтримка уроку з використанням документ-камери у реалізації дидактичних принципів (науковості, проблемності, наочності, активності і усвідомленості, доступності), методів (пояснювально-ілюстративних, репродуктивних, пошукових і дослідницьких). Зазначено, що застосування документ-камери у навчально-виховному процесі має ряд переваг у реалізації психологічних аспектів навчання. Виділено можливості використання документ-камери у різних спрямуваннях при вивченні дисциплін шкільного циклу. Зазначено. Розкрито методичні рекомендації по використанню документ-камери на заняттях.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційні ресурси, комунікаційні ресурси, документ-камера, навчально-виховний процес, принципи навчання, методи навчання.

Лебедева В. В. Использование документ-камеры в профессиональной деятельности будущего учителя.

В статье рассмотрены особенности применения документ-камеры будущим учителем в учебно-воспитательном процессе. Освещены приоритеты применения документ-камеры в решении образовательных задач учебного процесса. Проанализирована роль информационно-коммуникационных технологий в визуализации учебной информации. Охарактеризована техническая основа документ-камеры: построение, принцип работы, функционирование. Определены дидактические возможности применения документ-камеры в учебно-познавательной деятельности будущего учителя. Рассмотрены методическая поддержка урока с использованием документ-камеры в реализации дидактических принципов (научности, проблемности, наглядности, активности и осознанности, доступности), методов

(объяснительно-иллюстративных, репродуктивных, поисковых и исследовательских). Отмечено, что применение документ-камеры в учебно-воспитательном процессе имеет ряд преимуществ по реализации психологических аспектов обучения. Выделены возможности использования документ-камеры в разных устремлениях при изучении дисциплин школьного цикла. Раскрыты методические рекомендации по использованию документ-камеры на занятиях.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационные ресурсы, коммуникационные ресурсы, документ-камера, учебно-воспитательный процесс, принципы обучения, методы обучения.

Lebedyeva V.V. Using document-camera in professional activiti of future teachers.

Informatization of education is to change the role of the teacher, to new methods and organizational forms of training and teachers. The successful use of ICT in the learning process depends on the ability of teachers to organize in a new learning environment, integrate new information and pedagogical technologies in order to produce exciting classes to encourage academic cooperation and collaboration of students. This requires teachers some new technological skills, which should have a teacher in the future, including the ability to develop new ways to use ICT to enrich the learning environment, ICT literacy of students, the development of their knowledge and ability to produce new knowledge.

In the professional development of future teachers training takes an important role in the field of new information and communication technologies, including the formation of students' information culture, competence; mastering modern facilities of professional activity; explore the use of didactic principles in teaching equipment; acquisition of practical skills in the information educational environment; forming medya- technological skills to create learning tools.

Modern specialist who works in the use and application of ICT training should be knowledgeable in basic resource components of information and communication technologies.

Information resources include software, which includes: system software, software, information technology, software educational purposes.

Communication resources designed to prepare and transfer information between objects separated in space, including kom'yuternymy networks and information systems. The structure of the communication resources of that technology include computers, network servers, devices, collective supervision, scanner, telecommunication units.

In today's media environment a major role when using communication resources occupied interactive surface (sensor board), visualizers information (document cameras), allowing for practice-oriented activities of students and provide more opportunities to organize search and creative work.

In the article the features of application Document Camera future teachers in the educational process. Deals with the application priority document camera in

solving the educational problems of the educational process. The role of information and communication technologies in the visualization of educational information. Author determined the technical basis document camera: construction, working principle, operation. Determined Didactic possibilities of document camera in the teaching and learning of future teachers. Methodical support lesson using the document camera in realizing didactic principles (scientific, problematic, visibility, activity and awareness, accessibility), methods (explanatory, illustrative, reproductive, search and research). It is noted that the use document camera in the educational process has several advantages in implementing psychological aspects of learning opportunities are allocated using the document camera in different directions in the study subjects school cycle. Indicated reveals guidelines for using the document camera in the classroom.

Key words: *information and communication technologies, information resources, communication resources, document camera, the educational process, Mr. avchannya principles, methods.*

Постановка проблеми. Інформатизація освіти – багатоаспектний процес, що ставить нові вимоги до компетентності викладачів, навчальних матеріалів, засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), мотивів пізнавальної діяльності учнів і вчителів. Стрімкий розвиток технологій потребує від учителя успішно здійснювати освітній процес в ІКТ-насиченому освітньому середовищі сучасної школи.

Інформатизація освіти веде до зміни ролі вчителя, до появи нових методів і організаційних форм підготовки і підвищення кваліфікації педагогів. Успішне використання ІКТ у навчальному процесі залежить від здатності викладачів по-новому організувати навчальне середовище, об'єднувати нові інформаційні та педагогічні технології для того, щоб проводити захоплюючі заняття, заохочувати навчальну кооперацію і співпрацю учнів. Це вимагає від учителя нових технологічних умінь, якими повинен володіти вчитель у майбутньому, що передбачають здатність розробляти нові шляхи використання ІКТ для збагачення навчального середовища, розвитку ІКТ-грамотності учнів, освоєння ними знань і здатності виробляти нові знання.

Отже, у професійному становленні майбутніх учителів важливу роль виконує підготовка їх у сфері нових інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема формування інформаційної культури, компетенції; опанування ними сучасними засобами професійної діяльності; вивчення дидактичних принципів застосування у навчанні технічних засобів; формування практичних навиків

роботи в інформаційному освітньому середовищі, а також технологічних умінь створювати медиа- засоби навчання.

Сучасний фахівець, який діє в умовах використання та застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання, повинен бути обізнаним в області основних ресурсних складових ІКТ. Інформаційні ресурси включають програмне забезпечення, до якого належить: системне програмне забезпечення, програмне забезпечення інформаційних технологій, програмне забезпечення навчально-виховного призначення.

Комунікаційні ресурси призначені для підготовки та передачі інформації між розділеними у просторі об'єктами, зокрема комп'ютерними мережами та інформаційними системами. До складу комунікаційних ресурсів зазначеної технології відносять комп'ютерну техніку, мережеві сервери, пристрої колективного спостереження, сканер, телекомунікаційні блоки.

У сучасному мультимедіа середовищі головну роль при використанні комунікаційних ресурсів займають інтерактивні поверхні (сенсорні дошки), візуалізатори інформації (документ-камери), що дозволяють забезпечити практико-орієнтовану діяльність учнів і надають більш широкі можливості для організації пошукової та творчої роботи.

Більш детально схарактеризуємо документ-камеру, її призначення, побудову, принцип роботи, функціонування, можливості використання у навчально-виховному процесі.

Мета статті: розкрити особливості призначення, побудови та функціонування документ-камери; визначити можливості використання документ-камери у навчально-виховному процесі, як дидактичного інструмента.

Виклад основного матеріалу. Документ-камера (ДК) – відеокамера на штативі, яка дозволяє отримати і транслювати в режимі реального часу чітке і якісне зображення будь-яких об'єктів, в тому числі і тривимірних на великий екран (екрани). Документ-камера призначена для отримання, збереження, візуалізації на масштабному екрані і трансляції в режимі реального часу зображень (тривимірних і динамічних), що отримані з нецифрових носіїв інформації. Такий засіб навчання забезпечує вирішення освітніх завдань навчального процесу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, а саме:

- використання в освітньому процесі сучасних освітніх технологій діяльнісного типу;

- візуалізація на масштабному екрані інформації, демонстрація, фіксація і збереження результатів спостережень, хід проведення лабораторних експериментів;

- фіксація освітніх досягнень учнів у вигляді створених ними навчальних матеріалів, збереження матеріалів в базі даних, формування портфоліо;

- організація проведення відеоконференцій, дистанційних форм навчання;

- забезпечення умов ефективної самостійної роботи учнів за підтримки викладачів;

- розвиток комунікативних умінь учнів.

Зображення, отримане за допомогою документ-камери, може бути введено в комп'ютер, показано на екрані телевізора, передано через Інтернет, спроектоване на екран або інтерактивну дошку за допомогою мультимедіапроектора.

У документ-камері, як дидактичному інструменті, враховані всі основні нейрофізіологічні особливості створення та сприйняття інформації суб'єктом, що сприяє більш ґрунтовному засвоєнню змісту інформаційних об'єктів і навчальних предметів.

Можливості застосування документ-камери у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя:

1. Демонстрація стаціонарних зображень і об'єктів на екран для загального огляду. До стаціонарних зображень відносять двовимірні (плоскі відображення реальних предметів: папери з текстовою інформацією, фотографії, малюнки) і тривимірні відображення реальних предметів, які з статичних перетворюються в рухомі при обертанні для повного перегляду з усіх боків (моделі, макети, предмети).

Документ-камера дозволяє розглянути дрібні деталі плоского або об'ємного зображення, які погано помітні або мають невеликий розмір при реальному перегляді за рахунок оптичного збільшення.

ДК може транслювати, у режимі реального часу, динамічну візуалізацію природних процесів, лабораторних дослідів або спостереження за реальними процесами, розглядати їх в найдрібніших деталях, бачити відхилення або варіації в русі або зміні стану демонстрованих об'єктів.

До можливостей технічного застосування ДК відноситься й візуалізація складних навчальних дій, що складаються з декількох етапів або операцій.

Наприклад, техніка навчання роботи з клавіатурою комп'ютера, вишивання, накладання штрихування, малювання складних візерунків, ліплення, аплікація тощо.

До дидактичних можливостей застосування ДК можна віднести візуальну роботу з текстом: виділення фрагменту текста за певними ознаками, співвідношення ілюстративного та текстового матеріалу, різного роду виділення, підкреслення і нанесення позначок, заповнення бланків, анкет, робота з ігровим дидактичним матеріалом у вигляді карток тощо.

2 Запис стаціонарних і динамічних об'єктів.

Ця функція дозволяє зберігати збільшені зображення та відеозаписи динамічних процесів і навчальних дій у вигляді файлів зображень і відеофайлів для подальшого демонстрації і вивчення.

Дана опція документ-камери може бути використана при створенні дидактичних відеоматеріалів і трансляції отриманих результатів.

Отже, застосовуючи всі можливості використання документ-камера може стати гарною підмогою при розробці методичних посібників з поетапною реалізацією складної послідовності дій.

Методична підтримка уроку з використанням документ-камери відбувається на всіх його етапах:

1) організаційний момент (демонстрація завдання-розминки перед початком уроку; демонстрація плану уроку і видів діяльності на уроці);

2) перевірка домашнього завдання (перевірка і виправлення домашніх робіт учнів; можливість швидкого редагування письмових робіт; супровід презентацій, зроблених учнями);

3) актуалізація опорних знань та вмінь учнів (демонстрація схем, таблиць, для усного або письмового заповнення з учнями);

4) мотивація навчально-пізнавальної діяльності (демонстрація різноманітних малюнків, картинок, брошур, книг, альбомів, ілюстрованих видань, фото або фактів, статистичних даних);

5) засвоєння нового матеріалу (демонстрація дрібних частин об'єктів, карток із зображеннями предметів, відеоряду як набір ілюстрацій до розповіді, презентацій PowerPoint; складання набору пропозицій і ідей при мозковому штурмі; порівняння зображень з реальними об'єктами; використання всім класом однієї книги для читання вголос; демонстрація діаграм і графіків різного

типу; одночасний перегляд плоских і об'ємних об'єктів в загальному полі; обертання, видалення і наближення об'єктів без торкання; демонстрація висловлювань (цитат));

б) закріплення нового матеріалу (проведення вікторин з демонстрацією завдань і відповідей; запис вправ, що виконуються на уроці для подальшої трансляції або викладання в мережі; демонстрація частин прихованого об'єкта для завдання «Вгадай, що це за предмет і як його використовують»);

7) підсумки уроку (збір і узагальнення питань учнів у різних предметних спрямуваннях; підрахунок очків в ігрових вправах, що виконувались на уроці; демонстрація робіт учнів у вигляді фотографій, малюнків, звітів тощо);

8) домашнє завдання (демонстрація покрокової інструкції щодо виконання завдань).

У педагогічному просторі використання ДК забезпечує реалізацію таких дидактичних принципів навчання:

- принцип науковості (логічна послідовність викладу навчальної інформації, що пред'являється вчителем за допомогою документ-камери і можливостей прямої трансляції навчального матеріалу з першоджерел);

- принцип проблемності (можливість колективного пошуку рішення навчальних завдань учнями самостійно або спільно з учителем);

- принцип наочності (можливість демонстрації процесів і явищ, виконання динамічних вправ для зіставлення результатів роботи учнів і їх аналізу, створення динамічних інструкцій тощо);

- принцип активності і усвідомленості (розуміння учнями цілей і завдань майбутньої роботи, що сприяє реалізації можливостей само- й взаємонавчання, самоаналізу, самооцінки, самостійного мислення та діяльності;

- принцип доступності, а також систематичності та послідовності, (поетапний, послідовний перехід від головного до нових фактів і властивостей досліджуваного об'єкта, явища або процесу, що сприяє розширенню і поглибленню знань, формуванню нових навичок та умінь);

- принцип завершеності навчання (можливість демонстрації аналогій, порівнянь, зіставлень, протиставлень, що забезпечує поступовий перехід до більш ґрунтовних знань);

- принцип виховного впливу уроку реалізується за рахунок ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, а також позитивного

впливу професійних і особистісних якостей вчителя, який застосовує на уроці інноваційні технології.

Варто зазначити, що під час заняття з використанням документ-камери забезпечується реалізація принципу доцільності наданих методів навчання, що значною мірою впливає на ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Пояснювально-ілюстративні методи навчання реалізуються завдяки багатоплановій візуалізації об'єктів, явищ і процесів, що полегшує розуміння навчальної інформації а також наданні візуальних інструкцій по виконанню навчальних дій.

Репродуктивні методи навчання реалізуються при відтворенні знань за зразком, правилом, з опорою на схему або алгоритм, відтворення вже вивченого матеріалу, для заповнення схем і таблиць, ілюстрації алгоритму або моделі, описи об'єкта, приведення учнями власних прикладів, що підтверджують правило, властивість, закон, алгоритм.

Пошукові і дослідницькі методи навчання припускають визначення суті досліджуваного об'єкта, явища або процесу, формулювання й аргументацію гіпотез візуальними методами, демонстрацію ходу міркувань, вибір шляхів вирішення дослідницької задачі, організацію спостереження за ходом вирішення проблеми.

Застосування документ-камери у навчально-виховному процесі має переваги у реалізації психологічних аспектів навчання, а саме:

- багатогранність уявлення та інтерпретації навчальної інформації створює різноманітний за формою стимул, що дозволяє не тільки швидко впізнавати і класифікувати сприйняту інформацію, а й ефективно засвоювати її на активно діяльнісному рівні з використанням різних видів пам'яті (моторної, образної, словесно-логічної, емоційної);

- управління навчальним матеріалом в зоні робочої поверхні документ-камери, що імітує виконання вправ з довільною динамікою і дозволяє простежити хід думок користувача (вчителя або учня), призводить до досягнення високого навчального результату;

- активізація уваги учнів різними способами: демонстрацією стаціонарних і динамічних об'єктів, поетапного виконання завдання, акцентного виділення частини об'єкту, порівняльного аналізу об'єктів,

трансформації об'єктів, спостереження за процесами, повторного відтворення, сенсове і логічне угруповання об'єктів тощо;

- можливість виконання різноманітних видів роботи, що сприяють самостійної розумової діяльності учнів: письмових завдань, усного обговорення в класі, групі, організація консультацій, презентацій тощо.

Розглянемо можливості використання документ-камери у різних спрямуваннях при вивченні дисциплін шкільного циклу.

Початкова школа: робота з буквами і цифрами; поділ предмета на дрібні деталі; демонстрація художніх виробів, виконаних учнями; демонстрація процесів виконання творчих завдань з ручної праці (малювання, шиття, вишивання, ліплення, випалювання; демонстрації гри «Збери пазл»; створення ілюзії руху об'єктів способом мультиплікації тощо.

Вивчення мови та літератури: відпрацювання орфографії, граматичних структур; демонстрація слів під час навчання читання на ранніх етапах, правил читання голосних звуків і загальних фонетичних правил; виконання завдань на словотвір; робота зі словником; навчання лексиці; Процес навчання написання листів; запис цифрових оповідань; порівняння літературних стилів, жанрів. демонстрація вимог до написання твору.

Історія: демонстрація документальних зображень для складання оповідань з життя учнів, класів, історії школи; вивчення політичної системи держави; вивчення та складання тимчасових шкал історичних подій; демонстрація відомостей про відомих людей або історичні події.

Математика: демонстрація предметів, що мають різні геометричні форми; рішення рівнянь, складних математичних задач; демонстрація основних математичних підрахунків: додавання, віднімання, множення, ділення; демонстрація вимірювань: метричних, вагових, обсягу тіл і рідин тощо.

Фізика: демонстрація капілярних властивостей рідини; спостереження заломлення променя світла при проходженні через трикутну призму; пояснення функціонування електроприладів, будови схем, дослідження дрібних деталей і частин механічного або технічного обладнання; демонстрація законів Ньютона (визначення сили тяжіння, сили дії та протидії, швидкості руху об'єкта тощо).

Хімія: робота з періодичною таблицею елементів Д.І. Менделєєва; демонстрація будови атомів, молекул, запис формул хімічних елементів.

Біологія: підключення до мікроскопа; вивчення рослинних клітин під мікроскопом; демонстрація дрібних частин квітки; спостереження за ростом рослини від насіння до стебла і листя; порівняння форми і структури листя тощо.

Географія: робота з географічними картами; демонстрація видів мінералів на уроках географії; демонстрація географічного положення країн, економічних систем і національних реалій, прогнози погоди, зроблені учнями або класом.

Фізична культура: пояснення правил гри і позицій учасників на уроках фізкультури.

Музика: музичний супровід уроків; навчання нотної грамоти.

Образотворче мистецтво: демонстрація поєднань кольорів при вивченні теорії кольору в живопису; демонстрація техніки малювання і живопису.

Дистанційне навчання: створення і запис уроків для ресурсних центрів; створення та архівування уроків для дистанційного навчання; створення і запис інструкцій щодо виконання; запис етапів уроку й етапів виконання вправ і завдань; трансляція інформації з зовнішніх електронних носіїв; створення банку кращих уроків.

Учитель, який використовує документ-камеру, повинен добре до цього підготуватись. Ще до початку навчального року він зобов'язаний провести таку роботу:

1. Перевірити чи працює документ-камера. Для цього слід під'єднати її до мультимедійного проектора й увімкнути і отримати на екрані добре освітлений прямокутник.

2. Здійснити перевірку всіх апаратів, до яких буде під'єднуватись документ-камера під час її використання, а саме: мультимедійний проектор, комп'ютер, телевізор, відеомагнітофон, DVD-рекордер, інтерактивну дошку. Слід увімкнути їх і переконатись, що всі вони бездоганно працюють.

3. Підготувати відповідні навчальні матеріали.

4. Провести підключення документ-камери до пристроїв відображення згідно з технічною інструкцією. Здійснити перевірку діяльності всіх функцій, що розташовані на панелі управління.

Висновки. Отже, документ-камера як когнітивний інструмент, що підтримує, спрямовує і розширює розумовий розвиток учнів за рахунок створення наочної орієнтовної основи дій.

Документ-камера використовується на уроках з усіх шкільних навчальних дисциплін; при читанні лекцій, проведенні семінарських, лабораторних і практичних занять; при проведенні позакласних виховних масових заходів з учнями та у гуртковій роботі; при створенні мультиплікації; при проведенні відеоконференцій; демонстрації результатів голосувань і опитувань, а також використовується в якості відеокамери (запис або демонстрація на екран дій, що відбуваються в класі).

Література

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : уч. пос. для студ. вузов / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2009. – 272 с.
2. Сичов В.Г., Трофимов О.Є. Лабораторно-практичні роботи з курсу ТЗН і нових інформаційних технологій навчання. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2009. – 128 с.

**САМОРОЗВИТОК ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА
ПРАКТИЧНОМУ ЕТАПІ ПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ
ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

© Матвієнко М. Є., 2017

<http://orcid.org/0000-0001-5268-9151>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843285>

У статті розглядаються практичні методики розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів початкових класів під час аудиторних занять та на етапі педагогічної практики. Встановлено, що найбільш впливовими рисами, якими має володіти педагог, є терплячість, відвертість та послідовність. Визначено навички, що сприятимуть розвитку терплячості (розподіл великих завдань на складові частини, наполегливість, здоровий перфекціонізм, вміння чекати), описано причини виникнення та шляхи боротьби з дратівливістю як стану, протилежного до терплячості. Запропоновано модель регулярного позакласного заходу для розвитку власної відвертості та встановлення довірливих, відвертих відносин з дитячим колективом, розробленого на основі матеріалів експерименту А. Арона. Схарактеризовано вплив розробки індивідуальних схем реакцій у типових ситуаціях для розвитку професійної послідовності та попередження конфліктів, спричинених надмірною емоційністю.

Ключові слова: *студенти, саморозвиток, майбутні учителі початкових класів, терплячість, послідовність, відвертість, методики.*

Матвиенко М. Е. Саморазвитие и самосовершенствование студентов на практическом этапе профильной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию учебно-воспитательной среды.

В статье рассматриваются практические методики развития профессионально значимых личностных качеств будущих учителей начальных классов во время аудиторных занятий и на этапе педагогической практики. Установлено, что наиболее важными чертами, которыми должен обладать педагог, являются терпимость, откровенность и последовательность. Определены навыки, которые будут способствовать развитию терпимости (разделение больших задач на составные части, настойчивость, здоровый перфекционизм, умение ждать), описаны причины возникновения и пути борьбы с раздражительностью как состоянием, противоположным терпимости. Предложено модель регулярного внеклассного мероприятия для развития собственной откровенности и установления доверительных, откровенных отношений с детским коллективом, разработанного на основе

материалов эксперимента А. Арона. Охарактеризовано влияние разработки индивидуальных схем реакций в типичных ситуациях для развития профессиональной последовательности и предупреждения конфликтов, причиной которых может стать излишняя эмоциональность.

Ключевые слова: студенты, саморазвитие, будущие учителя начальных классов, терпимость, последовательность, откровенность, методики.

Matvienko M. E. Self-development and self-improvement of students at the practical stage of specialized primary school teachers-to-be training for the formation of educational environment.

The article deals with practical methods of development of professionally meaningful personal qualities of primary school teachers-to-be during classroom lessons and at the stage of pedagogical practice. Current changes in educational system cause the development of new requirements to primary school teachers-to-be training. It is commonly known that the personality of a teacher is of high importance in primary education due to peculiarities of primary school age. It is established that the most influential features a teacher has to possess are patience, frankness and consistency. The skills that contribute to the development of patience are defined. They include division of large tasks into constituent parts for building up a plan of constant movement forward, persistence in professional attempts, smart perfectionism and the ability to wait. Causes of occurrence of the irritability and ways of overcoming it as a state opposite to patience are described. This ways are based on psychological mechanism of switching over. The model of the regular extracurricular event for the development of the teacher's openness and the establishment of trusting, frank relationships with the children was proposed. The program of the event was developed on the basis of A. Aron's experiment materials where the importance of frankness in communication was proved. It is stated that a consistent teacher is usually treated as a strong, clever, reliable and trustworthy person. Moreover, consistency in teaching and up-bringing is said to be helpful in saving inner energy by acting typically in the similar situations. The influence of the development of individual reaction schemes in typical situations for the development of professional consistency and the prevention of conflicts caused by excessive emotionality are described.

Key words: students, self-development, primary school teachers-to-be, patience, frankness, consistency, methods.

Постановка проблеми. Сучасний етап реформації системи початкової освіти зумовлює нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів під час навчання у педагогічному виші, де ще більшого значення набуває процес не лише передачі знань, а й моделювання інтелектуального, духовного і професійного потенціалу студентів.

Загально відомо, що вчитель є ключовою особистістю для учнів у початковій школі, що викликано специфікою розвитку дітей молодшого шкільного віку. Ще на початку XX століття П. Каптерев писав, що особистість учителя в умовах навчання та виховання займає перше місце, а властивості особистості педагога можуть підвищувати або знижувати виховний вплив навчання [1]. *Виходячи з цього, для отримання та збереження авторитету у дитячому колективі особистість педагога повинна характеризуватися певними якостями, розвитку яких слід приділити особливу увагу при підготовці майбутніх учителів початкових класів.*

Аналіз основних досліджень і публікацій. Удосконалення підготовки майбутніх педагогів є полем постійного наукового пошуку як для вітчизняних (В. Рубцов, М. Микитюк, Є. Белозерцев, М. Ніколаєва, Н. Щуркова та ін.), так і закордонних (P. Westwood, R.J. Walker, D. Hayes, M. Burns Hahner, S. Lockyer та ін.) науковців.

Саморозвиток та самовдосконалення майбутніх педагогів розглядається в працях таких учених, як Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Н. Іванова, С. Каргін, В. Сластьонін та ін.

Психологічні аспекти терплячості, відвертості та послідовності розглядаються в працях М. Давидова, А. Крилова, Є. Ільїна, К. Ферацці, Р. Чалдіні та ін. Однак практичні інструменти розвитку цих якостей у професійній підготовці майбутніх педагогів залишалися недостатньо розробленими.

Метою статті є розробка теоретично обґрунтованих методик розвитку терплячості, відвертості та послідовності як професійних якостей майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Чеські дослідники провели опитування серед 135 людей різного віку та створили перелік якостей, які повинен демонструвати вчитель початкових класів [6]. Найбільш згадуваними серед них були терплячість, відвертість та послідовність.

Ці висновки стали основою для розробки практичних методик, які були запропоновані майбутнім учителям початкових класів на аудиторних заняттях в рамках спецкурсу «Щасливе освітньо-виховне середовище у початковій школі» та перевірені під час педагогічної практики.

Методика розвитку відвертості. К. Ферацці у своїй книзі «Як знайти друзів та наставників на все життя» зазначає, що відвертість потребує від

людини неймовірної сили «сказати вголос правду про себе та оточуючих та почути правду у відповідь» [4, с. 81]. Автор визначає відвертість як «сміливість розкривати свої переживання та недоліки перед іншою людиною» [4, с. 81].

Відвертість лежить в основі побудування тісних міжособистісних зв'язків. Вона є також запорукою побудування довірливих відносин, адже розповідь про власні переживання зближує людей.

Американський психолог А. Арон провів експеримент, який яскраво ілюструє вплив відвертості на побудування міцних взаємовідносин між людьми. Суть експерименту полягала в тому, що незнайомі між собою люди спілкувалися протягом години, задаючи один одному питання та відповідаючи на них, що призвело до емоційної близькості під кінець експерименту. Результати впливу відвертості на побудування відносин є ще більш вражаючими, якщо взяти до уваги той факт, що через півроку пара, що брала участь у експерименті, вирішила одружитися.

Для цього дослідження А. Арон розробив перелік питань, які використовувались для відвертої розмови учасників експерименту [5]. Цей перелік питань став основою для тем, які в рамках цього дослідження були запропоновані для обговорення в класі. Для того, щоб це обговорення сприймалося позитивно усіма учасниками та було керованим, воно було представлено в якості ритуалу з символічною атрибутикою та чіткими правилами поведінки під час самого заходу.

Раз на тиждень у якості позакласного заходу було введено «Коло Таємниць». Готуючись до його започаткування, студенти разом з класними керівниками пропонували учням назвати предмет, який, на їхню думку, може символізувати відвертість. Запропоновані варіанти записувалися на аркуші паперу, після чого протягом тижня кожен міг віддати свій голос за той варіант, який сподобався йому або їй найбільше. До голосування залучалися не лише діти, а й батьки, інші вчителі, самі студенти. Серед варіантів предметів, що стали переможцями, були свічка, дзвіночок, білий аркуш паперу, скляна куля та інші. Останній варіант.

Головною метою «Коло Таємниць» було навчити всіх учасників освітньо-виховного середовища ділитися власними думками та емоціями, а також чути думки оточуючих. До цього заходу могли приєднатися батьки та педагоги, які працюють з класом. Для створення комфортної та невимушеної атмосфери

учасникам пропонувалися напої, які можна було отримати перед заходом або принести з собою.

Захід «Коло Таємниць»

Реквізити: м'які крісла-мішки, подушки, стільці – за вибором учасників; предмет-символ (наприклад, скляний шар); пісочний годинник на 1 хвилину; чашки для напоїв.

Правила заходу:

- Учасник, що отримав шар, стає Володарем та має одну хвилину для того, щоб висловити власні думки з запропонованої теми.
- Інші учасники не мають права перебивати або коментувати розповідь Володаря під час його висловлювання.
- Розповідь Володаря не повинна ображати чи висміювати інших учасників Кола або будь-кого з людей.
- Якщо в інших учасників з'явилися запитання до Володаря, вони можуть позначити це, виставивши руку з піднятим великим пальцем до центру кола.
- Володар може не відповідати на запитання, якщо це приносить йому дискомфорт.
- Все, що було сказано у Колі, є таємницею, яка повинна залишитися серед учасників Кола.

Хід заходу:

Учасники сідають у зручний для них спосіб, утворюючи коло. Учитель оголошує питання, яке сьогодні буде обговорюватися у «Колі Таємниць». На центр кола виставляють пісочний годинник. Учитель першим відповідає на питання, тримаючи скляний шар. Якщо ні у кого не виникло запитань, шар передається учаснику, який сидить зліва. Процедура повторюють для усіх учасників заходу. Після того, як всі учасники висловилися, всі беруться за руки та одночасно проговорюють фразу: «Все, що було у Колі, залишається у Колі». Захід закінчують аплодисментами.

Методика розвитку послідовності. У психологічній літературі послідовність визначається як здатність людини до схожої поведінки у однотипних ситуаціях у різний час [2].

Соціологи, психологи та педагоги вже давно визнали, що послідовність є досить впливовим інструментом, завдяки якому можна керувати

поведінковими проявами людей [3]. Більш того, послідовність людини є основою формування її репутації, а також однією з найважливіших рис ідеального вчителя з точки зору дітей.

Цінність послідовності як характеристики педагога обумовлюється тим, що людина, яка послідовна у своїх діях та реакціях, сприймається оточуючими як більш відповідальна, сильна, розумна та надійна. Окрім цього, послідовність як у повсякденній, так і у професійній діяльності дає можливість зберегти внутрішні енергетичні ресурси, діючи за встановленою схемою у типових ситуаціях.

Послідовність є рисою характеру, над якою потрібно працювати кожному педагогу, адже вона є запорукою дисципліни, взаєморозуміння та ефективності керування процесами в класі. Учитель повинен мати сформований характер, певні правила та мету, з якими будуть узгоджуватися його дії та слова. Постійно змінюючи вимоги, не виконуючи власні правила, демонструючи то м'якість, то жорсткість у однакових ситуаціях, не дотримуючись обіцянок, вчитель породжує нерозуміння з боку дітей, а, заразом, неповагу до себе та некерованість поведінки класу.

Послідовність у вимогах та правилах інколи буває суворою, але вона є запорукою систематичності та порядку. Вона дозволяє учителеві побудувати відносини з учнями, спираючись на взаємну повагу та взаєморозуміння.

Для розвитку професійної послідовності вчителю потрібно розробити схему реакцій на найбільш типові позитивні та негативні ситуації, які можуть трапитися у школі. Прикладами таких ситуацій можуть бути невиконання домашнього завдання, перемога дитини у змаганні, конфлікт між учнями, активна гра на перерві, тощо.

Рекомендації до процедури:

- у верхній частині аркушу запишіть ситуацію, для якої потрібно розробити схему реакцій;
- у нижній частині аркушу запишіть результат, якого хотіли б досягти;
- виходячи з цього, визначте та опишіть дії, які б могли привести вас від описаної ситуації до бажаної дії;
- намагайтеся зазначати не більше трьох пунктів для більш легкого запам'ятовування;

- розмістіть ці нотатки на робочому столі та звертайтеся до них у разі потреби до поки ці дії не стануть автоматичними.

Подібні схематичні сценарії допоможуть не лише сформувати професійну послідовність, але і уникнути конфліктних ситуацій, спровокованих зайвою емоційністю, спричиненою втомою, поганим самопочуттям або іншими чинниками.

Чіткі правила допомагають зберегти міжособистісні відносини учителя та дитини незалежно від успіхів у навчанні. Звикнувши до вимог педагога, діти відчують постійність і захищеність, а також розуміють, що реакція учителя є закономірним наслідком їхньої діяльності.

Методики розвитку терплячості. Терплячість – це здатність зберігати спокій та гідність у неслухних ситуаціях, контролювати власні відчуття та емоції, а також контролювати власну агресивність стосовно оточуючих. Терплячість виявляється також у здатності людини до очікування, наполегливості, завзятті стосовно своєї справи та цілеспрямованості щодо своїх намірів та бажань.

Складові терплячості є окремими навиками, над якими учителям потрібно систематично працювати:

- Вміння ділити великі завдання на маленькі та планомірно виконувати їх. Ця здатність допомагає створити своєрідний план дій, де, виконуючи маленьке завдання, людина рухається до глобальної мети. Подібна тактика є корисною, адже завершеність дії незалежно від її об'єму позитивно впливає на психологічний стан людини, заспокоює та, у той же час, мотивує її на подальшу активність.

- Вміння не здаватися після першої невдалої спроби. Подібне вміння допоможе вчителю не розчаровуватися у собі та своїх учнях, адже робота з людьми передбачає великий вплив людського фактору на результати праці. Те, що не спрацювало одного разу, може стати знахідкою в іншій ситуації.

- Вміння доводити розпочате до ідеалу. Здоровий перфекціонізм є складовою терплячості та корисною рисою для педагога, адже дозволяє зупинитися та критично оцінити себе та результати своєї роботи з точки зору стороннього спостерігача, а потім внести зміни для досягнення бажаного ефекту.

- Вміння чекати. Робота педагога не завжди має миттєві результати: інколи проходить певний відрізок часу до того, як можна буде побачити результати своїх зусиль. Тому майбутньому вчителеві корисно навчитися чекати, не намагаючись прискорити події та не зосереджуючись на очікуванні як такому.

Протилежністю терплячості є дратівливість.

Дратівливість – це стан людини, при якій її психологічні реакції є більш вираженими у порівнянні з подразником. Дратівливість – це емоційна реакція на невідповідність оточуючої дійсності внутрішнім потребам людини.

Роздратованість з'являється тоді, коли дії, підкріплені внутрішніми потребами, не можуть бути здійснені. Ступінь роздратованості безпосередньо пов'язаний з нездатністю людини вплинути на ситуацію. Розум людини постійно генерує внутрішні вимоги, створюючи різність потенціалів. Якщо вчитель починає відчувати роздратування, йому потрібно одразу проаналізувати, які внутрішні потреби йому не вдається реалізувати. Роздратування не може бути свідомим, воно є біологічною реакцією, тому для запобігання конфліктним ситуаціям потрібно навчитися розрізняти його на самому початку та не допускати його збільшення.

Роздратування найчастіше проявляється у формі агресії, у людини змінюється інтонація та тональність голосу, рухи стають більш різкими, очні яблука рухаються швидше. Стан роздратування також може супроводжуватися сухістю в роті, вологими долонями та іншими проявами вегетативної нервової системи.

Психологічними причинами роздратованості є перевтома, стрес, тривожність, депресія. Роздратування завжди є відповіддю на дію або стан, яке не задовольняє людину. Чим довше людина є незадоволеною певними обставинами, тим сильнішим стає роздратування, що може мати досить тяжкі наслідки у вигляді неврозів. Тому вчителеві потрібно постійно працювати над собою, розвиваючи власні адаптивні механізми. Допомогою в цьому можуть стати запропоновані нижче методики.

Методики боротьби із роздратуванням:

- Зробіть своєрідний талісман Терплячості та тримайте його у кишені. Це може бути будь-який гладенький та приємний на дотик предмет, наприклад, камінець, великий гудзик або каблучка. При перших ознаках роздратування

корисно торкатися та гладити цей предмет, гладенька поверхня якого разом з монотонними рухами буде виконувати роль заспокійливого.

- У ситуаціях, які викликають роздратування, оцініть власні емоції за десятибальною шкалою: від одного до п'яти балів – норма, від шести до восьми – агресивний стан, який є контрольованим, від дев'яти до десяти – агресивний стан, який може стати неконтрольованим та спричинити конфлікт. Подібний аналіз не займає більше однієї хвилини, але дозволяє переключитися та зменшити напругу.

- У стані роздратованості корисно застосовувати фізичні вправи, наприклад, поставивши ноги на ширину плечей, плавно перенесіть вагу тіла з однієї ноги на іншу, рахуючи перед кожним перенесенням до п'яти.

- Для ліквідації роздратованості зробіть дію, яка одразу покаже позитивний результат. Тому професійне роздратування можна знімати прибиранням та декоруванням робочого місця: викиданням сміття, перебиранням паперів, заточенням олівців тощо.

Опитування студентів після практичного етапу дослідження показали важливість запропонованих методик для майбутніх учителів. Учасники експерименту відзначали позитивний вплив вправ не лише на власне самовідчуття, а і на взаємовідносини з іншими учасниками освітньо-виховного середовища навчальних закладів: учнями, педагогами, батьками.

Висновки. Отже, спираючись на те, що повноцінна та всебічна підготовка майбутніх учителів початкових класів можлива лише за умови їхнього саморозвитку та самовдосконалення, можна стверджувати, що розробка та впровадження практичних методик для роботи з особистісними якостями майбутнього педагога сприяє підвищенню ефективності їхньої підготовки до професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці практичних методик для саморозвитку інших професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів початкових класів.

Література

1. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки: Теория образования / П. Ф. Каптерев. – Изд. 2-е, перераб. и расшир. – Пг. : Кн. склад "Земля", 1915. – 434 с.

2. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.
3. Принцип последовательности в поведении людей [Електронний ресурс]. – URL: http://psihoanalitik.net/library/articles/posledovatelnost_v_povedenii (Дата звернення: 27. 10. 2016).
4. Феррацци К. Никогда не ешьте в одиночку 2: как обрести друзей и наставников на всю жизнь / Кейт Феррацци. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 391 с.
5. Aron A. The experimental generation of interpersonal closeness: a procedure and some preliminary findings / Arthur Aron, Edward Melinat, Elaine N. Aron, Robert Darrin Vallone, Renee J. Bator // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1997. – Vol. 23, № 4. – P. 363 – 377.
6. Příbylová J. Personal Characteristics of Primary School Teachers / Jana Příbylová // Procedia: Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 112. – P. 1033–1036.

КРИТЕРІАЛЬНА БАЗА ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

© Осова О. О., 2017

<http://orcid.org/0000-0001-7316-1196><https://doi.org/10.5281/zenodo.843309>

У статті проаналізовано підходи до визначення сутності інноваційної компетенції фахівців. Проведений аналіз науково-педагогічних джерел дозволив з'ясувати специфіку її змістовного характеру та надати своє бачення питання. Враховуючи те, що інноваційну компетенцію педагога представлено як інтегральну характеристику, яка включає здатності з розробки, освоєння та втілення інновацій в практику професійно-педагогічної діяльності педагогів, що ґрунтуються на відповідних знаннях та вміннях фахівця, через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду, конкретизовано критеріальні основи її сформованості у майбутніх педагогів. Базою для проведення цієї роботи стало урахування структурних особливостей інноваційної компетенції через конкретизацію спрямованості фахівців на інноваційну діяльність, інноваційну культуру та інноваційну активність.

Інтегруючи результати педагогічних досліджень щодо специфіки рівневого підходу до визначення рівнів інноваційної компетенції студентів, та враховуючи досвід власної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, виділено три рівні сформованості інноваційної компетенції майбутніх педагогів: високий, середній та низький.

Ключові слова: *інноваційна компетенція, майбутні учителі, критерій, показник, рівень.*

Осова О. А. Критериальная база определения сформированности инновационной компетенции будущих учителей.

В статье проанализированы подходы к определению сущности инновационной компетенции специалистов. Проведенный анализ научно-педагогических источников позволил определить специфику ее содержательного характера, дать свое видение вопроса. Учитывая то, что инновационная компетенция педагога рассматривается как интегральная характеристика, которая включает способности к разработке, освоению и внедрению инноваций в практику профессионально-педагогической деятельности педагогов, которая основывается на соответствующих знаниях и умениях специалиста, через сформированность необходимых личностных качеств и опыта, конкретизировано критериальные основы ее сформированности у будущих педагогов. При проведении этой работы учитывались структурные особенности инновационной компетенции через

конкретизацію направленности специалистов на инновационную деятельность, инновационную культуру, инновационную активность.

Интегрируя результаты педагогических исследований, которые касались специфики уровневого подхода к определению уровней инновационной компетенции студентов, и учитывая собственный опыт работы в педагогическом высшем учебном заведении, выделено три уровня сформированности инновационной компетенции будущих учителей: высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: инновационная компетенция, будущие учителя, критерий, показатель, уровень.

Osova O. O Criterial base to define the formation of future teachers' innovation competence.

Nowadays social and economical development of Ukraine requires training of educated, moral, mobile, constructive and practical people capable of cooperation, intercultural interaction, who feel responsibility for the fortune of their country, its strengthening as a sovereign, independent, democratic, social state governed by the rule of law. The leading role in this process belongs to teachers. One of the key teachers' competences is innovation competence.

Among the problems in this area of study the least researched ones are the approaches to the development of tools to define the results of higher pedagogical educational establishments graduates' innovation competence formation, which explains the topicality of our research.

The article is devoted to the analysis of the approaches to the definition of specialists' innovation competence essence. The analysis of the scientific and pedagogical sources allows us to single out the specificity of its content character and express our point of view as for this problem. Taking into account the integral description of educators' innovation competence, which involves the ability to develop, acquire and introduce innovations into professional-pedagogical practical activity and is based on the corresponding specialists' knowledge and skills through the formation of the necessary personal qualities and experience, the criterial foundations of future teachers' innovation competence have been concretized. The research is grounded on taking into consideration structural peculiarities of innovation competence through specification of specialists' orientation to innovation activities and innovation culture.

Taking into account theoretical groundwork, the author has found out that in the level approach theory the level is defined as the ratio of upper to lower stages of certain objects and processes structures development. The main criteria to define the level include belonging of the system to various difficulty classes; specificity of each level laws and regularities; subordination of lower level laws and regularities to upper level ones; development of each level systems from the preceding level ones, every following one is to the preceding one as system is to elements.

On the basis of the integration of pedagogical researches results as for the specificity of the level approach to the definition of students' innovation competence

levels and taking into consideration personal working experience at higher pedagogical educational establishment, three levels of future teachers' innovation competence formation have been singled out: high, medium and low.

Key words: *innovation competence, future teachers, criterion, indicator, level.*

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство перетворило знання, інформацію, технології на головний ресурс. Наукові розробки стали головною рушійною силою економіки розвинутих держав. Найбільш цінними якостями працівників стали рівень освіти, професіоналізм, здатність до навчання та креативність мислення.

Нині стан соціально-економічного розвитку України потребує підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, утвердження її як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової держави. Провідна роль у цьому процесі належить учителеві.

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є інноваційна компетенція.

Сьогодні ми маємо чітко окреслену законодавчу базу вищої освіти: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., в яких відображено тенденції оновлення змісту, форм та методів професійної підготовки педагогічних працівників на основі прогресивних концепцій та запровадження інноваційних технологій.

Аналіз останніх публікацій. Теоретико-методологічні засади компетентності як педагогічного феномена представлено в працях І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Петровської, Л. Пуховської, М. Розова, А. Хуторського. Окремий напрям складають праці, пов'язані з вивченням інноваційної компетенції фахівців (В. Позднякова, Л. Штефан). Посилилася увага до вивчення зазначеного питання й у педагогічній сфері (І. Гордієнко-Митрофанова, І. Дичківська, Л. Петриченко та ін.).

Відзначимо, що серед проблем у цій площині найменш дослідженими є підходи з розробки інструментарію для визначення результатів сформованості інноваційної компетенції у випускників вищих педагогічних навчальних закладів. Таким чином, маємо суперечність між необхідністю діагностування

рівня інноваційної компетенції майбутніх педагогів та недостатньою розвиненістю критеріальної бази для її дослідження.

Отже, актуальність проблеми та недостатній рівень її теоретичної і практичної розробленості дозволили визначити **мету** нашого дослідження – визначити сутність поняття «інноваційна компетенція» та конкретизувати критерії та показники її сформованості у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з сучасних реалій і вимог нашого суспільства, провідним завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів стає формування і розвиток особистості вчителя, який володіє творчою індивідуальністю, здатністю до інноваційної діяльності. Тому зростає значення професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя в інноваційній сфері, що дозволяє виокремити одну із базових компетенцій – інноваційну. Наголошуючи на важливості інноваційної компетенції майбутнього фахівця, Л. В. Штефан зазначає, що її відсутність «гальмує формування відповідної кваліфікації фахівця як акмеологічної вершини його професійного розвитку» [12].

Як свідчить проведене дослідження, в науково-педагогічній літературі існують різні підходи до трактування цього поняття. Так, І. Дичківська розглядає інноваційну компетенцію педагога через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі [3]. Однак, на думку Л. В. Штефан [12], відсутність складової щодо творення інновацій в освітній діяльності, значно збіднює її розуміння. Певною мірою наведене трактування інноваційної компетенції співпадає із поглядами О. Ігнатович, де воно визначається як сукупність «спеціальних теоретичних знань з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, умінь ефективно застосовувати їх, практичних навиків» [4, с. 273]. Більш ґрунтовне визначення, надає Л. Петриченко. Дослідниця визначає інноваційну компетенцію педагога через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання і прогнозування до впровадження нововведення [8].

У першому наближенні вузько розуміє це поняття і В. Поздняков [9], який вважає, що інноваційна компетенція передбачає наявність інноваційного сприйняття суб'єкта. Але у подальшому цей процес конкретизується за трьома

видами: сприйняття власних інновацій і взагалі інновацій або відкриттів, здатність побачити елементи нового у відносному сталому та здатність запропонувати принципово нове вирішення проблеми. Таке покрокове нарощування потенціалу інноваційної компетенції у кінцевому варіанті підводить до більш широкого розуміння поняття. Слушним є й те, що дослідником підкреслюється залежність її складу від спрямованості інноваційної діяльності. Ми підтримуємо цю позицію і вважаємо, що інноваційна компетенція віддзеркалюватиме специфіку професійної діяльності фахівця.

Отже, проведений аналіз визначень інноваційної компетенції дозволив з'ясувати специфіку її змістовного характеру та надати своє бачення питання. Інноваційну компетенцію педагога ми розглядаємо як інтегральну характеристику, яка включає здатності з розробки, освоєння та втілення інновацій в практику професійно-педагогічної діяльності педагогів, що ґрунтуються на відповідних знаннях та уміннях фахівця, через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду.

В якості показників інноваційної компетенції сучасного спеціаліста сфери освіти у науковій літературі виділяють [1; 6; 10; 11]:

- знання з особливостей розвитку сучасної освіти та фахової галузі в інноваційних вимірах, синергетичних основ розвитку інноваційних процесів та явищ, основ педагогічної інноватики та проектування інноваційних технологій, основ педагогічної евристики, основ винахідницької діяльності, особливостей дослідницької та рефлексивної робіт, основ здоров'язберігаючих технологій у навчанні та організаційно впроваджувальної інноваційної діяльності;

- уміння з: формування мотивації на інноваційну діяльність; проектування тренінгових технологій, ділових ігор, кейс-технологій; з розробки навчальних занять на основі здоров'язберігаючих технологій; розробки ситуаційних задач для інноваційних технологій; упровадження інновацій у професійну діяльність; проведення дослідницької роботи за результатами інноваційної діяльності; застосування рефлексивних технологій у процесі втілення інновацій;

- відповідальність за результати інноваційної діяльності, здатність працювати у команді, ініціативність, креативність, здатність цінувати здоров'я суб'єктів професійно-педагогічної діяльності, здатність проводити рефлексію за результатами інноваційної діяльності, здатність самовдосконалюватись

в інноваційній діяльності, здатність визначати проблеми у професійній діяльності з метою усунення їх через застосування інноваційних технологій, здатність проектувати інноваційні технології та досліджувати результати втілення інновацій.

Залежно від прояву показників зазначених критеріїв у студентів педагогічних вищих навчальних закладів можна стверджувати про сформованість рівнів навчальних досягнень у процесі реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов.

У теорії рівневого підходу під рівнем розуміють відношення вищих і нижчих ступенів розвитку структур яких-небудь об'єктів і процесів. Основними критеріями визначення рівня вважають приналежність систем до різних класів складності; специфічність законів і закономірностей кожного рівня; підпорядкування законів та закономірностей нижчих рівнів вищим; виникнення систем кожного рівня із основних структур переднього, причому кожний наступний відноситься до попереднього як система до елементів [5].

Як зазначає Ю. О. Конаржевський [7], механізм переходу системи з рівня на рівень, може здійснюватися шляхом ускладнення розвитку елементів, що веде до ускладнення структури; створення досконалішої структури відношень між елементами з наступним розвитком елементів до рівня розвитку структури; одночасного удосконалення елементів і структури.

Побудована В. П. Беспалько [2] ієрархічна структура людської майстерності складається із чотирьох послідовних рівнів засвоєння, що відображають розвиток досвіду учнів (студентів) при вивченні певного предмету. Перший рівень – репродуктивне впізнавання – дозволяє учням при повторному сприйманні інформації про орієнтаційну основу дії відрізнити правильне її виконання від неправильного шляхом порівняння зовнішньо заданих властивостей об'єкту, вихідного та кінцевого продуктів діяльності. Наступний рівень – репродуктивна алгоритмічна дія – розшифровується як здатність учнів самостійно відтворювати інформацію та застосовувати її у різних типових ситуаціях. Третій рівень названий продуктивною евристичною дією і характеризує здатність учнів самостійно відтворювати та перетворювати засвоєну інформацію для обговорення відомих об'єктів та продукування нової інформації про них, а також для застосування засвоєної інформації в різних нетипових (реальних) ситуаціях. Найвищий четвертий

рівень засвоєння – продуктивна творча дія – коли учні здатні використовувати інформацію про об'єкти діяльності для отримання об'єктивно нової інформації у процесі пошуку та обговорення властивостей відомих об'єктів, пошуку й дослідження нових методів діяльності з об'єктами чи знаходження нових об'єктів та їхніх властивостей.

Орієнтуючи студентів на творче вирішення завдань як провідний фактор здійснення успішної діяльності майбутнього педагога, Н. М. Яковлєва виділяє три рівні готовності студентів до творчої педагогічної діяльності: професійно-ознайомлювальний, професійно-дослідницький, професійно-творчий [13].

М. Warschauer виділяє три рівні підготовки вчителя до застосування інновацій у професійній діяльності: 1) початковий; 2) рівень адаптації; 3) рівень трансформації [14].

Інтегруючи результати досліджень згаданих вище авторів щодо специфіки рівневого підходу до визначення рівнів інноваційної компетенції студентів, та враховуючи досвід власної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, виділяємо три рівні сформованості інноваційної компетенції майбутніх педагогів, які мають наступні ознаки:

- високий – повні, глибокі, системні, міцні знання та вміння; творчий характер їх засвоєння та використання;
- середній – наявність прогалин у знаннях, реконструктивні вміння, здатність ситуативно використовувати знання на практиці;
- низький – поверховість знань та вмінь, безсистемність, хаотичне їх використання на практиці.

Високий рівень сформованості інноваційної компетенції майбутніх учителів характеризується:

- наявністю чітко вираженої позитивної мотивації у майбутнього вчителя до використання інноваційних технологій у професійній діяльності; наявністю стійкої системи знань у питаннях технологізації навчального процесу і педагогічного менеджменту; освіченістю у сфері психолого-педагогічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних основ технологій навчання і володіння цими технологіями; здатністю до компетентного аналізу й оцінки з погляду відповідності гуманістичним позиціям методологічних і концептуальних основ технологій навчання; наявністю досвіду творчої діяльності з технологізації навчання, уміння глибоко обґрунтувати свої технологічні рішення, здатністю

довести до технологічного рівня методики навчання; здатністю до прогнозування і проектування технологій навчання; прояву культури педагогічного співробітництва і діалогової взаємодії суб'єктів навчання під час проектування і реалізації технологічного процесу навчання.

Середній рівень сформованості інноваційної компетенції майбутніх учителів характеризується:

- вираженою потребою у використанні інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності; позитивним ставленням до процесу навчання іноземної мови з використанням інноваційних технологій навчання; наявністю окремих знань щодо розвитку технологій навчання та їх використання у навчально-виховному процесі з іноземних мов; частковим усвідомлення місця та ролі інноваційних технологій у формуванні мовних навичок та іншомовних комунікативних навичок, наявністю нестійкої системи знань у питаннях технологізації навчального процесу і педагогічного менеджменту; епізодичністю знань у сфері психолого-педагогічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних основ технологій навчання і здатність ситуативно використовувати ці технології; частковою здатністю до прогнозування і проектування технологій навчання;

Низький рівень сформованості інноваційної компетенції майбутніх учителів характеризується:

- слабкою потребою у використанні інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності; відсутністю інтересу до використанням інноваційних технологій навчання у процесі вивчення іноземної мови; відсутністю знань щодо розвитку технологій навчання та їх використання у навчально-виховному процесі з іноземних мов; незначне усвідомлення місця та ролі інноваційних технологій у формуванні мовних навичок та іншомовних комунікативних учнів, відсутністю системи знань у питаннях технологізації навчального процесу і педагогічного менеджменту; хаотичністю знань у сфері психолого-педагогічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних основ технологій навчання; не сформованістю вмінь прогнозувати і проектувати технології навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Таким чином, у результаті наукового пошуку було виділено основні критерії та показники сформованості інноваційної компетенції майбутніх

педагогів. Базою для проведення цієї роботи стало урахування структурних особливостей інноваційної компетенції через конкретизацію спрямованості цих фахівців на інноваційну діяльність, інноваційну культуру та інноваційну активність.

Сформованість зазначених критеріїв визначено за трьома рівнями: високий, середній та низький.

Перспективами подальшого пошуку у напрямку знаходяться у площині уточнення шкал щодо дослідження ознак сформованості інноваційної компетенції педагогів.

Література

1. Афанасьева Е.Д. Инновационная культура педагогов [Электронный ресурс] / Е.Д. Афанасьева, Л.Г. Борисова // Имидж: электронный журнал. – Режим доступа: http://image.websib.ru/05text_article.htm?237.
2. Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав. – 2004.- 352 с.
4. Ігнатович О.М. Специфіка фахової інноваційної культури студентів педагогічних вищих навчальних закладів / О.М. Ігнатович // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С.272-282.
5. Кардашев В. Структурные уровни и определение некоторых категорий, связанных с развитием / Вадим Кардашев // Развитие концепции структурных уровней в биологии. – М. : Наука, 1972. – С. 208-219.
6. Козлова О.Г. Інноваційна культура: сутнісні характеристики : монографія / О.Г. Козлова, Р.В. Миленкова. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 140 с.
7. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитального процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой: дисс. ... доктора пед.наук : 13.00.01 / Конаржевский Юрий Анатольевич. – Челябинск, 1980. – 490 с.
8. Петриченко Л.О. Концептуальні підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuu.gov.ua/portal/socgum/znpkhnpu/ttnni/200822/19>

9. Позняков В.В. Инновационная компетентность управленческих кадров: основные приоритеты формирования / В. Позняков // Материалы Междунар. нац.-практ. конф «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Беларуси и за рубежом». – Минск, 2008. – 316 с.

10. Холодкова Л.А. Формирование инновационной культуры субъектов военного профессионального образования: теория и практика : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Л.А. Холодкова. – СПб., 2005. – 41 с.

11. Цыркун И.И. Дидактические основы генезиса специальной инновационной підготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / И.И. Цыркун. – Минск, 1998. – 41 с.

12. Штефан Л.В. Формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів : монографія / Л. В. Штефан ; Укр. інж.-пед. акад. - Х. : ЗЕБРА, 2012. – 348 с. – Бібліогр. : С. 299-348.

13. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Надежда Олеговна. – Челябинск, 2003. – 355 с.

14. Warschauer M. Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom / M. Warschauer // CALICO Journal. – 1996. – Vol. 13, № 2. – P. 7-26.

ПРОБЛЕМЫ СТРАТЕГИЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В АСПЕКТІ КАДРОВОЇ ПОЛІТИКИ

© Резван О. О., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-7371-3605>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843311>

У статті представлено проблему стратегії кадрової політики сучасного університету. Визначено фактори, які обумовлюють загальну стратегію розвитку університету.

Визначено, що основною концепцією кадрової стратегії університету є залучення та збереження найбільш професійних кадрів.

Виокремлено фактори, що впливають на кадрову політику ВНЗ: близькість подібних за профілем ВНЗ; чисельність професорсько-викладацького складу відповідно до кількості студентів; відсоток викладачів-пенсійного віку; корпоративна політика університету; мобільність абітурієнтів (їхня орієнтованість на навчання у закордонних ВНЗ); демографічна ситуація у регіоні.

Визначено, що за умови перспективи об'єднання університету із спорідненим вишем у кадровій політиці слід орієнтуватись на зменшення чисельності адміністративного та викладацького складу шляхом об'єктивної санації згідно із проведенням попереднього аудиту кадрів, основою якого може стати аналіз професійної активності викладачів.

Ключові слова: *кадрова політика, університет, стратегічний менеджмент, аудит кадрів, санація, професійна активність викладача.*

Резван О. А. Проблемы стратегического менеджмента современного университета в аспекте кадровой политики.

В статье представлена проблема стратегии кадровой политики современного университета. Определены факторы, обуславливающие общую стратегию развития университета.

Определена основная концепция кадровой стратегии университета – привлечение и сохранение наиболее профессиональных кадров.

Выделены факторы, влияющие на кадровую политику вузов: близость подобных по профилю вузов; численность профессорско-преподавательского состава соответственно численности студентов, процент преподавателей пенсионного возраста; корпоративная политика университета; мобильность абитуриентов (их ориентированность на обучение за границей); демографическая ситуация в регионе.

Определено, что при объединении университета с близким по профилю вузом в кадровой политике следует ориентироваться на уменьшение

численности административно-преподавательского состава путем объективной санации соответственно проведению предварительного аудита кадров, основой которого может стать анализ профессиональной активности преподавателей.

Ключевые слова: кадровая политика, университет, стратегический менеджмент, аудит кадров, санация, профессиональная активность преподавателя.

Rezvan O. Problems of strategic management of modern university are in aspect of skilled policy.

The article presents the problem of modern university personnel policy. Certainly factors which stipulate general strategy of development of university: external (conception of national community (at the level of legislation), level of financing, level of providing the university by budgetary places, regional environment) and internal (corporate policy of university, activity of trade unions, skilled potential, material and technical base and base of practices, social level of students).

Certainly, that basic conception of skilled strategy of university is bringing in and maintainance of the most professional shots.

Certainly factors which influence on the skilled policy of university are selected: a closeness of similar is on the type of vnz; a quantity of teaching staff composition is in accordance with the amount of students; percent of retired teacher; corporate policy of university; mobility of university entrants (the their oriented is to the studies in overseavnz); a demographic situation is in a region.

Grounded, that authenticity perspective at association of university with alike on a type other universities stipulates the strategic planning of diminishing of quantity of administrative and teaching composition an university.

The lead through of audit of shots as way of objectivity of sanitation is presented. Certainly, that the noted procedure can be realized through the analysis of professional activity of teachers (rating).

In accordance with normative state documents certainly criteria of lead through of rating of professional activity of teachers of university, from which it is presented basic as: quality and amount of scientific and educational and methodical publications; scientific activity (guidance by the advanced studies of students and graduate students, robot, in state commissions, participating in attestation of shots); participating is in preparation of students to the competitive measures.

Key words: skilled policy, university, strategic management, audit of shots, sanitation, professional activity of teacher.

Актуальність проблеми. У сучасному економічному просторі освітні установи діють в умовах ринку, що вимагає від керівників вибудовувати стратегію й тактику надання конкурентоспроможних освітніх послуг. З переходом від моделі «закритої організації» до моделі «відкритої організації»,

яка була проголошена в другій половині XX століття освітні установи отримали певну частку незалежності від держави, зокрема фінансової, що дозволило вибудовувати особливі орієнтири у внутрішній політиці закладу, надаючи кожному із них неповторності, індивідуальності в освітньому середовищі.

Сучасний стратегічний менеджмент має враховувати зовнішні та внутрішні фактори, які можуть виступати як сприятливими, так і негативними для розвитку організації. На зовнішньому рівні такими факторами для сучасних університетів є концепція національної освіти (на рівні законодавства), рівень фінансування, рівень забезпечення ВНЗ бюджетними місцями, регіональне середовище тощо. Внутрішніми факторами, що впливають на стратегічний менеджмент, є корпоративна політика університету, активність профспілок, кадровий потенціал, матеріально-технічна база та база практик, соціальний рівень студентів та інше.

Важливого значення у вибудовуванні стратегії управління університетом надається кадровій політиці, основною концепцією якої має стати залучення та збереження найбільш професійних кадрів.

Аналіз наукових досліджень з окресленої проблеми. Питання стратегічного управління персоналом найбільш повно представлено у працях закордонних вчених-економістів Ж. Баярда й М. Ленднік-Хела, Г. Цедека й О. Кабсію, Дж. Райта й Б. Снелла.

У працях фахівців визначено проблеми кадрової політики українських ВНЗ, пов'язані із державним впливом внаслідок недостатності фінансування; відірваності від реалій українських вимог щодо підвищення кваліфікації (присвоєння вчених звань) викладачів, які мають вчених ступінь; непрозорості конкурсної політики ВНЗ [4].

Водночас наразі актуальною стає проблема якісного аудиту кадрового складу університетів, пов'язана із можливою санацією кадрів внаслідок об'єднання вишів.

Метою статті визначаємо з'ясування і розкриття факторів, що впливають на кадрову політику ВНЗ, й визначення критеріїв рейтингування викладацького складу.

Основна частина. У сучасних університетах кадрові проблеми, пов'язані як із зовнішніми факторами (політика держави відносно пенсіонерів, низький рівень заробітної плати в освіті), так і з негативними явищами, що народжуються

у результаті політики керівництва (факти «кумівства» в колективі, що виявляються у конфліктах інтересів; незбалансоване навантаження на викладачів; висування викладацькому складу вимог, не пов'язаних із їхнім прямим функціоналом, наприклад, директивні вимоги участі у громадських заходах тощо). На ступінь розвитку кадрового компоненту в університетах впливає можливість викладачів реалізовуватись, а значить і бути більшою мірою матеріально незалежними, в позауніверситетському середовищі. В цьому аспекті викладачі технічних університетів є більш мобільними, оскільки можуть виконувати певні види робіт у виробничих структурах. Зважаючи на даний факт, можна вважати таких викладачів досить ненадійним компонентом для стратегічного планування кадрової системи ВНЗ. Однак при цьому саме ті викладачі, які є затребуваними ззовні, вважаються найбільш професійними, такими, що представляють інтерес для студентів. Отже, керівництву вишів, незважаючи на кадровий достаток, слід орієнтуватись на збереження популярних у суспільстві викладачів.

Одним із факторів, що суттєво впливають на стратегію планування університетом кадрового потенціалу, є його регіональне положення. Вимоги до рівня викладацького складу залежать від того, чи є у вишу в регіоні конкуренти за профілем. Так, якщо в одному регіоні знаходяться класичний університет, а також декілька вишів педагогічного профілю, то стратегія кадрової політики адміністрації має бути спрямована на залучення до свого вишу найбільш професійних кадрів, хай навіть із інших подібних за профілем ВНЗ. Звісно, що за умови такої політики серед викладачів буде досить жорстка конкуренція, але при цьому буде й спрямованість на вертикальний професійний розвиток.

Серед зовнішніх чинників, що впливають на кадрову стратегію ВНЗ, слід окремо визначити високу мобільність абітурієнтів, їхню спрямованість на навчання за кордоном. Зазначена тенденція істотно впливає на планування штатних одиниць викладацького та допоміжного складу ВНЗ у близькій перспективі з орієнтацією на зменшення. Крім того, у далекій перспективі слід враховувати ще й низькі демографічні показники (зменшення народжуваності у кризові 2008, 2015-2017 рр.). Отже, визначені тенденції є орієнтиром для стратегії сучасних близьких за профілем ВНЗ на об'єднання, що має здійснюватись на ґрунті найбільш конкурентоздатного вишу в регіоні.

Процедура злиття вишів вимагає досить жорсткого аудиту кадрового ресурсу, оскільки зменшення кількості адміністративних посад, а також приведення у відповідність кількості студентів штатного розкладу кафедр неминуче призведе до скорочень. Тож для кожного керівника сучасного ВНЗ стратегічним завданням у кадровій політиці має стати визначення пріоритетності у цінності кожного співробітника, що може бути досягнуто через проведення аудиту діяльності персоналу та визначення рейтингу працівників.

Стратегія планування кадрового потенціалу будь-якого підприємства, зокрема і університету, залежить від якісно проведеного аудиту, що являє собою оцінку відповідності структурного і кадрового потенціалу організації її цілям і стратегії розвитку. Його необхідно провести з метою підготовки до прийняття стратегічних рішень про розвиток закладу, розробки програми реформування організації. Економісти зазначають, що необхідно провести оцінку трьох основних аспектів організаційної діяльності: кадрових процесів – напрямки діяльності організації стосовно персоналу; структури організації – співвідношення і співпідпорядкованість основних елементів, ступінь жорсткості/гнучкості організаційної конфігурації; якісних і кількісних характеристик персоналу [3]. Позитивним для аудиту кадрів у сучасних університетах вважаємо залучення фахівців ззовні, що має забезпечити об'єктивність, створити здорову конкуренцію. Однак аудит якості кадрів не може бути здійсненим без конкретизації посадових вимог. Наразі університети керуються загальними характеристиками посадових обов'язків, визначеними у посадових інструкціях [1]. Водночас вимоги, які виокремлені у зазначеному документі, є досить загальними для процесу аудиту, іноді ці вимоги ототожнюються відповідно до декількох посад, зокрема, обов'язок «вести наукові дослідження та впроваджувати результати досліджень у виробництво; – брати участь у підготовці підручників, навчальних посібників, методичних вказівок і розробок, пакетів завдань до контролю знань студентів» зазначений у посадових інструкціях старшого викладача і доцента, і лише у посадовій інструкції професора диференціюється як «координувати роботу з підготовки підручників, навчальних посібників, методичних вказівок і розробок, пакетів завдань для контролю знань студентів» [1]. Крім того,

незрозумілим стає алгоритм визначення переважної цінності тих, хто знаходиться на однакових посадах.

Наразі існує ще один документ, який може стати в нагоді щодо рейтингування цінності викладачів ВНЗ. Крім відповідності посадовим обов'язкам слід орієнтуватись на особисті досягнення викладача ВНЗ (професійну активність). У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» для визначення рівня наукової та професійної активності науково-педагогічного (наукового) працівника використовуються такі показники:

1) наявність наукової публікації у періодичному виданні, яке включено до наукометричних баз, зокрема Scopus або Web of Science Core Collection, рекомендованих МОН;

2) наявність наукових публікацій у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України, та/або авторських свідоцтв, та/або патентів загальною кількістю п'ять досягнень;

3) наявність виданого підручника чи навчального посібника, що рекомендований МОН, іншим центральним органом виконавчої влади або вченою радою закладу освіти, або монографії (у разі співавторства — з фіксованим власним внеском);

4) наукове керівництво (консультування) здобувача, який одержав документ про присудження наукового ступеня;

5) участь у міжнародному науковому проекті/залучення до міжнародної експертизи, наявність звання суддя міжнародної категорії ”;

6) проведення навчальних занять іноземною мовою (крім мовних навчальних дисциплін) в обсязі не менше 50 аудиторних годин на навчальний рік;

7) робота у складі експертних рад з питань проведення експертизи дисертацій МОН або галузевих експертних рад Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, або Акредитаційної комісії, або їх експертних рад, або міжгалузевої експертної ради з вищої освіти Акредитаційної комісії, або трьох експертних комісій МОН/зазначеного Агентства, або Науково-методичної ради/науково-методичних комісій з вищої освіти МОН, або робочих груп з розроблення стандартів вищої освіти України;

8) виконання функцій наукового керівника або відповідального виконавця наукової теми (проекту), або головного редактора/члена редакційної

колегії наукового видання, включеного до переліку наукових фахових видань України, або іноземного рецензованого наукового видання;

9) керівництво студентом, який зайняв призове місце у конкурсних заходах, або робота у складі організаційного комітету/журі/апеляційної комісії Міжнародної (Всеукраїнської) студентської олімпіади (конкурсу студентських наукових робіт); керівництво студентом, який став призером Олімпійських, Параолімпійських ігор тощо; виконання обов'язків головного секретаря, головного судді, судді міжнародних та всеукраїнських змагань; керівництво спортивною делегацією; робота у складі організаційного комітету, суддівського корпусу;

10) організаційна робота у закладах освіти на посадах керівника (заступника керівника) закладу освіти/факультету/відділення (наукової установи)/ інституту/філії/кафедри або іншого відповідального за підготовку здобувачів вищої освіти підрозділу/відділу (наукової установи)/навчально-методичного управління (відділу)/лабораторії/іншого навчально-наукового (інноваційного) структурного підрозділу/вченого секретаря закладу освіти (факультету, інституту)/відповідального секретаря приймальної комісії та його заступника;

11) участь в атестації наукових кадрів як офіційного опонента або члена спеціалізованої вченої ради;

12) присудження наукового ступеня доктора наук або присвоєння вченого звання професора;

13) наявність авторських свідоцтв та/або патентів загальною кількістю два досягнення;

14) наявність виданих навчально-методичних посібників/посібників для самостійної роботи студентів та дистанційного навчання/конспектів лекцій/практикумів/методичних вказівок/рекомендацій загальною кількістю три найменування;

15) присудження наукового ступеня доктора філософії або присвоєння вченого звання доцента, або отримання документа про другу вищу освіту;

16) керівництво студентом, який зайняв призове місце на I етапі Всеукраїнської студентської олімпіади (Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт), або робота у складі організаційного комітету/журі Всеукраїнської студентської олімпіади (Всеукраїнського

конкурсу студентських наукових робіт), або керівництво постійно діючим студентським науковим гуртком/проблемною групою, або виконання обов'язків куратора групи; керівництво студентом, який брав участь в Олімпійських, Параолімпійських іграх та ін.; виконання обов'язків тренера, помічника тренера національної збірної команди України з видів спорту;

17) організація студентської громадської (волонтерської) діяльності, яка має професійне спрямування;

18) наявність науково-популярних та/або консультаційних (дорадчих) та/або дискусійних публікацій з наукової або професійної тематики загальною кількістю три публікації;

19) поєднання науково-педагогічної роботи та практичної фахової діяльності [Постанова...].

Зауважуємо, що існування конкретного документа, що унормовує зміст професійної активності викладачів ВНЗ, полегшує організацію аудиторської кадрової роботи перед санацією вишу, однак важливим також є виокремлення терміну динаміки активності викладача. Адже може статись, що за багатьма пунктами викладач виявляв активність, але лише упродовж певного часу, і вже декілька років користується минулими заслугами. Тож у рейтингу ванні слід урахувувати не лише загальні досягнення викладача, але й поточний стан його активності.

Висновки. Отже, факторами стратегії кадрової політики в університетах є його розташування у регіоні із урахуванням близькості подібних за профілем ВНЗ; чисельність професорсько-викладацького складу відповідно до кількості студентів; відсоток викладачів-пенсійного віку; корпоративна політика університету; мобільність абітурієнтів (їхня орієнтованість на навчання у закордонних ВНЗ); демографічна ситуація у регіоні. За умови негативного прогнозу для окремого університету та перспективи його об'єднання із спорідненим вишем у кадровій політиці слід орієнтуватись на зменшення чисельності адміністративного та викладацького складу шляхом об'єктивної санації згідно із проведенням попереднього аудиту кадрів, основою якого може стати аналіз професійної активності викладачів.

Література

1. Посадові інструкції навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ohranatrud-ua.ru/posadovi-instruktsiji-navchalnikh-zakladiv.html>

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/01/22/uryad-zatverdiv-licenzijni-umovi-vprovadzhennya-osvitnoyi-diyalnosti/>

3. Семенов Г.А. Организация труда в период перехода к рынку : монографія / Г.А. Семенов, А.Г. Семенов. – Запорожье : ЗГИА, 2000. – 187 с.

4. Федорченко Ю. Кадрова політика у вищій школі та освітній моніторинг / Ю. Федорченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/articles/458-kadrova-politika-u-vishchij-shkoli-ta-osvitnij-monitoring>

УДК. 37.015.31:7(09)

Н. А. Бугаєць

ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

© Бугаєць Н. А., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-7498-5696>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843313>

У статті на основі вивчення педагогічної спадщини видатних педагогів і громадських діячів другої половини XIX ст., аналізу архівних документів визначено місце і значення естетичного виховання у процесі формування особистості. Дано характеристику окремим засобам естетичного виховання: «естетичне читання», «хоровий спів», народний театр, народна творчість тощо. Розкрито їх вплив на естетичне, національне, патріотичне і моральне виховання. Визначено різні точки зору педагогів на використання їх в системі виховної роботи. З'ясовано вимоги ефективного застосування засобів естетичного виховання в шкільній практиці.

Відображено прагнення педагогів і педагогічні громадськості у напрямі введення хорового співу до шкільних навчальних програм. Звернуто увагу на дискусію щодо використання нотно-лінійної і цифрової системи побудови програм зі співу; розкрито активну позицію тогочасних педагогічних журналів щодо здійснення редакції і вчителів-практиків з розв'язання проблем естетичного виховання учнівської молоді і населення.

Підкреслимо роль громадських організацій (товариств, комітетів тощо) в реалізації завдань естетичного виховання народу. Наведено конкретні приклади діяльності «філармонічного клубу», «хорового товариства», народних театрів.

Ключові слова: естетичне виховання, учні, народ, педагоги, засоби, «естетичне читання», «хоровий спів», «народний театр», «народна творчість».

Бугаец Н. А. Проблема эстетического воспитания в историко-педагогическом дискурсе.

В статье на основе изучения педагогического наследия видных педагогов и общественных деятелей второй половины XIX ст., анализа архивных документов определено место и значение эстетического воспитания в системе формирования личности. дано характеристику отдельным средствам эстетического воспитания: «эстетическое чтение», «хоровое пение», «народный театр», «народное творчество». раскрыто их влияние на эстетическое, национальное, патриотическое и моральное воспитание.

Выявлены разные точки зрения педагогов на проблему использования их в процессе воспитательной работы. Определены требования эффективности использования средств эстетического воспитания. Отражена деятельность

педагогов, педагогической общественности в обосновании необходимости введения хорового пения в школьные учебные программы.

Обращено внимание на дискуссию относительно использования нотной и цифровой систем построения программы пения; освещена активная позиция педагогических журналов того времени в осуществлении обратной связи редакции и учителей-практиков в вопросе эстетического воспитания школьников и населения.

Подчеркнута роль общественных организаций в реализации задач эстетического воспитания народа; приведены конкретные примеры деятельности «филармонического клуба», «хорового общества», народных театров.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, ученики, народ, педагоги, средства, «эстетическое чтение», «хоровое пение», «народный театр», «народное творчество».*

Bugayets N. A. The problem of aesthetic education in historical and pedagogical discourse.

The place and importance of aesthetic education in the process of personality formation have been determined in the article, based on the analysis of archive materials and the study of pedagogical heritage of outstanding educators and public figures who worked in the second half of the 19th century.

The characteristic of certain means of aesthetic education has been given. These means are aesthetic reading, choral singing, people's theater, folk art, etc. the influence of these means on aesthetic, national, patriotic and moral education has been revealed. Educators' different views on using these means in the system of educational work have been determined. The requirements for effective use of the means of aesthetic education have been revealed. Pedagogical community and educators' activities related to substantiation of the necessity to introduce choral singing into curricula have been presented.

Special attention has been paid to discussion about use of note-linear and digital systems of construction of singing program. The article depicts the active position of pedagogical journals in realizing feedback between editorial board and practicing teachers in the matter of aesthetic education of schoolchildren and population.

The role of public organizations (societies, committees, etc.) in implementation of tasks of aesthetic education of people has been shown. The examples of activity of philharmonic club, choral society and people's theater have been given.

Particular attention has been paid to the activity of people's theatres. it has been shown that educators and public figures worked out the regulations on people's theater, made recommendations about activities which broaden people's mental and aesthetic horizons. the article presents educators and public figures' advice on publication of special book which would have had essays of public holidays celebrated in Russia and other countries of the world, recommendations on holding theatrical performances, organization of choirs, musical and literary meetings for

children and adults and catalogue of cheap instruments, books with short reviews, lists of pictures and programs of public holidays.

Key words: *aesthetic education, students, people, educators, means, aesthetic reading, choral singing, people's theater, folk art.*

Постановка проблеми. Естетичне виховання особистості, як спеціально організована діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси, є основою її грамотності і всебічного розвитку. У контексті зазначеного цінним слугує аналіз накопиченого в теорії і практиці минулого теоретичних ідей і досвіду щодо шляхів, засобів формування основ естетичних знань, смаків, ідеалів тощо. Цікавим, змістовним у цьому плані є друга половина XIX століття, якому працювали видатні педагоги й громадські діячі, які високо цінували естетичну освіту і естетичне виховання народу, здійснювали конкретні кроки реалізації її завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Естетичне виховання належить до актуальних науково-педагогічних проблем. Зміст і напрями естетичного виховання обґрунтували В. Вульф, М. Гончаренко, Л. Коваль, А. Комарова, В. Кудін та ін. Особливості естетичного виховання дітей різного шкільного віку відображено в публікаціях Л. Калініної, Л. Гренова, О. Лядова; на виховній ролі художньої літератури наголошували О. Беляєв, Г. Бондаренко, Л. Бутенко, Н. Волошина, Н. Миропольська та ін. Естетичну спадщину педагогів Слобожанщини досліджували Н. Роман, А. Соколова, О. Васильєва, Ш. Рзаєв, Т. Танько та ін.

Однак, недостатньо розкритою залишається специфіка естетичного виховання у конкретний історичний період, що визначило **мету статті**: розкрити особливості поглядів педагогів другої половини XIX ст. На роль, засоби естетичного виховання школярів.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, архівних матеріалів педагогів, громадські діячі другої половини XIX ст., як правило, вважали естетичне виховання важливою і складною стороною системи виховання особистості. Одним із засобів естетичного виховання справедливо вважався спів. Його виховний потенціал педагоги, митці визнавали не лише в здійсненні музичної освіти дитини, а й у можливості розвитку мовних органів, поліпшенні самопочуття, підвищенні настрою, посиленні бадьорості духу тощо. Крім того,

спів, за переконанням С. Миропольського, виховує в людині звичку бути стриманим, уміння управляти собою, власними почуттями.

Педагоги (О. Пузиревський, М. Манасін та ін.) підкреслювали особливе значення для виховання дитини церковного співу, а також патріотичного, національного і народного. Пісня, як зазначалося ними, привчає любити і яскраво відчувати все, про що співає народ. Її своєрідна мова сповнює розум і серце дорогими і близькими образами, вона вносить у духовне життя людини багато вражень, які збагачують духовний світ людини. Ураховуючи особливу роль і значення пісні в естетичному вихованні дитини, педагоги другої половини XIX ст. наполягали на включенні співів як навчального предмету до кола предметів шкільного викладання. Аргументами слугували такі положення: співи сприяють розвитку естетичних потреб, співи виховують почуття як джерела вищої насолоди, як умови наближення високого мистецтва до дитини. Такі глобальні завдання вирішувалися завдяки розвитку слуху, як органу сприйняття звукових явищ, завдяки знайомству з музичною грамотою, як писаним язиком музичної мови, а також накопиченню певної суми музичних вражень (С. Миропольський). Підкреслимо, серед учителів-практиків зустрічалася і така точка зору: головне навчити учнів читати, писати, рахувати, а співи – це тільки естетичне прикрашення школи [7].

Питання про введення співів до навчального процесу розв'язалося у певній мірі лише у 80 роках XIX ст. саме в ці роки церковний спів св. Синодом було введено до числа обов'язкових предметів у програми духовних семінарій і училищ. У решті ж шкіл використання співів залежало здебільшого від особистої позиції, поглядів керівників шкіл. Так, аналіз звітів шкіл харківської губернії, звітів про стан занять у школах «Товариства грамотності» за 1872-1875 рр. тощо свідчить, що програми співів вирізнялися побудовою на основі церковного співу, на основі світського співу, на «вокалі» та нотних премудрощах, на народних піснях тощо.

Цікаво, що при складанні навчальних програм зі співів зверталася увага на співвідношення церковного і світського співу. Так, О. Нікольський на відміну від С. Миропольського вважав, що не можна перевантажувати програми співів великою кількістю церковних програм. Вони досить тонка річ, щоб розраховувати на повне розуміння їх дітьми. Не можна стверджувати, що дітей може повністю полонити внутрішня краса церковного мотиву.

Підкреслимо, у другій половині XIX ст. розгорнулася гостра дискусія щодо використання нотно-лінійної і цифрової системи побудови програм зі співів (М. Брянський, О. Нікольський, С. Миропольський, О. Пузиревський та ін.). Одні педагоги категорично заперечували цифрову систему, наполягали на нотно-лінійній системі викладання співів. Інші – навпаки відстоювали її, підкреслювали її легкість у викладанні і засвоєнні учнями. Однак, не дивлячись на різні підходи і точки зору щодо складання програм зі співу, у кінці XIX ст. сформувалися певні вимоги до них: підкорення основному завданню шкільного співу; спрямованість на виховання естетичної природи духу і розвиток художньо-музичного смаку; керівництво вибором репертуару внутрішньою цінністю музичного твору; використання творів видатних митців, композиторів; рівномірне включення до програми церковного, світського і хорового співу; ретельний підбір репертуару [5, с. 176-177].

Звернемо увагу, що педагоги відповідально ставилися до побудови програми занять співам. Вони справедливо вважали, що «ідеальну» програму можливо скласти на основі ретельного виявлення й узагальнення досвіду викладання співів у рідних школах, урахування фізичного розвитку дітей, мутації голосу. Крім того, вони, як правило, розробляли методичні рекомендації, прагнули у своїй професійній діяльності застосувати конкретні прийоми, і засоби, реалізувати певні принципи організації співів, писали і опубліковували посібники методичного спрямування.

Аналіз матеріалів тогочасної преси свідчить, що вчителі нерідко публікували на сторінках педагогічних журналів власні наробки, спостереження, пропозиції щодо поліпшення навчання співом. З метою здійснення зворотного зв'язку редакції журналів, наприклад «Русский начальный учитель», зверталися до вчителів-практиків з проханням відповісти на питання анкети, пов'язані з виховним впливом співів, методикою проведення занять, досвідом використання того чи іншого методу, посібника тощо.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури у названий період особливе значення надавалось хоровому співу і доцільності його включення до шкільної програми. Актуальність цього питання доводить видання посібників, збірників, зокрема, «Русский хор» С. Миропольського, «Гармонизация древнерусского церковного пения» Ю. Арнольда, «Курс церковного хорового пения» С. Смоленського. Крім того, результатом збільшення музично-навчальної

літератури стало опублікування на сторінках журналу «Русский начальный учитель» у 1893 р. «Систематического указателя музыкально-учебной и хоровой литературы» для вчителя, його самоосвіти, а для учнів як посібник.

Усвідомлення педагогічною громадськістю важливості викладання співів у навчальних закладах спричинило об'єктивну потребу підготовки вчителів учительських інститутах і семінаріях. С. Миропольський, О. Пузиревський та інш. справедливо вважали, що без теоретичної і практичної підготовки вчителя не можна покладати надії на повноцінне викладання співів.

Реалізація ідеї підготовки вчителів співів почалася з відкриття в С.-Петербурзі 15.06.1889 р. короткострокових курсів церковного співу для вчителів і учительок церковно-приходських шкіл, курсів співів для народних учителів у м. Києві (1889 р.). Мета курсів – відібрати здібних учителів і надати їм загальні відомості з теорії музики і співів, основ методики викладання співів, теоретичні і практичні відомості про дрегентські прийоми організації хору, а також теорію церковного співу тощо. Хід і результати проведення курсів регулярно обговорювалися на засіданнях комітету грамотності, з'ясовувалися досвід і недоліки навчання вчителів співам у різних містах, їхнє матеріальне становище.

Серед засобів естетичного виховання особливе місце у другій половині XIX ст. посідало і «естетичне читання» як «виразне, художнє читання». Саме йому віддавали перевагу, але не заперечуючи існуючі «механічне читання» (монотонне, голосне, ясне), «тлумачне» – читання логічне, таке, що діє на розум. Усвідомлюючи, що художнє читання дається не всім, педагоги, визнаючи його значний виховний потенціал, пропонували учням систематично, самостійно навчатися такому читанню. Питання «естетичного», «художнього» читання піднімалося на рівні школи, на сторінках тогочасних газет і журналів, навіть на з'їздах народних учителів. Підкреслюючи значущість виразного читання для формування особистості, педагоги пропонували поповнювати класні бібліотеки достатньою кількістю книг, ретельно відбирати книги для читання, організовувати літературні читання, бесіди, вечори для розвитку інтересу і любові до літератури; відбирати книги відомих авторів, доступні розумінню учнів [4, с. 507-508]. Окрім того, особлива увага приділялась естетичному оформленню книги. «Неакуратні, погані ілюстрації вносять у дитячі уявлення грубий, інколи варварський дисонанс, який з художнього твору може зробити

в дитячій голові «кашу» і назавжди відобразитися у потворній формі» – писав С. Васильченко [3, с. 48]. Педагог зазначав, що ілюстрації не повинні розходитися ні зі змістом, ні з настроєм книги; художник повинен бути знайомий із змістом книги, а автор книги – бути зацікавлений у належних ілюстраціях

Отже, «естетичне читання», «художнє читання», «виразне читання» відігравали значну роль в естетичній освіті і дорослих. Читання, за переконанням Х. Алчевської, М. Булгакова, С. Миропольського та інших, позитивно впливає на моральне виховання всього народу. Так, визначаючи виховний потенціал народних читань, педагогічна громадськість прагнула на сторінках журналів, зокрема журналу «Образование», довести, що вони є умовами успішності народної освіти в цілому.

У контексті естетичного виховання особистості в другій половині XIX ст. певну роль відігравала також народна творчість. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що знання вітчизняної історії, обрядової поезії, народної пісні, використання фольклору сприяло естетичному вихованню дітей і дорослих. Саме в цей період створювалися музичні товариства, гуртки, відкривалися музичні і художні школи, організовувалися народні театри. Наприклад, відкрито товариство любителів музики під назвою «Філармонічний клуб» (1817 р.), при ньому організовано оркестр і музичну бібліотеку. Діяльність Клубу сприяла організації «Хорового товариства» в С.-Петербурзі, музичних шкіл, бібліотек, оркестрів. У 1897 році «Харківським відділенням Імператорського Російського Музичного товариства» відкрито музичне училище, метою якого було надання музичної освіти простому народу, у якого нема грошей, але є бажання і певні нахили до гри на скрипці, фаготі, кларнеті, флейті, віолончелі, валторні тощо.

Дієвим засобом естетичної освіти, виховання слугувала і діяльність народних театрів, які створювалися небайдужими педагогами, меценатами, громадськими діячами. Комісія, що була створена при Комітеті грамотності (С.-Петербург), передбачала розробку положення про народний театр і рекомендації щодо заходів, які дають народу розумне і приємне наповнення досугу. Дані нароби пропонувалось оформити у вигляді певної книги, у якій надавалися відомості про народні розваги на Заході; історичний нарис організації народних розваг у Росії; рекомендації щодо театральних вистав, хорів, музично-літературних вечорів для дітей і дорослих; представлення

каталогу дешевих інструментів, книг з короткими рецензіями списків картин, програм народних свят тощо [2, с. 69-74].

Науковий інтерес викликає позиція видатних педагогів щодо організації народних святкових театральних заходів і вистав та їх ролі в естетичному вихованні дітей і дорослих. Наприклад, М. Бунаков, на основі чисельних спостережень зробив висновок, що глядачам з народу сильніше подобаються вистави, наповнені героїчним, трагічним або гумористичним змістом. Він навіть сформулював поради щодо вибору вистав для народу: зміст п'єси повинен бути високо моральним, взятий з народного життя, бути знайомим глядачу; п'єса повинна бути літературно виписана, правдиво і життєво відображати народний побут тощо[1, с. 7-27].

Таким чином, аналіз спадщини видатних педагогів другої половини ХІХ ст., архівних матеріалів, монографічних, дисертаційних робіт свідчить, по-перше, про надзвичайну актуальність проблеми естетичного виховання, по-друге, про чітку позицію педагогічної громадськості щодо пошуків шляхів, засобів реалізації завдань естетичної освіти народу, його естетичного виховання. Подальшого наукового пошуку і розкриття потребують зміст, форми і методи хореографічного виховання в системі естетичного.

Література

1. Бунаков Н. Опыт народного театра // Русский начальный учитель. – 1892. – № 1. – С. 7-27.
2. Добрый почин (к вопросу о народном театре) // Образование, 1892. – Т. 1, № 1-6. – С. 69-74.
3. Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання. – Харків : Основа, 1995. – 158 с.
4. Неземнов А. О преподавании русской словесности // Педагогическая хроника. – 1880. – № 30. – С. 507-508.
5. Никольский А. В. К вопросу о пении в общеобразовательной школе // Педагогический листок. – 1909. – Книга II-III. – С. 153.
6. Рзаев Ш. Проблемы эстетического воспитания в педагогическом наследии С. И. Миропольского : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Харьков, 1998. – 195 с.
7. Ч-ев В. Несколько слов о пении в народных школах // Русский начальный учитель. – 1886. – № 8-9. – С. 410-411.

УДК 37.091.4

А. В. Говорун

ПОГЛЯДИ П. Ф. КАПТЕРЕВА НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ЗВИЧКИ У ДІТЕЙ

© Говорун А. В., 2017
<http://orcid.org/0000-0002-5392-9003>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.843315>

У статті проаналізовано педагогічну спадщину видатного вітчизняного педагога, психолога, просвітителя з проблеми морального виховання П. Ф. Каптерева. Виокремлено його погляди на сутність морального виховання як систему уявлень, норм і правил, які регулюють поведінку людей і пронизують усі сфери життя людини; визначено розуміння П. Ф. Каптеревим особливостей суспільно-морального розвитку свідомості, необхідності морального загартування дитини, пріоритетності формування у неї стійкого характеру; схарактеризовано шляхи та засоби, запропоновані видатним педагогом і психологом стосовно формування в дитини з раннього віку моральних уявлень, моральних переконань, моральної свідомості, моральних почуттів, моральних звичок. Зокрема розкрито місце і роль сім'ї у формуванні моральної звички у дитини, деталізовано поради П. Ф. Каптерева щодо вивчення індивідуальності виховуваної особистості в умовах сім'ї, виявлення її цінних якостей, її негативної спадковості, вироблення правильної системи дій, визначення тих якостей, до формування яких слід прагнути.

Ключові слова: моральне виховання, моральна звичка, моральні переконання, формування моральної особистості.

Говорун А. В. Взгляды П. Ф. Каптерева на формирование нравственной привычки у детей.

В статье проанализировано педагогическое наследие выдающегося отечественного педагога, психолога, просветителя второй половины XIX – начала XX века П. Ф. Каптерева, касающегося проблемы нравственного воспитания. Выделены его взгляды на сущность нравственного воспитания как систему представлений, норм и правил, регулирующих поведение людей и пронизывающих все сферы жизни человека; определено понимание П. Ф. Каптеревым особенностей общественно-нравственного развития и сознания и поведения личности, необходимости нравственной закалки ребенка, приоритетности формирования у него стойкого характера; охарактеризованы пути и средства, предложенные выдающимся педагогом и психологом относительно формирования у маленького ребенка нравственных представлений, нравственных убеждений, нравственного сознания, нравственных чувств, нравственных привычек. В частности, раскрыто место и роль семьи в формировании нравственной привычки у ребенка, детализированы советы П. Ф. Каптерева относительно изучения

индивидуальности воспитываемой личности в условиях семьи, выяснения ее ценных качеств, ее отрицательной наследственности, выработки правильной системы действий, определения тех качеств, к формированию которых нужно стремиться.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственная привычка, моральные убеждения, формирование нравственной личности.

Hovorun A. V. The Views of P. F. Kapterev on Formation of Moral Habit in Children.

The article analyzes pedagogical heritage of the prominent national pedagogue, psychologist, educator of the second half of XIX–the beginning of XX century P. F. Kapterev concerning the problem of moral education. His understanding of the essence of moral education as a system of ideas, norms and rules, regulating people's behavior and interfusing all spheres of life of a person is outlined; P. F. Kapterev's views on the peculiarities of social and moral education, personality's development of consciousness and behavior, necessity of moral tempering of a child, forming his firm character as the priority are determined; the main factor of true moral education of a child, the foundation of primary moral bringing up, that is absence of bad examples of behavior and presence of good ones in a child's environment is emphasized.

The ways and methods offered by the prominent teacher and psychologist in relation to forming a young child's moral ideas, moral beliefs, moral consciousness, moral feelings, moral habits are characterized. In particular, the place and the role of a family in forming moral habits of a child is uncovered, some of P.F. Kapterev's advice concerning the process of studying the personality of educatee in the terms of a family, finding out his or her valuable qualities, negative hereditary, establishing correct system of actions, determining those qualities that a person should be eager to achieve are worked out in details.

The situations, in which, according to P.F.Kapterev's beliefs, the personality of a child can develop, so parents must constantly monitor them (situations), are stipulated. They are: different body's movements in general and cries and facial gesturing in particular as the simplest reaction to the received experience; the games of children and their relations with peers where some peculiarities of a child's nature can be traced; different educational exercises.

Key words: moral education, moral habit, moral beliefs, formation of a moral personality.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження детермінована входженням України в світове постіндустріальне товариство, в якому пріоритетним є статус особистості, що визначило зміну вектора й змісту виховання на формування вільної, самодостатньої, моральної особистості. Нагальною потребою на сучасному етапі стало моральне оздоровлення

підростаючих поколінь, потреба оволодіння кожним системою моральних норм, більш чіткого усвідомлення духовних цінностей сучасного суспільства, залучення підростаючих поколінь до загальнолюдських цінностей гуманізму, любові і добра.

Як указано в «Національній доктрині розвитку освіти в ХХІ столітті», національне виховання повинно базуватися на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і забезпечити «...всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань» [2, с. 22], що сприятиме вихованню громадянина, здатного до самостійного мислення й суспільного вибору. Також, як зазначено в Концепції національного виховання, важливим є перетворення моральних знань, набутих молоддю, у її переконання, стійкі моральні почуття і вчинки.

Аналіз актуальних досліджень. Як свідчить аналіз філософської, психологічної й педагогічної наукової літератури, різноаспектні питання морального виховання досліджувались у філософському аспекті (В. Біблер, В. Блюмкін, Г. Гумницький, А. Гусейнов, І. Кон та інші), у психологічному (В. Асєєв, І. Бех, О. Леонтьєв, П. Якобсон та інші), педагогічному (О. Богданова, О. Вишневський, І. Зязюн, В. Кузь, І. Мар'єнко, В. Сухомлинський та інші). В історичному аспекті питання морального виховання в контексті загально педагогічних проблем розвитку національної системи освіти вивчали науковці М. Євтух, І. Зайченко, С. Золотухіна, І. Зязюн, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та інші.

Мета статті – проаналізувати педагогічні ідеї П. Ф. Каптерева стосовно формування моральної звички й виокремити цінні ідеї, що актуальні для сьогодення України.

Виклад основного матеріалу. Як показав аналіз педагогічної спадщини видатного вітчизняного педагога, психолога і просвітителя другої половини ХІХ – початку ХХ століття П. Ф. Каптерева, особливу увагу він звертав на особливості суспільно-морального розвитку свідомості й поведінки особистості, морального загартування дитини, вихованню у неї стійкого характеру. Аналіз педагогічної спадщини П. Ф. Каптерева, зокрема, таких праць як «Дитяча та психологічна психологія», «Про суспільно-моральний розвиток та виховання», «Завдання й основи сімейного виховання» дозволяє стверджувати, що вагому роль у формуванні особистості талановитий педагог

і психолог надавав моральному вихованню, а одним з найбільш дієвих чинників формування конкретної моральної якості вважав стійку моральну звичку.

Слід зауважити, що проблему формування моральної звички П. Ф. Каптерев розглядав через призму як сімейного, так і шкільного виховання. Передусім, він підкреслював, що перші три-чотири роки життя дитини є найбільш важливими для виховного процесу взагалі, оскільки саме в ці роки закладаються основи подальшого духовного розвитку й освіти дитини. Педагог прийшов до висновку, що виховання дітей повинно починатися з моменту їх народження. Проте, на його погляд, суттєвою умовою ефективності початкового навчання й виховання є вивчення вихователями психічних процесів у перші дні, тижні, роки життя дитини та їх розуміння. Він наголошував, що незнання й нерозуміння батьками цих процесів приводять до того, що їхні турботи про розвиток дитини обмежуються лише її фізичним розвитком, а впливати свідомо на духовний розвиток дитини батьки не можуть.

У зв'язку з цим П. Ф. Каптерев у багатьох наукових працях звертався до питань, присвячених ранньому і дошкільному дитинству. Найбільш конкретно завдання, поради, рекомендації П. Ф. Каптерева у площині досліджуваної проблеми представлені ним у роботі «Завдання й основи сімейного виховання».

Головною умовою правильного розвитку дитини, одним з найбільш дієвих і важливих засобів «на цьому довготривалому і тернистому шляху», основою її початкового морального виховання, на думку П. Ф. Каптерева, є «відсутність поганих прикладів у навколишньому середовищі й багато чисельність гарних зразків для наслідування у всіх відношеннях» [3, с. 86].

У зв'язку з такими висновками, згідно переконань П. Ф. Каптерева, у формуванні моральної звички однаково важливим є й позитивна, і негативна сторона: як відсутність поганих прикладів, так і наявність гарних зразків. П. Ф. Каптерев вказував на практичну складність у вирішенні проблеми: в зв'язку з тим, що моральна чистота й краса в житті зустрічається значно рідше, ніж протилежні якості, а вимога до батьків і всіх оточуючих дітей дорослих включає їх моральну досконалість, то багато дорослих заради правильного морального виховання дітей повинні займатись власним перевихованням, боротьбою зі своїми недоліками й дурними звичками, власним самовдосконаленням. Як на наш погляд, П. Ф. Каптерев цілком реально

прийшов до висновку, що дорослим перевиховатись важко, багато з них відмовиться, тому багатьом доведеться вибирати: або виховувати дітей у поганому педагогічному середовищі (словами навчати одному – гарному, а вчинками іншому, поганому); або ж віддати на виховання в якийсь громадський заклад, де працюють люди, які дотримуються взаємодії між словом і вчинком.

П. Ф. Каптерев прийшов до висновку, що, оскільки кожна дитина є частиною всесвіту, закони світового життя тяжіють над нею й визначають весь її розвиток. Тому «...правильне, не штучне початкове виховання людини може здійснюватись лише при безпосередньому спілкуванні з природою» [3, с. 88]. Це забезпечить, на його погляд, правильний розвиток зовнішніх почуттів дитини, наповнить її розум здоровими, відповідними її віку враженнями, дасть можливість її серцю пережити «найпростіші радощі й печалі».

Друге, на що вказував П. Ф. Каптерев, у вирішенні досліджуваної проблеми, на необхідність розширення дитячої індивідуальності. Педагог вказував, що поряд з цінними властивостями у кожної виховуваної дитини є й недоліки, бо в кожного виховуваного є своя спадковість, як позитивна, так і негативна; у кожному живуть його предки, як близькі, так і далекі. Причому, зауважував П. Ф. Каптерев, негативна спадковість буває доволі різноманітною: від схильності до багатьох фізичних захворювань до цілого ряду духовних недоліків. Згідно висновку П. Ф. Каптерева, умовою успіху в боротьбі за вдосконалення особистості є вивчення виховуваної особистості, виявлення її цінних якостей, її негативної спадковості, вироблення правильної системи дій, визначення тих якостей, до формування яких слід прагнути.

Як вважав П. Ф. Каптерев, вся робота по розширенню дитячої індивідуальності включає в себе три завдання: а) вивчити дитячу індивідуальність, всіх її властивостей, як позитивних, так і негативних; б) вступити в боротьбу з дитячими недоліками, слабкостями й зробити спробу їх викорінення; в) прагнути прищепити виховуваній особистості нові цінні властивості.

Щодо першого завдання – вивчити всі властивості дитячої індивідуальності – П. Ф. Каптерев дав пораду: почати його виконання з найперших днів життя дитини, для чого батькам і вихователям доволі довго доведеться бути не стільки «керівниками розвитку народженого організму», скільки «ретельними й совісними його спостерігачами». Тобто, щоб зрозуміти

індивідуальність, слід не лише спостерігати, але й вивчати, до чого тяжіє дитина, від чого вона відвертається, батькам і вихователям слід утримуватись від втручання в реакції дитини на враження середовища, а, навпаки, детально вивчати їх, не змішуючи самотнієї діяльності дитячого організму зі своїми власними елементами, впливами та вказівками. Проте, як зауважував П. Ф. Каптерев, з віком реакції конкретної дитини на враження навколишнього середовища будуть більш різко визначеними, вона буде більш помітно й більш сильно вирізнятися серед інших дітей. Для полегшення спостережень батьків П. Ф. Каптерев виокремив ті явища в яких, на його погляд, з більшою чи меншою визначеністю проявлятиметься індивідуальність дитини і які повинні підлягати більш детальному спостереженню. До них педагог відносив наступні:

1. Різноманітні рухи органів тіла взагалі, з включенням криків і особистої міміки дитини. На думку П. Ф. Каптерева, вони є найпростішою реакцією дитячого організму на отримані враження, тому детальне спостереження за ними, зокрема, за їх різноманітністю чи одноманітністю, енергійністю, чисельністю допоможе у визначенні природжених особливостей дитини [3, с. 97].

2. Дитяча мова. Як вказував П. Ф. Каптерев, дослідження дитячої мови має велике значення для виявлення дитячої індивідуальності, оскільки в розвитку дитячої мови та в її особливостях зі значною ясністю виявлятимуться обдарованість дитини чи, навпаки, слабкість її духовних сил, переважаючі інтереси й схильності дитини, загальний тон її духовного життя (бадьорий, швидкий, рішучий чи млявий, повільний чи слабкий). Все це проходитиме через початок спроби говорити, через поступове оволодіння мовою, багатство дитячого словника у різному віковому періоді дитини, через переважаючі роди слів і головні недоліки й перекручення мови, а також через видимі спроби власної творчості в галузі мови. Найбільш доцільним у спостереженні за розвитком дитячої мови П. Ф. Каптерев вважав ведення детального щоденника з розвитку мови дитини.

3. Дитячі ігри й ставлення до однолітків. П. Ф. Каптерев вказував, що в дитячих іграх виявляється вся природа дитини, особливо її суспільні інстинкти. Передусім, на його погляд, дитина з сильним суспільним інстинктом найбільш схильна до спільних ігор з однолітками. Тому слід звернути увагу на її поведінку в суспільній грі: чи прагне вона командувати своїми товаришами по грі, обираючи для себе відповідні командні ролі, чи вона з бажанням буде

задоволена й ролями більш скромними, не лише без командування, але й у залежному положенні від інших. В іграх з однолітками чітко виявляються, вказував П. Ф. Каптерев, різні особливості природи дитини: заздрість, доброзичливість до інших, готовність до жертви своїм на користь іншого, чи, навпаки, готовність відняти у інших те, що їм належить, заповзятливість і наполегливість у своїх починаннях чи здатність кинути їх при перших ускладненнях, схильність до афектів та їх бурхливість, схильність до якогось виду діяльності (шумної, тихої, самотійної чи сумісної з іншими), або ж діяльності, вимагаючої передусім допомоги зору чи слуху.

4. Різні навчальні вправи. П. Ф. Каптерев вказував на важливість спостереження батьків за дітьми в той час, коли їх навчають малювати, ліпити, читати, показують їм книжки з малюнками, дають самим читати твори дитячої літератури, навчають рахувати, знайомлять з природою тощо. На думку педагога, важливим тут є встановлення: до чого дитина буде ставитися з інтересом, які вправи будуть її захоплювати, що їй вдаватиметься, а що ні. Всі особливі схильності дітей вкажуть на їхні характерні властивості.

Інший вид дитячих недоліків утворюється завдяки тому, що вони вигідні й зручні дітям. До таких П. Ф. Каптерев відносив дитячу брехню, крадіжки, різні хитрі маніпуляції у стосунках з дорослими для виконання бажань дітей, насилля над однолітками з метою отримання бажаної речі, ухилення від обов'язкової роботи й занять, удавані дитячі хвороби. Педагог зауважував, що дорослі нерідко мають причетність до цих недоліків своїм потуранням, поганим прикладом, який подають дітям, різними побічними навіюваннями.

Тому найпершою дією батьків, на думку П. Ф. Каптерева, у ставленні до дитячих недоліків, зокрема у їхньому духовному розвитку, це не сприяти прищепленню дітям цих недоліків, не навіювати їх, не потурати їм, не допускати їх своєю пасивністю, мовчазною погодженістю з ними, відсутністю протесту, оскільки вже потурання дитячим недолікам є побічною формою його прищеплення. Педагог підкреслював, що «...першою умовою морально сприятливої атмосфери сімейного виховання є моральна чистота і благородство самих батьків і вихователів і, у випадку необхідності, перевиховання батьками самих себе, щоб власними недоліками не формувати їх у дітей» [3, с. 98].

Друге, на що вказував П. Ф. Каптерев, це необхідність прищеплення з якомога більш раннього віку культурних властивостей, цінних для розвитку

людської особистості. До таких він відносив охайність у її різноманітних виявленнях; гігієнічність у всіх життєвих обставинах і у всій поведінці; твердо встановлений порядок як у роботі, так і у відпочинку; здатність багато працювати й знаходити в роботі задоволення; уміння самостійно доглядати за собою, не звертаючись за допомогою до інших; любов до відомих наук і мистецтв; уміння тримати себе з гідністю серед товариства; навичка до уважного обдумування у випадку прийняття важливих рішень; уміння стримувати себе; розвинуте самоврядування, самоаналіз та інші, не існуючі у виховуваній особистості, а прищеплені їй культурним середовищем та зусиллями вихователів.

П. Ф. Каптерев вказував, що при прищепленні культурних нових властивостей виховуваній особистості слід керуватись метою створення й закріплення звичок, а саме – починати прищеплення культурних властивостей якомога раніше, ще в період малосвідомого стану дитини з тим, щоб прищеплювана властивість міцно, майже повністю зрослась з виховуваного особистістю. Щодо тих культурних властивостей, які доводиться прищеплювати пізніше, коли у вихованця вже розвинуті власний розум і воля, то, на думку П. Ф. Каптерева, слід підібрати достатньо переконуюче спонукання до засвоєння вихованцем бажаної властивості. Педагог вважав це серйозним педагогічним завданням: спонукання повинно бути достатньо сильним, розумним, погодженим з іншими властивостями виховуваної особистості і з характером прищеплюваної властивості, оскільки простим насиллям або словесним навіюванням не можна запалити бажання до її засвоєння.

Як бачимо, П. Ф. Каптерев покладав завдання формування духовності дитини на сім'ю, починаючи з раннього дитинства, з тим, щоб прищеплювана якість перетворилась у звичку. Стосовно завдань школи у цьому плані, то, згідно висновку педагога, «...у школах виховання та навчання здійснюються фабричним способом, для всіх однаковим, за одним типом і зразком, без належної уваги до особистісних властивостей учнів, яким у школах майже не приділяють уваги» [4, с. 113]. Порівнюючи шкільний і сімейний вплив на вихованця, П. Ф. Каптерев наголошував на великій різниці між ними, підкреслюючи, що сім'я приділяє велику увагу особистісним властивостям дітей: уважно слідкує за здоров'ям своїх підростаючих поколінь, за їхніми

заняттями, визначає ступінь їх складності чи легкості для дітей, намагаючись полегшити складне й надавати дітям час і місце для вправ за «особистим вибором, вибором серця, доброю волею й бажанням». У школі ж, підкреслював П. Ф. Каптерев, особистість дитини губиться «в масі інших особистостей, в обов'язкових курсах і незмінних, для всіх однакових порядках; у школі дитя є не стільки особистістю, оскільки номером, просто одиницею, що дорівнює іншій одиниці» [4, с. 113]. Крім того, вважав П. Ф. Каптерев, у школі, при її «фабрично-казарменному устрої» багато чиновництва й дисциплінарних вимог, однакових вимог і стягнень до всіх, до того ж, у керівників школи немає часу для «входження в окрему дитячу душу», оскільки дітей дуже багато. Тому П. Ф. Каптерев зробив висновок, що прагнення школи «наглядати й керувати дітьми і в сім'ї, прямо шкідливе» [4, с. 114].

Висновки. Як бачимо, П. Ф. Каптерев формування моральної особистості покладав на сім'ю і дав настанови, поради й рекомендації щодо засобів та прийомів формування конкретної моральної якості через набуття виховуваного особистістю моральної звички. Вважаємо, що запропоновані видатним педагогом і психологом другої половини XIX – початку XX століття П. Ф. Каптеревим поради й настанови щодо формування моральної звички в умовах сім'ї є досить актуальними для сьогоденного суспільства і можуть бути корисними в роботі з батьками.

Література

1. Говорун А. В. Проблеми формування моральної звички в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина XIX - початок XX століття) : монографія / А. В. Говорун. –Х. : Видавець Рожко С. Г., 2016. – 184 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22-25.
3. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – Москва-Воронеж, 1999. – 331 с.
4. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. – С.-Петербург : Типо-Литография Вольфа, 1905. – 137 с.

УДК. 378.147.091.33-027.22(09)

С. Т. Золотухіна, О. Д. Пташний

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТ.

© Золотухіна С. Т., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-3535-5974>

© Пташний О. Д., 2017

<http://orcid.org/0000-0001-6123-7253>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843317>

Стаття присвячена розкриттю процесу становлення і впровадження у навчальний процес однієї з важливіших форм навчання – практичних занять, які змінили традиційно існуючий «лекційний напрям» навчання у період активних освітніх реформ кінця першої й початку другої половини XIX ст. Звернуто увагу на поступове впровадження практичних занять в практику вишів, починаючи з «репетиції», як особливого їх виду, і які полягали у повторенні отриманих теоретичних відомостей для закріплення вивченого матеріалу.

Підкреслимо, що впровадження практичних занять залежало від багатьох факторів, серед яких особистість викладача: його ентузіазм, бажання і прагнення змінити ситуацію на краще займала особливе місце.

На основі аналізу архівних матеріалів доведено, що для проведення практичних занять вимагалась певна матеріальна база, яка забезпечувала повноцінне навчання, формування професійних умінь і навичок: кабінети, лабораторії, клініки, ботанічний сад тощо.

Розглянуто особливості організації та проведення практичних занять на факультетах провідних університетів. Показано, що практичні заняття проводились у такий спосіб як: «наукові бесіди», «усний виклад частини науки», «письмові відповіді на поставлені викладачем питання», «розбір і тлумачення джерел», «написання творів за певними темами», «проведення практичних досліджень під керівництвом викладача» тощо. Дано характеристику статутів вищих навчальних закладів з огляду на організацію навчального процесу. Звернуто увагу на вимоги до проведення практичних занять в університетах зазначеного періоду і на залежність цієї форми навчання від специфіки факультету.

Ключові слова: практичні заняття, репетиції, вимоги, умови, правила, організація.

Золотухина С. Т., Пташний О. Д. Особенности организации и проведения практических занятий у высших учебных заведениях второй половины XIX ст.

Статья посвящена раскрытию процесса становления и внедрению в учебный процесс одной из важных форм обучения – практическим занятиям, которые заменили традиционно существующее «лекционное направление»

в период активных образовательных реформы конца первой и начала второй половины XIX ст.

Обращено внимание на постепенное внедрение практических занятий в практику вузов, начиная с «репетиций» как особенного их вида, которые заключались в повторении полученных теоретических сведений для закрепления изученного материала.

Подчеркнуто, что внедрение практических занятий зависело от многих факторов, среди которых личность преподавателя, его энтузиазм, желание и практические действия изменить ситуацию на лучшее занимала особенное место.

На основе анализа архивных документов показано, что для проведения практических занятий требовалась определенная материальная база, которая обеспечивала б полноценное обучение, формирование профессиональных умений и навыков: кабинеты, лаборатории, клиники, ботанические сады и т.д. рассмотрены особенности организации и проведения практических занятий на факультетах ведущих университетов.

Показано, что практические занятия проводились и в таких формах: «научные беседы», «устное изложение части науки», «письменные ответы на поставленные преподавателем вопросы», «разбор и пояснение источников», «написание сочинений», «проведение практических исследований под руководством преподавателей».

Дана характеристика уставов высших учебных заведений; обращено внимание на требование к проведению практических занятий в университетах указанного периода и на зависимость этой формы обучения от специфики факультета.

Подчеркнуто, что, например, для студентов старших курсов, которые готовили себе к преподавательской деятельности в будущем были организованы практические занятия в гимназиях и училищах. Для студентов физико-математических, естественных факультетов практические занятия предусматривали осуществление наблюдений, проведение опытов, решение задач, практических исследований с анатомии и ботаники с применением микроскопа и т.д.

Обращено внимание на то, что в середине 60 годов XX ст. советам университетов студентов поручено всесторонне обсудить вопрос повсеместной организации практических занятий на факультетах. В статье представлен фактический материал относительно обмена опытом проведения практических занятий в вузах, показано, что порядок их реализации определялся «особенными правилами», которые составлялись учеными советами и утверждались министерством народного образования. Сделан вывод об аналогичности проведения практических занятий в системе женского образования в этот период: «репетиции», выполнение самостоятельных работ, написание рефератов, разработка лекций с конкретных дисциплин.

Ключевые слова: практические занятия, «репетиции», требования, условия, правила, организация.

Zolotukhina S. T., Ptashnyi O. D. The Peculiarities of Organizing and Conducting the Practical Classes at Higher Educational Establishments in the Second Half of the 19th Century.

The article is dedicated to revelation of the process of formation and introduction of practical classes into educational process. Practical classes are considered to be one of the most important forms of education, and they replaced traditionally existing lecture-based training in the period of active educational reforms at the end of the first half of the 19th century and at the beginning of the second half of the 19th century. Special attention has been paid to gradual introduction of practical classes into educational process of higher educational establishments, starting with such a kind of practical classes as repetitions which meant repetition of obtained theoretical information for consolidation of the studied material. It has been emphasized that introduction of practical classes depended on many factors, namely: the personality of lecturer, his enthusiasm, wish and practical actions to change situation for the best, etc.

Based on the analysis of archive materials, it has been shown that a certain material base was required for conducting the practical classes. This material base included classrooms, laboratories, clinics, botanical gardens, etc. The peculiarities of organizing and conducting the practical classes at departments of the leading universities have been given.

It has been shown that there were such forms of conducting the practical classes as: scientific talks, oral presentation of a part of science, written answers to the questions asked by lecturers, analysis and explanation of the sources, essay writing, carrying out the practical researches under the direction of lecturers. The characteristic of the statutes of higher educational establishments has been given. The requirements for conducting the practical classes at universities during the determined period and the dependence of this educational form on the specifics of departments have been noticed.

It has been emphasized that senior students, who were trained for teaching activity in future, had practical classes in gymnasiums and colleges. Education of students at Physics and Mathematics Departments and Nature Departments included organization of observations, solving tasks, carrying out experiments, Anatomy and Botany investigations with the use of microscope, etc.

It has been noticed that in the mid-60s of the 19th century councils of universities had a task to discuss comprehensively the issue of organization of practical classes at departments. The article presents the actual material on exchange of experience of conducting the practical classes in higher educational establishments. It has been shown that the procedure of their introduction was determined by special rules which were drawn up by scientific councils and approved by the Ministry of Public Education. It has been drawn a conclusion about the similarity of conducting the practical classes in the system of women's education in

this period, as they included repetitions, execution of individual works, writing essay, writing lectures on certain disciplines.

Key words: *practical classes, repetitions, requirements, conditions, rules, organization.*

Постановка проблеми. Ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді залежить від багатьох факторів, серед яких форма її організації (лекції, семінарські заняття, лабораторні роботи, колоквіуми тощо) займає особливе значення. Практичні заняття відіграють особливу роль у формуванні практичних умінь і навичок, закріпленні теоретичних знань на практиці, посиленні пізнавального інтересу тощо. У контексті зазначеного важливим є вивчення досвіду використання практичних занять у минулому, зокрема у другій половині XIX ст., у момент зародження і становлення вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень. Особливості становлення і розвитку вищих навчальних закладів у різні історичні періоди розкрито в численних монографічних виданнях, дисертаційних роботах, наукових публікаціях В. Вихруща, О. Друганової, М. Євтуха, Л. Зеленської, С. Золотухіної, В. Майбороди, О. Радула, І. Степанець, та ін.

Авторами (Н. Деменко, О. Кін, В. Курило, Н. Петренко, О. Пташний, Н. Сейко, О. Сухомлинська та ін.) схарактеризовано етапи розвитку, вишів, специфіку організації навчально-виховного процесу, роль суб'єктів навчання, підкреслено значущість форм і методів навчання тощо.

Умовою підвищення ефективності навчального процесу науковці зазначають використання практичних методів, практичних занять, що й зумовило звернення авторів до даної проблеми.

Мета статті. На основі аналізу архівних документів, творчого доробку педагогів другої половини XIX ст., громадських діячів розкрити особливості впровадження практичних занять у вищих навчальних закладах в історичному дискурсі.

Згідно з сучасними уявленнями про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, практичні заняття становлять важливішу складову підготовки фахівців. Проте цей вид навчальної діяльності посів своє місце у вузівській освіті далеко не відразу. Початок активного становлення та еволюції цієї форми навчання можна віднести до другої половини XIX ст., бо саме в цей період суттєво реформувалась система освіти та, зокрема, вища школа.

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що на початку періоду, що досліджувався, процес викладання у навчальних закладах практично цілком був побудований на основі лекційного (тобто однобічного) навчання та, за висловлюваннями сучасників, мав «чуждый жизни школьный характер», при якому лекції у більшості випадків просто читалися викладачем за заздалегідь підготовленим, незмінним на протязі десяти – двадцяти років конспектом» [1]. Неможна стверджувати, що існуючий «лекційний напрям» навчання у ВНЗ був обумовлений вимогами регламентуючих документів міністерства або статутами університетів. Скоріше це була дань багаторічній традиції, наслідок розриву між вузівським навчанням та основними принципами педагогіки та дидактики.

У регламентуючих документах, зокрема, статуті 1835 року СПб університету в якості обов'язків професорів прописувалось «повне, правильне викладання предмету та точні й достовірні відомості про успіхи у ході наук». При цьому основною позитивною якістю професора вважалась ораторська майстерність, а завданням – підготовка лекції для вельми цікавого, але ж пасивного сприйняття матеріалу студентами. Хоча у більш ранньому статуті (1804 рік) того ж університету бачимо в якості головного обов'язку професора називалась «викладати курси кращим та зрозумілішим чином та *поєднувати теорію з практикою* в усіх науках, у яких це треба»

Розуміння необхідності введення у процес навчання практичних занять виникало поступово. Наприклад, у «Звіті про стан імператорського Харківського університету 1849/50 академічного року» читаємо: «Вихованці першого та другого курсу на заняттях своїх дотримувались загального порядку; вихованці ж двох старших курсів, окрім присутності на лекціях мали *особливі заняття* з метою кращого приготування ... з тих розділів науки, які кожним з них вибрані», причому час, відведений на ці «особливі заняття», не перевищував однієї – двох годин на тиждень [1, с. 34]. Як бачимо, «*особливі заняття*» починали з'являтися, хоча вводилися обережно, переважно на старших курсах та лімітувалися у часі.

Широке поширення у першій половині XIX ст. почали мати так звані «репетиції» - особливий вид практичних занять, які полягали у повторенні отриманих теоретичних відомостей для закріплення вивченого матеріалу. Репетиції зберігалися у деяких університетах довгий час, аж до початку 1860 року.

У цілому ситуація з практичними заняттями дуже залежала від особистості викладача, від його ентузіазму, бажання змінити існуючий стан. Кращі викладачі не обмежувалися традиційним читанням лекцій та тими нечисленними «особливими заняттями». З метою «розвитку в юнацтва самостійного мислення» вони періодично упоряджали в аудиторії диспути з обговоренням першоджерел, або нових видань того часу, проводили індивідуальні заняття з кращими з студентів, споряджали їх рідкими підручниками та посібниками з власних бібліотек. Так, студент початку 60-х років XIX ст. Харківського університету А. Воронов відзначав у цьому плані викладача громадянського права Пахмана, «який при читанні лекцій часто відступав від прийнятого методу викладання, звертався до аудиторії, вимагаючи відповіді від слухачів на поставлені ним питання, охоче розбирав невірні, пояснюючи, у чому причини їх помилковості, перетворюючи таким чином лекцію на взаємну бесіду» [2, с.589].

Таким чином, неможна стверджувати, що до впровадження статуту 1863 р. в університетах не було практичних занять. Вони існували вже у 1830-40 роках, але не були достатньо поширені не тільки за існуючими традиціями, але й з огляду на відсутність або недостатність матеріальної бази для їх проведення – лабораторій, кабінетів, інструментів та необхідних матеріалів. Досліджуючи архівні документи, можна простежити становлення практичних занять, як форми навчання, у провідних університетах. Наприклад, зі звітів Харківського університету початку 50-х років XIX ст. випливає, що для проведення практичних занять там існувала певна матеріальна база – терапевтична, хірургічна та акушерська клініки, фармацевтичний та анатомічний кабінети, ветеринарне відділення, а також хімічна лабораторія, мінералогічний фізичний, технологічний, архітектурний, зоологічний, агрономічний кабінети та ботанічний сад [1].

Однак проведення практичних занять передбачало не тільки роботу в лабораторіях та кабінетах. Так, в університеті св. Володимира практичні заняття слухачів юридичного факультету полягали у вивченні справ, що були раніше вже розглянуті у сенаті, прийнятті по них конкретних рішень та порівнянні їх з постановами, що були винесені сенатом. Більш того, у правилах, складених Радою університету св. Володимира у 1863 році, давалося визначення наукових занять студентів, які окрім відвідування лекцій, полягали

«у читанні творів, у практичних заняттях» та «у творах з предметів університетського курсу» [3, с. 62]. При цьому підкреслювалось, що практичні заняття студентів, під керівництвом викладачів, запроваджуються за планом, що обирається кожним викладачем, та викладеним в особливій програмі студентам зі схвалення факультету. На відміну від попереднього періоду, правилами чітко регламентувалися форми практичних занять: «наукові бесіди студентів під керівництвом викладачів; усні викладення студентами якоїсь частини науки, за одним або декількома класичним творам; письмові відповіді на питання викладача, написані в аудиторії; розбір та тлумачення джерел; твори за темами, запропонованими викладачами або обраними самими студентами; практичні дослідження, що виконуються під керівництвом професорів у лабораторіях, клініках та інших навчально-допоміжних установах» [5].

Аналогічне «визначення» практичних занять містилося й у «Правилах для студентів та сторонніх слухачів лекцій у Харківському університеті» [4, с. 918-919]. Організація практичних занять, суттєво, залежала й від специфіки факультетів. Наприклад, для студентів старших курсів університету св. Володимира, які готували себе до подальшої викладацької діяльності, розпорядженням Міністерства народної освіти з середини 50-х років були організовані практичні заняття у міських гімназіях та повітових училищах [5, с. 496].

Практичні заняття студентів різних відділень фізико-математичних та природничих факультетів, що починалися з другого семестру, полягали у «виконання дослідів, спостережень, у розв'язанні запропонованих задач» та здійснювалися у вигляді вправ з різних розділів математики, астрономічних та геодезичних спостережень за допомогою таких приладів, як секстант та теодоліт, практичних досліджень з анатомії та ботаніки, із застосуванням мікроскопу. Заняття з геології, мінералогії та палеонтології поставали у визначенні та дослідженні гірничих порід, мінералів та окаменіlostей; з агрономії – у аналізі ґрунтів та добрив. У хімічних лабораторіях студентами проводилися такі дослідження, як «експериментальне розв'язання питання дисоціації при ізомерному перетворенні деяких органічних сполучень; перехід деяких органічних окисів у відповідні альдегіди; ...», тощо. Там, де «роботи кожного не можуть бути перевірені професором публічно в аудиторії»,

вважалося, що «публічне повідомлення результатів зі збудженням дебатів робить роботу одного придбанням праці усіх» [6, с. 226].

На медичних факультетах майже всі дисципліни не могли бути засвоєні слухачами інакше ніж як за допомогою власного практичного ознайомлення з ними, практичні заняття проводились шляхом патологоанатомічних та судово-медичних досліджень у анатомічних театрах та складання звітів про ці дослідження, зоохімічних аналізів у фізіолого-хімічних лабораторіях, придбання навичок приготування фізико-хімічних препаратів та повторення дослідів, що виконувались професорами на лекціях, а також шляхом стажування у терапевтичних, хірургічних та акушерських клініках [6, с. 226].

Практичні заняття остаточно затвердились в університетському навчання після введення у дію Міністерством народної освіти статуту 1863 р. Маючи на увазі, що «одне звичайне академічне викладання у наших університетах, тобто читання лекцій, взагалі недостатньо для залучення студентів до серйозних наукових робіт та занять», та враховуючи активну, але поодинокую та некоординовану роботу університетів по втіленню практичних занять в навчальний процес, після введення у дію статуту 1863 року Міністерство народної освіти «визнало потрібним увійти в обговорення питання про те, що зроблено в нас для залучення студентів до таких занять під керівництвом професорів, та що може бути зроблено по кожному факультету, та як на це питання можуть відповідати задовільно самі університети» [7].

У зв'язку з цим, радам університетів було доручено всебічно обговорити питання організації практичних занять на факультетах, а результати подати у міністерство. Оскільки у подальшому ці результати були у майже повному об'ємі відображені на сторінках «Журнала Министерства Народного Просвещения» у відкритій з середини 60-х років XIX століття рубриці «Известия о деятельности и состоянии наших университетов», то, по суті справи, у цей час відбувся обмін наявним досвідом та запланованими заходами з питання організації практичних занять між усіма факультетами університетів Російської імперії [7].

Порядок проведення практичних занять у спеціальних вищих навчальних закладах, як і в університетах, визначався «особливими правилами», що склалися конференціями (радами) цих ВНЗ та затверджувались міністром народної освіти, як про це говорилося, наприклад, у статутах історико-

філологічного інституту у Санкт-Петербурзі та одночасно інституту у Ніжині, створеного на базі колишнього ліцею князя Безбородько [8, с. 9]. Відмітимо, що, оскільки обидва названі вище інститути готували майбутніх педагогів для системи середніх навчальних закладів, то при них «для практичних вправ у викладанні» були відкриті спеціальні гімназії.

У спеціальних вищих навчальних закладах, які готували фахівців у галузі промисловості, транспорту, сільського господарства, практичні заняття проводились з усіх дисциплін, що викладалися, причому частина з них була обов'язковою, тобто тільки для бажаючих студентів [9, с. 34-39]. У технічних вищих навчальних закладах особлива увага приділялася графічним роботам (з малювання, креслення, проектам), які могли вміщувати й розрахунково-теоретичну частину [10]. Правилами про проведення навчальних занять й контролю за ними передбачалося, що вихідні дані для кожної роботи видавалися керівником, який стежив за ходом її виконання та приймав лише ті з них, що «весь час виконання знаходились під постійним його спостереженням, були подані йому спочатку у докладних ескізах з усіма розрахунками, потім розглянуті ним в олівці, та з його схвалення виконані в туші й фарбах. Кожен проект повинен супроводжуватись докладною пояснювальною запискою». При цьому всі малюнки, креслення та графічна частина проектних робіт повинні були виконуватись тільки в стінах інституту «в особих рисовальних и чертежных залах», де студентам виділялися на цей час постійні місця; виносити розпочаті графічні роботи дозволялось лише у виключних випадках за клопотанням керівника та з особистого дозволу директора; оцінка робіт проводилась «особливими комісіями», які назначалися навчальним комітетом на початку навчального року [10, с. 188-189].

Важлива роль відводилась керівництвом спеціальних вищих навчальних закладів також організації та проведенню практики на промислових підприємствах. Схожі з університетськими форми проведення практичних занять застосовувались у системі жіночої вищої освіти, яка зароджувалася у кінці XIX століття. Так, слухачі Санкт-Петербурзьких вищих жіночих курсів, окрім обов'язкового відвідування лекцій, періодично піддавалися репетиціям з усіх предметів, що вивчалися, постійно брали участь у практичних заняттях та виконували самостійні роботи, до яких відносилися реферати, розробка лекцій з ряду дисциплін [11, с. 75-76].

Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури й архівних джерел дає можливість зробити висновки, що документи, які регламентували роботу ВНЗ першої половини XIX ст. не містили вимог про наявність та порядок проведення практичних занять, що сприяло існуванню «лекційного напрямку» у навчанні. Ситуація з практичними заняттями в багатьом залежала від особистості викладача та його уявлення про навчальний процес, від наявності та стану матеріальної бази для їх проведення. Повсюдно ж практичні заняття увійшли у навчальний процес після введення у дію статуту 1863 року.

Литература

1. Отчет о состоянии императорского Харьковского университета за 1849/50 академический год. – Харьков : Тип. ун-та, 1850. – 106 с.
2. Воронов А. Воспоминания бывшего студента Харьковского университета 60-х годов // Русская старина. – 1913. – №6. – С. 571-595.
3. Правила, составленные советом университета св. Владимира и утвержденные попечителем, на основании университетского устава 1863 года // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1863. – Ч. 120. – Приложения. – С. 56-72.
4. Правила для студентов и посторонних слушателей лекций в Харьковском университете // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1850-1864). – СПб. : Тип. Акад. наук, 1867. – Т. 3. – С. 904-925.
5. Владимирский - Буданов М.Ф. История императорского университета св. Владимира. – Киев : Тип. ун-та св. Владимира, 1884. – Том 1. – 674 с.
6. Багалея Д.И., Сумцов Н.В., Бузескул В.П. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905). – Харьков : Тип. Адольфа Дарре, 1906. – 329 с.
7. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1872. – Ч. 162. – Отд. «Современная летопись». – С. 1-35.
8. Устав императорского историко-филологического института // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1867. – Ч. 135. – Отд. 1. – С. 5-13.
9. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1881. – Ч. 218. – Отд. «Современная летопись». – С. 33-52.

10. Правила для студентов и сторонних слушателей Харьковского технологического института императора Александра III // Харьковский политехнический. События и факты / под ред. д-ра техн. наук, проф. Ю.Т. Котстенко. – Харьков : «Прапор», 1999. – С. 171-192.

11. Отчет о состоянии С.- Петербургских высших женских курсов за 1889-1890 учебный год // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1890. – Ч. 272. – Отд. «Современная летопись». – С. 71-81.

УДК 37.091.12:005.963.2-051(09)(477) «18»

М. В. Кордубан

ФОРМИ ДІЯЛЬНОСТІ ГУВЕРНЕРІВ В УКРАЇНІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯ

© Кордубан М. В., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-7253-6627>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843321>

У статті визначено провідні форми домашньої освіти в Україні в першій половині XIX століття. Проаналізовано такі форми діяльності гувернерів як: урок, екскурсії, урок-спостереження, уроки на природі, прогулянки, робота в саду, столярній і токарній майстернях, позаурочне спілкування. Розглянуто урок як основну форму організації домашнього навчання. Обґрунтовано доцільність застосування уроків-спостереження у формуванні терплячості, естетичної сприйнятливості вихованців. Уроки на природі, прогулянки, екскурсії сприяли вивченню географії, ботаніки. Установлено залежність варіювання форм навчально-виховної діяльності гувернерів від пір року (робота в саду влітку). Виявлено значущість форм організації дозвілля дитини у діяльності домашніх наставників. Зроблено акцент на важливості професійно грамотної організації гувернерами позаурочного спілкування. Визначено вимоги провідних педагогів указанного історичного періоду до спілкування: дозування навчального матеріалу та його доступність для вихованця, відповідність віковим та індивідуальним особливостям дитини, лаконічність і точність мовлення наставника, толерантне ставлення гувернера до вихованця. Доведено, що форми діяльності гувернерів у системі домашньої освіти потребують уточнення, тому залучення історичних досягнень у цій галузі в сучасну практику є доцільним.

Ключові слова: форма, гувернер, домашня освіта, урок, екскурсія, позаурочний, спілкування.

Кордубан М. В. Формы деятельности гувернеров в Украине в первой половине XIX столетия.

В статье определены ведущие формы домашнего образования в Украине в первой половине XIX века. Проанализированы такие формы деятельности гувернеров как: урок, экскурсии, урок-наблюдение, уроки на природе, прогулки, работа в саду, столярной и токарной мастерских, внеурочное общение. Обоснована целесообразность применения уроков-наблюдения в формировании терпения, эстетической восприимчивости воспитанников. Уроки на природе, прогулки, экскурсии способствовали изучению географии, ботаники. Установлена зависимость варьирования форм учебно-воспитательной деятельности гувернеров от времен года (работа в саду летом). Выявлена значимость форм организации досуга ребенка в деятельности домашних наставников. Сделан акцент на важности профессионально грамотной

організації гувернёрами внеурочного общения. Определены требования ведущих педагогов указанного исторического периода к общению: дозировка учебного материала и его доступность для воспитанника, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, лаконичность и точность речи наставника, толерантное отношение гувернера к воспитаннику. Доказано, что формы деятельности гувернеров в системе домашнего образования нуждаются в уточнении, поэтому внедрение исторических достижений в этой области в современную практику является целесообразным.

Ключевые слова: форма, гувернер, домашнее образование, урок, экскурсия, внеурочное, общение.

Korduban M. V. Forms of activity of home teachers in Ukraine in the first half of the XIX century.

The article defines the leading forms of home education in Ukraine in the first half of the nineteenth century. We analyzed such forms of tutoring as lessons, excursions, lesson-observation, outdoor lessons, walking or gardening, carpentry and turning workshops, and extracurricular communication. Lessons were considered as the main form of organizing home schooling. Our research results stress the importance and expediency of applying these observation lessons in forming such important qualities as patience and aesthetic susceptibility in students.

The outdoors lessons and walking tours contributed to more efficient learning of geography and botany. The article also revealed the importance of variation of different forms of leisure activity in home schooling (such as e.g. gardening in the summer), starting at the period of six month. The research findings emphasized the importance of professional organizing of extracurricular tutoring activities. The results also included the communication requirements of leading educators of a given historical period; training material measurements and availability for the individual needs of the child; the importance of concise and accurate communication of the mentor, as well as sympathetic and flexible attitude of the tutor towards the student.

The article proved that various forms of home schooling in education still need to be clarified, that's why it is important to include successful historic home schooling practices and achievements in this field into the current research.

Key words: form, tutor, home education, lesson, excursion, after-school, communication.

Постановка проблеми. Домашня освіта в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства переживає своє активне відродження. У проекті Закону про освіту від 30 березня 2016 року запропоновано нововведення щодо форм здобуття освіти. Зокрема, у статті 10 зазначено, що однією з індивідуальних форм є сімейна (домашня). Відповідно до законопроекту вирішення питань організації навчально-виховного процесу, створення рівня освіти не нижче стандартів покладено на батьків або законних представників. Тому сьогодні актуалізація історичного

досвіду діяльності гувернерів, його творче використання є одним із шляхів розв'язання окреслених завдань, оновлення домашньої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Питання домашньої освіти постійно перебуває в полі зору науковців. Проблема діяльності домашніх наставників і вчителів висвітлена в працях провідних педагогів і просвітників минулого, які залишаються актуальними й сьогодні. Зокрема, це питання розкрито в доробках М. Годон, А. Стойковича, В. Одоєвського, С. Шевирьова, І. Ястребцова, Ф. Громницького та інших. Ретроспективному аналізу особливостей діяльності гувернерів присвячено роботи сучасних науковців Н. Якушко, С. Золотухіної, Д. Латишиної, Є. Сарапулової, О. Корх-Черби, А. Бардінова та інших. Однак, як свідчить проведений науковий пошук, питання форм діяльності гувернерів в Україні в першій половині XIX століття потребує більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті – проаналізувати форми діяльності домашніх наставників і вчителів у першій половині XIX століття та виявити їх значущість у домашній освіті зазначеного періоду.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історико-педагогічної та методичної літератури свідчить, що період першої половини XIX століття відзначився накопиченням теорії й практичного досвіду в системі домашнього навчання і виховання в Україні. Проблеми домашньої освіти привернули увагу провідних педагогів зазначеного періоду і зумовили пошук оптимальних форм діяльності домашніх наставників і вчителів.

У ході дослідження встановлено, що у змісті діяльності домашніх наставників і вчителів у досліджуваній період використовувались наступні форми: урок, екскурсії, урок-спостереження, уроки на природі, прогулянки, робота в саду, столярній і токарній майстернях, позаурочне спілкування.

Вивчення широкого кола педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що урок був провідною формою діяльності домашніх наставників і вчителів зазначеного історичного періоду. Зокрема, в одному з випусків педагогічного журналу «Бібліотека для виховання», адресованого передусім батькам, була розміщена праця «Практичне виховання» без зазначення автора. Друга глава цього твору присвячувалась уроку. У педагогічному доробку зауважено, що не можна перетворювати урок на дитячу розвагу через невміле включення ігор у навчально-виховний процес [1, с. 35]. Натомість автор пропонував

орієнтувати учня на досягнення успіхів у навчанні як кращу нагороду за старання. Подальше вивчення зазначеної праці показало, що актуальними й сьогодні залишаються рекомендації наставникам щодо зосередження уваги дитини на навчальному матеріалі в ході уроку. У вказаній праці обстоюється думка про те, що одним із шляхів вирішення цього питання є організація навчання відповідно до вікових особливостей дитини. На думку автора, мовлення наставника або вчителя має бути повністю зрозумілим для дитини. Отже, учень навчиться чітко і логічно висловлюватись. Для подальшого розвитку мовлення в ході уроку пропонувалось розширювати словниковий запас учня через пояснення йому незрозумілих слів під час читання [1, с. 45].

Аналіз педагогічної періодики першої половини XIX століття підтверджує домінантну роль уроку в освітній діяльності гувернерів. Так, у щомісячному «журналі для виховання» «Патріот» друкувались конспекти уроків з початкового навчання грамоти «Уроки граматики в дії» автора Гольтьє, де учасниками навчально-виховного процесу виступали мати й її діти [6]. Даний факт свідчить про широке використання уроку як основної форми організації домашнього навчання.

У ході дослідження встановлено, що у своїй діяльності домашні наставники і вчителі використовували організаційні форми навчання як-от екскурсії, уроки на природі, спостереження. Зокрема, прихильницею наведених форм була французька просвітниця М. Годон, яка вважала уроки на природі, спостереження [2, с. VI], позаурочне спілкування в будь-який час, прогулянки ефективними формами навчально-виховної діяльності гувернерів. Так, пропедевтична підготовка в навчанні географії дітей віком до семи років, на думку педагога, мала виключати, найпоширенішу форму організації навчання, урок. Натомість наставникам рекомендувалось застосовувати у своїй діяльності екскурсії на природу [2, с. 60-61].

Результати вітчизняних історико-педагогічних досліджень першої половини XIX століття свідчать, що доцільність використання наведених вище форм діяльності домашніх наставників і вчителів обґрунтовував і професор, ректор Харківського університету А. Стойкович. У своїй педагогічній праці для батьків і наставників він зауважував, що влітку доречно організовувати вивчення ботаніки на свіжому повітрі, тобто застосовувати форми навчання як-от уроки на природі, екскурсії [3; 4].

Подальший аналіз згаданого вище твору довів, що вибір форм організації освітньої діяльності домашніх наставників і вчителів міг варіюватись залежно від пори року. Наприклад, педагог наголошував на тому, що робота в саду, як організаційна форма навчання, позитивно впливала на фізичний розвиток дитини. У ході цієї діяльності учень набував необхідних трудових навичок.

Автором також доводилась доцільність використання форми – спостереження за природою. Як зазначав професор, дана форма дозволяла ефективно отримувати нові знання й застосовувати на практиці набуті раніше. Окрім цього, позитивний освітній ефект від зазначеної форми полягав у вихованні корисних якостей дітей як-от терплячість, естетична сприйнятливість тощо. Іншими запропонованими організаційними формами різних видів навчальної діяльності, що відповідали віковим, фізичним і розумовим можливостям вихованців, визначались вправління у столярній і токарній майстернях. Як зазначав педагог, за таких обставин важливого значення набуло питання удосконалення навичок, власне, домашніх наставників і вчителів з різних видів діяльності. Бо саме гувернери мали бути гідним взірцем для вихованців.

У ході дослідження встановлено, що А. Стойкович висунув цікаві пропозиції і щодо форм організації дозвілля дитини. Так, основне завдання наставника полягало в грамотному розподілі вільного від занять часу. Гувернерам рекомендувалось займатись з вихованцями читанням художньої літератури, грати в ігри і виготовляти речі власноруч.

Аналіз історико-педагогічних джерел першої половини XIX століття дозволив констатувати, що просвітники вказаного історичного періоду приділяли особливу увагу питанню позаурочного спілкування як форми діяльності гувернерів. Зокрема, вивчення педагогічної праці В. Одоєвського «Керівництво для гувернанток» показало, що педагог наголошував на значущості слова наставника у вихованні. Важливою умовою для всебічного розвитку дитини педагог вбачав позаурочне спілкування гувернантки з учнем. Постійно виникаючі питання дитини, її цікавість до будь-яких процесів навколишнього світу повинні, на думку просвітителя, знаходити відповіді. Отже, одним із обов'язків гувернантки було надання допомоги вихованцю в пошуках знань не тільки під час уроків. Проте, як зауважував педагог, необхідно чітко розрізняти бездумне і порожнє спілкування від справжніх спроб дитини осмислити нові поняття. В. Одоєвський застерігав від надмірного об'єму навчальної інформації, яку могла запропонувати домашня наставниця. Так,

просвітник висунув вимогу до позаурочного спілкування як форми діяльності гувернерів, що полягала у встановленні кількості навчального матеріалу.

Педагог доводив, що уявлення домашніх наставниць і вчительок про використання розповіді в межах позаурочного спілкування часто виявлялось помилковим. Лише наявність уваги дитини не свідчила про усвідомлення навчального матеріалу. Показниками розуміння, на думку В. Одоєвського, мало б бути розуміння усіх слів, виникнення запитань з почутого, виявлення зв'язку з набутими знаннями [5, с. 173]. Процес слухання повинен був підпорядковуватись меті розвитку розумових здібностей дитини.

Як указував В. Одоєвський, однією з вимог до розповіді є її доступність, побудова з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини. Педагог зауважував, що необхідними умовами доступності мовлення вчителя є простота, точність, ясність виразів. Просвітник радив вилучати з мовлення складні звороти, використовувати дитячу логіку побудови фраз, речень, але в правильній формі. Лаконічність висловлювань мала сприяти кращому розумінню вихованцем навчального матеріалу, що, на думку автора, відповідає психологічним особливостям дитини. Проте стислість мовлення потребує достатньої чіткості та точності у формулюванні фраз. До цього ж необхідно слідкувати, щоб, підпорядковуючись бажанню як найшвидше повідомити вихованцю нові знання, за лаконічністю викладення, не втратити зміст інформації.

Аналіз наукових джерел з теми дослідження доводить, що питання позаурочного спілкування, як форми діяльності гувернерів, висвітлювались також і на сторінках педагогічної преси першої половини XIX століття. Так, в педагогічному журналі «Бібліотека для виховання» зазначалось, що дитина-дослідник відповідно своїх вікових особливостей має певні труднощі щодо формулювання точного визначення якогось поняття. Автор звертав увагу наставників і батьків на те, що дорослі часто ставлять дітям недоречні та незрозумілі питання. Таке поводження старших привчає вихованців до незмістовних розмов, так як діти ще не можуть надати обґрунтованої відповіді. Наприклад, п'ятирічну дитину запитують, чи хоче вона стати фельдмаршалом або єпископом [1, с. 214]. Намагаючись висловити свою думку, учень припускається помилок, тому важливо допомогти йому правильно сформулювати і висловити свою точку зору.

Педагог наголошував, що в позаурочному спілкуванні наставники повинні виявляти своє толерантне ставлення до вихованця, не виправляти,

а навпроти давати підказки, щоб зберегти довірливі стосунки. У зазначеному журналі увага гувернерів зверталась на особливість психології поведінки дитини – довіряти дорослим, і в такий спосіб автоматично набувати довірливого ставлення до всіх тверджень старших. Отже, наставнику рекомендувалось слідувати за висловлюваннями оточуючих.

Висновки. Аналіз стану наукової розробки досліджуваної проблеми переконав, що в працях видатних педагогів і просвітників минулого та сучасних науковців широко обговорювалось питання форм організації домашнього навчання. Відродження інституту індивідуального домашнього навчання та виховання потребує уточнення форм діяльності гувернерів у системі домашньої освіти, тому залучення історичних досягнень у цій галузі в сучасну практику є доцільним.

Дана стаття не вичерпує всі аспекти заявленої проблеми. На подальше дослідження заслуговують питання організації дозвілля вихованців (відвідування театрів, музеїв, культурних заходів тощо), позаурочне спілкування домашнього педагога з дитиною, запровадження та організація уроків на природі, екскурсій.

Література

1. Библиотека для воспитания / [изд. А. Семена]. – М. : тип. А. Семена, 1843. – Отд. 1, Ч. 1. — 363 с.
2. Годон. Домашнее воспитание, или нравственное образование первого возраста обоих полов, посвященное всем матерям и лицам, заступающим их место / Годон; [пер. с франц. А. Волков]. – М. : Тип. Евреинова, 1837. – IV, XXII, 143 с.
3. О неблагоприятном и превратном домашнем воспитании детей. В примерах, по способу Сальцмана. – СПб. : Тип. Импер. рос. Акад., 1831. – Ч. II: Проза. – 360 с.
4. О неблагоприятном и превратном домашнем воспитании детей. В примерах по способу Сальцмана. Книга для родителей и наставников. – СПб. : Тип. Байкова, 1831. – Ч. 1. – XXIII, 245 с.
5. Одоевский В. Ф. Избранные пед. сочинения / В. Ф. Одоевский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 367 с.
6. Уроки грамматики в действии. Третье заседание. Игра во все глаголы вообще // Патриот: Журнал для воспитания. – М. : Университетская типография, 1804. – Т. 4, кн. 3. – С. 266-276.

ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ: РІВНІ РЕАЛІЗАЦІЇ

© Костіна Л. С., 2017

<http://orcid.org/0000-0003-3980-7349>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843323>

Основним питанням освітніх систем світу є професійний розвиток і підготовка вчителів до тривалого процесу оволодіння відповідними навичками і вміннями для високоякісного навчання і, відповідно, високої успішності учнів. Вчителі не є гомогенною масою, вони проявляють різні перспективи, досвід, кваліфікацію, відкритість новим ідеям та потенціал для лідерства. Як країна з високим міжнародним рівнем освіти, Австралія має гарні можливості для реалізації і подальшої підтримки професійного розвитку вчителів. У цьому контексті виникає потреба проаналізувати і класифікувати рівні реалізації професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.

У статті розглядається інституційна структура професійного розвитку вчителів австралійських середніх шкіл. Автор аналізує структуру, основні підходи та принципи здійснення професійного розвитку учасників педагогічного процесу в різних освітніх юрисдикціях. Автор доходить висновку, що в Австралії наявна розвинута система підтримки професійного розвитку вчителів середніх шкіл: організаційної, фінансової, правової, методичної. Професійний розвиток здійснюється в кожному штаті і території Австралії на державному, територіальному і національному рівнях; в урядовому, католицькому і незалежному секторах.

Ключові слова: професійний розвиток, інституційна структура, фінансовий критерій, ієрархічна структура, підходи, принципи.

Костіна Л. С. Организационная структура профессионального развития учителей средних школ Австралии: уровни реализации

Основным вопросом для образовательных систем во всём мире выступает профессиональное развитие и подготовка учителей к продолжительному процессу овладения соответствующими навыками и умениями для качественного обучения и, соответственно, высокой успеваемости учеников. Учителя являются не просто гомогенной массой, они проявляют разные перспективы, опыт, квалификацию, открытость новым идеям и потенциал к лидерству. Будучи страной с высоким международным уровнем образования, Австралия имеет хорошие возможности для реализации и дальнейшей поддержки профессионального развития учителей. В этом контексте возникает необходимость проанализировать и классифицировать уровни осуществления профессионального развития учителей средних школ Австралии.

В статье рассматривается институциональная структура профессионального развития учителей австралийских средних школ. Автор анализирует структуру, основные подходы и принципы осуществления профессионального развития участников педагогического процесса в разных образовательных юрисдикциях. Автор приходит к выводу, что Австралия имеет развитую систему поддержки профессионального развития учителей средних школ: организационную, финансовую, правовую, методическую. Профессиональное развитие реализуется в каждом штате и территории Австралии на государственном, территориальном и национальном уровнях, в правительственном, католическом и независимом секторах.

Ключевые слова: профессиональное развитие, институциональная структура, финансовый критерий, иерархическая структура, подходы, принципы.

Kostina L. S. Organizational structure of secondary teacher professional development in Australia: arrangement levels

The diversity and quick change evident in the Australian context demonstrate key challenges for the provision of teacher professional development. The diversity of providers and programme offerings for teachers and leaders in Australia is, simultaneously, a valued characteristic of the Australian context and an obstacle to greater coherence. Nevertheless, the issue for the world's education systems is still teacher professional performance and development, and their readiness for continuous mastering of necessary teaching abilities and skills to obtain high student outcomes. Teachers are not just a homogeneous mass but also the experts who demonstrate various perspectives, experience, competence, openness to new ideas and potential for leadership. Being a country of high international education index, Australia has good opportunities to arrange and support teacher professional performance and development. In this context, it is of high importance to analyze and classify the arrangement levels of secondary teacher professional development in Australia.

The article highlights the peculiarities of secondary teacher development institutional structure. The author analyses the structure, main approaches and principles regarding educators' professional development arrangement and implementation in different education jurisdictions. Due to teacher preparation and other school leadership programmes, we are able to argue in favour of a variety of structures, collaborations and institutional arrangements. There are many providers of professional learning for secondary teachers at the state, territory and national levels in Australia. The author comes to conclusion that Australia has a quite developed system of secondary teacher professional development support: organizational, financial, law, didactic. Professional development is carried out throughout Australia at state, federal and national levels, in government, Catholic and independent sectors. The providers for teacher professional development can be education ministries or departments, universities, institutes, colleges, schools, professional associations, education centres or councils, some private organisations. Teacher professional development approaches 1) correlate with National or federal standards for teachers, as well as policies of education systems and sectors; 2) are based on the principles of collegiality, collaboration and individualization.

Key words: *professional development, institutional structure, financial criterion, hierarchical structure, approaches, principles.*

Постановка проблеми. За відсутності або за недостатністю адекватних організаційних умов неперервного професійного розвитку вчителі стикаються з труднощами різного характеру: недостатнє розуміння важливості навчальних цілей, невміння збирати і аналізувати відповідні показники професійного зростання, що спричинено обмеженим доступом до отримання експертної підтримки на різних організаційних рівнях освітньої галузі країни. В цьому контексті виникає потреба проаналізувати роль і діяльність освітніх інституцій Австралії, спрямовану на забезпечення якісної кваліфікаційної допомоги педагогічним працівникам в покращенні професійної діяльності.

Формулювання мети наукової праці. Визнаючи актуальність проблеми якості вчителів і провідну роль інституцій системи неперервної педагогічної освіти Австралії в ефективному професійному становленні і розвитку вчителів середніх шкіл, вважаємо *метою* статті розкриття структури професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Здатність організацій сприяти можливостям професійного розвитку є визначальною в прагненні педагогічних працівників підвищувати свою професійну кваліфікацію. На думку Ференса, Стоунера і Уорена, за відсутності організаційної підтримки рівень особистісної мотивації і професійних інтересів вчителів-професіоналів зі стажем значно знижується і виникає феномен кар'єрного застою «career plateau» [1, с. 94]. Дослідження Х. Тімперлей підтверджують продуктивність взаємозв'язку організаційної інфраструктури, яка забезпечує професійне навчання і особистісний запит, з «постійним імпульсом росту» вчителів [6, с. 25]. Питання сучасного стану професійної діяльності і розвитку вчителів в Австралії викликає жваві дискусії серед освітян. Так, група австралійських дослідників (В. Збар, П. Коул, Г. Маршалл та ін.) провели ґрунтовний аналіз підходів, методів і системи оцінювання, які використовуються в державних системах і католицькому секторі в кожному штаті і території Австралії. Нами також було також проаналізовано зміст професійної підтримки педагогів на різних інституційних рівнях в рамках діяльності урядових і неурядових організацій, серед яких вищі навчальні заклади Австралії, різноманітні центри викладання і навчання, навчальні товариства, науково-дослідні установи (ACER, AITSL) та інші.

Виклад основного матеріалу. Професійний розвиток учителя генерується, формується і підтримується середовищем, в якому практикує вчитель. Повсякденна навчальна діяльність учителя формує його когнітивні здібності, які, у свою чергу, формують досвід і розуміння необхідності професійного росту. Відповідно, якість організаційної підтримки постійного професійного розвитку вчителів може мати наслідки як для організацій, так і для вчителів.

Організаційна структура професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти Австралії включає мережу навчальних інституцій, діяльність яких спрямована на розробку і забезпечення комплексу якісних освітніх послуг з професійного навчання. Структура професійного розвитку вчителів в Австралії має чітку структурованість і багатокомпонентність, передбачену геополітично-економічними передумовами (дипломатичні відносини, міграція, гуманітарна підтримка, ділові відносини, туризм, інвестиції, торгівля тощо) [4, с. 97].

Результати досліджень нормативно-правової документації освітніх інституцій Австралії і змісту практики організації професійної діяльності і розвитку вчителів надали можливість охарактеризувати організаційну структуру професійного розвитку вчителів за декількома критеріями. За *фінансово-майновим критерієм* професійний розвиток учителів відбувається в рамках трьох секторів:

I. *Шкільний сектор* (на базі державних шкіл, незалежних шкіл, католицьких шкіл). Органи фінансування: організації професійних учителів, шкільні асоціації, державні урядові відділи освіти, спілки, приватні провайдери, фізичні особи (вчителі).

II. *Урядовий сектор*.

1. Федеральне (державне) фінансування:

- фінансування національних організацій, діяльність яких спрямована на професійний розвиток учителів (AITSL, ACER, ATEA, AITD);
- фінансування програм і проектів з підвищення кваліфікації;
- надання грантів.

2. Фінансування урядами штатів/територій:

- надання грантів;
- централізоване фінансування за рахунок фондів професійного навчання вчителів.

3. Місцеве фінансування:

- бюджети адміністрації окремої школи і відділу центрального управління освіти.

III. Інші джерела фінансування (незалежні компанії, неурядові організації).

Згідно *ієрархічної структури* професійний розвиток учителів реалізується в освітніх юрисдикцій кожного штату і території Австралії на *державному, територіальному і національному рівнях* в рамках формальної і неформальної освіти. Серед таких організацій можуть бути вищі навчальні заклади, центри навчання і викладання для вчителів, коледжі, ради з освіти, професійні організації для вчителів, школи, приватні організації тощо [2, с. 64].

Важливим, на наш погляд, є дослідження Г. Маршалла, П. Коула, В. Збара в контексті ієрархічної класифікації професійного розвитку вчителів Австралії. Дослідники здійснили аналіз змісту, принципів, нормативно-правової документації практик професійного розвитку вчителів в трьох секторах: державний сектор, католицький сектор і незалежний сектор (даний сектор представлено лише на шкільному рівні і авторами не розглянуто в повній мірі). У таблиці узагальнено принципи і процедури професійного розвитку.

Таблиця

Принципи і процедури професійного розвитку вчителів (на прикладі 3-х освітніх юрисдикцій Австралії)

1. Урядова система Австралійської Столичної Території
Державна система
Освітня політика: Концепція управління діяльністю і розвитку «Професійні шляхи» (Professional Pathways), яка підтримує постійне вдосконалення професійної діяльності через ефективне визначення цілей і метод зворотного зв'язку, що ґрунтується на фактичних даних. <i>Основа:</i> щорічна професійна дискусія між учителями і директорами, яка інтегрує Професійні шляхи, кар'єрне планування вчителів, переведення вчителів, поступовий прогрес вчителів тощо.
Основоположні принципи: 1) підтримка постійного вдосконалення професійної діяльності; 2) фокус на результатах професійної діяльності вчителів; 3) забезпечення динамічної державної освітньої системи, яка розвиває кваліфікованих і адаптивних вчителів і т.д.
Організаційна структура: 1) 5 днів професійного навчання згідно договору для всіх учителів; 2) 15 днів кожні три роки професійного навчання і підтримки для вчителів-початківців – індивідуальне навчання з коучерами або менторами; 3) досвідчені вчителі виступають в ролі наставників для нових вчителів і т.д.
Дидактичні засади: настановні або навчальні курси

Продовж. табл.

Католицький сектор
Освітня політика: Колективний договір учителів і директорів (Єпархія Канберри і єпархіяльні школи Голберна), який включає погодження Сторін щодо розвитку і аналізу програм з професійного розвитку і педагогічних потреб педагогічних працівників. Мова йде про реалізацію найкращих практик з використанням колаборативного підходу.
Основоположні принципи: 1) підтримка колегіального обміну знаннями; 2) можливість використання критичного аналізу в усіх сферах досвіду працівників; 3) визнання взаємопов'язаності й комплексності професійної діяльності вчителів; 4) можливість встановлення зв'язку із іншими школами і підходами до професійного розвитку вчителів; 5) забезпечення професійного дискурсу, колаборативності, спільного вирішення проблем і командної роботи; 6) формування чітких цілей професійного розвитку, дотримання шкільних планів, ефективне використання ресурсної бази і т.д.
Організаційна структура: 1) використання колаборативних підходів до оцінки професійної діяльності і розвитку вчителів; 2) 5 днів затвердженої програми з планування і розвитку; 3) наявність у кожного вчителя індивідуального плану професійного розвитку і т.д.
Дидактичні засади: настановні або навчальні курси, орієнтовані на підтвердження кваліфікації і розвиток професіоналізму вчителів
2. Урядова система Нового Південного Уельсу
Державна система
Освітня політика: Програма з оцінки і аналізу діяльності вчителів (Teacher assessment and review schedule), згідно якої моніторинг професійного потенціалу вчителів необхідно проводити щорічно з урахуванням фактів, отриманих в результаті бесід учителів і директорів/уповноважених осіб, участі в програмах професійного розвитку і аналізу документації.
Основоположні принципи: 1) фокус на покращенні професійної діяльності вчителів через реалізацію індивідуальних, командних і організаційних цілей; 2) формування організаційної культури в шкільному середовищі і т.д.
Організаційна структура: 1) наявність загального навчального плану в школі і плану з професійної діяльності вчителів; 2) участь вчителів у плані з професійного розвитку, що пов'язано з пріоритетами школи, професійними стандартами вчителів і акцентом на удосконаленні проблемних сфер професійної діяльності вчителів; 3) 100 годин професійного навчання кожні 5 років (як частина повторної акредитації); 4) он-лайн та індивідуальні курси з професійного розвитку; 5) можливість роботи з приватними провайдерами послуг з професійного розвитку.
Дидактичні засади: 1) курси з професійного навчання; 2) програми для вчителів-початківців; 3) ресурсні бази для кар'єрного розвитку; 4) навчальні семінари і курси для нових вчителів і досвідчених працівників і т.д.

Католицький сектор	
Освітня політика:	Планування і аналіз діяльності персоналу (Personnel performance planning and review). Документ акцентує, що професійний розвиток членів педагогічного колективу має значний і вирішальний вплив на досягнення учнів і школи в цілому.
Основоположні принципи:	1) ефективність професійного розвитку має місце за наявності взаємозв'язку і взаємозалежності індивідуума, адміністрації школи, колег і школи в цілому; 2) забезпечення професійного діалогу, колаборативності, спільного вирішення проблем і командної роботи; 3) заохочення вчителів до планування професійного розвитку і т.д.
Організаційна структура:	1) професійний розвиток відбувається на базі школи; 2) 100 годин професійного навчання кожні 5 років (як частина повторної акредитації); 3) щорічні співбесіди з учителями стосовно професійної реалізації, ефективності і розвитку згідно цілей плану професійного розвитку вчителів і т.д.
Дидактичні засади:	участь у форумах з питань професійної діяльності і розвитку і т.і.
3. Урядова система Вікторії	
Державна система	
Освітня політика:	процеси професійної діяльності і розвитку вчителів тісно пов'язані з і знаходяться під впливом політичних і соціальних ініціатив уряду.
Основоположні принципи:	1) визначення і винагорода за якісну професійну діяльність, внесок в досягнення покращеної учнівської успішності за рахунок постійного професійного розвитку вчителів; 2) високий рівень відповідальності адміністрації школи за реалізацію професійного розвитку вчителів і т.д.
Організаційна структура:	1) участь у відповідних програмах професійного розвитку; 2) співпраця з ментором або досвідченим колегою; 3) дистанційне навчання або опрацювання спеціальної літератури; 4) інспектування і т.д.
Дидактичні засади:	1) співпраця з директором в плануванні діяльності з професійного розвитку; 2) використання широкої ресурсної бази; 3) розробка індивідуальних планів і щорічних співбесід учителів; 4) розробка стратегії постійного професійного навчання; 5) розвиток внутрішнього потенціалу для участі в постійному професійному удосконалюванні і т.д.
Католицький сектор	
Освітня політика:	процеси професійної діяльності і розвитку вчителів тісно пов'язані з і знаходяться під впливом політичних і соціальних ініціатив уряду. Школи сектору мають власні навчальні плани для вчителів. Системний моніторинг реалізації планів відсутній.
Основоположні принципи:	1) ефективні школи уособлюють заклади, які мають високорозвинуту культуру професійного навчання і удосконалювання вчителів; 2) забезпечення об'єктивного, конструктивного і практично значущого аналізу професійної діяльності вчителів з метою заохочення до професійного розвитку і т.д.
Організаційна структура:	щорічні співбесіди з вчителями, орієнтовані на аналіз продуктивності професійної діяльності і т.д.
Дидактичні засади:	аналіз учнівської успішності, спостереження колег за професійною діяльністю вчителя, учнівський аналіз професійної діяльності вчителя і т.і.

Отже, окреслимо результати наукового пошуку, зважаючи на їх важливість у межах досліджуваної теми.

1. Визнано, що процеси професійної діяльності і професійного розвитку вчителів взаємопов'язані і виступають сильною характеристикою кожної системи і сектору [5, с. 5].

2. Усі державні шкільні системи в Австралії, крім Тасманії, мають чітко сформований річний *цикл планування професійної діяльності і розвитку вчителів* (Performance and development planning cycle). Цикл включає:

а) розробку плану професійної діяльності в процесі спілкування вчителя і директора/уповноваженої особи;

б) імплементацію плану і, у деяких випадках, реалізацію діяльності з професійного розвитку;

в) аналіз діяльності і розробку нового плану.

Цикл планування професійної діяльності і розвитку вчителів надає гарне підґрунтя для подальшого розвитку і зміцнення професійної діяльності вчителів в усіх штатах і територіях Австралії і в більшості державних системах і елементах католицького сектору [5, с. 4].

3. Підходи до професійної діяльності і розвитку вчителів в усіх штатах і територіях Австралії реалізуються в рамках трьох взаємопов'язаних категорій:

а) політика освітніх систем і секторів (system and sector policies). Загалом, юрисдикції систем і секторів мають підходи, які передбачають постійне планування (on-going planning) і метод зворотного зв'язку (feedback) в професійній діяльності вчителів. Крім того, у державних системах Нового Південного Уельсу, Вікторії і Тасманії рівень професіоналізму і постійний розвиток учителів оцінюється за умови збільшення зарплатні.

б) галузеві угоди (industrial agreements). Підходи до професійної діяльності і розвитку вчителів включено до колективних договорів підприємства, тобто, навчального закладу. Важливість таких угод полягає в тому, що політичні дії і процеси в них узгоджені, що спрощує їх імплементацію завдяки підтримці профспілки і надзвичайно великому прийому вчителів в школах. Хоча угоди різні за контентом в залежності від штату або території, їх спрямованість вказує на те, що підходи до професійного розвитку вчителів детально розроблені в Північній Території і Вікторії. В Квінсленді,

Тасманії і Австралійській Столичній Території такі підходи також інтенсивно розробляються і впроваджуються.

в) процеси реєстрації (registration processes). Підходи, які пов'язані з реєстрацією і акредитацією вчителів і, здебільшого, ґрунтуються на впровадженні і дотриманні Національних або Федеральних професійних стандартів учителів.

4. У залежності від освітніх систем і секторів визначається мета підходів до професійного розвитку вчителів. Так, мета підходів державних систем визначена такими категоріями, як:

- а) моніторинг процесів покращення професійної діяльності вчителів і шкіл;
- б) визначення потреб професійного розвитку вчителів;
- в) визнання й оцінка роботи вчителів;
- г) відповідність діяльності вчителів пріоритетам школи, системи тощо;
- д) забезпечення відповідальності вчителів і шкіл за свою професійну діяльність.

У католицькому секторі цілі професійної діяльності і розвитку вчителів у значній мірі орієнтовані на формування колегіальності серед вчителів, покращення і розвиток діяльності вчителів, ніж на оцінку їхньої професійної діяльності [5, с. 10-11].

5. Підходи до професійного розвитку вчителів більшості державних систем і практично всіх елементів католицького сектору є більш продуктивними в галузі планування і розвитку, ніж в процесі оцінювання і атестації вчителів. Слід зазначити, що найпопулярнішим є гнучкий підхід до професійного розвитку вчителів *на базі школи*, який дозволяє легше адаптуватися до потреб і умов окремих шкіл. Найменш поширеним підходом виявився *централізований бюрократичний підхід* [5, с. 4].

Зауважимо, що практично в усіх штатах і територіях Австралії відповідальною за професійний розвиток учителів є школа, а процеси професійної діяльності і постійного розвитку вчителів реалізуються за рахунок колаборативних дій юрисдикції та школи [5, с. 6]. Так, Міністерство освіти і підготовки Австралійської Столичної Території розглядає професійне навчання і розвиток освітян як один із ефективних факторів впливу на педагогічну діяльність і учнівську успішність відповідно. Основні принципи

стратегічного курсу Міністерства представлені в документі від 2009 року «Політика професійного навчання» (Professional Learning Policy). Термін «професійне навчання» розглядається в документі як «цілеспрямована і спроектована діяльність з підготовки й розвитку, яка збільшує ефективність і діяльність фахівців» [3, с. 2]. У документі чітко фіксуються вимоги і принципи щодо можливостей професійного розвитку педагогів, а саме:

1. *Принцип доказовості (Evidence-based)*. Механізм організації професійного навчання потребує використання відомостей, контекстуально пов'язаних з учасниками професійних програм або проектів, наприклад, дані про учнівську успішність, учнівські потреби та особливості навчального процесу учнів.

2. *Принцип диференціювання (Differentiated)*. Широкі можливості професійного розвитку повинні відповідати різним навчальним потребам окремої людини або організації.

3. *Принцип зразковості (Exemplary)*. Професійний розвиток повинен відображати основну діяльність у процесах і контенті для генерування нової і покращеної професійної діяльності.

4. *Принцип контекстозалежності (Contextually relevant)*. Необхідно використовувати правильний комплекс засобів забезпечення інформацією, який би відповідав навчальним потребам педагогічного і адміністративного колективів.

5. *Принцип індивідуалізації (Personalized)*. Програми професійного розвитку необхідно розробляти і розповсюджувати з урахуванням індивідуального підходу кожної людини до навчання і індивідуального вибору засобів отримання інформації, як формальних, так і неформальних.

6. *Принцип вікової відповідності (Appropriate for adult learners)*. Програми професійного розвитку повинні визнавати автономію «дорослих учнів», важливість їхнього самонаведення і завдань професійного розвитку, які корелюються з професійними ролями і звичайним життям учасників процесу [3, с. 3].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнення результатів дослідження дало можливість стверджувати про наявність в Австралії розвинутої системи підтримки професійного розвитку вчителів середніх шкіл: організаційної, фінансової, правової, методичної. Професійний

розвиток учителів Австралії реалізовується в рамках таких інституційних рівнів: інституції державного сектору (міністерства або департаменти освіти, центри навчання для вчителів, дослідницькі інституції), інституції місцевого рівня (ради, місцеві навчальні інститути), навчальні співтовариства (професійні асоціації вчителів, школи), університети, інститути і коледжі, приватні товариства. Підходи до організації професійного розвитку корелюються із Національними або федеральними стандартами для вчителів, політикою освітніх систем і секторів; ґрунтуються на принципах колегіальності, колаборативності, контекстозалежності і індивідуалізації.

До перспектив подальших розвідок належить вивчення сучасного стану професійного розвитку вчителів середніх шкіл України з метою визначення можливостей використання позитивного австралійського досвіду в професійному розвитку вчителів середніх шкіл України.

Література

1. Lusty R. Career crossroads: a Delphi study of the motivations and concerns of mid-career teachers in NSW Department of Education and Communities primary schools / R. Lusty // *Leading and Managing*. – 2013. – Vol. 19, № 2. – P. 88-105.
2. OECD improving school leadership activity. Australia: country background report. – Commonwealth of Australia: ACER, 2008. – 79 p.
3. Professional learning policy [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу : http://www.det.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0004/68305/proflearn_Policy2009.pdf. – Назва з екрану.
4. Ria Hanewald. Teachers' learning in online communities of practice: two case studies from Australia / Hanewald Ria // *International Conference on Educational Technologies*. – 2013. – P. 97-104.
5. Teacher Performance and Development in Australia. A mapping and analysis of current practice. – AITSL, 2012. – 81 p.
6. Timperlay H. Teacher professional learning and development / H. Timperlay // *Educational Practices Series (inclusion)*. – 2008. – Vol. 18. – 31 p.

УДК378.147:78 (09)

О. М. Лук'янченко

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ МИНУЛОГО В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

© Лук'янченко О. М., 2017
<http://orcid.org/0000-0002-5554-0819>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.843343>

У статті акцентовано увагу на доречність використання педагогічного досвіду музикантів-педагогів минулого у контексті сучасної мистецької освіти. Автором зазначено, що у педагогічній практиці, яка є досить багатовимірною, розвиваються різні типи педагогічного досвіду, змістовно визначені та описані педагогічною наукою, а саме: індивідуальний педагогічний досвід, масовий педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, який дослідники, у свою чергу, модифікують як репродуктивний, новаторський (дослідницький), а також окремо розглядається категорія як інноваційний педагогічний досвід.

В статті доведено, що педагогічний досвід учителя є підґрунтям, на якому зростає його педагогічна майстерність. Водночас він є і джерелом розвитку педагогічної науки. Аналіз результатів експериментальної роботи дає змогу довести істинність чи неправомірність теоретичного знання, перевірити оптимальність рішень, вірогідність прогнозів.

Виокремлено основні критерії, що характеризують сутність і зміст передового педагогічного досвіду, а саме: актуальність, новизна, результативність, перспективність та стабільність.

Схарактеризовано педагогічний досвід щодо музичного виховання дітей Е. Ж. Далькроза та К. Орфа та визначено його як новаторський. Підкреслено, що їх ідеї музично-ритмічного виховання на основі поєднання музики, руху, імпровізації та елементарного музикування випереджали час та не знайшли широкого втілення у масову систему мистецької освіти, що підсилює науковий інтерес щодо використання досвіду означених педагогів в сучасній системі мистецької освіти. Поряд з тим зазначено, що недостатньо є вивченими досвід діячів української педагогіки: М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценко, В. Верховинця, П. Козицького, М. Вереківського, М. Завалішина, А. Кос-Анатольського.

Ключові слова: досвід, педагогічний передовий досвід, педагогічний новаторський досвід, мистецька освіта.

Лук'янченко О. Н. Педагогический опыт музыкантов-педагогов прошлого в системе современного художественного образования

В статье акцентировано внимание на важность использования педагогического опыта музыкантов-педагогов прошлого в контексте современного художественного образования. Автором подчеркнуто,

что в педагогической практике развиваются разные типы педагогического опыта, которые охарактеризованы педагогической наукой как с содержательной стороны так и по форме, а именно: индивидуальный педагогический опыт, массовый, передовой педагогический опыт, который исследователи модифицируют как репродуктивный, новаторский (исследовательский), а так же отдельно рассматривается категория как инновационный педагогический опыт.

В статье указано, что педагогический опыт учителя является основой для роста его педагогического мастерства. В тоже время он является источником развития педагогической науки. Анализ результатов экспериментальной работы дает возможность доказать истинность или неправомочность теоретического знания, проверить оптимальность решений, вероятность прогнозов.

Определены основные критерии, которые характеризуют сущность и содержание передового педагогического опыта, а именно: актуальность, новизна, результативность, перспективность и стабильность.

Охарактеризован педагогический опыт Е. Ж. Далькроза и К. Орфа относительно музыкального воспитания детей и определен его новаторский характер. Подчеркнуто, что их идеи музыкально-ритмического воспитания на основе объединения музыки, движения, импровизации и элементарного музицирования опережали свое время и не нашли широкого распространения в массовой системе художественного образования, что в свою очередь усиливает научный интерес к использованию опыта педагогов в современной системе образования. Вместе с тем указано на недостаточность изучения и использования опыта деятелей украинской музыкальной педагогики: Н. Лысенка, Н. Леонтовича, К. Стеценко, В. Верховинця, П. Козицкого, Н. Верековского, М. Завалишина, А. Кос-Анатольського.

Ключевые слова: опыт, педагогический передовой опыт, педагогический новаторский опыт, художественное образование.

Lukyanchenko O. Pedagogical experience of musicians-teachers of the past in the system of contemporary art education

The article highlights the importance of implementation of the pedagogical experience of musicians-teachers of the past in the context of contemporary art education. The author points out that different types of pedagogical experience are developed in pedagogical practice. These are characterized by pedagogical science both on the content side and in form, and include: individual pedagogical experience, mass, advanced pedagogical experience which in their turn are modified as reproductive, innovative (research) an innovative pedagogical experience (with the latter considered as a separate category)

The article finds that the teacher's pedagogical experience is the basis for the growth of his/her pedagogical skill. At the same time, it is the source of the development of pedagogical science. The analysis of the results of experimental work enables us to prove the truth or illegitimacy of theoretical knowledge, to verify the

optimality of solutions, and the probability of predictions. The main criteria characterizing the essence and content of advanced pedagogical experience, including relevance, novelty, effectiveness, prospects and stability are determined.

The pedagogical experience of EJ Dalcroze and K. Orff concerning musical upbringing of children has been studied and characterized as innovative. It is emphasized that their ideas of musical-rhythmic education on the basis of the unification of music, movement, improvisation and elementary music-making outstripped their time and did not find wide recognition in the system of art education, which in turn increases the scientific interest in using the teachers' experience in the modern education system. At the same time, the inappropriate level of studying and implementation of the experience of the figures of Ukrainian musical pedagogy (N. Lysenko, N. Leontovich, K. Stetsenko, V. Verkhovintsyia, P. Kozitsky, N. Verekovsky, M. Zavalishin, A. Kos-Anatolsky) was underlined.

Key words: *experience, best pedagogical practices, pedagogical pioneering experience, art education.*

Постановка проблеми. Процес реформування суспільного життя та розбудова сучасної національної системи освіти спонукає до пошуку і впровадження альтернативних педагогічних підходів, форм і методів, які б відповідали розвитку особистості, сприяли розкриттю її моральних, духовних, розумових і фізичних здібностей.

Вітчизняний досвід реформування та модернізації освіти в Україні та за рубежом свідчить про те, що вчитель здатен бути суб'єктом якісних змін в освіті та виявляти актуальні освітні проблеми та діяти відповідно конкретної освітньої ситуації, визначати ефективні способи та засоби їх нестандартного розв'язання.

У сучасній системі мистецької освіти поряд з традиційним типом навчання широкого розповсюдження отримують альтернативі форми навчання. Мозаїка ідей, концепцій, понять, яка виробила світова музично-педагогічна думка XIX – XX століть, не знайшла свого широкого застосування в загальній системі викладання дисциплін мистецької галузі в Україні. Це в свою чергу актуалізує проблему вивчення та використання накопиченого музично-педагогічного досвіду минулого в сучасній системі мистецької освіти.

Мета статті: виявити сутнісні ознаки педагогічного досвіду, схарактеризувати його типи та актуалізувати досвід музикантів-педагогів-новаторів минулого.

Стан розробки проблеми. Питання теорії і методики вивчення та освоєння передового педагогічного досвіду знайшло своє обґрунтування у працях Ю. Бабанського, І. Боронілова, В. Бондаря, І. Кривонос, Л. Момот, О. Ярошенко, Л. Прокопенко, Я. Турбовського, М. Фіцули та ін. Сутність музично-педагогічного досвіду К. Орфа (мету, завдання, історію створення системи, форми та методи) досліджено О. Леонтьєвою, Т. Тютюнніковою, Л. Баренбоймом, В. Жиліним, В. Каневським; Е. Ж.-Далькроза в роботах; Д. Кабалевського (Т. Вендрова, М. Красильнікова, М. Головіна, Л. Школяр); Д. Огороднова (М. Головіна, А. Горемичкін).

Виклад основного матеріалу. У системі мистецької освіти накопичено значний педагогічний досвід, який повинен бути застосований у конкретній педагогічній практиці, але досить часто залишається поза увагою фахівців, оскільки у більшості вчителів та управлінців несформована потреба у його вивченні, поширенні та впровадженні, відсутні навички та вміння його відбору, аналізу, опису та узагальнення, ними не усвідомлюється необхідність використання досягнень сучасної науки. На практиці педагоги не замислюються над необхідністю аналізу і трансляції власного педагогічного досвіду, а також досвіду своїх колег, що істотно впливає на якість освіти. З огляду на це постає нагальна потреба в освоєнні кращого (передового) педагогічного досвіду та досвіду інноваційної діяльності як нової стратегії розвитку освітнього процесу.

У педагогічній практиці, яка є досить багатовимірною, багатофункціональною, складно влаштованою, розвиваються різні типи педагогічного досвіду, змістовно визначені та описані педагогічною наукою (індивідуальний педагогічний досвід, масовий педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, який дослідники, у свою чергу, модифікують як репродуктивний, новаторський (дослідницький), а також окремо розглядається категорія "інноваційний педагогічний досвід")

Так, у своїх працях Фіцула М.[7] зазначає, що педагогічний досвід – це сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи. Він є важливим елементом загальної культури педагога, в якій відображаються знання, вміння, навички та індивідуальні риси його особистості, постійно розвиваючись, збагачуючись протягом усієї педагогічної

діяльності. Оновлюваність педагогічного досвіду зумовлена постійними змінами у практичній педагогічній діяльності та освітніх надбаннях педагога.

Педагогічний досвід учителя є підґрунтям, на якому зростає його педагогічна майстерність. Водночас він є і джерелом розвитку педагогічної науки. Це своєрідний пробний камінь під час експерименту, перевірки істинності теорій, концепцій, прогнозів тощо. Аналіз результатів експериментальної роботи, тобто спеціально організованого педагогічного досвіду, дає змогу довести істинність чи неправомірність теоретичного знання, перевірити оптимальність рішень, вірогідність прогнозів та інше.

Логічним видається визначення педагогічного досвіду за Ю. Бабанським [1] як практики діяльності людини і її результатів, які виявляють рівень опанування об'єктивними закономірностями.

Процес освоєння педагогічного досвіду вчені розкривають на прикладі засвоєння саме передового педагогічного досвіду як найбільш позитивного, ефективного та інноваційного. Як зазначає О. Рудницька [8, с. 205], принципово важливим для масової практики є розмежування понять «передовий» і «новаторський» досвід, що в свою чергу обумовлено врахуванням конкретних соціальних потреб, яким має задовольняти навчально-виховний процес, зміст практичної діяльності вчителя, можливості її узагальнення та з метою розповсюдження. Відомо, що деякі навчально-виховні засоби, розроблені талановитими вчителями, не можуть бути використаними в умовах сьогодення через їх новаторський характер, що випереджає час та невідповідність існуючому стану масової практики. В цьому випадку педагогічний досвід класифікується як новаторський, а не передовий.

На відміну передовий досвід характеризується відповідністю сучасним вимогам і становить ту межу, на яку може вийти масова практика. Для передового педагогічного досвіду характерною є новизна, яка виокремлює його з маси позитивної діяльності педагогів.

Л. Момот [7] зазначає, що досвід можна вважати передовим тільки за умови, що він забезпечує високі результати навчально-виховної діяльності вчителя, які мають бути не випадковими, а наслідком застосування продуманої системи навчання й виховання.

Важливим його показником є стабільність. Це означає, що результативність навчання і виховання мають бути перевірені часом.

Перспективність передового педагогічного досвіду передбачає, що він «працює» й у практичній діяльності інших педагогів, його можна поширювати, втілювати в життя.

Своєрідність передового досвіду, згідно визначення І. Кривоноса [5], характеризується вищою формою вияву постійно відтворюваної частини практики в галузі педагогічної діяльності, яка акумулюється в найефективнішому використанні форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання, забезпечуючи досягнення максимально можливих навчально-виховних результатів при раціональній витраті часу й зусиль педагогів і школярів.

Узагальнення наукової педагогічної літератури [1; 2; 5; 6; 7; 8] з досліджуваного питання дозволяє виокремити основні критерії, що характеризують сутність і зміст передового педагогічного досвіду, а саме: актуальність, новизну, результативність, перспективність та стабільність.

З точки зору викладених теоретичних положень ідеї та концепцію відомого швейцарського педагога Є. Далькроза [3] слід відносити до новаторського педагогічного досвіду. Його система евритміки (зв'язок музики з рухом) була протилежною до традиційної «співацької концепції» музичного виховання. Головною ідеєю концепції є розвиток музичності засобами рухів під музику. Педагог прагнув до виховання музикальності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова і руху як засобу формування гармонійно розвинутої особистості. Вважав неприпустимим розвиток у дітей лише в процесі репродуктивних, наслідувальних дій. На основі власних спостережень педагог помітив, що узгодженість рухів із ритмом музики викликає у дітей особливу радість, естетичне задоволення, відчуття розкнутості й свободи, краще запам'ятовування.

Є. Далькрозом було розроблено систему особистісного виховання у зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою, штрихом добиралися спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні рухи. Використовувались також вправи, спрямовані на виховання швидкої реакції – уміння швидко включатися у рух, переривати або змінювати його.

Ідеї Є. Далькроза отримали широке розповсюдження ще до першої світової війни. Його Інститут музики і ритму в Хеллерау під Дрезденом мав

великий вплив на молодь Європи, в якому проводились ритмічні ігри. Їх феномен знаходився на межі різних сфер – театру, музики, музичного виховання та гімнастики. Проте початок першої світової війни призупинив популяризацію авторської системи. Нажаль, драматична судьба педагога-новатора, смерть його учнів призвело лише до епізодичних використання його ідей.

Засвідчимо, що музично-педагогічна концепція К. Орфа була і є предметом спеціальних досліджень ряду науковці О. Леонтьєвої, Т. Тютюннікової, Л. Баренбойма, В. Жиліна, В. Каневського. Аналіз їхніх праць дозволив схарактеризувати основні принципи методики К. Орфа. 1) Самостійне створення дітьми музики і супроводу до руху, хоча б у самій елементарній формі. 2) Навчання дітей грі на простих музичних інструментах, які не потребують тривалого навчання і дають відчуття радості та успіху. З цією метою К. Орф придумав декілька простих інструментів та використовував інструменти, які вже існували. Головний інструмент дитини – це він сам: руки та ноги. Дитина доволіно робить спроби плескати, тупотіти, клацати і т.ін. 3) Колективність занять дітей молодшого віку. Мінімальна група складається з двох учасників, кожному з яких забезпечена рівноправна участь у відтворенні та імпровізованому оформленні п'єси. Максимальна кількість учасників групи практично необмежена. 4) Надання дітям до певної міри свободи на занятті: можливість плескати, тупати, рухатись. 5) З перших днів приділяти увагу диригуванню, для того, щоб кожен учень зміг керувати виконанням. 6) Робота над словом, ритмізація текстів, мовленнєвою основою якої є імена, лічилочки, прості дитячі пісеньки. Це сприяє, окрім вирішення музичних завдань, вихованню підсвідомого відчуття гармонійності рідної мови. 7) Музикування в межах п'ятиступеневого звукоряду на протязі, як мінімум, одного навчального року, а можливо і довше. Органічне існування учня в п'ятиступеневому звукоряді забезпечує м'яке входження в семиступеневий звукоряд.

Як відомо, концепція К. Орфа отримала визнання більше ніж в 40 країнах світу. Проте, не набула широкого розповсюдження та адаптації в системі шкільної музичної освіти в Україні.

Певний методичний інтерес викликає метод Б. Трічкова «Столбіца» заснований на принципах систематичності й послідовності, єдності аналізу

й синтезу. Поняття «Столбіца» має три значення: 1) гама; 2) наочність зображення; 3) метод. В основу методу покладено переконання в тому, що спів – не тільки психологічний інтелектуальний, а й «психофізіологічний процес». Б. Трічков вважав «свідомим» спів по нотах, спів на слух, на його думку, є «несвідомим». «інстинктивним», першим природним методом навчання. На думку Тріčkова, почуття ритму найкраще виховується, якщо діти відбивають такт, а не диригують рукою. Він підкреслював, що ритмічне виховання має здійснюватися шляхом його «інкорпорування» (вбирання тілом), велике значення для розвитку чуття ритму має гімнастика.

Недостатньо вивченими є системи музичного виховання видатних діячів української педагогіки. Лише окремим параграфом у дисертаційному дослідженні Л. Хлебнікової [4] висвітлено позиції щодо музичного виховання особистості українських композиторів М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценко, В. Верховинця, П. Козицького, М. Вереківського, М. Завалішина, А. Кос-Анатольського, Т. Шутенко. Аналіз педагогічної спадщини окремих композиторів зроблений Є. Федеотовим (К. Стеценко), Л. Івановою (М. Леонтович), С. Процик (українські композитори радянської доби). Дослідники відзначають співзвучність ідей композиторів-педагогів сучасним вимогам освіти. Проте, досі не знайдені шляхи адаптації педагогічного досвіду українських композиторів у сучасну систему мистецької освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз наукової літератури з досліджуваного питання дозволяє зробити наступні висновки.

У системі мистецької освіти накопичено значний педагогічний досвід, який повинен бути застосований у конкретній педагогічній практиці. У педагогічній теорії розкриваються різні типи педагогічного досвіду: індивідуальний, масовий, передовий педагогічний досвід (репродуктивний, новаторський, інноваційний педагогічний досвід). Виявлені основні критерії, що характеризують сутність і зміст передового педагогічного досвіду: актуальність, новизну, результативність, перспективність та стабільність

Кожен проаналізований педагогічний досвід з виховання особистості засобами мистецтва має звою значущість, позитивні риси, хоча і відрізняється обсягом, широтою мистецьких завдань, ідей, методів та прийомів, формами та музично-дидактичним матеріалом. Представлений авторський педагогічний

досвід педагогів-новаторів минулого потребує ще більшого вивчення та узагальнення, адаптації та впровадження у сучасну систему мистецької освіти.

Література

1. Бабанский Ю.К. Передовой опыт учителей и педагогическая наука / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1977. – № 11. – С. 43-48.
2. Боронилова И.Г. Становление и развитие теории изучения и обобщения передового педагогического опыта : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / И.Г. Боронилова ; Башк. гос. пед. ин-т. – Уфа, 1999. – 20 с.
3. Далькроз Е. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства. – 1907. – 120 с.
4. Зязюн І.А., Миропольська Н.Е., Хлебнікова Л.О. та інші. Виховання естетичної культури школярів. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.
5. Кривонос І.Ф. Передовий педагогічний досвід – у школу / І.Ф. Кривонос. – К. : Знання УРСР, 1982. – 78 с.
6. Моносзон Э.И. Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта / Э.И. Моносзон // Сов. педагогика. – 1979. – № 12. – С. 4-12.
7. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / під ред. Л. Л. Момот. – К. : Рад. школа, 1990. – 141 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна і мистецька : навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

ВНЕСОК ФУНДАТОРІВ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕДИЧНОЇ Й ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ У ДІЯЛЬНІСТЬ ХАРКІВСЬКОГО ТОВАРИСТВА ПОШИРЕННЯ В НАРОДІ ГРАМОТНОСТІ

© Лутаєва Т. В., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-5825-560X>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843473>

У статті на основі аналізу історико-педагогічних джерел проаналізовано роль науковців-медиків та природодослідників Слобожанщини імперської доби – фундаторів вітчизняної медичної й фармацевтичної освіти – в діяльності Харківського товариства поширення в народі грамотності. Доведено значущість внеску учених у вироблення організаційних засад функціонування установи, окреслення основних напрямків діяльності Товариства на ниві освіти дітей шкільного віку та освіти дорослих. Акцентовано увагу на тому, що науковці-медики та природодослідники Слобожанщини ініціювали заснування культурно-освітніх закладів (народних шкіл, бібліотек-читалень, Народного будинку, музеїв); відстоювали необхідність видавництва для народу книг українською мовою; популяризували наукові знання засобом участі в публікаціях «Народної енциклопедії», публічних лекціях, з'їзді розумних розваг; здійснювали підтримку роботи установи засобом благодійництва. Зазначено, що вченими був зроблений внесок у розробку теоретико-методологічного підґрунтя педології як універсальної науки про дитину, проведена значна експериментальна, практична робота, пов'язана з вивченням особистості дитини в літніх дитячих колоніях на базі товариства.

Ключові слова: *фундатори вітчизняної медичної й фармацевтичної освіти, Харківський університет, Харківське товариство поширення в народі грамотності, Народний будинок, народна освіта, учений.*

Лутаєва Т. В. Вклад основателей отечественного медицинского и фармацевтического образования в деятельность Харьковского общества распространения в народе грамотности.

В статье на основе анализа историко-педагогических источников проанализирована роль ученых-медиков и естествоиспытателей Слобожанщины имперской эпохи – основателей отечественного медицинского и фармацевтического образования – в деятельность Харьковского общества распространения в народе грамотности. Доказана значимость вклада ученых в выработку организационных основ функционирования учреждения, определение основных направлений деятельности Общества на поприще образования детей школьного возраста и образования взрослых.

Акцентиrowано внимание на том, что ученые-медики и естествоиспытатели Слобожанщины инициировали основание культурно-образовательных учреждений (народных школ, библиотек читален, Народного дома, музеев) отстаивали необходимость издательства для народа книг на украинском языке; популяризировали научные знания средством участия в публикациях «Народной энциклопедии», публичных лекциях, съезде разумных развлечений; осуществляли поддержку работы учреждения посредством благотворительности. Отмечено, что учеными был сделан вклад в разработку теоретико-методологической основы педологии как универсальной науки о ребенке, проведена значительная экспериментальная, практическая работа, связанная с изучением личности ребенка в летних детских колониях общества.

Ключевые слова: *основатели отечественного медицинского и фармацевтического образования, Харьковский университет, Харьковское общество распространения в народе грамотности, Народный дом, народное образование, ученый.*

Lutaieva T. The contribution of the founders of the national Medical and Pharmaceutical Education to the activities of the Kharkiv Society of Spread of Literacy among People.

In the article it was investigated the role of Slobozhanshchina scientists of Imperial era – the founders of the national Medical and Pharmaceutical Education – in Kharkiv Society of Spread of Literacy among People. To implement the task we used general scientific, biographical, chronological research methods. The study was carried out by analyzing historical and educational sources. The author emphasized the role of most active scientists who took part in the organization and implementation of the different activities of the Kharkiv Society of Spread of Literacy among People (M. Beketov, V. Danilevskiy, P. Stepanov, V. Favre, V. Arnoldi and others). It was proved that the contribution of scientists to developing of Society organizational rules, outlining its main activities in the field of children education and adult education was important. It was noted that the scholars activities in guiding the work of the Society can be described as innovative. The author determined the contribution of Slobozhanshchina scientists to the establishment of Society cultural and educational institutions (public schools, libraries, reading rooms, the People's House, museums). It was noted that Slobozhanshchina scientists advocated the necessity of publishing books in Ukrainian; made popularization of scientific knowledge by publications of «People's Encyclopedia», public lectures, Congress of intelligent entertainment. It was proved that Slobozhanshchina scientists supported the work of Society through charity. It was noted that Slobozhanshchina scientists had made contributions to the development of theoretical and methodological foundations of Pedology as a universal science of child. It was accented attention that the Kharkiv medical scientists worked in the Health committee and Commission of summer colonies. It was proved that in the publications of Slobozhanshchina medical scientists were outlined important results of their research work in summer children's colonies of Society. Further research is

required in the field of investigation of the role of the founders of Medical and Pharmaceutical Education in the organization of women education.

Key words: *founders of Medical and Pharmacological education, Kharkiv University, Kharkiv Society of Spread of Literacy among People, People's House, public education, scientist.*

Постановка проблеми. За Законом України «Про вищу освіту» (ст. 26) поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян визнано як важливе завдання вітчизняного вишу [24]. Викладачі сучасних вищих медичних та фармацевтичних навчальних закладів, окреслюючи стратегії власної науково-педагогічної діяльності, наслідують ідеали фундаторів вітчизняної медичної й фармацевтичної освіти. У зв'язку з цим актуалізується необхідність дослідження внеску науковців-медиків та природодослідників Слобожанщини імперської доби у становлення та розвиток вітчизняних громадсько-освітніх організацій, зокрема Харківського товариства поширення в народі грамотності як місцевого культурного осередку.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз історичної, педагогічної літератури показав, що вітчизняні дослідники вивчали певні аспекти роботи Харківського товариства поширення в народі грамотності (ХТГ, Товариство грамотності, Товариство). Так, культурно-освітня робота Товариства розкрита у працях Т. Коломієць А. Ткачук та ін. Роль інтелігенції у позашкільній освітній діяльності Харківського товариства грамотності досліджувалася у роботах С. Лупаренко, В. Пальченкової, О. Пантелей та ін. Проте детально питання внеску фундаторів вітчизняної медичної та фармацевтичної освіти у роботу Товариства поширення в народі грамотності в наукових публікаціях не розглядалось.

Мета статті – визначити і розкрити *роль* науковців-медиків та природодослідників Слобожанщини імперської доби – фундаторів вітчизняної медичної й фармацевтичної освіти – в справі організації діяльності Харківського товариства поширення в народі грамотності.

Методи дослідження. Основними методами дослідження були обрані: загальнотеоретичні, біографічний, хронологічний; аналіз історико-педагогічних джерел.

Виклад основного матеріалу. У другій половині XIX ст. – на початку XX ст. представники харківської наукової корпорації, що заклали засади

вітчизняної медичної та фармацевтичної освіти, зробили внесок у розвиток народної освіти, сприяючи становленню та розвитку громадських культурно-освітніх товариств. Найвідомішим з таких товариств було Харківське товариство поширення в народі грамотності. Товариство грамотності існувало досить довгий період часу: з 24 березня 1869 р., коли був затверджений його статут міністерством внутрішніх справ [15, с. 24-26], до 1920 року. Серед осіб, що у різний час очолювали правління ХТГ, три мали безпосереднє відношення до становлення й розвитку медико-фармацевтичної освіти в Харкові. Цими особами були: Микола Миколайович Бекетов (перший голова правління Товариства грамотності, яке очолював з 1869 по 1877 рр.), Василь Якович Данилевський (очолював правління Товариства з 1900 по 1904 рр.) та Павло Тихонович Степанов (очолював правління Товариства з 1906 по 1908 рр.) [16, с. 77].

Метою товариства грамотності за статутом 1869 р., виробленого за участі М. Бекетова, було «посильне розповсюдження грамотності і початкових корисних знань в рамках, дозволених урядом» [15, с. 26]. У статуті товариства 1911 р., у виробленні якого приймав активну участь В. Данилевський, мета діяльності була окреслена так: «посильне розповсюдження грамотності і корисних для народу теоретичних та прикладних знань та сприяння поширенню народної освіти у межах Харківської губернії» [6]. Отже основні напрямки різнопланової діяльності Товариства були незмінними й охоплювали шкільну й позашкільну народну освіту протягом періоду його існування.

Для здійснення діяльності Товариства за означеними напрямками були створені комітети й комісії: довідково-педагогічний комітет і музей наочних приладь, шкільний педагогічний комітет, Санітарний комітет, Санітарний комітет і комісія літніх колоній, комісія народних читань, бібліотечний комітет, видавничий комітет, комітет з управління Народним будинком, комісія «розумних розваг» [16, с. 77].

Фундатор Харківської фізико-хімічної школи М. Бекетов, який з 1855 по 1887 рр. працював в Харківському університеті й викладав органічну та неорганічну хімію майбутнім фахівцям галузі охорони здоров'я, разом з іншими засновниками ХТГ проводив активну діяльність на ниві народної освіти. Зазначимо, що М. Бекетов став одним з засновників Товариства грамотності, приймав участь у складенні статуту товариства в 1861 р.

За даними архівних матеріалів, перші засновники Товариства, зібравшись в хімічній аудиторії Харківського університету, вирішили діяти деякою мірою «нелегально» до офіційного затвердження статуту [7].

Закладаючи підґрунтя практичної діяльності Харківського товариства поширення у народі грамотності, М. Бекетов став ініціатором заснування школи-інтернату з українською мовою навчання. Школа, що отримала ім'я вченого і називалася Бекетівською, мала готувати сільських учителів. Навчалися в ній селяни приміських районів Харкова. Через декілька років школа стала урядовою, була переведена до Белгорода й стала називатися Белгородською вчительською семінарією [15, с. 25]. На нашу думку, ініціатива М. Бекетова щодо заснування подібної установи є виявом педагогічного новаторства.

Ставши головою правління офіційно визнаного Товариства грамотності, М. Бекетов з метою планування роботи установи, склав записку «О программе и круге деятельности Общества на первое время». Учений пропонував склад для продажу книг, скласти проект вчительської семінарії та вивчати школи, обмежуючи свою діяльність на початку функціонування товариства Харковом та Харківською губернією [7, арк. 19]. Під час головування М. Бекетова правління Харківського товариства грамотності розпочало жваву діяльність щодо створення власних недільних шкіл. Жіноча недільна школа розпочала свою роботу у 1869 році, а чоловіча – у 1870 р. [15, с. 69]. З ініціативи М. Бекетова правління Товариства грамотності узяло найактивнішу участь в організаційних процесах щодо відкриття міських щоденних початкових шкіл, зокрема елементарної єврейської школи для найбільш бідніших єврейських дітей. У грудні 1872 р. школа розпочала свою роботу. Згодом установа отримала назву другої міської щоденної початкової «російсько-єврейської» школи ім. М. Бекетова [15, с. 41-44].

З плином часу боротьба Товариства грамотності з неписьменністю набула більшого розмаху. Узагалі на базі ХТГ у Харкові було відкрито декілька народних, жіночу, ремісничу, декоративно-малювальну і чотири недільних школи [17]. Під керівництвом товариства подібні заклади освіти відкривалися у його повітових відділеннях.

У 1871 році за сприяння М. Бекетова було відкрито безплатні народні бібліотеки у Харківському повіті (с. Липці, с. Мерефа, с. Нова Водолага,

с. Пісочин) [15, с. 100]. Хоча робота бібліотек перервалася, досвід налагодження бібліотечної справи, накопичений правлінням Товариства за головування М. Бекетова, був використаний у 90-і роки XIX ст. Сам М. Бекетов у 1878 р., вже як почесний член Товариства грамотності, взявся організовувати публічні читання на користь даної установи [7, арк. 19].

Узагалі, про роль М. Бекетова у діяльності ХТГ влучно висловився відомий хімік І. Осипов. У ювілейному виданні фізико-математичного факультету Харківського університету він писав, що ім'я вченого вписано великими літерами у списку засновників Харківського товариства грамотності й по праву включено до кола його почесних членів. Товариство було охарактеризоване як прекрасне за ідеями та корисне за цілями [30, с. 103-111]. Не випадково під час святкування двадцять п'ятої річниці з дня заснування товариства пролунало побажання, щоб девізом установи назавжди залишилися слова, що склалися під впливом євангельського вчення: «Приходите ко мне все темные и обездоленные, но ищущие знания и истины, и я не отрину Вас, но дам каждому из вас хоть малый свечок для исправления и направления путей скорбной жизни вашей» [29].

Наприкінці XIX ст. при ХТГ розпочали своє успішне функціонування безкоштовні народні бібліотеки-читальні, багато в чому завдячуючи активній діяльності професора В. Данилевського. Учений очолив комітет ХТГ по створенню сільських бібліотек у Харківській губернії [1, с. 760]. Надалі він усіляко намагався підтримати розпочату справу фінансово. Особисто ним були пожертвовані на рахунок утвореного комітету 202 руб., отримані в якості гонорару від публічних лекцій, прочитаних в квітні 1894 р. [15, с. 101].

Установлено, що під керівництвом голів бібліотечного комітету, серед яких були й такі відомі учені як В. Данилевський, І. Осипов, Г. Лагермарк, створювалася та розвивалася мережа харківських міських безкоштовних бібліотек та читалень Товариства. В. Данилевський очолив комітет по влаштуванню народної бібліотеки в Харкові, що була відкрита 1 грудня 1891 р. й надалі успішно функціонувала, отримавши у 1902 р. ім'я російського поета М. Некрасова. У 1902 р. у читальні було організовано абонемент й був розпочатий продаж дешевих книг. Комітетом першої бібліотеки-читальні були відкриті філіали в інших частинах міста, які пізніше почали діяти як самостійні бібліотеки [1, с. 760].

В якості голови правління Товариства грамотності, В. Данилевський звертався до губернатора Харківської губернії з проханням дозволити улаштування благодійних культурних заходів на користь народних бібліотек-читалень. Архівні документи початку ХХ ст. свідчать про отримання дозволу на проведення низки таких заходів, зокрема: музично-літературного й танцювального вечора на користь першої безплатної народної читальні, літературно-музичного вечора для дорослих під назвою «Світ та морок» на користь другої безплатної народної читальні-бібліотеки, дитячого літературно-музичного вечора з танцями на користь третьої та четвертої народних читалень товариства у приміщенні харківської громадської бібліотеки [4, арк. 86, 256, 274].

У 1901 р. правління ХТГ, за головування В. Данилевського, зверталось до попечителя Харківського навчального округу з проханням клопотати перед Міністерством народної освіти відносно книг, що видавалися для народу. У клопотанні йшлося про те, щоб «малоросійська» мова книг не була перепорою для поповнення фондів читалень, бібліотек, шкіл товариства. На жаль, ця пропозиція не отримала позитивного відгуку [5, арк. 5-9]. На той час урядом не дозволялося друкувати переклади з російської на українську мову; видавати українською мовою науково-популярні брошури з медицини, сільського господарства тощо [12; 23].

У грудні 1906 р. на засіданні шкільного педагогічного комітету професор В. Данилевський виступив з пропозицією розпочати підготовку видання «Народной энциклопедии научных и прикладных знаний», адресованої дорослому читачеві. Шкільний комітет, підтримавши дану пропозицію, на засіданнях під керівництвом В. Арнольдї обговорював організаційні питання видавництва. У 1910-1912 рр. було здійснено публікацію народної енциклопедії (обсяг: 450 др. арк.) [15, с. 121]. Народна енциклопедія була аналогом знаменитої французької «Енциклопедії», хоч її суспільна роль і була незмірно скромнішою на зламі вітчизняної історії.

Науковий пошук свідчить, що серед укладачів окремих томів видання та авторів нарисів були харківські науковці-медики (В. Данилевський, С. Бокаріус, Є. Браунштейн, К. Георгієвський, В. Фавр, С. Ігумнов) та природодослідники (В. Арнольдї, А. Краснов, О. Нікольський) [13, с. 193; 20; 21]. В. Данилевський здійснював загальне керівництво виданням й був автором загальної передмови до нього. Видання було засобом консолідації

представників різних наукових шкіл, зокрема й фундаторів медичної й фармацевтичної освіти на ниві просвітництва. Редакційна комісія видання визнала необхідним приділити увагу на сторінках народної енциклопедії висвітленню проблем педагогіки, народної освіти, шкільної гігієни [17].

Розуміння В. Данилевським особливостей культурно-освітнього процесу в країні зумовило його діяльну допомогу в заснуванні Товариством грамотності Народного будинку. Народні будинки організовувалися для масової позашкільної роботи з широкими верствами населення. На загальних зборах членів ХТГ, 25 жовтня 1898 р., професор В. Данилевський прочитав доповідь про суспільно-виховне значення народних будинків й запропонував скласти посібник для їх організаторів. Доповідь В. Данилевського була надрукована окремим виданням і гроші, що надійшли від продажу, були направлені на будівництво Народного будинку в Харкові [18]. У періодичних виданнях досліджуваного було зроблено акцент на виховному значенні Народного будинку, що «відкриває свої двері для того, щоб популярно викладеними науковими свідченнями викликати в народі добрий настрій і більш свідоме ставлення до своєї праці» (пер. автора). Був зроблений наголос на тому, що Народний будинок покликаний стояти на сторожі духовної гігієни народу відповідно до девізу «облагорожение народного духа, поднятие народного образования и улучшение взаимных человеческих отношений» [19]. Отже засновниками закладу гарантувався просвітницький напрямок його діяльності. Надалі лекції науково-популярного характеру були прочитані на базі закладу, що відкрився 2 лютого 1903 р., ученими В. Данилевським, П. Прокопенком, М. Светухіним, А. Красновим. Народний будинок по праву був визнаний сучасниками одним з найкращих як в Російській імперії, так і за кордоном [13; 16].

Наприкінці 70-х – на початку 90-х років XIX ст. професор В. Данилевський виступав за відкриття при Харківському товаристві грамотності «педагогічного» або «музею наочних приладь» у 1877 р. [15, с. 82]. Засобом діяльності музею передбачалося дати можливість учням народних шкіл одержати не лише теоретичні, а й прикладні знання. Однак клопотання правління Товариства до місцевої адміністрації про затвердження положення про музей наочних посібників залишилося без відповіді. Утілення в життя знайшла пропозиція професора П. Степанова, яка передбачала об'єднання довідково-педагогічного комітету товариства із педагогічним музеєм [15, с. 83].

П. Степанов мав значний досвід науково-педагогічної роботи. У 60-80-і роки XIX ст. він викладав мінералогію, зоологію, порівняльну анатомію студентам-медикам, виконував обов'язки декана фізико-математичного факультету Харківського університету (1887-1890). Займаючи посаду директора Харківської Другої чоловічої гімназії (1900-1904), він зберігав звання позаштатного заслуженого професора Харківського університету [30, с. 160-162]. Без сумніву, П. Степанов був обізнаний з особливостями функціонування музеїв медичного та фізико-математичного факультетів Харківського університету, які організовувались як навчально-допоміжні установи університету й виконували освітньо-виховну функцію, зокрема при навчанні студентів-медиків та фармацевтів. Досвід вченого був корисним при улаштуванні музею наочних приладь при ХТГ. Музей наочних приладь, або як його іменували офіційно «Народний Загальноосвітній Музей Харківського товариства грамотності» був відкритий 28 листопада 1902 р. у приміщенні другої щоденної школи Товариства грамотності [8].

Представники харківської наукової медичної корпорації прийняли активну участь у роботі санітарного та шкільного педагогічного комітетів, що почали свою діяльність у 90-і роки XIX ст. Установлено, що за участі відомого спеціаліста у галузі санітарно-гігієнічної справи, В. Фавра, санітарним комітетом розроблялися інструкції для шкільних лікарів, програми обстеження санітарного стану шкіл та учнів [17].

За участі науковців Харківського університету санітарний комітет втілював у життя ідею влаштування літніх колоній для учнів шкіл Товариства. Для керівництва справою організації колоній було створено комісію літніх колоній при санітарному комітеті. Вивчення даних періодичних видань досліджуваного періоду дозволяє встановити, що на початку XX ст. діяли окремі літні дитячі колонії для хлопчиків та дівчаток, що були засновані Товариством у Солоніцівці та Жихорі [22]. У 1903 р. колонії для хлопчиків та дівчаток були об'єднані та розміщені у селищі Ракитному Валківського повіту Харківської губернії [11]. Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що до роботи з колоністами залучалися харківські науковці-медики, які входили до складу санітарного комітету і комісії літніх колоній [9; 22].

Дитячі колонії починали функціонувати 1 червня та приймали переважно учнів шкіл Харківського товариства грамотності. За даними науковця-медика

П. Емінета, лікаря дитячих літніх колоній при ХТГ, у 1903 р. кількість колоністів вже сягала 200 осіб [31]. У публікаціях газети «Южный край» знаходимо повідомлення про те, що колонії працювали у дві зміни. Кожна зміна тривала шість тижнів [27]. Усього протягом періоду існування колоній Харківського товариства грамотності в них відпочило більше 2 тисяч дітей [15, с. 92], чим, без сумніву, можна завдячувати й старанням харківських науковців-медиків та природодослідників.

Науковці-медики та природодослідники Слобожанщини приймали участь у поповненні фонду літніх дитячих колоній, на утримання яких жодної копійки не надходило від адміністрації та земства. Установлено, що у 1901 році, під час головування В. Данилевського, правлінням Товариства в Харкові організовувалося дитяче гуляння на природі під назвою «У гостях у японців» [2] на користь літніх дитячих колоній. У періодичній пресі повідомлялося, що на улаштування дитячих колоній під опікою Товариства професор Харківського університету І. Оршанський жертвував доходи від своїх публічних лекцій [25], а Харківське Медичне товариство у 1910 р. надіслало допомогу у розмірі 300 руб. [15, с. 90].

З метою оздоровлення та загартування організму колоністів науковці-медики сприяли оснащенню двірської території колоній гімнастичними снарядами (трапеція, кільця, паралелі, мішечки з піском для ручних вправ, пристосування для перестрибування). Дітей залучали до екскурсій, прогулянок садами, плавання в купальнях [22].

У звітних документах Харківського університету, Харківського Товариства грамотності містяться матеріали діагностики психофізичного типу та соматоантропоцентричного виміру дітей, що здійснював на базі літніх дитячих колоній ХТГ науковець-медик П. Емінет. Аналіз проведеного дослідження мав служити розробці методики гігієни; медично-профілактичному оздоровленню школярів, міг бути корисним для консультацій батьків, просвітницької роботи. Проведена наукова робота поглиблювала знання про особистість дитини, закономірності її розвитку й виховання. На той час подібні дослідження розглядалися як основа ефективної організації педагогічного процесу, що включає не тільки пізнання дитини, але й її цілеспрямовані зміни. До речі, П. Емінет визнавав роль свого наукового

наставника, професора В. Троїцького, в прищеплені любові та формуванні в ньому наукового інтересу до справи фізичного виховання дитини [31, с. 241].

Науковці-медики та природодослідники Слобожанщини (В. Арнольд, Є. Браунштейн, В. Данилевський, В. Талієв, С. Ігумнов, А. Рабінович) прийняли участь у кульмінаційній події культурно-освітньої діяльності ХТГ – з'їзді розумних розваг, що відбувся у Харкові (7 – 12 червня 1915 р.). Під терміном «розумні розваги» малася на увазі позашкільна освіта. Виступаючи на з'їзді, В. Данилевський присвятив увагу науковому обґрунтуванню розумних розваг та закликав поширювати серед населення «елементарні правила гігієни душевної діяльності» [3, с. 318]. Учений виступав за формування освітянами серед пересічних громадян діяльного ставлення до життя. Він вважав важливим усвідомлення особистістю того факту, що праця дає душевну насолоду тоді, коли є суспільно корисною, а її результати приносять практичний результат [3, с. 310].

З метою поширення розумних розваг, член Харківського товариства грамотності та Харківського Медичного товариства, лікар Авраам Зіновійович Рабінович виступив на з'їзді з новаторською ідеєю відкриття в Харкові педологічного музею. Музей мав бути створений на зразок західних, що вже існували на початку ХХ ст. У доповіді була дана коротка характеристика педології як універсальної наукової дисципліни, предметом експериментального вивчення якої є вихованець, «дитя» [26, с. 338]. А. Рабінович озвучив ідею об'єднання представників різних наук (медицини, біології, психології, педагогіки, антропології, соціології та ін.), культури, освітян та просто пересічних громадян на базі Педологічного музею.

У доповіді А. Рабіновича була зроблена спроба проаналізувати внесок закордонних та вітчизняних вчених у розвиток педології. У цьому контексті були визначені спеціальні видання, що заслуговували, на думку доповідача, уваги. Поряд з іншими була названа й робота завідуючого кафедри дитячих хвороб Харківського університету (1902-1918), професора В. Троїцького – «О гигиене детского возраста» [26, с. 341]. Важливо акцентувати увагу на тому, що ідея створення Педологічного музею в Харкові була висунута В. Троїцьким на засіданні Товариства дитячих лікарів при Харківському університеті. За свідченням А. Рабіновича, саме організаційна активність науковця спонукала доповідача озвучити цю ідею на з'їзді [26, с. 344].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. В організації та реалізації різнопланових заходів Товариства грамотності слід відмітити значну роль учених, що здійснювали підготовку фахівців галузі охорони здоров'я протягом досліджуваного періоду. Серед них найбільш активними були: М. Бекетов, В. Данилевський, П. Степанов, В. Фавр, В. Арнольдї. Активність науковців сприяла виробленню організаційних засад функціонування установи у 60-і роки XIX ст., окресленню напрямків діяльності на ниві освіти дітей шкільного віку та освіти дорослих. Діяльність науковців у спрямуванні роботи Товариства може бути охарактеризована як новаторська, якщо прийняти до уваги, що лише наприкінці XIX ст. гасло загальної початкової освіти набуло широкої популярності в країні та стало центральною програмною вимогою лібералів [28, с. 36].

Залучаючись до роботи Товариства, науковці-медики та природодослідники Слобожанщини ініціювали заснування культурно-освітніх закладів (народних шкіл, бібліотек-читалень, Народного будинку, музеїв); відстоювали необхідність видавництва для народу книг українською мовою; популяризували наукові знання засобом участі в публікаціях «Народної енциклопедії», публічних лекціях, з'їзді розумних розваг; здійснювали підтримку роботи установи засобом благодійництва. В якості членів Товариства науковцями-медиками був зроблений внесок у розробку теоретико-методологічного підґрунтя педології як універсальної науки про дитину, проведена значна експериментальна, практична робота, пов'язана з вивченням особистості дитини в літніх дитячих колоніях. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ролі фундаторів медичної й фармацевтичної освіти в організації просвіти жінок.

Література

1. Багалей, Д. И. История г. Харькова за 250 лет существования (1655-1905). Историческая монография. В 2 т. Т. 2 (XIX – нач. XX). Репринтное издание / Д. И. Багалей, Д. П. Миллер. – Х. : Харьковская книжная фабрика им. М. В. Фрунзе, 1993. – 976 с.
2. В гостях у японцев // Южный край. – 1901. – 12 мая.
3. Данилевский, В. Я. Разумные развлечения и научное их обоснование / В. Я. Данилевский // Труды созданного Харьковским Обществом грамотности 7-12 июня 1915 г. в г. Харькове Съезда по вопросам организации разумных

развлечений для населения Харьковской губернии, Х. : Тип. М. Х. Сергеева, 1915. В 2 т. – Т. 2. – С. 309-318.

4. Державний архів Харківської області (ДАХО), ф. 3. оп. 283, спр. 140, 371 арк.

5. ДАХО, ф 3, оп 283, спр. 211, 42 арк

6. ДАХО, ф 29, оп 1, спр. 277, 75 арк.

7. ДАХО, ф. 200, оп 1, спр. 260, 30 арк.

8. ДАХО, ф. 200, оп 1, спр. 396, 15 арк.

9. ДАХО Ф 200, оп.1, спр. 286, 54 арк.

10. Десятилетие Народного дома Харьковского общества грамотности 1903-1913 / Харьковское Общество грамотности. Народный дом. – Х. : Типография М. Х. Сергеева; Типо-литография Гальченка, 1913. – 72 с.

11. Заседание комиссии Общества грамотности по устройству школьных летних колоний // Южный край. – 1903. – 23 октября.

12. Заседание членов Общества распространения в народе грамотности // Южный край. – 1901. – 30 апреля.

13. Исторический обзор деятельности Харьковского общества распространения в народе грамотности. 1869-1909. – М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1911. – 264 с.

14. Коломієць, Т. В. Культура Харкова на зламі століть (кінець XIX – початок XX ст.) / Т. В. Коломієць, О. Н. Ярмиш. – Х. : Нац. ун-т внутрішніх справ, 2003. – 256 с.

15. Коломієць, Т. В. Харківське товариство поширення в народі грамотності (1869-1920 рр.) / Т. В. Коломієць. – Х. : Консум, 1998. – 192 с.

16. Лупаренко, С. Є. Позашкільна освітньо-виховна діяльність Харківського товариства поширення в народі грамотності (1869-1920 рр.) / С. Є. Лупаренко // Збірник наукових праць «педагогіка та психологія». – 2014. – Вип. 46. – С. 204-213.

17. Лутаєва, Т. В. Науково-педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність Володимира Фавра / Т. В. Лутаєва // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; голов. ред. В. В. Олійник ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. – Вип. 2(31). – (Серія «Педагогічні науки»). – С. 73-87.

18. Лутаєва, Т. В. Педагогічні ідеї та діяльність В. Я. Данилевського в контексті організації освіти дорослих / Т. В. Лутаєва // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ», 2014. – Вип. 1 (8). – С. 229-239.

19. Народная аудитория в Харькове // Южный край. – 1900. – 29 февраля.

20. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний / Харьковское о-во распространения в народе грамотности. – М. : Т-во Сытина, 1910. – Т. 2 : Природоведение, 1-й полутом / сост. : В. М. Арнольди и др. – XXX, 368 с. : ил., рис., табл.

21. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний / Харьковское о-во распространения в народе грамотности. – М. : Т-во Сытина, 1910. – Т. 5 : Медицина, 2-й полутом / сост. : Н. С. Бокариус, Е. П. Браунштейн, К. Н. Георгиевский. – 788 с. : ил., карты, рис., табл.

22. Открытие детских колоний // Южный край. – 1900. – 27 мая; Отправка детей в колонии // Южный край. – 1900. – 30 мая; Торжество летних колоний для слабых детей // Южный край. – 1900. – 16 июня; Комиссия врачей по устройству летних колоний // Южный край. – 1900. – 10 июня.

23. Пальченкова, В. М. Діяльність української інтелігенції в Харківському товаристві поширення в народі грамотності / В. М. Пальченкова // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя : Просвіта, 1999. – Вип. V. – С. 84–88.

24. Про вищу освіту : закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>

25. Публичная лекция профессора И. Г. Оршанского // Южный край. – 1903. – 13 октября; Лекция профессора И. Г. Оршанского // Южный край. – 1904. – 15 ноября.

26. Рабинович, А. З. Об учреждении в г. Харькове педогогического музея / А. З. Рабинович // Труды созданного Харьковским Обществом грамотности 7-12 июня 1915 г. в г. Харькове Съезда по вопросам организации разумных развлечений для населения Харьковской губернии, Х. : Тип. М. Х. Сергеева, 1915. В 2 т. – Т. 2. – С. 337-351.

27. Соединенное заседание санитарного комитета и комиссии летних колоний // Южный край. – 1903. – 17 апреля.

28. Степанский, А. Д. Общественные организации в России на рубеже XIX-XX веков : пособие по спецкурсу. – М. : МГИАИ, 1982. – 91 с.

29. Торжественное собрание Общества грамотности. 25-летие // Харьковские губернские ведомости. – 1894. – 24 марта.

30. Физико-математический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905) / под. ред. : проф. И. П. Осипова, Д. И. Багалея. Репр. изд. – Х. : Сага, 2008. – Биографический словарь профессоров и преподавателей физико-математического факультета. – С. 103-109.

31. Эминет, П. Материалы к учению о пульсе и кровяном давлении у детей / Эминет П. // Записки Императорского Харьковского университета. – 1908. – кн. 3. – С. 65-112 ; кн 4. – С. 113-242.

УДК 378:631(410)

Ю. М. Лущик

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

© Лущик Ю. М., 2017

<http://orcid.org/0000-0003-4306-1949>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.843481>

У статті розглянуто застосування сучасних технологій при підготовці майбутніх аграріїв у вищій освіті Великої Британії. Метою даної статті є аналіз основних форм і напрямів застосування інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх аграріїв у Великій Британії. У результаті дослідження в роботі згідно з поставленими завданнями розкрито основні чинники для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту; напрями, форми, методи, засоби професійної підготовки майбутніх аграріїв із застосуванням відповідних технологій. Висвітлено переваги, недоліки й обмеження використання мультимедійних презентацій, вебінарів, комп'ютерних конференцій, систем Moodle та PRS, «перевернутого навчання», дистанційного навчання, Інтернету при підготовці майбутніх аграріїв у вищих навчальних закладах Великої Британії. Виявлено, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх аграріїв може сприяти організації особистісно-орієнтованого навчання, індивідуалізації та диференціації професійної освіти. Обґрунтовано необхідність розширювати упровадження інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх аграріїв.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, майбутні аграрії, аграрна освіта, вищий навчальний заклад, Велика Британія.

Лущик Ю. М. Использование современных технологий в процессе подготовки будущих аграриев в высшем образовании Великобритании.

В статье рассматривается использование современных технологий при подготовке будущих аграриев в высшем образовании Великобритании. Целью данной статьи является анализ основных форм и направлений использования информационно-коммуникационных технологий при подготовке будущих аграриев в Великобритании. В результате исследования в работе согласно поставленным задачам раскрыты основные предпосылки для внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование; направления, формы, методы, средства профессиональной подготовки будущих аграриев с применением соответствующих технологий. Выявлены преимущества, недостатки и ограничения использования мультимедийных презентаций, вебинаров, компьютерных конференций, систем Moodle и PRS, «перевернутого

обучения», дистанционного обучения, Интернета при подготовке будущих аграриев в высших учебных заведениях Великобритании. Установлено, что применение информационно-коммуникационных технологий при подготовке будущих аграриев может способствовать организации личностно-ориентированного обучения, индивидуализации и дифференциации профессионального образования. Обосновано необходимость расширять внедрение информационно-коммуникационных технологий при подготовке будущих аграриев.

Ключевые слова: компьютерные технологии, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка, будущие аграрии, аграрное образование, высшее учебное заведение, Великобритания.

Lushchyk Y. M. Application of modern technologies in the preparation of future agrarians in higher education GREAT BRITAIN.

The article deals with using modern technologies in training future agrarians in high education of Great Britain. The aim of the article is to determine the principle forms and directions of the implementation and usage of information and communication technologies in training future agrarians in Great Britain. The tasks of the article consist of the analysis of basic definitions in the field of using computer technologies in higher agricultural education in Great Britain; causes, directions, forms, methods and means of training using information and communication technologies as well in high agricultural educational establishments on the samples of the leading universities. The experience of the Royal Agricultural University and the University of Nottingham in the field of application modern technologies in training future agrarians has been taken into consideration. The causes for application of information and communication technologies in education have been identified as social, professional, pedagogical and catalytic ones. Information and communication technologies in high education are used for processes of studying and teaching, scientific researching, administrating and electronic commerce. The application of information and communication technologies in the process of studying in Great Britain is provided in traditional educational institutions during full-time and part-time courses, distantly, and in virtual universities. The advantages and disadvantages of using such information and communication technologies as multimedia, webinar, computer conference, Moodle, PRS systems, “flipped learning”, distance learning, Internet in training future agrarians at British universities have been highlighted. As a result of the research it has been found out that using information and communication technologies improve professional training of future agrarians greatly due to providing conditions for personality-centered education, individualization and differentiation of learning and rising motivation of future agrarians. So the necessity of implementation of information and communication technologies in training future agrarians is grounded. Moreover the British experience of application of modern technologies in training future agrarians could be useful for improving Ukrainian high agricultural education.

Key words: *information and communication technologies, professional training, future agrarians, agricultural education, higher educational establishment, Great Britain.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві все більше уваги приділяється проблемі застосування сучасних технологій у професійній освіті, у тому числі й для підготовки фахівців з сільського господарства. Досвід зарубіжних країн свідчить, що більш широке використання інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх аграріїв у вищих навчальних закладах може стати одним із засобів удосконалення освітнього процесу. В цьому контексті є актуальним вивчення специфіки їх використання у британській вищій аграрній освіті, яка, на наш погляд, загалом спрямована на задоволення перспективних потреб галузі [1; 2; 3]. Критичне осмислення прогресивних здобутків у цій сфері може бути корисним для України, адже відкриває перед вітчизняною вищою освітою з підготовки майбутніх аграріїв нові можливості стосовно впровадження високих стандартів якості сільськогосподарської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі професійної освіти в останні десятиріччя викликає підвищену зацікавленість у зарубіжній педагогічній науці [4; 6; 10]. Проте невирішеною проблемою залишається аналіз досвіду застосування сучасних технологій при підготовці майбутніх аграріїв у вищій освіті Великої Британії.

Мета статті – проаналізувати основні форми й напрями застосування сучасних технологій при підготовці майбутніх аграріїв у Великій Британії. **Завдання:** 1) Розглянути основні поняття, пов'язані із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у вищій аграрній освіті Великої Британії. 2) Проаналізувати основні чинники, напрями й форми використання інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх аграріїв у вищих навчальних закладах Великої Британії. 3) Описати досвід провідних британських аграрних університетів у впровадженні й застосуванні нових освітніх методів і засобів навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) щодня все більше проникають у різноманітні галузі освітньої діяльності. Загальновідомо, що інформаційно-комунікаційні технології – це узагальнююче поняття, що описує різноманітні методи, засоби й алгоритми збирання, зберігання, обробки, надання й передачі інформації.

З одного боку, основним завданням використання зазначених вище технологій є розширення інформаційних та інтелектуальних можливостей фахівця. Наразі змінюється саме поняття навчання: засвоєння знань поступається вмінню користуватись інформацією, отримувати її за допомогою комп'ютера.

З іншого боку, залученість сучасних технологій до навчального процесу в наш час для багатьох абітурієнтів є тим привабливим інструментом, на підставі якого вони обирають вищий навчальний заклад. Крім того, інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль не тільки в успішній конкуренції між навчальними закладами, але й в успішному функціонуванні цих закладів.

У зарубіжній педагогіці [5; 7] розповсюджена думка, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту обумовлюється чотирма принциповими чинниками: соціальним, професійним, педагогічним та каталітичним. Соціальний чинник полягає у визнанні ролі, яку технології зараз відіграють у суспільстві. Професійний чинник визначається необхідністю підготовки студентів до таких типів професійної діяльності, які вимагають навичок використання технологій. Сутність педагогічного чинника в тому, що технології супроводжують процес навчання, надаючи більш широкі можливості комунікації та більш якісні матеріали, а це в свою чергу посилює викладання традиційних предметів. Нарешті, технології можуть створювати каталітичний ефект не тільки в освіті, але й в суспільстві в цілому, удосконалюючи викладання, адміністрування, підвищуючи ефективність, позитивно впливаючи на освіту й змінюючи стосунки між викладачами й студентами.

Безперечно, у Великій Британії модернізація системи освіти має комплексний характер. Реалізація нових інформаційно-комунікаційних технологій відбувається за різними напрямками, зокрема у галузі навчального процесу, наукових досліджень, адміністрування й тощо. Проте навчальний

процес є провідною сферою застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Останні мають полегшувати й стимулювати традиційний навчальний процес; підвищувати якість викладання; сприяти вмотивованості студентів; забезпечувати не тільки й не стільки необмежений доступ до навчальних матеріалів, електронного копіювання й розсилки документів, електронних публікацій, доступ до баз даних, цифрових бібліотек, розповсюдження інформації на з'ємних носіях, але й інтерактивну взаємодію як в аудиторії, так і поза її межами через швидкісні локальні мережі, передачу голосової й візуальної інформації тощо.

Узагалі, коли йдеться про застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі Великої Британії, то доречно зауважити, що воно відбувається в традиційних навчальних закладах (при очній та заочній формах навчання), дистантно й у віртуальних університетах. Численні сучасні дослідження засвідчують, що інформаційно-комунікаційним технологіям навчання здебільшого властиві переваги, проте вони мають не замінювати або дублювати, а доповнювати вже існуючі звичні методи, форми, засоби навчання.

Наприклад, у межах вищої освіти лекція є типовим методом. Упровадження сучасних технічних засобів значно підсилює можливості викладача у проведенні лекції й сприяє покращенню якості викладання. Разом з тим очевидно, що сучасний стан комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах цієї країни надає можливості до їхнього широкого використання при підготовці майбутніх фахівців аграрного профілю.

До багатоцільових за застосуванням стратегій британські вчені зазвичай відносять веб-орієнтовані заняття, мультимедійні презентації, телекомп'ютерні проекти, он-лайнкові дискусії.

Розвиток комп'ютерної техніки зробив можливим одночасне пред'явлення інформації у вербальній і невербальній формі. Наприклад, лекції за програмою «Рослинництво» (Plant Science), які включають вивчення морфології рослин, фотосинтезу, патології рослин тощо. [9], що супроводжуються презентацією, яка підготована за допомогою програми Powerpoint, є більш ефективними та жвавіми. У презентацію легко імпортувати графіки, фотографії, таблиці, графічні дані, аудіо й відео кліпи, а також Інтернет-посилання. Правильно застосована, така презентація може генерувати студентський інтерес і забезпечити багатою й різноманітною інформацією.

Разом з тим, мультимедійна презентація має безмежний дидактичний потенціал і для розвитку здібностей студентів. Її можна розглядати як проектний метод навчання, під час застосування якого майбутні аграрії здобувають нові знання, уміння, розробляючи, плануючи й створюючи мультимедійний продукт. Очевидно, що можливість навчальних проектів зростає із розвитком нових мультимедійних форм.

Сучасним доповненням традиційних лекцій та семінарів при підготовці майбутніх аграріїв у професійній освіті Великої Британії є вебінар. Зауважимо, що цей термін застосовується для визначення як віртуальної лекції, так і он-лайн семінару. Участь у такому виді роботи розглядається як один із аспектів керованого самостійного навчання [5].

Комп'ютерні засоби зв'язку використовуються вищими аграрними навчальними закладами Великої Британії для організації комп'ютерних конференцій. Перевагами комп'ютерних конференцій, зокрема, вважаються, наступні: висока ефективність навчання студентів; підвищення їх ролі у процесі навчання; можливість застосування різноманітних методів навчання; миттєвий зворотний зв'язок; можливість «взаємонавчання» студентів; зміна ролі тьюторів (не контролювати процес навчання, а сприяти йому).

Однак, варто зауважити, що існує ряд недоліків комп'ютерних конференцій, який гальмує їх масове розповсюдження. Зокрема, в емоційному плані вони набагато бідніші, аніж конференції, які передбачають живе спілкування. Отже, успіх використання комп'ютерних конференцій залежить від багатьох факторів, у тому числі від чіткості поставлених завдань, підготовленості студентів, а також ступеня інтегрованості комп'ютерних конференцій у відповідний навчальний курс, участь студента в конференції при складанні підсумкової оцінки з курсу, який вивчається, наявності відповідного програмного забезпечення й постійної допомоги кваліфікованих фахівців.

Разом з тим, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій при наданні професійної освіти вищими навчальними закладами Великої Британії й аграрної зокрема постійно розширюється. Тьютори, наприклад, використовують он-лайнове навчальне середовище Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище), надаючи доступ до матеріалів курсу

та пропонуючи дискусійні форуми, чати й веб-конференції, пов'язані з навчанням [9].

В університеті Ноттінгема, наприклад, через середовище Moodle освітнім закладом для майбутніх аграріїв розповсюджуються матеріали, що сприяють вивченню дисциплін за такими напрямками, як: сільське господарство (Agriculture), сільське господарство й рослинництво (Agriculture and Crop Science), сільське господарство й тваринництво (Agriculture and Livestock Science), міжнародне сільське господарство (International Agriculture Science) тощо. Типи наявних навчальних матеріалів, безумовно, залежать від модулів, які вивчаються, й можуть містити: записи лекцій та роздатковий матеріал, презентації Powerpoint, посилання для читання в мережі, відео, аудіо записи лекцій, інтерактивні навчальні матеріали тощо [9].

У Королівському сільськогосподарському університеті при підготовці майбутніх аграріїв вивчення модуля «Моделювання географічних інформаційних систем довкілля» (Geographical Information Systems (GIS) of the Environment) бакалаврами із аграрного менеджменту (Agricultural Management) та бакалаврами з харчових технологій і менеджменту (Food Production and Supply Management) здійснюється через доступ до відповідного розділу веб-сайту закладу. Після реєстрації у середовищі Moodle студенти можуть скористатися допоміжними матеріалами, навчальними відеозаписами, долучитися до спілкування з викладачем та іншими студентами через листування електронною поштою чи інтерактивний блог тьютора. За необхідності організовуються індивідуальні чи групові семінари або робочі групи. Оцінювання результатів навчання проводиться у режимі он-лайн [8].

У будь-якому випадку, коли йдеться про навчання із застосуванням Moodle, викладачі надають студентам необхідні рекомендації, що очікується від них у кожному модулі, а також через це середовище здійснюється зворотний зв'язок [9]. Студенти таким чином не тільки одержують матеріали з дисципліни, але й спілкуються з тьюторами та іншими студентами.

Крім того, у межах Moodle є пристрій Turnitin, що дозволяє викладачеві і студентові перевірити оригінальність роботи, і це, безперечно, є важливим аспектом дотримання академічної чесності й запобігання плагіату. Використання цих засобів разом із соціальними мережами (наприклад, Facebook або Twitter) позитивно впливають на ефективність навчального

процесу також і завдяки тому, що надають студентів відчуття приналежності до університетської спільноти [9].

До того ж, сучасні стратегії навчання передбачають широке застосування цифрових систем оцінювання індивідуальних відповідей (Personal Response System – PRS) при проведенні опитування студентів щодо їхнього ставлення, уявлень, переконань, розумінь і знань стосовно певної теми. Системи PRS як навчальний технічний засіб можуть монтуватися на комп'ютер викладача, бездротовий приймач або переносний інфрачервоний передавач, що дозволяє студентам швидко реагувати на поставлені запитання, завдяки тому, що вони мають подібний телекомунікаційний пристрій віддаленого контролю [7].

У Королівському сільськогосподарському університеті послуговуються забезпеченням PRS при організації аудиторних контрольних опитувань, зокрема, у великій групі (210 студентів) при проведенні екзаменів шляхом вибору варіанту відповіді із запропонованих (Multiple-Choice Question Exam – MCQs Exam) [10]. Коли викладач задає певне запитання, студенти натискають клавішу на портативному пристрої згідно з обраним ними варіантом відповіді. Всі відповіді студентів записуються й аналізуються автоматично й можуть виводитися на екран комп'ютера викладача, зокрема, у вигляді графіків чи гістограм, які легко розшифровуються [7].

У роботі з PRS відповідно до поставлених завдань можуть застосовуватися два методи: анонімне опитування (наприклад, для виявлення загального розуміння й засвоєння опрацьованого матеріалу чи теми) й іменне опитування (передбачає визначення індивідуальних знань).

Британський педагог К. Й. Жанг, наприклад, обирає 3-5 запитань, у яких студенти найчастіше роблять помилки під час оцінювання, й інформує студентів, чому ці питання було обрано. Вони можуть виправити помилки одразу [10]. Отже, доречне використання PRS не тільки полегшує роботу викладача щодо оцінювання результатів навчання за окремими темами, але може забезпечувати інтелектуальну підтримку студентів, виступати засобом заохочення подальшої самостійної роботи.

Іншою інновацією у сфері методів викладання в системі вищої аграрної освіти із використанням інформаційно-комунікаційних технологій є, так зване, «перевернуте навчання» (Flipped Learning) або «перевернутий клас». Порівняно із застосуванням віртуального навчального середовища типу Moodle,

яке переважно використовується для адміністрування курсів, зберігання їх змістового наповнення й додаткових ресурсів, «перевернуте навчання» впливає на педагогічну методологію, пропонуючи спосіб поєднання он-лайнного й аудиторного навчання [6, с. 16]. Студенти переглядають удома короткі відеолекції, у той час як в аудиторії відводиться час на виконання вправ, обговорення проектів і дискусії [10]. Переваги такого методу при підготовці майбутніх аграріїв, зокрема, під час вивчення матеріалу, який складно пояснити в умовах стандартних лекцій, наприклад, з природничих дисциплін, таких, як: біологія, хімія, біохімія, генетика, фізика, біофізика тощо, очевидні. Разом з тим, К. Й. Жанг застосовує метод «перевернутого навчання» під час викладання дисциплін, пов'язаних із управлінням людськими ресурсам (Managing Human Resources (HR)) [10].

Загалом, поняття «перевернутого навчання» спирається на такі ідеї, як: активне навчання, залучення студентів до спільної діяльності тощо. Під час навчальних занять роль викладача – виступати тренером чи консультантом, заохочуючи студентів до самостійних досліджень і спільної роботи. Така модель покладає велику відповідальність за навчання на самих студентів, сприяє значному зміщенню пріоритетів від простої подачі матеріалу до роботи над його вдосконаленням.

Варто також зазначити, що впровадження моделі «перевернутого класу» може мати певні обмеження. Зокрема, розробка й запис такої лекції вимагає ретельної підготовки, а елементи аудиторного та позааудиторного навчання, безперечно, повинні складати єдине ціле, щоб студенти могли зрозуміти принципи даної моделі й були вмотивовані на підготовку до занять в аудиторії. Важливим є комплексний підхід, адже йдеться не про звичайний пошук інформації в Інтернеті, а про наступні заняття, присвячені активній діяльності, в чому, власне, й полягає цінність «перевернутого навчання».

Узагальнюючи викладене вище, К. Й. Жанг з власної практики визначає такі основні аспекти успішного «перевернутого навчання» при підготовці майбутніх аграріїв у Королівському сільськогосподарському університеті, на які варто звернути увагу, а саме: гнучке оточення, стимулювання культури навчання, продуманий зміст, професійно підготовлений викладач [10].

Новітні технічні засоби розширюють можливості для зворотного зв'язку між викладачами та студентами з метою своєчасної реакції на навчальні

потреби останніх. Педагогічною наукою загальновизнано, що зворотний зв'язок – це найважливіший аспект процесу оцінювання, який підвищує досягнення. Наприклад, у практику підготовки майбутніх аграріїв у Великій Британії впроваджено такі види «зворотного зв'язку», як: листування електронною поштою; спілкування вайбером, скайпом; система Moodle тощо [8; 9; 10].

Безумовно, Велика Британія не стоїть осторонь такої перспективної інновації при підготовці майбутніх аграріїв як дистанційне навчання. З одного боку, зазначається, що британська аграрна освіта переживає нову хвилю дистанційної освіти, особливістю якої є те, що двосторонній зв'язок з використанням засобів масової комунікації дозволяє пряму взаємодію між організатором навчального матеріалу – викладачем – і студентом, який віддалений від провайдера освіти, а також ідеться про взаємодію не тільки між окремими студентами, але й про групову взаємодію [4].

З іншого боку, акцентується увага й на тому, що сільське господарство є достатньо складною галуззю для дистанційної освіти на вищому рівні через те, що, звичайно, теорія може викладатися дистанційно, проте, сільське господарство – це практична наука, й воно вимагає практики роботи на землі й аграрного обладнання. Однак, сучасні дослідження доводять, що навіть практичні наукові вміння можуть викладатися дистанційно завдяки змодельованим новітнім технологіям [4].

У цілому, програми дистанційної підготовки майбутніх аграріїв розробляються таким чином, щоб забезпечувати студентів різноманітними навчальними можливостями. Зокрема, освітній процес має трикомпонентну структуру, а саме: надання інформації (від навчальної установи до студента); обмін інформацією (навчальна установа – студент, включно із концепцією зворотного зв'язку); обговорення (між студентами, за участі або без викладача) [4]. Чим більше студенти занурюються в навчальний матеріал, тим кращі їх успіхи й здобутки. У більшості випадків передбачається, що студент, взаємодіючи з іншими, отримує переваги спільного й колективного навчання [9].

І хоча на сучасному етапі у Великій Британії немає окремої дистанційної навчальної програми на здобуття ступеня бакалавра в галузі сільського господарства, певні вищі навчальні заклади пропонують різноманітні дистанційні курси, а саме: Університет Абердина (Aberdeen University), Коледж Майерскоуг (Myerscough College), Відкритий університет (Open University),

університет Редінг (Reading), Уай коледж Лондонського університету (University of London – Wye College) тощо [4], які частково забезпечують різні аспекти вищої аграрної освіти.

Висновки. У результаті проведеного дослідження ми з'ясували, що різні провайдери вищої аграрної освіти у Великій Британії віддають перевагу різноманітним методам, формам, засобам викладання та навчання із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, але в цілому має місце розширення меж їхнього застосування при підготовці майбутніх аграріїв під час викладання дисциплін з сільського господарства, рослинництва й тваринництва, міжнародного сільського господарства, аграрного менеджменту, харчових технологій і менеджменту тощо.

Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що в британських вищих навчальних закладах створено умови для ефективної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки майбутніх аграріїв, а саме: розроблена й уведена в дію продумана інфраструктура, що охоплює різноманітні варіанти доступу студентів і викладачів до інформації й об'єднує їх знання й можливості. Обґрунтоване застосування інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх аграріїв може сприяти організації особистісно-орієнтованого навчання, підвищенню індивідуалізації й диференціації професійної підготовки, використанню додаткових мотиваційних важелів за рахунок упровадження нових форм, засобів взаємодії, що змінює зміст і характер діяльності викладача й студента в навчальному процесі.

Перспективи подальших досліджень полягають у наступному аналізі форм і напрямів застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій у галузі підготовки майбутніх аграріїв у вищих навчальних закладах Великої Британії для використання кращих здобутків з метою удосконалення української вищої освіти аграрного профілю.

Література

1. Лушик Ю. М. Підготовка майбутніх аграріїв у контексті професійної освіти Великої Британії. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 2 до Вип. 36: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Випуск 13. 2016. С. 354 – 362.

2. Лущик Ю. М. Вимоги до комунікативних умінь майбутніх аграріїв у вищій школі Великої Британії. Професійна комунікація: мова і культура: Електронне видання: Матеріали Всеукраїнського науково-практичного вебінару. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/22576/>

3. Лущик Ю. М. Придатність до працевлаштування в контексті вищої аграрної освіти Великої Британії. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: Праці III Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 8 грудня 2016 р). Суми, 2016. С. 51–54.

4. Cook J. F. Distance Education for Agriculture and Rural Development: The Third Wave. URL: <http://www.reading.ac.uk/AcaDepts/ea/distance/third.pdf>

5. Explaining class size. Guidance about providing information for students / QAA. URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Explaining-class-size.pdf>

6. International Trends in Higher Education 2015. University of Oxford. International Strategy Office, 2015. 27 p.

7. Rouse M. Response System. URL: <http://searchmobilecomputing.techtarget.com/definition/Personal-Response-System>

8. Royal Agricultural University. URL: <https://www.rau.ac.uk/>

9. University of Nottingham. URL: <http://www.nottingham.ac.uk>

10. Zhang C. Y. Evaluating My Practice of Engaging Students Learning – An evidence-based practice using self-reflection. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/7_carol_zhang.pdf

УДК[378.147:5](477)”19/20”

М. Е. Пісоцька

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТІВ УРСР У 60-ТІ - 70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

© Пісоцька М. Е., 2017
<http://orcid.org/0000-0002-8743-7728>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.843545>

У статті проаналізовані періодичні видання та архівні матеріали, що стосуються організації науково-дослідної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних інститутів УРСР в 60-ті-70-ті роки ХХ століття. Наголошено, що для зазначеного періоду характерна ієрархічна різноманітність форм залучення студентів до науково-дослідної діяльності: організація гуртків, проблемних груп, індивідуальне прикріплення студентів до викладачів. Підкреслено, що ці форми практикувалися в залежності від сформованості в студентів умінь та навичок дослідництва, глибини наукових інтересів та були проявом зовнішньої диференціації навчання. Наведені деякі факти, що свідчать про індивідуалізацію науково-дослідної роботи студентів у гуртках, проблемних групах: застосування різноманітніших заходів для виявлення та стимулювання їх наукових інтересів; надання різних за характером робіт; різних видів діяльності студентів при роботі в наукових гуртках та інше. Надано цікаві форми і методи роботи з обдарованими студентами-науковим активом кафедр.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, педагогічні інститути УРСР, 60-ті-70-ті роки ХХ століття, природничо-математичні спеціальності, науково-дослідна діяльність, наукові гуртки, проблемні групи, індивідуальне прикріплення студентів до наукових керівників.

Писоцкая М. Э. Индивидуализация научно-исследовательской деятельности студентов естественно-математических специальностей педагогических институтов УССР в 60-е – 70-е годы XX столетия.

В статье проанализированы периодические издания и архивные материалы, касающиеся организации научно-исследовательской деятельности студентов естественно-математических специальностей педагогических институтов УССР в 60-е-70-е годы XX века. Отмечено, что для указанного периода характерно иерархическое разнообразие форм привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности: организация кружков, проблемных групп, индивидуальное прикрепление студентов к преподавателям. Подчеркнуто, что эти формы практиковались в зависимости от сформированности у студентов умений и навыков исследовательской работы,

глибини научних інтересів і були проявом зовнішньої диференціації навчання. Приведені деякі факти, що свідчать про індивідуалізацію науково-дослідницької роботи студентів у кружках, проблемних групах: застосування різних заходів для виявлення і стимулювання їх научних інтересів; надання їм різних по характеру робіт; виконання різних видів діяльності при роботі в научних кружках і інших. Знайдені цікаві форми і методи роботи з обдарованими студентами - научним активом кафедр.

Ключевые слова: індивідуалізація навчання, педагогічні інститути УРСР, 60-і-70-і роки ХХ століття, природно-математичні спеціальності, науково-дослідницька діяльність, наукові кружки, проблемні групи, індивідуальне прикріплення студентів до наукових керівників.

Pisotskaya M. E. Individualization of research activities students of natural and mathematical disciplines in pedagogical institutes of the USSR in the 60s - 70s of the 20th century.

The article analyzes periodicals and archival materials concerning the organization of research activities of students of natural and mathematical specialties of the pedagogical institutes of the Ukrainian SSR in the 60s-70s of the 20th century. It is noted that for this period a hierarchical variety of forms of attracting students to research activities is characteristic: the organization of clubs, problem groups, individual attachment of students to teachers, the activities of special scientific seminars. These forms were practiced depending on the students' knowledge of the skills and research skills, the depth of their scientific interests, and were a manifestation of the external differentiation of teaching. There are some facts that testify to the individualization of students' research work: the application of various measures to identify and stimulate their scientific interests; the provision of topics of a variety of works; the performance of various types of activities when working in scientific circles, etc. The statement of gifted students as a scientific asset of the departments is highlighted. Interesting forms and methods of working with them are given: participation in scientific seminars of the departments, in the work of scientific societies of other institutes; management of scientific works of students of the first years; the creation of lecture groups; transferring the results of research into individual plans and so on.

Key words: individualization of teaching, the pedagogical institutes of the USSR, the 60's - 70's of the 20th century, the natural and mathematical specialties, research activities, scientific circles, problem groups, individual attachment of students to scientific supervisors.

Постановка проблеми. В останні роки в Україні спостерігається зменшення кількості випускників, що проявляють зацікавленість у галузях з профільними природничо-математичними науками. Але економічний прогрес

та конкурентоспроможність на світовій арені гарантує з одного боку, підготовку кваліфікованих, творчих спеціалістів, які прагнуть до максимальної реалізації власного потенціалу; з другого боку, розвиток природничо-математичних галузей. Вирішення окреслених проблем лежить у площині модернізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних університетів країни шляхом здійснення індивідуалізації навчального процесу. Глибокому аналізу й усвідомленню стану сучасних процесів індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів сприяє вивчення, переосмислення й творче використання історичного досвіду, у якому зосереджені цінні результати науково-методичних пошуків вітчизняних педагогів.

Аналіз попередніх досліджень. У сучасній педагогічній науці проблемі індивідуалізації навчання присвячена значна кількість наукових праць, в яких розкриваються різні її аспекти: термінологічне поле, мета, протиріччя, закономірності, принципи, структура, види, форми, умови ефективності індивідуалізації навчання (А. Бібік, І. Бутузов, М. Віноградова, В. Володько, Т. Годованюк, С. Гончаренко, О. Горіна, Н. Жукова, І. Зверев, О. Зімовіна, А. Кірсанов, В. Монахов, Н. Ничкало, С. Овчаров, В. Орлов, І. Осмолівська, М. Прокоф'єва, П. Сікорський, М. Скрипник, М. Солдатенко, В. Фірсов, Л. Фрідман, І. Унт, К. Ушаков та інші); розвиток ідеї індивідуалізації навчання в історії української школи (Л. Березівська, Л. Бондар, В. Володько, Т. Вожегова, С. Гончаренко, Н. Гупан, Н. Дічек, Л. Дубровська, А. Кірсанов, О. Наливайко, Ю. Олексін, Т. Плахтієнко, О. Сухомлинська, І. Унт та інші). Утім, на сьогодні відсутнє цілісне історико-педагогічне дослідження, у якому в обраних хронологічних межах (друга половина XX століття – початок XXI століття) комплексно та системно аналізувалася теорія і практика індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України.

Метою статті є розкриття досвіду індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних інститутів УРСР науково-дослідній діяльності в 60-ті-70-ті роки XX століття.

Виклад основного матеріалу. З огляду на різні підходи до визначення індивідуалізації навчання, зазначимо, що це процес, який спрямований на розвиток індивідуальності особистості; індивідуалізація передбачає

відокремлення (виділення) студента в процесі навчання для урахування притаманних йому індивідуальних особливостей; потребує певну організацію цього процесу (систему індивідуалізованих способів та прийомів взаємообумовлених дій викладача та студентів на всіх етапах учбової діяльності).

Організація науково-дослідної роботи студентів у зазначений період координувалася науковими частинами інститутів через студентські наукові товариства, види діяльності яких прямо вказують на здійснення індивідуалізації навчання. Наприклад, у 70-ті роки студентське наукове товариство фізико-математичного факультету Одеського педінституту, плануючи роботу на рік, передбачало виявлення здібних до індивідуальної наукової роботи студентів факультету та ведення контролю за цією роботою.

Історіографічний пошук свідчить про ієрархічне урізноманітнення в названий період форм науково-дослідної роботи, яка здійснювалася в цей час у гуртках, проблемних групах, шляхом індивідуального прикріплення студентів до викладачів, спеціальних наукових семінарах, плани діяльності яких передбачали заходи, спрямовані на формування в студентів навичок ведення наукового пошуку. Зазначимо, що, наприклад, у системі студентського наукового товариства Кіровоградського педінституту в 70-ті роки ці форми залучення студентів до наукових пошуків вважалися проявом зовнішньої диференціації та практикувалися в залежності від сформованості в студентів умінь та навичок дослідництва, глибини наукових інтересів [6, с. 92].

У цей період до гуртків, як правило, залучали студентів, що добре навчаються та студентів-відмінників. Переважну більшість студентських наукових гуртків Кіровоградського [6, с. 93-94] педінституту в 70-ті роки становили студенти молодших курсів, бо гурткова робота в системі студентського наукового товариства розглядалася як початкова форма залучення студентів до наукових пошуків. Наприклад в Одеському, Харківському, Уманському педінститутах, для студентів молодших курсів створювалися окремі гуртки. Так, кафедра математики Уманського педінституту створила в 60-ті роки гурток для студентів 1 курсу, бо в присутності студентів старших курсів молодші почували себе ніяково, замикалися та переставали відвідувати гурток. У цей час для студентів молодших курсів Харківського педінституту був створений “Клуб фізиків”,

у якому під керівництвом проф. Р. Й. Гарбера велися невимушені бесіди за будь-якими питаннями фізики (хто чим цікавиться), демонструвалися кінофільми, діафільми, фотографії фізичних явищ. В Одеському педінституті для студентів молодших курсів проводили гурткові заняття по реферуванню журналів, методичної та іншої літератури [7, с. 72]. На фізико-математичному факультеті цього педінституту гуртки для молодших курсів мали предметну спрямованість. На 1-2 курсах був створений гурток з вивчення додаткових глав математичного аналізу, на 2 курсі - по слуханню факультативного курсу лінійної алгебри. Заняття в цих гуртках носили характер семінару.

Зауважимо, що в ці роки в педінститутах країни проводилися певні заходи для виявлення та стимулювання наукових інтересів першокурсників. Наприклад в Одеському, Харківському, Херсонському педінститутах, проводили зустрічі з ученими інституту, які розповідали про актуальні проблеми, що досліджувалися на кафедрах, ознайомлювали студентів з власними науковими планами[10, арк. 36]. Викладачі фізико-математичних факультетів Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького та Івано-Франківського державного педагогічного інституту ім. В. Стефаника для стимулювання науково-дослідницьких інтересів певного потоку проводили ретельний відбір матеріалу (визначали в якій формі подати цей матеріал студентам на лекціях, як він проілюструє нові аспекти науки, її історичний розвиток, сучасні досягнення, практичне значення тощо). Так завідуючий кафедрою психології Одеського педінституту доцент В. Е. Котов пропонував на першому занятті гуртка з психології організувати перегляд та обговорення фільму “Сім кроків за горизонт”, що мало стимулювати студентів до виявлення й розкриття власного індивідуального потенціалу та тільки потім проводити роботу по групах [2, арк. 20].

На підтримку наукових інтересів студентів-гуртківців були спрямовані виступи на засіданнях гуртків провідних учених різних науково-дослідних інститутів, видатних фахівців про нові досягнення в науці, практиці, форми та методи наукової роботи. Такі виступи практикувалися, наприклад, у 60-ті - 70-ті роки в Харківському педінституті на засіданнях гуртків з ботаніки, зоології, хімії [4, арк. 75]. На реалізацію цієї мети були спрямовані різні види діяльності, що виконували студенти природничо-математичних спеціальностей у ці роки, працюючи в наукових гуртках. Самостійну наукову роботу студентів

керівники гуртків прагнули найтісніше пов'язати с з їхнім досвідом, майбутньою практичною діяльністю [7, с. 72]. Наприклад, у 60-ті роки в Харківському педінституті члени ботанічного гуртка брали участь в експедиціях Харківського сільськогосподарського інституту та Українського науково-дослідного інституту лісового господарства [4, арк. 75]; в гуртку з математики - узагальнювали досвід спеціалізованої математичої школи № 27 [3, арк. 75]; в фізичному гуртку - проводили обласну фізичну та астрономічну олімпіади [5, арк. 149], вивчали досвід активізації учнів на уроках фізики в школах робітничої молоді, приймали участь у дослідженнях інституту радіофізики та електроніки; в радіогуртку та кінофотогуртку - виконували переважно практичні роботи [3, арк. 45]; в гуртку з хімії - розробляли теми для факультативного курсу в середній школі [5, арк. 95], організовували в середній школі № 5 факультативний курс з електрохімії для учнів 9 класів [там само, арк. 146], вечори цікавої хімії [там само, арк. 145]; в гуртку з анатомії та фізіології - виготовляли навчальні препарати для анатомічного музею кафедри та середніх шкіл [там само, арк. 147].

Про створення можливості для індивідуалізації навчання студентів у науково-дослідній роботі свідчить виконання студентами педінститутів країни реферативних та експериментальних наукових робіт. Наприклад, у 60-ті роки студенти наукового фізичного гуртка при Київському педінституті готували доповіді реферативного характеру про нові досягнення в галузі фізики та експериментальні роботи в лабораторії напівпровідників й теплофізики по дослідженню явищ тепломасопереносу і вивченню спектриних і оптичних явищ напівпровідників [1, арк. 70]. У фізіологічному гуртку Тернопільського педінституту в 70-ті роки експериментальні роботи проводилися з фізіології вищої нервової діяльності. Реферативні роботи були присвячені вивченню життя та діяльності видатних фізіологів, новим досягненням фізіології, окремим питанням науки [11, арк. 92]. Індивідуальна робота студентів над темами поєднувалася з обговоренням методики науково-дослідної роботи та її результатів, проведенням дискусій, що відбувалися, як правило, щомісяця на засіданнях гуртків.

Зауважимо й здійснення індивідуалізації навчання в процесі роботи гуртківців над комплексною темою, що було розповсюджено у другий виділений нами період. Наприклад, у 60-ті роки кафедра політекономії

Одеського педінституту, організуючи працю наукового гуртка над комплексною темою, надавала можливість кожному студенту обирати за власним бажанням для вивчення певне питання теми іготувати доповідь на засідання гуртка [7, с. 71]. У науковому студентському гуртку “Розвиток школи та освіти на Херсонщині” Херсонського педінституту комплексна тема передбачала вивчення ряду питань в архівах міста. Індивідуалізація навчання передбачала вибір студентами питань для вивчення за власними інтересами; здійснення викладачем певної дози допомоги під час індивідуальних консультацій. Викладач допомагав студентам відповісти на такі питання: «Що можна виділити з певних матеріалів?»; «Як підготувати на їх основі доповіді та наукові статті?». Більш чіткому врахуванню та поглибленню наукових інтересів студентів сприяла практика проведення спільних засідань гуртків з різних предметів, близьких за науковою проблематикою. Так, у 60-ті роки в Одеському педінституті - гуртків з астрономії та математики [там само, с. 72].

Поряд з гуртковою роботою було поширене створення в педінститутах країни проблемних (дослідницьких) студентських груп, що за своїм складом були менш численими ніж гуртки. У проблемні (дослідницькі) групи, наприклад кафедри вищої математики Бердянського педінституту, у 60-ті роки залучали студентів з підвищеними математичними здібностями [9, арк. 76]. У 60-70-ті роки в Кіровоградському, Одеському педінститутах до них залучали здебільшого студентів старших курсів, які, набувши перших умінь і навичок дослідництва, прагнули заглибитись у тему дослідження, самостійно проводити експерименти за допомогою індивідуального кваліфікованого керівництва з боку викладача – спеціаліста в даній галузі знань [6, с. 93]. У проблемних групах студентам надавали колективні та індивідуальні завдання дослідницького характеру, що відносилися до дослідницької роботи кафедр, галузевих лабораторій, науково-дослідних інститутів. Наприклад, на кафедрі фізики Кіровоградського педінституту на початку 70-х років група студентів вивчала основні закономірності сухого тертя, інша група працювала над визначенням коефіцієнтів дифузії у деяких розчинах, третя група розробляла методику викладання фізики в школі за новою програмою [там само, с. 93]. В Одеському педінституті в цей час на кафедрі теоретичної фізики та загальнотехнічних дисциплін: група студентів з 12 осіб під керівництвом доц. Донінат виготовила три датчика; 28 студентів під керівництвом доцента

Б. І. Котляра працювали над складними завданнями в галузевій лабораторії рентгено-спектрального аналізу. На кафедрі філософії дослідницькі групи працювали над проблемами « Вільний час радянського студента» [10, арк. 35]. У Мелітопольському педінституті кращі студенти природничих спеціальностей брали участь в експедиційних дослідженнях кафедр та в розробках комплексних тем, міжкафедральних тем: у 1972 році 10 студентів працювали по темі «Біохімічні основи створення оптимальної структури стада риб Молочного лиману у зв'язку з будівництвом на ньому рибного господарства», 15 студентів - по темі «Географічні проблеми вивчення трудових ресурсів м. Мелітополя» та ін. [там само, арк. 36].

Крім гурткової роботи та роботи в проблемних групах у педінститутах було розповсюджено індивідуальне прикріплення студентів до провідних викладачів за темою, пов'язаною з науковою працею керівника [6, с. 93; 7, с. 71]. Наприклад, на кафедрі фізики Кіровоградського педінституту на початку 70-х років індивідуально з окремими студентами викладачі працювали тільки тоді, коли у них було виявлено глибокий інтерес і здібності до наукової творчості. Тривалий час такі студенти виконували цілий комплекс дослідницьких завдань, які значно поглиблювали їх фахову підготовку. Результати досліджень оформлювали у вигляді дипломних або конкурсних робіт, реферату до вступу в аспірантуру тощо [6, с. 93]. Зазначимо, що у 60-ті — 70-ті роки студенти, які вели індивідуальну наукову роботу регулярно викликалися для співбесіди та обговорення робіт на засідання кафедр.

Найбільш цікаві наукові дослідження, проведені в гуртках, проблемних групах шляхом індивідуального прикріплення, заслуховувалися на щорічних оглядах наукових робіт, звітно-наукових студентських вузівських [9, арк. 76; 6, с. 93-94] та міжвузівських, республіканських, всесоюзних студентських наукових конференціях [3, арк. 97]; а також конкретно міжвузівських конференціях педінститутів, що почали проводитися рішенням Міністерства освіти УРСР починаючи з 1968 року [там само, арк. 97]. Практикувалася й участь обдарованих студентів у республіканському та всесоюзному конкурсах на кращу наукову роботу [1, арк. 71; 10, арк. 35].

Вважаємо, що цілям індивідуалізації навчання слугувало залучення талановитих студентів фізико-математичного факультету Бердянського педінституту до наукового керівництва доповідями студентів молодших курсів

з питань програмування на студентських наукових конференціях [8, с. 108]. А також інші цікаві форми роботи обдарованих студентів. Наприклад, у 60-ті роки в Київському педінституті кращі студенти брали участь у роботі наукових товариств інших інститутів. У 70-ті роки в Харківському педінституті проводили обмін студентами з Дагестанського педінституту на конференцію. З кращих студентів, наприклад, Бердянського, Київського, Миколаївського Харківського педінститутів створювали лекторські групи, що виступали з доповідями перед студентами молодших курсів, учнями, населенням [9, арк. 75]. Наприклад, у 1965-1966 навчальному році на кафедрі вищої математики Бердянського педінституту під керівництвом викладачів працювала лекційна група в складі 12 осіб [там само, арк. 74]. А кращих із студентів-лекторів приймали до товариства «Знання». В цьому педінституті в 60-ті роки талановитих студентів фізико-математичного факультету залучали й до керівництва курсами з програмування для членів товариства раціоналізаторів і винахідників при Будинку техніки [8, с. 108]. Підкреслимо й затвердження, наприклад у Ворошиловградському педагогічному інституті, у 70-ті роки кращих студентів-науковців як наукового активу кафедр та залучення їх до певних видів робіт, що передбачали систематичне відвідування наукових конференцій, засідань кафедр та допомогу викладачам і раді СНТ в організаційній роботі [10, арк. 35]. Крім того, що з 60-тих років, саме за результатами науково-дослідної роботи, почали переводити найбільш здібних студентів у Ніжинському, Одеському, Уманського, Чернігівському та інших педінститутах на індивідуальні навчальні плани, надаючи можливість звільнятися від обов'язкового відвідування лекцій з деяких дисциплін та здавати екзамени достроково.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, для 60-х – 70-х років XX століття характерна ієрархічна різноманітність форм залучення студентів до науково-дослідної діяльності: організація гуртків, проблемних груп, індивідуальне прикріплення студентів до викладачів, діяльність спеціальних наукових семінарів. Ці форми практикувалися в залежності від сформованості в студентів умінь та навичок дослідництва, глибини наукових інтересів та були проявом зовнішньої диференціації навчання. Гурткова форма розглядалася як початкова форма залучення студентів до наукових пошуків. До проблемних груп здебільшого залучали

студентів старших курсів, які, набувши перших умінь і навичок дослідництва, прагнули заглибитись у тему дослідження. Індивідуальне прикріплення практикували тоді, коли в студентів виявляли глибокий інтерес і здібності до наукової творчості. У ці роки індивідуалізація навчання відбувається завдяки: залучення до науково-дослідної роботи студентів з відповідними науковими інтересами та потенціалом; створення спеціальних окремих гуртків для студентів-першокурсників; виконання студентами в наукових гуртках різних видів діяльності; надання студентам різних за характером (реферативних та експериментальних) робіт; використання різноманітних заходів для виявлення та стимулювання наукових інтересів студентів. У даний період існували цікаві форми роботи обдарованих студентів - наукового активу кафедр: участь у наукових семінарах кафедр, у роботі наукових товариств інших інститутів; керівництво науковими роботами студентів молодших курсів; створення лекторських груп; участь у щорічних звітно-наукових студентських вузівських та міжвузівських, республіканських, всесоюзних студентських наукових конференціях, конкурсах на кращу наукову роботу; переведення за результатами науково-дослідної роботи обдарованих студентів на індивідуальні плани тощо.

У подальшому планується продовження аналізу досвіду індивідуалізації навчання студентів природного-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України другої половини XX століття – початку XXI століття.

Література

1. Державний архів м. Києва (ДАМК). Фонд Р-346 Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького. Оп. 2. Од.зб. 2469. «Годовой отчет по учебно-методической и воспитательной работе института за 1965-1966 учебный год». -92арк.

2. Державний архів Одеської області (ДАОО). Фонд Р-6570 Одесский государственный педагогический институт им. К.Д. Ушинського. Оп.1. Од. зб. 837. «Протоколы заседаний кафедры психологии». - 41арк.

3. Державний архів Харківської області (ДАХО). Фонд Р-4293 Харьковский государственный педагогический институт имени Г.С. Сковороды. Оп.3. Од.зб.456.«Материалы о работе студенческого научного общества (программы и тезисы конференции, отчет) за 1968 год» . -98 арк.

4. ДАХО. Фонд Р-4293. Оп.3. Од.зб.545.«Отчет о научно-исследовательской работе института за 1969 год» . -140арк.
5. ДАХО. Фонд Р-4293. Оп.3. Од.зб. 629. «Отчет о научно-исследовательской работе института за 1970 год» . -305арк.
6. Овчаренко Ф.Г. Деякі питання організації наукової роботи студентів / Ф.Г. Овчаренко // Радянська школа. - 1971. - №9. - С. 92-95.
7. Плотічер С.Я., Руденко В.Ф. Наукова робота студентів нашого інституту / С.Я. Плотічер. В.Ф. Руденко // Радянська школа. - 1960. - № 2. – С. 70-72.
8. Рвачов Л.В. Нове в організації наукової роботи студентів / Л.В. Рвачов // 3 досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР [упорядкували: В.О.Вікторов, І.В.Калюжний, за редакцією С.Т. Завало]. -К.: Радянська школа. - 1964. -С.106-110.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). Фонд Ф-166. Міністерство освіти УРСР. Оп. 15. Од. зб.5075. «Річний звіт про роботу Бердянського педагогічного інституту за 1965-1966 навчальний рік». - 90 арк.
10. ЦДАВО України. Ф-166. Оп. 15. Од.зб. 8365. «Зведений звіт Міністерства освіти УРСР про науково-дослідну роботу педагогічних інститутів за 1972 рік». -46 арк.
11. ЦДАВО України. Ф-166. Оп. 15. Од.зб. 8389.«Річний звіт про науково-дослідну роботу Тернопільського педагогічного інституту за 1972 рік». - 142 арк.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ РИТОРИКИ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В УКРАЇНІ

© Ткаченко Л. П., 2017

<http://orcid.org/0000-0002-6375-3558><https://doi.org/10.5281/zenodo.843483>

У статті визначено й обґрунтовано етапи, виявлено провідні тенденції розвитку риторики як навчальної дисципліни в різних навчальних закладах України в період з XVI по XX століття. Перший етап позначено появою якісно нових для України освітніх закладів – братських шкіл. Другий етап утвердження та розвитку риторики як навчального предмета в Києво-Могилянській академії та православних колежіумах. Третій – етап активної розробки риторичної проблематики та розвиток риторики в університетській освіті. Четвертий – етап критики і занепаду риторики як навчальної дисципліни. П'ятий – етап поновлення риторики як навчальної дисципліни в радянській системі освіти. Переважає навчання агітаційних промов, складання лозунгів, прославлення діяльності партії та уряду. Шостий – етап актуалізації риторичної підготовки в професійній освіті. У другій половині XX століття посилюється інтерес до публічного мовлення. Це пов'язано зі змінами у суспільно-політичному житті країни, яка активно переймалася процесами перебудови, розширенням кола міжнародного співробітництва, появою нових суспільно-значущих проектів.

Ключові слова: *риторика, етап, критерії, підручник, проблематика, компонент, методика, форми, красномовство.*

Ткаченко Л. П. Этапы развития риторики как учебной дисциплины в Украине.

В статье определены и обоснованы этапы, выявлены ведущие тенденции развития риторики как учебной дисциплины в различных учебных заведениях Украины в период с XVI по XX век. Первый этап обозначен появлением качественно новых для Украины образовательных учреждений – братских школ. Второй этап утверждения и развития риторики как учебного предмета в Киево-Могилянской академии и православных коллежумах. Третий – этап активной разработки риторической проблематики и развитие риторики в университетском образовании. Четвертый – этап критики и упадка риторики как учебной дисциплины. Пятый – этап возобновления риторики как учебной дисциплины в советской системе образования. Преобладает обучение агитационным речам, составление лозунгов, прославления деятельности партии и правительства. Шестой – этап актуализации риторической подготовки в профессиональном образовании. Во второй половине XX века

усиливается интерес к публичной речи. Это связано с изменениями в общественно-политической жизни страны, которая активно занималась процессами перестройки, расширением круга международного сотрудничества, появлением новых общественно-значимых проектов.

Ключевые слова: риторика, этап, критерии, учебник, проблематика, компонент, методика, формы, красноречие.

Tkachenko L. P. Stages of development of rituary as an educational discipline in Ukraine.

The article defines and substantiates the stages, reveals the leading tendencies of development of rhetoric as a discipline in various educational institutions of Ukraine in the period from XVI to XX century. The first stage is marked by the emergence of qualitatively new educational institutions in Ukraine - fraternal schools. All system of rhetoric education was based on constant repetitions, included a survey on theoretical issues of rhetoric, public speeches, disputes and examinations were aimed at preparing graduates for future public activities. The second stage of the establishment and development of rhetoric as a subject in the Kyiv-Mohyla Academy and Orthodox Collegiums. The following features of it are defined: the expansion of the content of the program material, the process of education is clearly divided into theoretical and practical classes, teachers become the authors of textbooks on rhetoric, which take into account Ukrainian mentality, and diversify the forms of work in classes. Teachers of the Orthodox Colleges have significantly diversified the forms of work in rhetoric classes: dialogues, recitation, debate, participation in plays contributed to the development of oratory, literary abilities of students. The third stage is the active development of rhetorical issues and the development of rhetoric in university education. After the adoption of the new curriculum in 1804, the university education significantly expanded the boundaries of teaching humanities (including linguistic) disciplines. Students were encouraged to find interesting folk forms, study folk traditions, support ritual and calendar holidays, which formed the basis of rhetorical skills. The fourth stage is the critique and decline of rhetoric as a discipline. It is noted that the change in attitude towards rhetoric in the middle of the XIX century is explained by a whole set of reasons, first of all its politicization. In Ukraine, it was discredited as a discipline which supports the institute of power. The fifth stage is the renewal of rhetoric as a discipline in the Soviet system of education. The prevalence is the training of campaigning speeches, slogans, and the celebration of party and government activities. This stage did not diversify the forms and methods of teaching, the content was expanded as a result of a thorough study of the Marxist-Leninist theory. The sixth stage is the actualization of rhetorical training in vocational education. In the second half of the twentieth century, interest in public broadcasting was increasing. This was due to changes in the socio-political life of the country, which were actively concerned with the processes of restructuring, the expansion of international cooperation, the emergence of new socially significant projects.

Key words: *rhetoric, stage, criteria, textbook, problems, component, method, form, eloquence.*

Постановка проблеми. Демократизація освітніх процесів в Україні викликала якісно нові зміни в сучасній системі освіти. Підвищилися вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, що викликало оновлення навчальних планів та програм. Поряд з інноваційними навчальними дисциплінами, що викликані до життя реаліями сьогодення – основи телекомунікації, комп'ютерні мережі, дистанційні освітні системи тощо – актуальними стають дисципліни, спрямовані на особистісний розвиток фахівця, формування його інтелектуально творчого потенціалу. Саме до таких дисциплін належить риторика. Безсумнівно, цей курс потребує нових підходів у навчанні. Однак, історія вітчизняної педагогіки накопичила цікавий фактичний матеріал, що може слугувати основою для сучасних курсів.

Аналіз актуальних досліджень. Риторика належить до тих навчальних дисциплін, які викликають зацікавлення науковців. І хоча за певних суспільно-політичних умов в Україні тривалий час не розроблялася риторична проблематика, інтерес до неї не згасав. Загальновідомі ґрунтовні дослідження з риторики Ф. Бацевича, Т. Космеди, З. Куньч, Л. Мацько, Г. Сагач, які висвітлюють науково-теоретичні аспекти; чимало цікавого знаходимо в роботах С. Кагамлик, З. Хижняк, Т. Шевченко та інших, що розглядають роботу різних навчальних закладів того періоду й аналізують навчальний процес у цілому і риторику як навчальну дисципліну зокрема. Важливою для нас є робота В. Маслюка «Латиномовні поетики і риторики XVII – XVIII ст.», яка розкриває зміст тогочасних курсів. Однак, цілісного дослідження, що мало б широкі хронологічні межі й розкривала б процес розвитку риторики як навчальної дисципліни на теренах України до цього часу не було.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні етапів становлення риторики як навчальної дисципліни в різних навчальних закладах України в період з XVI до XX століття.

Виклад основного матеріалу. Проведений історико-педагогічний аналіз дозволив обґрунтувати шість етапів розвитку риторики як навчальної дисципліни. Ми визначили такі критерії для обґрунтування етапів: соціально-економічні й політичні особливості, що ставали об'єктивними чинниками для

започаткування нових освітніх парадигм та проведення реформ; особливості урядової політики в галузі вищої освіти, що були відображені в статутах братських шкіл, університетських статутах, розпорядженнях, циркулярах Міністерства народної освіти та визначали її змістове наповнення; світоглядні орієнтири вітчизняної освіченої еліти, позиції громадських діячів, педагогів, риторів, критиків, письменників.

Перший етап (1572-1658) – етап зародження та становлення нової риторичної традиції в освіті. Нову сторінку в історії української національної освіти відкрили братські школи. Вони готували до майбутньої практичної діяльності публічних діячів, канцеляристів, правників, теологів, адміністративну старшину. Програма братських шкіл передбачала вивчення граматичних класів (інфіма, граматика, синтаксис) та гуманістичних (поетика, риторика). Викладання риторики розпочиналося ще в другому півріччі класу граматики і продовжувалося у класі риторики. По-перше, ораторська вправність була потрібна, щоб пропагувати кращі традиції шкіл. По-друге, братські школи мали гостру потребу в нових педагогічних кадрах, їх зазвичай вибирали з кращих випускників, а це вимагало не тільки знань, а й умінь ці знання передати. По-третє, європейська парадигма освіти була новою для українських земель, що вимагало постійного пошуку нових форм роботи, методів викладання, а курс риторики якраз давав таку можливість. Рекомендувалося також проводити бесіди і диспути з різних питань. Учні братських шкіл брали участь в інсценуванні, декламаціях, драматичних виставах. Поряд з народними дійствами (ігри, хороводи, ритуали і побутові обряди) у братських школах виникає й розвивається драматичне мистецтво. Дослідник С. Сірополко зазначає, що діяльність братських шкіл - перший досвід організації роботи школи на основі класно-урочної системи. Для вивчення риторики учнів ділили на три групи, з якими проводили різну за змістом роботу: одні вчилися розпізнавати античних авторів, риторичні фігури, інші - читати і вчити напам'ять різні тексти, пояснювати прочитане, треті – розмірковувати, складати промови на різні потреби життя (похвальні, похоронні, релігійні), тренувалися в написанні епіграм, епітафій, од, елегій, поем тощо. Уся система навчання риторики базувалася на постійних повторюваннях, передбачала опитування з теоретичних питань риторики, виголошення публічних виступів, диспути та іспити спрямовувались

на підготовку випускників до майбутньої публічної діяльності. Зауважимо, що в Україні виникли не слов'яно-грецькі, а слов'яно-греко-латинські школи, бо знання грецької мови сприяло засвоєнню античної спадщини та греко-візантійських християнських джерел, а знання латини допомагало приєднатися до тогочасної європейської науки. І хоча з латиною асоціювалося все польське та католицьке, її вивчали, щоб бути готовим до вправних, обґрунтованих ідеологічних дискусій [5, с. 23-70].

Окремо хотілося б зупинитися на забезпеченні братських шкіл підручниками, оскільки вони стали основою навчального процесу. До нас дійшла значна кількість підручників граматики створених діячами братських шкіл Арсенієм Еласонським, Лаврентієм Зизанієм, Мелетієм Смотрицьким. Перевага надавалася слов'янській та українській книжній мові, саме в цьому організатори братських шкіл бачили засіб залучення до навчання простого народу. Цей період розвитку риторики позначено ще й появою рукописних збірок повчань нового типу, так званих учительних Євангеліїв, що містили промови повчання на теми певних євангельських місць. Зразками для таких промов стали тлумачення Євангелія, здійснені патріархом Каллістом. Поява таких збірок значно популяризувала такі види промов, як: слово, проповідь, повчання. Щодо змісту цих орацій, то в них разом з приписами християнського віровчення й повчання в дусі церковної моралі стало виразно помітне занепокоєння долею батьківщини. Так, відомий діяч братського руху Кирило Ставровецький писав у своєму учительному Євангелії, що заможні люди могли б частину своїх статків пустити на розвиток науки і ганьбив тих земляків, які соромилися свого українського походження. Структура промов того часу спиралася на античні зразки. Українські проповіді були довільними, без особливих риторичних «хитрощів», що свідчить про те, що відбувався етап зародження нових традицій в освіті та становлення риторики як навчальної дисципліни в ній.

Другий етап (1659-1803) – етап утвердження та розвитку риторики як навчального предмета в Києво-Могилянській академії та православних колегіумах. Вищим навчальним закладом, оплотом боротьби українського народу проти католицької агресії, основним освітнім і культурним центром України стала у зазначений період Києво-Могилянська академія. В академії зосередилися кращі науково-педагогічні сили України, які намагалися піднести

рівень навчання і виховання учнів. Навчальний план академії передбачав вивчення слов'янської, грецької, латинської і польської мов, значна увага приділялася «семи вільним наукам» - граматиці, риторичі, діалектиці, арифметиці, геометрії, астрономії та музиці. У двох середніх класах (піїтика і риторика) багато уваги приділялося теорії і практиці складання віршів, промов, поглиблювалися мовленнєві знання. Дослідник Д. Наливайко зазначає, що здобувши ґрунтовну філологічну підготовку та оволодівши іноземними мовами студенти переходили до класів поетики (1 рік) та риторичи (1 рік), де прилучалися до справжньої гуманітарної освіти. Поетика і риторика певний час викладалися нероздільно, оскільки розглядалися як засіб опанування знаннями словесності, літератури й красномовства [3]. Однак, вагома розробка античної спадщини дозволила виділити риторичу як окремий предмет, що базувався на «Риторичі» Арістотеля та був доповнений ренесансними італійськими риторичами. Першим виділив курс риторичи окремо Йосиф Кононович-Горбацький. Найдавнішим відомим підручником, складеним українським автором, за яким читалася риторика в Києво-Могилянській академії, був його курс «Оратор Могилянський», прочитаний ним у 1635 р. Написано його латинською мовою за зразком твору римського філософа, письменника й оратора I ст. до н.е. Марка Тулія Цицерона «Поділи ораторські». До його курсу риторичи входив також курс діалектичч «Вступ до дослідження діалектиччого вчення». Таким чином, можна стверджувати, що на відміну від братських шкіл, Києво-Могилянська академія значно розширила зміст навчання риторичи, відійшовши від примітивного наслідування зразкових промов, заклала основи теоретичних засад риторичи та урізноманітнила викладання її як навчальної дисципліни.

Традиції Києво-Могилянської академії перейняли православні колегіуми: Чернігівський, Харківський, Переяславський. Дослідниця Л. Посохова наголошує, що православні колегіуми України кінця XVII-XVIII століть представляли собою культурно-освітній феномен перехідного типу, уособлювали синтез освітніх та культурних традицій межуючих епох [4]. Києво-Могилянська академія та православні колегіуми України кінця XVII-XVIII століть мали риси як спеціально церковної, так й світської (за своєю сутністю університетської) освіти. За свідченнями дослідників, курси риторичи користувалися найбільшою популярністю. За програмами колегіумів вивчалися

теоретичні засади красномовства та велися практичні заняття, де студентів навчали складати і проголошувати промови, проповіді, писати листи тощо. Викладачі у своїх курсах спиралися на традиції античного красномовства, а також середньовічних, ренесансних авторитетів. За традицією Києво-Могилянської академії курси риторики в кожному колегіумі читалися за власними підручниками: у Чернігівському першим відомим підручником був курс риторики “Clavis scientiarum” (“Ключ знання”) Антонія Стаховського, у Харківському – курс красномовства протоієрея Василя Фотієва, у Переяславському – риторика викладалася за курсом чернігівської риторики 1708 р., що містив особливий розділ “Conclusiones” (“Конклюдії”) невідомого автора. Викладачі православних колегіумів значно урізноманітнили форми роботи на заняттях з риторики: діалоги, декламації, диспути, участь у п’єсах сприяли розвитку ораторських, літературних здібностей студентів. За свідченнями істориків [3; 4; 5] студенти колегіумів активно залучалися до громадського життя міст: вітали визначних гостей, читали проповіді у церквах та монастирях, виголошували промови на морально-етичні теми тощо.

Отже, другий етап розвитку риторики як навчальної дисципліни має такі особливості: розширення змісту програмового матеріалу, процес навчання чітко поділено на теоретичні та практичні заняття, викладачі стають авторами навчальних посібників з риторики, що враховують українську ментальність, урізноманітнюються форми роботи на заняттях.

Третій етап (1804-1887) – етап активної розробки риторичної проблематики та розвиток риторики в університетській освіті. Перше покоління харківських професорів-філологів було представлено вченими, які стояли на рівні європейської науки: І. Рижський, І. Срезневський, І. Кронеберг, В. Маслович, О. Склабовський. Перший ректор Харківського університету І. Рижський обрав для публічного свого представлення університетській громаді лекцію з основ красномовства. Для потреб університетської освіти ним було перевидано підручник «Опыт риторики» (1809). «Риторика» І. Рижського складалася з чотирьох частин. Перша частина - «О совершенствах слова, которые происходят от выражений, или об украшении», присвячена чистоті мови. Друга частина називається «О совершенствах слова, которые происходят от мыслей, или об изобретении». У третій частині «О расположении и о различных родах прозаических

сочинений» представлена теорія жанрів прозової літератури XVIII століття. У четвертій частині «О слоге, или о совершенствах слога» розглядаються проблеми досконалого мовлення. Перевагами університетської риторики є безпосередній зв'язок з мовною та творчою практикою діячів XVIII століття (поетів, прозаїків, учених). Виклад теоретичного матеріалу супроводжується прекрасними літературними ілюстраціями - прикладами з творів літераторів того часу. Як відзначають дослідники, риторика І.С. Рижського є фактично теоретичною стилістикою літературної мови XVIII століття [7]. Саме з цього періоду починається системний характер наукових досліджень риторики, з'являються ґрунтовні концептуально виважені риторичні праці, які визначають перспективу й подальший розвиток цієї галузі гуманітарного знання, риторика поступово змінює свій предмет досліджень. Якщо до кінця XVIII століття курс риторики мав на меті складання досконалої промови за трискладовою схемою (винайти, розташувати, виголосити), то університетська освіта стала опікуватися смислотворенням тексту, добром влучного слова, аргументованістю промови, освіченістю оратора. Відбулися зміни й у процесі навчання: обов'язковими стали лекції про теорію ораторського мистецтва, ведення студентами конспектів, занотовування цитат, студенти залучалися до практики публічних дискусій, обговорень тощо.

Традиції розвитку риторики продовжив Київський університет Св. Володимира. Варто зазначити, що саме у цей період складається класичний російський курс теорії словесності. Популярними були навчальні курси та підручники М. Кошанського, Ф. Мерзлякова, М. Сперанського. Однак, вчені цього університету В. Антонович, М. Драгоманов, М. Максимович, М. Старицький та інші обстоювали ідею залучення в навчальний процес риторики етнографічної спадщини. Студентів спонукали до пошуку цікавих фольклорних форм, вивчення народних традицій, підтримки обрядово-календарних свят, що лягало в основу риторичної вправності.

Новоросійський університет виник на базі Рішельєвського ліцею, де курс риторики викладав відомий ритор К. Зеленецький. Ним було розроблено найбільш важливі практичні поради для молодих ораторів, як викладач-практик К. Зеленецький пов'язав розвиток усного й писемного мовлення, запровадив систему письмових вправ з риторики.

Отже, університетська освіта поступово переходить до вивчення курсів теорії словесності й відсуває проблематику риторики.

Четвертий етап (1888–1918) – етап критики і занепаду риторики як навчальної дисципліни. Зміна ставлення до риторики в середині XIX ст. пояснюється цілим комплексом причин, насамперед її політизованістю. В Україні вона була дискредитована як навчальна дисципліна, що підтримує інститут влади: студентів змушували укладати урочисті промови, похвальні оди, навчали клішованого мовлення, у той час, коли вже стали загальновідомими утиски та прояви агресивної реакції влади. У слова «риторика» сформувалося значення «зовні красива, пихата мова», тоді ж взяла гору її критика як теоретичної та навчальної дисципліни. До цього часу вона вже не могла відігравати роль «цариці наук», узагальнюючої гуманітарної дисципліни. Від неї відійшли поетика, стилістика, інші мовознавчі науки, саме ж викладання риторики ставало все більш догматичним. Відомим критиком риторики став В. Белінський. Його нищівна рецензія на підручник риторики М. Кошанського (перевидання 1844 р.) поклала початок скептичного ставлення до риторики як навчальної дисципліни [1]. Критик зазначав, що не можна описати словами того, що належить до категорії мистецтва, якщо ж риторика – це мистецтво, то чого ж вона має прагматичну мету. Відомою є його порада не писати риторик. Утім, його стиль теж зазнав впливу риторики, як і стилі письменників-класиків, бо вони мали класичну освіту. З 1852 року викладання риторики у ліцях, гімназіях та університетах зійшло нанівець. Однак, варто зазначити, що саме в цей період виникає потреба в яскравих ораторах, що зумовлено революційними подіями в імперії, появою нових політичних сил, новими формами словесної взаємодії (сходки, мітинги, полемічні революційні гуртки). Суспільство потребувало «нового слова» і стара схоластична риторика дати його не могла. Зважаючи на визначені нами тенденції, у цей період не з'явилося жодного посібника з риторики.

П'ятий етап (1919–1980) – етап поновлення риторики як навчальної дисципліни в радянській системі освіти. Прихід до влади більшовиків у жовтні 1917 року певною мірою може бути пояснений і їхньою «риторичною перемогою» над іншими партіями. Як зазначає фахівець в галузі політичної риторики Г. Хазагеров, на початковому етапі розвитку партії більшовиків були вироблені дві основні форми застосування риторики: пропаганда (поширення

марксистських ідей у вузькому колі соратників і потенційних політичних прихильників) і агітація (робота з широкими народними масами). Через ідеологічні розбіжності серед самих революціонерів і наявності в їхньому середовищі кількох політичних груп постійно потрібно застосування риторичних умінь [6]. Зауважимо, що риторика як навчальна дисципліна не була поновлена в системі середньої освіти. Але в 1919 році в Петрограді відкривається Інститут Живого слова, що має на меті підготовку пропагандистів, агітаторів, військових комісарів для потреб радянської влади. Цих фахівців починають навчати фактично ідеологічній риторичній. З 20-х років ХХ століття курс риторики починають викладати на юридичних факультетах університетів, а з середини ХХ століття для майбутніх журналістів. Переважає навчання агітаційних промов, складання лозунгів, прославлення діяльності партії та уряду. Цей етап не урізноманітнив форм і методів навчання, зміст було розширено внаслідок ґрунтовного вивчення марксистсько-ленінської теорії. Поширеними стають посібники типу «Слово пропагандиста», «На допомогу лектору» тощо. У 30-х роках з'являється кілька посібників і наукових статей із теорії акторського мистецтва, які опосередковано торкаються проблем риторики, відомою стає система К. Станіславського.

Шостий етап (1981–1991) – етап актуалізації риторичної підготовки в професійній освіті. У другій половині ХХ століття посилюється інтерес до публічного мовлення. Це пов'язано зі змінами у суспільно-політичному житті країни, яка активно переймалася процесами перебудови, розширенням кола міжнародного співробітництва, появою нових суспільно-значущих проектів на радіо та телебаченні (програми «Взгляд», «Прожектор перестройки», «Село і люди», «Свічадо», телемости зі США, Канадою, Європою). Поступове зростання демократичних тенденцій суспільно-політичного життя сприяли актуалізації мовно-риторичних умінь професійного характеру: з'явився попит на політичних діячів, публіцистів, журналістів, педагогів нової формації, молодієї генерації інтелігентів, які могли б сміливо, по-новому висвітлювати події й спонукати до дій словом. Відповідно у вищих навчальних закладах з'являються курси ораторського мистецтва та галузевих риторик (судова, політична, академічна, ділова тощо). З'являються посібники з риторики українською мовою – «Основи риторики» С. Гурвич, В. Погорілко, М. Герман, «Загальна риторика: сучасна інтерпретація» Г. Сагач, О. Юніна.

Змістове наповнення курсу передбачало вивчення історії та теорії риторики, а практичні заняття орієнтувалися на фахову проблематику. Процес навчання став максимально імітувати професійну діяльність, що сприяло введенню нових форм роботи: семінарів, тренінгів, практикумів, дебатів тощо.

Висновки. Отже, упродовж XVI-XX століття риторика як навчальна дисципліна постійно перебувала в програмах різних закладів освіти України (від братських шкіл до університетів). Суспільно-політичні, соціально-економічні, урядові реформи в галузі вищої освіти сприяли уточненню змісту та розширенню форм і методів навчання. Проте постійна розбудова системи освіти, зміни в освітній політиці, контрреформи уряду, недоліки в методиці навчання риторики стали приводом до зниження авторитету навчальної дисципліни. Однак, суспільна значущість цього навчального предмета сприяла постійному оновленню його змісту, розширенню кола завдань і цілей.

Література

1. Белинский В.Г. Общая риторика Н.Ф. Кошанского (Рецензия) // Белинский В.Г. Полн. собр. соч. в 13 т., Т. 8. – М.: АН СССР, 1995. – С. 506–598.
2. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури. – К.: АТ Обереги, 1992. – 80 с.
3. Наливайко Д.С. Становлення нової жанрової системи в українській літературі доби бароко // Українське бароко. Матеріали I конгресу міжнародної асоціації українців. — К., 1993. – С. 12-21
4. Посохова Л.Ю. Зв'язки Харківського колегіуму з духовними та світськими навчальними закладами [Електронний ресурс] // 3 Сумцовські читання: Конференція, присвячена 95-річчю XII Археологічного з'їзду. - Харків, 1997. - Режим доступу : <http://museum.kh.ua/academic/sumtsov-conference/1997/article.html?n=623>
5. Сірополко С.О. Історія Освіти на Україні. – К., 1991. – С. 23-70.
6. Хазагеров Г.Г. Политическая риторика. – М.: Никколо-Медиа, 2002. – 185 с.
7. Черемська О. Витоки Харківської філологічної школи і Потебнянські національно-мовні традиції // Українська мова. – 2016. – № 2. – С. 92-110.

УДК 378

С. В. Черкашин

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ НА ЕТАПІ ДОКОРІННОГО РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

© Черкашин С. В., 2017
<http://orcid.org/0000-0061-8732-5155>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.843485>

Автор торкається проблеми формування ключових компетенцій студентів вищих навчальних закладів ФРН як однієї з основних цілей вищої освіти Німеччини на сучасному етапі здійснення Болонської реформи. Ця проблема є надзвичайно актуальною в освітньому просторі Німеччини. Це відбивається не тільки в навчальних програмах німецьких вишів, але й у численних дослідженнях, що здійснюються на базі цих вишів і в спеціалізованих дослідницьких центрах. Автор указує на те, що численні дослідження з цієї тематики обумовлені розмитістю поняття «ключові компетенції», котре інтерпретується по-різному в залежності від базової теорії і сфери свого застосування. Крім того, дотепер немає повного і єдиного переліку т.зв. ключових компетенцій. Однак, незважаючи на очевидну необхідність їх формування і розвитку у студентів, академічний характер вищої освіти все ж таки вимагає формування і розвитку також їхньої наукової компетенції.

Ключові слова: ключові кваліфікації, ключові компетенції, асортимент освітніх послуг, прикладні знання, багатофункціональність компетенцій.

Черкашин С. В. Формирование ключевых компетенций студентов как одна из основных задач системы высшего образования Германии на этапе его коренного реформирования.

Автор затрагивает проблему формирования ключевых компетенций студентов высших учебных заведений ФРГ как одну из основных целей высшего образования Германии на современном этапе осуществления Болонской реформы. Эта проблема является чрезвычайно актуальной в образовательном пространстве Германии. Это находит своё отражение не только в учебных программах немецких вузов, но и в многочисленных исследованиях, которые проводятся на базе этих вузов и в специализированных исследовательских центрах. Автор указывает на то, что многочисленные исследования по этой тематике обусловлены размытостью понятия «ключевые компетенции», которое интерпретируется по-разному в зависимости от базовой теории и сферы своего применения. Кроме того, до сих пор отсутствует полный и единый перечень т.н. ключевых компетенций. Однако, несмотря на очевидную необходимость их формирования и развития у студентов, академический

характер высшего образования требует развития у студентов в первую очередь научной компетенции.

Ключевые слова: ключевые квалификации, ключевые компетенции, ассортимент образовательных услуг, прикладные знания, многофункциональность компетенций.

Tcherkashyn S. V. Formation of student key competences at the stage of radical reforming German higher education system.

The author mentions the problem of formation of student key competences at German higher educational institutions as one of the basic purposes of higher education in Germany at the present stage of realization of Bologna reform. The author of the given article means, that this problem is extremely actual in the German educational space. It is reflected not only in curriculums of German higher schools, but also in numerous researches which are carried out on base of these institutions and in several newly organized specialized research centers. The author specifies that numerous researches on these subjects are caused by fuzziness of the concept «key competence» which is interpreted differently depending on the base theory and application sphere. A complete and uniform list of so-called key competences doesn't exist yet in scientific literature. Despite of the received data confirming objectivity of key competence existence and an absolute necessity of their formation and development in the process of training of experts to make them ready to perform professional complex tasks in the future. However these key competences (or qualifications) cannot replace specific professional knowledge, ability and performing skills. In spite of the fact that key competence gaining is one of the most important conditions for professional formation of future experts the statement about absolute dominating of only key qualifications (or competences), of academic and IT competences would be erroneous, because these qualifications cannot be sufficient for adequate and creative reaction of professionals to complex labor situations. Such model of education is not only utopian, but also senseless. One only training students for participation in competitive struggle in the labour market and inculcation of social and communicative qualifications (skills of conflict management, communicative abilities etc.) in this situation are obviously insufficient measures in this situation. Universal approval of changes in scientific branch should be reflected by the reformed academic culture and should be guided by changing scientist and teacher generations. Fast changing generation cannot quickly come, therefore search of such ways of higher education system reforming which are capable to expand a circle of its supporters seems to be more realistic. It is one of the most important and difficult tasks of the given stage of transformations.

Key words: key qualifications, key competences, assortment of educational services, applied knowledge, multifunctionality of competences.

Постановка проблеми. Протягом останніх років кількість робіт про компетенції, ключові компетенції, ключові кваліфікації та розвиток компетенцій

постійно збільшувалось і стало тим часом, за даними Х. Шепер і К. Брідіс, майже неозорим. Виші не тільки включили набуття студентами ключових компетенцій (або кваліфікацій) до свого асортименту освітніх послуг, але і стали створювати установи, котрі спеціалізуються на їх вивченні (наприклад, Центр ключових кваліфікацій в університеті м. Фрейбург, інститут Перспективного розвитку компетенцій у спеціальному вищому навчальному закладі м. Бохум), а також відкривати професури за фахом «ключові кваліфікації». Таким чином, тема ключових компетенцій набуває все більшої популярності у німецьких вишах.

У даному випадку ідеться не про швидкоплинну тенденцію в моді, а про основні тенденції в довгостроковому суспільному розвитку, з якими необхідно рахуватись на благо як окремих індивідуумів, так і суспільства в цілому. Підозріле ставлення до захоплення темою ключових компетенцій пояснюється тим, що суперечки навколо її тривають уже протягом кількох десятиліть. Вони стосуються визначення політики в сфері вищої школи і пріоритетів наукових досліджень у цій області. Раніше в наукових дискусіях використовувалися інші поняття, проте, це не знайшло свого відбиття в навчальних програмах й організації навчального процесу.

У цьому зв'язку варто згадати, з одного боку, про існуючі сьогодні в німецькому академічному середовищі розбіжності щодо питання про прикладний характер вищої освіти. Оскільки дотепер відсутня ясність у тому, якою мірою освітні послуги, котрі надають виші, повинні враховувати утилітаристські вимоги до професійної кваліфікації випускника вишу з боку сфери бізнесу й економіки. Відсутня також однозначна відповідь на питання про те, наскільки вільними і гнучкими повинні бути взаємини між навчанням і професією.

З іншого боку, варто згадати дискусію, що ініціював Дітер Мертенс у 1974 році, опублікувавши свою статтю про «ключові кваліфікації». У ній він указав на користь різноманіття форм освіти і виховання, на недостатню прогнозованість перспективних вимог до кваліфікації фахівців та на збільшення швидкості, з якою професійні прикладні знання втрачають свою ринкову вартість. Дітер Мертенс обґрунтовував необхідність припинити практику односторонньої орієнтації освітнього процесу на придбання студентами вузьких і специфічних для предмета і для професії вмінь і виконавських навичок. Він запропонував надавати більшого значення формуванню умінь і навичок,

котрі виходять за рамки однієї спеціальності. Останнім часом німецькі дослідники все частіше роблять висновки про те, що наявність тільки ключових компетенцій не може користатися абсолютним пріоритетом вищої освіти, а повинна сполучатися з «навчанням через науку».

Мета статті. Мета даної статті полягає в тому, щоб привернути увагу українських дослідників і педагогів до проблеми «ключових компетенцій». Це поняття є ключовим словом усіх навчальних програм українських вишів, а формування і розвиток ключових компетенцій студентів розглядається як пріоритетна задача навчання у вишах. Однак формування виключно цих компетенцій та ігнорування наукової компетенції студентів може призвести до зниження якості академічної освіти і рівня професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відображення проблеми в наукових публікаціях і дослідженнях. За більш ніж 40 років поняття компетенції випередило за своєю популярністю поняття «кваліфікації», а замість поняття «ключові кваліфікації» у професійному дискурсі все частіше вживається поняття «ключові компетенції». Еволюція даного поняття відбувалася на рубежі 20-го і 21-го століть на тлі інтенсивного перетворення індустріального суспільства в інформаційне. Це знайшло відображення в сучасних німецьких наукових концепціях у галузі педагогіки, методики, дидактики, а також у наукових працях П. Йегера, Г. Кнауф, М. Кнауфа, Б. С. Лорбеер, Д. Мертенса, Х. Орт, Х. Шепер та інших. Але за твердженням цих дослідників процес реформування системи вищої освіти триває, виникають нові проблеми, котрі потребують переосмислення, а реконструкція системи вищої освіти потребує постійного спостереження і корекції.

Виклад основного матеріалу. Що стосується понять у цілому, то ключові компетенції (або кваліфікації), на думку Х. Шепер і К. Брідіс, являють собою конструкції, що полегшують процес пізнання навколишнього світу і служать передумовою для успішної орієнтації в його складностях. За твердженням Р. Арнольда, поняття мають властивість звужувати наше бачення цього світу. Вони виконують функцію «окулярів із шорами» і спрямовують нашу увагу на певні ділянки реальності, залишаючи інші ділянки поза нашим полем зору [1, с. 255]. Тому дефініція «поняття» не є «чистим мистецтвом», а гострою необхідністю для досягнення взаєморозуміння між суб'єктами, що пізнають.

При цьому самі дефініції «компетенції», «ключові компетенції» і «ключові кваліфікації» являють собою особливо складне завдання, тому що ця дефініція здійснюється значною мірою в залежності від теоретичної бази і сфери призначення цієї дефініції. Однак наше завдання не полягає в проведенні теоретичних екскурсів у галузі багаторічної історії розвитку цих концепцій, докладній інтерпретації цього поняття і виробленні своєї власної концепції. Тут йдеться тільки про те, щоб вибрати зручну в застосуванні дефініцію «ключові компетенції», яка б не викликала серйозних різночитань.

Така дефініція присутня, за нашою думкою, у концепції Хелен Орт: «Ключові кваліфікації (або компетенції) є придбані індивідуумом загальні здібності, установки й елементи знання, котрі є максимально корисними в процесі вирішення проблем, набуття нової компетенції в переважній більшості сфер людської діяльності, відповідає індивідуальним і суспільним вимогам, що висуваються до їх носія і роблять його дієздатним» [4, с. 107].

Ця дефініція містить різні елементи, що знаходять своє відображення в інших концепціях «ключових компетенцій». По-перше, ці компетенції не є уродженими якостями людини, але будь-який індивідуум може і повинен їх здобувати у певному навчальному середовищі. По-друге, вони не зводяться тільки до елементів пізнання, а охоплюють також емоційні, мотиваційні і соціальні аспекти, цінності і поведінкові диспозиції. По-третє, ключові компетенції характеризуються «багатофункціональністю» чи «трансверсальністю», тобто, вони актуальні в різних соціальних і професійних сферах [5]. По-четверте, зміст поняття «ключові компетенції», визначається вимогами сучасної сфери праці і життя людини (функціональна, орієнтована на потреби індивідуума і суспільства освіта), що вимагають довічне навчання людини.

Разом з поняттям «ключові компетенції» на зміну поняттям «підвищення кваліфікації» і «перепідготовка» прийшло поняття «розвиток компетенцій». Така еволюція термінології викликана змінами в денотатах цих понять, а також в уявленнях про умови, які необхідні для підвищення і забезпечення на достатньому рівні «якості життя», а також для виживання індивідуумів у сучасному суспільстві і для забезпечення нормального функціонування і розвитку самого суспільства.

Головні рушійні сили, що викликали зміну акцентів в освітній сфері, можуть бути локалізовані в сучасному суспільстві, тобто в сфері праці,

економіки і зайнятості. Ці зміни одержали свою номінацію за допомогою таких ключових слів як «терціаризація», «глобалізація», «інформатизація», «ізоляція робочої сили», «зміни в сфері організації праці і виробництва», «ерозія професійного принципу», «дискретність трудових біографій» чи «руйнування традиційної практики роботи за наймом».

У ході цих глибинних змін у сфері праці і життя громадян звичайні галузеві кваліфікації не утрачають свою значимість у сфері виконання професійних завдань. Однак усе більш помітну роль у житті суспільства відіграють різні за своїм характером компетенції. До них належать професійні компетенції, котрі виходять за рамки певної спеціальності і професії, а також про здібності, що забезпечують комунікацію і кооперацію, про пізнавальну компетенцію більш високого рівня складності тощо.

У даний момент численні факти вказують на те, що увага, котра приділяється темі «ключові кваліфікації», не буде слабшати в освітніх і виховних процесах у найближчому майбутньому. Ця увага відображується не тільки в програмах наукових досліджень, але й у політичних рішеннях. Такі рішення були ухвалені в галузі освітньої політики як на міжнародному рівні (Болонська декларація і міжнародні угоди, укладені у рамках Болонського процесу), так і на національному рівні (наприклад, рішення Конференції міністрів освіти і культу федеральних земель, засідань консультативних рад з питань освітньої політики ФРН).

На порядку денному роботи німецьких національних органів освіти знаходяться питання формування і розвитку ключових кваліфікацій, обговорення яких відбивається у директивах, що стосуються сфери вищої освіти. Так ще на початку 2000-х років формування і розвиток ключових кваліфікацій був санкціонований як базова умова для акредитації навчальних програм бакалавріата. Конференція міністрів освіти і культу, що відбулася 5 грудня 2002 року, зафіксувала у своїх рішеннях положення про те, що вищі зобов'язані займатися формуванням і розвитком ключових компетенцій, необхідних випускникам вишів для їхньої успішної роботи в умовах інформаційного суспільства.

Ця вимога міністрів освіти і культу федеральних земель заснована на ідеї про те, що сфера діяльності людей з вищою освітою стає усе більш відкритою, широкою і менш стандартизованою, а значення ключових компетенцій для

виконання функціональних обов'язків зростає. Емпіричні дані про це були отримані в результаті опитувань, проведених Інформаційною системою вузів ФРН серед випускників вищої школи. Ті ж дані свідчать про те, що виші не надавали достатнього значення формуванню і розвитку ключових кваліфікацій в галузі професійної діяльності високо кваліфікованих фахівців. Ще в 1989 році Інформаційна система вузів ФРН провела анкетування серед випускників вишів щодо питання компетенцій, які треба формувати і розвивати у вишах, і ті компетенції, котрі, на думку опитаних, стали актуальні в їхній професійній діяльності.

Отримані дані спричинили більш детальне і широке висвітлення теми ключових компетенцій у ході анкетування випускників вишів у 2001 році. Ціль цього анкетування полягала в одержанні відповідей на питання про оптимальні місця навчання (школа, вуз, виробнича практика) для формування і розвитку ключових компетенцій, а також в одержанні даних про перспективні кваліфікації, у виявленні недоліків професійної підготовки фахівців в окремих вишах і визначенні перспективних завдань реформи вищої освіти. Проведений аналіз дозволив визначити внутрішні і зовнішні (по відношенню до вишів) фактори, котрі впливають на процес формування і розвитку ключових компетенцій, визначити перелік компетенцій, необхідних випускникам вишів у їхній професійній діяльності.

На основі проведеного аналізу були також розроблені певні методики, котрі сприяють формуванню ключових кваліфікацій у вишах і дозволяють оцінити ефективність цих кваліфікацій на тлі отриманих емпіричних результатів і сформулювати рекомендації для освітньої реформи.

Отримані дані підтверджують об'єктивність існування ключових компетенцій і нагальну потребу їх формування і розвитку в процесі підготовки фахівців для виконання ними в майбутньому професійних комплексних завдань. Проте ці компетенції не можуть повною мірою замінити специфічні для предмета знання, здібності і виконавські навички. Незважаючи на те, що набуття ключових компетенцій є найважливішою умовою професійного становлення майбутнього фахівця, помилковим є твердження про абсолютну достатність наявності у фахівця тільки ключових компетенцій чи кваліфікацій, академічних здібностей і компетенцій у використанні інформаційних технологій для уміння адекватно і творчо реагувати на комплексні трудові

ситуації. Така модель освіти, за словами Франца Э. Вайнерта, є не тільки утопічною, але і позбавленою всякого змісту.

Більшість німецьких дослідників єдині також в думці про те, що випускники вишу повинні мати необхідні особистісні якості для здійснення своєї професійної діяльності, у незалежності від того, чи володіють вони дипломом бакалавра чи магістра. Для прийняття складних, але абсолютно правильних рішень майбутній фахівець повинен не тільки упевнено діяти, але і мати здатність до актуалізації придбаних знань, умінь і навичок, ефективно одержувати й обробляти нові дані.

Професіонал має розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, відокремлювати істотне від несуттєвого, вибирати варіанти рішень, складати порядок реалізації рішень і керувати процесом їх реалізації. При виконанні комплексних і пов'язаних з ризиком завдань на тлі комплексного трудового середовища необхідно приймати рішення, які передбачають можливі суттєві наслідки для багатьох інших учасників робочих процесів.

Для набуття здатності до прийняття таких складних рішень студенти повинні розвивати в собі компетенцію, засновану на наукових знаннях, тобто використовувати певну методику, яка дозволяє критично оцінювати ситуацію і визначати пріоритетність рішень. Ідеться також про здатність самостійно розпізнавати певне положення речей, упорядковувати своє уявлення про нього, давати оцінку і, таким чином, впливати на нього за допомогою певних дій.

Основною метою одержання вищої освіти є, таким чином, придбання наукової компетентності і заснованої на ній дієздатності. За твердженням Пера Пастернака, одна тільки підготовка до участі в конкурентній боротьбі на ринку праці і прищеплювання соціальних і комунікативних компетенцій (тобто навичок керування конфліктами, комунікативні здібності тощо) у цій ситуації є явно недостатніми заходами.

Саме єдність дослідження і навчання у вищій школі служить цілям виховання і підготовки професіоналів поза межами усіх спорів, котрі відбуваються зараз у німецькому суспільстві навколо «ідеї університету» чи вигуків «Гумбольдт мертвий!». Причина полягає в наступному: «При більш детальному розгляді того, що являють собою ключові компетенції, котрі визначають наявність професійної придатності (критичний і аналітичний інтелект, здатність аргументувати, здатність до самостійної роботи і навчання, здатність до

рішення проблем і прийняття рішень, планування, координації, управлінські здібності, до співробітництва тощо), стає зрозуміло, що традиційні гумбольдтівські чесноти взаємного збагачення дослідження і навчання надзвичайно актуальні навіть з перспективи сьогоднішнього дня. Уражає те, що список релевантних для професійної придатності компетенцій збігається зі списком компетенцій, котрі необхідні для проведення досліджень на сучасному рівні» [2, с. 41].

Культурна конвергенція між суттю наукової діяльності і готовністю до ефективних дій у сфері трудової діяльності свідчить про необхідність надання студентам можливості набувати освіту через заняття наукою. Дуже часто проголошуваний у минулому принцип «єдності дослідження і навчання», котрий звучить зараз трохи пишномовно й архаїчно, являє собою, проте, взаємозв'язок, без якого зараз не можна обійтись. За його допомогою студентам прищеплюються «духовні потреби та інтелектуальну дисципліну, котрі необхідні в дослідницькій практиці» [там же, с. 39].

Для пошуку практичних шляхів здійснення перетворень у галузі вищої освіти можуть бути корисні принципи реформування німецьких вузів, розроблені Т. Баргелем, котрі засновані на аналізі досвіду, набутого в ході реалізації програмних положень Болонського процесу. Т. Баргель пропонує вироблення загальної позицій вишів і їх структурних підрозділів щодо принципів реформування, створення диференційованих структур і стандартів, а не просування по традиційному шляху, у вихідному пункті якого відбувається уніфікація структур і стандартів.

Ідеться про наступні принципи: 1) стимулювання студентів у виборі їхнього індивідуального шляху розвитку; 2) налагодження регулярного і продуктивного контакту між викладачами і студентами; 3) інтеграція студентів у діяльність вишів; 4) орієнтація викладання і навчання студентів на здійснення досліджень; 5) забезпечення практичної придатності отриманих студентами знань, умінь і навичок; 6) інтернаціоналізація процесу навчання; 7) формування у майбутніх фахівців професіоналізму замість формування конкурентно-здатності на ринку праці; 8) забезпечення ефективності навчання у виші; 9) коректність і прозорість процедури проведення іспитів і прийняття рішень щодо присвоєння наукової кваліфікації. Реалізація даних принципів у процесі складання навчальних програм забезпечить підготовку студентів до успішної професійної кар'єри не шляхом «деакадемізації» вищої освіти, а шляхом

організації навчання через заняття наукою. Для підготовки фахівців, що мають свіжий погляд на трудові процеси, як вважає Дакснер, корисно їхнє «контактне інфікування наукою» [3, с. 74].

Висновки. Отже аналіз наукових робіт німецьких дослідників, котрі висвітлюють актуальну ситуацію в системі вищої освіти Німеччини, дозволяє стверджувати про те, що взаємозв'язок між формуванням ключових компетенцій і наукової компетенції майбутніх фахівців є абсолютно доцільним і повинен враховуватись у процесі реформування системи вищої освіти України. Як зауважив П. Пастернак, успішне просування реформ у системі вищої освіти Німеччині вимагає реалістичної оцінки шляхів їх стимулювання, у тому числі матеріальне. Ми погоджуємось з його думкою і вважаємо, що повсюдне схвалення змін у науковій галузі повинне знайти своє відображення в реформованій академічній культурі і повинне орієнтуватися на зміну поколінь учених і викладачів. Швидка зміна поколінь не може відбутись швидко, а тому більш реалістичним є пошук таких шляхів реформування системи вищої освіти, які здатні розширити коло прихильників реформ, що і є однією з найважливіших і складних завдань сучасного етапу перетворень.

Література

1. Arnold R. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen.* Münster u. a.: Waxmann, 1997. S. 253–307.

2. Bourgeois E. Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum. Europäische Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg, 2002. 227 S.

3. Daxner M. Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung. Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2001. 196 S.

4. Orth H. Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 1999. 136 S.

5. Rychen D. S., Salganik L. DeSeCo Symposium – Discussion Paper. Internet: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_int02.htm [24.09.2003].

УДК 378.147

О. Л. Шумський

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОСАМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

© Шумський О. Л., 2017
<http://orcid.org/0000-0002-9498-7509>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.843487>

У роботі обґрунтовано необхідність переорієнтації вектору існуючої «знаннєво-компетентнісної» парадигми вищої освіти майбутніх учителів іноземних мов на лінгвосамоосвіту. Розглянуто основні індивідуально-психологічні особливості студентів, які слід враховувати при організації їхньої лінгвосамоосвітньої діяльності. Проаналізовано специфіку протікання інформаційних процесів у свідомості людини. Виявлено властивості інтелекту, що складають основу цих концептів. Представлено та описано основні категорії когнітивних стилів вивчення іноземної мови. Подано характеристики людей з різними типами сприйняття інформації. Висвітлено особливості внутрішньої організації психіки індивіда на рівні різниці між функціонуванням півкуль головного мозку та вказано на істотне значення досягнення узгодженості в їх активності для забезпечення більш успішної лінгвосамоосвітньої діяльності. Показано відмінності між різними типами темпераменту студентів та акцентовано увагу на доцільності обирання відповідних форм роботи з іншомовного самонавчання з метою організації більш комфортного тренувального лінгвосамоосвітнього середовища.

Ключові слова: лінгвосамоосвіта, інтелект, когнітивні стилі, саморегуляція, міжпівкульні відмінності, темперамент.

Шумский А. Л. Психологические аспекты лингвосамообразования будущих учителей иностранных языков.

В работе обоснована необходимость переориентации вектора существующей «знаниево-компетентностной» парадигмы высшего образования будущих учителей иностранных языков на лингвосамообразование. Рассмотрены основные индивидуально-психологические особенности студентов, которые следует учитывать при организации их лингвосамообразовательной деятельности. Проанализирована специфика протекания информационных процессов в сознании человека. Выявлены свойства интеллекта, составляющие основу этих концептов. Представлены и описаны основные категории когнитивных стилей изучения иностранного языка. Поданы характеристики людей с различными типами восприятия информации. Освещены особенности внутренней организации психики индивида на уровне различия между функционированием полушарий головного мозга и указано на существенное значение достижения согласованности

в их активности для обеспечения более успешной лингвосамообразовательной деятельности. Показаны различия между типами темперамента студентов и акцентировано внимание на целесообразности выбора соответствующих форм работы по иноязычному самообучению с целью организации более комфортной тренировочной лингвосамообразовательной среды.

Ключевые слова: лингвосамообразование, интеллект, когнитивные стили, саморегуляция, межполушарные различия, темперамент.

Shumskyi O. L. Psychological aspects of future foreign language teachers' linguistic self-education.

In the paper it is substantiated that the vector of existent higher education paradigm should be reoriented from the "knowledge-based" and "competency-based" models to self-education. The reason for this is mankind's entering the postindustrial epoch which is characterised by globalisation and all-round informatisation of the society.

The arguments for the importance of teaching university students, including future foreign language teachers, how to study independently within the scope of continuous linguistic self-education, which is one of the key factors of developing their subjectness and effective instrument of constant raising their proficiency level, are adduced.

A number of psychological aspects of linguistic self-education is considered. In particular, the main individual psychological peculiarities of students, which should be taken into account while organising their linguistic self-educational activities, are specified. The levels, at which the personality's self-realisation is actualised, are characterised. The specific character of informational processes in the human's consciousness, which form the basis of his / her intellectual activity, is analysed. The essence and differences between the notions "learning capability" and "scholarship" are defined. The features of intellect, which underlie the above mentioned concepts, are detected. The basic categories of cognitive styles of foreign language learning are presented and described. The characteristics of people with various types of information perception are elucidated. The meanings of terms "individual style of activity" and "individual style of self-regulation" are ascertained and distinctions between them are detailed. The peculiarities of the individual's internal psychic organisation at the level of the difference between the functions of cerebral hemispheres are outlined. It is pointed out the substantial significance of achieving the concordance in the activity of hemispheres in order to provide more successful linguistic self-educational activities. The differences between the types of students' temperament are shown and the relevance of selecting appropriate forms of work on foreign language self-instruction for the purpose of creating comfortable training linguistic self-educational environment for future foreign language teachers is emphasised.

Key words: linguistic self-education, intellect, cognitive styles, self-regulation, interhemispheric distinctions, temperament.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення слугують наявним свідченням існування об'єктивної необхідності вжиття заходів щодо внесення кардинальних змін у зміст та сутність існуючої системи вищої освіти, зокрема, в галузі іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Очевидні трансформації в усіх сферах життєдіяльності людства, динамічний розвиток високих технологій, загальна інноваційна спрямованість світового господарства, закономірним наслідком чого є стрімка оновлюваність інформації, що призводить до швидкого застарівання наявних знань, є типовими рисами постіндустріальної епохи, становлення якої супроводжується тотальною глобалізацією та інформатизацією суспільства. В таких умовах молодий педагог-лінгвіст, зрощений на усталених принципах знеособленого класно-урочного формату викладання іноземної мови, (що й досі практикується в більшості ВНЗ багатьох країн світу), орієнтованого на озброєння студентів комплексом уже готових уніфікованих знань, поряд із таким же стандартним набором умінь та навичок, має порівняно низький потенціал для адаптації та подолання численних викликів нинішньої нестабільної дійсності.

Тому найбільш дієвим способом вирішення даної проблеми буде переведення теперішньої «знаннєво-компетентнісної» моделей навчання на рейки самоосвіти. При чому, і тут варто зробити наголос на тому, що мова йде не про підриг основних концептуальних основ усієї системи інституційної освіти, а лише про важливість організації у вузьких межах навчальних годин щонайменш факультативних занять, спрямованих на надання майбутнім фахівцям знань з методології самоосвітньої діяльності та сприяння усвідомлення ними цінності неперервного самонавчання, як інструменту невпинного самовдосконалення, що має стати сенсом їх життя. В цьому зв'язку особливого значення набувають суб'єктний підхід, а також принципи індивідуалізації, диференціації, варіативності та автономності навчання, які в сукупності становлять підґрунтя для формування у кожного студента цілісного Я-образу, зокрема, в плані розвитку суб'єктності, що означає сприяння його становленню, як активного суб'єкта власної лінгвосамоосвітньої (далі ЛСО) діяльності. З огляду на вищезазначене, вважаємо доцільним розглянути основні психологічні передумови, чинники та механізми лінгвосамоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових праць із психофізіології та педагогічної психології показали, що предметами досліджень

вітчизняних і зарубіжних учених були загальні психологічні механізми вивчення іноземних мов (А. Алхазішвілі, І. Зимня, Х. Тунчель (H. Tunçel), Р. Шмідт (R. Schmidt)); психологічні умови самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування (Л. Онуфрієва, В. Співак); індивідуальні особливості набуття знань з іноземної мови (Б. Беляєв, Р. Гарднер (R. Gardner), М. Кабардов, В. Чен (W. Chan)); стильові характеристики пізнавальних процесів у контексті засвоєння іншомовної інформації (С. Бондар, Д. Гросман (D. Grossmann), Р. Оксфорд (R. Oxford)).

Мета статті – визначити та схарактеризувати психологічні аспекти лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні лінгвосамоосвіту ми розглядаємо як інтелектуальну діяльність зі самозмінення та саморозвитку особистості, результатом якої є якісні перетворення, що відбуваються в самій людині. Зрозуміло, що ефективність означеної діяльності значною мірою залежить від рівня розвитку інтелекту, важливою складовою якого є інформаційні процеси. За переробку інформації, згідно з ієрархічною моделлю інтелекту [7], відповідають такі компоненти: метакомпоненти (процеси управління, які регулюють розумову активність); виконавчі компоненти (процеси нижчого щабелю ієрархії, до яких відносяться кодування даних, виявлення відношень, узгодження, порівняння, комбінування, обґрунтування тощо); компоненти набуття знань (когнітивні процеси, що вможливають практичне втілення суб'єктом аспектів, передбачених у двох попередніх компонентах. У ході розумової діяльності всі три компоненти функціонують злагоджено. Метакомпоненти координують актуалізацію виконавчих компонентів і компонентів набуття знань, а ті, в свою чергу, забезпечують зворотний зв'язок для метакомпонентів. Інтелект же виступає сполучною ланкою для всіх пізнавальних здібностей людини – почуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви тощо. Тому найважливішими напрямками інтелектуального розвитку в процесі ЛСО діяльності є формування розумових дій.

Стрижневим психологічним фактором, що впливає на успішність ЛСО діяльності ми визначаємо здатність до навчання, як один із показників готовності особистості до засвоєння знань. Здатність до навчання – це сукупність інтелектуальних якостей людини, від яких, поряд із наявністю низки інших умов, (зокрема, початкового мінімально обсягу знань, позитивного

ставлення до навчання, усвідомлення особистісної цінності знань тощо), залежить продуктивність навчальної діяльності. Під продуктивністю розуміється, у першу чергу, якість і темп роботи, її обсяг за одиницю часу, відсутність напруги та втоми протягом тривалого періоду, а на виході – задоволеність результатами своєї праці.

Виходячи з того, що процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосоосвіти відбувається в рамках академічної ланки освіти спочатку під прямим, а пізніше під опосередкованим контролем викладача, а вже сама ЛСО діяльність у повністю автономному режимі здійснюється протягом всього життя, доцільно проаналізувати зміст поняття «навченість», що інтегрує в собі всі характеристики психічного розвитку особистості, які є результатом її попереднього навчального досвіду. Як видно з вищезазначеного, головною відмінністю терміну «навченість» від концепту «здатність до навчання» є те, що перший співвідноситься із зоною актуального (тобто уже наявного) розвитку, а другий – із зоною найближчого, потенційного розвитку. Сутнісною характеристикою цієї зони є досягнення особистістю достатнього ступеня зрілості для засвоєння нових знань і способів їх здобування, що визначає її готовність до переходу на вищі рівні розумового розвитку. Вміння відкривати для себе нові знання є найважливішим параметром здатності до навчання в контексті ЛСО діяльності. Структуру такої здатності складає низка таких властивостей інтелекту, як узагальненість, усвідомленість, гнучкість, глибина, сталість та автономність мислення [2, с. 141–147]. Все це в сукупності забезпечує зміну звичної системи дій суб'єкта і відкриття ним нових для себе способів дії, у тому числі й у ситуаціях невизначеності. Завдяки подібним якостям студент може своєчасно враховувати свої помилки й корегувати дії, оцінювати правильність обраного напрямку пошуку нових шляхів вирішення завдань, що визначає здатність до саморегуляції власної розумової діяльності [4, с. 9–11].

Психологами (Н. Ентвісл (N. Entwistle), Л. Каррі (L. Curry), С. Рейнер (S. Rayner), Р. Райдінг (R. Riding) та ін.) доведено, що індивідуальні інтелектуальні можливості особистості у зв'язці з індивідуальними особливостями внутрішньої організації пізнавальних процесів, (а саме: способи переробки інформації у вигляді відмінностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації, оцінюванні того, що відбувається, тобто здатність суб'єкта до навчання), проявляються в його індивідуальному стилі

навчання, зокрема, через когнітивні стилі, що є запорукою міцності засвоєння знань. Основні когнітивні стилі, які впливають на успішність оволодіння іноземною мовою, розподіляються за такими категоріями: за типом сприйняття – полезалежний та полenezалежний; за типом мислення – дивергентний та конвергентний; за типом реагування – імпульсивний та рефлексивний; за типом навчання – детально спрямований та цілісний; за типом когнітивного контролю – гнучкий та ригідний. Визначення когнітивних стилів, як індивідуальних способів переробки інформації (у плані аналізу, структурування, категоризації, прогнозування тощо), вказує на їх пряму залежність від стилів кодування інформації – суб’єктивних засобів, за допомогою яких у свідомості індивіда відтворюється картина навколишнього світу. Останнім часом проблема існування різних способів сприйняття інформації активно досліджується у спектрі нейролінгвістичного програмування (НЛП). Так, ученими було виокремлено такі сфери чуттєвого досвіду особистості – візуальна, аудіальна й кінестетична. Відповідно, люди сприймають та обробляють інформацію візуально (за рахунок перцептивних чи розумових зорових образів), аудіально (за допомогою слуху) або кінестетично (через дотик, нюх ті інші почуттєві враження). Факт наявності індивідуальних відмінностей у кодуванні інформації відіграє істотну роль і в організації ЛСО діяльності. Представниками методу НЛП (С. Ахмаді (S. Ahmadi), А. Мухеремкані (A. Moharamkhani)) переконливо аргументується, що причиною неефективності інтелектуальної діяльності, включаючи й лінгвосамоосвітню, як її складову, часто стає саме невідповідність обраного методу навчання або самонавчання стилю навчання, що є домінуючим у даного студента. Тому узгодження способу подання навчальної інформації та врахування стилю її кодування є ключовими чинниками досягнення майбутніми вчителями іноземних мов високих результатів у ЛСО діяльності.

Продуктивність різних видів діяльності, в тому числі й лінгвосамоосвітньої, забезпечується саморегуляцією, що вможливорюється за умови сформованого індивідуального стилю діяльності, до якого відносяться типові та найбільш значущі для особистості індивідуальні особливості самоорганізації та керування зовнішньою та внутрішньою цілеспрямованою активністю, які стійко проявляються в різних її видах [6, с. 112]. Необхідно акцентувати увагу на відмінностях між індивідуальним стилем діяльності

(наприклад, стиль мислення, когнітивний стиль тощо) та індивідуальним стилем саморегуляції. Опис структури першого з них завжди пов'язаний зі специфікою конкретного виду діяльності, її способами та прийомами. Характеристика ж другого має більш узагальнений вигляд через універсальність її структури для різних видів усвідомленої активності індивіда.

Стильові властивості набувають риси певного стилю саморегуляції діяльності в тому випадку, коли індивідуально-типові особливості саморегуляції, детерміновані особистісними змінними, модулюються під впливом вимог конкретної діяльності й утворюється така їх структура, яка сприяє досягненню прийнятного для суб'єкта рівня успішності [3, с. 28–32]. Ґрунтуючись на даному положенні, ми можемо перелічити й схарактеризувати основні стильові особливості саморегуляції, що визначають ефективність ЛСО діяльності: індивідуальні ознаки регуляторних процесів (постановка цілей та планування ЛСО діяльності, моделювання умов її перебігу, програмування власних дій з її актуалізації, оцінка та корекція результатів); індивідуальна розвиненість регулятивних процесів, що забезпечують реалізацію функціональних складових цілісної системи саморегуляції, які одночасно є регуляторно-особистісними властивостями індивіда, такими як: самостійність, надійність, гнучкість [1].

Ще одним важливим фактором підвищення продуктивності ЛСО діяльності є її вибудовування з урахуванням міжпівкульних відмінностей у сприйнятті, переробці інформації, розумових процесах, пам'яті тощо, адже розподіл студентів на «правопівкульних» та «лівопівкульних» указує на їх схильність до певного типу ментальної діяльності. Так, для перших із них характерним є цілісне сприйняття предметів та явищ, образно-просторове мислення, вміння синтезувати інформацію, розвинена образна пам'ять тощо. В ході іншомовного спілкування такий студент тонше та правильніше оцінює інтонації співрозмовника, що сприяє досягненню більшого порозуміння між ними та повнішій реалізації комунікативних цілей. Однак, здатність запам'ятовувати слова у такого суб'єкта навчання розвинута недостатньо. Оскільки права півкуля мозку є осередком конкретного образного мислення, ЛСО діяльність буде результативнішою, поміж іншим, при візуалізації чи, принаймні, відтворенні у власній уяві подій щойно почутих монологу, діалогу, полілогу, пісні та ін. під час їх чергового повторення; при застосуванні

образних наочних комп'ютерних програм, що передбачають нестандартні форми роботи, творчі завдання тощо. Лівопівкульна людина мислить формулами, таблицями, логічними міркуваннями. Вона зазвичай проявляє підвищений інтерес до деталей; цінує точність; фокусує увагу на організаційних аспектах; віддає перевагу аналізу, чіткій вербалізації інформації, адже за своєю суттю ліва півкуля є мовленнєвою. Тому такий студент більш охоче та легше вступає в розмову, захоплює ініціативу в бесіді, в тому числі й за рахунок багатства та розмаїття словникового запасу, дає розгорнуті та деталізовані відповіді. В цілому, людина з переважаючою лівою півкулею мозку, як правило, характеризується значною мовленнєвою активністю та більш загостреним мовленнєвим слухом. Тим не менш, у лівопівкульного студента спостерігається дещо знижена здатність розуміти інтонаційні відтінки мовлення, що часто викликає проблеми з фонетикою, тоді як завдяки більш розвиненому логічному мисленню, він вільніше засвоює граматичні конструкції та адекватніше використовує їх на практиці. З огляду на це, такому суб'єкту навчання слід запропонувати послідовне систематичне виконання різноманітних мовленнєвих, лексичних, граматичних вправ; логічних задач; завдань на складання діалогів; комунікацію з аудіо- та відеопідтримкою тощо.

Виходячи з вищезазначеного, вважаємо доцільним здійснення викладачем певних кроків із узгодження ступенів активності обох півкуль головного мозку студентів, що гарантуватиме ефективніше оволодіння ними іноземною мовою. Для цього в процесі формування готовності майбутніх учителів до лінгвосомоосвіти бажано надавати їм відповідні завдання, спрямовані на стимулювання роботи менш розвиненої півкулі, а також завдань, орієнтованих на постійне чергування видів діяльності в рамках отримання й обробки інформації на образному та знаковому рівнях. Разом із цим для кращого засвоєння навчального матеріалу та активізації обох півкуль доцільно подавати його різними мовами, забезпечуючи переклад з однієї мови на іншу. Щоб проілюструвати це, наведемо такі варіанти завдань: образ-знак (побачив – сказав; почув – написав); знак-образ (прочитав, ознайомився з правилом – висловив свою думку; прослухав аудіофрагмент чи переглянув відеосюжет – застосував одержані дані в реальному спілкуванні); образ-образ (наприклад, складання мозаїки із запропонованих слів); знак-знак (аналіз або синтез інформації та її узагальнення). Використання зміни часу й місця представлення,

обсягу та змісту текстових, графічних, аудіо- та відеоматеріалів, акцент на практичних заняттях також сприяють максимальній синхронізації роботи як правої, так і лівої півкулі головного мозку студентів. У даному контексті істотне значення має послідовність подання інформації, а саме: індивідам із домінуючою лівою півкулею варто спочатку надавати інформацію логічного чи текстового характеру, (нові лексичні одиниці, граматичні правила тощо), а потім аудіо- та відеоматеріал. І лише після цього можна переходити до практичного відпрацювання набутих знань, умінь та навичок. Суб'єктам навчання з переважаючою правою півкулею слід надати можливість спершу спробувати себе на практиці, прослухати аудіофайл чи переглянути відеосюжет, а далі вже подавати логічну й текстову інформацію. Отже, можна підсумувати, що за умови забезпечення однакового ступеня інтенсивності функціонування обох півкуль, у студента розвиваються здібності до виконання різних аспектів ЛСО діяльності, в кожному з яких він може досягти успіхів.

Слід підкреслити, що в процесі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, а також у ході їх подальшої ЛСО діяльності особливу значущість має врахування такої індивідуальної психологічної характеристики особистості, як темперамент. Темперамент – це сукупність природних якостей людини, що характеризують динаміку її психічної діяльності. Такими якостями, що зумовлюють виконання різних видів діяльності, незалежно від її специфіки, є інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних процесів і станів. Як слушно зауважує Дж. Лазей (J. Lathey), темперамент не віддзеркалює змістову сторону особистості, (зокрема, мотиваційну сферу, ціннісні орієнтири, світогляд), і безпосередньо не визначає її змістові риси. Він лише слугує формою, в якій ті чи інші риси проявляються [5, с. 53]. Але при цьому особливості темпераменту можуть як протидіяти, так і сприяти розвитку певних якостей індивіда, оскільки всі зовнішні впливи, що діють на особистісне становлення людини завжди трансформуються, проходячи через призму її темпераменту. Особливості темпераменту також можуть проявлятися й впливати на характер здійснення студентом різних видів ЛСО діяльності, через це їх урахування дозволить викладачеві обирати найбільш доцільні форми роботи в рамках підготовки майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти. Наприклад, екстравертам і сангвінікам, які мають високі комунікативні здібності, більше підійде робота в текстових чи голосових чатах чи проведення

відеоконференцій з носіями мови. Для інтроверта й флегматика корисним буде виконання теоретичних завдань, а також розв'язання задач, що вимагають глибокого аналізу та обробки значних масивів інформації. У емоційно стійких інтровертів (флегматиків і меланхоліків) здатність до рефлексії та планування проявляється в більшій мірі, ніж у сангвініків та холериків, які під час роботи часто відчують потребу в консультаціях і порадах.

Істотну роль у ЛСО діяльності студента відіграє співвідношення параметрів його психіки із здатністю до автономного вивчення іноземної мови. Так, у осіб з інертною нервовою системою міцнішою є зорова довгочасна пам'ять на іноземні слова та сильніше проявлені логіко-граматичні аспекти мови та мовлення, тоді як у людей з лабільною нервовою системою більш яскраво виражені комунікативні характеристики. Крім того, встановлено, що носії емоційно нестійкої та невірноваженої нервової системи (меланхоліки та холерики за темпераментом) більш схильні до аналізу. Вони краще запам'ятовують логічно представлену інформацію. Емоційно-стійким та врівноваженим людям (флегматикам і сангвінікам) легше вдається синтезувати дані. Для них простіше запам'ятати інформацію, подану в узагальненому вигляді. Флегматики краще сприймають інформацію за допомогою зорової опори, а холерики – слухової, у той час, як сангвініки та меланхоліки добре перципують навчальний матеріал і візуально, і аудіально. Суб'єкти з інертною нервовою системою не лише гарно сприймають інформацію із зоровою підтримкою, але й добре її запам'ятовують. У залежності від темпераменту студента слід варіювати форми його ЛСО діяльності. Зокрема, меланхолікам доцільно здійснювати аналіз іншомовних текстів, виконувати вправи й тести в електронному вигляді, вирішувати задачі некомунікативного типу тощо. Для флегматиків більш підходящою буде робота, реалізація якої передбачає аналіз великої кількості даних, здійснення пошуку та відбору інформації у глобальній мережі, активне розв'язання дослідницьких завдань із використанням засобів інформаційних технологій та ін.. Холерикам підійдуть форми ЛСО діяльності, спрямовані на комунікацію, такі як: робота з комп'ютерними програмами розпізнавання мовлення, відеоконференції; виконання завдань, не обмежених у часі; а також часта зміна різних видів ЛСО діяльності. Для сангвініків краще підбирати завдання, що є на порядок складнішими порівняно з їх потенційними можливостями і бажано будувати ці завдання на комунікативній основі, наприклад, регулярно включати в план ЛСО

діяльності майбутнього вчителя іноземних мов роботу з веб-ресурсами для спілкування іноземними мовами, найбільш популярними з яких є <http://learnlanguagetools.com/livemocha/>, <https://www.mylanguageexchange.com/>, <http://langformula.ru/sharedtalk/>, <http://www.speaking24.com/> та ін..

Висновки. Беручи до уваги сказане вище, можна зробити висновок про те, що для забезпечення якісного засвоєння майбутніми вчителями іноземних мов навчальної інформації у ході формування їх готовності до лінгвосамоосвіти слід враховувати індивідуально-психологічні риси кожного студента та факт існування безпосередньої взаємозалежності між цими властивостями та конкретними формами ЛСО діяльності. Знаючи стильові особливості сприйняття та переробки інформації, студент зможе самостійно обирати для себе найбільш ефективні стратегії, техніки й технології автономного навчання як серед уже існуючих, за необхідності модифікуючи їх, або навіть розробляти власні задля якнайповнішої самоактуалізації. При цьому результативність процесу ЛСО діяльності прямо пропорційно залежить від відповідності між індивідуальними стилями даної діяльності та індивідуально-психологічними особливостями студента.

Література

1. Конопкин О. А. Осознания саморегуляция как критерий субъективности. *Вестник практической психологии образования : научно-методический журнал*. 2012. № 4 (33). С. 97–101.
2. Маруненко І. М., Тимчик О. В., Неведомська Є. О. Психогенетика : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ, 2015. 292 с.
3. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции : феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва, 1998. 192 с.
4. Buxbaum O. Key insights into basic mechanisms of mental activity. New York, 2016. 104 p.
5. Lathey J. Temperament style as a predictor of academic achievement in early adolescence. *Journal of psychological type*. 1991. № 22. P. 52–58.
6. Nilson L. Creating self-regulated learners : Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills. Sterling, 2013. 180 p.
7. Sternberg R. J. Intellectual styles : Theory and classroom implications. In : *Learning and thinking styles : Classroom interaction*. – Washington, D.C., 1990. P. 18–42.

З М І С Т

І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ткачова Н. О., Чирва Я.О.	3
Структурні компоненти міжетнічної толерантності особистості	

ІІ. ДИДАКТИКА

Алієв Х. М.	11
Технологія дистанційного навчання студентів педагогічного університету в процесі фахової підготовки: теоретичний аспект	
Богута В.М.	21
Використання навчально-творчих задач у процесі формування творчих здібностей учнів початкових класів	
Гриценко Є. О.	32
Освітній медіапростір	
Гришко О. І., Клевака Л. П.	43
Поєднання традиційних та інноваційних методів організації навчального процесу: гендерний підхід	
Жуков В. П.	54
Суть інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу	
Кушнір С. П.	63
Особливості організації навчального процесу на засадах педагогічного конструктивізму	
Томашевська А. Ю.	76
Навчальна автономія як основа самостійної роботи з іноземної мови студентів фармацевтичних спеціальностей у системі дистанційного навчання MOODLE	

ІІІ. ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

Дубовик Ю. М.	85
Теоретичне обґрунтування технології підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи	
Ісаєва О. С.	93
Значущість соціально-гуманітарної підготовки у медичних вишах	
Кабанська О.С.	102
Реалізація організаційно-змістового етапу технології формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності	
Костіна В.В.	112
Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів	
Лебедєва В. В.	126
Застосування документ-камери в професійній діяльності майбутнього вчителя	
Матвієнко М. Є.	137
Саморозвиток та самовдосконалення студентів на практичному етапі профільної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування освітньо-виховного середовища	

Осова О. О.	147
Критеріальна база визначення сформованості інноваційної компетенції майбутніх учителів	
Резван О. О.	157
Проблеми стратегічного менеджменту сучасного університету в аспекті кадрової політики	
IV. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
Бугасць Н. А.	166
Проблема естетичного виховання в історико-педагогічному дискурсі	
Говорун А. В.	174
Погляди П.Ф. Каптерева на формування моральної звички у дітей	
Золотухіна С. Т., Пташний О. Д.	183
Особливості організації та проведення практичних занять у вищих навчальних закладах другої половини XIX ст.	
Кордубан М. В.	194
Форми діяльності гувернерів в Україні в першій половині XIX століття	
Костіна Л. С.	201
Організаційна структура професійного розвитку вчителів середніх шкіл Австралії: рівні реалізації	
Лук'янченко О.М.	212
Педагогічний досвід музикантів-педагогів минулого в системі сучасної мистецької освіти	
Лутаєва Т. В.	221
Внесок фундаторів вітчизняної медичної й фармацевтичної освіти у діяльність Харківського товариства поширення в народі грамотності	
Лушик Ю. М.	236
Застосування сучасних технологій у процесі підготовки майбутніх аграріїв у вищій освіті Великої Британії	
Пісоцька М. Е.	248
Індивідуалізація науково-дослідної діяльності студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних інститутів УРСР у 60-ті - 70-ті роки XX століття	
Ткаченко Л. П.	259
Етапи розвитку риторики як навчальної дисципліни в Україні	
Черкашин С.В.	270
Формування ключових компетенцій студентів на етапі докорінного реформування системи вищої освіти Німеччини	
V. ПСИХОЛОГІЯ	
Шумський О. Л.	280
Психологічні аспекти лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов	

ДОВІДКА ПРО АВТОРІВ

Алієв Хан – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Богута Валентина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;

Бугаєць Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Говорун Алла Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та іноземної філології, Харківська державна академія дизайну і мистецтв;

Гришко Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Дубовик Юлія Миколаївна – аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Жуков Василь Павлович – старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя, аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Золотухіна Світлана Трохимівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Ісаєва Оксана Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри латинської та іноземних мов, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького;

Кабанська Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Клевака Леся Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Полтавського інституту економіки і права Університету «Україна»;

Кордубан Марина Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри естетичного виховання і технологій дошкільної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Костіна Валентина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Костіна Людмила Сергіївна – викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Криворізький національний університет», аспірант відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Кушнір Світлана Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Лебедєва Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Лук'янченко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики мистецької освіти і диригентсько-хорової підготовки вчителя, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Лутаєва Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, Національний фармацевтичний університет (м. Харків);

Лущик Юлія Миколаївна – аспірантка кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Матвієнко Марина Євгенівна – здобувач кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Осова Ольга Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;

Пташний Олег Дмитрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої і прикладної математики, Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків);

Резван Оксана Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Ткаченко Лідія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Ткачова Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Томашевська Агнеса Юрївна – викладач кафедри іноземних мов, Буковинський державний медичний університет;

Чирва Ярослава Олександрівна – викладач кафедри міжнародних економічних відносин на факультеті міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна;

Черкашин Сергій Володимирович – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

Шумський Олександр Леонідович – кандидат педагогічних наук, докторант, Запорізький національний університет.

Наукове видання

Педагогіка та психологія

Збірник наукових праць

Випуск 57

За загальною редакцією:
академіка І. Ф. Прокопенка,
проф. С. Т. Золотухіної

Відповідальний за випуск: *Золотухіна С. Т.*

Комп'ютерна верстка: *Петров В. В.*

Відповідальність за зміст, орфографію та пунктуацію статті несе її автор

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 15514 – 4013ПР від 13.07.2009 р.*

*Адреса редакції: 61168, м. Харків, вул. Валентинівська (Блюхера), 2.
Телефон: (0572) 68-16-78*

Електронну версію збірника розміщено на сайті: <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psyped>

E-mail: pedpshy.hnpu@gmail.com

Видання українською мовою

Засновник:

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських (Артема), 29

Підписано до друку 29.06.2017. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times ET. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 20,0. Наклад 300 прим. Замов. № 0629/8-17. Ціна договірна.

Видавець: Рожко Сергій Григорович
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 4924 від 24.06.2015 р.
Адреса для листування: а/с 11437, м. Харків, 61171

Надруковано з готових оригінал-макетів у друкарні ФОП Петров В. В.
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 2400000000106167 від 08.01.2009 р.
61144, м. Харків, вул. Гв.Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34.
e-mail: bookfabrik@mail.ua