

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

*Виходить двічі на рік
Заснований у 1998 році*

Випуск 71

Полтава
2018

Засновник і видавець:

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Founder and publisher:

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 12 від 29 березня 2018 р.).

Printed under the decision of the Scientific Council of the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko (protocol № 12 from Mart 29, 2018).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Микола Степаненко,

докт. філол. н., проф., акад. Академії наук вищої освіти України

Заступник головного редактора

Олена Гнізділова, докт. пед. н., проф.

Рудіте Андерсоне, докт. пед. н., проф.

Латвійського університету, завідувач департаментом педагогіки, експерт ученої ради Академії наук Латвії.

Мирослав Паталон, докт. хабілітований, професор, декан відділу суспільних наук академії Поморської в Слупську, Польща.

Алла Бойко, докт. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України

Борис Год, докт. пед. н., проф.

Олена Ільченко, докт. пед. н., доц.

Валентина Оніпко, докт. пед. н., проф.

Лариса Семеновська, докт. пед. н., проф.

Василь Фазан, докт. пед. н., доц.

Ірина Цебрій, докт. пед. н., проф.

Андрій Цина, докт. пед. н., проф.

Надія Шиян, докт. пед. н., проф.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

Mykola Stepanenko,

Dr. of philological sciences, prof., acad. of Ukrainian Academy of the Higher Education

Second-in-command editor

Olena Gnizdilova, D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

Rudite Andersone, Doctor of Pedagogical sciences, professor of Latvia Univesrity, Heat of Pedagogy Department, an expert of the scientific board of Academy of sciences in Latvia.

Myroslav Patalon, Doctor habilitate, professor, the Dean of Social Science Department in Pomorska Academy, Slupsk, Poland.

Alla Boyko, D. of pedagogical sciences, prof., memb. cor. of the NAPS of Ukraine.

Borys Hod, D. of pedagogical sciences, professor.

Olena Ilchenko, D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

Valentina Onipko, D. of pedagogical sciences, professor.

Larysa Semenovska, D. of pedagogical sciences, prof.

Vasyl Fazan, D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

Irina Tsebriy, D. of pedagogical sciences, prof.

Andry Tsyna, D. of pedagogical sciences, prof.

Nadia Shyyan, D. of pedagogical sciences, prof.

РЕЦЕНЗЕНТИ

Григорій Луценко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Глухів.

Мирослава Вовк, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти імені І. Я. Зязюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Віктор Стрельников, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та суспільних наук Полтавського університету економіки і торгівлі, Полтава.

Періодичний науковий журнал «Педагогічні науки» зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: Google Scholar (Гугл Академія), Ulrichsweb Global Serials Directory.

У науковому журналі представлено результати досліджень науковців із актуальних проблем вищої і загальноосвітньої школи у методолого-теоретичному, методичному, історико-ретроспективному та практико-зорієнтованому аспектах. Акцентовано увагу на шляхах і перспективах розвитку освітньо-виховної системи України в контексті імплементації Закону «Про вищу освіту».

The collection contains the results of the investigations of the urgent problems of higher and secondary schools in the methodological and theoretical, methodological, historical retrospective and practice-targeted aspects. The attention is focused on the ways and prospects of the educational system of Ukraine in the context of implementation of the Law «About Higher Education».

Періодичний науковий журнал внесено до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки»

(Наказ Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015 р.)

The collection of Pedagogical Works is included in the order of special publication in field sphere of «Pedagogical science» (By order of the Ministry of education and science of Ukraine, № 747 from 13.07.2015)

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 15250-3822 Р. від 1 червня 2009 року.

The Certificate of the state registration KB № 15250-3822 P. dd. June 1, 2009.

Сторінка видання в Інтернеті / <https://sites.google.com/view/pnpupednauki>

© Колектив авторів, 2018

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018

© Collective of authors, 2018

© Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2018

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 37.041.02-053.5

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255774>

МИКОЛА СТЕПАНЕНКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6727-1265>

(Полтава)

ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛІН

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8967-3863>

(Полтава)

САМООСВІТА ШКОЛЯРІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК УСУНЕННЯ ВІД ПЕРЕВАНТАЖЕНЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкрито провідне значення самоосвіти у творчості видатних учених, письменників, діячів мистецтва, потреба й можливості використання самоосвіти школярів як важливого чинника долання навчальних перевантажень; вирізнено першочергові завдання вчителів у подоланні труднощів, пов'язаних з організацією самостійного читання учнів.

Ключові слова: самоосвіта, навчальні перевантаження, мотиви учіння, виховання любові до книги, самостійне читання учнів, літературні бесіди.

Постановка проблеми. Протягом багатьох століть важливим доповненням і логічним продовженням шкільного навчання було самостійне оволодіння знаннями за допомогою книг.

Метою пропонованої статті є висвітлення ролі самостійного читання та самоосвіти учнів як одного з чинників позитивного розв'язання проблеми нормування навчальних навантажень учнів і піднесення якості шкільної освіти.

З історії дослідження. Не зайвим буде навести кілька фактів з історії розглядуваного питання. У Стародавній Греції найдопитливіші юнаки після завершення навчання в школах не припиняли самоосвіти. Важливо, що саме завдяки їй видатні мислителі античного світу розвивали свою ерудицію, розширювали свій інтелектуальний потенціал. Основна роль у створенні необхідних умов для самоосвіти в рабовласницькому суспільстві належала бібліотекам. Найвідомішою в цей історичний період була Олександрійська книгозбірня, заснована в III ст. до н.е. В епоху Середньовіччя й Відродження такі храми духовності створювалися при університетах, монастирях, королівських та князівських дворах, що сприяло активному поширенню самоосвіти. З виникненням книгодрукування аналізована в пропонованій праці форма оволодіння знаннями стає до певної міри доступною і для тих, хто не мав змоги навчатися в школах.

Виклад основного матеріалу. Прагнення людини до самоосвіти здебільшого виникає у зв'язку з розвитком її пізнавальних інтересів. Найважливішим чинником реалізації цього прагнення є самостійне читання книг. Яскравими прикладами благотворного впливу самостійно простудійованих книг на формування особистості слугують біографії таких видатних учених, письменників, діячів мистецтва, як А. Ампер, В. Вернадський, М. Фарадей, Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка, К. Станіславський.

Цілеспрямоване самостійне читання художньої, науково-популярної, науково-фантастичної й суто наукової літератури має величезний освітній та виховний потенціал. З огляду на це винятково **актуальним** завданням школи було і, переконані, залишиться виховання в учнів любові до книги, побудження до самостійного читання з метою збагачення знаннями й одуховнення.

На превеликий жаль, традиційний освітній процес не сприяє успішній реалізації окреслених завдань. Історико-педагогічний аналіз розвою шкільної освіти промовисто демонструє, що в ній протягом багатьох століть укорінювалися вади, діагностовані Я.А. Коменським як “застарілі хвороби школи” [7, с. 303]. З-поміж них слід вирізнити насамперед навчальні перевантаження учнів, примусовий характер дидактично-пізнавальної діяльності, механічне заучування теоретичного матеріалу без належного його усвідомлення.

Вади, про які мовиться, не минули й сучасної школи, вони мають гальмівний і навіть руйнівний вплив на розумовий розвиток учнів, на засвоєння ними основ наукових знань. Найбільшу небезпеку становлять непомірні навчальні перевантаження дітей, несумісні з принципом доступності навчання та, зрештою, і з усією системою дидактичних принципів [1, с. 155; 4, с. 204]. Освітня практика перевантаження породжує хіба що відразу до отримання нових знань, а це, за Я. А. Коменським, спричиняє “смерть навчання” [7, с. 528]. Слушною в цьому зв’язку видається думка автора методики кількісного оцінювання рівня навчальних перевантажень В. Беспалька про те, що “учень, гранично перевантажений навчальними предметами, нічим, крім нульової успішності, відповісти не може” [2, с. 36]. У багатьох дослідженнях цього вченого виняткову увагу приділено перевантаженості шкільних підручників з усіх предметів (див.: [2]). Сумна “пальма першості”, за його твердженням, належить підручникам із математики, де перевантаженість сягає 5-кратного й навіть 20-кратного рівня [3, с. 152–153].

Аномалія навчальних перевантажень, як свідчить огляд психолого-педагогічних, фізіологічних, медико-гігієнічних і кримінологічних студій, спричиняє глибокі деформації в засвоєнні навчальних предметів, у розумовому розвитку й моральному вихованні школярів, а ще – надзвичайно високий рівень нервово-психічної та соматичної захворюваності дітей і підлітків, зростання злочинності серед неповнолітніх [8, с. 163–192]. Усе це вимагає негайного впровадження нормованого обсягу й адекватного змісту навчального матеріалу з усіх предметів.

Порушену проблему мають розв’язувати насамперед автори шкільних програм та підручників. Важлива роль у втіленні їхніх ідей належить як учителям-предметникам, так і педагогічним колективам загальноосвітніх навчальних закладів. У цьому контексті виняткової актуальності набуває узагальнювальний висновок А. Дістервега про досконалість навчальної роботи педагога: “Учителі з гарними задатками з року в рік відчутно скорочують навчальний матеріал і доводять його врешті-решт до належного мінімуму. Це справжні вчителі” [5, с. 395]. Усунення аномальної перевантаженості учнів домашніми завданнями – одна з необхідних і достатніх умов гармонійного доповнення навчальної діяльності школярів самостійним читанням художньої, науково-популярної та іншої літератури. Корисним з огляду на висловлене буде й широко відомий досвід Є.М. Ільїна, описаний у книзі В. Іваніхіна “Почему у Ильина читают все” (див.: [6]).

Освітня та виховна значущість самоосвіти є давно відомою педагогічною істиною. Значні переваги цілеспрямованої самоосвіти над перевантаженим і примусовим шкільним навчанням добре розумів Я.А. Коменський. Наголошуючи на природності характеру самостійного оволодіння знаннями, він зазначав: “Приклади автодидактів демонструють з усією очевидністю, що, ідучи вслід за природою, людина може досягнути все” [7, с. 274]. Окремі з них, “не маючи ніяких учителів, будучи самі собі вчителями, значно випередили тих, які відчували на собі ретельну опіку вчителів” [там само]. Високу результативність такого навчання видатний чеський педагог підтвердив прикладом дивовижних успіхів самоосвіти Жозефа (Йосипа) Скалігера (1540–1609), відомого французького історика, що заклав основи наукової хронології, самотужки “засвоїв чотирнадцять мов, а мистецтв і наук – стільки, скільки може вмістити людський розум, і оволодів, здавалось, усім цим досконаліше, ніж ті, хто досягав лише одну науку” [7, с. 333].

Виняткового значення самоосвіти учнів надавав видатний лікар і педагог М.І. Пирогов. У гімназіях Одеси й Києва саме з його ініціативи було запроваджено літературні бесіди за змістом книг, які учні самостійно прочитали. Така форма освітньо-виховної роботи пробуджувала в багатьох дітей інтерес до самостійної роботи з науковою літературою, сприяла виявленню обдарованості й нахилів до того чи того виду діяльності. Життя підтвердило правильність погляду М. Пирогова на літературну бесіду як “потужний посібник для учнівської освіти” й “засіб розвитку самостійної діяльності та підготовки до університету” [9, с. 184–186].

Виховна практика свідчить, що самостійне читання дітей за належного педагогічного

керівництва завжди результативне, воно позитивно впливає на пізнавальну активність і розумові здібності учнів. Так, у школі імені Достоевського (для безпритульних дітей), якою керував В. Сорока-Росинський, першим етапом пробудження в учнів бажання навчатися було читання книг уголос. Спочатку це робили вчителі, потім їхню справу перехоплювали учні. Вони ознайомлювалися з мистецтвом декламації поетичних творів, училися читати в ролях, згодом переходили до інсценізацій. Більшість із тих, хто були залученими до цієї творчо-інтелектуальної процедури, неодмінно ставали активними читачами [10, с. 186].

Самостійному читанню художніх творів відводилося особливе місце в навчально-виховному процесі Павлівської середньої школи, директором якої був В. Сухомлинський. Усі педагоги цього освітнього закладу спрямували свою діяльність передусім на те, щоб зацікавити вихованців доступною за змістом літературою з різних галузей знань, оскільки вбачали в цьому один із важливих шляхів подолання навчальних перевантажень. "Ми добиваємося, – зазначав В. Сухомлинський, – щоб наш учень читав журнали, науково-популярну літературу: чим більше він читає внаслідок свого інтересу до книжки, до науки, тим легше він оволодіває основами наук, тим менше часу йде в нього на підготовку домашніх завдань... Перш ніж почути на уроці фізики пояснення матеріалу про будову атома, наш учень уже начитався захоплюючих, цікавих статей і заміток про елементарні частинки; нехай багато чого в цих статтях йому ще не зрозуміле, але це не послаблює, а навпаки, посилює інтерес до матеріалу, що вивчається на уроках" [11, с. 243–244].

Переконані, що висока ефективність систематичного самостійного оволодіння знаннями зумовлена тим, що воно захищає дитину, підлітка, молоду й навіть зрілу людину від багатьох "застарілих хвороб школи", і від навчальних перевантажень також. Цілеспрямована самоосвіта базується на стійкій жадобі до знань, якої бракує школярам, з тим поправним коефіцієнтом, що темп пізнавальної діяльності прискорюється або вповільнюється залежно від складності засвоєваних знань, рівня опановуваних умінь і навичок. На цьому ґрунті в особистості формується критичне ставлення до якості набутих знань, яке спонукає доводити осмислення засвоєваного пізнавального матеріалу до повного розуміння, сприяє розвитку самостійності мислення, гартує волю, допомагає успішно долати труднощі в процесі самоосвітньої діяльності.

За таких умов прагнення до подальшого оволодіння знаннями безперервно еволюціонує, зрозуміло, у кращий бік, що можна яскраво проілюструвати на прикладі життєпису багатьох видатних учених, письменників, діячів мистецтва. Наприклад, В. Вернадський із семирічного віку самостійно студіював літературу з різних галузей знань. Спочатку коло його читацьких інтересів формувалося під впливом батька й охоплювало історію, філософію, релігію, слов'янські мови. Пізніше він зосередив свої пізнавальні інтереси на природничих науках. Усе це стало надійним підмурком виформування енциклопедичності знань В. Вернадського, широти спектра наукових поглядів ученого світового рівня.

Вважаємо, що провідна роль у залученні учнів до самостійного читання належить передусім учителям-філологам. На уроках літератури вони мають ознайомлювати вихованців із тим, яке місце займала самоосвіта у творчості майстрів слова. Досить згадати хоча б те, яку роль зіграла самоосвіта в духовно-інтелектуальному житті І.Франка, Лесі Українки й інших українських письменників. Так, І. Франко, навчаючись ще в п'ятому класі Дрогобицької гімназії, почав збирати власну бібліотеку, яка до кінця його "гімназійних часів виросла до числа 500 томів" [12, с. 242].

Зрозуміло, що самоосвіта дітей шкільного віку – це не альтернатива навчанню в школі, а органічне його доповнення. Самоосвіта учнів як складник цілісного педагогічного процесу сприяє значному підвищенню ефективності навчання й виховання в загальноосвітніх школах. Яскравими прикладами на підтвердження сказаного є досягнення в науці відомого математика І. Шафаревича, який у 14 років достроково завершив вивчення шкільного курсу математики, а також головного конструктора автоматичних станцій для дослідження Місяця і планет Сонячної системи Г. Бабкіна, котрий у юнацькі роки самостійно виконав програму середньої школи.

Перші сходинки до самоосвіти – цілеспрямоване залучення школярів до самостійного читання, причому без будь-якого примусу з боку вчителів або батьків. Треба домогтися, щоб процес читання був породжений не тиском обов'язкового виконання навчальних завдань і вимог педагога, а ініціативою учня, його особистісно орієнтованою діяльністю. Таке читання ще не можна вважати цілком самостійним, але вияв особистісних інтересів школяра в цьому процесі –

сутнісна умова поступового переходу від обов'язкового читання до самостійного. Цілком самостійне читання – це звернення учня до книги не через потребу виконання конкретного навчального завдання, а й із власного бажання, яке подеколи мотивоване ще й рекомендацією педагога.

Зважмо й на те, що на сучасних школярів інтенсивно впливає багато чинників, які заважають вихованню потреби самостійного читання, знижують читацьку активність учнів. Ідеться насамперед про Інтернет, телевізійні програми, відеофільми, комп'ютерні ігри тощо.

Висновки. Підсумовуючи сказане, зазначимо: виховання в учнів любові до книги, організацію самостійного читання на основі ретельного діагностування їхніх інтересів слід визнати одним із першочергових завдань учителів початкової школи. У середніх та старших класах це завдання вимагає цілеспрямованих і наполегливих зусиль і кожного вчителя, і всього педагогічного колективу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексюк А. М. Закономірності, принципи і правила навчання / А. М. Алексюк, В. І. Помагайба // Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища шк., 1986. – С. 138–160.
2. Беспалько В. П. Можно ли купить инновации? / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2010. – №7. – С. 30–36.
3. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект // В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
4. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957 – 519 с.
5. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. проф. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – С. 385–444.
6. Иванихин В. В. Почему у Ильина читают все / В. В. Иванихин. – М. : Просвещение, 1990. – 158 с.
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т.- Т. 1 / Я. А Коменский / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
8. Лутфуллін В. С. Теоретико-методичні засади усунення навчальних перевантажень учнів / В. С. Лутфуллін. – Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2011. – 336 с.
9. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
10. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : У 5-ти т. – Т. 4. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – 640 с.
12. Франко І. Я. Твори : У 20-ти т. – Т. 4 / І. Я. Франко – К. : Держлітвидав, 1950. – 541 с.

REFERENCES

1. Aleksyuk A. M. Zakonomirnosti, pryntsypy i pravyla navchannia / A. M. Aleksyuk, V. I. Pomahaiba // Pedahohika / za red. M. D. Yarmachenka. – K. : Vyshcha shk., 1986. – S. 138–160.
2. Bepalko V. P. Mozhno ly kupyty ynnovatsyy? / V. P. Bepalko // Pedahohyka. – 2010. – №7. – S. 30–36.
3. Bepalko V. P. Teoryia uchebnyka: dydaktycheskyi aspekt // V. P. Bepalko. – M. : Pedahohyka, 1988. – 160 s.
4. Danylov M. A. Dydaktyka / M. A. Danylov, B. P. Esypov. – M. : Yzd-vo APN RSFSR, 1957 – 519 s.
5. Dysterveh A. Rukovodstvo k obrazovaniyu nemetskykh uchytelei / A. Dysterveh // Khrestomatyia po ystoriyy zarubezhnoi pedahohyky / sost. prof. A. Y. Pyskunov. – M. : Prosveshchenye, 1971. – S. 385–444.
6. Yvanykhyn V. V. Pochemu u Ylyna chytaiut vse / V. V. Yvanykhyn. – M. : Prosveshchenye, 1990. – 158 s.
7. Komenskyi Ya. A. Yzbrannyye pedahohycheskye sochyneniya : V 2-kh t.- T. 1 / Ya. A Komenskyi / pod red. A. Y. Pyskunova. – M. : Pedahohyka, 1982. – 656 s.

8. Lutfullin V. S. Teoretyko-metodychni zasady usunennia navchalnykh perevantazhen uchniv / V. S. Lutfullin. – Poltava : Vydavets Shevchenko R. V., 2011. – 336 s.
9. Pyrohov N. Y. Yzbrannyye pedahohycheskye sochyneniya / N. Y. Pyrohov. – M. : Yzd-vo APN RSFSR, 1953. – 752 s.
10. Soroka-Rosynskiy V. N. Pedahohycheskye sochyneniya / V. N. Soroka-Rosynskiy. – M. : Pedahohyka, 1991. – 240 s.
11. Cukhomlynskiy V. O. Vybr. tvory : U 5-ty t. – T. 4. / V. O. Cukhomlynskiy. – K. : Rad. shkola, 1977. – 640 s.
12. Franko I. Ya. Tvory : U 20-ty t. – T. 4 / I. Ya. Franko – K. : Derzhlitvydav, 1950. – 541 s.

VALERII LUTFULLIN

MYKOLA STEPANENKO

SCHOOLCHILDREN SELF-EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR TO AVOID OVERLOADING IN LEARNING PROCESS

The article characterizes the place and role of self-education in forming a personality. It treks a short history of this issue through the prism of didactic traditions of the antique world that is the slavery, Middle Ages and Renaissance. Special attention has been paid to revealing the significant role of self-education in creative activities of some prominent world and Ukrainian scholars and writers (Joseph Scaliger, Volodymyr Vernadskyi, Ivan Franko). The authors interpret different aspects of learning overloading, their incompatibility with the principle of leaning availability and other general didactic principles. They reason that overloading affect adversely children mental development and moral education as well as the rate of their neuropsychiatric conditions and could cause the increasing of crime rate among teenagers. The article suggests the ways of implementing the standards and amount of educational content in all subjects, i.e. elaborated curricula and text books, the minimum amount of educational stuff in each subject fixed by a teacher, active use of autodidactic methods by means of literary discussions of books read by pupils independently; their involvement in reading books in different fields of knowledge. The article claims that schoolchildren self-education is not an alternative way of learning but its natural necessity. It becomes an integral component of the educational process, and the most effective way of its implementing is intentional involving schoolchildren in reading based on their personal choice and initiative. One of the foremost objectives of a secondary school is to foster love to books in schoolchildren, to encourage them to read books based on deliberate monitoring of their interests. The fulfillment of this objective requires great efforts from teachers and all teaching staff.

Key words: *self-education, learning overloading, pupils' motives, foster love to books, pupils independent reading, literary discussions*

Одержано 01.02.2018р.

УДК 373.3/5.018.32.043.2-056.2/.3(477.53-25)
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255788>

МАРИНА ГРИНЬОВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3912-9023>
(Полтава)

АЛЕФТИНА КЛЮЧИНСЬКА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5388-8707>
(Полтава)

ЛЮБОВ КУТОРЖЕВСЬКА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8639-7958>
(Полтава)

ІНКЛЮЗИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ «ЦЕНТРУ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ» ІМЕНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Розглянуто навчально-виховну діяльність школи-інтернату, дошкільного відділення, навчально-виховного комплексу як можливості пансіону для проживання, харчування та оздоровлення дітей, що формує компетентності вихованця, забезпечує інклюзивною формою навчання осіб з особливими потребами, поєднує «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової та створює можливості в задоволенні територіальної громади якісними освітніми та соціальними послугами.

Завдяки реформуванню інтернатних закладів утворюються заклади нового типу, зокрема: Княгининівська спеціалізована школа-інтернат I-III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» обласного підпорядкування Волинської обласної ради, Люблинецька спеціалізована загальноосвітня I-III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» (Ковельський район Волинської обл.), Головнієньська та Затурцівська спеціальні школи-інтернати «Центри освіти та соціально-педагогічної підтримки»; Полтавську спеціалізовану школу-інтернат №2 імені Н.К. Крупської реформовано на Полтавську спеціалізовану школу-інтернат №2 I-III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової Полтавської обласної ради, що створює широкі можливості для задоволення територіальної громади у навчанні та формуванні компетентностей дітей, починаючи з дошкільного віку, акумулює навчально-виховну діяльність школи-інтернату, дошкільного відділення, НВК, маючи всі можливості пансіону для проживання, харчування та оздоровлення дітей; формує різні компетентності вихованця; розвиває здібності та таланти дітей у гуртках художньо-естетичного, технологічного, гуманітарного напрямів, вирішує проблему інклюзивної освіти; допомагає у корекції психофізичного та мовленнєвого розвитку.

Нововведенням закладу на сьогоднішній день є те, що освітнє середовище адаптовано до особистості вихованця, адже навчаються як обдаровані діти, так і діти з особливими освітніми потребами: тому окрім класів, що навчаються за програмою загальноосвітньої школи, у закладі функціонують класи з поглибленим вивченням окремих предметів, а для дітей з особливими освітніми потребами створені групи з інклюзивною формою навчання. Для дітей із мовленнєвими порушеннями у дошкільному відділенні створені логопедичні групи для проведення корекційних занять.

Ключові слова: *Інклюзивна форма навчання, умови «Центру освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової, Державна цільова соціальна програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та*

дітей, позбавлених батьківського піклування, освітнє середовище, індивідуальна програма розвитку, додаткові освітні та соціальні проблеми учня, психолого-педагогічна допомога, характеристика учня, навчальні предмети, адаптація навчальних підходів, індивідуальний навчальний план, джерела інформації в процесі індивідуальної програми розвитку.

Актуальність проблеми. На початку III тисячоліття радикально змінюється державна освітня політика в Україні. Входження України в європейське освітнє середовище, інтеграція національної системи освіти у світову й орієнтація на європейські та світові стандарти зумовили впровадження у зміст сучасної освіти компетентнісного підходу. Як відмічає З. Слєпкань, нова парадигма як пріоритетне завдання освіти орієнтована на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку, а також набуття компетенції, ерудиції, формування творчості, культури особистості [3]. В умовах кардинальної перебудови системи освіти головною метою закладу освіти є становлення соціально зрілої, творчої особистості – громадянина України, здатного до свідомої суспільної діяльності та збагачення на цій основі надбань народу. Нині значна увага звертається на формування життєвої компетентності учнів, яка характеризується багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учнів-випускників до дорослого життя, подальшого особистісного розвитку й до активної участі у житті суспільства; на розроблення і втілення в життя освітніх інновацій, що якісно змінюють зміст, структуру, форми, методи, засоби, технології навчання і виховання.

Аналіз останніх досліджень. На виконання Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 17 жовтня 2007 року № 1242, наказу Міністерства освіти і науки України від 05.10.2009 № 915 «Про затвердження заходів на виконання II етапу Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», та згідно з Концепцією Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, основною метою є створення умов для реалізації права на розвиток у сім'ї, виховання за місцем їх походження, в Україні відбувається забезпечення соціального захисту таких дітей: створюються умови для реалізації права кожної дитини мати свою сім'ю, – стверджують сучасні дослідники [1, 2, 4, 5]. Нині вивчається і запроваджується міжнародний досвід сімейних форм виховання дітей, змінено фінансування дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування – розроблено новий механізм «гроші ходять за дитиною»: фінансування виділяється не на заклад опіки, а на саму дитину. Завдяки реформуванню інтернатних закладів утворюються заклади нового типу, зокрема: Княгининівська спеціалізована школа-інтернат I-III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» обласного підпорядкування Волинської обласної ради, Люблинецька спеціалізована загальноосвітня I-III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» (Ковельський район Волинської обл.), Головніньська та Затурцівська спеціальні школи-інтернати «Центри освіти та соціально-педагогічної підтримки»; Полтавську спеціалізовану школу-інтернат №2 імені Н.К.Крупської реформовано на Полтавську спеціалізовану школу-інтернат №2 I-III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової Полтавської обласної ради. Також з метою створення організаційно-правових засад розбудови нової української школи, реформування системи інституційного навчально-виховного середовища та забезпечення права дитини на виховання в сім'ї Урядом України прийнято рішення про припинення з 1 вересня 2017 року набору учнів до підготовчого та першого класів спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей із затримкою психічного розвитку, забезпечивши їх навчання в інклюзивних та спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів за місцем проживання дітей (постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. № 753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585»).

Метою дослідження є описати інклюзивну форму навчання учнів в інноваційному освітньому закладі «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової.

Виклад основного матеріалу. «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» – інноваційне освітнє середовище, що створює широкі можливості для задоволення територіальної громади у навчанні та формуванні компетентностей дітей, починаючи з дошкільного віку. Мета

діяльності «Центру освіти та соціально-педагогічної підтримки» – соціалізація особистості в умовах інноваційного середовища. «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» виконує соціалізуючу функцію; створює можливості в задоволенні територіальної громади якісними освітніми (комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання [6]) та соціальними (підтримує спектр пільгових категорій сімей, забезпечує рівний доступ до освіти дітей з різних категорій сімей) послугами. «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» акумулює навчально-виховну діяльність школи-інтернату, дошкільного відділення, науково-виховний комплекс, маючи всі можливості пансіону для проживання, харчування та оздоровлення дітей; формує різні компетентності вихованця; розвиває здібності та таланти дітей у гуртках художньо-естетичного, технологічного, гуманітарного напрямів, вирішує проблему інклюзивної освіти; допомагає у корекції психофізичного та мовленнєвого розвитку.

Найважливішим нововведенням закладу на сьогоднішній день є те, що освітнє середовище адаптовано до особистості вихованця, адже навчаються як обдаровані діти, так і діти з особливими освітніми потребами: тому окрім класів, що навчаються за програмою загальноосвітньої школи, у закладі функціонують класи з поглибленим вивченням окремих предметів, а для дітей з особливими освітніми потребами створені групи з інклюзивною формою навчання. Для дітей із мовленнєвими порушеннями у дошкільному відділенні створені логопедичні групи для проведення корекційних занять.

Інклюзивне навчання визначається як процес включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади, і забезпечення права на одержання освіти, якість якої не відрізняється від освіти здорових дітей. Це положення відображено в міжнародних і українських нормативно-правових документах, зокрема: Всесвітній декларації «Освіта для всіх», Саламанській Декларації, Програмі дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, Дакарській Декларації – міжнародних, а також в українських нормативно-правових документах, а саме: Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, Законі України від 23.05.2017 р. № 6437 «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», Концепції розвитку інклюзивної освіти, Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, Положенні про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах та інші (особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту). У листі Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 1/9-315 «Про структуру навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році» визначено основні підходи щодо організації навчально-виховного процесу у ЗНЗ.

Для організації інклюзивного навчання для дитини з особливими освітніми потребами батьки (опікуни) подають заяву до обраної загальноосвітньої школи (за місцем проживання), а також висновок психолого-медико-педагогічної консультації (для визначення переліку спеціальних і додаткових послуг для дитини з особливими освітніми потребами).

Відповідно до постанови КМУ від 9 серпня 2017 року №588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» вносяться зміни до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, а саме:

– керівник загальноосвітнього навчального закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо;

– для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить: одна - три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо; не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках;

– тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35-40 хвилин, індивідуального – 20-25 хвилин. Групи наповнююваністю два – шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації. Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами;

– відповідно до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку за формою, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи. Індивідуальна програма розвитку, – стверджує Закон «Про освіту», – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші) з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання. Години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами. Корекційно-розвиткові заняття проводяться з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням. Асистент учителя надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та приймають участь у розробленні індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану; забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці; веде встановлену педагогічну документацію.

Індивідуальна програма розвитку містить такі розділи:

1. Період виконання.
2. Загальна інформація про дитину: ім'я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, проблема розвитку (інформація про особливі освітні потреби), дата зарахування дитини до школи та строк, на який складається програма.

3. Відомості про особливості розвитку учня. Група фахівців протягом 1-2 місяців (в залежності від складності порушення) вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення, зокрема: вміння дитини, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), у чому їй потрібна допомога; інформація щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до навчання (відомості надані психолого-медико-педагогічною консультацією). Вся інформація повинна бути максимально точною, оскільки вона є підґрунтям для подальшого розроблення завдань. Наприклад: «У Дениса відмічаються труднощі у навчанні внаслідок несформованості передумов інтелектуальної діяльності. Загальний недорозвиток мовлення III рівня. Запас знань та загальних уявлень про оточуючий світ низький. Недостатня сформованість мисленнєвих операцій (невміння аналізувати, зіставляти, порівнювати предмети). Знижений рівень інтелектуальних процесів, – запис у таблиці «Короткий зміст», а в «Джерело інформації» пишемо: «Витяг з протоколу засідання психолого-медико-педагогічної консультації від 03.10.2017 №285, результати індивідуальних спостережень, психодіагностичних методик практичного психолога, логопеда, вчителя».

4. Наявний рівень знань і вмінь учня. Педагог аналізує відповідність вимог навчальної програми та методів навчання, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами та з'ясовує, у чому учень потребує підтримки і якого характеру. Ця характеристика повинна містити опис освітніх галузей, в яких учень має

труднощі, його сильні сторони; ситуації в яких учень потребує допомоги та які має освітні потреби, зокрема: «Самостійно списувати нескладні тексти з підручників – розвиток навичок письма»; «Здатність до саморегуляції поведінки в освітньому середовищі за умови контролю вчителем – формування навичок саморегуляції поведінки»; «Концентрація уваги при виконанні навчальних завдань в умовах стимуляції вчителем – розвиток уваги»; «Слухове і зорове сприймання дозованого навчального матеріалу – розвиток зорового і слухового сприймання»; «Відтворення дозованого навчального матеріалу – розвиток запам'ятовування»; «Списування текстів на середньому рівні якості – розвиток дрібної моторики руки»; «Покращення звуковимови та усіх компонентів мовлення – корекція мовленнєвих вад», «Адекватна орієнтація в часі-просторі освітнього середовища – розширення обсягу знань і уявлень про оточуючий світ»

5. Додаткові освітні та соціальні потреби учня. Учителю (асистенту) записує: «Потребує заняття з логопедом, практичним психологом» і фіксує спеціальні та додаткові освітні послуги. В індивідуальній програмі розвитку фіксується розклад занять з відповідними фахівцями (логопедом, практичним психологом чи іншими спеціалістами), вказується кількість і тривалість таких занять з дитиною.

6. Психолого-педагогічна допомога, що надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять – у даному розділі фіксуються заняття з розвитку стійкості уваги, довільності запам'ятовування, переходу від предметно-практичних до наочно-дійових проявів у мисленні, вказується фахівець, який проводить заняття (практичний психолог), вказується місце, дата і періодичність проведення заняття, а також заняття, спрямовані на подолання дислексії, які проводить логопед. Наприклад, «Вправи на розвиток стійкості уваги, корекція емоційно-психічних станів у ситуації підвищених вимог – практичний психолог», «Розвиток усіх компонентів мови, покращення стану звукової мови, розвиток фонематичного слуху і сприймання – логопед».

7. Характеристика учня – розділ, у якому характеризуються сфери розвитку дитини, наприклад, «емоційно-вольова», далі подається стисла її характеристика: «порушення емоційно-вольової регуляції в умовах підвищених вимог до навчання», то в розділі «заплановані дії» пишемо: «методики підвищення емоційно-вольової регуляції навчальної діяльності (за окремим графіком)», а в «очікувані результати» зазначаємо: «формування емоційної зацікавленості та вольової спрямованості через самостійне, послідовне виконання діагностичних методик». Якщо ж фізична сфера розвитку характеризується як «незначні порушення опорно-рухового апарату», то запланованими діями є «вправи з ритміки, індивідуальний підхід на уроках фізкультури», а очікуваними результатами – «покращення координації рухів». Якщо когнітивна сфера розвитку характеризується як «знижений рівень довільності пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення)», то запланованими діями є «методики з розвитку довільності пізнавальних процесів (за окремим графіком)», а очікуваними результатами – «ставити та утримувати мету діяльності, планувати дії, використовувати самоконтроль на всіх етапах діяльності, оцінювати процес і результат діяльності». Якщо мовленнєва сфера розвитку характеризується як «значні порушення звуковимови, елементів лексикиграм, фонетико-граматичний недорозвиток. Недорозвинені усі компоненти мови, наявні аграматизми у мовленні. Недостатній розвиток фонематичного слуху і сприймання», то запланованими діями є «робота над удосконаленням звуковимови та всіх компонентів мовлення (за окремим графіком)», а очікуваними результатами – «покращення стану звуковимови, компонентів мовлення, мовлення в цілому». Якщо соціальна сфера розвитку констатує: «недостатній рівень формування комунікативних навичок, впертість, соціальні навички перебувають на етапі формування», то запланованими діями є «індивідуальна корекційна робота соціального педагога і практичного психолога з розвитку комунікативних навичок (за окремим графіком)», а очікуваними результатами – «вступ дитини у контакт, зняття скутості, тривожності, дати можливість стати більш активним, відчути себе впевненим, потреба змінити свою поведінку».

8. Навчальні предмети (у разі, коли потенційні можливості учня не дають змоги засвоїти навчальну програму, що призводить до необхідності розроблення адаптованої або модифікованої програми). При складанні індивідуальної програми розвитку необхідно проаналізувати, які адаптації (зміна характеру подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання, зокрема: пристосування середовища, адаптація навчальних підходів, адаптація матеріалів) та модифікації (подача матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності навчального завдання: скорочення змісту навчального матеріалу; модифікація навчального плану або цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини, корекція завдань, визначення змісту, який необхідно засвоїти) слід розробити для облаштування середовища, застосування належних навчальних методів, матеріалів, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини.

9. Адаптація навчальних підходів – педагоги зосереджують увагу на психолого-педагогічній адаптації: використання засобів концентрації уваги, виконання завдання за зразком, спрощення змісту навчального матеріалу, зменшення і дозування об'єму навчальних завдань. Пристосування середовища: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення, інше – записує вчитель, а також конкретизує особливості як психолого-педагогічної адаптації: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги, так і адаптації навчального матеріалу: адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше. За необхідності вказують на необхідне спеціальне обладнання.

10. Індивідуальний навчальний план – записи веде учитель, де визначає перелік предметів та кількість годин для їх вивчення. Наприклад, математика – 4 години на тиждень. Цілі навчання: вміння використовувати математичні знання для розв'язування навчальних завдань та завдань пізнавального характеру; розвиток сприймання під час виконання математичних задач та дій самоконтролю; формування навичок самостійного виконання обчислення та розв'язування задач за зразком. Зміст уроків: прості математичні операції (усна і письмова нумерація чисел в межах 100, додавання і віднімання чисел в межах 100, таблиця множення чисел, назви компонентів і результати дій додавання, віднімання, множення і ділення і т. д. Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети: використання ігрових технологій, малюнків із кольоровими і схематичними зображеннями предметів, чергування видів діяльності, зміна темпу занять, вибір та дозування навчального матеріалу. Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

11. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку: висновок психолого-медико-педагогічної консультації, попередня індивідуальна програма розвитку, батьки/опікуни, учень, інші.

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку – записи веде учитель (асистент учителя).

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з батьками/законними представниками та учнем у разі, коли йому виповнилося 16 і більше років

14. План консультування батьків/законних представників у процесі розроблення/виконання індивідуальної програми розвитку.

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень.

Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) переглядається з метою її коригування. Зокрема, коли у дитини виникають труднощі у засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу, чи навпаки виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдань.

Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, за навчальними програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти та науки України для загальноосвітніх навчальних закладів.

Для дітей з особливими освітніми потребами, які мають інтелектуальні порушення та зі складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку) на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо. Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані учня передбачається від 3 до 8 годин на тиждень (кількість годин визначають відповідні психолого-медико-педагогічні консультації).

При складанні індивідуальної навчальної програми педагоги в першу чергу аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами. До складання індивідуальної

навчальної програми залучаються батьки, які повинні мати чітке уявлення про те, чому навчання дитини потребує розроблення індивідуальної навчальної програми. Така співпраця забезпечить інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює комплекс суперечливих питань, які виникають між батьками та вчителями в процесі навчання дитини.

Система оцінювання навчальних досягнень учнів повинна бути стимулюючою і здійснюватися за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 11 травня 2011 р. за №566/19304. Оцінювання навчальних досягнень учнів з розумовою відсталістю, зі складними вадами розвитку, які навчаються за індивідуальним навчальним планом і програмою, здійснюється за обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою.

Висновок. Таким чином, акумулюючи навчально-виховну діяльність школи-інтернату, дошкільного відділення, навчально-виховного комплексу, маючи всі можливості пансіону для проживання, харчування та оздоровлення дітей, формуючи різні компетентності вихованця, забезпечуючи інклюзивною формою навчання осіб з особливими освітніми потребами, «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової створює можливості в задоволенні територіальної громади якісними освітніми та соціальними послугами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Комарова Н.М., Пеша І.В. Методичні рекомендації для соціальних працівників, державних службовців щодо розвитку сімейних форм виховання / К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2006. – 96 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. № 753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585»
3. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
4. Соціальна педагогіка : підручник / [за заг. ред. проф. А. Й. Капської]. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
5. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія / С.Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
6. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

REFERENCES:

1. N.Komarova, I.Piesha. The methodical recommendations for social workers, civil servants on the development of family forms of education / K.: State Institute of Family and Youth Problems, 2006. – 96 p.
2. The resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated October 26, 2016. № 753 «Amendments to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 23, 2003. No 585»
3. Z. Sliepan. Scientific principles of pedagogical process in high school. – K.: High school, 2005. – 239 p.
4. Social pedagogy: textbook / [edit. prof. A.Kapska]. – K.: Center of Educational Literature, 2006. – 468 p.
5. S. Kharchenko. Socialization of children and you thin the process of social and pedagogical activity: the ory and practice: monograph / S. Kharchenko. – Lugansk: Alma-mater, 2006. – 320 p.
6. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

MARINA GRINOVA
ALEFINA KLYUKHYNSKA
LYBOV KUTORZHEVSKAYA

INCLUSIVE FORM OF TEACHING IN THE "SOFIA RUSOVA CENTER FOR EDUCATION AND SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT"

The educational activity of the boarding school, the preschool department, the educational complex were considered, as the possibility of a boarding house for living, feeding and rehabilitation of children, which forms the competence of the student, provides an inclusive for training for people with special needs, combines Sofia Rusova Center for Education and Social and Pedagogical supporting and creates opportunities to meet the territorial community with high-quality educational and social services. Due to the reformation of residential institutions, institutions of the new type are formed, name: Kni-

ahyniv specialized I-III grades boarding school «Center for education and social-pedagogical support» of Volyn Regional Council submission, Liublynets specialized school I-III grades «Center for education and social-pedagogical support» (Kovel region of Volyn region), Holovne and Zaturtsiv special boarding schools «Center for education and social-pedagogical support»; Poltava N.Krupska specialized boarding school №2 has been reformed into Poltava specialized I-III grades boarding school №2 "Sofia Rusova center for education and social-pedagogical support" of Poltava region council, that creates the widest opportunities to satisfy the local community in education and formation of children's competencies, starting from preschoolage, accumulates the educational activity of the boarding school, preschool department, Educational complex, having all the possibilities of a boarding house for accommodation, feeding and rehabilitation of children; forms different students competencies; develops abilities and talents of children in studios of artistic-aesthetic, technological, humanitari and irections, solves the problem of inclusive education; helps in correction of psycho physical and speech development.

The modernization of the institution is that the educational environment is adapted to the personality of the student, since both gifted children and children with special educational needs study at school: therefore, in addition to the students are taught with the program of a general education school, there are classes at school with in-depth of certain subject function in the institution, and groups with an inclusive form of education are created for children with special educational needs. For children with speech disorders in the preschool department, have been established the logopedic groups for correctional activities.

Key words: *Inclusive form of education, conditions of "Sofia Rusova center for education and social-pedagogical support", State target social program for reforming the system of institutions for orphans and children deprived of parental care, educational environment, individual development program, additional educational and social problems of the student, psychological and pedagogical help, characterization of the student, educational subjects, adaptation of educational approaches, individual curriculum, sources of information in the process of an individual development program.*

Одержано 21.01.2018р.

УДК 364.012

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255841>

НАТАЛІЯ САЙКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8459-6301>

(Полтава)

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС ТА КІНЦЕВИЙ РЕЗУЛЬТАТ

У статті проаналізовано наукові підходи щодо поняття «соціальна реабілітація», визначено особливості організації процесу соціальної реабілітації, конкретизовано його мету та виділено закономірності реалізації соціально-реабілітаційних завдань. Охарактеризовано метод соціальної роботи – опора на сильні сторони особистості як базисний у соціально-реабілітаційному процесі.

***Ключові слова:** соціальна реабілітація, соціалізація, процес, опора на сильні сторони особистості, задоволеність життям, категорія «щастя».*

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна, політична ситуація розвитку України зумовлює загострення багатьох соціальних проблем, що викликають дезадаптацію особистості у суспільстві. У свою чергу, це сприяє розвитку технологій соціальної реабілітації, що вимагає чіткого розуміння соціальної реабілітації як процесу та кінцевого результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу наукової літератури та практики застосування соціально-педагогічної термінології можна говорити, що поняття «реабілітація» має різні тлумачення, які залежать від визначених провідних завдань реабілітаційного процесу, дібраних форм і методів, категорій клієнтів реабілітаційного процесу та від бази його реалізації.

Автори часто ототожнюють соціальну реабілітацію з процесами адаптації та інтеграції. Наприклад, вивчаючи зміст соціальної реабілітації людей з інвалідністю, дослідники О. Дікова-Фаворська, Д. Клименко дотримуються думки, що відновлення соціального функціонування має відбуватися у процесі звикання до соціальних норм; як інтеграцію в суспільне життя через діяльність громадських організацій досліджує соціальну реабілітацію Р. Кравченко; через надання рівного доступу до освіти та працевлаштування розуміє соціальну реабілітацію А. Шевцов, тощо [2; 3; 13]. Дослідник С. Попов розглядає дане поняття як процес відновлення здоров'я, функціонального стану і працездатності, порушених хворобами, травмами, а також фізичними, хімічними і соціальними факторами. Таким чином, С. Попов соціальну реабілітацію розглядає як складну соціально-медичну проблему, що поєднує у собі декілька аспектів: медичний, фізичний, психологічний, професійний та соціально-економічний [10]. Ряд учених (Кліщ, Клушина, А. Тюпля) схильні пояснювати соціальну реабілітацію як систему виховного характеру, що спрямована на формування особистісних якостей, важливих для життєдіяльності дитини, активної життєвої позиції, що сприяють інтеграції її у суспільство [4; 11]. У різному контексті, за подібними принципами визначає сутність реабілітації С. Хрустальов дорівнюючи рівні реабілітації до рівнів адаптації: адаптація до навколишнього світу; адаптація до оточення, його соціально-психологічних характеристик; адаптація до власної особистості як до інваліда [12, с. 5].

Спільним у проаналізованих поглядах сучасних учених є те, що соціальна реабілітація розглядається як процес створення спеціальних умов з боку суспільства та як дотримання індивідом певних соціальних норм, що забезпечить активність особистості у суспільних процесах, тобто людині достатньо бути корисним для інших, не заважати їм. Однак соціальна реабілітація пов'язана не лише з подоланням зовнішніх ознак різних проблем, а й зі змінами уявлень особистості про себе, її «Я»-концепції, якості життя в цілому.

Мета статті. Варто проаналізувати соціальну реабілітацію як процес внутрішніх перетворень особистості, конкретизувати її мету та визначити умови ефективності відповідно до специфіки сучасних проблем та категорій населення, які підлягають реабілітаційній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальна реабілітація як процес має передбачати, в першу чергу, зміну внутрішньої психологічної позиції особистості, ставлення до себе, оточуючих, навколишнього світу взагалі і як результат відбудеться поступова зміна її поведінки.

Така реабілітація, як зазначає Г. Нестерова, здійснюється на особистісному рівні з урахуванням індивідуально-психологічних якостей. Автор визначає основні її завдання: зміна умов, у яких з'явилися небажані форми поведінки і реагування; руйнація зв'язків між особистістю та негативним середовищем; визначення індивідуально сприятливого середовища для виховання і адаптації; створення «поля можливостей» особистості, індивідуального і соціального простору, що сприятиме розвитку прихованих можливостей; відновлення спільності інтересів і потреб особистості з колективом, сім'єю, оточенням неформального спілкування; створення сприятливих умов для життєдіяльності, активності індивіда [8].

Узагалі категорія «соціальне», як зазначає М. Лукашевич, включає такі аспекти: по-перше, властивість, що внутрішньо притаманна індивідам і спільнотам та формується в результаті процесів соціалізації та інтеграції людини в суспільство; по-друге, зміст, характер взаємодій між суб'єктами (індивідами, групами, спільнотами) як результат виконуваних людиною соціальних ролей, що вона бере на себе, стаючи членом певної групи; по-третє, результат взаємодії, що інтегрується в культуру, оцінках, орієнтаціях, поведінці, духовній діяльності, способі життя тощо. Категорія «соціальне» дає змогу виявляти сутність суспільного життя людей (проблеми взаємодії природи і суспільства); специфіку соціальної форми руху матерії, тобто відмінності суспільства від об'єднання тварин; суперечливу єдність людини як суспільної істоти і водночас біологічного організму; структуру суспільних систем з погляду оптимізації їх функціонування і розвитку. Відтак, ця категорія відображає і виражає специфіку буття суспільства, а також специфіку всіх соціальних процесів і соціальних об'єктів [6, с. 7].

Тому процес соціальної реабілітації, враховуючи специфіку категорії «соціальне», доцільно аналізувати у співвіднесенні з поняттями «соціалізація», та «педагогічний процес»: адже, по суті, соціальна реабілітація передбачає узгодженість зазначених процесів та її ефективність залежить від реалізації навчально-виховних завдань соціалізації особистості. Термін процес (від лат. *processus* - просування) означає рух уперед, послідовну зміну станів, стадій розвитку; сукупність послідовних дій із метою досягнення якогось результату. Словосполучення «педагогічний процес» означає виховний рух, проходження, просування вперед, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети [7, с. 16]. Тобто, соціальна реабілітація передбачає певну організацію навчально-виховного процесу, методи якого будуть сприяти оптимізації соціалізації особистості та її успішному функціонуванню в соціумі. Мова йде про навчально-виховний процес, що передбачає, в першу чергу, не збільшення обсягу наукових знань особистості, а її орієнтацію на задоволеність своїми успіхами, впевненість у власних можливостях, прояв індивідуальності та реалізацію власних інтересів і розвиток здібностей. При цьому основною метою соціально-реабілітаційного процесу слід розглядати не лише поновлення або формування навичок самообслуговування, а і відновлення гармонії у взаємовідносинах із середовищем, внутрішнього комфортного перебування в тому чи іншому оточенні, формування почуття задоволеності життям та умінь бути щасливим.

Поняття «щастя» – філософська категорія є досить складною та погоджуючись з сучасним науковцем Г. Васяновичем, її можна визначити як стан людини, для якої характерні переживання внутрішнього вдовolenня власним буттям, повноти і осмисленості свого життя, відповідності досягнутого життєво значущим цілям і мріям [2, с. 32]. Лише в ситуації набуття внутрішнього комфортного стану особистістю у соціально-реабілітаційному процесі, виникне стійкий позитивний результат, оскільки людина буде прагнути зберегти цей комфорт, ставлення оточуючих та рівень матеріального і духовного життя.

Соціальна реабілітація має організовуватися як процес досягнення життєвої мети особистості. Коли у людини є мета, вона цілеспрямовано розраховує кроки до її досягнення, це утворює можливість швидко розвинути необхідні для успішного функціонування якості і риси, змінити на краще структуру «Я» особистості. Головне – це визначити мету життя особистості, до чого саме вона прагне, сформулювати бажання змінюватися та створити внутрішню психологічну позицію особистості, яка буде незалежною від оцінки оточуючих. При цьому варто орієнтуватися на основні принципи позитивної психології – принцип надії та балансу і гармонії, за якими кожна людина є здібною, а тому має шанс змінити існуючий стан речей на краще та проблеми, конфлікти, розлади, якими ми наповнюємо своє життя, виникають внаслідок дисбалансу між певними діє-

вими факторами різної природи і якщо ми реагуємо на проблему негативно, то лише посилюємо її, ми повинні реагувати таким чином, такими здібностями і з такої позиції, що відновить наш баланс і покращить ситуацію.

У цьому питанні корисним є метод соціальної роботи опора на сильні сторони особистості (strength-based perspective), що передбачає визначення позитивних аспектів у життєдіяльності особистості (уміння, цілі, інтереси, риси характеру, обставини життя, ситуації тощо), перетворення негативних, руйнуючих поглядів на позитивні, що спонукають до дії. Ціннісною основою такого підходу є те, що в будь-якої людини, сім'ї або суспільства є сильні сторони і ресурси. У кожного є такі сторони життя, якості особистості, які не ушкоджені проблемою або які найкраще розвинуті, є домінуючими. Саме домінуючі аспекти життя та особистості дають змогу рухатися вперед та розвиватися. Наявність ресурсів та системи соціально-педагогічної підтримки збільшують можливості особистості до самозміни на краще. Метод опори на сильні сторони особистості також передбачає сприйняття складних життєвих проблем як таких, що ведуть до розвитку якостей особистості, набуття життєвого досвіду, який у подальшому забезпечить успішне функціонування особистості в соціумі. Тому травмуючий досвід слід розглядати як такий, що передбачає як негативні, так і позитивні наслідки. Важливим у визначенні сильних сторін особистості є врахування того, які плани на майбутнє має особистість, до чого вона прагне і що бажає. Мрії, цілі, сподівання є рушійними силами розвитку особистості та діагностичним матеріалом у роботі соціального педагога [9, с. 7].

Одним із ключових понять методу соціально-педагогічної роботи – опори на сильні сторони особистості – є, як зазначає А. Павловський, життєстійкість (resilience). Під життєстійкістю розуміється здатність людини протистояти стресам та життєвим труднощам [9].

Основними факторами, що впливають на формування життєстійкості є позитивна самооцінка, наявність підтримуючого оточення або окремої людини, лідерські якості особистості; оптимістична позиція та віра у власні сили. Тому у процесі соціальної реабілітації потрібно концентрувати увагу на діагностиці та розвитку перелічених компонентів життєстійкості особистості. Для визначення сильних сторін особистості потрібно відповісти на такі запитання: які життєві навички допомагають людині вижити?, що у неї найкраще виходить у житті?, якого життя їй би хотілося?, хто підтримує її у складні хвилини?, на кого вона рівняється?, кому вона допомагає? На основі відповідей складається список сильних сторін особистості. Найчастіше людина любить займатися тими видами діяльності, які найкраще вона уміє виконувати. Саме таку закономірність як пусковий механізм у реабілітаційній роботі слід використовувати для перетворення та самозміни особистості.

Як і будь-який процес, соціальна реабілітація має свої закономірності, серед яких ми можемо виокремити: залежність ефективності соціально-реабілітаційного процесу окремої особистості від психоемоційного клімату її оточення; єдність процесу формування моральних цінностей, орієнтацій особистості з процесом покращення соціального функціонування особистості; єдність реабілітаційного процесу з розвитком особистості, навчанням і вихованням; залежність ефективності реабілітаційного процесу від морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, матеріально-технічних, економічних та інших умов та від внутрішніх мотивів, стимулів як реабілітолога, так і клієнтів; закономірність єдності чуттєвого, логічного і практики у реабілітаційному процесі – особистість має захотіти змінитися, усвідомити саме як і якими шляхами та активно діяти; закономірність динаміки реабілітаційного процесу, що передбачає поступовість, поетапність, рух від простого до складного, тобто величина наступних змін зумовлюється величиною попередніх; кінцевий результат реабілітаційного процесу є наслідком взаємопов'язаних результатів усіх етапів процесу.

Висновки. Отже, соціальна реабілітація розуміється нами як процес відновлення внутрішньої гармонії, що базується на відчутті задоволеності власним життям та кінцевим її результатом має бути сформованість умінь бути щасливим, задоволеним життям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Київ : Академвидав, 2011. – 256 с.
2. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Дікова-Фаворська Олена Михайлівна ; Класич. приват. ун-т. — Запоріжжя, 2009. — 40 с.

3. Клименко Д. І. Медико-соціальна експертиза при вестибулярній дисфункції, реабілітація, реадптація і реінтеграція інвалідів в суспільство [Текст] : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра мед. наук: 14.01.19 / Клименко Дмитро Іванович ; Український держ. НДІ медико-соціальних проблем інвалідності. – К., 2004. –401 арк.
4. Клущина Н. П. Модель деятельности территориального центра социальной помощи семье и детям по социальной реабилитации подростков с девиантным поведением / Н. П. Клущина, С. С. Клищ // Вестник СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2001. – Вып. 6. – С. 39–44.
5. Кравченко Р. І. Соціальна реабілітація інвалідів з розумовою відсталістю: соціально-побутовий патронаж: навч.-метод. посібник / Р. І. Кравченко ; Всеукраїнська громадська організація «Коаліція захисту прав інвалідів та осіб із інтелектуальною недостатністю», Благодійне товариство допомоги інвалідам та особам із інтелектуальною недостатністю «Джерела». – К. : Март, 2007. – 129 с.
6. Лукашевич М. П. Соціологія соціальної роботи / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна // Психологія і суспільство. – 2014. – № 1. – С. 107–149.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – Вінниця: Універсам-Вінниця, 1998. – 348 с.
8. Нестерова Г. Ф. Технология и методика социальной работы / Г. Ф. Нестерова, И. В. Астэр. – Санкт-Петербург, 2006. – 168 с.
9. Павловський А. П. Соціальна робота с подростками с опорой на сильные стороны : практ. пособ. / А. П. Павловский. – Київ, 2015. – 108 с.
10. Попов С. Н. Физическая реабилитация : учебн. для студ. высш. уч. завед. обучающихся по Гос. образоват. стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (Адаптивная физическая культура) / под общей ред. проф. С. Н. Попова. – Изд. 3-е. – Ростов н/Дону : Феникс, 2005. – 608 с.
11. Тюпля А. Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / А. Т. Тюпля, І. Б. Іванова. – Київ : Знання, 2008. – 574 с.
12. Хрусталева С. А. Методика и практика социально-психологической реабилитации незрячих : учеб. пособ. / С. А. Хрусталева, С. А. Гильд, Л. И. Боброва. – Москва : ВОС., 1986. – 66 с.
13. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я: Монографія. – К.: Соцінформ, 2004. - 200 с.

REFERENCES

1. Vasyanovych G. P. Pedagogichna etyka : navch. posib. / G. P. Vasyanovych. – Ky'iv : Akademvy'dav, 2011. – 256 s.
2. Dikova-Favorska O. M. Sociologichna konceptualizaciya osvity`osib z funkcional`ny`my` obmezhenyamy` zdorov'ya : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra sociol. nauk : specz. 22.00.04 «Special`ni ta galuzevi sociologiyi» / Dikova-Favorska Olena My`xajlivna ; Klasy`ch. pry`vat. un-t. — Zaporizhzhya, 2009. — 40 s.
3. Klymenko D. I. Medy`ko-social`na eksperty`za pry`vesty`bulyarnij dy`sfunkciyi, reabilitaciya, readaptaciya i reintegraciya invalidiv v suspil`stvo [Tekst] : dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra med. nauk: 14.01.19 / Klymenko Dmy`tro Ivanovych ; Ukrayins`ky`j derzh. NDI medy`ko-social`ny`x problem invalidnosti. – K., 2004. –401 ark.
4. Klushyna N. P. Model`deyatel`nosty`terry`tory`al`nogo centra socy`al`noj pomoshhy`sem`e y`detyam po socy`al`noj reaby`ly`tacy`y`podrostkov s devy`antnym povedeny`em / N. P. Klushyna, S. S. Kly`shh // Vestny`k SevKavGTU. Ser. Gumany`tarnye nauky`. – 2001. – Выр. 6. – S. 39–44.
5. Kravchenko R. I. Social`na reabilitaciya invalidiv z rozumovoyu vidstalistyu: social`no-pobutovy`j patronazh: navch.-metod. posibny`k / R. I. Kravchenko ; Vseukrayins`ka gromads`ka organizaciya «Koaliciya zaxy`stu prav invalidiv ta osib iz intelektual`noyu nedostatnistyu», Blagodijne tovary`stvo dopomogy`invalidam ta osobam iz intelektual`noyu nedostatnistyu «Dzherela». – K. : Mart, 2007. – 129 c.
6. Lukashevych M. P. Sociologiya social`noyi roboty` / M. P. Lukashevych, T. V. Semy`gina // Psy`xologiya i suspil`stvo. – 2014. – # 1. – S. 107–149.
7. Mojseyuk N. Ye. Pedagogika : navch. posib. / N. Ye. Mojseyuk. – Vinny`cya: Universam-Vinny`cya, 1998. – 348 s.
8. Nesterova G. F. Texnologiy`ya y`metody`ka socy`al`noj raboty / G. F. Nesterova, Y`. V. Astэр. – Sankt-Peterburg, 2006. – 168 s.

9. Pavlovs'kyj A. P. Socy'al'naya rabota s podrostkamy` s oporoj na sy`l'nye storonny` : prakt. posob. / A. P. Pavlovsky`j. – Ky`yiv, 2015. – 108 s.
10. Popov S. N. Fy`zy`cheskaya reaby`ly`tacy`ya : uchebn. dlya stud. vyssh. uch. zaved. obuchayushhy`xsya po Gos. obrazovat. standartu 022500 «Fy`zy`cheskaya kul`tura dlya ly`cz s otkloneny`yamy` v sostoyany`y` zdorov`ya» (Adapty`vnaya fy`zy`cheskaya kul`tura) / pod obshhej red. prof. S. N. Popova. – Y`zd. 3-e. – Rostov n/Donu : Feny`ks, 2005. – 608 s.
11. Tyuplya A. T. Social`na robota: teoriya i prakty`ka : navch. posib. / A. T. Tyuplya, I. B. Ivanova. – Ky`yiv : Znannya, 2008. – 574 s.
12. Xrustalev S. A. Metody`ka y` prakty`ka socy`al`no-psy`xology`cheskoj reaby`ly`tacy`y` nezryachy`x : ucheb. posob. / S. A. Xrustalev, S. A. Gy`l'd, L. Y`. Bobrova. – Moskva : VOS., 1986. – 66 s.
13. Shevczov A. G. Suchasni problemy` osvity` i profesijnoyi reabilitaciyi lyudej z vadamy` zdorov'ya: Monografiya. – K.: Socinform, 2004. - 200 s.

NATALIA SAYKO

SOCIAL REHABILITATION AS A PROCESS AND THE FINAL RESULT

The article analyzes the scientific approaches to the concept of "social rehabilitation", it is noted that the common in viewpoints of modern scholars are that social rehabilitation is considered as a process of creating special conditions from the side of society and how the individual observes certain social norms that will ensure the activity of the individual in social processes, which will ensure the activity of the individual in social processes, so it is enough for person to be useful to others, not to interfere with them. On the basis of the analysis of the category "social", the author explains social rehabilitation as a certain organization of the educational process, the methods of which will help to optimize the socialization of the individual and its successful functioning in society. We are talking about the educational process, which means, first of all, not an increase in the amount of scientific knowledge of the individual, but his orientation to the satisfaction of their successes, confidence in own capabilities, the manifestation of individuality and the realization of their own interests and development of abilities. At the same time, the main goal of the social and rehabilitation process should be not only the renewal or formation of self-service skills, but also the restoration of harmony in the relationship with the environment, internal comfortable being in one or another environment, the formation of a sense of satisfaction with life and the ability to be happy.

The peculiarities of realization of social and rehabilitation tasks, which depend on the effectiveness and the final result of social rehabilitation are distinguished.

The method of social work is based on the strength of the personality as a basis in the social rehabilitation process.

Key words: *social rehabilitation, socialization, process, reliance on the strengths of the personality, satisfaction with life, category of "happiness".*

Одержано 20.01.2018р.

УДК 378:78.091

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255845>**ВІТАЛІЙ ЗЕЛЮК**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6359-9936>

(Полтава)

**ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ЇЇ ВПЛИВ
НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу проблеми обґрунтовано організаційно-педагогічні умови естетизації освітнього процесу (створення естетичного освітнього середовища; модернізація змісту предметів мистецького циклу) та їх вплив на становлення особистості.

Ключові слова: естетизація, естетизація освітнього процесу, естетичне освітнє середовище, особистість, становлення особистості.

Постановка проблеми. Трансформації українського суспільства в напрямі естетизації, формування особистості, здатної гармонійно та ефективно взаємодіяти у навколишньому середовищі, критично ставитися до різноманітних впливів культурного простору, супроводжуються пошуком організаційно-педагогічних умов естетизації освітнього процесу, утвердженням системи суспільно значущих цінностей.

Показниками естетичного становлення особистості можна вважати систему її світоглядних, ціннісних орієнтацій та способів діяльності, що реалізуються в полі національної культури, шляхом взаємодії з її цінностями. Академік І. Зязюн уважав, що розвиток особистості визначається впливовістю естетичних начал [4]. Базисом формування в особистості естетичного виступають наявність умінь і навичок для розуміння естетичного, розвиненість уяви та образного бачення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Напрацювання дослідників стосуються вивчення естетизації освітнього процесу, підходів до створення естетизації освітнього середовища (І. Зязюн, Л. Масол, Н. Осипова, О. Федій, Л. Хомич, А. Чихурський тощо). Під поняттям “естетизація” науковці розуміють надання естетичної форми предметам і явищам (образу життя, середовищу, побуту, людським стосункам тощо), що включає процеси ідеалізації, гармонізації, візуалізації та передбачає інтенсивне використання мистецтва [1, 2, 3, 5]. У педагогіці означений термін використовується як принцип навчання і виховання, де визначальна роль належить формуванню естетичного ставлення особистості до навколишнього світу. Естетизацію освітнього середовища Л. Масол інтерпретує як принцип загальної мистецької освіти та художньо-естетичного виховання [5, с. 265].

Проте, недостатньо розкритими залишилися питання естетизації освітнього процесу в якості фактору впливу на становлення особистості. Вивчення також потребують питання організаційно-педагогічних умов естетизації освітнього процесу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови естетизації освітнього процесу, розкрити їх вплив на розвиток особистості. Мета дослідження зумовила постановку таких його **завдань:** здійснити науково-теоретичний аналіз проблеми естетизації освітнього процесу; обґрунтувати організаційно-педагогічні умови естетизації освітнього процесу та їх вплив на розвиток особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Естетизація є міждисциплінарною категорією, представленою в філософії, культурології, соціології, психології, педагогіці. Психологи розглядають естетичне сприйняття як процес задоволення естетичних потреб і пов'язують його з початком формування естетичного ідеалу і смаку. Дослідниками (О. Берлач, О. Дем'янчук, А. Чихурський) естетизацію навчально-виховного середовища визначено як процес і результат введення естетичного компонента в процес навчання і виховання з метою формування естетичної свідомості, естетичного світосприйняття, естетичних оцінок учасників освітнього процесу [1]. Метою естетизації освітнього процесу, на думку дослідників, повинно стати не знання чи інформування, а становлення особистості зі сформованою моделлю світу. Дослідниця О. Федій розглядає естетизацію через саногенну (зцілюючу, оздоровчу) функцію, що забезпечує людині можливість відновлення єдиної картини світу, повертає її до стану психологічної стійкості [7, с. 66].

Аналіз наукової літератури дає можливість спроектувати визначення естетизації як процесу і результату надання естетичної форми будь-якій предметній сутності за допомогою естетичного впливу на особистість. Результатом естетизації освітнього процесу можна вважати

відповідний рівень культури особистості. Становлення особистості, набуття нею знань і досвіду є не лише наслідком впливу навчання, педагогічної взаємодії, але і соціокультурного середовища, його естетичного наповнення [3]. Естетизація освітнього середовища – це процес і результат введення естетичного компонента в процес навчання і виховання з метою формування естетичної свідомості, естетичного світосприйняття, естетичних оцінок здобувачів освіти [5].

Сучасна педагогіка представляє естетизацію як інструмент для засвоєння навчальної інформації з широкого кола дисциплін через гру на музичних інструментах, спів, художнє мистецтво, хореографію тощо. Популяризуючи програму виховання через мистецтво, К. Робінсон пропонує шлях створення спеціальних навчальних курсів інтегрованого характеру із залученням мистецтва, запровадження естетичного компоненту у зміст шкільних предметів.

Особливу місію в процесі естетизації освітнього процесу мають часи спілкування людини з мистецтвом. Художнє бачення дійсності, естетичного процесу, його результатів постає ядром практичної діяльності, надає їй духовного спрямування. Так виникає процес переведення духовного в матеріально-речове, предметно виражене.

Значний потенціал щодо естетизації освітнього процесу, як свідчить теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, мають мистецтво, художня та естетична творчість, які слугують формуванню здатності чуттєвого сприймання, розуміння прекрасного, ґрунтуються на стійкій мотивації до реалізації власної життєдіяльності за законами моралі і краси. Джерелами естетизації освітнього процесу є природа, музика, художня література, кіно, театр тощо, де головним виразником естетичного виступають слово, гра, факти і події тощо. Так, під час спостереження картини, скульптури, предметів декоративно-ужиткового мистецтва створюється особистісне поле сприйняття, уяви, фантазії. Музичні твори, малюючи дійсність за допомогою звуків, мелодій, тембру, інтонацій, безпосередньо впливають на емоційну сферу людини, її поведінку. Кіно, театр, телебачення, об'єднуючи різні види мистецтва, впливають на формування етики та естетики поведінки людини у соціумі.

Перспективним напрямом оновлення сучасної освіти є естетизація освітнього середовища, де категорії краси, доцільності і гармонії стануть системоутворюючими чинниками формування простору можливостей Нової української школи, формування гармонійної, яскравої, культуротворчої особистості. До естетичних компонентів освітнього середовища відносяться архітектура та дизайн. При цьому архітектура відтворює стабільну сутність штучного середовища, організованого простору, де відбувається освітній процес (будинки, приміщення, прибудинкові території, специфіка їх будови і розташування тощо), дизайн – змістове наповнення цього середовища у вигляді нескінченно різноманітної системи предметів, які слугують поліпшенню освітнього простору та його естетизації. Так, завдяки дизайну інтер'єр наповнюється різноманітними формами, кольорами, відтінками, лініями внутрішнього оформлення та меблями тощо.

Однією з характерних рис сучасної школи є особлива комплексна організація території й унікальне архітектурно-просторове обличчя, що формують образ закладу, його імідж. З появою дизайну з'явилася можливість перетворити естетику закладу з додаткового засобу виховання в безпосередній зміст освіти. При проектуванні шкільного середовища враховуються вимоги функціональної доцільності, а саме, призначення кожного приміщення. Ніяких типових приміщень і класів, кожному уроку відповідають різні типи просторів (приміщення для лекційних і практичних занять, центри активного відпочинку і релаксації). Мінімалізм в оздобленні фасадів й інтер'єрів створює фон для творчої діяльності учнів. Стіни, підлога, стеля, матеріал, з яких вони виготовлені – усе це такий же наочний матеріал як карта, глобус чи малюнок. Виведені на зовні комунікації, неприхована цегляна кладка – дидактичний посібник, який можна побачити, дослідити. Просторово-предметне середовище має надихати, мотивувати дитину, змінюючи її відношення до школи й освітнього процесу [6, с.34].

Естетизація є найважливішим елементом цілісної системи формування особистості. Широкий арсенал її засобів пробуджує і розвиває у людини естетичне ставлення до дійсності, до літератури й мистецтва, здатність оцінювати художні твори об'єктивно. Такі вияви естетичного, як художнє бачення, ритм, уява, інтуїція, прагнення охопити предмет або явище в його цілісній органічній доцільності, логічності і витонченості форми, мають важливе суспільне значення і носять універсальний характер.

Вагомим є й естетичний потенціал предметів мистецького циклу. Особистість найбільш інтенсивно формується в період шкільного віку, тому саме школа покликана відігравати провідну роль у творчому розвитку дитини. Для формування естетичного ставлення у здобувачів освіти необхідно створити педагогічну систему, яка передбачала б сукупність певних дій вчителя на уроках та в позаурочний час, спрямованих на забезпечення розуміння художніх творів, розвиток творчих можливостей школярів, активізацію їх емоційної діяльності тощо.

Узагальнюючи зазначене, до організаційно-педагогічних умов естетизації освітнього процесу можна віднести: створення естетичного освітнього середовища; модернізацію змісту предметів мис-

тецького циклу та їх зв'язок з предметами гуманітарного циклу. Означені організаційно-педагогічні умови мають бути покладені в основу визначення стану естетизації освітнього процесу.

Висновки. Естетизація освітнього процесу Нової української школи можлива за активної участі здобувачів освіти через впровадження аксіологічних орієнтирів та ідеалів вкрай важливих для повноцінного розвитку особистості. У цьому контексті актуальним стає завдання естетизації шкільного освітнього середовища, де будуть транслюватися цінності краси і творчості, відповідального відношення до довкілля, демократизуючи шкільну спільноту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дем'янчук О. Н. Естетизація навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи-інтернату: монографія / О. Н. Дем'янчук, А. С. Чихурський, О. П. Берлач / – Луцьк: «Волинська обласна друкарня», 2017. – 219 с.
2. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва: метод. посіб. / за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. — Кіровоград: «Імекс-ЛТД». – 2013. – 160 с.
3. Зелюк В. В. Особистість в освіті: парадигма культури: монографія / В. В. Зелюк, В. Ф. Моргун, Т. А. Устименко. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2011. – 212 с.
4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навчальний посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
5. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
6. Сучасний дизайн у школі: нові ідеї для освітнього середовища: матеріали обласного наук.-практ. семінару (Полтава, 25 березня 2016 р.); [за заг. ред. Т. В. Водолазської] / Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського. – Полтава: ПОІППО, 2016. – 76 с.
7. Федій О. Підготовка майбутніх педагогів до естетизації освітнього середовища початкової школи / О. Федій. – Scientific Journal «ScienceRise» №2/5(19)2016. – с. 65-69.

REFERENCES

1. Dem'iančuk O. N. Estetizaciâ navčal no-vihovnogo procesu zagal noosvitn oï školi-înternatu: monografiâ / O. N. Dem'iančuk, A. S. Čihurs'kij, O. P. Berlač / – Luc k: «Volins ka oblasna drukarnâ», 2017. – 219 s.
2. Estetizaciâ navčal no-vihovnogo procesu v osnovnij školi zasobami mistectva: metod. posib. / za red. N. Ê. Miropol s koï, O. A. Komarovs koï. — Kïrovograd: «Îmeks-LTD». – 2013. – 160 s.
3. Zelûk V. V. Osobistist v osviti: paradigma kul turi: monografiâ / V. V. Zelûk, V. F. Morgun, T. A. Ustimenko. – Poltava: TOV «ASMI», 2011. – 212 s.
4. Zâzûn Î. A. Krasa pedagogičnoï dïi: navčal nij posibnik / Î. A. Zâzûn, G. M. Sagač. – K.: Ukraïns ko-fins kij înstytut menedžmentu ì bïznesu, 1997. – 302 s.
5. Masol L. Zagal na mistec ka osvita: teoriâ ì praktika / L. Masol. – K.: Promin , 2006. – 432 s.
6. Sučasnij dizajn u školi: novì ideï dlâ osvïtn ogo seredoviša: materiâli oblasnogo nauk.-prakt. semïnaru (Poltava, 25 bereznâ 2016 r.); [za zag. red. T. V. Vodolazs koï] / Poltavs kij oblasnij înstytut pïslâdiplomnoï pedagogičnoï osviti ìm. M. V. Ostrograds kogo. – Poltava: POÏPPO, 2016. – 76 s.
7. Fedij O. Pïdgotovka majbutnih pedagogiv do estetizaciï osvïtn ogo seredoviša počatkovoï školi / O. Fedij. – Scientific Journal «ScienceRise» #2/5(19)2016. – s. 65-69.

VITALIY ZELIUK

AESTHETICIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND ITS IMPACT ON PERSONALITY

The complex analysis of the problem of aesthetization of the educational process of the institution of general secondary education is presented. The conceptual category apparatus of the studied problem is presented; the aesthetic potential of the subjects of humanitarian and artistic cycles studied in institutions of general secondary education are described. Organizational and pedagogical conditions of the aesthetization of the educational process, such as creation of the aesthetic educational environment, implementation of the aesthetic component in the subjects of the humanitarian cycle, modernization of the content of the subjects of the artistic cycle, and their influence on the formation of the person have been substantiated on the basis of the scientific and theoretical analysis.

Key words: *aesthetization, aesthetization of educational process, aesthetic educational environment, personality, personality development.*

Одержано 20.01.2018р.

УДК 378.147+37.026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255848>

ЄВГЕНІЯ ГОНЧАРОВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3341-3752>

(Полтава)

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

Проаналізовано сутність і роль індивідуалізації навчання студентів вищої школи у контексті реалізації гуманістичної парадигми системи освіти. Визначено та теоретично обґрунтовано на основі вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури шляхи формування оптимальної моделі взаємодії викладача зі студентами. Запропоновано комплекс дидактичних умов диференціації навчання фахових дисциплін, основною функцією яких є оптимальне забезпечення організаційно-педагогічного супроводу процесу навчання.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, диференціація навчання, педагогічні умови, дидактичні умови, дидактична взаємодія, контроль, самоконтроль, рефлексія

Постановка проблеми. Сучасні реалії, пов'язані з інтеграцією України до світового освітнього простору, поставили на перший план проблему гуманістичної спрямованості освіти відповідно до міжнародних стандартів. У контексті реалізації гуманістичної парадигми системи освіти упровадження положень диференціації навчання набуває особливої актуальності, об'єктивно обумовленою існуючим протиріччям між домінуючим прагненням студентів мати власну траєкторію навчання та недостатньою варіативністю змісту, форм, методів і засобів організації навчального процесу у вищій школі.

Аналіз останніх джерел і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі знаходимо інтегральне визначення поняття «індивідуалізації навчання» як системи взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистості, здійснюються пошуки засобів, що сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього фахівця [2, с. 94]. Індивідуалізація навчання тісно пов'язана з диференціацією, що є початковою фазою цього процесу. На наше переконання, з іншого боку, індивідуалізацію навчання можна розглядати як провідний засіб його диференціації. Особистісно-орієнтований підхід до навчання забезпечує розуміння сутності диференціації навчання в різних її виявах, а особистісно-орієнтоване навчання, за визначенням, є навчанням диференційованим [10, с. 110-111]. У своїх дослідженнях такі науковці, як Н. Бібік [4], І. Лернер [6], І. Махмутов [9], Р. Піонова [12], О. Савченко [4], В. Сапогов [13], Н. Тализіна [14], І. Унт [15] визначають спрямованість диференціації навчання на всебічний розвиток особистості шляхом урахування в ході проектування та реалізації навчального процесу індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їх навчальних досягнень, мотиваційної орієнтації, надаючи можливість одним студентам успішно виконувати навчальну програму, а іншим – розвивати свої індивідуальні можливості.

Оскільки суттєвою ознакою диференціації навчання є суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу, а «метою професійної діяльності педагога є створення умов для всебічного гармонійного розвитку особистості студента, його самореалізації» [3, с. 169], **мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні на основі вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури шляхів формування оптимальної моделі взаємодії викладача зі студентами.

Базисним підґрунтям успішності реалізації механізмів диференціації навчання є педагогічно обґрунтоване виявлення дидактичних умов, що створюються в навчальному процесі на основі обов'язкової взаємодії та співпраці викладача й студентів.

Створення педагогічних умов в організації навчально-виховного процесу передбачає технічну та науково-методичну оснащеність навчального процесу; цілеспрямованість, яка відображає систему зовнішніх орієнтирів і норм, які задають суб'єктам педагогічної взаємодії освітні цілі; готовність педагога до реалізації складних педагогічних завдань, прийняття науково обґрунто-

ваних рішень на основі сучасних педагогічних концепцій, дидактичних закономірностей і принципів; спрямованість на особистість студента з урахуванням його мотиваційної позиції, індивідуально-психологічних особливостей, здатності до самоактуалізації та рефлексії [7].

Як різновид педагогічних умов вирізняємо дидактичні умови, основною функцією яких є оптимальне забезпечення організаційно-педагогічного супроводу процесу навчання. Поняття «дидактичні умови» включає в себе елементи складових процесу навчання: мету, зміст, форми, методи, засоби, їх відбір, конструювання та застосування задля надання можливості студентам плідно навчатися, а викладачеві ефективно керувати навчальним процесом.

Оптимальна організація навчального процесу передбачає обґрунтоване визначення дидактичних умов як комплексної сукупності потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що в своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей [8, с. 13-14]. Структура дидактичних умов має бути динамічною, гнучкою, об'єктивно обґрунтованою, урахувати зміни в освітньому та соціальному середовищі.

Під дидактичними умовами диференціації навчання фахових дисциплін майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах розуміємо узагальнено-концентроване визначення необхідних і достатніх дидактичних процесів, які у своїй функціональній сукупності забезпечуватимуть високий рівень фахової підготовки майбутніх спеціалістів:

- формування мотиваційно-стимулювальної основи для засвоєння потенційно максимально можливого обсягу професійно значущого навчального матеріалу;
- проектування й реалізація дидактичної взаємодії в системі «викладач-студент» з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчального процесу, організованого на диференційній основі;
- імплементація ієрархічно впорядкованої блоково-структурної організації змісту навчання фахових дисциплін на диференційній основі;
- інтенсифікація рефлексивно-аналітичної діяльності студентів з урахуванням фахової специфіки.

Створення першої дидактичної умови – формування мотиваційно-стимулювальної основи для засвоєння потенційно максимально можливого обсягу професійно значущого навчального матеріалу – зумовлюється залежністю ефективності навчального процесу від усвідомленого бажання суб'єкта освіти засвоювати професійно значущий навчальний матеріал, його прагнення до самоосвіти й самоактуалізації на засадах стійкої мотивації до визначеного різновиду навчальної діяльності. Аналіз даних діагностики стосовно домінуючих мотиваційних орієнтацій студентів щодо навчання дає змогу визначити оптимальні стратегії роботи зі студентами з різними переважальними типами мотиваційних орієнтацій, а також форми надання їм необхідної допомоги.

Ефективність формування мотиваційно-стимулювальної основи визначається рівнем взаємодії цього процесу з іншими запропонованими дидактичними умовами.

Друга дидактична умова – це проектування й реалізація дидактичної взаємодії в системі «викладач-студент» з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчального процесу, організованого на диференційній основі. Створення цієї умови передбачає організацію комфортного навчального середовища, яке надасть змогу забезпечити формування мотиваційно-стимулювальної основи та гарантувати реалізацію цілей навчання. Взаємодію викладача та студентів розуміємо як зумисні контакти, метою яких є зміни у поведінці, діяльності й мотивації студентів [11]. Важливим способом взаємодії викладача зі студентами є проведення консультацій, що ґрунтується на визначенні труднощів і утруднень у засвоєнні й усвідомленні навчального матеріалу, які виникають у групи студентів у цілому та в окремих студентів зокрема. Дидактичні впливи в ході надання допомоги суб'єктам навчального процесу стосовно їх освітніх проблем виявляються одночасно у позитивній динаміці навчальних досягнень та формуванні продуктивних мотивацій до навчання.

Дидактичні умови диференціації навчання мають охоплювати у концентрованому вигляді та спрямовувати всі спроектовані дидактичні впливи задля реалізації провідної ідеї, передбаченої створенням третьої дидактичної умови з визначеної сукупності – імплементації ієрархічно впорядкованої блоково-структурної організації змісту навчання фахових дисциплін на диференційній основі.

Перевагами імплементації ієрархічно впорядкованої блоково-структурної організації змісту навчання фахових дисциплін на диференційній основі вважаємо:

— розподіл навчального матеріалу на логічно завершені блоки за схемою «від загального змісту навчання до конкретизованої теми» дає змогу суб'єктам навчання проаналізувати його зміст та усвідомити кінцеву мету;

— диференціація змістового навантаження в межах конкретизованої теми сприяє поетапному переходу студентів на вищий рівень навченості;

Подання професійно значущого навчального матеріалу спрямовується на усвідомлення студентами змісту навчання фахової дисципліни з подальшим структуруванням кожної конкретизованої теми на завдання, спрямовані на поетапний перехід суб'єктів навчального процесу на творчий рівень навченості та засвоєння потенційно максимально можливого обсягу професійно значущого навчального матеріалу.

Диференційований підхід до структурування завдань, спрямований на поетапний перехід з більш низького рівня знань на більш високий, де на кожному з етапів база знань поповнюється до рівня, необхідного для переходу на наступний етап, зводить до мінімуму можливість дискретності у викладанні та засвоєнні матеріалу, що вивчається. Упевненість студентів у глибині та якості отриманої бази знань, у власній можливості подальшого продуктивного опанування необхідними фаховими компетентностями стимулює та стабілізує формування позитивної мотивації до навчання.

Першим кроком до інтенсифікації рефлексивно-аналітичної діяльності студентів з урахуванням фахової специфіки (четверта дидактична умова) вважаємо організацію чіткого контролю досягнень студентів. Контроль є одним з основних компонентів процесу навчання, оскільки надає змогу не лише з'ясувати реальний рівень підготовки майбутніх фахівців та можливість оцінити динаміку засвоєння навчального матеріалу, але й регулює зворотний зв'язок між студентом і викладачем. Результати опитування студентів та аналіз наукової літератури дозволяють зробити висновок: чим тісніше поєднані навчання та контроль, тим ефективніше буде відбуватися перехід студентів з рівня на рівень навченості. Інтенсифікація рефлексивно-аналітичної діяльності студентів з урахуванням фахової специфіки ґрунтується на доцільному застосуванні методів контролю, спрямованих як на оцінку фактичних досягнень студентів у навчально-пізнавальній діяльності, так і на формування у них навичок самооцінки й самоконтролю, здатності до саморегуляції та рефлексії [1; 5].

Контроль досягнень студентів виконує не лише функцію оцінки їх знань, умінь і навичок, а перш за все, слугує викладачеві інструментом, за допомогою якого він отримує змогу коригувати процес роботи зі студентами в ході навчального процесу, сприяти формуванню в суб'єкті процесу навчання навичок самоконтролю та самооцінки.

Висновки. Диференціація навчання є складним структурним процесом і вважається засобом досягнення індивідуалізації в освітньому середовищі, що визначається з позиції орієнтації на гуманістичні особистісно-значеннєві цілі; соціально-педагогічну ідею свободи особистості студента та його права на вибір своєї індивідуальної траєкторії навчання; урахуває індивідуально-психологічні особливості, нахили, здібності та інтереси студента з метою ефективного розвитку його особистості.

Базисним підґрунтям успішності реалізації механізмів диференціації навчання є педагогічно обґрунтоване виявлення дидактичних умов, що створюються в навчальному процесі на основі обов'язкової взаємодії та співпраці викладача й студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Беляєва О. М. Удосконалення педагогічного контролю як фактор підвищення якості вищої освіти / О. М. Беляєва // Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ : матеріали V Міжнар. конф, 17 квіт. 2015 р. / МОН України, ХНУ імені В. Н. Каразіна, КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти». – Харків : Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015 р. – С. 15–16.
2. Володько В. М. Індивідуалізація навчання студентів / В. М. Володько, М. М. Солдатенко // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 91–99.

3. Ефендієва С. Формування готовності викладача до інноваційної діяльності в практиці викладання іноземної мови у ВДНЗУ «УМСА» / С. Ефендієва // Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики : науковий журнал. – 2017. – Вип. 1 (14). – С. 169–173.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «КІС», 2004. – 112 с.
5. Король Т. Г. Англomовна компетентність у читанні фінансової фахової літератури як об'єкт тестового контролю / Т. Г. Король // Наука і освіта. – 2015. – № 6. – С. 48–54.
6. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : Пособие для учителей / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.
7. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наук. ступеня / Андрій Вікторович Литвин.. – Львів : Сполом, 2014. – 76 с.
8. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі) / О. В. Малихін // Накoві праці: Науково-методичний журнал. – Миколаїв: в-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. – Вип. 203. Т. 215. – Педагогіка– С. 11 – 14.
9. Махмутов М. И. Современный урок : Вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М. : Педагогика, 1981. – 191 с.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.
12. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : Учеб. пособие / Ревмира Сергеевна Пионова. – Мн. : Университетское, 2002. – 256 с.
13. Сапогов В. А. Диференційований підхід до студентів як засіб підвищення ефективності навчального процесу в педагогічному ВНЗ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Історія і теорія навчання» / В. А. Сапогов. – Київ, 1994. – 22 с.
14. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Нина Федоровна Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
15. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Эриховна Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 188 [3] с.

REFERENCES

1. Beliaieva O. M. Udoskonalennia pedahohichnoho kontroliu yak faktor pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity / O. M. Bieliiieva // Suchasni pidkhody do navchannia inozemnoi movy: shliakhy intehratsii shkoly ta VNZ : materialy V Mizhnar. konf, 17 kvit. 2015 r. / MON Ukrainy, KhNU imeni V. N. Karazina, KVNZ «Kharkivska akademiia neperervnoi osvity». – Kharkiv : Vyd-vo KhNU imeni V. N. Karazina, 2015 r. – S. 15–16.
2. Volodko V. M. Indyvidualizatsiia navchannia studentiv / V. M. Volodko, M. M. Soldatenko // Pedahohika i psykholohiia. – 1994. – № 3. – S. 91–99.
3. Efendiieva S. Formuvannia hotovnosti vykladacha do innovatsiinoi diialnosti v praktytsi vykladannia inozemnoi movy u VDNZU «UMSA» / S. Efendiieva // Aktualni problemy romano-hermanskoii filolohii ta prykladnoi linhvistyky : naukovyi zhurnal. – 2017. – Vyp. 1 (14). – S. 169–173.
4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: [biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red O. V. Ovcharuk]. – K. : «KIS», 2004. – 112 s.
5. Korol T. H. Anhlomovna kompetentnist u chytanni finansovoi fakhovoi literatury yak obiekht testovoho kontroliu / T. H. Korol // Nauka i osvita. – 2015. – № 6. – S. 48–54.
6. Lerner I. Ya. Razvitie myshleniya uchaschihsya v protsesse obucheniya istorii : Posobie dlya uchiteley / Isaak Yakovlevich Lerner. – M. : Prosveschenie, 1982. – 191 s.
7. Lytvyn A. V. Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» : na dopomohu zdobuvacham nauk. stupenia / Andrii Viktorovych Lytvyn.. – Lviv : Spolom, 2014. – 76 s.
8. Malykhin O. V. Metodolohichni osnovy vyznachennia dydaktychnykh umov u doslidzhenniakh z teorii navchannia (u vyshchii shkoli) / O. V. Malykhin // Nakovi pratsi: Naukovo- metodychnyi zhurnal. – Mykolaiv: v-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2013. – Vyp. 203. T. 215. – Pedahohika– S. 11 – 14.

9. Mahmutov M. I. Sovremennyiy urok : Voprosyi teorii / Mirza Ismailovich Mahmutov. – M. : Pedagogika, 1981. – 191 s.
10. Novyye pedagogicheskie i informatsionnyie tehnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie [dlya stud. ped. vuzov i sistemyi povyish. kvalif. ped. kadrov] / Polat E. S., Buharkina M. Yu., Moiseeva M. V., Petrov A. E. – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2002. – 272 c.
11. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemyi, tehnologii : ucheb. [dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy] ; pod red. S. A. Smirnova. – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2001. – 512 c.
12. Pionova R. S. Pedagogika vysshey shkoly : Ucheb. posobie / Revmira Sergeevna Pionova. – Mn. : Universitetskoe, 2002. – 256 s.
13. Sapohov V. A. Dyferentsiiovanyi pidkhdid do studentiv yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu v pedahohichnomu VNZ : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01. «Istoriia i teoriia navchannia» / V. A. Sapohov. – Kyiv, 1994. – 22 s.
14. Talyizina N. F. Formirovanie poznavatelnoy deyatel'nosti mladshih schkolnikov / Nina Fedorovna Talyizina. – M. : Prosveschenie, 1988. – 175 s.
15. Unt I. E. Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya / Inge Erihovna Unt. – M. : Pedagogika, 1990. – 188 [3] s.

YEVGENIYA GONCHAROVA

DIDACTIC STRATEGIES FOR DIFFERENTIATED TEACHING

The paper presents the analysis of the objectives and role of the individualized teaching of students at HEI in the context of the implementation of humanistic paradigm of the educational system. The ways of formation of the optimal model of the teacher-student interaction have been defined and theoretically grounded on the basis of the study and analysis of psychological-pedagogical literature. The complex of didactic strategies for differentiated teaching of some major subjects, aimed at optimal provision of organizational and pedagogical support during the learning process has been suggested. The importance of the formation of motivational and stimulating basis for the acquisition of potentially maximum possible amount of professionally meaningful educational material in the process of the implementation of the differentiated didactic teacher-student interaction, considering the individual-psychological features of the subjects of the learning process, was established. The paper considers the advantages of implementation of hierarchically ordered differentiated block-structural organization of the syllabus of the major subjects, aimed at differentiated approach to structuring of instructions for the gradual transition from the lower level of knowledge to the higher one, where the knowledge base is gradually growing to the level required for the transition to the next stage, which minimizes the possibility of discreteness in teaching and acquisition of the study material. The paper emphasizes the appropriate use of control methods aimed at both the assessment of the actual academic success of the students in teaching and learning activities, and forming the skills of self-evaluation and self-control, the ability to self-regulation and reflection.

Keywords: *individualized teaching, differentiated teaching, pedagogical strategies, didactic strategies, didactic interaction, control, self-control, reflection.*

Одержано 21.01.2018р.

УДК 372.853:004.942

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255858>

СВІТЛАНА ЄФИМЕНКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-8489>

(Кропивницький)

ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ ЗАСОБІВ MATHCAD У ДОСЛІДЖЕННІ ГАРМОНІЧНИХ КОЛИВАНЬ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КОЛЕДЖІВ

У статті розкривається проблема реалізації комп'ютерно-графічних технологій у навчанні фізики через впровадження елементів комп'ютерного моделювання. Запропонована методика використання графічного середовища системи комп'ютерної математики Mathcad під час дослідження гармонічних коливань студентами технічних і технологічних спеціальностей коледжів.

Ключові слова: комп'ютерна графіка, Mathcad, системи комп'ютерної математики, програмні засоби математичної підтримки, візуалізація, моделювання, дослідницька діяльність.

Постановка проблеми. Формування інформаційного простору в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), впровадження ринку освітніх послуг у нашій державі спонукало освітян до пошуку нових методів, форм, засобів навчання, привабливих для сучасної вимогливої молоді.

Проникнення ІКТ в освітню діяльність коледжів і технікумів у першу чергу вплинуло на викладання дисциплін природничо-математичного та технічного напрямків, які й визначають науково-технічний прогрес сьогочасної держави.

Аналіз науково-методичної літератури, сучасного стану та перспектив розвитку комп'ютерних технологій дозволив зробити висновок, що в авангарді якісного оновлення засобів навчання фізики (у тому числі програмних), формування навчально-методичної та матеріально-технічної бази нового покоління стоять комп'ютерно-графічні технології.

Дидактичні можливості комп'ютерної графіки та програмних засобів, які її забезпечують, визначаються насамперед її методами. Серед методів комп'ютерної графіки вагоме місце у вивченні фізики посідають методи візуалізації та моделювання, які підвищують рівень розуміння фізичного матеріалу, забезпечують поєднання знаково-символічного й образного мислення, дозволяють активізувати навчальну діяльність студентів під час будь-яких форм занять завдяки надання їм повноважень дослідників.

Внаслідок цього викристалізовується проблема добору програмних засобів реалізації методів візуалізації та моделювання під час навчання фізики, які задовольняють дидактичним принципам, і розробки методики їх використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні дидактичні та методичні аспекти застосування навчальних ресурсів комп'ютерної графіки досліджували О.Г. Глазунова, С.М. Горобець, Ю.О. Дорошенко, І.О. Завадський, І.Д. Нищак, М.Ф. Юсупова. Загальні принципи впровадження ІКТ у компетентнісному навчанні під час викладання природничо-математичних дисциплін розглядалися в наукових працях М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, О.П. Бендеса, С.П. Величко, О.А. Марченко, С.А. Ракова, Ю.І. Сінко, В.Д. Шарко. Питанням використання графічного і математичного моделюючих середовищ програмних засобів опікувалися вітчизняні та зарубіжні науковці А.В. Антонець, А.О. Богуславський, Ю.О. Єфименко, Ю.В. Єчкало, А.М. Кундрат, М.М. Кундрат, Л.О. Флегантов, І.Ю. Щеглова.

Мета статті. На сьогодні існує широкий вибір комерційного та безкоштовного програмного забезпечення, зокрема педагогічних програмних засобів, від провідних світових виробників для будь-якої області знань. Але завжди право вибору того чи іншого програмного засобу, який забезпечуватиме розв'язання дидактичних задач, надається, насамперед, педагогічному працівнику. Тому метою моєю статті є обґрунтування вибору програмного засобу Mathcad та розкриття дидактичних і методичних аспектів використання його графічного середовища під час дослідження гармонічних коливань студентами технічних спеціальностей коледжів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформація, яку отримує людина про довкілля, потрапляє до нас через органи чуття, серед яких вкрай важливим є зір. Сприйнятий нервовими клітинами сенсорний сигнал передається для обробки до головного мозку, який входить до складу центральної нервової системи. Обробка інформації у мозку відбувається з залученням двох механізмів мислення: знаково-символічного, що маніпулює абстрактними послідовностями символів (об'єктів) з урахуванням семантики символів і практичних знань, зв'язаних з символами, та образного, яке працює з сенсорними образами та уявленнями про них. Другий механізм забезпечує максимальну швидкість обробки інформації, що сприймається у формі графічного зображення [1,с.11].

П.М. Ерднієв, описуючи необхідність застосування графічного образу в навчанні, посилається на те, що «рисунок (креслення, графік тощо) розвантажує апарат логіки і вмикає особливі механізми цілісної переробки інформації та збільшує певним чином пропускну здатність мозку, пришвидшує перебіг на цій базі складних логічних міркувань», що в умовах всезростаючого інформаційного навантаження є надзвичайно актуальним і потребує ґрунтовного вивчення [3,с.122].

Водночас більшість науковців вважають, що лише поєднання знаково-символічного (логіко-вербального) і образного мислення забезпечують «якісну інтегральну оцінку інформації». Одним із шляхів досягнення такого результату є моделювання.

Моделювання одночасно розглядається як метод, так і засіб пізнання та передбачає дослідження певних об'єктів, явищ, процесів через їхні аналоги – моделі з метою вирішення поставленої задачі. Використання ж комп'ютера як засобу моделювання, за словами М.С. Голованя, дає могутній поштовх для роздумів, спрощує усвідомлення суті нового поняття, сприяє індуктивним відкриттям [2].

Основною ознакою комп'ютерного моделювання є його інтерактивність – можливість безпосереднього діалогу в системі «комп'ютер – користувач» під час роботи з моделями.

Реалізація принципу моделювання здійснюється через програми та програмні комплекси Blender, Mathcad, Electronics Workbench, TinkerCAD, Business Studio, Geogebra, Matlab, Maple, GRAN, Derive, Mathematica, MS Excel, MS Access, MatLab Simulink, «Початки електроніки» тощо.

До програмних засобів, які опановують студенти технічних коледжів протягом навчання, відносяться програми у MS Office, програма моделювання цифрових і аналогових електронних схем Electronics Workbench; система комп'ютерної математики Mathcad (СКМ), мови програмування Паскаль, Delphi, C++, система автоматизованого проектування Компас.

На думку вчених-методистів, найкращими засобами моделювання під час вивчення фізики в закладах середньої і професійної освіти є педагогічний програмний комплекс GRAN і . Для опису поведінки технічних пристроїв, сутності технологічних та електромеханічних процесів у вищій та фаховій передвищій освіті – віддають перевагу математичним пакетам Maple, Mathcad, пакету імітаційного моделювання Matlab та програмі Simulink.

Така диференціація у виборі програмних засобів є доречною, тому що СКМ Mathcad має більший потенціал для реалізації моделювання, ніж MS Excel, завдяки простому графічному інтерфейсу, нескладній вбудованій мові програмування, можливостям створення анімації, легкості управління різними областями в межах документу та враховує рівень пізнавальних здібностей студентів. Нажаль, наукові роботи, які пропонують теоретичні і методичні основи використання програмного середовища Mathcad, у навчанні фізики практично відсутні.

З огляду на це, нами був розроблений спецкурс «Моделювання фізичних процесів засобами комп'ютерної графіки» для студентів технічних і технологічних спеціальностей коледжів, де відбувається не тільки формування системи фізичних знань на основі сучасних фізичних теорій, а й прищеплюються навички проектної, дослідницької діяльності, роботи з СКМ, які є одночасно засобом навчання та інструментом майбутньої діяльності фахівця.

Як приклад розглянемо можливості реалізації СКМ Mathcad у процесі вивчення гармонічних коливань.

Колівальні процеси мають вагоме значення в житті та техніці. Тому розгляд теорії коливань для майбутніх техніків і технологів є вкрай необхідним. На нашу думку, вивчення коливань, зокрема механічних, необхідно доповнити комп'ютерним моделюванням,

яке дозволяє розширити коло методів навчання, надає самостійності в опануванні новим знанням, що за правильної організації навчання принесе кращий результат, ніж репродуктивний метод.

У зв'язку зі зниженням рівня знань абітурієнтів, які вступають до коледжів, будь-яке оперування апаратом вищої математики, побудова графіків тригонометричних функцій становлять для них значні труднощі. Отже підтримка вивчення коливального процесу засобами СКМ допоможе майбутнім фахівцям вирішити цю проблему з мінімальною витратою часу.

Так можливості символічного обчислення в Mathcad дозволяють студентам отримати аналітичні функціональні залежності швидкості і прискорення гармонічних коливань від часу з наступною їхньою побудовою на одній координатній площині, що спрощує аналіз поведінки фізичних величин (рис.1, рис.2).

Гармонічні коливання

$$x(t) = A \cos(\omega t + \varphi_0)$$

Швидкість $v = \frac{d}{dt} x(t) \rightarrow -\omega \cdot A \cdot \sin(\varphi_0 + \omega \cdot t)$

Прискорення $a = \frac{d^2}{dt^2} x(t) \rightarrow -\omega^2 \cdot A \cdot \cos(\varphi_0 + \omega \cdot t)$ +

Рис. 1. Швидкість і прискорення гармонічних коливань

$A :=$ m
 cm
 mm

$\omega := \frac{1}{4} \pi$

$\varphi := 0$

$A = 1 \text{ m}$

$x(t) := A \cdot \cos(\omega \cdot t + \varphi)$

$t := 0, 0.1 \dots 20$

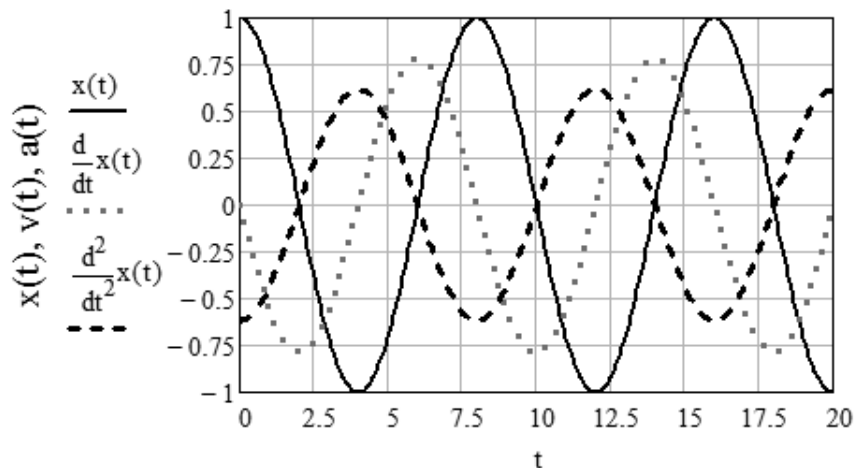


Рис. 2. Графіки функцій $x(t)$, $v(t)$, $a(t)$ гармонічних коливань

Коливання, з якими доводиться зустрічатися в житті, набагато складніші, ніж гармонічні. Техніки і технологи в своїй професійній діяльності мають справу з коливаннями технічного обладнання, різних конструкцій, елементів машин, які розглядаються як результат додавання декількох коливань. Для всебічного аналізу результату та наслідків додавання коливань студенти мають можливість за допомогою моделюючого середовища Mathcad зануритись у процес, який імітує діяльність науковця, тим самим оволодіти науковими методами фізики і засобами дослідження фізичних явищ (рис. 3).

Додавання гармонічних коливань

$$A1 := 0.2 \quad A2 := 0.2 \quad \omega1 := \frac{1}{2}\pi \quad \omega2 := \frac{1}{2}\pi \quad \varphi1 := \pi \quad \varphi2 := 0$$

$$x1(t) := A1 \cdot \cos(\omega1 \cdot t + \varphi1) \quad t := 0, 0.1 \dots 20$$

$$x2(t) := A2 \cdot \cos(\omega2 \cdot t + \varphi2) \quad x3(t) := x1(t) + x2(t)$$

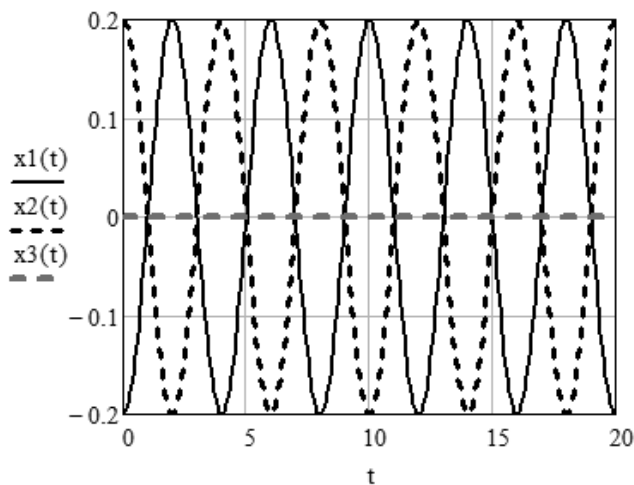


Рис. 3. Додавання гармонічних коливань з протилежними фазами.

Для узагальнення отриманих знань студентам можна запропонувати зарисувати вигляд результуючого коливання для різних значень параметрів коливань (циклічної частоти, різниці фаз, амплітуди) та зробити висновки.

Неабияку зацікавленість викликає у студентів додавання коливань матеріальної точки, які вона здійснює одночасно в двох взаємно перпендикулярних напрямках:

При збудженні коливань матеріальна точка буде рухатись по деякій криволінійній траєкторії, форма якої залежить від різниці фаз і співвідношення частот коливань. Такі траєкторії називаються фігурами Лісажу.

Фігури Лісажу можна отримати за допомогою осцилографа або гармонографа. Але через брак часу та відсутність приладів для демонстрації рішенням проблеми постає імітаційне моделювання в СКМ Mathcad, що дозволяє студентам створити на екрані комп'ютера фігуру Лісажу будь-якої форми (рис.4).

$$\begin{cases} x1(t) := A1 \times \cos(\omega1 \times t + \varphi1) \\ y2(t) := A2 \times \cos(\omega2 \times t + \varphi2) \end{cases}$$

Рис. 4. Фігура Лісажу (співвідношення частот 2:3, різниця фаз $3\pi/2$)

Описана вище методика вивчення гармонічних коливань була апробована в ХТК імені Івана Кожедуба м. Шостки під час викладання спецкурсу «Моделювання фізичних процесів засобами комп'ютерної графіки» та показала зростання якості фізичних знань.

Висновки. Використання графічного середовища СКМ Mathcad у навчанні фізики студентів технічного і технологічного профілю є перспективним, бо задовольняє принципам адаптивності та диференціації, раціональності і цілісності, інтерактивності і відкритості, прикладної реалізованості, інтегративності тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Божко А.М., Жук Д.М., Маничев В.Б. Комп'ютерна графіка: Навч. посібник для вузів. – М.: Вид-во МДТУ ім. М.Е. Баумана, 2007. – 392 с. – (Інформатика в технічному університеті).
2. Головань М. С. Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початку аналізу на основі НІТ : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Український державний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова/ М.С. Головань. – К., 1997. –22 с.
3. Ерднієв П.М., Ерднієв В.М. Укрупнення дидактичних одиниць у навчанні математики: Кн. для вчит. – М., 1986. – 255 с.

REFERENCES

1. Bozhko A.M., Zhuk D.M., Manychev V.B. Komp'yuternaya hrafika: Navch. posibnyk dlya vuziv. – M.: Vyd-vo MDTU im. M.E. Baumana, 2007. – 392 s. – (Informatyka v texnichnomu universyteti).
2. Holovan" M. S. Rozvytok piznaval"noyi aktyvnosti uchniv v procesi navchannya alhebry i pochatku analizu na osnovi NIT : avtoref. dys. ...na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.02 / Ukrayins"kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet im. M.P.Drahomanova/ M.S. Holovan". – K., 1997. –22 s.
3. Erdniyev P.M., Erdniyev V.M. Ukrupnennya dydaktychnyx odynyc" u navchanni matematyky: Kn. dlya vchyt. – M., 1986. – 255 s.

SVETLANA YEFIMENKO

USING GRAPHIC TOOLS MATHCAD IN THE STUDY GRAPHICAL OSCILLATIONS OF STUDENTS OF TECHNICAL OF COLLEGES

The article is devoted to the choice of software that solves didactic problems in the study of physics and aims at intensifying the cognitive activity of students of technical colleges.

The article reveals the problem of implementation of computer-graphic technologies in the study of physics through the introduction of computer modeling elements. It is shown that computer graphics tools are one of the components of the intellectual learning environment.

Didactic capabilities of computer graphics and software that it provides are determined primarily by methods. Among methods of computer graphics, a significant place in the study of physics is occupied by methods of visualization and modeling that increase the level of understanding of physical material, provide a combination of symbolic and figurative thinking, allow intensifying student education activities during any form of employment by empowering them to researchers. To simulate physical processes, it is suggested to give preference to the mathematical package Mathcad.

Systems of computer mathematics Mathcad has great potential for simulation with a simple graphical interface, a simple built-in programming language, animation capability, ease of control over different areas in a document, and takes into account the level of cognitive abilities of students. Therefore, in the article the method of using the graphical environment of computer mathematical system Mathcad in the study of harmonic vibrations by students of technical and technological specialties of colleges is proposed. It is shown that using the graphical environment of the program, changing the parameters of oscillation, it is possible to better analyze their behavior. It is proved that the adequate use of pedagogical software tools for computer graphics contributes to the formation of research skills among students of technical colleges and creates conditions for their active work.

The described method for studying harmonic oscillations was tested during the course "Simulation of physical processes using computer graphics" and has been approved. Therefore, the use of the graphical environment of systems of computer mathematics Mathcad in the study of the physics of students of technical and technological profile is promising, since it satisfies the principles of adaptability and differentiation, rationality and integrity, interactivity and openness, applied implementation, integrity, etc.

Key words: *systems of computer mathematics, Mathcad, program means of mathematical support, visualization, laboratory experiment, investigation activity, modeling, analysis of results.*

Одержано 20.01.2018р.

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255866>

ВІКТОР СТРЕЛЬНИКОВ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8822-9517>

(Полтава)

ТЕХНОЛОГІЇ «ДІАДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ» ТА СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються особливості застосування технології «діадної взаємодії» та ситуаційного навчання студентів. Проведено аналіз їх застосування у досвіді Полтавського університету економіки і торгівлі.

Дається характеристика функціональних форм і якостей діадної взаємодії, які, враховуючи відносну компактність і простоту, використовувалися тьюторами Полтавського університету економіки і торгівлі. Це підвищило якість діадної взаємодії тьютора зі студентами.

Ключові слова: студент, технологія навчання, технологія «діадної взаємодії», технологія ситуаційного навчання, Полтавський університет економіки і торгівлі.

Постановка проблеми. Сьогодні вітчизняна освіта відчуває кризу активних і продуктивних методів, методик, технологій навчання і виховання. Традиційні технології навчання не можуть вирішити проблему підвищення ефективності навчання і якості знань, формування професійної компетентності студентів, тому передові вітчизняні виші застосовують західноєвропейський і американський досвід використання технологій посткласичної дидактики, одними із яких є технології «діадної взаємодії» технологія проблемно-ситуаційного навчання (кейс-метод). Як показує досвід Полтавського університету економіки і торгівлі, ці технології здатні більш ефективно, ніж традиційна підготовка, вирішити завдання формування самоорганізаційних здатностей майбутнього фахівця щодо мобілізації внутрішніх ресурсів й організації власних дій з метою успішного здійснення професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав популярність у вітчизняних дослідженнях технології ситуаційного навчання студентів (Г. Каніщенко, Л. Карпинська, І. Катерняк, В. Конашук, В. Лобода, Ю. Лопатинська, С. Цесаренко, Л. Чижевська, П. Шеремета та ін.). Однак, у своїх роботах дослідники досить розрізнено, не систематизовано характеризують ознаки ефективності застосування цієї технології навчання, що значно применшує її практичну значущість.

Відтак, **мета статті** полягає в узагальненні практичних доробок щодо ефективного застосування технологій посткласичної дидактики у практиці вищих закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед інших технологій навчання у Полтавському університеті економіки і торгівлі застосовуються технологія «діадної взаємодії» [1, с. 198-199] та ситуаційного навчання студентів («кейс-метод») [2, с. 281-284], які коротко охарактеризуємо.

Щодо технології «діадної взаємодії» студента і тьютора зазначимо, що започаткована вона масштабним крос-культурним дослідженням впливу середовища («сетингу», від англ. – *Setting*) на розвиток людини «Екологія розвитку людини», ініційованим професором Корнельського університету США У. Бронфенбреннером (*U. Bronfenbrenner*) у 70-80-их роках ХХ століття у країнах Європи та США [3, с. 21].

Найважливішою одиницею екологічного контексту, яка ще й має при цьому власні правила розвитку, була діада (з англ. *dyad* – двійка, пара). Автор розглядав діадну взаємодію з педагогічної точки зору. Характеризуючи діади за їх потенціалом у плані розвитку особистості, він виділяв три різні функціональні форми діадної взаємодії. Діада спостереження (*an observational dyad*) мала місце, коли хтось проявляв пильну і стійку увагу до діяльності іншого (студент чи тьютор), котрий, у свою чергу, хотів, щоб за ним спостерігали. Якщо дві людини уважні до діяльності однієї з

них, то вони, на думку У. Бронфенбреннера, найчастіше починають діяти спільно. Інакше кажучи, діади спостереження мають тенденцію до трансформації в діади сумісної діяльності (*a joint activity dyad*). Звичайно, учасники діади не роблять одне й те ж, просто активність кожного стає диференційовано спрямованою складовою частиною інтегративного патерну. Дана форма діадної взаємодії найкраща у плані зростання мотивації удосконалювати свою діяльність самостійно.

Виховна сила діади сумісної діяльності обумовлена її якостями: взаємною узгодженістю, балансом влади, афективними взаєминами. Взаємна узгодженість передбачає, що кожний учасник діади (студент-студент, студент-тьютор, студент-викладач) координує свої дії з діями партнера. Така координація не лише формує вміння студента взаємодіяти, а й стимулює еволюцію розуміння взаємозалежності як найважливішого етапу в когнітивному розвитку. Проводячи аналогію з пінг-понгом, де обмін м'ячами все більше прискорюється у процесі гри, У. Бронфенбреннер підкреслював, що взаємна узгодженість стимулює прискорення темпу і зростання складності виховного процесу в діаді.

Афективні взаємини учасників діадних взаємодій характеризувалися, як правило, більшою силою й виразністю. Почуття один до одного могли бути взаємно позитивними, негативними, амбівалентними чи асиметричними (коли А подобається Б, але Б не подобається А). Афективні взаємини, міра їх позитивності та взаємності суттєво впливають на процес розвитку особистості, його темп. Крім того, вони відіграють вирішальну роль у формуванні третього типу діадної взаємодії, що одержав назву «провідна діада» (*a primary dyad*). Термін «провідна діада» означає зв'язок, який феноменологічно продовжував існувати для обох учасників (студента і тьютора), навіть якщо вони не разом: вони є один для одного об'єктами сильних емоційних переживань, з'являються в думках і продовжують впливати на поведінку один одного. На практиці «провідна діада» найчастіше виникає на основі участі в спільній діяльності. Підтвердилася думка У. Бронфенбреннера: «Виховний вплив як діади спостереження, так і діади спільної діяльності буде значнішим, якщо кожна з них буде існувати в контексті провідної діади, яка характеризується взаємними позитивними почуттями. І навпаки, взаємний антагонізм, що має місце в контексті провідної діади, порушує виховне спостереження і особливо деструктивний для спільної діяльності» [3, с. 60].

Характеристика функціональних форм і якостей діадної взаємодії, враховуючи відносну компактність і простоту, використовувалася тьюторами Полтавського університету економіки і торгівлі з метою підвищення якості діадної взаємодії з окремими студентами.

Також використана досить злагоджена, гармонійна і змістовна система гіпотез розвитку людини, запропонована автором. Кількість гіпотез розвитку біля п'ятдесяти, тому назвемо ті, які здобули підтвердження у Полтавському університеті економіки і торгівлі.

Перше положення – проблема ролі є не менш важливим контекстом розвитку людини, ніж її діяльність і міжособистісні взаємини, які складають мікросистему. Різні види сетингів стимулювали різні рольові патерни для однієї й тієї особистості, яка була учасником цих сетингів. «Поведінка, очікувана від носія даної ролі, зумовлюється існуванням у сетингу інших ролей, які схвалюють або стримують пов'язану з даною роллю поведінку», – стверджував У. Бронфенбреннер [3, с. 94]. Він вважав, що рольова поведінка, сприймання, рольові патерни міжособистісних взаємин тим більш узгоджені з відповідною роллю, чим чіткіше роль утверджена в інституційній структурі суспільства і чим ширший консенсус існує з її приводу в даній культурі чи субкультурі. Чим сильніша влада, визнана суспільством за даною роллю, тим яскравіше її виконавець проявляє тенденцію застосовувати цю владу, а ті, хто займають підлеглу позицію, відповідають зростанням покірності, залежності, втратою ініціативи. Остання обставина особливо значима для процесу навчання студента за допомогою тьютора, де найбільш важливою була сутність взаємин між учасниками процесу, де жорстке фіксування взаємин, незмінність балансу влади як ніщо інше знецінювало результат. І навпаки, динамічність і гнучкість позицій учасників створювали необхідну різноманітність і багатогранність у взаєминах, сприяли досягненню результату навчання.

Друге твердження: розвитку людини сприяє її взаємодія з особами, які грають одночасно декілька ролей, а також її участь у багатоманітному рольовому репертуарі [3, с. 152]. Спілкування буде більш ефективним, якщо: будуть здійсненніми рольові вимоги в різних сетингах; ролі, діади, види діяльності, до яких залучається студент, будуть сприяти розвитку взаємної довіри, пози-

тивної орієнтації, консенсусу цілей між сетингами і еволюції балансу влади на користь даної особистості [3, с. 212]. Позитивний розвиваючий ефект участі студента в різних сетингах зростає, коли вони перебували в різних культурних чи субкультурних контекстах з різними етичними, соціальними, релігійними, віковими та іншими фундаментальними ознаками.

Третє положення – запорукою успішного функціонування мезосистеми є кількість і якість «ланок підтримки» між сетингами. Виховний потенціал мезосистеми зростає, коли до «ланок підтримки» входять люди, які вже сформували зі студентом провідну діаду і, в свою чергу, залучаються до спільної діяльності й провідних діад з учасниками нового сетингу. Прикладами «ланок підтримки» можуть спільні захоплення викладача й батька, сусідство куратора студентської групи тощо, коли виникає додатковий канал комунікації між сетингами. Це полегшує одержання більш адекватної й об'єктивної інформації про студента близькими людьми.

Четверта теза – розвиваючі можливості сетингу змінюються залежно від того, які зв'язки (прямі чи побічні) налагоджені в учасників сетингу зі структурами влади, через які вони можуть впливати на використання матеріальних ресурсів та прийняття рішень, що сприяють задоволенню потреб студента.

П'ята теза: «Розвиваючий ефект переходу з одного провідного сетингу в інший є функція взаємодії між траєкторією розвитку, заданою попереднім сетингом і балансом вимог і підтримки, який встановлюється між новим сетингом і його зв'язками з попередніми» [4, с. 288].

Шоста теза: «Розвиваючий потенціал мезосистеми зростає, коли особистості, залучені до спільної діяльності чи провідні діади в різних сетингах (студент і тьютор), формують систему співробітництва (*a closed activity network*), тобто, коли кожний учасник системи залучається до спільної діяльності з усіма іншими» [4, с. 223]. Втрата відчуття співучасті, руйнування взаємин добровільної залежності, відчуження людини – «катастрофа» в її соціалізації.

Тьютор має скористатися висновком У. Бронфенбреннера, що конструктивний вплив на розвиток людини можливий лише тоді, коли здійснюється вплив на її постійне оточення. Ознайомлення викладачів із даною теорією стало для них своєрідним поштовхом у практичній діяльності. Враховуючи можливості «діади спостереження», викладач слідував за своєю поведінкою, зовнішнім виглядом, мовою, намагався бути взірцем для студентів. Впроваджуючи діаду «сумісної діяльності» у життя, викладач-тьютор постійно знаходив можливості для включення у спільну діяльність всіх студентів групи. Крім традиційного навчального процесу, велась гурткова, наукова робота, готувалися свята, мультимедійні презентації, проводилися студентські наукові конференції, походи до музеїв, картинних галерей тощо. Щоб забезпечити «якість діадної взаємодії», викладач-тьютор намагався створювати продуктивні конфлікти і «гасити» негативні афективні взаємини; створювати «рольовий репертуар» студентів, надавати «траєкторії розвитку» правильного напрямку; налагодити співробітництво з різними громадськими організаціями, музеями, театрами. Куратори студентських груп сприяли налагодженню зв'язків між різними сетингами: ВНЗ, сім'єю, гуртком, секцією, тощо. Вони намагалися добре вивчити сім'ї студентів, їх житлово-побутові умови, взаємини з батьками; встановити дружні контакти з батьками.

У Полтавському університеті економіки і торгівлі широко застосовується також технологія **ситуаційного навчання**, яка на Заході має назву «кейс-метод», і яку вважають початком подолання кризи освіти в сучасному світі. Справді, вона стоїть біля джерел формування посткласичної системи освіти, а отже, може сприяти оздоровленню вищої освіти в Україні.

«Кейс»-технологія розглядається вітчизняними дослідниками як комплект засобів навчання, розміщених у кейсі, які надавалися студенту з моменту початку вивчення ним навчальної дисципліни. Комплекти, які отримують студенти університету, містять методичні документи, навчальні посібники, довідники, відеокасети, дискети, компакт-диски. Дидактичне забезпечення є достатнім для самостійної роботи. Організація навчального процесу передбачає проведення тьюторіалів, виконання домашніх завдань, проміжне та підсумкове тестування. Цю технологію найкраще застосовувати для аналізу конкретних ситуацій, розробки бізнес-планів, ділових ігор тощо.

Кейс-метод, на нашу думку, є технологією, найбільш придатною для підготовки бакалаврів економічних і підприємницьких спеціальностей.

Сутність проектування кейс-методу полягає у тому, що: по-перше, мета навчання відрізняється від класичної схеми – навчити, дати єдино «правильні», раз і назавжди визначені знання,

вміння та навички, адже економічна ситуація швидко змінюється; навчальний процес орієнтується на усвідомлення не єдиної, а багатьох істин; по-друге, кейс-методу, на відміну від традиційних технологій навчання, властивий демократичний характер процесу одержання знань – студент є рівноправним із іншими учасниками обговорення проблеми, у тому числі з викладачем; головним у навчанні є не оволодіння готовими знаннями, а їх вироблення в процесі співтворчості студента й викладача-тьютора; по-третє, результатом застосування кейс-методу є не лише знання, а й професійні навички; по-четверте, технологія застосування кейс-методу є досить чіткою і простою – за певними правилами виробляється модель конкретної ситуації, яка має місце в реальній професійній практиці економіста, та комплекс знань, практичних навичок, необхідних йому для її вирішення (ця модель має вигляд тексту обсягом біля 10 сторінок, який і називається «кейсом»); студенти попередньо вивчають кейс, залучаючи матеріали оглядових лекцій, інші різноманітні джерела інформації; зміст кейсу детально обговорюється на практичних заняттях та диспутах, де викладач-тьютор виконує роль диспетчера процесу співтворчості (генерує запитання, фіксує відповіді, підтримує дискусію); по-п'яте, за допомогою кейс-методу здобуває розвиток система цінностей студентів, їх професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світосприймання; по-шосте, кейс-метод дає можливість досягти омріяної класиками педагогіки Школи Радості, отримати задоволення від пізнання нового, адже долається такий «непоборний» дефект традиційного навчання як сухий, неемоційний виклад матеріалу; творча конкуренція, своєрідна ейфорія, захопленість, позитивні емоції, що закономірно виникають під час обговорення кейсу, дають насолоду мислячому креативному студенту; по-сьоме, кейс-технологія, розвиває вміння студентів самостійно орієнтуватися в ситуації, оволодівати методологією аналізу ситуації, набувати досвіду.

Кейс-технологія передбачає певні етапи, завдання, технології роботи. Етапи роботи майбутнього бакалавра економічної спеціалізації з кейсами є такими: 1) «входження» і розуміння економічної ситуації; 2) постановка діагнозу, з'ясування можливих причин появи симптомів; 3) визначення стратегії вирішення ключових проблем (виявлення справжніх причин); 4) вироблення стратегічних альтернатив (пошук варіантів рішень); 5) оцінювання і вибір альтернатив (вибір оптимального рішення); 6) обґрунтування рішення.

Висновки. На жаль, масове застосування названих технологій в сучасних умовах вищої освіти України є досить проблематичним. Крім матеріальних чинників, пов'язаних із соціально-економічною кризою в освіті, гостро виступають психологічні та організаційні. Звичайно, результативне впровадження означених технологій навчання можливе тоді, коли його результати матимуть для студентів життєво важливе значення. Студенту (а не викладачеві-тьютору, як здебільшого об'єктивно це складається нині) будуть потрібні ці технології для одержання нових знань. На їх основі він прагнутиме ствердитись як професіонал, довести своє право на подальшу творчість, новаторство, кращі умови праці та її оплати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Стрельников В. Ю. Застосування технології «діадної взаємодії» / В. Ю. Стрельников // Вивчення та впровадження в Україні іноземного досвіду удосконалення діяльності органів влади : матеріали VI Всеукраїнської наук.-практичної конф. за міжнародною участю (Полтава, 22 листопада 2011 р.). – Полтава: ПолтНТУ, 2011. – 292 с. – С. 198-199.
2. Стрельников В. Ю. Можливості використання кейс-методу у вищій школі / В. Ю. Стрельников // Матеріали XXVI Науково-методичної конференції, присвяченої 10-й річниці незалежності України «Нові технології навчання та покращення якості підготовки фахівців з вищою освітою» 21-23 березня 2001 р. – Полтава: ПКІ, 2001. – 404 с. – С. 281-284.
3. Bronfenbrenner U. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. – Cambridge, 1979. – P. 5-220.
4. Coleman J.S. Schools and the communities they serve // Phi Delta Kappan. – 1986. – Vol. 66. №8. – P. 223-288.

REFERENCES

1. Strelnikov V. YU. Zastosuvannya tekhnolohiyi «diadnoyi vzayemodiyi» / V. YU. Strelnikov // Vyvchennya ta vprovadzhenya v Ukrayini inozemnoho dosvidu udoskonalennya diyal'nosti orhaniv vlady : ma-

- terialy VI Vseukrayins'koyi nauk.-praktychnoyi konf. za mizhnarodnoyu uchastyu (Poltava, 22 lystopada 2011 r.). – Poltava: PoltNTU, 2011. – 292 s. – S. 198-199.
2. Strelnikov V. YU. Mozhlyvosti vykorystannya keys-metodu u vyshchiiy shkoli / V. YU. Strelnikov // Materialy KHKHVI Naukovo-metodychnoyi konferentsiyi, prysvyachenoyi 10-y richnytsi nezalezhnosti Ukrayiny «Novi tekhnolohiyi navchannya ta pokrashchennya yakosti pidhotovky fakhivtsiv z vyshchoyu osvitoju» 21-23 bereznya 2001 r. – Poltava: PKI, 2001. – 404 s. – С. 281-284.
 3. Bronfenbrenner U. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. – Cambridge, 1979. – P. 5-220.
 4. Coleman J.S. Schools and the communities they serve // Phi Delta Kappan. – 1986. – Vol. 66. №8. – P. 223-288.

VIKTOR STRELNIKOV

TECHNOLOGIES "DYADIC INTERACTION" AND SITUATIONAL STUDENTS EDUCATION

The article deals with the peculiarities of using the technology of "dyadic interaction" and situational learning of students. The analysis of their application in the experience of the Poltava University of Economics and Trade was conducted.

The characteristic of functional forms and qualities of dyadic interaction is given, which, taking into account relative compactness and simplicity, were used by tutors of the Poltava University of Economics and Trade. This raised the quality of the dyadic interaction of the tutor with the students.

The named stages of the student's work with the case: 1) "entry" and understanding of the economic situation; 2) statement of the diagnosis, finding out the possible causes of symptoms appearance; 3) determination the strategy of solving key problems (revealing the real reasons); 4) development of strategic alternatives (search for solutions); 5) evaluation and choice of alternatives (choice of optimal solution); 6) justification of the decision.

It is concluded that mass application of the investigated technologies in the modern conditions of higher education in Ukraine is rather problematic. In addition to the material factors associated with the socio-economic crisis in education, acute psychological and organizational. Assurately, the effective implementation of the indicated learning technologies is possible when its results are of vital importance to the students. The student (and not the tutor, as it is mostly objectively is now) will need these technologies for gaining new knowledge. On their basis, he will strive to become a professional, to prove his right to further creativity, innovation, better working conditions and payment.

Key words: *student, technology of training, technology of "dyadic interaction", technology of situational learning, Poltava University of Economics and Trade.*

Одержано 21.01.2018р.

УДК 378.011.3-051:62/64

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255872>**АНДРІЙ ЦИНА**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8353-9153>

(Полтава)

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовується модель компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, яка ґрунтується на концепціях когнітивного, діяльнісного і особистісного розвитку, що визначають компоненти та етапи її здійснення. За критерій якості компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, що визначає успіх в оволодінні професією, прийнято її відповідність моделі професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій за показниками набутих навчально-професійних компетентностей. Опис вимог професії вчителя технологій нами здійснено у вигляді матрикулів двох видів: матрикул професії і матрикул професійної готовності фахівця. Порівняння матрикула професії вчителя технологій з матрикулами компетентностей особистості студента дає змогу зробити попередні висновки про ефективність розроблених етапів компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: *вчитель технологій, професійна підготовка, компетентність, професійна готовність.*

Постановка проблеми. Упровадження з 2019 року в Україні концепції Нової української школи потребує відповідних змін у підготовці педагогічних кадрів. Про необхідність підвищення професійного та загальнокультурного рівня випускників наголошується в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті. Метою освітньої діяльності закладів вищої освіти (далі ЗВО) є задоволення освітніх потреб особи, суспільства і держави. Реалізація цієї мети залежить від особистості вчителя. Саме тому педагогічна освіта спрямована на підготовку педагога, здатного забезпечити різнобічний розвиток людини як особистості та найбільшої цінності суспільства.

Сучасна професійна підготовка студентів педагогічних ЗВО здійснюється за освітніми галузями, визначеними в Державному освітньому стандарті базової і повної середньої освіти, серед яких важливе місце посідає галузь «Технологія» [1]. Професійна компетентність учителя технологій визначається сформованістю фахових знань, умінь, особистісних якостей відповідно до освітньо-професійної програми спеціаліста з викладання шкільних дисциплін «Трудове навчання», «Технології».

Аналіз останніх джерел і публікацій. Однак, як засвідчує аналіз сучасного стану технологічної освіти, дотепер не створено загально визнаної теорії та методики професійної підготовки вчителів технологій, побудованої на засадах компетентісного підходу. Хоча багато науковців підготували підґрунтя, розглядаючи професійну підготовку в контексті вимог цього підходу (Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Зеєр, О. Коберник, А. Мітяєва, О. Овчарук, О. Пономарьов, О. Савченко, В. Сидоренко, В. Слободчиков, В. Стешенко, В. Стрельников, А. Хуторський, М. Чобітько, та ін.).

Практика засвідчує невідповідність рівня професійної підготовки вчителів технологій соціальному замовленню суспільства. Є реальна потреба в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів технологій на засадах компетентісного підходу. Це передбачає наукове обґрунтування відповідної теорії та методики.

Результати аналізу теоретичного доробку науковців і практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів технологій у педагогічних ЗВО України дає можливість виявити суперечність між єдиними для всіх майбутніх учителів вимогами державних освітніх стандартів до рівня їхньої професійної готовності та індивідуальними соціально-психологічними можливостями студентів щодо оволодіння складниками професійної компетентності. Подолання цієї суперечності потребує досліджень проблем професійної підготовки майбутнього вчителя технологій

на засадах перевірених практикою концепцій становлення особистості, які б доцільно обґрунтували етапи і педагогічні технології її компетентнісної спрямованості через формування у студентів навчально-професійної самостійності, саморегуляції і адаптації.

Соціально-педагогічні потреби шкільної технологічної освіти, актуальність надання професійній підготовці майбутніх учителів технологій компетентнісної спрямованості, відсутність відповідних концептуальних засад та вище означена суперечність зумовили **мету статті** щодо дослідно-експериментальної перевірки ефективності компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Виклад основного матеріалу. В основу концепції дослідження покладено положення про компетентні сну спрямованість професійної підготовки, що визначає становлення майбутнього вчителя технологій. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій повинна передбачати оволодіння професійними, базовими і ключовими компетентностями, які можуть досягати певних рівнів особистісних смислів і домінувати в різних навчально-професійних ситуаціях, формуючи у студентів індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності.

У визначенні концептуальних положень дослідження ми спирались на те, що процес компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій необхідно розглядати та обґрунтовувати на засадах, які дають змогу забезпечити єдиний для всіх випускників стандарт компетентності, що формується за індивідуальними освітніми траєкторіями, які поступово трансформуються в індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності, а також функцій і властивостей цієї підготовки.

Визначення ролі і місця компетентнісної спрямованості професійної підготовки у фаховому становленні особистості та її впливу на теорію та методику дає нам можливість охарактеризувати компетентнісно орієнтовану професійну підготовку майбутніх учителів технологій як складний інтегративний феномен.

Результатом особистісного саморозвитку вчителя, в якому інтегруються когнітивний, особистісний і діяльнісний досвід, виступають професійно-педагогічні компетентності, ступінь володіння якими визначає рівень кваліфікації вчителя:

- предметні (спеціальні або професійно орієнтовані) компетентності вузького радіусу дії забезпечують реалізацію професійних завдань і функцій;

- базові (надпрофесійні або соціально-особистісні) компетентності середнього радіусу дії визначають орієнтацію у сфері специфічних професійних функцій і задач освітньої системи;

- ключові компетентності широкого радіусу функціонування визначають загальнопрофесійну культуру і спрямованість особистості майбутнього вчителя [2; 5; 7; 8].

Зазначені види компетентностей у поєднанні та взаємовпливі створюють індивідуальний стиль його професійно-педагогічної діяльності, який гарантує досягнення вчителем передбачених державними освітніми стандартами продуктивних результатів. Сформованість індивідуального стилю особистісно-професійної діяльності нівелює можливий негативний вплив психологічного типу особистості на успішність майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Концептуальною основою побудови компетентнісно орієнтованої професійної підготовки стала безперервність ступеневої професійно-педагогічної освіти шляхом поетапного використання перевірених практикою моделей освіти в напрямі поступового нарощування навчально-професійної самостійності студентів: початковий етап (1-й рік навчання) – когнітивно орієнтована адаптивна модель освіти; основний етап (2–4 роки навчання) – діяльнісно орієнтована на типові професійно-педагогічні ситуації освітня парадигма; заключний етап (5–6 роки навчання) – особистісно орієнтована парадигма максимально наближена до майбутньої професійної діяльності. Для кожного етапу професійної підготовки характерні фази стабільності й критичні фази, коли відбувається якісна перебудова дидактичної взаємодії викладачів і студентів у бік зростання пізнавальної самостійності останніх.

Модель компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій ґрунтується також на структурних концепціях особистісно-професійного розвитку, які переконливо пояснюють і прогнозують явища професійно-педагогічної дійсності через педагогічну практику та визначають педагогічні технології формування індивідуального особистісно-професійного потенціалу майбутнього вчителя: технологій підвищення рівня мотивації

особистості у професійній підготовці; особистісно-професійного розвитку; вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості; подолання криз і відхилень від ефективного професійного становлення особистості [9].

Експериментальне дослідження рівня професійної готовності майбутнього вчителя технологій передбачало визначення результативності навчально-професійної діяльності на підставі аналізу набутих ним професійних компетентностей: навчальної, навчально-методичної, соціально-педагогічної, виховної, культурно-просвітницької, корекційно-розвивальної й управлінської [3; 4]. Основою визначення рівнів професійно-педагогічної компетентності є зіставлення опису кваліфікаційних вимог до професійної готовності вчителя з набутими ним професійно значущими компетентностями. Опис кваліфікаційних вимог до професійної готовності нами здійснено завдяки експертному оцінюванню значущості компетентностей, запропонованому у вигляді матрикула професії вчителя технологій [6]. Матрикул майбутнього вчителя технологій характеризує його професійно значущі компетентності, що виявлялися у досліджуваних студентів. У таблиці 1 представлені узагальнені оцінки експертів щодо рівнів необхідності компетентностей (за професійно орієнтованими компетенціями, що їх складають) вчителя технологій за 10-бальною шкалою.

Таблиця 1

Експертні оцінки рівнів значущості компетентностей вчителя технологій

Професія	Компетентності матрикула в балах						
	Навчальна	Навчально-методична	Соціально-педагогічна	Виховна	Культурно-просвітницька	Корекційно-розвивальна	Управлінська
Учитель технологій	6	7	9	8	8	9	8

Порівняння матрикула професії вчителя технологій із матрикулами компетентностей особистості студента дає змогу робити попередні висновки про рівень навчально-професійної готовності майбутнього вчителя.

Експериментальна методика професійної підготовки студентів, зорієнтована на поступовий перехід до самостійної освітньо-професійної діяльності кожного, передбачала реалізацію визначених нами закономірностей взаємодії викладачів і студентів у процесі професійного становлення особистості майбутнього вчителя технологій:

– на початковому – когнітивно орієнтованому – етапі професійна підготовка першокурсників спрямовується на формування умінь самостійного навчання шляхом суб'єкт-об'єктного пристосування навчально-педагогічних технологій до індивідуальних особливостей студентів;

– на основному – діяльнісно орієнтованому – етапі професійна підготовка студентів 2–4-х курсів здійснюється на засадах суб'єкт-суб'єктної дидактичної взаємодії викладачів зі студентами, за умови набуття самостійності починається особистісний вплив на формування освітньо-професійних компетентностей;

– на завершальному – особистісно орієнтованому – етапі професійна підготовка студентів випускних курсів здійснюється на засадах об'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів, коли студент набуває здатності самостійного визначення освітньої траєкторії, а набуті якості обумовлюють повну саморегуляцію освітньо-професійної діяльності майбутнього вчителя.

Встановлено, що професійна підготовка повинна орієнтувати студентів на поступовий перехід до самостійної навчально-професійної діяльності, починаючи з навчання під безпосереднім керівництвом викладача і з його допомогою через напівсамостійну роботу до повністю самостійної.

Критерієм якості компетентісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, що визначає успіх в оволодінні професією, нами прийнято її відповідність моделі професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій за показниками навчально-професійної компетентності, які щорічно вимірювались і порівнювались непараметричними методами вивчення початкового і підсумкового рівнів її вияву у студентів контрольних та експериментальних груп. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася за трьома етапами та охоплювала 383 респонденти.

Когнітивно орієнтований етап формувального експерименту здійснювався під час професійної підготовки першокурсників і мав на меті формування їх пізнавальної самостійності, виявлення і створення індивідуального стилю навчально-професійної діяльності шляхом суб'єкт-об'єктного пристосування педагогічних технологій до індивідуальних особливостей студентів. Підсумкові середні показники адаптації студентів, які визначені за анкетами, склали 63 % в контрольних і 79 % – в експериментальних групах, що свідчить про стійку позитивну динаміку зростання рівня адаптації першокурсників на когнітивному етапі їхньої професійної підготовки в результаті формування у майбутніх учителів технологій пізнавальної самостійності.

Після першого курсу в експериментальних групах чисельність студентів із високим рівнем професійно-пізнавальної спрямованості зросла порівняно з контрольними групами на 16 %. В експериментальних групах кількість студентів із початковим рівнем професійно-пізнавальної спрямованості становила 6 %, а в контрольних групах таких студентів виявилось 14 %. Середній бал і якість професійної підготовки в експериментальних групах зросли порівняно з контрольними групами відповідно з 3,83 до 4,08 балів (за національною п'ятибальною шкалою оцінювання) і на 18 %.

Професійну підготовку майбутніх учителів технологій на другому (основному) *діяльнісно орієнтованому* етапі відрізняло стабільне зростання успішності та якості навчально-професійної діяльності в експериментальних групах. Середній приріст оцінок порівняно з контрольними групами становив 0,11 бала за національною шкалою, а якість підготовки зросла в середньому на 15 %. Підвищенню рівня навчально-професійної готовності студентів експериментальних груп сприяло застосування діяльнісно орієнтованої освітньої парадигми у навчанні студентів діям у типових навчально-професійних ситуаціях, формування узагальнених способів дій і навчання в індивідуальному темпі та стилі. Це стало можливим завдяки суб'єкт-суб'єктній адаптації дидактичних засобів до пізнавальних можливостей студентів різних рівнів підготовленості.

Перевірка різниці між середніми результатами рівнів професійної готовності студентів 4 курсу експериментальних і контрольних груп виявила суттєву значущість розбіжностей, обумовлену експериментальними факторами. Це дало змогу встановити, що між впровадженим діяльнісно орієнтованим етапом професійної підготовки студентів 2–4 курсів і рівнем їх професійної готовності є дієвий зв'язок.

Професійна підготовка майбутніх учителів технологій на заключному *особистісно орієнтованому етапі* будувалася на підставі навчально-професійної діяльності, яка була максимально наближеною до професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій. Підготовка студентів до розв'язування навчально-професійних завдань здійснювалась переважно студентоцетрованими технологіями навчання в умовах саморегуляції учіння, індивідуального підходу, що враховував потенційні можливості, суб'єктивний досвід студентів при визначенні змісту й способів організації професійної підготовки.

Результати успішності та якості навчання студентів 5–6 курсів дають можливість зробити висновок про стабільне їх зростання в експериментальних групах, професійна підготовка яких мала особистісно орієнтовану спрямованість. Середній приріст оцінок, порівняно з контрольними групами, становив 0,4 бала за національною шкалою, а якість підготовки зросла в середньому на 8 %.

Порівняння результатів професійної підготовки контрольних і експериментальних груп на завершальному етапі експерименту виявило у 16,2 % студентів-магістрантів компетентність, яку було оцінено на відмінно. У контрольних групах кількість студентів відмінного рівня професійної підготовки була майже втричі меншою – 5 %.

Істотність різниці між середніми результатами рівнів професійної компетентності студентів 6 курсу експериментальних і контрольних груп свідчить про значущість розбіжностей, обумовлену експериментальними факторами, і дає змогу стверджувати, що між впровадженим особистісно орієнтованим етапом професійної підготовки студентів 5–6 курсів і рівнем їхньої професійної готовності існує дієвий зв'язок.

Оцінювання професійно-педагогічної готовності студентів контрольних груп, де професійна підготовка здійснювалась за традиційною методикою, виявило досить низьку узгодженість середніх значень рівнів сформованості у студентів професійних компетентностей із необхідними рівнями їх вияву в матрикулі професії вчителя технологій. Для студентів експериментальних

груп, професійна підготовка яких мала компетентнісну спрямованість, характерною була несуттєва відмінність і схожість середніх рівнів сформованості професійних компетентностей із вимогами до рівнів прояву цих компетентностей в матрикулі професії вчителя технологій. Це свідчить про несуттєвість відмінності й близькість рівнів вияву професійних компетентностей студентів до вимог матрикула професії вчителя технологій.

Якщо в контрольних групах середні відхилення рівнів вияву студентами професійних компетентностей від матрикула професії вчителя технологій за період професійної підготовки у ЗВО зменшилися з 2,53 до 1,57 бала, то в експериментальних групах такі зміни відбулися в межах істотно менших відхилень: з 1,26 бала на другому курсі – до 0,7 бала на шостому курсі. Виявлена негативна динаміка змін свідчить про більш значущу успішність в оволодінні професійними компетентностями студентами експериментальних груп, які виявили в середньому на 0,87 бала вищий рівень сформованості професійних компетентностей порівняно зі студентами контрольних груп, а, отже, і вищу професійну придатність до професії вчителя технологій (рис. 1).

Проведене дослідження проблеми компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій дає змогу зробити такі **висновки**:

- 1 На основі вивчення теоретичних і методологічних засад компетентнісно орієнтованої професійної підготовки вчителя технологій розкрито її особливості, що характеризуються ступеневістю, стандартизацією освітнього простору, інтегративністю концептуальних підходів, змістовими, процесуальними і результуючими аспектами.
- 2 Модель компетентнісно орієнтованої професійної підготовки

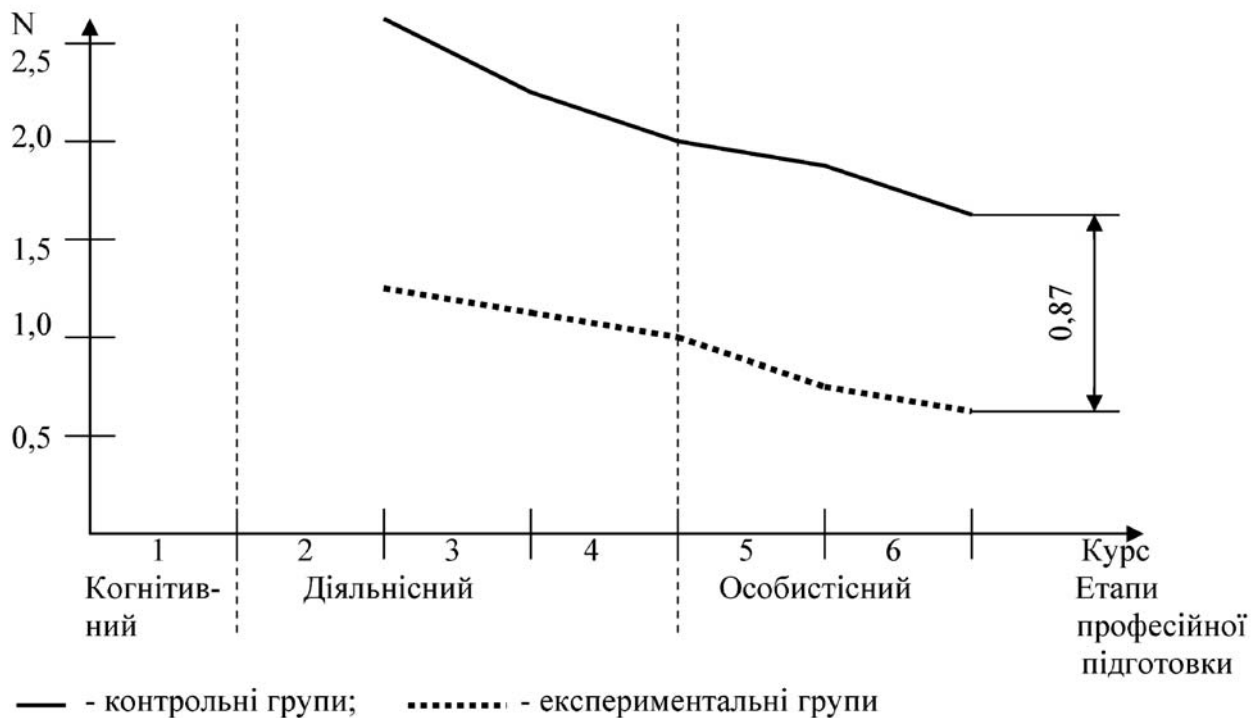


Рис. 1. Динаміка змін середніх відхилень рівнів вияву студентами професійних компетентностей від матрикула професії вчителя технологій

майбутнього вчителя технологій ґрунтується на концепціях когнітивного, діяльнісного і особистісного розвитку, які визначають компоненти та етапи її здійснення. Наповненість компонентів і етапів професійної підготовки визначається поетапним застосуванням педагогічних технологій формування індивідуального особистісно-професійного потенціалу майбутнього вчителя. Результатом особистісного саморозвитку майбутнього вчителя, у якому інтегруються когнітивний, особистісний і діяльнісний досвід, є професійно-педагогічні компетентності, ступінь володіння якими визначає рівень професійної готовності вчителя.

1. Визначено структурні компоненти професійної готовності майбутніх учителів технологій шляхом зіставлення двох видів інформації: кваліфікаційних вимог до вчителя (компетенцій) та набутих властивостей особистості (компетентностей). За критерій якості компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, що визначає успіх в оволодінні професією, нами прийнято її відповідність моделі професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій за показниками набутих навчально-професійних компетентностей (навчальна, навчально-методична, соціально-педагогічна, виховна, культурно-просвітницька, корекційно-розвивальна, управлінська), які інтегрують у собі здібності, підготовленість (рівень знань, умінь і навичок), вольові та моральні якості, ставлення до навчально-професійної діяльності.

Опис вимог професії вчителя технологій нами здійснено у вигляді матрикулів двох видів:

1. матрикул професії – це документ, де конкретизовані й узгоджені з рамкою кваліфікації європейського простору вищої освіти основні вимоги до професійних компетентностей у вигляді рівнів їх вияву, які характеризують необхідну і достатню професійну готовність вчителя технологій;
2. матрикул професійної готовності фахівця характеризує його професійно значущі компетентності на момент виконання ним експериментів із визначення рівня професійної підготовленості. Матрикули студентів склалися в період професійної підготовки викладачем і профконсультантом на основі результатів дослідження індивідуальних особливостей і результатів навчально-професійної діяльності.
3. Порівняння матрикула професії вчителя технологій з матрикулами компетентностей особистості студента дало нам можливість зробити попередні висновки про рівень професійної готовності майбутнього вчителя технологій: рівні знань, розуміння, ставлення і пізнавальна самостійність.
4. Дослідно-експериментальна перевірка розроблених нами концептуальних положень, етапів компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій засвідчила підвищення рівня навчально-професійної готовності студентів експериментальних груп завдяки поетапному застосуванню когнітивно, діяльнісно та особистісно орієнтованих освітніх парадигм у навчанні студентів.

Невичерпність у проведеному дослідженні всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя технологій визначає перспективу подальших досліджень специфіки взаємодії суб'єктів професійної підготовки з освітнім середовищем, а також подальшого розвитку теорії та методики компетентнісно орієнтованої професійної підготовки вчителя технологій окремо на кожному етапі й у відповідній сфері його особистісно-професійного розвитку, вдосконалення теорії та практики підготовки викладачів до компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова КМ України від 23 листопада 2011 р. № 1392 / Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zakon2/rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
2. Зеер. Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : [учебное пособие] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. Книга вчителя трудового навчання : довідково-методичне видання / [упоряд. С. М. Дятленко. – 2-ге, доповн. Вид.]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 464 с.
4. Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці) : Довідково-методичне видання / Упоряд. Н. Б. Лосина, Б.М. Терещук. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 608 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. Я. Савченко; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
6. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 330 с.
7. Митяева А. М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели / А. М. Митяева // Педагогика. – 2008. – № 8. – С. 57-65.

8. Пономарьов О. С. Модель соціальної складової професійної діяльності фахівця / О. С. Пономарьов, С. О. Заветний. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2008. – 47 с.
9. Хьелл Л. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2007. – 607 с.

REFERENCES

1. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity / Postanova KM Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 / Elektronnyy resurs. – Rezhym dostupu: <http://zakon2/rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
2. Zeer. É. F. Modernyzatsyya professyonal'noho obrazovanyya : kompetentnostnyy podkhod : [uchebnoe posoby] / É. F. Zeer, A. M. Pavlova, É. É. Symanyuk. – M. : Moskovskyy psykholoho-sotsyal'nyy unystytut, 2005. – 216 s.
3. Knyha vchytelya trudovoho navchannya : dovidkovo-metodychne vydannya / [uporyad. S. M. Dyatlenko. – 2-he, dopovn. Vyd.]. – Kharkiv : TORSINH PLYUS, 2006. – 464 s.
4. Knyha vchytelya trudovoho navchannya (obsluhovuyuchi vydy pratsi) : Dovidkovo-metodychne vydannya / Uporyad. N. B. Losyna, B.M. Tereshchuk. – Kharkiv : TORSINH PLYUS, 2006. – 608 s.
5. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti : svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy : [monohrafiya] / N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O. YA. Savchenko; pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
6. Kyveryalh A. A. Metody yssledovanyya v professyonal'noy pedahohyke / A. A. Kyveryalh. – Tallyn : Valhus, 1980. – 330 s.
7. Mityayeva A. M. Soderzhaniye mnogourovneвого vysshego obrazovaniya v usloviyakh realizatsii kompetentnostnoy modeli / A. M. Mityayeva // Pedagogika. – 2008. – № 8. – S. 57-65.
8. Ponomar'ov O. S. Model' sotsial'noi skladovoi profesiiynoi diyal'nosti fakhivtsya / O. S. Ponomar'ov, S. O. Zavetnyy. – KH. : NTU “KHPÍ”, 2008. – 47 s.
9. KH'yell L. Teorii lichnosti. / L. KH'yell, D. Zigler. – SPb. : Piter, 2007. – 607 s.

ANDRIY TSINA

PROOF-EXPERIMENTAL REVIEW OF THE EFFICIENCY OF COMPETENTLY PROTECTED PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER TECHNOLOGIES

In the article, on the basis of the study of theoretical and methodological foundations of competently oriented professional training of technology teacher, its features are characterized, characterized by step by step standardization of educational space, integrity of conceptual approaches, content, procedural and resultant aspects. The model of competently oriented professional training of the future teacher of technologies is proposed, which is based on the concepts of cognitive, activity and personal development that determine the components and stages of its implementation. Completeness of components and stages of professional training is determined by the phased application of pedagogical technologies for the formation of the individual personality-professional potential of the future teacher. The result of the personal self-development of the future teacher, which integrates cognitive, personal and activity experience, determines the vocational and pedagogical competencies, the degree of ownership which determines the level of professional readiness of the teacher. The structural components of the professional readiness of future technology teachers are revealed by comparing two types of information: qualification requirements for the teacher (competencies) and acquired personality traits (competencies). According to the criterion of the quality of competently oriented professional training of the future teacher of technology, which determines the success in mastering the profession, its conformity to the model of vocational and pedagogical activity of the technology teacher according to the indicators of the acquired educational and professional competencies (educational, teaching and methodical, social and pedagogical, educational, educational, corrective-developmental, managerial), which integrate abilities, preparedness (level of knowledge, skills and abilities), volitional and moral qualities, become to bulk-professional activity. The requirements of the profession of technology teacher are made in the form of matrices of two types: the matrices of the profession - a document that specifies and coordinates with the framework of qualification of the European space of higher education the basic requirements to professional competencies in the form of their levels of manifestation, which characterize

the necessary and sufficient professional readiness of the technology teacher; The matrices of professional readiness of a specialist characterize his professionally significant competencies at the time of his performance experiments on determining the level of professional preparedness. Student matrices are formed during the period of professional training by a teacher and a professional counselor on the basis of the results of the study of individual characteristics and results of educational and professional activities. Comparison of the matrix of the profession of a teacher of technology with the matrices of the personality competences of the student makes it possible to draw preliminary conclusions about the level of professional readiness of the future teacher of technology: levels of knowledge, understanding, attitude and cognitive independence. Experimental testing of the developed conceptual positions, stages of competency-oriented professional training of future technology teachers has shown an increase in the level of training and professional readiness of students of experimental groups due to the phased implementation of cognitive, activity and personally oriented educational paradigms in student learning.

Key words: *technology teacher, professional training, competence, professional readiness.*

Одержано 22.01.2018р.

УДК 378.011.3-051:159.9.072
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255928>

ВАЛЕНТИНА ЦИНА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3512-1641>
(Полтава)

ДІАГНОСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються теоретичні та технологічні засади обґрунтування та експериментальна перевірка цілісної системи педагогічних технологій діагностування психологічної зрілості майбутніх учителів. Для цього використано комплекс емпіричних методів, показники та критерії розвитку психологічної зрілості майбутніх учителів. Поетапне діагностування рівнів психологічної зрілості майбутніх педагогів виявило нестійке зростання якісних рівнів (відмінний, дуже добрий, добрий) її сформованості на всіх етапах професійної підготовки. Результати дослідження засвідчили низький ранг усвідомлення сучасним суспільством і студентством значення розвитку психологічної зрілості для діяльності учителів, що потребує концептуального коригування та відповідної організації професійної підготовки за спеціально підібраними педагогічними технологіями.

Ключові слова: психологічна зрілість, діагностика, експеримент, ранжування, кореляція.

Постановка проблеми. Зміни ролі людини у сучасному світі, бачення ідеалу освіченості людини та висування нових вимог до якості людського капіталу зумовлює, згідно з Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, необхідність постійного вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників [3]. Ефективність вирішення вчителем професійних завдань визначається рівнем неперервної педагогічної освіти – прогностичної за своєю сутністю та здатної гнучко реагувати на суспільні зміни.

Провідне значення в особистісно-професійному розвитку педагога має етап професійної підготовки у закладі вищої педагогічної освіти (далі – ЗВО), де відбувається формування індивідуальних суб'єктивних переживань щодо задоволеності якістю освітньої діяльності у поєднанні зі становленням ціннісних орієнтацій у ставленні до освітньо-професійного середовища. Тривалий період онтогенезу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів в освітньому просторі педагогічного вишу зумовлюється інтегрованими вимогами та особливостями вияву компонентів, які складають структуру особистісно-професійної зрілості.

Збереження та підтримка багатоаспектного феномену особистісно-професійного розвитку забезпечується здатністю майбутніх учителів до психологічної близькості з іншими людьми, що включає такі особистісні якості як доброзичливість до людей, емпатію, вміння слухати, потребу в духовній близькості з іншими людьми, тобто їхньою психологічною зрілістю [5;6; 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох науково-педагогічних працях розглядають питання зрілості особистості (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Ю. Бардін, О. Ганжа, Т. Гусева, В. Радул, О. Штепа), професійної зрілості (Б. Ананьєв, О. Андрієнко, О. Бодальов, А. Деркач, М. Ємельянова, М. Котик, С. Кривих, Ю. Кузнецов, А. Маркова, Е. Мюрк, С. Наумкіна, М. Подимов, А. Реан, Т. Страва, Дж. Сюпер, Т. Хмурицька, Г. Яворська та ін.). Водночас питання на рівні універсальної наукової та дієвої системи розвитку психологічної зрілості майбутнього вчителя досі залишалося відкритим.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, якості професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних вишах дозволили виявити суперечності між суспільною потребою розвитку психологічної зрілості майбутніх педагогів та недостатнім вивченням у психолого-педагогічній науці теоретико-методичних основ становлення цього процесу, відсутністю ефективних і доступних для масової професійно-педагогічної освіти засобів діагностики її складових.

Мета статті – на основі цілісного наукового аналізу розробити теоретичні та технологічні засади дослідження, обґрунтувати й експериментально перевірити цілісну систему педагогічних технологій діагностування психологічної зрілості майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети на різних етапах наукового пошуку використано комплекс таких взаємопов'язаних та адекватних меті й завданням дослідження емпіричних методів – спостереження, вивчення педагогічної практики, констатувальний експеримент та кореляційний аналіз його результатів з метою встановлення рівнів розвитку психологічної зрілості майбутнього вчителя.

Розгляд сутності психологічної зрілості потребує звернення до ключового для нашого дослідження поняття *зрілості*, яке розкривається в психолого-педагогічній літературі як акмеологічний феномен, що виявляє її види й особливості, які повинні бути розвинуті у людині на різних її життєвих етапах для досягнення акме – стану особистості, що характеризується досягненням найвищих показників у діяльності та творчості [9; 13].

У сучасних наукових підходах поняття «зрілість» розглядається двояко: як результат певного вікового періоду розвитку людини або як оцінка її стану у вигляді набутих незалежно від віку властивостей і якостей [1; 4]. Схожим є визначення поняття «зрілість» у природничих науках [2], де її пов'язують із фазами життя людини та у демографії, де зрілість розглядається як один з етапів життя людини [11]. У педагогіці поняття «зрілість» визначається як ступінь самовизначення молодого покоління [7].

Аналіз наукових досліджень особистісної зрілості та нормативно-правових документів в галузі освіти створює підґрунтя для визначення цього феномена як тривалого періоду онтогенезу, зумовленого інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні компонентів, які складають сферу життєдіяльності особистості. Контент-аналіз досліджень структури особистісної зрілості дає змогу диференціювати загальні компоненти *психологічної зрілості* за такими ознаками, що характеризують людину: позитивне мислення, емоції, цілепокладання, психічна автономія, перевага раціонального над емоційним, розсудливість та емоційна врівноваженість, синергетичність та автономність, наявність власної життєвої філософії (рис. 1).

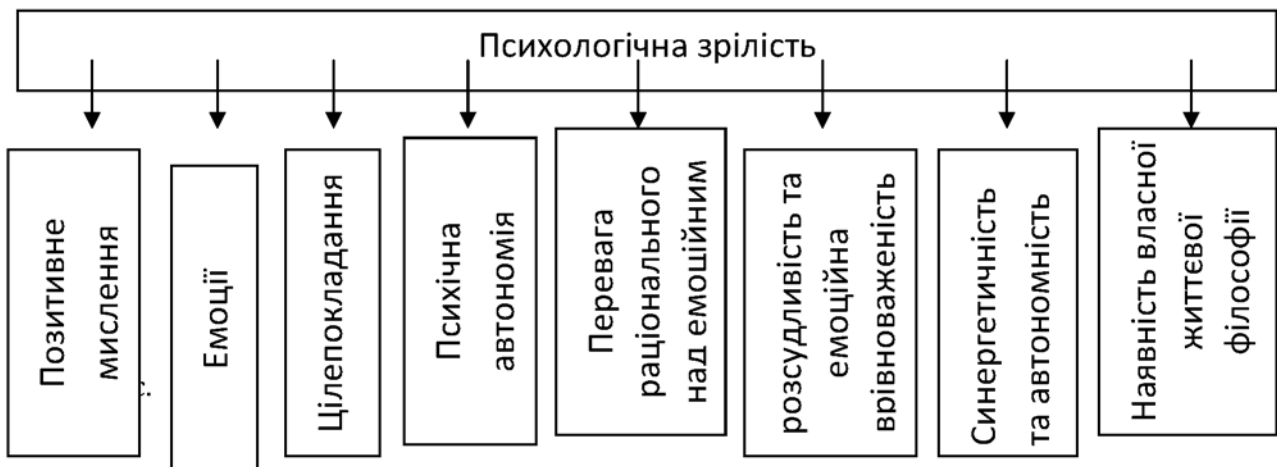


Рис. 1. Компонентний склад психологічної зрілості

Процес розвитку психологічної зрілості є ступеневим і безперервним процесом, який відбувається впродовж усієї навчальної, професійно-педагогічної та життєвої діяльності особистості вчителя. Цей процес відбувається у двох вимірах: у освітньому просторі навчальних закладів під контролем освітньо-професійних норм і вимог та в освітньому середовищі соціального оточення особистості, де майбутньому вчителю доводиться торкатися виявів життєдіяльності соціуму, які можуть не відповідати нормам та правилам досягнення очікуваних позитивних результатів особистісно-професійного розвитку.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вказується на недосконалість системи національного моніторингу, оцінювання якості освіти та визначено одним із основних завдань - підвищення якісного рівня освіти, спрямоване на розвиток особис-

тості як необхідної умови сталого демократичного розвитку суспільства [15]. Визначення якості професійної підготовки майбутніх учителів за критеріями, показниками та рівнями їх особистісно-професійного розвитку дає змогу характеризувати її ефективність за станом особистісно-професійної зрілості студентів.

Упродовж тривалого часу визнається, що найефективнішим способом діагностування особистісно-професійного розвитку особистості є контент-аналіз документів і продуктів професійної діяльності. Цей метод дає змогу скласти узагальнені особистісно-професійні характеристики окремих осіб за частотою їх вияву. Метод контент-аналізу відповідає положенням гуманістичної педагогіки та є цілком придатним для діагностики процесів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Це був один із провідних методів у дослідженнях Г. Олпорта, а К. Роджерс вбачав розуміння поведінки людини тільки у термінах її суб'єктивних переживань і виявів.

Важливим у рамках нашого дослідження став аналіз психолого-педагогічних досліджень стосовно показників і критеріїв компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів [18].

Показники розвитку психологічної зрілості характеризують міру її продуктивності та розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх учителів як компетентних суб'єктів.

Контент-аналіз досліджень структури розвитку психологічної зрілості дає нам змогу диференціювати її загальні компоненти за такими показниками: позитивне мислення, емоції, цілепокладання, психічна автономія, перевага раціонального над емоційним, розсудливість та емоційна врівноваженість, синергетичність та автономність, наявність власної життєвої філософії.

Критерій у педагогічному дослідженні виражає найсуттєвіші ознаки для оцінювання та порівняння педагогічних явищ шляхом вираження у конкретних показниках ступеню їхнього вияву та якісної сформованості. Континуум критеріїв виступає засобом вимірювання рівнів, які характеризують ступінь особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у вигляді результату їхньої професійної підготовки у педагогічному ЗВО. *Критерії* розвитку визначають міру сформованості компонентів особистісно-професійної зрілості у майбутніх учителів за показниками продуктивності їхньої навчально-професійної діяльності та розвитку їхніх професійно значущих якостей.

Оскільки розвиток психологічної зрілості виявляється у динаміці успіхів майбутніх учителів, то це вимагає аналізу рівнів її вияву, уникаючи негативних оцінок (незадовільно та неприйнятно), за позитивними показниками індивідуальних особливостей у їхньому досягненні (задовільний, достатній, добрий, дуже добрий і відмінний), які використовуються в оцінюванні успішності професійної підготовки студентів за національною шкалою у ЗВО України [10; 16]. Причому, задовільний рівень є тим граничним значенням розвитку психологічної зрілості, який визначається мінімальними вимогами для отримання кваліфікації майбутнім учителем. Решта рівнів вищого рангу визначаються нами як референтні (опорні) точки, що описують типові вимоги щодо очікуваних рівнів індивідуальних досягнень розвитку психологічної зрілості осіб, що навчаються.

Конкретизація й опис показників розвитку психологічної зрілості майбутніх учителів дозволили визначити авторський інструментарій діагностики її стану. Критерії розвитку психологічної зрілості майбутніх учителів виявляються рядом якісних показників, міра вияву яких визначає ступінь вираження її компонентів. Ступінь сформованості компонентів розвитку психологічної зрілості майбутніх учителів характеризується п'ятьма рівнями їх значущості. У якості показників психологічної зрілості виступають: 1) наявність власної життєвої філософії; 2) позитивні мислення й емоції, психологічна автономія; 3) синергетичність та автономність; 4) розсудливість та емоційна врівноваженість; 5) перевага раціонального над емоційним.

Наступним етапом вивчення проблеми ми розглядаємо експериментальне дослідження стану розвитку компонентів психологічної зрілості майбутніх учителів. Експериментальне дослідження рівнів розвитку психологічної зрілості майбутніх учителів передбачало досягнення мети щодо поетапного її відстеження у процесі професійної підготовки студентів. Необхідність досягнення поставленої мети зумовила організацію експериментального дослідження, у ході якого розв'язувалося завдання визначення способів узагальнення та систематизації діагностичних даних, які будуть отримані у результаті дослідження.

Меті розробки системи діагностичних заходів розвитку психологічної зрілості майбутнього вчителя відповідає констатувальний педагогічний експеримент, перевагою якого є можливість оцінювання отриманих кількісно-якісних даних у вигляді рівнів сформованості компонентів розвитку психологічної зрілості.

Розробка діагностичної програми для визначення рівнів розвитку компонентів психологічної зрілості студентів передбачала проведення масового констатувального експерименту, під час якого розв'язувалися такі діагностичні завдання:

- виявлення методом експертних оцінок рівнів вияву компонентів психологічної зрілості учасників експерименту в освітньому просторі педагогічного ЗВО;
- визначення методами ранжування та самооцінки соціально прийнятних очікувань суспільства щодо значущості компонентів психологічної зрілості та ступеня відповідності їм студентів педагогічного вишу;
- виявлення методом кореляційного аналізу взаємозв'язку між соціальними очікуваннями суспільства і самооцінюванням вияву компонентів психологічної зрілості майбутніми вчителями та визначення рівнів розвитку їхньої психологічної зрілості.

Констатувальний етап експерименту проводився в умовах освітньо-професійної діяльності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка за традиційних педагогічних технологій навчання. Дослідно-експериментальна робота була складовою процесу професійної підготовки майбутніх учителів різних напрямів підготовки. Достовірність отриманих під час експерименту даних визначалася зумовленим завданням дослідження обсягом вибірки. У констатувальному дослідженні були задіяні 94 особи (31 студент і 63 особи різних соціальних і вікових груп), підібраних за соціологічними вимогами до вибірки.

Із метою визначення впливу професійної підготовки педагогічного ЗВО на кількісно-якісні показники розвитку психологічної зрілості студентів та для з'ясування динаміки цього процесу, нами було здійснено поетапне діагностування рівнів сформованості компонентів психологічної зрілості майбутніх педагогів шляхом вивчення їх схем-характеристики, заповнених кураторами академічних груп. У якості критеріїв розвитку психологічної зрілості було використано динаміку змін її компонентів.

Із метою визначення рівнів розвитку компонентів психологічної зрілості нами було використано 100-бальну шкалу ступеня вияву її показників і методика визначення частоти їхнього вияву. Ступінь вияву компонентів психологічної зрілості визначався за показниками, зазначеними у Методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах: 50-54 бали – задовільний рівень; 55-64 – достатній рівень; 65-79 балів – добрий рівень; 80-89 балів – дуже добрий рівень; 90-100 балів – відмінний рівень.

Багатовимірність діагностичних шкал для визначення ступеня вияву компонентів психологічної зрілості, репрезентативність вибірок студентів для участі у дослідно-експериментальній роботі та використання методів математичної статистики при обробці результатів діагностування забезпечили об'єктивність отриманих під час констатувального експерименту результатів.

Попереднє діагностування, яким був охоплений 31 студент, дало нам змогу виявити за допомогою якісного аналізу даних, наведених у таблиці 1, динаміку сформованості досліджуваних особистісно-професійних якостей.

Таблиця 1

Розподіл студентів I-VI курсів за рівнями розвитку психологічної зрілості

Рівні вияву розвитку психологічної зрілості	E, задовільний (%) 50-54 бали						D, достатній (%) 55-64 бали						C, добрий (%) 65-79 балів						B, дуже добрий (%) 80-89 балів						A, відмінний (%) 90-100 балів					
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III	IV	V	VI
Кількість студентів	2,8	3,4	1,0	2,8	3,1	2,5	10,3	16,2	12,2	8,4	5,6	3,7	19,3	18,5	18,9	19,1	20,3	21,1	24,8	21,3	23,1	24,1	26,2	27,3	37,7	32,4	37,1	39,3	40,4	42,1

У розвиткові психологічної зрілості було виявлено нестійке зростання якісних рівнів (відмінний, дуже добрий, добрий) її сформованості на всіх етапах професійної підготовки майбутнього вчителя. Це свідчить про недостатність для об'єктивного вивчення ступеня розвитку психологічної зрілості майбутнього вчителя використання лише рівнів сформованості її компонентів. Створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України визначається Національною доктриною розвитку освіти метою державної політики щодо розвитку освіти [14]. Виходячи із того, що визначальними чинниками розвитку психологічно зрілої особистості майбутнього фахівця є соціально-економічні вимоги суспільства, нами було здійснено визначення суспільних очікувань щодо компонентів особистісно-професійного розвитку вчителя та ступеня відповідності їм студентів педагогічного ЗВО. Для цього нами було здійснено соціологічне опитування 63 осіб із різних соціальних, професійних і вікових груп.

Кожним учасником опитування було здійснено ранжування семи компонентів особистісно-професійного розвитку вчителя за ступенем їхньої суспільної значущості. Результати опитування представлені у таблиці 2.

Аналіз ранжування респондентами компонентів особистісно-професійного розвитку вчителя дозволяє визначити очікування учасників соціологічного опитування та здійснити узагальнене ранжування зазначених компонентів: 1) життєво-професійна зрілість; 2) соціальна зрілість; 3) громадянська зрілість; 4) самість особистості; 5) духовна зрілість; 6) мотиваційна зрілість; 7) психологічна зрілість.

Таблиця 2

Результати ранжування компонентів особистісно-професійного розвитку вчителя за ступенем значущості для суспільства

№ п/п	Ранг	1	2	3	4	5	6	7
	Компоненти особистісно-професійного розвитку							
1.	Громадянська зрілість	2	6	24	7	8	12	4
2.	Життєво-професійна зрілість	33	6	1	14	4	3	2
3.	Духовна зрілість	10	3	7	2	22	9	10
4.	Соціальна зрілість	2	29	12	6	10	3	1
5.	Психологічна зрілість	4	3	3	7	12	3	32
6.	Мотиваційна зрілість	2	2	2	10	4	32	11
7.	Сформованість самості особистості	114	146	29	295	20	16	16

На жаль, слід відзначити, що для сучасного суспільства мотиваційна та психологічна зрілість мають невисокий ранг (відповідно, 6 і 7 місце), хоча вони є важливими виявами особистісно-професійного розвитку. Це пояснюється недостатнім розвитком у суспільстві стійких переконань, незадоволеністю членів суспільства своїми особистісними якостями, недостатньою впевненістю у своїх можливостях. Здебільшого члени нашого суспільства надають перевагу емоційному над раціональним, виявляють недостатній рівень психологічної автономії та характеризуються частотою відсутністю власної життєвої філософії.

На підставі порівняння отриманих результатів соціологічного опитування із самооцінкою цих компонентів майбутніми вчителями ми визначили їхній особистісно-професійний розвиток за методикою А. Реана [17, с. 48-49]. Студентам I-VI курсів було запропоновано ранжувати ком-

поненти особистісно-професійного розвитку за ступенем їхнього вияву у себе. У таблиці 3 наведено зразок форми обробки результатів такого анкетування, у якій представлено результати соціологічного опитування різних груп населення та студентів.

Таблиця 3

Ранжування рівнів соціально прийнятних очікувань і самооцінок щодо власної психологічної зрілості студентів на констатувальному етапі експерименту

Компонент особистісно-професійної зрілості	Ранг вияву психологічної зрілості особистості за вимогами суспільства (x')	Ранг вияву психологічної зрілості особистості за самооцінкою студента (y')	$D = x' - y' $	d^2
--	---	--	-----------------	-------

Далі ми визначили різницю (d) між результатами соціологічного опитування та результатами опитування майбутніх учителів, а потім за формулою 1 визначили коефіцієнт кореляції.

$$r = 1 - \frac{6 \times \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

де n – кількість використаних під час ранжування компонентів особистісно-професійної зрілості. При $n=7$ (див. таблицю 2) формула 1 матиме такий вигляд:

$$r = 1 - 0,0179 \sum d^2.$$

Величина коефіцієнта кореляції від 0,85 до 1,0 свідчить про відмінний рівень особистісно-професійного розвитку; від 0,84 до 0,7 – про дуже добрий; від 0,69 до 0,55 – про добрий; від 0,54 до 0,4 – про достатній; від 0,39 до 0,25 – про задовільний.

$$r = 1 - 0,0179 \sum d^2 = 1 - 0,0179 \cdot 16 = 1 - 0,29 = 0,71$$

У цьому випадку маємо дуже добрий рівень (у межах від 0,7 до 0,84) узгодженості значущості психологічної зрілості в діяльності вчителя між вимогами суспільства та самооцінюванням студента. Слід зазначити, що кореляція у цьому випадку є статистично значущою, а отже, позитивною.

Отримані результати дослідження засвідчують достатню низький ранг усвідомлення сучасним суспільством і студентством значення розвитку психологічної зрілості в діяльності учителів, а також те, що проблема розвитку їхньої психологічної зрілості є актуальною для сучасної педагогічної освіти. Сьогодні в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу залишається, вказана ще у 1993 році Державною національною програмою «Освіта», невідповідність сучасної освіти освітнім запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства [8]. Невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом учителя є негативним чинником втрати професією вчителя престижу.

Висновки. Аналіз отриманих у ході проведеного констатувального дослідження результатів зрізу вказує на те, що наявні традиційні підходи до розвитку психологічної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є недостатньо ефективними, потребують концептуального коригування та відповідної організації за спеціально підібраними педагогічними технологіями. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення теоретико-методичних засад формування психологічної зрілості студентів в освітньому просторі ЗВО. Результатом цього стане створення задекларованої Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті системи виховання свідомих громадян-професіоналів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ананьев Б. Г. К онтопсихологии человека / Б. Г. Ананьев // Теоретическая и прикладная психология в ЛГУ : [тезисы докладов научн. конф., посвященной 150-летию СПб ун-та] / Под. ред. Б. Г. Ананьева. – Л. : ЛГУ, 1969. – С.45-46.
2. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
3. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
4. Галузьяк В. М. Поняття «зрілість» у контексті особистісно-професійного розвитку педагога / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / ред. кол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2012. – Випуск 36. – С.169-175.
5. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю. З. Гильбух. – К. : Научно-практический центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. – 23 с.
6. Гудзовская А. А. Социально-психологическое исследование социальной зрелости : дис... канд. психол. наук : спец. : 19.00.05 «Социальная психология» / А. А. Гудзовская. – Самара, 1998. – 234 с.
7. Гусинский Э. Н. Образование личности : пособие для преподавателей / Э. Н. Гусинский. - М. : Интер- пракс, 1994. - 136 с.
8. Державна національна програма "Освіта" : Україна XXI століття". - К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
9. Деркач А. А. Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – М. : Рос. акад. гос. службы, 2000. – 391 с.
10. Довідник користувача Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС). – К. ; Львів : НУ «Львівська політехніка», 2009. – 64 с.
11. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
12. Ильин И. А. Путь духовного обновления / И. А. Ильин // Собрание сочинений: В 10 т. Т.1. - М. : Русская книга, 1993. - С.39-284.
13. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования : [монография] / Н. В. Кузьмина. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 144 с.
14. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>
16. Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах / Лист МОН № 1/9-119 від 26.02.10 року: [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6810/
- 17.. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : «Питер», 2000. – 416 с.
18. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П. М. Якобсон. // Психологический журнал. – 1981. – № 4. – С. 141-149.

REFERENCES

1. Anan'yev B. G. K ontopsikhologii cheloveka / B. G. Anan'yev // Teoreticheskaya i prikladnaya psikhologiya v LGU : [tezisy dokladov nauchn. konf., posvyashchennoy 150-letiyu SPb un-ta] / Pod. red. B. G. Anan'yeva. – L. : LGU, 1969. – S.45-46.
2. Branskiy V. P. Sotsial'naya sinergetika i akmeologiya / V. P. Branskiy, S. D. Pozharskiy. – SPb. : Politekhnik, 2002. – 476 s.
3. Galuzeva kontseptsiya rozvitku neperervnoy pedagogichnoy osviti : [yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816
4. Haluzyak V. M. Ponyattya «zrilit'sya» u konteksti osobystisno-profesiynoho rozvytku pedahoha / V. M. Haluzyak // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya : Pedahohika i psykhohohiya : zb. nauk. Prats' / red. kol. : V. I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsya : TOV «Nilan LTD», 2012. – Vypusk 36. – S.169-175.
5. Hyl'bukh YU. Z. Test-oprosnyk lychnostnoy zrelosty / YU. Z. Hyl'bukh. – K. : Nauchno-praktycheskiy tsentr «Psykhodahnostyka y dyfferentsyrovannoe obuchenye», 1994. – 23 s.

6. Hudzovskaya A. A. Sotsyal'no-psykholohycheskoe yssledovanye sotsyal'noy zrelosty : dys... kand. psykhol. nauk : spets. : 19.00.05 «Sotsyal'naya psykholohyya» / A. A. Hudzovskaya. – Samara, 1998. – 234 s.
7. Gusinskiy E. N. Obrazovaniye lichnosti : posobiye dlya prepodavateley / E. N. Gusinskiy. M. : Interpraks, 1994. - 136 s.
8. Derzhavna natsional'na programa "Osvita" : Ukraïna XXI stolittya". - K. : Rayduga, 1994. – 61 s.
9. Derkach A. A. Akmeologiya : lichnostnoye i professional'noye razvitiye cheloveka. Metodologo-prikladnyye osnovy akmeologicheskikh issledovaniy / A. A. Derach. – M. : Ros. akad. gos. sluzhby, 2000. – 391 s.
10. Dovidnyk korystuvacha Yevropeys'koyi kredytno-transfernoyi systemy (YEKT·S). – K. ; L'viv : NU «Lvivska politehnika», 2009. – 64 s.
11. Yl'yn E. P. Motyvatsyya y motyvyy / E. P. Yl'yn. – SPb. : Pyter, 2000. – 512 s.
12. Yl'yn Y. A. Put dukhovnoho obnovlenyya / Y. A. Yl'yn // Sobranyye sochyneny: V 10 t. T.1. M. : Russkaya knyha, 1993. - S. 39-284.
13. Kuz'myna N. V. Akmeolohycheskaya teoryya povyshenyya kachestva podhotovky spetsyalystov obrazovanyya : [monohrafiya] / N. V. Kuz'myna. – M. : Yssled. tsentr problem kachestva podhot. spetsyalystov, 2001. – 144 s.
14. Natsional'na doktryna rozvytu osvity Ukrayiny u KhKhI st. – K. : Shkil'nyy svit, 2001. – 24 s.
15. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku : [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>
16. Pro metodychni rekomendatsiyi shchodo zaprovadzhennya Yevropeys'koyi kredytno-transfernoyi systemy ta yiyi klyuchovykh dokumentiv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh / Lyst MON № 1/9-119 vid 26.02.10 roku: [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6810/
17. Rean A. A., Kolomynskiy Ya. L. Sotsyal'naya pedahohycheskaya psykholohyya / A. A. Rean, Ya. L. Kolomynskiy. – SPb. : «Pyter», 2000. – 416 s.
18. Yakobson P. M. Psykholohycheskiye komponenty y kryteryi stanovlenyya zreloy lichnosti / P. M. Yakobson. // Psykholohycheskiy zhurnal. – 1981. – № 4. – S. 141-149.

VALNTINA TSINA

DIAGNOSTICS OF PSYCHOLOGICAL FITNESS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article deals with the theoretical and technological foundations of the substantiation and experimental verification of the integral system of pedagogical technologies for diagnosing the psychological maturity of future teachers. To this end, a complex of interrelated and adequate goals and objectives of the study of empirical methods was used: observation, study of pedagogical practice, a statement experiment and a correlation analysis of its results in order to determine the levels of development of the psychological maturity of the future teacher. Content analysis of the research of the structure of the development of psychological maturity allows us to differentiate its general components according to the following indicators: positive thinking, emotions, goal-setting, psychic autonomy, the superiority of rational over emotional, prudence and emotional balance, synergetic and autonomy, the existence of their own philosophy of life. Criteria for the development of the psychological maturity of future teachers identified by a number of qualitative indicators, whose degree of expression determines the degree of expression of its components. An experimental study of the state of development of the components of the psychological maturity of future teachers contributed to the solution of such diagnostic tasks: the method of expert estimation of the levels of manifestation of the components of the psychological maturity of the experiment participants in the educational space of the pedagogical institution of higher education; determining the methods of ranking and self-assessment of socially

acceptable expectations of society regarding the importance of components of psychological maturity and the degree of their correspondence with students of pedagogical higher education; elucidation by the method of correlation analysis of the relationship between social expectations of society and self-evaluation of the manifestation of components of psychological maturity by future teachers and determining the levels of development of their psychological maturity. The gradual diagnosis of the levels of the formation of the psychological maturity of future teachers revealed unsustainable growth of qualitative levels (excellent, very kind, good) of its formation at all stages of the professional training of the future teacher. Unfortunately, it should be noted that for modern society, psychological maturity has a low rank. The ranking of the components of personal and professional development by the degree of their appearance by the students showed a very high level of consistency in the significance of psychological maturity in the activity of the technology teacher between the requirements of society and the student's self-esteem. Correlation in this case is statistically significant, and therefore, positive. The obtained results of the research indicate a sufficiently low level of awareness of the modern society and students about the importance of the development of psychological maturity in the activities of teachers. This indicates that existing traditional approaches to the development of the psychological maturity of future teachers in the process of training are inefficient, require conceptual adjustments and appropriate organization for tailor-made pedagogical technologies.

Key words: *psychological maturity, diagnostics, experiment, ranking, correlation.*

Одержано 21.01.2018р.

УДК 378.015.31:17.022.1]:069.1

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255936>

НАТАЛІЯ ПУСЕПЛІНА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4318-4113>

(Полтава)

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИШУ

Розглянуто проблему формування у студентів педагогічних вишів морально-духовних цінностей, використання національно-культурних традицій у роботі кімнат-музеїв та музейних комплексів, визначено основні напрями їх діяльності.

Ключові слова: морально-духовні цінності, музейно-педагогічна діяльність, національно-культурні традиції, кімнати-музеї, музейні комплекси.

Постановка проблеми. В умовах модернізації сучасної загальноосвітньої та професійної школи в Україні значно актуалізується проблема формування духовно-моральних цінностей у студентів, зокрема, педагогічних вишів. У цьому контексті особливе значення надається оновленню і збагаченню засобів підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, використання музею як центру освітнього-виховного простору з метою виховання цілісної особистості на основі вселюдських, національних гуманістичних цінностей.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження розвитку теорії морального виховання в історії педагогічної думки засвідчило, що провідні його засади обґрунтовані ще античними мислителями (Сократ, Платон, Арістотель).

Багато уваги приділяв моральному вихованню Я. Коменський. Моральні якості найвиразніше викладено в його творі «Материнська школа». Вважав, що освіта людини повинна сприяти підвищенню її моральності, формуванню мудрості, помірності, мужності й справедливості як головних моральних якостей [4, с. 80-81]. Г. Сковорода, відводив велику роль моралі у вихованні людини, стверджуючи, що моральне формування дитини має спиратись, насамперед, на вдячність батькам [5, с. 30]. О. Духнович головною метою виховання ставив формування громадянина і патріота, освіченої, фізично і морально здорової людини, що на основі загальнолюдських цінностей гармонійно поєднує інтереси усього людства з інтересами свого народу і своїми особистими [5, с. 80]. М. Пирогов розкрив свій ідеал «морально-наукового» та «істинно-людського виховання»: «Кінцева мета розумного виховання повинна полягати у поступовому виникненні у дитини ясного розуміння речей навколишнього світу і переважно суспільного, тобто такого, в якому їй з часом доведеться діяти. Це насамперед. Потім послідовним результатом такого розуміння повинне бути перетворення добрих інстинктів дитячої натури в свідоме прагнення до ідеалів правди і добра. І, нарешті, у завдання виховання, як результат того й іншого, повинне входити поступове вироблення сучасних моральних переконань, утворення твердої, вільної волі і, отже, формування тих громадянських і людських доблестей, які становлять кращу окрасу часу й суспільства» [3, с. 79].

Великий внесок щодо проблеми морального виховання зробив К. Ушинський, який вважав, що моральність розвиває гуманність, чесність, правдивість, дисциплінованість, почуття відповідальності, власної гідності. Завдання і зміст духовно-морального виховання він визначив з огляду вселюдських, народних і національних культурних цінностей, виходячи з вимог народних чеснот і норм християнської моралі, дбаючи, щоб воно розвивало в дитині твердий характер і волю, стійкість, почуття громадянського обов'язку, зазначав, що «моральний вплив становить головне завдання виховання і є значно важливішим, ніж розвиток розуму взагалі, на повнення голови знаннями і роз'яснення кожному його особистих інтересів» [5, с. 58].

Ідея моральності та гуманізму займає провідне місце у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Педагог переконливо стверджував, що виховання гуманізму та моральності, людяності здійснюється через творення людям добра. Майстерність виховання моральних цінностей полягає в тому, «щоб дитину з перших кроків її шкільного життя переконували насамперед власні вчинки, щоб у словах вихователів вона чула відгуки власних думок, переживань – усього, що на-

родилося у процесі активної діяльності. Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, зливаючись воєдино. Проявляються у високоморальному вчинкові. Ми спонукаємо вихованців до вчинків, що мають яскраво виражений високоморальний характер” [7, с. 218].

Отже, визначальною складовою змісту виховання є морально-духовне виховання, яке розглядаємо як цілісний педагогічний процес, спрямований на формування моральної свідомості, почуттів, поведінки, а також моральних рис особистості.

Теоретико-методологічні засади формування духовних цінностей у студентів обґрунтовано у роботах В. Андрущенко, І. Бега, А. Бойко, Є. Бондаревської, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зяюна, В. Кременя, С. Максименко, О. Отич, О. Рудницької, О. Сухомлинської та інших науковців.

Аналізуючи науково-педагогічну та музеологічну літературу (Т. Белофастова, Н. Ганнусенко, В. Дукельський, Г. Мезенцева, Б. Столяров, Л. Шляхтіна, М. Юхневич та ін.), маємо можливість стверджувати, що освітньо-виховна діяльність музею, перш за все, ініціюється реформами у галузі освіти і відображає соціально-політичні процеси суспільства.

Таким чином, музейний комплекс педагогічного університету розглядаємо як центр музейно-педагогічної діяльності, головною метою якого є формування педагогічних кадрів нової генерації, збагачення професійного та соціального досвіду, становлення та розвиток світоглядних позицій і переконань майбутніх учителів, сприяння активізації виховної діяльності, розвиткові пізнавальних інтересів студентів, єдності одержаних теоретичних знань та набутих практичних умінь і навичок, забезпечення залучення молоді до вічних духовних цінностей минулого і сьогодення.

Метою статті обрано визначення основних напрямів музейно-педагогічної діяльності у формуванні морально-духовних цінностей майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи, що до основних педагогічних умов формування цінностей у майбутніх учителів у процесі навчально-виховної роботи вишу науковці відносять: орієнтацію змісту освіти на загальнолюдські та національні цінності; організацію навчально-виховної діяльності як процес творчої взаємодії викладачів і студентів; здійснення комплексного впливу всіх компонентів педагогічного процесу на свідомість, почуття, поведінку студентів; створення розвивального освітньо-виховного середовища для індивідуально-творчих здібностей; активізацію навчально-пізнавальної діяльності з опорою на особистісний потенціал [1], вважаємо актуальним використання сучасної освітньої концепції музею, що ґрунтується на аксіологічно-антропоцентричному підході.

Організація виховної роботи в музеях вищих навчальних закладів повинна будуватися з урахуванням інтересів студентів, їх індивідуальних та вікових особливостей. Використовуючи різні форми та методи роботи, доцільно реалізовувати виховний потенціал традицій, що є невичерпним джерелом, на основі якого формується духовний світ особистості.

Як стверджує А. Бойко, педагогічний потенціал національно-культурних традицій полягає в тому, що вони складають основний зміст виховання, служать формою культурного самозахисту нації; виступають як засіб і результат виховних зусиль народу протягом багатьох століть; об'єднують на високих моральних засадах усі етноси; надійно захищають національну самобутність народу, орієнтують на професійне самовизначення, пов'язане з традиційними регіональними промислами, декоративно-ужитковим мистецтвом; втілюють у собі минуле, сучасне і майбутнє українського народу, обґрунтовують його право на власну життєдіяльність і творчість, передають велич моральних засад нації [2].

Ключовим завданням сучасного музею у цьому напрямі вважаємо створення й апробацію нових методик, програм, технологій, оптимальних форм взаємодії з навчальними установами з метою духовного наповнення внутрішнього світу людини, становлення світоглядних позицій і переконань особистості, розвитку інтелекту, збагачення соціального і професійного досвіду, досягнення діалогу епох і культур.

Переконані, що використання освітнього потенціалу музеїв різних профілів у підготовці майбутніх учителів до виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах є одним із дієвих засобів формування у підростаючого покоління потреби у творчому самовираженні, спілкуванні з історичною спадщиною та світом мистецтва, природи тощо.

Нами виявлена необхідність використання у виховній роботі освітнього потенціалу музею з урахуванням наступних педагогічних закономірностей: педагогічно доцільно організована музейно-педагогічна діяльність забезпечує активне формування багатопланових міжособистісних відносин і ефективний перебіг виховного процесу; вплив музейно-педагогічного процесу на внутрішню сферу особистості (на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії) сприяє досягненню загальної мети виховання; цілеспрямований вплив на вербальні і сенсорно-рухові процеси вихованців, що лежать в основі їхньої свідомості і практичних дій, оптимізують духовне, моральне, естетичне, трудове і фізичне самотворення особистості.

Основними напрямками реалізації освітньо-виховного потенціалу кімнат-музеїв та музейних комплексів вишу вважаємо: 1) виховання на основі здобутків національної і загальнолюдської культури; 2) засвоєння та поглиблення знань, формування вмінь і навичок з різних галузей людської життєдіяльності; 3) розвиток творчих здібностей і створення умов для самотворення і самовдосконалення особистості.

Здійснення музейно-педагогічної діяльності як компонента виховання базується на загальнопедагогічних принципах, зокрема: педагогічної підтримки соціалізації і культурної ідентифікації особистості; забезпечення єдності загальнолюдського і національного, залучення до простору культури; сприяння становленню особистості, особливо в індивідуальному ціннісному самовизначенні.

Таким чином, формування морально-духовних цінностей студентів у процесі музейно-педагогічної діяльності вишу спрямоване на забезпечення потреб особистості майбутнього вчителя у інтелектуальному та духовному розвитку, творчій самореалізації, готовності до активної професійної і громадської діяльності, формуванні національної культури та загальнолюдських моральних цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дубасенюк О.А. Виховання духовно-моральних цінностей майбутніх учителів // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 195-206.
2. Методолого-теоретичні й методичні засади виховання молоді на національно-культурних традиціях українського народу в умовах євроінтеграції: Науково-методичний посібник / Авт. кол.; ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України А.М. Бойко; Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2008. – 171 с.
3. Новосельє лиця [Текст] // Сочинения Н.И.Пирогова. - К., 1910.
4. Педагогическое наследие / Сост. М.Н. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
5. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А.М. Бойко, В.Д. Бардінова та ін., під заг.ред. А.М. Бойко. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 576 с.
6. Ушинський К.Д. Педагогические сочинения [Текст] : в 6 т. / К.Д. Ушинский ; сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1 – 414 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – 654 с.

REFERENCES

1. Dubaseniuk O.A. Vykhovannia dukhovno-moralnykh tsinnostei maibutnykh uchyteliv // Estetychne vykhovannia ditei ta molodi: teoriia, praktyka, perspektyvy rozvytku: zbirnyk naukovykh prats / za red. O. A. Dubaseniuk, N. H. Sydorчук. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – S. 195-206.
2. Metodoloho-teoretychni y metodychni zasady vykhovannia molodi na natsionalno-kulturnykh tradytsiiakh ukrainskoho narodu v umovakh yevrointehratsii: Naukovo-metodychnyi posibnyk / Avt. kol.; red. dokt. ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrainy A.M. Boiko; Poltavskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni V.H. Korolenka. – Poltava: PDPU imeni V.H. Korolenka, 2008. – 171 s.
3. Novosele lytseia [Tekst] // Sochyneniya N.Y.Pyrohova. - K., 1910.
4. Pedahohycheskoe nasledye / Sost. M.N. Klaryn, A.N. Dzhurynskiy. – M. : Pedahohyka, 1989. – 416 s.
5. Personalii v istorii natsionalnoi pedahohiky. 22 vydatnykh ukrainskykh pedahohy: Pidruchnyk / A.M. Boiko, V.D. Bardinova ta in., pid zah.red. A.M. Boiko. – K.: VD «Profesional», 2004. – 576 s.
6. Ushynskiy K.D. Pedahohycheskye sochyneniya [Tekst] : v 6 t. / K.D. Ushynskiy ; sost. S.F. Ehorov. – M. : Pedahohyka, 1988. – T. 1 – 414 s.
7. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory: V 5-ty t. – K.: Rad. shkola, 1976. – T.1. – 654 s.

NATALIA PUSEPLINA

FORMING MORALLY-SPIRITUAL VALUES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF MUSEUM-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

A problem of forming morally-spiritual values of students of the higher pedagogical educational institutions, usage of national cultural traditions in work of rooms-museums and museum complexes has been considered, the main directions of their activity are defined.

In the conditions of modernisation of contemporary general and professional school in Ukraine the actuality of the problem of forming spiritually-moral values of students, in particular, of the higher pedagogical educational institutions, increases significantly.

In this direction, creation and approbation of new sets of methods, programmes, technologies, optimal forms of co-operating with educational establishments with the aim of the spiritual filling of the inner world of a human, becoming of worldview positions and persuasions of personality, development of intellect, enriching social and professional experience, achievement of dialogue of epochs and cultures have been considered as the key tasks of modern museum.

We have found out the necessity of usage for educational work of educational potential of museum taking into account consequent pedagogical conformities: pedagogically expediently organized museum-pedagogical activity provides the active forming of varied interpersonal relations and effective motion of educational process; influence of museum-pedagogical process on the internal sphere of personality (on the basis of subject-to-subject co-operation) assists the achievement of general purpose of education; purposeful influence on the verbal and sensorimotor processes of pupils, that are the basis of their consciousness and practical actions, optimize spiritual, moral, aesthetic, labour and physical self-creation of personality.

The main directions of realization of educational potential of rooms-museums and museum complexes have been considered: 1) education on the basis of achievements of national and common to all mankind culture; 2) mastering and deepening knowledge, forming abilities and skills in different areas of human vital functions; 3) development of creative capabilities and conditioning for self-creation and self-perfection of personality.

Thus, forming morally-spiritual values of students in the process of museum-pedagogical activity of the higher pedagogical educational institutions is directed to providing necessities of future teacher's personality in intellectual and spiritual development, creative self-realization, readiness to active professional and public activity, forming national culture and common to all mankind moral values.

Keywords: *morally-spiritual values, museum-pedagogical activity, national cultural traditions, rooms-museums, museum complexes.*

Одержано 20.01.2018р.

УДК 378.22: 378.1: 330.1

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255938>

ЛЕСЯ ЛЕБЕДИК

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6538-6256>

(Полтава)

ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються можливості фахової підготовки майбутніх педагогів шляхом проектування інформаційних технологій. Зокрема, описаний досвід застосування у Полтавському університеті економіки і торгівлі автоматизованих навчальних систем, гіпертекстових технологій, електронних видань, «кейс-технологій», TV-технологій, технологій навчання в мережах Інтернет і Інтранет.

***Ключові слова:** фахова підготовка, проектування, технології навчання, інформаційні технології навчання, компетентність, формування компетентностей.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування української освіти використання комп'ютерів та інформаційно-комунікаційних технологій стає пріоритетним напрямом, що зазначено в директивних документах. Звідси, важливого значення набуває фахова підготовка майбутніх педагогів до використання комп'ютерів та інформаційних технологій у навчальному процесі. Також потребує вирішення проблема проектування інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує актуальність дослідження проблеми використання комп'ютерів, інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі. Їй приділяють увагу вітчизняні науковці: В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Т. Поясок, С. Сисоєва, В. Стрельников [1-4] та ін.

Мета статті – теоретичний аналіз можливостей комп'ютерів та інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення якісної підготовки майбутніх магістрів як педагогів у вищому закладі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливе місце в нашому експерименті з формування професійних компетентностей майбутніх педагогів займало проектування інформаційних технологій їхньої професійної підготовки. Проектувалися автоматизовані навчальні системи, гіпертекстові технології, електронні видання, «кейс»- і TV-технології, технології навчання в мережах Інтернет і Інтранет. Найбільш перспективними засобами проектування вважаються інтегровані у Web-сторінки засоби проектування у вигляді пакетів, глобально доступних через Інтернет. Накопичення такого фонду проектів має привести до синергетичного ефекту у професійній освіті.

Автоматизовані навчальні системи застосовувалися як комплекс навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) та комп'ютерних програм, що керують процесом навчання. Програмними продуктами були електронні варіанти таких навчально-методичних матеріалів, як: комп'ютерні презентації ілюстративного характеру; електронні словники і підручники; лабораторні практики з можливістю моделювання реальних процесів; програми-тренажери; тестові системи.

Технологія неконтактної інформаційної взаємодії – віртуальна реальність (від англ. virtual reality – можлива реальність) реалізувала за допомогою мультимедіа-середовища ілюзію безпосередньої присутності в реальному часі в стереоскопічно поданому «екранному світі». Майбутній педагог тренував професійні вміння на віртуальних заняттях.

Гіпертекстова технологія (від англ. hyper-text – надтекст) також давала можливість зростання підготовленості майбутніх педагогів, адже вона була сукупністю різноманітної інформації, розміщеної не тільки в різних файлах, а й на різних комп'ютерах. Основна риса гіпертексту – можливість переходів гіперпосиланнями, які подавалися у вигляді спеціально оформленого тексту або якогось графічного зображення. В основі гіпертексту – розширена модель енциклопедії, яка, крім фотографій, мала звукозапис, музичний супровід і відеофрагменти. Вдале поєднання дина-

міки з допустимими обсягами переданої інформації давали комп'ютерні слайди-фільми (програма Power Point), призначені для розробки комп'ютерних слайдів-фільмів, причому її версія 7.0 розміщувалася у внутрішній мережі Інтранет.

TV-технологія передбачала застосування у процесі підготовки майбутніх педагогів різних систем телебачення (мережевого, кабельного, супутникового) та спеціальних навчальних програм. В експерименті застосовувалася мережева технологія, яка на нині є технологією високого класу та рівня. Її основним принципом було застосування у навчанні телекомунікаційних мереж, у тому числі й Інтернет, найсучасніших інформаційних технологій надання, відтворення, корекції, оновлення та зберігання навчальної інформації.

Застосовувалася і змішана технологія, яка поєднувала елементи автоматизованих навчальних систем, гіпертекстової технології, електронних видань, «кейс-технології», TV-технології, мережевої технології.

Досвід проектування у Полтавському університеті економіки і торгівлі інформаційних технологій навчання [1-4] дозволив виділити вимоги до цього процесу: науковості (має базуватися на положеннях теорії пізнання, закономірностях дидактики, психології), безпеки (компоненти технології не повинні негативно впливати на психіку та здоров'я студентів), ефективності (гарантоване досягнення результатів відповідно до стандартів освіти), поліфункціональності (організаційна, контролююча, коректуюча, комунікативна, рефлексивна та прогнозуюча функції), відтворюваності (забезпечуються набагато вищі результати), керованості (забезпечуються контроль, перевірка, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій).

Виділяємо основні принципи проектування інформаційних технологій навчання: пріоритетності дидактичних підходів до всіх аспектів інформаційних технологій навчання; модульного підходу до відбору та конструюванню змісту, програмно-методичного забезпечення та організації навчального процесу; максимально можливої інтеграції змісту; формування інформаційного середовища (Web-середовища) відповідно до мети, завдань та моделей інформаційних технологій навчання; підготовленості студента до їх застосування; активного зворотного зв'язку.

У Полтавському університеті економіки і торгівлі широко впроваджуються сучасні засоби навчання, засоби нових інформаційних технологій, інформаційно-ресурсні бази, роль яких докорінно змінюється: від допоміжної ілюстративної – до визначальної для організації підготовки майбутніх педагогів (безперечно, за організуючої ролі викладача).

Запровадження інформаційних технологій навчання багато в чому визначалося можливостями засобів навчання. Викладач відбирав ці засоби, проектував їх органічне поєднання, засноване на вказаних технологіях навчання, вибирав стратегію, адекватну поставленій меті і змісту, співвідносив з можливостями технологій навчання. Для вивчення педагогічних дисциплін ефективними були віртуальні моделі вищих закладів освіти, схеми їх педагогічної діяльності.

Розглянемо основні принципи створення цих моделей. Модель розглядається як уявна або матеріально реалізована система, що відображала чи відтворювала наявний об'єкт дослідження і давала нову інформацію про досліджуваний об'єкт [2]. Слід вказати на існування різних систем класифікації моделей: за формою відтворення (матеріальні й уявні); за обсягом поданих параметрів (макромоделі зі значною кількістю параметрів, що описують складні сукупності явищ, і мікромоделі, що детально характеризують якийсь один об'єкт); структурні (пов'язані з описом складових компонентів якомусь складного об'єкта); функціональні (які описують причинно-наслідкові зв'язки); за завданнями (інформаційні, евристичні, прогностичні); за ступенем точності (наближені, точні, достовірні, ймовірні).

Створюючи моделі з метою їх використання у підготовці майбутніх педагогів, ми застосовували форми моделей: предметні (відтворювали певні геометричні, динамічні чи функціональні характеристики об'єкта-оригіналу, на яких проводилися дослідження) і знакові (схеми, креслення, формули, математичне моделювання). Також застосовувалося моделювання структури оригіналу і моделювання його поведінки. Моделювання мало два аспекти: моделювання змісту, який майбутній педагог мав засвоїти, і моделювання його навчальних і професійних дій, без яких неможлива його повноцінна фахова підготовка. За допомогою моделювання вона велася від складного до простого, від невидимого і невідчутного – до видимого і відчутного, від незнайо-

мого – до знайомого. Моделювання робило педагогічні об'єкти і категорії доступними для ретельного і всебічного вивчення. Необхідність методу моделювання диктувалася не тільки значенням його як методу наукового пізнання, а й рекомендаціями психологічних теорій. Зокрема, згідно з теорією поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), знайомство того, кого навчають, з якоюсь дією, якою він має оволодіти, починається із виконання цієї дії з відповідними матеріальними предметами. Абстрагуючись від них, ми застосовували дії з моделями цих предметів.

Поняття моделі (матеріальної чи ідеальної) передбачало об'єктивне існування оригіналу, який і був справжнім предметом пізнання. Одержання нових знань про педагогічні об'єкти і було гносеологічною метою застосування моделей і моделювання.

Серед функції моделей, які застосовувалися у нашому дослідженні, виділимо пізнавальну, перетворюючу, прогностичну, функцію відображення, евристичну, інтерпретаційну, ілюстративну (демонстративну, полегшуючу процес засвоєння педагогічних знань), замінно-евристичну (модель вважалася відносно самостійним об'єктом, який замінював об'єкт пізнання і давав певну інформацію про оригінал), апроксимуючу (використовувалося спрощене уявлення про об'єкт пізнання), екстраполяційно-прогностичну (висновок, екстрапольований на модельований об'єкт, прогнозував його структуру).

Значна увага у експериментальному проектуванні засобів навчання надавалася електронним, які доповнювали наявні засоби навчання і допомагали одержати необхідну інформацію у зручному для сприйняття вигляді, а також перевірити її засвоєння. Серед електронних засобів навчання нами проектувалися електронний підручник, електронний навчальний посібник, електронний НМК і електронні тести, які могли поєднуватися в удосконаленому електронному підручнику.

Під час проектування апробовані такі види електронних підручників:

- 1) електронна версія друкованого видання, яке повторювало його;
- 2) електронний підручник, який не мав друкованих аналогів;
- 3) автоматизована навчальна система, в якій поєднувалися основні компоненти звичайного підручника (навчальні матеріали, списки літератури, наочність тощо), навчально-методичного посібника (програму, тематичний план навчальної дисципліни, конкретні методики проведення різних форм занять, плани і методичні рекомендації до кожної теми), інформаційно-довідкової системи (нормативні документи, глосарій, витяги зі звичайних підручників тощо), а також автоматизована контролююча програма.

Проектувалися такі види електронних навчально-методичних посібників: 1) орієнтовані на електронний підручник, які забезпечували процес підготовки майбутніх педагогів; 2) навчальні і контролюючі тести; 3) задачники; 4) автоматизовані навчальні системи як комплекс навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) та комп'ютерних програм, що керували процесом підготовки майбутніх педагогів.

Електронні навчально-методичні комплекси містили програмно-технічні, організаційні і методичні засоби, необхідні для вивчення бакалаврами економіки базових навчальних дисциплін. Можливості електронних навчально-методичних комплексів були значно більші друкованих, так як на основі мультимедіа вони об'єднували в єдину інтегровану систему різні за призначенням, змістом і формою матеріали, які враховували і рівень студента. Нами проектувалися електронні варіанти таких навчально-методичних матеріалів як: комп'ютерні презентації ілюстративного характеру; електронні словники і підручники; лабораторні практикуми з можливістю моделювання реальних процесів; програми-тренажери; тестові системи; розширена модель енциклопедії, яка, крім фотографій, мала звукозапис, музичний супровід і відео фрагменти; комп'ютерні слайд-фільми.

Модель енциклопедії передбачала дотримання таких принципів: вільне переміщення текстом; реферативний виклад; необов'язковість суцільного читання тексту; довідковий характер інформації; використання посилань.

Розробка моделі комп'ютерних слайдів-фільмів передбачала дотримання певних принципів: динаміка і логіка пред'явлення тексту задавалася педагогом; допускалися перехресні посилання; фільм призначався для суцільного перегляду, нав'язував студенту свою логіку вивчення

матеріалу; програма давала студенту можливість самому розробляти комп'ютерний слайд-фільм – це технічно просте завдання, доступне для нього; цим забезпечувалася технічна база для застосування проектного навчання.

Електронні тести були кращими своїх друкованих аналогів не лише за якістю тестових даних, а й за масовістю застосування.

У Полтавському університеті економіки і торгівлі застосовувалася внутрішня мережа Інtranet, у якій на компакт-дисках розміщені різноманітні електронні засоби навчання: підручники, довідники, словники, енциклопедії. Серед переваг електронних засобів навчання назвемо: високу технологічність створення й експлуатації; високий рівень системності подання навчально-методичних матеріалів; різноманітні функції, а отже, і можливості в процесі підготовки майбутніх педагогів. Майбутні педагоги за допомогою електронних засобів навчання швидше засвоювали матеріал і механізм виконання завдань (за допомогою підказок і алгоритмів, гіперпосилань), ефективно використовували їх у самостійній роботі (через значну кількість тренувальних вправ і ситуаційних завдань). Перевагою для викладачів був також автоматизований контроль знань, враховувався рівень студента. Однак, комп'ютеризовані засоби навчання не могли замінити викладача, який впливав на майбутніх педагогів як особистість, але були кращими за друковані засоби навчання.

У цілому, експериментальне проектування засобів навчання призначалося для удосконалення дидактичного механізму взаємодії двох видів діяльності: викладання і навчання. Вже на перших його етапах ми намагалися досягти відповідності засобів навчання таким принципам: їх адекватності змістові підготовки майбутніх педагогів і окремих навчальних дисциплін, науковості (відповідності засобів навчання сучасному рівню педагогічної науки і передової практики), доступності (забезпечення логіко-дидактичної послідовності навчального матеріалу педагогічних дисциплін, урахування особливостей пізнавальної діяльності студентів), технологічності (придатності засобів навчання до застосування певної технології навчання й окремих її сторін: логіко-дидактичної, процесуальної, матеріальної і організаційно-управлінської), мотиваційності (засобів навчання повинні стимулювати студентів до активного пошуку шляхів вирішення педагогічних проблем, сприяти появі стійкого інтересу до виконання завдань і досягнення поставленої мети).

Усі принципи проектування нових засобів навчання ми звели у таку систему: ергономічні (безпеки, психофізіологічної адекватності, надійності, хронометричної відповідності й естетичності); організаційно-виробничі (технологічності, уніфікації і стандартизації, економічності, патентно-правового, безперервного управління якістю); прогностичні (аналізу науково-технічних досягнень в галузі розробки засобів навчання). Правильний підбір і застосування засобів навчання забезпечили позитивний психологічний мікроклімат.

Висновки. Таким чином, наш експеримент показав, що перспективні інформаційні технології навчання, по суті, здійснили перехід до самокерованого навчання, були рушійною силою для реалізації нашого проекту. Три моменти важливі з погляду удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів. По-перше, нові можливості сучасних інформаційних технологій, які реалізують майбутнього педагога як суб'єкта, організатора навчання. По-друге, студенти стають більш незалежними у формуванні мети професійного життя, виборі шляхів побудови кар'єри й одержання кваліфікації. По-третє, більшість вищих закладів освіти націлені на одержання прибутку, у результаті чого часто виникає конфлікт їхніх інтересів з інтересами споживачів освітньої продукції. Актуальною для обох сторін стала можливість порівняння конкретних результатів навчання у даному виші з результатами інших вищих закладів освіти України, Європи і світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Стрельніков В. Ю. Інформаційні технології навчання / В. Ю. Стрельніков // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 35. – 245 с. – С. 84-94.
2. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованих інформаційних технологій у вищій школі / В. Ю. Стрельніков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 6. / Редкол.:

- I. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 701 с. – С. 599-608.
3. Стрельніков В. Ю. Теорії інтенсивного навчання майбутніх викладачів / В. Ю. Стрельніков // Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії : Матеріали V Всеукр. наук.-практ. конфер. / Редкол. Бошицький Ю. Л., Чернецька О. В., Українець С. Я. – Рівне : РІКУП НАНУ, 2015. – 308 с. – С. 203-207.
4. Стрельніков В. Ю. Технологія інтенсивного електронного навчання: вітчизняний та зарубіжний досвід / В. Ю. Стрельніков // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск 66-67. – Наукове видання «Педагогічні науки». – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. – 245 с. – С. 19-24.

REFERENCES

1. Strelnikov V. YU. Informatsiyni tekhnolohiyi navchannya / V. YU. Strelnikov // Problemy osvity: Nauk.-metod. zb. / Kol. avt. – K.: Nauk.-metod. tsentr vyshchoyi osvity, 2004. – Vyp. 35. – 245 s. – С. 84-94.
2. Strelnikov V. YU. Proektuvannya profesiyno-oriyentovanykh informatsiynykh tekhnolohiy u vyshchii shkoli / V. YU. Strelnikov // Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. – Vyp. 6. / Redkol.: I. A. Zyazyun (holova) ta in. – Kyiv-Vinnytsya: DOV Vinnytsya, 2004. – 701 s. – С. 599-608.
3. Strelnikov V. YU. Teoriyi intensyvnoho navchannya maybutnikh vykladachiv / V. YU. Strelnikov // Suchasni problemy humanitarystyky: svitohlyadni poshuky, komunikatyvni ta pedahohichni stratehiyi : Materialy V Vseukr. nauk.-prakt. konfer. / Redkol. Boshytskyy YU. L., Chernetska O. V., Ukrainets S. YA. – Rivne : RIKUP NANU, 2015. – 308 s. – S. 203-207.
4. Strelnikov V. YU. Tekhnolohiya intensyvnoho elektronnoho navchannya: vitchyznyanyy ta zarubizhnyy dosvid / V. YU. Strelnikov // Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.H. Korolenka. – Vypusk 66-67. – Naukove vydannya «Pedahohichni nauky». – Poltava: PNPУ imeni V. H. Korolenka, 2016. – 245 s. – S. 19-24.

LESYA LEBEDYK

INFORMATION TECHNOLOGY DESIGN OF JOB-SPECIFIC TRAINING OF FUTURE EDUCATORS

The article considers the possibilities of professional training of future teachers through the design of information technologies. In particular, we describe the experience of applying automated training systems, hypertext technologies, electronic publications, "case-technologies", TV-technologies, training technologies in Internet and Intranet networks at the Poltava University of Economics and Trade.

It is concluded that educational information technologies have moved to self-directed learning.

There are three points that are important in terms of improving the professional training of future teachers.

First, new possibilities of modern information technologies, which realize the future teacher as a subject, the organizer of training.

Secondly, students become more independent in shaping the purpose of professional life, choosing ways to build a career and obtain a qualification.

Thirdly, most higher education institutions aim at gaining profit, which often conflicts their interests with the interests of consumers of educational products. Actual for both sides was the opportunity to compare the concrete results of studying in this higher education with the results of other higher educational institutions of Ukraine, Europe and the world.

Key words: *professional training, designing, teaching technology, information technologies of training, competence, competence formation.*

Одержано 22.01.2018р.

УДК 159.923.2:37.011.3-051

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1255944>

ОЛЕКСАНДР МАМОН

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9098-8635>

(Полтава)

СТРУКТУРА САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті виявлено та обґрунтовано структуру самооцінки навчальної діяльності майбутнього вчителя в єдності її компонентів: когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, результативного і рефлексивного. З'ясовано місце самооцінки навчальної діяльності у структурі самосвідомості і загальної самооцінки.

Ключові слова: навчальна діяльність, самооцінка, самоконтроль, самооцінка навчальної діяльності, структура самооцінки навчальної діяльності, компоненти самооцінки навчальної діяльності.

Постановка проблеми. Мета сучасного освітнього процесу полягає не тільки у сформованості необхідних компетентностей, наданні ґрунтовних знань із різних дисциплін, а й у формуванні громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовно та морально зрілої особистості. У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу головний аспект має переноситись із засвоєння певної кількості знань на виховання особистості з урахуванням її унікальної природи, і вже на цій основі формувати в неї моральні цінності, творчу і самотворчу діяльність.

Отже, кожен педагог, прагнучи досягти професійної досконалості, має здобувати професійні вміння, оволодівати сучасним інструментарієм навчання і виховання особистості, а для цього він повинен постійно вдосконалюватися та поповнювати той багаж знань, який він отримав в навчальному закладі. У наш час, бути професійним педагогом – означає постійно бути педагогом-початківцем. Здібності до самоосвіти не формуються разом з дипломом педагогічного вузу. Ця здатність визначається психологічними та інтелектуальними показниками кожного окремого вчителя і виробляється в процесі роботи з джерелами інформації, моніторингу своєї діяльності і діяльності колег, аналізу, самоаналізу та самооцінки.

Самооцінка – є одним з найважливіших показників професійної успішності, бо тільки за умови адекватної самооцінки молодий спеціаліст зможе працювати за моделлю «рівний – рівному» і здійснювати виховний вплив на учнів.

Аналіз наукової літератури показав, що в психолого-педагогічних дослідженнях багато уваги було приділено розробці засад і підходів до формування самооцінних умінь особистості та зокрема вчителя: розкрито феномен і зміст самооцінки людини (Б.Г. Ананьєв, Р. Бернс, Л.І. Божовіч, Л.В. Борздіна, У. Джемс, І.С. Кон, А.Г. Спіркін і ін.), у рамках проблеми професійної самосвідомості вчителя здійснено аналіз характеристик його професійної самооцінки (Л.М. Мітіна, В.В. Серіков та ін.).

Вивченням особливостей самооцінки і способів її формування у студентів займалися А.В. Захарова, Н.В. Кузьміна, В.Ф. Сафін. Дослідники відзначають, що процес формування самооцінки багато в чому сприяє сприйняттю себе як активного суб'єкта діяльності, починаючи з перших днів навчання у вузі.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що зпоміж великої кількості робіт, присвячених вивченню особистісних якостей студентів, лише в небагатьох приділено увагу такому істотному компоненту особистості студента, як ставлення до себе, до своєї навчальної діяльності та його прояв у вигляді самооцінки.

Отже, існує протиріччя між багатовекторним теоретичним дослідженням самооцінки і недостатніми рівнями практичного вивчення її часткової форми – самооцінки навчальної діяльності.

Метою статті є виявлення та обґрунтування структури самооцінки навчальної діяльності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. У педагогічну науку поняття «самооцінка» ввійшло з психології та набуло актуальності внаслідок утвердження компетентнісного підходу, спрямованого на пе-

реорієнтацію доміанти освітньої парадигми з переважанням трансляції знань і формуванням умінь і навичок, на створення умов для оволодіння комплексом компетентностей, які означають потенціал, здатність майбутнього фахівця до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатовекторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору.

Найчастіше дослідники звертаються до адекватного й неадекватного (завищеного чи заниженого), позитивного та негативного, усвідомленого й неусвідомленого типів самооцінки; розрізняють самооцінку за ступенем сталості, самостійності, критичності.

Адекватна самооцінка відповідає рівню досягнень та здібностей студента і впливає не тільки на результати навчання, а й на його становлення як активного суб'єкта навчання, допомагає адаптуватися до вимог суспільства, навчитися ставити перед собою цілі та завдання, спрямовані на самовираження особистості й розвиток її здібностей.

Формування в майбутніх фахівців адекватної самооцінки – процес доволі складний і включає три послідовні етапи:

1) зіставлення образу «Я-реального» з образом «Я-ідеального», тобто з уявленням про те, якою людиною хотіла б бути;

2) інтеріоризація соціальних реакцій індивіда – оцінювання особою себе так, як оцінюють її інші люди;

3) оцінювання індивідом успішності своїх дій-виявів через формат своєї ідентичності.

Дослідженнями педагогів і психологів доведено, що за структурою навчальна діяльність відтворює загальну структуру діяльності людини. Сучасні українські вчені цілісно уявляють складові компоненти процесу навчання:

- цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний (форми, методи, засоби навчання), контрольно-регулюючий і оцінно-результативний (В. Бондар) [2];
- мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативний, рефлексивний (О. Савченко) [4];
- мотиваційний, орієнтаційний, операційний, енергетичний, результативний (О. Ярошенко) [8, с. 9].

Вивчення наукових джерел із проблеми самооцінки теж свідчить про розуміння її як складного системного утворення за своєю природою.

У структурі самооцінки розрізняють компоненти:

- раціональний (складається зі знань особистості про себе, розвивається від пізнання зовнішнього світу, інших людей, взаємовідносин; помітним є лише видимий бік власних вчинків, згодом відбувається усвідомлення глибинних механізмів діяльності та поведінки) і емоційний (ситуативні і неглибокі емоції еволюціонують у стійкі форми вияву) (І. Чеснокова) [7];
- когнітивний (знання особистості про себе в різних сферах), самооцінний (емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе) і поведінковий (дії й операції, що породжуються образом «Я» і ставленням особистості до себе, реалізуються під час спілкування з оточуючими) (Р. Бернс) [1];
- когнітивний (знаннєвий, оцінний), афективний (конативний, емотивний, емоційний) та поведінковий або регулятивний (орієнтовний, практичний, контролюючий) (О. Ларіна) [3], (О. Столярчук) [5].

У нашому дослідженні навчальну діяльність ми розуміємо як цілісність, складне утворення, систему вищого порядку. Навчальна діяльність майбутніх учителів професійно спрямована, здійснюється в теоретичній і практичній формах під керівництвом викладачів, залежить від рівня організації самостійної пізнавальної роботи студентів. Відповідно самооцінка навчальної діяльності – це частина цілого, підсистема або система нижчого порядку.

Розглядаючи описані категорії як системи, слід визначити їх ієрархію: загальна самооцінка (родове поняття) – самооцінка (видове поняття I рівня) – самооцінка навчальної діяльності (видове поняття II рівня).

З огляду на зазначене, окреслені вище компоненти навчальної діяльності знаходять своє відображення в структурі самооцінки навчальної діяльності. Ідеї вчених, а також наш погляд на структуру самооцінки навчальної діяльності втілено в рис. 1.

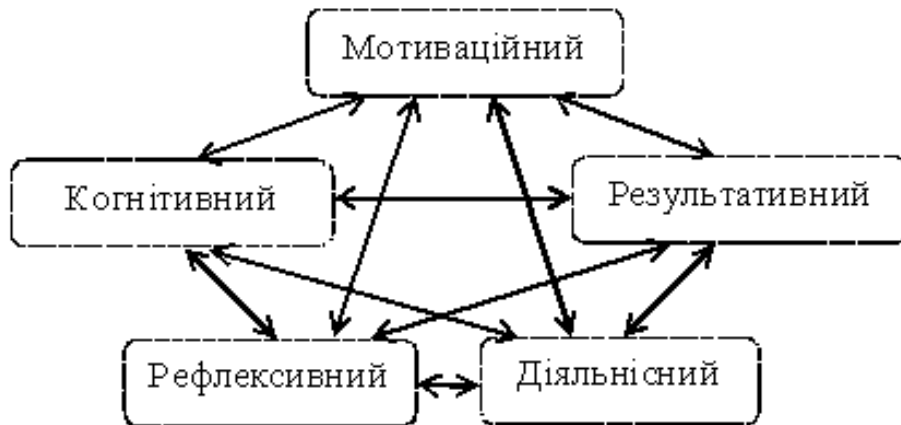


Рис. 1. Структура самооцінки навчальної діяльності у єдності її складових компонентів

Змістовий (когнітивний) компонент самооцінки навчальної діяльності включає знання майбутнього вчителя про себе, свої можливості в навчальній діяльності, практичне застосування знань про сутність самооцінки та її роль для досягнення успіхів у цьому виді діяльності. Змістовий компонент містить дії, що пов'язані з володінням знаннями щодо оцінки й самооцінки; уміннями аналізувати основні компоненти навчальної діяльності, виділяти їхні специфічні суттєві ознаки; аналізувати зв'язки між ними; пояснювати своє особисте розуміння та своє бачення сутності оцінної діяльності; застосовувати набуті знання в процесі аналізу навчальної діяльності.

У структурі цього компонента розглядаємо навчальне завдання, навколо якого зосереджена активність студента. «Навчальними задачами виступають такі інтелектуальні завдання, у результаті виконання яких людина повинна розкрити деякі відношення, властивість, величину, дію» [8, с. 10].

Основне у процесі формування навчальної діяльності, як зауважує Д. Ельконін, – це спрямувати особистість від орієнтації на одержання правильного результату до орієнтації на засвоєння правильних способів дій. Тому завдання, пропонувані студентам, повинні бути різних типів: за характером діяльності (пізнавальні, практичні), за призначенням у навчальному процесі (тренувальні, пошукові), за кількістю відомих величин та зв'язків між ними (прості, ускладнені, складні, комбіновані) тощо [6].

Діяльнісний (процесуальний) компонент самооцінки навчальної діяльності, як окремий вид навчальної діяльності, передбачає володіння суб'єктом уміннями самооцінки (співвідносити одержувані оцінки з реальним рівнем володіння знаннями з дисципліни, аналізувати сильні і слабкі боки своєї відповіді), завбачує самоорганізацію, аналіз навчального завдання і його прийняття, розроблення плану виконання, застосування адекватних способів дій, оперування вміннями й навичками, усвідомлення способів діяльності, що мають місце в процесі розв'язання навчального завдання.

Діяльнісний компонент пов'язаний із застосуванням таких умінь:

- проєктувальних – формулювати цілі й систему завдань навчальної діяльності, розробляти програму індивідуального розвитку, складати моделі діяльності й власної поведінки, передбачати труднощі в навчальній діяльності;
- конструктивних – реалізувати поставлені завдання, добирати продуктивні форми, методи та прийоми навчальної діяльності, визначати мету та планувати засоби вдосконалення власної діяльності.

Мотиваційний компонент самооцінки навчальної діяльності передбачає усвідомлення індивідом значущості адекватної самооцінки, сприйняття її як необхідного компонента навчальної діяльності і як засобу підвищення результативності навчальної діяльності. Характеризується здатністю особистості диференціювати ознаки своїх позитивних і негативних рис характеру, певною свободою дій, довільним темпом роботи; задоволенням від самопізнання й самоствердження; розумінням обов'язків і відповідальності, соціальної значущості навчальної діяльності; прагненням презентувати себе, отримати схвалення, зайняти певну позицію стосовно своїх одногрупників чи однокурсників, здобути авторитет; орієнтацією на різні способи взаємодії з оточуючими.

Про завершення навчальної діяльності свідчить її результат. Для студента – це система знань, уміння оперувати ними як інструментами самостійного пізнання, застосовувати їх в адекватних ситуаціях. Якщо майбутній учитель уміє здійснювати самооцінку, із об'єкта навчальної діяльності він перетворюється на суб'єкт.

Реалізація результативного компоненту самооцінки, як бачимо, забезпечить скоординованість навчального процесу за цінностями, цілями, що втілюється в дидактично оформленій системі компетентностей. Отже, результативний компонент визначає конкретні досягнення майбутнього фахівця в процесі його професійної підготовки і виявляється в сформованому комплексі ключових і професійних компетентностей.

Рефлексивний компонент передбачає вироблення в майбутнього вчителя навичок самоконтролю та самооцінки навчальної діяльності, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвинутої особистісних якостей, що забезпечує формування адекватної самооцінки. Отже, рефлексивний компонент виконує функцію контролю і спрямований на об'єктивацію й операційну корекцію процесу підготовки педагога до самооцінки власної діяльності.

Рефлексія – це не тільки саморозуміння, самопізнання. Вона також включає такі процеси, як розуміння й оцінка іншого. За допомогою рефлексії досягається співвіднесення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, ставленнями інших людей, групи, суспільства, із загальнолюдськими цінностями. Рефлексивний компонент спрямований на формування у майбутнього вчителя вміння оцінювати інших і розуміти їх, що важливо для майбутньої педагогічної діяльності.

Висновки. Отже, на основі аналізу та узагальнення психолого-педагогічних досліджень нами розкрито суть і структуру самооцінки навчальної діяльності в єдності її компонентів: когнітивного (знання майбутнього вчителя про себе, свої можливості в навчальній діяльності, практичне застосування знань про сутність самооцінки та її роль для досягнення успіхів у цьому виді діяльності), мотиваційного (усвідомлення індивідом значущості адекватної самооцінки, сприйняття її як необхідного компонента навчальної діяльності і як засобу підвищення результативності навчальної діяльності), діяльнісного (уміння співвідносити одержувані оцінки з реальним рівнем володіння знаннями з дисципліни, аналізувати сильні і слабкі сторони своєї відповіді), результативного (конкретні досягнення майбутнього фахівця в процесі його професійної підготовки, що виявляються в сформованому комплексі ключових і професійних компетентностей) і рефлексивного (передбачає вироблення в майбутнього вчителя навичок самоконтролю та самооцінки навчальної діяльності, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвинутої особистісних якостей, що забезпечує формування адекватної самооцінки).

З'ясовано місце самооцінки навчальної діяльності у структурі самосвідомості і загальної самооцінки (загальна самооцінка як родове поняття – конкретна самооцінка як видове поняття першого рівня – самооцінка навчальної діяльності як видове поняття другого рівня).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс // Пер. с англ. под ред. В.Я.Пилиповского. – М. : «Прогресс», 1986. – 422 с.
2. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 64 с.
3. Ларина А. Б. Психолого-педагогические условия формирования познавательной самооценки младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Б. Ларина. – Калининград : Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2011. – 23 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
5. Столярчук О. Вплив криз фахового навчання на формування професійної самооцінки майбутніх педагогів / О. Столярчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2010. – № 2. – С. 90–94. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Potip_2010_2_20.pdf
6. Фраймир Дж. Р. Пути стимулирования учения. Педагогика и школа за рубежом / Дж. Р. Фраймир // Критико-библиографический сборник. – М. : Просвещение, 1969 – Вып.6. – С. 12–17.
7. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности. – М. : Просвещение, 1982. – С. 120–135.
8. Ярошенко О. Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 208 с.

REFERENCES

1. Berns R. Razvytye «Ja-kontseptsyyu» y vospytanye / R. Berns // Per. s anhl. pod red. V.Ia.Pylypovskoho. – М. : «Prohress», 1986. – 422 s.
2. Bondar V. I. Dydaktyka : pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / V. I. Bondar. – К. : Lybid, 2005. – 64 s.

3. Laryna A. B. Psykholoho-pedahohycheskye uslovyia formyrovanyia poznavatelnoi samootsenky mladshykh shkolnykov : avtoref. dys. ... kand. ped. Nauk : 13.00.01 / A. B. Laryna. – Kalynynhrad : Baltyskyi federalnyi unyversytet ymeny Ymmanuyla Kanta, 2011. – 23 s.
4. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity : pidruchn. / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
5. Stoliarchuk O. Vplyv kryz fakhovoho navchannia na formuvannia profesiinoї samootsinky maibutnikh pedahohiv / O. Stoliarchuk // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Pedahohika. Psykholohiia. – 2010. – № 2. – S. 90–94. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Potip_2010_2_20.pdf
6. Fraimyr Dzh. R. Puty stymulyrovanyia uchenyia. Pedahohyka y shkola za rubezhom / Dzh. R. Fraimyr // Krytyko-byblyohrafycheskyi sbornyk. – M. : Prosveshchentye, 1969 – Выр.6. – S. 12–17.
7. Chesnokova Y. Y. Samosoznanye, samorehuliatsyia, samodeternynatsyia lychnosty / Y. Y. Chesnokova // Problemy psykholohyy lychnosty. – M. : Prosveshchentye, 1982. – S. 120–135.
8. Iaroshenko O. H. Hrupova navchalna diialnist shkoliariv: teoriia i metodyka / O. H. Yaroshenko. – K. : Partner, 1997. – 208 s.

OLEKSANDR MAMON

THE STRUCTURE OF SELF-ASSESSMENT OF THE FUTURE TEACHER'S EDUCATIONAL ACTIVITIES

The research represents the role of self-assessment of educational activity in the structure of self-awareness and general self-evaluation (the general self-assessment as a generic concept – specific self-assessment as a type concept of the first level – Self-assessment of educational activity as a type concept of the second level).

Taking into the account the scientific analysis and generalization of psychological and pedagogical research data the essence and structure of the self-assessment of educational activity together with its components are revealed and the following components were determined: cognitive, motivational, activity exposing, productive and reflexive.

The cognitive component of self-assessment of educational activities includes the future teacher's knowledge about themselves, their opportunities in teaching and learning activities, the practical application of knowledge about the essence of self-esteem and its role in achieving success in this type of activity.

The motivational component of self-assessment of educational activities involves awareness of the importance of adequate self-esteem, its necessity in learning activities and it is significant to consider it as a means of increasing the effectiveness of educational activities.

Activity exposing component of self-assessment of educational activity as a separate type of educational activity involves the agent's possession of self-assessment skills (which means to correlate the obtained estimates with the real level of knowledge of discipline, to analyze the strengths and weaknesses of an answer), it is also significant in order to provide self-organization, to analyse the study task and its adjustment to the particular situation, to develop a plan of implementation and the application of adequate means of action, the operation of skills, to be aware of the methods of activity that are taking place in the process of solving educational task.

The productive component determines the particular achievements of the future specialist in the process of his professional training and it is manifested in the formed set of key and professional competencies.

The reflexive component involves the future teacher's development of self-control skills and self-assessment of learning activities, the ability to correlate the level of development of personal qualities which ensures the formation of adequate self-esteem.

Key words: *educational activity, self-evaluation, self-control, self-assessment of educational activity, structure of self-assessment of educational activity, components of self-assessment of educational activity.*

Одержано 23.01.2018р.

УДК 373.2.011.3-051:792

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256232>

ЛІЛІЯ ЗІМАКОВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8066-5181>

НАТАЛІЯ КОВАЛЕВСЬКА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1149-4109>

(Полтава)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МОВЛЕННЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обґрунтовується ефективність мовленнєвої соціалізації дітей дошкільного віку засобами драматичної творчості. розкрита проблема підготовки майбутніх вихователів до мовленнєвої соціалізації дітей дошкільного віку засобами театрального мистецтва. Розглядаються змістовий та операційний компоненти реалізації цієї проблеми.

Ключові слова: мовленнєва соціалізація, професійно-мовленнєва підготовка, театральне мистецтво, модель соціально-мовленнєвої дії, майбутній вихователь, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Політичні, соціально-економічні зміни в устрої держави зумовлюють необхідність перебудови, оновлення та переосмислення в освітній галузі. Одним із протиріч сучасної освіти є той факт, що обсяг освітніх знань, умінь та навичок не гарантують успішної соціалізації людини.

Проблема мовленнєвої соціалізації підростаючого покоління набуває державного значення, про що свідчать Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти України, чинні програми дошкільної освіти. З огляду на це виникає необхідність удосконалення теоретичної і практичної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

На сучасному етапі постало питання про пошук та використання форм, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу, спрямованих на формування соціалізованої особистості, здатної до творчого вирішення соціально важливих завдань мовленнєвими засобами. У цьому аспекті важлива роль належить мистецтву, зокрема театральному мистецтву (ТМ), яке завдяки своїй художньо-синтетичній сутності та ігровій природі здійснює комплексний вплив на емоційно-вольову та інтелектуально-мовленнєву сфери особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ряд дослідників розглядають становлення особистості як процес соціалізації (Н. Дубинін, М. Дьомін), як єдність філо- і онтогенезу (Б. Ананьєв, І. Кон, Б. Паригін). Детально розкривають соціалізацію як процес зміни внутрішнього стану людини під впливом соціальних факторів вчені: Д. Белл, М. Вебер, Е. Дюркгейм, А. Маслоу. Педагогічні аспекти соціалізації розкрито в роботах М. Лукашевича, А. Мудрика, І. Кона, Н. Лавриченко, які встановили, що феномен соціалізації є перспективою становлення особистості.

Мовленнєва соціалізація є також одним із ключових аспектів соціалізації дитини. Мовленнєва соціалізація дошкільників у навчально-мовленнєвій діяльності вітчизняних закладів дошкільної освіти (ЗДО) розглядається в працях Л. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій та інших.

У працях відомих філософів, соціологів та психологів (Ю.Б. Борєва, Л. Виготського, М. Казана, Л. Столовича) обґрунтовується соціалізуючий потенціал мистецтва. Вивчаючи функції театрального мистецтва у процесі розвитку особистості, І.Є.Зайцева визначила серед них провідну – функцію соціалізації особистості, формування її соціально-творчої активності.

Пошуку гармонії дитячого життя в мистецькому й соціальному середовищі присвятили свою педагогічну діяльність В. Верховинець, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, С. Шацький. Питанням використання театру в навчанні та вихованні дошкільників присвячені теоретико-методичні розробки і статті Л. Артемової, Р. Жуковської, Л. Макаренко, Д. Менджерницької та

ін. Але власне підготовка майбутніх вихователів до мовленнєвої соціалізації дошкільників засобами театрального мистецтва висвітлено недостатньо. Відомий лише навчальний курс А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах» для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти (2006 р.), де автори висвітлюють методику організації театрально-ігрової та театрально-мовленнєвої діяльності дошкільнят [2, с. 220-250].

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність професійної підготовки майбутніх вихователів до мовленнєвої соціалізації дітей дошкільного віку засобами театрального мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Театральному мистецтву властивий спонтанний мовленнєво-соціалізуючий вплив. В основі ТМ лежить драматургічна дія та ігрова діяльність, які створюють умови комплексного впливу на особистість дитини, її соціально-мовленнєву підготовку. Своєрідною мистецько-соціалізуючою формою використання ТМ є дитяча драматична творчість або драматизація, яка має бути предметом особливого професійного зацікавлення майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Опанування змістом, видами драматичної творчості й уміннями їх використовувати в навчально-мовленнєвому процесі ЗДО стане важливим підґрунтям професійної підготовки студентів до здійснення мовленнєвої соціалізації дошкільників.

Під мовленнєвою соціалізацією ми розуміємо процес набуття індивідом суспільно-історичного досвіду (соціальних знань, цінностей, навичок і соціальної сенситивності), оволодіння суспільними способами дій, що опосередковано мовними знаками та процесом мовленнєвого розвитку індивіда, а результатом мовленнєвої соціалізації виступають базисні характеристики мовної особистості.

А. Богуш визначає професійно-мовленнєву готовність до навчання дітей рідної мови як систему сформованих професійно-мовленнєвих знань, умінь і навичок та комплекс особливих індивідуально-психологічних властивостей особистості [1, с. 20-21]. Професійно-мовленнєва готовність формується в процесі вивчення навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика».

Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх вихователів до мовленнєвої соціалізації дітей дошкільного віку засобами театрального мистецтва передбачає систему цілеспрямованих, планомірних освітніх заходів із формування знань, умінь та навичок організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільному закладі засобами драматичної творчості.

Мовленнєво-соціалізуючий потенціал мистецтва розкривається в таких положеннях. Мистецтво може виступати засобом соціального пізнання – ознайомлення з соціально-мовними нормами, законами, ролями тощо. Важливу роль воно може відігравати в оволодінні певними навичками соціально-мовленнєвої діяльності. Залучення до мистецької діяльності дає можливість інтерналізувати певні соціально-мовленнєві норми, позиції і ролі. Це в свою чергу може сприяти виробленню ціннісних орієнтацій, установок, системи мовних знаків, характерних для тої соціальної групи, до якої належить людина. Різні види мистецтва допомагають включати її в активну творчу практику, сприяють її самореалізації.

Аналіз творів педагогів-письменників, філософів, науковців в області соціальної педагогіки привели до думки про існування в художньому творі “моделі соціальної дії”, доступної для сприйняття, розуміння дошкільником та його соціально-мовленнєвого пізнання. У нашому розумінні, модель соціально-мовленнєвої дії – це тип, варіант соціальної взаємодії з використання системи мовних знаків. Вона може мати як позитивний, так і негативний характер, оскільки суспільне життя має багато прикладів зовсім протилежних вчинків людей, їх наслідків, з якими ми знайомимось і з якими вчимося жити, використовувати лексику різного семантико-граматичного забарвлення.

Мистецтво виступає балансом між вимогами життя та психологічними, фізіологічними та соціально-мовленнєвими можливостями людини. Успішна мовленнєва соціалізація засобами мистецтва сприяє розширенню діапазону життєвих можливостей дітей. Вона передбачає оволодіння більш широким спектром соціальних репертуарів, оскільки здатне виступати засобом інтерналізації певних норм, позицій і ролей. Театральне мистецтво здатне розвивати здібність дитини до ідентифікації, здатність розрізняти і розпізнавати емоції і почуття іншого, зіставляти їх з еталонами нормативної соціально-мовленнєвої поведінки, бути хорошим актором соціальної драматургії. Згідно теорії соціальної драматургії, люди – актори, які щоденно розігрують різноманітні соціально-побутові сцени.

Залучення до мистецтва (особливо театрального) є практикумом, тренажем перед самостійним виходом на життєву сцену. Засоби соціальної драматургії споріднені з засобами театрального мистецтва. Завдяки виробленню типової поведінки у людей певного соціуму світ сприймається його членами добре знаним, з'являється почуття комфорту та захищеності.

Причиною вибору театрального мистецтва для мовленнєвої соціалізації послугувала його ігрова природа, яка приваблює дітей і є дієвим фактором у соціальному становленні. Важливо звернути увагу на двоплановість гри, що присутня і в драматичному мистецтві. Перш за все, дитина, що грає, задіяна у реальності, а це вимагає від неї виконання дій, вирішення конкретних, нестандартних задач, пов'язаних із цим процесом. У той же час, ряд моментів у цій діяльності носять умовний характер, оскільки стосуються виконання рольової поведінки персонажа художнього твору, що дозволяє дитині відволікатися від реального життя і позбавляє її відповідальності за вчинки героя в різноманітних обставинах. Це знімає напругу і дає можливість вільно висловлюватися, проявляти і розвивати уяву, варіативність мислення, що є важливим у процесі соціально-мовленнєвого навчання, до якого належить спектр знань, умінь і навичок. Дитяча драматична творчість (драматизація) була предметом ґрунтовного психологічного дослідження Л. Виготського. У подальшому драматична творчість та її соціалізуюча функція вивчалися С. Шацьким, В. Верховинцем, В. Сухомлинським, М. Лещенко. Дитяча драматична творчість – це особливий вид театрального мистецтва [3, с. 8], який не оцінюється за критеріями театрального мистецтва. Мовленнєва соціалізація дошкільників засобами ТМ – це навчання дітей використовувати у проблемних соціально-мовленнєвих ситуаціях елементи ТМ, щоб комфортно себе почувати, впевнено і адекватно діяти, вільно висловлюватися. Такий підхід навчає майбутніх педагогів у будь-якій педагогічній ситуації використовувати елементи театрального мистецтва, щоб також упевнено і адекватно діяти, здійснюючи мовленнєву соціалізацію дошкільників, і при цьому дає можливість не робити з театрального мистецтва та його елементів панацею.

Характеризуючи відображення мистецько-соціалізуючого підходу в змістовому та операційному компонентах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, необхідно відмітити низький рівень уваги до методики мовленнєвої соціалізації молодшого школяра засобами ТМ. Мистецько-соціалізуюча діяльність як інтеграція соціально-мовленнєвих та мистецьких знань, умінь та навичок має увійти в систему підготовки фахівців дошкільної освіти як більш глибоке осмислення проблеми існування дитини в соціумі та здійснення гармонійного соціально-мовленнєвого впливу на неї. У зв'язку з цим до ряду навчальних курсів необхідно ввести додаткову інформацію, спрямовану на формування необхідних умінь і навичок використання ТМ з метою мовленнєвої соціалізації дітей дошкільного віку.

Розглянемо шляхи удосконалення змістового та операційно-діяльнісного компонентів підготовки майбутніх вихователів до мовленнєвої соціалізації дітей дошкільного віку засобами ТМ.

Змістовий компонент впливає зі змісту освіти і конкретизується в переліку загальних та спеціальних компетентностей, які необхідні для здійснення мовленнєвої соціалізації дошкільника засобами ТМ, а саме: це володіння системою знань про зміст процесу соціалізації дошкільника, про види драматичної діяльності, про послідовність соціалізації дошкільника засобами театрального мистецтва та практичних умінь діагностувати наявність суперечностей між процесом мовленнєвої соціалізації дітей дошкільного віку та їх особистісними потребами; виступати у різних статусно-рольових позиціях; ототожнювати себе та інших з долею та характером, мовленнєвою експресією персонажу літературного твору; розуміти і прогнозувати поведінку дітей; виконувати елементарні режисерські та акторські дії (імпровізувати; володіти голосом, мімікою, жестами; адаптувати текст до виконання його перед аудиторією та ін.); підбирати твір із мовленнєво-соціалізуючим потенціалом; планувати (моделювати) мовленнєво-соціалізуючий процес засобами театрального мистецтва; реалізовувати творчий задум; володіти організаторсько-сугестивними вміннями (вміння захопити сюжетом твору, формою роботи, привнести позитивно-емоційний настрій та реалізувати план мовленнєвої соціалізації засобами театрального мистецтва); аналізувати отримані результати.

Професійна підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до мовленнєвої соціалізації у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка передбачає введення додаткової інформації до нормативних навчальних дисциплін «Дошкільна лінгводидактика» (освітній рівень – бакалавр), вибіркокових дисциплін – «Теорія та методика організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільників» (бакалавр або магістр), «Партнерська педагогіка» (бакалавр), «Інноваційні технології в дошкільній освіті» (магістр), «Теоретичні

та методичні основи викладання у ВНЗ дисциплін з художньо-естетичного розвитку дошкільника» (магістр). Оптимальною умовою реалізації професійної підготовки до мовленнєвої соціалізації дошкільників засобами ТМ є впровадження вибіркової навчальної дисципліни «Мовленнєва соціалізація молодшого школяра засобами театрального мистецтва». Цей курс передбачав би лекційні, семінарські, практичні і лабораторні заняття, які б поєднували соціально-педагогічні, лінгводидактичні та комунікативно-мовленнєві знання з мистецько-соціалізуючими вміннями. Вибіркова дисципліна мала б носити практико-орієнтований характер.

Шляхами реалізації завдань професійної підготовки було обрано різноманітні форми і методи, переважно інтерактивні: лекційні, практичні заняття, виконання самостійної роботи; проблемно-пошукове викладання теоретичного матеріалу, круглий стіл, диспут з елементами «мозкової атаки», аналіз та обговорення педагогічних досліджень, кінострічок та мультфільмів, творів художньої літератури, мистецько-соціалізуючий тренінг, ділові педагогічні ігри з подальшим обговоренням ефективності обраних методів, прийомів навчання, самостійне розв'язання педагогічних завдань з подальшим оцінюванням виконаної роботи.

Висновки. Отже, удосконалення професійної навчально-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів та формування у них готовності до мовленнєвої соціалізації дітей дошкільного віку засобами драматичної творчості може стати важливим компонентом реалізації освітньої програми бакалавра і магістра дошкільної освіти. Він спрямований на навчання студентів адекватно й об'єктивно сприймати соціально-мовленнєву інформацію, діагностувати наявність суперечностей між процесом мовленнєвої соціалізації дошкільників та їх особистісними потребами; набуття ними здатності до зміни статусно-рольової позиції, обрання адекватних мовних знаків; розвиток соціальної уяви, соціального інтелекту та емпатійних здібностей; набуття установок на здійснення мовленнєвої соціалізації засобами ТМ, оволодіння елементами сценічної грамотності, конструктивно-організаторськими вміннями, що націлені на здійснення мовленнєвої соціалізації засобами ТМ у конкретних соціально-педагогічних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш ; За ред. Богуш А.М. – Вид. 2-ге, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 704 с.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
3. Зімакова Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 20 с.

REFERENCES

1. Bohush A.M. Doshkilna lnhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk / A.M. Bohush, N.V. Havrysh ; Za red. Bohush A.M. – Vyd. 2-he, dopovnene. – K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 2015. – 704 s.
2. Bohush A. Metodyka orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv fakultetiv doshkilnoi osvity / A. Bohush, N. Havrysh, T. Kotyk. – K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 2006. – 304 s.
3. Zimakova L.V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsializatsii uchniv zasobamy teatralnoho mystetstva: Avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. – K., 2004. – 20 s.

LILIIA ZIMAKOVA

KOVALEVSKA NATALA

FUTURE KINDERGARTENERS TRAINING TO SPEECH SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THEATRICAL ART

Speech-socializing function of art has been substantiated in the article. Speech-socializing potential of art has been disclosed in the following statements. Art can act as a means of social cognition – familiarization with socio-linguistic norms, laws, roles, etc. It plays an important role in the process of mastering certain skills of social-speech activity. Involvement in artistic activity makes it possible to

internalize certain social-speech norms, positions and roles. It, in turn, can contribute to the development of value orientations, installations, systems of language signs characteristic of the social group to which a person belongs. Different types of art help to integrate a person into active creative practice, promote his/her self-realization. Theatrical art is characterized by spontaneous speech-socializing influence. The basis of theatrical art is drama, game and speech activity, which create conditions for a comprehensive influence on a child's personality, his/her social and linguistic development. A special kind of theatrical art is children's dram creativity.

We consider speech socialization as a process of acquiring individual social and historical experience (social knowledge, values, skills and social sensitiveness), mastering social ways of action indirectly by linguistic signs and the process of speech development of an individual, and the basic language characteristics of the linguistic person are the result of speech socialization. Speech socialization of preschool children by means of theatrical art is the process of teaching children to use elements of theatrical art in problematic social and speech situations to feel comfortable and confidently and adequately act and speak.

The authors suggest improving the content and operational components of future kindergarteners training. The content component comes from the content of education and is specified in the list of general and special competencies and complements the vocational kindergarteners training by means of artistic-socializing content. It is necessary for vocational training to include a practical work on mastering the children's drama creativity, debates, watching and the analysis of films on social and pedagogical subjects, the analysis of children's works of art on the subject of socialization, modelling and business games.

Key words: *speech socialization, vocational-speech training, theatrical art, model of social-speech activity, future kindergarteners, preschool children.*

Одержано 22.01.2018р.

УДК: 796.322.012.5-055.2-057.875

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256234>**ЄВГЕНІЯ ШАПОВАЛ**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3668-0875>

(Полтава)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВОЛОДІННЯ ТЕХНІЧНОЮ МАЙСТЕРНІСТЮ У ФУТЗАЛІ ЖІНОЧИХ СТУДЕНТСЬКИХ КОМАНД ТА КОМАНД ВИЩОЇ ЛІГИ

Анотація: у статті розглянуто ефективність володіння технічною майстерністю у футзалі жіночих студентських команд та команд вищої ліги. Наголошено на чіткому кількісному вираженні значущості найважливіших складових спортивної майстерності у футзалі.

Ключові слова: футзал, техніка, технічна майстерність, критерії, методи, команда.

Постановка проблеми. Сьогодні футзал розвивається стрімкими темпами, пред'являючи до технічної підготовленості гравців все більш високі вимоги. Природно, щоб успішно діяти проти сильних суперників, домагатися високих спортивних результатів гравцям необхідно володіння всім арсеналом технічних прийомів, а також надійно і своєчасно застосовувати їх в різних умовах.

До питань як чоловічого, так і жіночого студентського спорту та спорту вищих досягнень в нашій країні стали приділяти багато уваги [3, 6, 7]. Однак, більшість наукових праць не повністю розкривають важливість студентського спорту в загальній системі підготовки кваліфікованих спортсменів. Тому **метою цієї статті** є розкриття студентського спорту в загальній системі підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз ігор студентських команд та команд Вищої та першої ліги свідчить, що для кращих гравців характерний універсалізм технічної майстерності, що виявляється в умінні в рівній мірі володіти на високому рівні широким арсеналом технічних прийомів як в атаці так і в обороні. Але виступ команд країни на міжнародній арені все ще свідчить про певний відставання наших футзалісток від провідних зарубіжних гравців в рівні технічної підготовленості [2, 3, 6].

У зв'язку з цим особливого значення в системі багаторічної спортивної підготовки футзалісток набуває постійне вдосконалення технічної майстерності в рамках технічної підготовки.

Навчання основам техніки і технічне вдосконалення повинно здійснюватися постійно як в процесі спеціальної технічної підготовки, так і в ході загальної технічної підготовки.

Під технікою в футзалі розуміємо сукупність спеціальних прийомів, застосовуваних футзалістками для досягнення поставленої мети. У свою чергу під технічною майстерністю слід розуміти ступінь оволодіння спортсменами системою рухів (спеціальними прийомами), що дозволяє досягнення максимальних результатів [1, 4, 6, 7].

У найзагальнішому сенсі під технікою розуміють систему рухів, дій і прийомів спортсмена, найбільш доцільно пристосовану для вирішення основного спортивного завдання з найменшою витратою сил і енергії відповідно до його індивідуальними особливостями.

Спортивну техніку в різних видах спорту прийнято оцінювати за допомогою ряду показників (стабільність, стійкість, надійність, ефективність і ін.). Кількісні оцінки цих показників і можуть становити основу модельних характеристик технічної підготовленості спортсменів.

Що ж стосується контролю за технічною підготовленістю або за технічною майстерністю, зокрема у футзалі, він полягає в оцінці того, що вміє робити спортсмен і як він виконує освоєння руху (рис.1).



Рис.1. Критерії технічної майстерності

З вищенаведеного визначення видно, що головним моментом, що характеризує спортивну техніку, є те, що вона являє собою єдину систему раціональних цілеспрямованих рухів.

Об'єм технічної підготовленості визначається числом технічних дій, які вміє виконувати або виконує спортсмен. В цьому випадку техніку зазвичай оцінюють за фактом виконання (виконав – не виконав, вміє – не вміє).

Різноманітність технічної підготовленості: характеризується ступенем різноманітності рухових дій, якими володіє спортсмен або які він застосовує на змаганнях. Відповідно і тут виділяють загальну або змагальну різноманітність.

Важливою стороною технічної майстерності є ефективність технічної підготовленості. Ефективністю володіння спортивною технікою (або ефективністю техніки) того чи іншого спортсмена називається ступінь близькості її до найбільш раціонального варіанту. Залежно від того, як визначається раціональна техніка, розрізняють три групи показників її ефективності:

- ✓ абсолютна ефективність. Показники абсолютної ефективності характеризують близькість до зразка, в якості якого вибирається найбільш раціональний варіант техніки, певний на основі біомеханічних, фізіологічних, психологічних, естетичних міркувань. У найпростішому випадку мірою ефективності техніки може з'явитися показаний спортсменом результат. У футзалі це забитий в ворота суперника м'яч, використаний фінт, націлена передача м'яча партнеру, точний удар по воротах суперника.

Однак, на жаль, в більшості випадків спортивний результат не є переконливим показником ефективності техніки, так як крім техніки він залежить ще від інших факторів, зокрема від розвитку рухових якостей. В цілому ж міра абсолютної ефективності визначається на основі біохімічних і психологічних критеріїв;

- ✓ порівняльна ефективність – це ступінь відмінності техніки виконання футзалісткою ігрового прийому від зразка. У сучасному спорті ймовірність значних помилок в техніці у кращих спортсменів світу з кожним роком зменшується. Тому в більшості випадків показниками порівняльної ефективності можна користуватися, особливо якщо всі найсильніші спортсмени застосовують один і той же варіант техніки.

Для визначення дискримінативних ознак використовують один з двох дослідницьких підходів: а) порівнюють показники техніки спортсменів високої і низької кваліфікації; б) розраховують коефіцієнти кореляції і рівняння регресії між спортивним результатом, з одного боку, і показником техніки з іншого. Для довідки, дискримінативність [5] – це здатність окремих завдань тесту і тесту в цілому диференціювати обстежуваних відносно максимального і мінімального результатів тесту. Дискримінативність вимірюється показником дельта Фергюсона і набуває максимального значення при рівномірному (прямокутному) розподілі показників, у яких якнайповніше реалізовані усі можливі прояви вимірюваної властивості;

- ✓ реалізаційна ефективність (ефективність реалізації) оцінюється за різницею між можливим результатом і реальним. При такому підході спираються на існування зв'язків між трьома показниками: спортивним результатом, рівнем розвитку рухових якостей, ефективністю техніки.

У футзалі при побудові технічної підготовки рекомендується враховувати той фактор, що велика різноманітність технічних прийомів проявляється в тісному взаємозв'язку з фізичними якостями і тактичними навичками в умовах контактного єдиноборства з суперниками [1, 3, 4].

Автоматизм техніки – це навичка раціонального виконання ігрового прийому без концентрації свідомості на цей процес. При цьому свідомість перемикається на рішення інших завдань, в тому числі і тактичних.

У футзалі відмінною рисою навчання займаються технічним прийомом є забезпечення їх варіативності, тобто рухливості рухової навички в зв'язку зі змінною інтенсивністю ігрової діяльності, часто мінливою ситуацією, численними єдиноборствами на всіх ділянках ігрового поля [1, 6, 7 та інші].

Головними методами навчання і вдосконалення технічної майстерності в жіночому футзалі є: словесні, демонстрації (наочності), вправи ігровий і змагальної діяльності. У жіночих студентських командах і командах вищої ліги ключовим є метод наочності, який включає натуральний

показ технічного прийому тренером, кращим гравцем, демонстрація наочних посібників: малюнки, навчальні фільми, відеоматеріали. Ця методика дозволяє футзалісткою в звичайному і уповільненому відтворенні сприймати технічний прийом, отримати термінову інформацію про окремі їх параметрах з допомоги стоп-кадрів[1, 4, 7 та інші].

Висновки. Можемо сказати, що технічна підготовка як найбільш важлива складова системи тренування навіть з футзалісткою високого класу повинна здійснюватися цілий рік. В технічній підготовці студентських команд і команд вищої ліги в нашій країні має бути переглянтий основний підхід до навчально-тренувального процесу – від загально-командної форми роботи до індивідуально-групової з диференціацією завдань та тренувальних впливів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреев С. Н. Техника дриблинга и финтов в мини-футболе (футзале): учебное пособие / С. Н. Андреев, Сирило Кардозо; под общ.ред. С. Н. Андреева. – М.: Спорт, 2016. – 240 с.
2. Алиев Э. Г. Мини-футбол (футзал): учебник для студентов высших учебных заведений / Э. Г. Алиев, С. Н. Андреев, В. П. Губа. М.: Советский спорт, 2012. – 554 с.
3. Балан Б. А. Особенности подготовки студенческих сборных команд по футболу к краткосрочным соревнованиям / Б. А. Балан, Г. В. Лунин // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2012. – №1. – С. 13-16.
4. Костюкевич В. М. Теорія і методика спортивної підготовки (на прикладі командних ігрових видів спорту). Навчальний посібник / В. М. Костюкевич. – Вінниця : Планер, 2014. – 616 с.
5. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика: Підручник / В. В. Кірсанов. – К. : «Альтер-прес», 2002. – 335 с.
6. Шаповал Є. Ю. Планування навчально-тренувального процесу жіночої футзальної команди вищої ліги / Є. Ю. Шаповал // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. Випуск 19. – С. 370–375. – (Серія «Педагогічні науки»).
7. Шаповал Э. Ю. Обоснование функций управления и регуляции физическими возможностями и техническим мастерством спортсменов в футзале / Э. Ю. Шаповал, С. Н. Новик; научный журнал: Спортивные игры. – Х.: Харьковская государственная академия физической культуры: №1 (7), 2018. – С. 71-81

REFERENCES

1. Andreev S. N. Tekhnyka dryblynha y fyntov v myny-futbole (futzale): uchebnoe posobyie / S.N. Andreev, Syrylo Kardozo; pod obshch.red. S. N. Andreeva. – M.: Sport, 2016. – 240 s.
2. Alyev Э. Н. Мyny-futbol (futzal): uchebnyk dlia studentov vysshnykh uchebnykh zavedenyi / Э. Н. Alyev, S. N. Andreev, V. P. Huba. M.: Sovetskiyi sport, 2012. – 554 s.
3. Balan B. A. Osobennosti podhotovky studencheskiykh sbornykh komand po futzalu k kratkosrochnym sorevnovaniyam / B. A. Balan, H. V. Lunyn // Pedahohyka, psykhohohyia y medyko-byolohycheskye problemy fyzycheskoho vospytanyia y sporta. – 2012. – №1. – S. 13-16.
4. Kostiukevych V. M. Teoriia i metodyka sportyvnoi pidhotovky (na prykladi komandnykh ihrovykh vydiv sportu). Navchalnyi posibnyk / V. M. Kostiukevych. – Vinnytsia : Planer, 2014. – 616 s.
5. Kirsanov V. V. Psykholoho-pedahohichna diahnostyka: Pidruchnyk / V. V. Kirsanov. – K. : «Alterpres», 2002. – 335 s.
6. Shapoval Ye. Yu. Planuvannia navchalno-trenuvalnoho protsesu zhinochoi futzalnoi komandy vyshchoi lihy / Ye. Yu. Shapoval // Vytoky pedahohichnoi maisternosti: zb. nauk. prats Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. – Poltava, 2017. Vypusk 19. – S. 370–375. – (Seriia «Pedahohichni nauky»).
7. Shapoval Ye. Yu. Obosnovanie funktsiy upravleniya i regulyatsii fizicheskimi vozmozhnostyami i tehniceskim masterstvom sportsmenok v futzale / Ye. Yu. Shapoval, S. N. Novik; nauchnyiy zhurnal: Sportivnyie igryi. – H.: Harkovskaya gosudarstvennaya akademiya fizicheskoy kulturyi: #1 (7), 2018. – S. 71-81.

EUGENYA SHAPOVAL

EFFICIENCY OF VOLODYNYA TECHNICAL MASTERNISM IN FUTZALA OF WOMEN STUDENT TEAMS AND TEAM OF HIGH LEAGUE

The article considers the effectiveness of possession of technical skills in the futsal of women's student teams and teams of the highest league. It is emphasized on the clear quantitative expression of the importance of the most important components of sporting skill in futsal. Analysis of the games of student teams and teams of the High and First League, shows that for the best players is characterized by universalism of technical skill, which manifests itself in the ability to equally possess a high level of a wide arsenal of technical techniques in both attack and defense.

Under technical skill it is necessary to understand the degree of mastery of athletes by the system of movements (special techniques), which allows achieving maximum results. In futsal during the construction of technical training it is recommended to take into account the fact that a large variety of technical techniques manifests itself in close relationship with physical qualities and tactical skills in terms of contact martial arts with rivals. The main methods of training and improving technical skills in feminine futsal are: verbal, demonstrations (visualizations), exercises of the game and competitive activities. In women's student teams and teams of the higher league, the key is the method of visibility, which includes the natural display of technical reception by the trainer, the best player, demonstration of visual aids: drawings, educational films, video materials.

Keywords: *futsal, technique, technical skill, criteria, methods, team.*

Одержано 23.01.2018р.

УДК 378.4.026(73):61

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256237>**НАТАЛІЯ СИМОНЕНКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2994-3574>

(Суми)

ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ПРОБЛЕМНОГО ТА КОМАНДНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ США

У статті розкрито сутність понять командного та проблемного навчання; визначено їх спільні та відмінні характеристики; розглянуто їх роль в системі підготовки майбутнього лікаря. На основі аналізу понять обґрунтовано доцільність застосування командного та проблемного навчання для організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах.

Ключові слова: командне навчання, проблемне навчання, організація самостійної роботи студентів, вища медична освіта США.

Постановка проблеми. Самостійна робота стала популярною у навчальних програмах медичної освіти оскільки вважається ефективною стратегією навчання студентів-медиків з метою формування компетентності у придбанні знань. Попри наявності великої кількості фахової зарубіжної літератури, присвяченій організації самостійної роботи, це питання не втрачає актуальності й потребує подальшого вивчення особливо стосовно підготовки студентів-медиків, для яких сформовані навички організації самостійної роботи є пріоритетними. Досвід США у цій галузі може сприяти якійсь імплементації успішних стратегій у сучасний освітній простір України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації самостійної роботи студентів у вищій медичній освіті досліджували американські вчені, а саме: Р. Бандаранаяк (R. Bandaranayake), Р. Гарден (R. Harden), Л. Гуглієліміно (L. Guglielmino) та ін. Над проблемою впровадження стратегії проблемного навчання у навчальні плани медичних шкіл США працювали Е. Бак (E. Buck), Г. Берроуз (H. Barrows), Ж. Баррал (J. Barral), К. Дунлеп (K. Dunlap), С. МакМаган (S. McMahon), Р. Фредріксон (R. Fredrickson) та ін. Значний внесок у розробку навчальних планів, у яких застосовується командне навчання для формування навичок самостійної роботи студентів-медиків здійснили Б. Томпсон (B. Thompson), П. Хейдет (P. Haidet), П. Коулз (P. Koles) та ін. На основі дослідження праць американських вчених в галузі медичної освіти, доцільно зауважити, що проблемне та командне навчання є доволі новими стратегіями в медичній освіті і потребують подальшого ґрунтовного вивчення.

Мета статті. Дослідити фахову літературу застосування проблемного та командного навчання у контексті організації самостійної роботи студентів-медиків у вищих медичних закладах США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективною навчальною стратегією організації самостійної роботи є проблемне навчання (Problem-Based Learning). У ході наукового пошуку встановлено, що в американській фаховій літературі існують різні визначення даного поняття.

На думку дослідників Д. Долманс (D. Dolmans), Л. Майкелсена (L. Michaelsen) та ін., проблемне навчання – це студентоорієнтований підхід, в якому проблеми є стимулом для навчання. Він характеризується: 1) навчанням через проблеми; 2) заняттями у малих групах; 3) груповим навчанням, якому сприяє фацілітатор; 4) навчанням за допомогою самостійної роботи [5, с. 355].

Дослідниця Мішо Ш. (Mishoe Sh.) вважає проблемне навчання моделлю викладання та навчання, яке сприяє його індивідуалізації [9, с. 1210].

У керівництві для студентів медичної школи університету Нью Мексико зазначено, що проблемне навчання в контексті навчального плану медичної школи було започатковано в рамках когнітивної психології з акцентом на конструктивістському, студентоорієнтованому навчанні. У когнітивній психології та проблемному навчанні стратегії учіння включають такі поняття, як зв'язок з попередніми знаннями, контекстне навчання, обговорення та діалог як інструменти навчання, конструювання навчання, використання навчальних методів та

першочерговість метакогнітивних знань як основного інструменту для саморегульованого навчання упродовж усього життя [4, с. 28]. Фахівці вважають студентоорієнтоване проблемне навчання стратегією викладання та навчання, яка широко застосовується завдяки її ефективності та допомагає збирати складні первинні дані, вивчати методи вирішення проблемних ситуацій в клінічній практиці, інтегрувати різні дисципліни у єдину систему, а також формувати навички організації самостійної роботи упродовж життя [4, с. 28].

З нашої точки зору, найбільш точно та ґрунтовне визначення проблемного навчання в медичній освіті надають американські дослідники Т. Леймі (T. Lamey) та Г. Девідсон-Шіверс (G. Davidson-Shivers), визначаючи його як навчальну стратегію доставки матеріалу навчання на рівні навчального плану, яка здійснюється фацілітатором для стимуляції релевантності, автентичності та активності самокерованого студента за допомогою заплутаних проблемних ситуацій [1, с. 35].

В контексті проблемного навчання часто вживається термін «навчальна стратегія» (Instructional strategy). Т. Леймі та Г. Девідсон-Шіверс навчальною стратегією називають розроблений курс дій задля навчальної мети, сформований за допомогою достовірних та реалістичних проблем з метою активації попереднього знання та досвіду задля отримання нового знання та формування навичок. В медичній освіті навчальні стратегії розроблені для організації цілеспрямованих заходів для досягнення освітніх цілей та задоволення найкращих практичних рекомендацій медичної практики. Навчальна стратегія – термін, який часто вживають замість методів викладання та підходів до навчання. Наприклад, викладання може не завжди здійснюватися викладачем, а за допомогою альтернативних засобів. Навчальна стратегія складається із двох слів – «стратегія» та прикметника «навчальний». «Стратегія» – це підхід до досягнення мети, призначений для цілеспрямованих навмисних дій. «Навчальний» означає залучення студентів до навчання за допомогою автентичних проблем для активації існуючого знання та забезпечення фундаментальних основ для нового знання [1, с. 31].

Існує три категорії навчальних стратегій: організаційні (Organizational strategies), стратегії доставки (delivery strategies) та стратегії управління (management strategies) [1, с. 31]. Організаційні стратегії призначені для охоплення, впорядковування та визначення порядку дій малих та великих об'ємів інформації а також навчальних подій та заходів. Стратегії доставки призначені для підтримки рішень щодо готовності переходу студента між етапами навчання, підготовкою та практикою. Стратегії управління підтримують структури, які сприяють самоусвідомленню знань, навичок, настанов, необхідних для керування процесом формування компетентного професіонала [1, с. 31]. Отже, попри велику кількість визначень, більшість учених, які займаються вивченням поняття «проблемного навчання», погоджуються з тим, що воно є ефективною стратегією викладання та навчання, а також організації самостійної роботи студентів.

У проблемному навчанні один викладач працює в якості фацілітатора в окремо взятій групі. Під час початкового обговорення проблеми в групі студенти генерують проблеми, які потребують подальшого самостійного вивчення. Усі члени групи вивчають один і ті ж проблемні навчальні питання під час самостійного вивчення. Після самостійної роботи група знову збирається, щоб обговорити результати самостійного вивчення та узагальнити те, чому вони навчилися. Студенти випадково потрапляють до цих груп (від 6 до 10 студентів на групу) і зазвичай залишаються разом від шести до десяти тижнів, протягом яких вони зустрічаються двічі на тиждень на двох годинних заняттях. Через шість-десять тижнів групи реформують. У розкладі може бути запланована обмежена кількість лекцій, які проводяться після індивідуального самостійного навчання та після остаточного обговорення в групі [5, с. 355].

Обговорюючи задану проблему, студенти активізують свої попередні знання, визначають прогалини у власних знаннях щодо проблемної ситуації та використовують ці прогалини для генерування проблем для виконання самостійної роботи. Студенти вивчають новий матеріал під час самостійної підготовки та під час підсумкового обговорення після самостійного навчання. Під час підсумкового обговорення студенти слухають і пояснюють іншим членам групи те, чому вони навчилися, обговорюють питання, які є незрозумілими або суперечливими і застосовують свої знання до заданої проблеми. Викладач відіграє важливу роль посередника, заохочуючи студентів ставити критичні питання, надавати обґрунтовані міркування, конструктивно обговорювати когнітивні розбіжності, пояснювати нові знання власними словами та застосовувати їх для вирішення проблемного питання [5, с. 355].

Ш. Мішо (Sh. Mishoe) вважає, що проблемне навчання пов'язане зі студентами, які є самостійними та більшою мірою студентоорієнтованими, ніж орієнтованим на викладача. Таке навчання дозволяє впливати на напрямок, швидкість та глибину навчального процесу. Проблемне навчання рекомендовано організовувати у малих групах (від 6 до 19 студентів) із ментором на чолі. Збільшення кількості учасників у групі може викликати ризик нерівної участі студентів у процесі навчання. На думку автора, рівна участь усіх студентів сприяє організації самостійної роботи [9, с. 1210].

Групова робота на заняттях з проблемного навчання вимагає особистої присутності студента. Але в роботу активно впроваджуються методи онлайн навчання. Технології дозволяють високий рівень групової взаємодії студентів, які перетинають час та простір. Кожна сесія може тривати від 2 до 4 годин в залежності від клінічної проблеми, навчальних задач, розміру групи та здібностей студентів [9, с. 1210]. Проблемне навчання змінює роль студента із «пасивного» на «активного», а викладач виступає в ролі ментора. Студенти не завжди бажають брати відповідальність за своє навчання, однак в їх обов'язок входить підготовка до обговорень у класі для повної участі [9, с. 1212].

Проводячи аналіз літератури щодо підготовки кейсів, які застосовуються у проблемному навчанні, С. Кінкейд (S. Kinkade) дає загальні рекомендації щодо їх якості: 1) кейси повинні бути заплутаними (не всі елементи проблеми є відомими, може існувати кілька рішень проблеми, або таке рішення може бути взагалі відсутнім); 2) кейс повинен бути реалістичним, автентичним або «взятим із реального життя» [6, с. 24]; 3) кейс має бути цікавим, стимулюючим і захоплюючим; 4) кейс повинен спиратися на попередні знання (якщо студенти можуть вирішити проблему, тільки спираючись на існуючі знання, то кейс занадто легкий, але не потрібно далеко відходити від попередніх знань студента); 5) кейс має бути актуальним (стосуватися професійних проблем, з якими лікар бути стикатися у майбутній практиці [6, с. 25].

Д. Блеквелл (D. Blackwell) наголошує, що існує багато компонентів проблемного навчання, але їх об'єднують спільні характеристики: 1) ґрунтуються на утрудненій, заплутаній проблемі; 2) встановлюють автентичну проблему, яку потрібно вирішити; 3) спрацьовують у невеликих групах; 4) сприяють організації самостійної роботи; 5) змінюють роль викладача з розповсюджувача знань на фасилітатора, який надає рекомендації студентам; 6) проблеми є відкритими та мають кілька рішень [3, с. 12].

На тьюторіалах з проблемного навчання використовується змодельований або фактичний клінічний сценарій, описаний у контексті медичної практики, як відправна точка для самостійної роботи у малих групах для проведення обговорень. Використовуючи теорію навчання дорослих в якості основи, студентам рекомендовано виконати певні кроки заняття:

- 1 надання письмового опису клінічного стану, *визначення проблем(и)*;
- 2 *висунення гіпотези* для пояснення виявленого стану. На цьому кроці відбувається звернення до попереднього знання, формування можливих гіпотез у результаті мозкового штурму для пояснення клінічного стану, постановка запитань один до одного для з'ясування висловлювань. *Пояснення механізмів*, що лежать в основі запропонованих гіпотез;
- 3 *виявлення знань, які вже відомі*, використання їх для створення списків питань, на які неможливо дати відповідь у даний час, для чого буде корисною самостійна робота;
- 4 *визначення необхідної інформації* (клінічної історії, фізичних, лабораторних та рентгенівських даних, тощо);
- 5 під час обговорення визначаються *проблемні питання* – деякі сфери базових наук, клінічних знань та медичних процедур, які виходять за межі розуміння студента чи групи, які потім буде ще раз досліджено, вивчено та обговорено в групі. Всі члени групи ідентифікують, визначають пріоритети та діляться ключовими проблемами навчання для дослідження, вивчення та розуміння. Ці проблемні питання можуть вивчатися або не вивчатися у наступному тьюторіалі;
- 6 нова інформація, яка виникає за допомогою вивчення проблемних питань, систематично *застосовується у вирішенні клінічної проблеми* і обговорюється кілька разів для досягнення кінцевого висновку щодо конкретного випадку (кейсу). У процесі обговорення інформації в групі виникають нові проблемні питання [4, с. 28-29].

Викладачі керують навчальним процесом, дозволяючи членам групи визначити проблемні питання. Роль тьютора включає підтримку групової єдності та функціонування, забезпечення участі всіх членів групи, зосередження на обговоренні важливих аспектів клінічної проблеми, надання відповідей на технічні питання при обговоренні, а головне, пропонуючи інструменти для інтеграції важливих аспектів базової та клінічної науки, надасть відповіді на клінічні питання, які виникають у процесі вивчення тьюторіального навчального випадку (кейсу) [4, с. 29].

Оцінювання успішності студентів вважається найбільш складною частиною проблемного навчання, оскільки спрямоване на два аспекти: *набуття навичок та набуття знань* [2, с. 24]. У більшості випадків викладачі здійснюють власне оцінювання, але в деяких моделях проблемного навчання студенти несуть відповідальність за оцінювання власної роботи [2, с. 24-25]. *Оцінювання знань* у проблемному навчанні може відбуватися за допомогою питань множинного вибору (multiple-choice questions), а також ряду традиційних методів оцінювання знань, а саме: 1) письмової доповіді, яка містить резюме роботи, концепції, результати збору даних та ресурсів; 2) презентації підсумкової роботи через концептуальну карту (concept map), яка відображає ступінь розуміння студента шляхом подання візуального зображення роботи і показуючи зв'язок між блоками інформації, яка призвела до вирішення проблеми; 3) представлення роботи шляхом усної презентації перед одногрупниками та/або викладачами або у вигляді плакату (постеру), що мотивує студентів бути більш креативними [2, с. 25].

Ученими було розроблено низку інструментів для оцінювання деяких спеціальних навичок, на які націлене проблемне навчання, а саме вирішення проблемних ситуацій, критичного мислення, базових навичок обробки інформації, навичок співпраці студентів, навичок виступати в якості інструктора та навичок оцінювання участі інших у вирішенні проблемної ситуації. В якості інструментів оцінювання виступають спеціальні тести, анкети та ін. Наприклад, «Анкета навчального процесу» («Study Process Questionnaire») вимірює глибину навчання. «Анкета сприйняття навичок вирішення проблем» («The Problem Solving Skill Perception Inventory») використовується для вимірювання рівнів довіри студентів стосовно вмінь вирішення проблемних ситуацій. Інший інструмент – «Тест на оцінювання навичок обробки наукової інформації» (Scientific Process Skills Test), який враховує здатність студентів виявляти змінні проблеми, висувати гіпотези, проектувати та ілюструвати візуальні графіки та надавати практичні пояснення. «Індивідуальне оцінювання навичок вирішення проблемних ситуацій» («Individual Problem-Solving Assessment») має на меті оцінювання навичок студентів у вирішенні проблем, розміщуючи у цифровому вигляді нові сценарії проблемних ситуацій, які не були розглянуті в класі. За допомогою цього інструменту студенти вивчають матеріал проблемних ситуацій, використовуючи різні джерела. Потім вони оцінюють свої досягнення та пропонують ідеї щодо їх поліпшення [2, с. 26]. Таким чином, аналіз американської фахової літератури дає підстави стверджувати, що проблемне навчання дає додаткові можливості для організації самостійної роботи студентів та робить навчання цікавим та максимально наближеним до життя.

Командне навчання (Team-Based learning) є ще однією досить популярною та інноваційною навчальною стратегією у підготовці студентів-медиків. На думку Д. Пармелі (D. Parmelee), навчання у команді – це стратегія активного навчання у невеликих групах, яка надає студентам можливість застосовувати концептуальні знання за допомогою послідовності дій, що включають самостійну роботу, навчання в команді та негайний зворотній зв'язок. Командне навчання використовується у роботі з великими групами (менше 100 студентів) або меншими (більше 25 студентів), які включають невеликі групи, що складаються з 5-7 учасників в одній аудиторії [8, с. 275].

Д. Долманс (D. Dolmans), Л. Майкелсен (L. Michaelsen) вважають командне навчання студентоорієнтованим підходом до навчання, який здійснюється викладачем для цілої групи студентів, які поділяються на невеликі групи від п'яти до семи учасників для вирішення автентичних проблем [5, с. 355]. До основних характеристик командного навчання фахівці відносять: 1) самостійну підготовку студентів; 2) застосування тестів індивідуальної та групової готовності; 3) більша частина аудиторного часу присвячена виконанню завдань на прийняття рішень в процесі командної роботи [8, с. 275]; 4) професійно актуальні проблеми; 5) роботу у невеликих самокерованих командах; 6) взаємооцінювання та зворотній зв'язок студентів [5, с. 355-356].

На нашу думку, командне навчання – це стратегія активного навчання, яка ефективно використовується для організації самостійної роботи студентів. Мета такого навчання – надати студентам можливість навчатися та застосовувати медичні знання самостійно, працювати в невеликих групах, отримувати відгуки від викладачів та оцінювати як особистісні здобутки, так і ефективність командної роботи. У командному навчанні основний матеріал опановується самостійно у позааудиторний час, а аудиторний час присвячено використанню контенту для вирішення конкретних клінічних проблем.

Командне навчання дозволяє одному викладачу одночасно проводити заняття у декількох невеликих групах в одній і тій же аудиторії. Студенти активно беруть участь як в аудиторній так і у позааудиторній підготовці, а також у груповій дискусії. Навчальний час використовується не для вивчення фактів, а для застосування та інтеграції інформації. Викладач зберігає контроль над змістом і виступає як в якості фацілітатора, так і в якості експерта змісту [10], проводить відбір відповідних ресурсів, надає можливості застосувати знання, а також відповідає на питання та роз'яснює хибні твердження.

Командне навчання складається із трьох етапів: 1) підготовчий етап (самостійна підготовка – Individual Preparation); 2) гарантія готовності (Readiness Assurance); 3) застосування ключових концепцій (Application of Key Concepts). Саме на першому етапі здійснюється кропітка самостійна робота, оскільки студенти приходять на заняття вже ознайомленими з основним матеріалом. Цією попередньою підготовкою студентів керує викладач, готуючи завдання для кожного підрозділу. Завдання часто включають статті, розділи підручників та / або підготовлені викладачами роздаткові матеріали. Критично важливим для успішної самостійної підготовки студентів є постановка зрозумілих, чітких навчальних цілей, написаних викладачем для керівництва студентом за допомогою нового навчального матеріалу. Завдання слід давати заздалегідь з метою надання студентам достатнього часу для вивчення матеріалу самостійної підготовки. Завдання можуть супроводжуватися додатковими матеріалами, а саме: попередньо записаними лекціями, наборами слайдів або практичних вправ, які допоможуть студентам зосередитися на навчальних цілях [7, с. 3].

Задача викладача полягає у розробці або підборі відповідних навчальних заходів (літератури, відеороликів, лабораторних робіт, підручників, лекцій) для підготовчого завдання (Advanced Assignment), які є ефективними та достатніми для покриття змісту, а також включають особливі навчальні цілі [8, с. 282].

Студенти самостійно обирають найкращий спосіб підготовки: вивчають матеріал самостійно, формують навчальну групу або використовують свою командну групу в якості навчальної. Студенти самі обирають – працювати самостійно чи у команді. Після пари занять студенти визначають, скільки часу та енергії їм потрібно присвятити виконанню підготовчого завдання [8, с. 282].

Обов'язково потрібно ретельно планувати час, необхідний для підготовки студентів на даному етапі. Вивчення нового, а іноді й складного матеріалу самостійно може потребувати більше часу, ніж передбачалося. Викладачі мають ретельно готувати не занадто великі та не перевантажені зайвою інформацією завдання [7, с. 3]. Рекомендовано не чекати від студента опанування усього матеріалу для самостійного вивчення. Викладач скоріше направляє студентів з метою застосування даного матеріалу в умовах аудиторної роботи [7, с. 3].

Другий етап командного навчання (Гарантія готовності) допомагає залучити студентів до самостійної роботи. Студентів мотивують бути готовими та брати участь у процесі забезпечення готовності за допомогою оцінювання їх роботи. На початку кожного нового підрозділу студенти здають короткий тест на оцінювання індивідуальної готовності (Individual Readiness Assessment Test – IRAT). Результати IRAT збираються, а потім той же тест поширюється серед команд, яким дається час для обговорення й вибору найкращих відповідей для тесту [7, с. 3]. Після завершення IRAT викладач переходить у роль посередника дискусії. Це зазвичай називають «міні-лекцією», яка найкраще працює як інтерактивна дискусія серед команд, ініційована і керована викладачем. Протягом усієї дискусії викладач забезпечує зворотній зв'язок і зосереджує клас на фундаментальних концепціях навчання або незрозумілих моментах [7, с. 3].

Третій етап називається Застосування ключових концепцій (Application of Key Concepts). Студенти виконують вправи на застосування (application exercises) – це командні заходи, які засновані на матеріалах самостійної підготовки та заохочують студентів вивчати матеріал на більш глибокому рівні. Перевагою виконання таких вправ є те, що вони змушують команди вибирати єдине найкраще рішення [7, с. 3].

Вправи повинні бути побудованими відповідно до таких вимог: 1) вправи на застосування повинні бути розроблені відповідно проблем, які є важливими для студентів; 2) команди повинні працювати над однією проблемою (це дозволяє проводити обговорення серед команд після завершення вправ); 3) команди зобов'язані зробити і захистити конкретний вибір; 4) команди повинні одночасно повідомити про свій вибір (мотивує команди захищати свій вибір) [7, с. 4]. Після кожної вправи викладачі надають поради та відгуки як частину обговорення в класі перед тим, як перейти до наступної вправи. Викладачі часто продовжують обговорення серед команд, які мають інші відповіді або інші підходи до вирішення проблеми, і діляться думками, як вони дійшли до відповіді, і чому їх відповідь найкраща [7, с. 4].

Командне та проблемне навчання є найпоширенішими стратегіями активного навчання у медичній освіті, спільними характеристиками яких є: 1) вони ґрунтуються на активній участі студентів у роботі в аудиторії; 2) організація дискусії у невеликих групах [7, с. 1]; 3) ґрунтуються на застосуванні професійно актуальних проблем [5, с. 356].

Проблемне та командне навчання мають певні відмінності. У проблемному навчанні студенти беруть участь у вирішенні проблеми в класі та обговорюють її у малих групах на чолі із фацілітатором з метою виявлення прогалин у знаннях та обґрунтування необхідності проведення подальшої самостійної роботи. Навпаки, командне навчання вимагає здобуття студентами основних знань самостійно до заняття, слідуючи цілям, розробленим викладачем, самостійно виконуючи завдання до початку заняття та проходячи оцінювання готовності [7, с. 1]. Тобто, студенти командного навчання отримують обов'язкове завдання для самостійної роботи до початку заняття, а студенти проблемного навчання не потребують такого завдання. Вивчення нового матеріалу в проблемному навчанні відбувається після першої групової дискусії, переважно під час самостійної роботи, а також під час підсумкової групової дискусії. Вивчення нового матеріалу в командному навчанні відбувається перед груповим обговоренням [5, с. 356]. Студенти проблемного навчання починають з початкового обговорення, в якому вони активують свої попередні знання в групі. Студенти командного навчання виконують тест готовності індивідуально та як група для перевірки розуміння самостійно вивчених матеріалів; так самостійно отримані знання перевіряються перед дискусією у малих групах [5, с. 356]. Студенти проблемного навчання визначають свої власні проблемні питання для самостійної роботи після першої групової дискусії; в командному навчанні викладач на основі результатів тесту приймає рішення щодо питань, які потребують подальшого пояснення, перш ніж студенти будуть працювати у невеликих групах [5, с. 356].

Як у проблемному, так і в командному навчанні зворотній зв'язок (як підтверджуючий, так і коригувальний) здійснюється в межах групи або команди на основі взаємооцінювання учасників групи. Крім того, в проблемному і в командному навчанні викладач надає коригувальні відгуки студентам у разі необхідності. Однак, у командному навчанні студенти отримують негайний зворотній зв'язок (підтверджуючий та коригувальний): 1) від учасників групи під час досягнення консенсусу в ході командної дискусії; 2) про правильність кожного командного рішення за допомогою групового (командного) тесту [5, с. 356]; 3) від членів інших команд під час міжкомандних обговорень застосування проблемних ситуацій. Тестування та обговорення між групами не є компонентом занять проблемного навчання [5, с. 356-357].

Незважаючи на те, що в деяких навчальних закладах також реалізується взаємний зворотній зв'язок між студентами, він є структурним компонентом командного навчання, при цьому кожен член команди повинен надати зворотній зв'язок кожному із учасників іншої команди щодо їх участі у груповому навчанні [5, с. 357].

Роль фацілітатора також є різною при застосуванні цих стратегій. У командному навчанні фацілітатор організовує обговорення студентів в аудиторії тільки, коли всі групи представили власні рішення обговорюваних проблем, у той час як у проблемному навчанні фацілітатори працюють окремо з кожною групою у процесі вирішення проблеми [7, с. 1]. Тому і кількість викладачів також різна: у командному навчанні це один викладач на всю аудиторію, а у проблемному навчанні – один викладач на одну групу [7, с. 1-2].

Висновки. Підготовка фахівців в медичній галузі досягла такого високого рівня складності, що застосування новітніх навчальних стратегій є необхідним для забезпечення адекватного охоплення і глибокого вивчення як фундаментальних наук, так і розвитку клінічної

майстерності. Реформування вищої професійної освіти зумовило підвищення інтересу науковців до пошуку ефективних педагогічних умов формування навичок самостійної роботи студентів щодо оволодіння змістом навчального матеріалу, свідомого планування саморозвитку та демонстрування готовності до навчання впродовж життя. Узагальнюючи результати дослідження, необхідно зазначити, що командне та проблемне навчання, які набули досить широкої популярності в США, попри певні відмінності у застосуванні, заохочують мотивацію студента, сприяють ефективній організації самостійної роботи, оскільки їх спільною метою є формування гнучких знань та навичок вирішення проблем, організація ефективної співпраці, сприяння інтеграції теоретичних та клінічних наук. З означених позицій вивчення позитивного досвіду американських фахівців в організації самостійної роботи студентів у контексті проблемного та командного навчання є актуальним.

REFERENCES

1. Advancing Medical Education through Strategic Instructional Design [ed. Gill Stefaniak]. – Hershey, Pennsylvania : ING Global, 2017 – p. 349
2. Alharbi N. (2017). The Effectiveness of Hybrid Problem-Based Learning versus Manual-Based Learning in the Microbiology Laboratory. (PhD thesis). Denton, Texas, p. 111
3. Blackwell D. (2013). Effects of Problem-Based Learning on a Fifth Grade Language Arts Classroom. (PhD thesis). Denton, Texas, p. 166
4. DeVoe P. (2003). Learning Strategies for Success in Medical School. Guide for New Medical Students. University of New Mexico School of Medicine, p. 49
5. Dolmans D., Michaelsen L., Van Merriënboer J., Van der Vleuten C. (2015). Should we choose between problem-based learning and team-based learning? No, combine the best of both worlds! *Medical Teacher*, 37, p. 354-359
6. Kinkade S. (2017). A Content Analysis of Medical School Problem-Based Learning Cases. University of North Texas. (DEd thesis). Denton, Texas, p. 101
7. Ofstad W., Brunner L. (2013). Team-Based Learning in Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (4), Art. 70, p. 1-11
8. Parmelee D., Michaelsen L., Cook S., Hudes P. (2012). Team-based learning: A practical guide: AMEE Guide № 65, *Medical Teacher*, 34 (5), p. 275-287
9. *Respiratory Care: Principles and Practice*. [ed. Dean R. Hess, Neil R. MacIntyre, Shelley C. Mishoe, William F. Galvin]. – Sudbury, MA : Second Edition : Jones & Bartlett Learning, LLC, 2012 – p. 1392
10. Team Based Learning Introduction (2018). Wright State University. Boonshoft School of Medicine. Retrieved from:

NATALIA SIMONENKO

APPLICATION OF INSTRUCTIONAL STRATEGIES OF PROBLEM-BASED AND TEAM-BASED LEARNING FOR ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN HIGHER MEDICAL EDUCATION IN THE USA

Medical curriculum requires continuous improvement. The article considers the essence of new instructional strategies – problem-based and team-based learning that gained popularity in American medical education. This paper reviews the fundamentals of team-based and problem-based learning and their implementation in the classroom and in independent work of the medical students. The study presents the definition of instructional strategy that is defined as a designed course of actions for instructional goal framed by credible and realistic problems in order to activate prior knowledge and experience in order to learn new knowledge and skills. In medical education instructional strategy is used instead of teaching methods and approaches to learning.

The article deals with analysis of the definitions of problem-based and team-based learning, their common and distinctive characteristics; their role in the future doctor's training system and the benefits for organization of students' independent work. Team-based learning encour-

ages students to be prepared before class and students' work in teams in the classroom. It can be applied to large groups of up to 100 students. Team-based learning makes use of the advantages of small group teaching and learning, but in contrast to problem-based learning, does not need large numbers of teachers. In team-based learning one teacher can run numerous study teams, whereas in problem-based learning each small group is run by one teacher. The learning phases of team-based learning are described: Individual Preparation, Readiness Assurance and Application of Key Concepts. Problem-based learning is used only for small group teaching. The students determine the problem issues that they have to learn independently. Key benefits of these instructional strategies are student engagement, improved communication skills, and enhanced critical-thinking and problem-solving abilities, effective organization of students' independent work. Team-based learning and Problem-based learning can be used in Ukrainian medical schools.

Key words: *problem-based learning, team-based learning, organization of students' independent work, higher medical education in the USA.*

Одержано 24.01.2018р.

УДК 378.147:[33+005.342

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256239>**КЛІПА ЮЛІЯ**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1210-1170>

(Київ)

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТА-ПІДПРИЄМЦЯ

У статті розкрито особливості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Охарактеризовано рівні теоретичної професійної освіти та практичні частини. Подано специфіку педагогічних проблем щодо професійної підготовки економістів до підприємницької діяльності. Виявлено *три основних підходи* до вирішення проблеми професійної підготовки студентів та оновленні змісту освіти: інноваційний, системний, компетентнісний.

На підставі виявлених підходів у професійній освіті з теорії та практики підготовки майбутніх економістів-підприємців, були виокремлені показники, які є важливими для нашого дослідження: мотиваційний, змістово-діяльнісний та професійно-педагогічний показники.

Ключові слова: *підготовка економіста-підприємця, майбутній економіст, професійна підготовка фахівців, системний підхід, професійна освіта, компетентнісний підхід, професійно-педагогічна підготовка.*

Постановка проблеми. Проаналізувавши наукові дослідження з проблем теорії та методики підготовки студентів до майбутньої діяльності, ми прийшли до висновку про необхідність дослідити специфіку педагогічних проблем щодо професійної підготовки економістів до підприємницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготувати висококваліфікованого фахівця майбутнього економіста до підприємницької діяльності можливо тільки за умови багатоаспектного включення студентів у навчально-практичну діяльність, яка є невід'ємною складовою професійної підготовки. Саме такий висновок зробили у своїх роботах науковці В.І. Бондар [3], І.С. Булах [5], М.П.Васильєва [6], М.В. Кисіль [9], Н.В. Ладогубець [11], О.М. Вознюк [7], І.О. Смолюк [18] та інші, проаналізувавши векторно спрямовану навчально-практичну діяльність студентів у закладах вищої освіти як складну, багатоструктурну систему.

Мета статті. Розглянути специфіку педагогічних проблем щодо професійної підготовки економістів до підприємницької діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка фахівців у закладах вищої освіти має свої особливості. Вона поділяється на теоретичну та практичні частини. Досліджуючи таку підготовку, І.М.Ковчина виділяє три рівні теоретичної та два рівні практичної підготовки. Узагальнюючи досвід попередників, вона характеризує їх наступним чином.

Рівні теоретичної професійної освіти – описовий, пояснювальний (вивчення педагогічного досвіду), діагностичний (виявлення умов та причин успішності студентів), прогностичний (експериментальне дослідження). До практичної частини вона відносить проєктивний, тобто розробка програм та навчально-методичних матеріалів нормативного забезпечення навчального процесу та рефлексивний – оцінка результатів наукових досліджень [10]. Ми повністю погоджуємось з такими висновками і додаємо:

- до теоретичного рівня – інформаційну складову (передача інформації студентів);
- до практичного діяльнісний, який указує на можливість студента виконувати майбутню фахову роботу.

Повертаючись до першого рівня професійної освіти у її теоретичній частині, зазначимо, що під час нашої аудиторної роботи ми розрізняємо описову та пояснювальну частину. Під час описової частини, до якої відносимо вступ та основний виклад матеріалу, ми передаємо студентам інформацію професійного характеру. Під час пояснювальної частини ми цікавимося у студентів, чи все їм зрозуміло, часто звертаємося до дрібниць, які вони змогли б знайти самостійно в інтернеті, але ми вважаємо за необхідне саме їм пояснити.

Виходячи з вище зазначеного, можемо упевнитися, що у сучасних умовах розвитку вищої освіти і, зокрема, професійної освіти, ускладнюється процес підготовки майбутнього фахівця.

Наша структура, яку ми представимо у подальшому дослідженні, буде більш складною в умовах європейської інтеграції тому, що українська національна система освіти повинна відповідати зарубіжним стандартам. Це по-перше. По-друге, ми враховуємо новий напрям у підготовці фахівців банківської справи – підприємницька діяльність, саме її педагогічну спрямованість, яка мало досліджена і тому не представлена у наукових розробках сьогодення.

Європейські стандарти професійної освіти вимагають оптимізації компонентів вузькопрофільної професійної підготовки. Для національної освіти це є новизною і такий процес починає набувати поширення, розроблятися та впроваджуватися у вищих закладах освіти.

Аналізуючи праці Н.В.Ладогубець про можливість модульно-блочної системи у структурі фундаментальної підготовки бакалаврів та можливостей інтеграційних форм та способів подання матеріалу у технічному вищому навчальному закладі [11], Л.В.Савенкової про формування у студентів вищих навчальних закладів умінь та навичок самостійної роботи, зокрема на основі знань про основні засади інформаційного аналізу та синтезу для ефективного виконання самостійної навчальної роботи [16], М.П.Шик про концептуальні та структурно-змістові засади неперервної національної освіти, про сутність процесу адаптації студентів до професійної діяльності [23], Н.Ю. Шемигон про організацію та стимулювання рефлексивної діяльності студентів у процесі професійної підготовки, а також про важливість використання діалогових технологій під час аудиторних та позааудиторних занять [22] та інших українських учених, ми виявили *три основних підходи* до вирішення проблеми професійної підготовки студентів та оновленні змісту освіти: інноваційний, системний, компетентнісний.

Досліджуючи *інноваційний* підхід, ми проаналізували дослідження Т. М. Безверхнюк, Н. Л. Сопельникова з проблем підтримки ресурсів соціального розвитку країни, які указують на вирішальну роль саме людського ресурсу у функціонуванні економіки, підкреслюючи, що у тих країнах, які проводять активну соціально спрямовану політику та ефективно управління, там людські ресурси активізуються швидко та ефективно. Людський ресурс є унікальним видом ресурсу, який характеризується факторами сталого розвитку. Одним із таких факторів, упевнені автори є знання, здібності, професійні навички та вміння [2], О.Г.Льовкіна, досліджуючи інноваційні процеси, розкриває зміст поняття інтеграція у ракурсі зв'язків міжглобальних процесів, у тому числі у системі стратегії освіти. Нею доведено, що сучасна економічна інтеграція є закономірним процесом у розвитку людства і виконує важливу функцію у реформуванні освіти країни, сприяє зростанню самобутнього інтелектуального розвитку молоді засобами виявлення креативного потенціалу індивіда [12], О.М.Гавриленко [8] щодо реалій та перспектив сучасного інформаційного суспільства та іноваційної необхідності професійної підготовки студентів, І.Ф. Романіва щодо сучасних наукових підходів до розв'язання проблем економічного та соціального розвитку, який підкреслює необхідність взаємоузгодженого забезпечення розвитку економічної та соціальної сфер, а їх безконтрольність сприятиме деформуванню стратегії із забезпечення конкретних заходів та рішень, що призведе до загостренню кризових явищ в економіці країни [15].

Системний підхід. Основним методологічним підходом у дослідженні з теорії і методики професійної освіти за Н.М. Рідей виступає *принцип системності*, який передбачає розгляд соціосистем в органічній цілісності взаємодіючих компонентів, які знаходяться у нерозривній єдності і постійній взаємодії [14].

Викладаючи системний підхід у вищій школі, Ю.О. Шабанова [20, С. 7] підкреслює, будь-яка педагогічна ідея може бути успішно втілена за умови забезпечення системності під час її реалізації, системність, що змодельована на науковому рівні, є запорукою успіху в педагогічній діяльності.

Сучасний простір вищої освіти, зазначає Н.М. Салига, став дуже складним явищем й вийшов за межі суто педагогічної сфери. Уже виникла нагальна потреба звернення до різних напрямів сучасної науки та сфер економічної діяльності в суспільстві. Можливість відтворення єдиного економічного середовища для вирішення проблем інноваційних процесів у вищій школі містить системний підхід до багатоаспектного освітнянського простору. Якщо забезпечити системність освітніх процесів, то можна вирішити будь-яку педагогічну ідею. Умовою повинно бути саме системність під час реалізації ідеї. І далі автор зазначає, "системність, що змодельована на науковому рівні, є запорукою успіху в педагогічній діяльності" [17, С. 6-7].

Останнім часом в теорії та методиці професійної освіти чимало досліджень присвячено *компетентнісному* підходу у підготовці фахівців різного профілю.

Аналізуючи компетентнісний підхід в сучасній освіті, І.О. Бубела відмічає, що він є тільки одним із чинників, який модернізує зміст освіти, важливим і доповнює інші освітні підходи. Рівень освіченості, упевнений автор, не визначається обсягом знань, а здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі набутих знань. Розглядуваний підхід підвищує значення знань, акцентує увагу на здатності фахівця використовувати свої знання [4].

Групою дослідників КНЕУ імені Вадима Гетьмана Л.Л. Антонюк, Н.В. Васильковою, Д.О. Ільницьким, І.В. Кулагою, В.Є. Турчаніною конкретизовано умови застосування терміну "компетентність". Вони підкреслюють, що даним поняттям охоплюються очевидні результати продуктивності, пов'язані з системою або набором мінімальних стандартів, ефективними для виконання роботи. Тобто його застосовують до тих функцій, що фахівці мають виконувати, і пов'язаний більше з результатами діяльності. Вища школа вкладає в базисну основу цього підходу прагнення до реалізації двох основних завдань:

- 1) сформувані у майбутніх фахівців якості, необхідні для реалізації професійної діяльності;
- 2) результати вищої освіти повинні бути стандартними для усіх закладів такого рівня акредитації.

Задля уніфікації у всьому світі, компетентнісний підхід став прикладним параметром у закладах вищої освіти, завдяки йому майбутній фахівець за результатами своєї професійної підготовки може швидко адаптуватися до умов праці, які змінюються сьогодні у рамках не тільки однієї галузі, а й однієї професії [1].

Компетентнісний підхід, за визначенням Н.М. Салиги, це підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Він є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим. Запровадженню цього підходу присвячено європейський проект Тюнінг [17, - С. 65].

Розглядаючи результати компетентнісного підходу до підготовки студентів у системі вищої освіти, В. В.Ягупов та В. І.Свистун підкреслюють важливість таких характерних якостей у фахівця економічної галузі, як підприємливість, відповідальність, дисциплінованість, культура праці [1].

Досліджуючи ці підходи, нами було виявлено, що:

- а) систематизація навчальної та методичної підготовки починається з першого курсу і не переривається до випускного, четвертого або шостого;
- б) підготовка студентів за вузько спеціалізованою програмою повинна проводитися на основі фахових вимог до основної спеціальності, яку вони мають отримати за дипломом;
- в) вимоги повинні відповідати фаховим компетенціям, яким адекватні показники готовності майбутніх фахівців до підприємницької діяльності.

На підставі виявлених нами підходів у професійній освіті з теорії та практики підготовки майбутніх економістів-підприємців, нами виокремлені показники. Для нашого дослідження важливими є мотиваційний, змістово-діяльнісний та професійно-педагогічний показники, які були вкладені нами до структури підготовки майбутнього економіста-підприємця. При її розробці ми спиралися на праці І.М. Ковчиної [10], О.С. Падалки [13], Л.М. Степаненко [19, С.128-132]. Визначені компоненти увійшли до розробленої нами структури підготовки економістів-підприємців, яка складається з двох взаємопов'язаних частин - теоретичної та технологічної. Її ми представимо у наступному розділі.

Дослідниця з теорії та практики професійної освіти О.Л. Шевнюк у своїй монографії стверджує, підготовка студентів до майбутньої фахової діяльності, має здійснюватися в умовах поетапного навчання [21].

На підставі проаналізованого нами матеріалу з підготовки студентів закладів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності, окреслено основні етапи підготовки фахівців до підприємницької діяльності. Вони складаються з *інформаційного, особистісного та контрольного*.

Інформаційний етап включає три підетапи, які відповідають наступним видам професійно-педагогічної підготовки – мотивація, діагностика, проєкція. Мотивація для обрання майбутньої спеціалізації відіграє величезну роль у навчанні студентів. Студент вступає до університету банківської справи достатньо вмотивованою особою. Як правило, на вибір впливає робота у банківській сфері родичів, знайомих, друзів, близьких. У всіх випадках конкретного вступу до вище зазначених університетів вмотивовували старшокласників батьки. Під час діагностики, яка включала інформацію про майбутню роботу, старшокласники ознайомлювались з умовами роботи, зарплатнею, відпустками тощо. Проєкційний підетап інформаційного етапу для визначення професійного майбутнього,

складався із наступних параметрів дослідження. Студентам-економістам пропонувалося проаналізувати матеріали зі спецкурсу, що вивчатиметься, продумати вимоги до рівня інформації, зокрема професійно-освітньої, з підприємницької діяльності, на основі яких визначиться мета кожного заняття.

Відомо, що основна кінцева ціль студента в аудиторії – отримати знання, які застосуються у майбутньому. Цьому є спонукання у виді обізнаності від працюючих фахівців. Тобто цілі студента повинні відповідати змісту навчання і бути взаємно адекватними.

Отже, готуючи майбутнього економіста-підприємця, ми упевнилися у позитивних намірах студентів здобути знання саме з професійної педагогічної освіти. Розроблений нами міні-опитувальник включав такі незручні для майбутніх фахівців банківської справи питання, як:

- ким ви плануєте бути через десять років;
- чи плануєте мати сім'ю;
- що ви знаєте про виховання дітей;
- яке майбутнє хотіли б дати своїм дітям;
- що таке педагогіка;
- що ви знаєте про професійну освіту.

Для наших респондентів питання з професійної освіти були незручними та й не зрозумілими. Тому на першому опитуванні вони залишили порожні місця для відповідей. Тоді ми попросили їх взяти з собою опитувальник додому і дати відповіді разом з батьками. Обробка результатів дала позитивну інформацію. Респонденти, це студенти третього курсу, бакалаври, зрозуміли, що знання з педагогіки їм необхідні, оскільки всі планують бути керівниками різних ступенів. Дати визначення терміну “професійна освіта” без інтернету ніхто не зміг. Відповіді коливались від “навчання” до “виховання”. Про значущість педагогічних взаємин у колективі як робочому, так і сімейному мало хто здогадувався. Таким чином ми не тільки вмотивували економістів, але й вивчили їхні індивідуальні особливості, що допомогло нам у подальшому проведенні педагогічного експерименту.

Отже, ми сформувавши на першому, інформаційному, підетапі позитивну мотивацію для підготовки студентів до підприємницької діяльності шляхом прослуховування спецкурсу “Професійно-педагогічна освіта підприємців”.

Оскільки мета спецкурсу має повністю відповідати процесу навчання, ми ще під час викладення дисциплін на першому, другому та третьому курсах проводили засідання наукових груп студентів, до завдань яких включали і професійно-освітні у вигляді тренінгів, рольових ігор, міні-вправ з педагогічним спрямуванням та подальшим обговоренням думок і взаємними побажаннями на майбутнє.

На другому та третьому курсах нами проводилися on-line навчання з перевірки індивідуальних та самостійних (домашніх) завдань зі студентами. Наприклад, під час вивчення теми “Історія становлення міжнародного бізнесу у Німеччині” з дисципліни “Професійна іноземна мова та міжнародні бізнес-комунікації” на другому курсі у третьому семестрі у підтемі за пропозицією майбутнього економіста Олександра С. було розглянуто матеріал “Theodor Adorno and Max Horkheimer (1944) The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception” (Просвіта як масовий обман) із книги “Діалектика просвіти”, яка побачила світ у 1947 р. Відбулася жвава дискусія про погляди на професійну освіту, якої ніби-то не існує за рубежем і, зокрема, у Німеччині. Із контексту студентом була вирвана фраза “У технологічних процесах беруть участь мільйони, тому вони вимагають однакових товарів”. Оскільки розглядуваний матеріал був написаний у 20 ст. після закінчення Другої світової війни, то постає питання, звідки взятися мільйонам людей з економічною освітою, які знають, що таке “державний стандарт”. Вивчаючи статтю, ми прийшли до висновку, що вона була спрямована проти як позитивних, так і негативних культурних надбань того часу, а назва спрямована на критику тогочасного уряду. Автори у своїй передмові указали, що “ми не маємо сумнівів у тому, що свобода у суспільстві невід’ємна від просвітницького мислення”. Ми зробили висновок щодо необхідності подання інформації та її тлумачення стосовно майбутньої спеціальності та спеціалізації майбутніх економістів-підприємців саме у контексті теорії та методики професійної освіти.

Висновки. Отже, ще проводячи заняття на другому курсі, ми з’ясували, що сучасні студенти, виконуючи самостійну роботу, знаходять додаткову інформацію й намагаються її переробити під уявлення про майбутню професію. Потрібен результативний контроль за виконаними навчальними завданнями, які ми обробляли та коригували під час on-line роботи.

Аналізуючи досвід колег з підготовки студентів-економістів та удосконалюючи власний досвід, ми бачимо, як змінюються процеси теорії та методики професійної освіти. У недалекому минулому про on-line

консультації мова не йшла, потрібен був контакт викладач-студент та зворотній зв'язок студент-викладач. Тільки так можна було упевнитися у виконанні домашнього завдання кожним студентом окремо.

Отже, на сьогодні перед викладачем ставиться мета, яка поєднує у собі: передачу інформації, формування знань, умінь, навичок. Вони об'єднуються у компетенції, яким повинен оволодіти студент на кожному етапі навчання та під час вивчення кожної дисципліни та бути компетентним у фаху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1 Антонюк Л.Л., Василькова Н.В., Ільницький Д.О., Кулага І.В., Турчанінова В.Є. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. - С.10, 15-16. Режим доступу: .
- 2 Безверхнюк Т. М., Сопельникова Н. Л. Ресурси соціального розвитку держави. Еконгоміка будівництва і міського господарства, 2013, ТОМ 9, НОМЕР 2. - С. 115-120. Режим доступу: .
- 3 Бондар В.І. Дидактика: Підручн. для студ. вищих пед. навч. закл. – К.: Либідь, 2005. – 264с.
- 4 Бубела І.О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : utsk-school3.edukit.volyn.ua.
- 5 Булах І. С. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): Дис... доктора пед. наук: 13.00.01/Київський ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – К., 1995. –430 с. - Бібліогр.: арк. 381–394.
- 6 Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: Дис... доктора пед. наук: 13.00.04/Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2003. – 432 с. - Бібліогр. : арк. 376–415.
- 7 Вознюк О. М. Формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Вознюк; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. - Вінниця, 2004. - 21 с. - укр.
- 8 Гавриленко О.М. Інформаційне суспільство: реалії й перспектива / О.М.Гавриленко //Наукові записки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2006. – Вип. 71. – С. 40-47. – (Серія: Педагогічні науки).
- 9 Кісіль М.В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / М.В. Кісіль ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. - К., 2008. - 16 с. - укр.
- 10 Ковчина І.М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ковчина Ірина Михайлівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ : [б. в.], 2008. - 42 с. Режим доступу 12.09.2017: .
- 11 Фундаментальна підготовка бакалавра в технічному вузі: експертно-часова оцінка якості: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Ладогубець ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. - К., 2003. - 21 с.: рис., табл. - укр.
- 12 Льовкіна О.Г. Проблема відчуження у світлі сучасних глобалізаційних трансформацій: соціокультурний та політико-економічний аспекти.//Діалог цивілізацій: протиріччя глобалізації. Матер.Другої Всесвіт. конф. Київ, 23 травня, 2003. К.: МАУП, 2003 – С.368-375.
- 13 Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.С.Падалка; Ін-т педагогіки АПН України. - К., 2009. - 45 с. - укр.
- 14 Рідей Н.М.Європейський простір вищої освіти в новому десятилітті: передумови і напрямки розвитку / Н. М. Рідей, Ю. В. Рибалко, Т. Ф. Хітренко // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2010. – Т. І. – С. 440-453.
- 15 Романів І.Ф., Сучасні підходи до вирішення проблем соціального розвитку. Режим доступу <http://www.m.nayka.com.ua/?op=1&j=efektyvna-ekonomika&s=ua&z=3918>.
- 16 Формування у студентів педагогічного університету вмінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.В. Савенкова ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К., 2007. - 19 с. - укр.
- 17 Системний підхід у вищій школі: навчально-методичний посібник до курсу/авт.-упоряд. Н. М. Салига. – Івано-Франківськ, 2016. – 76 с.
- 18 Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика): Дис... доктора пед. наук: 13.00.01 /Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – 375 л. - Бібліогр.: л. 357–375. Захист 22.10.1999.

- 19 Степаненко Л. М. Наукові засади професійної підготовки студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами/ Л. М. Степаненко. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки [Текст] : Науковий журнал. № 3 / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є. І. Коваленко. - Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. - 203 с. - (Наукові видання Ніжинської вищої школи). - Літ. в кінці кожної статті. - 49.50 грн.
- 20 Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.
- 21 Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [Монографія]. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 232 с.
- 22 Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.Ю. Шемигон ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. - Х., 2008. - 21 с. - укр.
- 23 Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. П. Шик ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. - Черкаси, 2010. - 20 с. - укр.

REFERENCES

1. Antoniuk L.L., Vasyilkova N.V., Ilnytskyi D.O., Kulaha I.V., Turchaninova V.Ye. Kompetentnisnyi pidkhd u vyshchii osviti: svitovyi dosvid. - S.10, 15-16. Rezhym dostupu: <https://www.google.com.ua/search?q=KOMPETENTNISNYI+PIDKhd+U+VYShchII+OSVITI%3A+SVITOVYI+DOSVID&oq=KOMPETENTNISNYI+PIDKhd+U+VYShchII+OSVITI%3>.
2. Bezverkhniuk T. M., Sopelnykova N. L. Resursy sotsialnoho rozvytku derzhavy. Ekonomika budivnytsva i miskoho hospodarstva, 2013, TOM 9, NOMER 2. - S. 115-120. Rezhym dostupu: file:///C:/Users/acer/Desktop/Bezverkhniuk.pdf.
3. Bondar V.I. Dydaktyka: Pidruchn. dlia stud. vyshchych ped. navch. zakl. – K.: Lybid, 2005. – 264s.
4. Bubela I.O. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : utsk-school3.edukit.volyn.ua.
5. Bulakh I. S. Teoriia i metodyka kompiuternoho testuvannia uspishnosti navchannia (na materialakh medychnykh navchalnykh zakladiv): Dys... doktora ped. nauk: 13.00.01/Kyivskiy un-t im. T.H. Shevchenka. – K., 1995. –430 s. - Bibliohr.: ark. 381–394.
6. Vasylieva M. P. Teoretychni osnovy deontolohichnoi pidhotovky pedahoha: Dys... doktora ped. nauk: 13.00.04/Kharkivskiy derzh. ped. un-t im. H.S.Skovorody. – Kh., 2003. – 432 s. - Bibliohr. : ark. 376–415.
7. Vozniuk O. M. Formuvannia systemy humanitarnykh intehrovanykh znan studentiv tekhnichnykh universytetiv: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / O.M. Vozniuk; Vinnyts. derzh. ped. un-t im. M.Kotsiubynskoho. - Vinnytsia, 2004. - 21 s. - ukr.
8. Havrylenko O.M. Informatsiine suspilstvo: realii y perspektyva / O.M.Havrylenko //Naukovi zapysky. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V.Vynnychenka, 2006. – Vyp. 71. – S. 40-47. – (Seriia: Pedahohichni nauky).
9. Kysil M.V. Yakist vyshchoi osvity yak predmet filosofskoho analizu: avtoref. dys... kand. filosof. nauk: 09.00.10 / M.V. Kisil ; APN Ukrainy. In-t vyshch. osvity. - K., 2008. - 16 s. - ukr.
10. Kovchyna I.M. Teoriia ta praktyka pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do sotsialno-pravovoi diialnosti : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Kovchyna Iryna Mykhailivna; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. - Kyiv : [b. v.], 2008. - 42 s. Rezhym dostupu 12.09.2017: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.
11. Ladohubets N.V. Fundamentalna pidhotovka bakalavra v tekhnichnomu vuzi: ekspertno-chasova otsinka yakosti: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / N.V. Ladohubets ; APN Ukrainy. In-t vyshch. osvity. - K., 2003. - 21 s.: rys., tabl. - ukr.
12. Lovkina O.H.. Problema vidchuzhennia u svitli suchasnykh hlobalizatsiinykh transformatsii: sotsiokulturnyi ta polityko-ekonomichni aspekty./Dialog tsyvilizatsii: protyrichchia hlobalizatsii. Mater.Druhoi Vsesvit. konf. Kyiv, 23 travnia, 2003. K.: MAUP, 2003 – S.368-375.
13. Padalka O.S. Profesiino-ekonomichna pidhotovka maibutnykh uchyteliv u vyshchych navchalnykh zakladakh: avtoref. dys... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / O.S.Padalka; In-t pedahohiky APN Ukrainy. - K., 2009. - 45 s. - ukr.

14. Ridei N.M. Yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity v novomu desiatylitti: peredumovy i napriamky rozvytku / N. M. Ridei, Yu. V. Rybalko, T. F. Khitrenko // Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru. – K., 2010. – T. I. – S. 440-453.
15. Romaniv I.F., Suchasni pidkhody do vyrishennia problem sotsialnoho rozvytku. Rezhym dostupu . <http://www.m.nayka.com.ua/?op=1&j=efektyvna-ekonomika&s=ua&z=3918>.
16. Savenkova L.V. Formuvannia u studentiv pedahohichnoho universytetu vmin i navychok samostiinoi roboty zasobamy bibliotechnykh tekhnolohii: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L.V. Savenkova ; Nats. ped. un-t im. M.P.Drahomanova. - K., 2007. - 19 s. - ukp.
17. Systemnyi pidkhid u vyshii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk do kursu/avt.-uporiad. N. M. Salyha. – Ivano-Frankivsk, 2016. – 76 s.
18. Smoliuk I. O. Rozvytok pedahohichnykh tekhnolohii u vyshchykh zakladakh osvity Ukrainy (teoriia i praktyka): Dys... doktora ped. nauk: 13.00.01 / Volynskyi derzh. un-t im. Lesi Ukrainky. – Lutsk, 1999. – 375 l. - Bibliohr.: l. 357–375. Zakhyst 22.10.1999.
19. Stepanenko L. M. Naukovi zasady profesiinoi pidhotovky studentiv-psykholohiv do vzaiemodii z marhinalnymy sotsialnymy hrupamy / L. M. Stepanenko. Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu imeni Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky [Tekst] : Naukovyi zhurnal. # 3 / Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia ; Hol. red. Ye. I. Kovalenko. - Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2012. - 203 s. - (Naukovi vydannia Nizhynskoi vyshchoi shkoly). - Lit. v kintsi kozhnoi statii. - 49.50 hrn.
20. Shabanova Yu.O. Systemnyi pidkhid u vyshchii shkoli: pidruch. dlia stud. mahistratury/ Yu.O. Shabanova; M-vo osvity i nauky Ukrainy; Nats. hirn. un-t. – D.: NHU, 2014. – 120 s.
21. Shevniuk O.L. Kulturolohichna osvita maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka: [Monohrafiia]. – K.: NPU im. M.P.Drahomanova, 2003. – 232 s.
22. Shemyhon N.Yu. Formuvannia tsinnisnykh oriientsii maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / N.Yu. Shemyhon ; Khark. nats. ped. un-t im. H.S.Skovorody. - Kh., 2008. - 21 s. - ukp.
23. Shyk M.P. Adaptatsiia studentiv pedahohichnoho koledzhu do profesiinoi diialnosti v protsesi fakhovoi pidhotovky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / M. P. Shyk ; Cherkas. nats. un-t im. B. Khmelnytskoho. - Cherkasy, 2010. - 20 s. - ukp.

YULIIA KLIPA

SPECIFIC FEATURES OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF AN ECONOMIST-ENTREPRENEUR

Features of professional preparation of specialists in higher educational establishments are revealed. Levels of theoretical and professional education and practical parts are described. The works of Ukrainian scholars in pedagogy and psychology were studied from the point of professional preparation of students, future economists to the entrepreneur's activity. The specificity of pedagogical problems concerning the professional preparation of economists to entrepreneurship is given.

Three basic approaches for problem solution of professional preparation of students and updating of educational content are revealed. These approaches are: innovative, systemic, competency-based.

Based on approaches in professional education on theory and practice of preparing future economists and entrepreneurs, the indicators are identified. Motivational, Content and activity, professional and pedagogical indicators are studied.

The author gives personal studies and their results in professional preparation of students, future entrepreneurs, when studying special course "Professional and Pedagogical Education of Entrepreneurs".

Subsequent to the results of studies the conclusion about the necessity of giving interpretation of information about future speciality and specialization of economists and entrepreneurs in the context of theory and methods of professional and pedagogical education. The author proves that the final aim of studies is that a student, future economist and entrepreneur, should be aware of professional preparation.

Key words: *preparation of economist, future entrepreneur, future economist, professional training of specialists, system approach, professional preparation, pedagogical problems.*

Одержано 21.01.2018р.

УДК378.011.3.02-051:62/64]:678.01

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256241>

БЕЛЛА ГОЛИК

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6127-7471>

(Полтава)

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І ПРАЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ДИЗАЙНУ ОДЯГУ

У статті проведено аналіз результатів дослідно-експериментальної апробації методики формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій. В процесі експериментального дослідження вдалося підтвердити гіпотезу, що процес формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій як дизайнерів одягу в педагогічному вищому навчальному закладі буде ефективним, якщо будуть дотримані такі умови, як: інтеграція педагогічної і дизайнерської підготовки в єдине ціле на основі оптимізації співвідношення предметно-професійних і ключових складових професійної компетентності майбутніх учителів технологій і праці. Результати експериментальної роботи свідчать про те, що професійна підготовка дизайнерів одягу здійснюється за пропонованою моделлю системно і комплексно.

Ключові слова: компетентність, формування, дизайн одягу, методика, модель, учитель технологій і праці.

Постановка проблеми. Сучасна політика в галузі вищої педагогічної освіти характеризується неперервним процесом її реформування, а Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.» визначає, що оновлення змісту і методики освітньої діяльності є визначальними складовими реформування освіти в Україні, що передбачає її приведення у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З точки зору завдань модернізації професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій, її відповідності як потребам особистості, так і запитам суспільства [2; 3], сьогодні актуальним є обґрунтований у дослідженнях Н. Бібік, Е. Зеєра, О. Савченко, О. Пономарьова, А. Хуторського принципово новий підхід до визначення її методичної системи: орієнтація професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій як дизайнерів одягу на формування у студентів не тільки предметних, а й надпредметних ключових (соціально-комунікативних, когнітивних і інформаційних) компетентностей.

Компетентнісну модель особистості вчителя трудового навчання і технологій як дизайнера одягу нами визначено як одне з провідних джерел і регуляторів побудови структури та змісту професійної підготовки. Модель освітньо-професійної програми підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій як дизайнера одягу містить такі складові: цілі (формування та розвиток компетентнісного потенціалу студента); принципи побудови методичної системи професійної підготовки (врахування соціальних умов і потреб суспільства, відповідності змісту професійної підготовки цілям обраної моделі освіти; структурної єдності і цілісності професійної підготовки; єдності змістової і процесуальної сторін навчання); складові професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій як дизайнера одягу (гносеологічний, аксіологічний, перетворювальний, комунікативний, художній компоненти); зміст професійної підготовки (інформаційні технології, художньо-графічні, образотворчі, проектно-конструкторські технології, технології виготовлення одягу, проектування технологічних процесів, методика навчання учнів проектно-технологічної діяльності); освітні технології (інтерактивна, діалогічні ситуації спілкування з реальними та уявними партнерами, ділові, рольові ігри, технології ситуативного, контекстного, проблемного, проектного навчання, пізнавальні конкурси, круглі столи, технології продуктивного і репродуктивного навчання); засоби навчання (системи автоматизованого проектування; проектно-конструкторські творчі завдання; художня підготовка); результат професійної підготовки (сформованість предметних та ключових надпредметних компетентностей майбутнього вчителя трудового навчання та технологій як дизайнера одягу).

Розроблена модель освітньо-професійної програми розглядається нами як орієнтаційна основа для діагностики, проектування, реалізації на практиці, оцінювання ефективності, рефлексії та корекції професійної підготовки майбутніх учителів технологій та праці як дизайнерів одягу.

В ході дослідження нами обґрунтовано методику формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій як дизайнерів одягу під час вивчення змістового модуля «Дизайн одягу» навчальної дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів». Провідною педагогічною умовою розвитку творчих здібностей і творчого мислення майбутнього фахівця визначено включення студентів під час професійної підготовки до активної творчої діяльності, яка реалізується в технологіях навчання, спрямованих на набуття студентами досвіду дизайнерської діяльності:

- 1 Інтерактивні технології навчання із застосування діалогічних ситуацій для розвитку комунікативного потенціалу в процесі спілкування з реальними та уявними партнерами мовами органів почуттів, міжособистісної взаємодії, самоспілкування, логічними мовами та засобами психічних механізмів взаємодії зі світом.
- 2 Моделювання різних (управлінських, виробничо-технологічних, дослідницьких) професійних ситуацій засобами активних методів навчання (проведення рольових, ділових ігор, круглих столів, пізнавально-освітніх конкурсів).
- 3 Використання технології ситуаційного навчання на засадах створення та розв'язання проблемних ситуацій для творчого засвоєння змісту навчального матеріалу та набуття досвіду творчої діяльності.
- 4 Проектна технологія навчання з виконання індивідуальних або групових досліджень, пов'язаних із повсякденним життям для стимулювання інтересу студентів до актуальних проблем, вирішення яких потребує оволодіння фаховими знаннями і вміннями, формування здатності щодо практичного застосування набутих знань, розвитку критичного мислення.

Мета статті полягає в аналізі результатів дослідно-експериментальної апробації методики формування професійної компетентності з дизайну одягу майбутніх учителів технологій та праці.

Виклад основного матеріалу. Організований та проведений автором педагогічний експеримент мав прикладний характер, спрямований на перевірку ефективності концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх вчителів технологій і праці як дизайнерів одягу за напрямом підготовки «Технологічна освіта» з дисципліни «Обробка конструкторських матеріалів», шляхом поетапної підготовки майбутніх вчителів, впровадження методів навчання дизайну одягу.

Дослідження проходило на базі на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка з 2015 по 2017 рр. та включало три послідовні стадії – констатувальну, формуючу та контрольну. На основі розробленої концептуальної моделі формування професійної компетентності була визначена оптимальна послідовність дослідження, яка включала такі етапи: теоретичне обґрунтування завдань експериментальної роботи, критеріїв та показників професійної готовності майбутніх учителів технологій як дизайнерів одягу; формування експериментальної та контрольної груп; організація навчального процесу із застосуванням розробленої моделі та програми; визначення результатів експериментальної роботи та формулювання висновків.

Включення студентів до складу контрольної та експериментальної груп відбувалося з урахуванням власних можливостей щодо об'єктивного та неупередженого ставлення до експериментального дослідження. Для визначення кількості студентів, які повинні були ввійти до складу контрольної і експериментальної груп, нами використано методи математичної статистики. Цей підхід пов'язаний з тим, що ми фізично не могли охопити дослідженням 220 студентів, які були визначені як генеральна сукупність [1].

В експериментальній групі була впроваджена експериментальна методика навчання, контрольна група навчалася відповідно до традиційного викладання курсу «Обробка конструкційних матеріалів».

Метою проведення констатувального етапу експерименту стало визначення стану готовності майбутніх учителів технологій та праці до навчання дизайну одягу. На формуючому етапі у педагогічний процес ЗВО (в експериментальній групі) впроваджувалася розроблена програма та методика навчання дизайну одягу. Заключний, констатувальний, етап визначав ефективність експериментального дослідження.

Завершення дослідження вимагало визначення ефективності виконаної роботи. Беручи до уваги результати проведеного опитування, спираючись на запропоновану педагогічну модель професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій і орієнтуючись на проблемні моменти, які існують в системі підготовки майбутніх учителів, нами були визначені рівні, що свідчать про ступінь їх готовності до дизайн-проектування одягу.

I. Високий рівень готовності студентів до дизайн-проектування одягу містить сукупність критеріїв, які оцінюються 3-ма балами:

1. Гносеологічно-аксіологічні компетентності. У студента є глибокі і міцні знання, які дають підстави для того, що б говорити про повністю сформовані інтелектуальні і ціннісні компоненти, студент має високий моральний, трудовий, інтелектуальний потенціал, здатний до швидкого і творчого оволодіння методами дизайн-проектування, способами вивчення учнів у зв'язку з цілями формування особистості, орієнтується в цінностях дизайну одягу.

2. Перетворювально-комунікативні компетентності. У студента сформований високий рівень розвитку навичок дизайн-освітньої комунікації, а також проектно-технологічної діяльності, що дає можливість використовувати нові проектні технології, а також використовувати в процесі навчання проектну діяльність, самостійно планувати і організовувати дизайн-проектування одягу.

3 Художньо-технологічні компетентності. У студента сформована здатність до самостійної творчої діяльності в плані вирішення проектно-технологічних задач, готовність створювати швейні вироби, які відповідають сучасним естетичним уявленням, для чого використовуються сучасні проектні технології, інструменти, методи організації дизайн-проектної діяльності.

II. Середній рівень готовності студентів до дизайн-проектування одягу включає сукупність критеріїв, які оцінюються 2-ма балами:

1. Гносеологічно-аксіологічні компетентності. Студент володіє необхідним потенціалом і можливостями для проектно-технологічної діяльності, володіє необхідним моральним, трудовим, інтелектуальним потенціалом, однак зазнає труднощів щодо швидкого і творчого оволодіння методами дизайн-проектування, способами їх застосування у зв'язку з цілями професійної підготовки особистості, орієнтується в цінностях дизайну одягу.

2. Перетворювально-комунікативні компетентності. У студента сформовані загальні навички освітньо-професійної комунікації, а також проектно-технологічної діяльності, що дає можливість використовувати нові технології дизайн-проектування, проте він зазнає труднощів у застосуванні в процесі навчання проектній діяльності самостійного планування і організації проектування одягу.

3 Художньо-технологічні компетентності. У студента сформована здатність до творчої діяльності. Під керівництвом викладача студент може проектувати вироби, які відповідають сучасним естетичним уявленням, проте має труднощі в плані використання сучасних дизайн-проектних технологій, інструментів, методів організації проектно-технологічної діяльності.

III. Низький рівень готовності до дизайн-проектування (1 бал) характеризується за такими показниками:

1. Гносеологічно-аксіологічні компетентності. У студента фактично відсутні знання, які дають підстави для того, щоб говорити про наявність необхідних інтелектуальних якостей, ціннісних орієнтацій у плані проектно-технологічної діяльності. Студент недостатньо володіє науковими методами дизайн-проектування, способами вивчення швейних виробів у зв'язку з цілями дизайну одягу, зазнає труднощів у орієнтуванні в його цінностях.

2. Перетворювально-комунікативні компетентності. У студента відсутні навички педагогічної комунікації, а також професійної проектно-технологічної діяльності. Студент не може достатньою мірою використовувати нові технології дизайн-проектування, не здатний до проектної діяльності, не може самостійно її планувати і організовувати без допомоги викладача.

3 Художньо-технологічні компетентності. У студента не сформована здатність до творчої діяльності навіть під керівництвом викладача; студент не може без безпосередньої допомоги викладача створювати швейні вироби, які відповідають сучасним естетичним уявленням, не вмє використовувати сучасні технології дизайну одягу, інструменти, методи організації проектно-технологічної діяльності.

Загальний рівень готовності (далі – ЗРГ) студентів до дизайн-проектування одягу оцінювався за допомогою показника середнє арифметичне за формулою 1:

$$\text{ЗРГ} = \sum \sigma / K_{\text{ок}} \quad (1),$$

де: $\sum \sigma$ – сума балів, отримана кожним студентом;

$K_{\text{ок}}$ – кількість оцінюваних критеріїв.

В оптимальному найкращому варіанті сума балів складе 9, а показник ЗРГ – 3 бали (3 бали + 3 бали + 3 бали / 3 критерії = 3 бали).

У найгіршому варіанті сума балів складе 3, а показник ЗРГ – 3 бали (1 бал + 1 бал + 1 бал / 3 критерії = 1 бал).

Таким чином, нами прийнято: якщо показник ЗРГ лежить в інтервалі від 1,0 до 1,7 балів, то це дозволяє говорити про низький рівень готовності студента до дизайн-проекування одягу; якщо показник ЗРГ лежить в інтервалі від 1,7 до 2,4 балів, то це дозволяє говорити про середній рівень цієї готовності; якщо показник ЗРГ лежить в інтервалі від 2,4 до 3,0 балів, то це дозволяє говорити про високий рівень готовності студента до дизайн-проекування одягу.

Як вже було сказано, у дослідженні на початковій стадії в експерименті брали участь студенти в кількості 50 осіб: 25 осіб – експериментальна група і 25 осіб – контрольна група. Узагальнені дані дослідження наведені в таблицях 1 і 2 та на рис. 1

Таблиця 1

Структура експериментальної групи за рівнем готовності до дизайн-проекування одягу на початку експерименту(бали)

№	Рівень	Кількість студентів (чоловік)	% від загальної кількості студентів в групі
1	Високий	—	
2	Середній	9	36,0 %
3	Низький	16	64,0 %

Таблиця 2

Структура контрольної групи за рівнем готовності до дизайн-проекування одягу на початку експерименту (бали)

№	Рівень	Кількість студентів (чоловік)	% від загальної кількості студентів в групі
1	Високий	—	
2	Середній	9	36,0 %
3	Низький	16	64,0 %

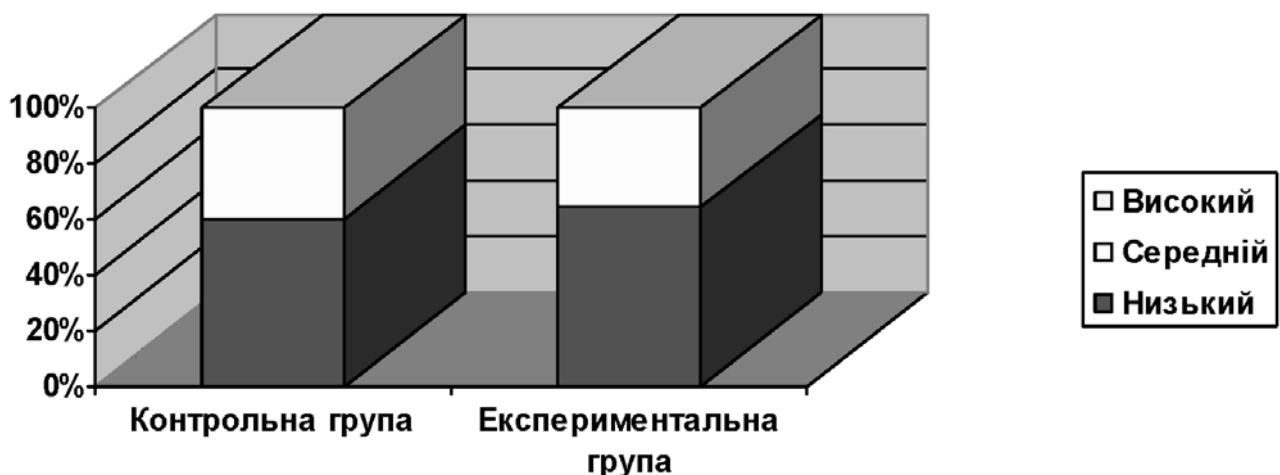


Рис. 1. Структура експериментальної і контрольної груп щодо готовності студентів до дизайн-проекування одягу на початку експерименту, (%)

Аналіз отриманих результатів дозволяє об'єктивно говорити про те, що в частині готовності студентів до дизайн-проектування одягу на початку експериментального дослідження студенти контрольної групи мають несуттєву перевагу перед студентами експериментальної групи.

У той же час аналіз обраних критеріїв дає підстави для твердження, що в обох групах найменший рівень сформованості мають художньо-технологічні компетентності: 39 балів у контрольній групі та 40 балів – в експериментальній. Найвищий рівень було виявлено у сформованості гносеологічно-аксіологічних компетентностей: 53 бали у контрольній групі та 54 бали – в експериментальній. Звертає на себе увагу той факт, що на початку експерименту в обох групах були відсутні студенти, про яких можна говорити, що у них сформований високий рівень готовності до дизайн-проектування одягу.

Спираючись на дані, отримані в процесі попереднього етапу дослідження, було сформульовано висновки про те, що готовність майбутніх учителів трудового навчання і технологій до дизайн-проектування потребує цілеспрямованого розвитку. Разом з тим цілеспрямований розвиток даної якості в умовах професійної підготовки у ЗВО неможливо ефективно здійснювати поза системного підходу до вирішення даного завдання.

Отримані дані підтвердили необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку готовності майбутніх учителів трудового навчання і технологій до дизайн-проектування одягу, розробки такої методики навчання, яка б достатньою мірою була ефективна, несла б у собі потужний емоційно-інтелектуальний і творчий заряд, здатний надати процесу навчання ефективного характеру.

Повторний аналіз за критеріями, визначеними на початковому етапі дослідження, заснований на результатах педагогічної діагностики, підтвердив дані, отримані в результаті повторного анкетування після застосування експериментальної моделі формування у майбутніх учителів трудового навчання і технологій професійної компетентності з дизайну одягу (табл. 3).

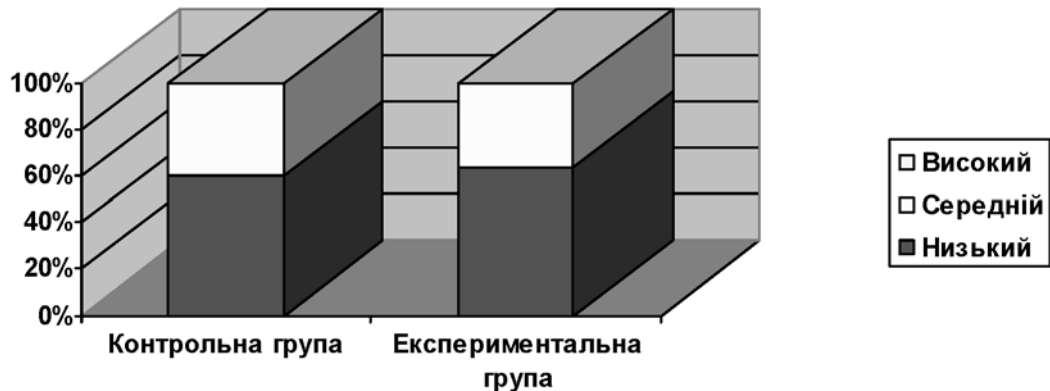
Таблиця 3

Загальна динаміка змін готовності майбутніх учителів трудового навчання і технологій до дизайн-проектування одягу в контрольній та експериментальній групах за час дослідження

Експериментальна група (початок експерименту)			
№	Рівень	Кількість студентів (осіб)	% від загальної кількості студентів в групі
1	Високий	–	–
2	Середній	9	36,0 %
3	Низький	16	64,0 %
Експериментальна група (закінчення експерименту)			
№	Рівень	Кількість студентів (осіб)	% від загальної кількості студентів в групі
1	Високий	8	32,0 %
2	Середній	14	56,0 %
3	Низький	3	12,0 %
Зростання: високе: + 32,0 %, середнє: + 20,0, низьке: -52,0%			
Контрольна група (початок експерименту)			
№	Рівень	Кількість студентів (осіб)	% від загальної кількості студентів в групі
1	Високий	–	–
2	Середній	10	40,0 %
3	Низький	15	60,0 %
Контрольна група (закінчення експерименту)			
№	Рівень	Кількість студентів (осіб)	% від загальної кількості студентів в групі
1	Високий	2	8
2	Середній	15	60,0 %
3	Низький	8	32,0 %
Зростання: високе: +8,0%, середнє: +20,0%, низьке: -28,0%			

На рисунку 2 приведена загальна динаміка готовності студентів до дизайн-проектування одягу, якої вдалося досягти в процесі експериментального дослідження.

А) Констатувальний етап



В) Контрольний етап

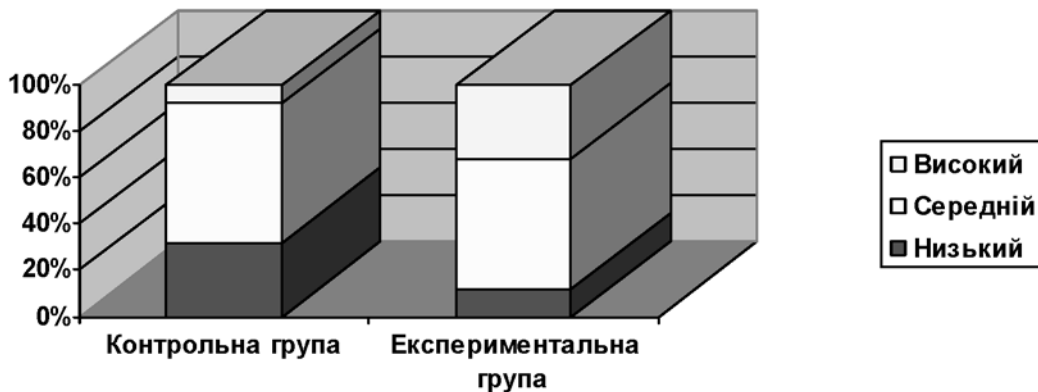


Рис. 2. Зміни в структурі експериментальної і контрольної груп за рівнем готовності майбутніх учителів трудового навчання та технологій до дизайн-проектування одягу (%) в процесі експериментального дослідження

Ефективність запропонованої методики можна оцінити за формулою 2:

$$E_m = 100 \% : (C_{ззе} : C_{ззк}), \quad (2)$$

де: E_m – ефективність даної методики, (%);

$C_{ззе}$ – показник, що характеризує зростання середнього значення змін в експериментальній групі (бали);

$C_{ззк}$ – показник, що характеризує зростання середнього значення змін у контрольній групі (бали).

Ефективність запропонованої методики формування професійної компетентності з дизайну одягу у майбутніх учителів трудового навчання і технологій становить:

$$E_m = 100 \% : (55,58 \text{ балів} - \text{балів}) : (46,62 \text{ балів} - 39,29 \text{ балів}) = 100 \% : (18,3 \text{ бала} : 7,33 \text{ бала}) = 100 \% : 2,5 = 40,0 \%$$

Таким чином, дану методику можна визнати ефективною, оскільки вона забезпечує 40,0% зростання готовності майбутніх учителів трудового навчання і технологій до дизайн-проектування одягу.

Висновки. В цілому, ми можемо говорити про те, що в процесі експериментального дослідження вдалося підтвердити гіпотезу, що процес формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання і технологій як дизайнерів одягу в педагогічному ЗВО буде ефективним, якщо будуть дотримані такі умови, як: інтеграція педагогічної і дизайнерської підготовки в єдине ціле на основі оптимізації співвідношення предметно-професійних і ключових складових професійної компетентності майбутніх учителів технологій та праці в освітньому процесі.

У ході дослідно-пошукової роботи доведено, що розроблена і реалізована модель професійної підготовки майбутніх учителів технологій і праці як дизайнерів одягу близька до оптимальної. Це підтверджується її відповідністю таким параметрам: ефективність пропонованої моделі формування професійної компетентності цього виду становить 40,0%. Таким чином, дану модель можна визнати ефективною, оскільки вона забезпечує суттєве зростання професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання і технологій з дизайну одягу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Дудорова Э. С. Математическая статистика : учебник / Э. С. Дудорова. – СПб. : Лань П, 2016. – 704 с.
2. Проект Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 015 «Професійна освіта. технологія виробів легкої промисловості». К., 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>
3. Проект Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 014.10 Середня освіта. Трудове навчання та технології. – К., 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>

REFERENCES

1. Proekt Standartu vyshchoyi osvity Ukrayiny za spetsial'nistyu 015 «Profesiyna osvita. tekhnolohiya vyrobiv lehkoyi promyslovosti». K., 2017 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>
2. Proekt Standartu vyshchoyi osvity Ukrayiny za spetsial'nistyu 014.10 Srednyaya osvita. Trudove navchannya ta tekhnolohiyi. – K., 2017 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>
3. Dudorova E. S. Matematicheskaya statistika : uchebnik / E. S. Dudorova. – SPb. : Lan' P, 2016. – 704 с.

BELLA GOLIK

ANALYSIS OF THE RESULTS OF EXPERIMENTAL APPROBATION OF THE FORMATION METHOD FOR FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES AND LABOR PROFESSIONAL COMPETENCE FROM DESIGNED CLOTHING

The article analyzes the results of experimental and experimental testing of the methodology of forming the professional competence of future technology teachers. A fundamentally new approach to the definition of a methodical system for the training of future teachers of labor education and technologies as designers of clothing is proposed: orientation on the formation of not only substantive, but also super-objective key (social-communicative, cognitive, and informational) competencies. The competent model of the formation of the personality of the teacher of labor education and technology as a designer of clothing is defined as one of the leading sources and regulators for constructing the structure and content of vocational training. In the course of the research, the method of forming the professional competence of future technology teachers as designers of clothing was substantiated during the study of the content module "Design of clothing" of the discipline "Processing of structural materials". The purpose of this article is to analyze the results of experimental and experimental testing of the methodology for the formation of professional competence in the design of clothing for future teachers of technology and labor. Were determined levels that indicate the degree of their readiness for designing clothing (high, medium and low) on the indicators of epistemological, axiological, transformational-communicative and artistic and technological competence. At the beginning of the experiment, there were no students who could be said to have formed a high level of readiness for design design of clothing. Repeated analysis according

to the criteria defined at the initial stage of the study, based on the results of pedagogical diagnosis, confirmed the data obtained as a result of the final questionnaire after the application of an experimental model for the formation of future teachers of labor training and technology of professional competence in design of clothing. In general, we can say that in the process of experimental research it was possible to confirm the hypothesis that the process of forming the professional competence of future teachers of labor education and technologies as designers of clothing in a pedagogical institution of higher education will be effective if the following conditions are met: integration of pedagogical and designer training into a unit based on the optimization of the ratio of subject-professional and key components of the professional competence of future technology teachers and labor in education That process. During the research, it was proved that the model of professional training of future teachers of technology and labor as designers of clothing is close to optimal. This is confirmed by its compliance with the following parameters: the effectiveness of the proposed model for the professional competence of this type is 40.0%. Thus, this model can be recognized as effective, since it provides a significant increase in the professional competence of future teachers of labor education and design technology clothing.

Key words: *competence, formation, design of clothes, methodology, model, teacher of technology and labor.*

Одержано 24.01.2018р.

УДК 378.147.091:793.3(430)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256245>

ІРИНА ТКАЧЕНКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7612-1082>

(Суми)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті висвітлено організаційно-змістові аспекти підготовки фахівців хореографії у вищих навчальних закладах Німеччини, що і було метою цієї публікації.

На основі описово-аналітичних методів наукового дослідження, зокрема теоретичний аналіз (конкретизовано бакалаврські («Танець», «Педагогіка танцю», «Сценічний танець», «Сучасний танець» «Евритмія») та магістерські («Танець», «Педагогіка танцю», «Хореографія і перформанс», «Контемпорарі танець», «Хореографія», «Соло/танець/авторська постановка», «Наука про танець», «Ефективні дослідження», «Танцювальна культура», «Танцювальна композиція», «Евритмія») навчальні програми за відповідними спеціальностями), порівняльно-зіставний аналіз (на основі вивчення бакалаврських та магістерських програм, навчальних планів розглянуто основні дисципліни для вивчення у процесі підготовки фахівців хореографії у вишах Німеччини, узагальнення (з'ясовано та охарактеризовано основні кваліфікації, що займають випускники-хореографи Німеччини).

Ключові слова: зміст навчання, програма навчання, спеціальність, фахівець, хореограф, танець, вищий навчальний заклад, кваліфікація.

Постановка проблеми. Нова концепція розвитку вищої школи в Європі на засадах її інтернаціоналізації передбачає покращення якості освіти. Однією з європейських держав, що посідає перше місце за патентними заявами та належить до найінновативніших країн світу, де освіта, наукові дослідження й розробки набувають головного значення є Німеччина. Глобалізація та інтелектуалізація становлять нові вимоги перед німецькою наукою, яка постійно перебуває у процесі глибоких змін та перетворень.

Так, освіта становить фундамент культурного, соціального, інтелектуального, економічного розвитку суспільства і всієї країни. Відповідно, статті 12 Конституції ФРН, кожен громадянин Німеччини має право вибору як освіти так і місця її одержання [5]. У ході Болонського процесу, пов'язаного з уніфікацією європейської системи освіти, в усіх вищих навчальних закладах Німеччини було здійснено перехід на навчання за програмами, що передбачають отримання ступені бакалавр та магістр.

Такий перехід було зроблено і у вищій хореографічній освіті ФРН. Інтерес німецького населення до сучасних напрямів хореографічного мистецтва, спонукав керівництво вищих навчальних закладів відповідного профілю, до вдосконалення змісту навчання, передбаченого у розробленні та запровадженні в освітній процес новітніх спеціальностей. Вважаємо, що дослідження організаційно-змістових аспектів підготовки фахівців хореографії у вищих навчальних закладах Німеччини є актуальним для України на етапі модернізації існуючої системи вищої хореографічної освіти. Тим і визначається актуальність даної публікації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми вищої освіти в Німеччині досліджували Н. Абашкіна, В. Гаманюк, Т. Жихарева, М. Кузів, С. Павлюк, Л. Чухно та ін. Особливості педагогічної освіти ФРН знайшли відображення у працях українських компаративістиків (Н. Махія, О. Пришляк, С. Синенко, Л. Чулкова тощо). Цінний досвід у галузі теорії і практики хореографічної освіти Німеччини накопичили російські науковці, зокрема Л. Бикасова, Н. Везнер, Н. Зозуліна, Ю. Кивлева, Н. Осинцева, Е. Рязанцева, І. Яцковська та ін. Становлення системи вищої хореографічної освіти в Німеччині та проблеми танцювального мистецтва країни розглядають такі німецькі компаративістики, як Е. Катнер Улріх (E. Kattner – Ulrich), Г. Кляйн (G. Kleins), Ф.-М. Петер (F.-M. Peter), К. Ердман-Райскі (K. Erdmann-Rajski), Х. Вальсдорф (H. Walsdorf), П. Примавезі (P. Primavesi), Г. Зігмунд (G. Siegmund), Ф. Ламперт (F. Lampert) та ін.

Мета статті полягає у висвітленні організаційно-змістових засад вищої хореографічної освіти у навчальних закладах Німеччини, що конкретизована в таких **завданнях**: конкретизувати бакалаврські та магістерські навчальні програми за відповідними спеціальностями; розглянути основні дисципліни для вивчення у процесі підготовки фахівців хореографії у вишах Німеччини та з'ясувати кваліфікації, що займають випускники-хореографи Німеччини після закінчення навчальної програми за відповідною спеціальністю.

Виклад основного матеріалу. Результатом участі Німеччини у Болонському Процесі (уніфікація європейської системи освіти) стало введення двоступеневої системи «бакалавр – майстер» (від нім. –). При цьому, структурні зміни були зроблені здебільшого в гуманітарних, соціальних (Bachelor/Master of Art), а також природничо-наукових напрямках (Bachelor/Master of Science). Так, результатом такої реформи стало присвоєння випускникам, після 3 – 4 років навчання, першої професійно-орієнтованої ступені бакалавр, а через наступні 1 – 2 роки – ступінь магістр.

З 2010 року раніше існуючі форми навчання та вчені ступені як магістр (від нім. Magister) та диплом (від нім. Diplom), з написанням магістерської або дипломної роботи відповідно припиняють своє існування. Наголосимо, магістр означав широкий профіль (як правило, у гуманітарних науках) з головним та кількома побічними предметами. Так званий «диплом» означав закінчення факультету природничих наук. Диплом присвоювали також інженерні та економічні факультети. Нині в німецьких університетах відбувається реструктуризація відповідно до Болонського Процесу.

Дослідниця вищої освіти Німеччини С. Сисоева наголошує, загалом тривалість навчання у німецьких вишах поділяється на дві (основну і головну) стадії: дворічний базовий курс (від нім. Grundstudium) та дворічний професійний курс (від нім. Hauptstudium). Перша стадія (переважно 4 семестри) складається із загальних обов'язкових предметів і включає заключні проміжні екзамени (перехід на другий щабель). Існує переддипломний іспит (від нім. Diplom – Vorprüfung). Натомість, друга стадія надає студентам ширші можливості вибору предметів і завершується екзаменами з призначенням диплома чи звання магістра або держекзаменами (від нім. Staatsprüfung) [2].

Водночас, німецький вчений К. Петерс (С. Peters) зазначає, у вищих навчальних закладах ФРН, здійснюється підготовка фахівців хореографії, на обох стадіях застосовують різні види занять, зокрема лекції, контрольні роботи, практичні заняття. Вся програма, як і кількість тижневих годин регулюються упродовж навчання. Базові дисципліни курсів вивчаються на лекціях, з яких пізніше складаються проміжні чи заключні іспити. Під час семінарів, контрольних і практичних занять вимагаються усні та письмові роботи. На них студенти отримують курсовий сертифікат (від нім. Leistungsnachweise), який необхідний для заключного екзамену та переходу на наступний рівень навчання [9].

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел та систематизації офіційних сайтів вищих навчальних закладів Німеччини, де здійснюється підготовка фахівців хореографії було виокремлено та конкретизовано бакалаврські та магістерські навчальні програми за спеціальностями у галузі хореографії, що окреслені в таблиці 1.1. «Навчальні програми, за якими здійснюється хореографічна підготовка фахівців у Німеччині» (див. табл. 1).

Так, за матеріалами табл. 1. стає очевидним, вища хореографічна школа Німеччини здійснює підготовку фахівців хореографії за двома освітніми рівнями, зокрема бакалавр та магістр. До переліку основних бакалаврських програм належать:

- бакалаврська програма за спеціальністю «Танець» (від нім. Bachelor – Studiengang Tanz);
 - бакалаврська програма за спеціальністю «Педагогіка танцю» (від нім. Bachelor – Studiengang Tanzpädagogik);
 - бакалаврська програма за спеціальністю «Сценічний танець» (від нім. Bachelorstudiengang Bühnentanz);
 - бакалаврська програма за спеціальністю «Сучасний танець» (від нім. Zeitgenössischer Tanz, Kontext, Choreographie);
 - бакалаврська програма за спеціальністю «Евритмія» (від нім. Bachelor of Arts Eurythmie) [1; 8].
- На магістерському рівні вищу хореографічну освіту Німеччини характеризують наступні програми, зокрема:
- магістерська програма за спеціальністю «Танець» (від нім. Masterstudiengang Tanz)
 - магістерська програма за спеціальністю «Педагогіка танцю», (від нім. Master – Studiengang Tanzpädagogik);
 - магістерська програма за спеціальністю «Хореографія і перформанс» (від нім. Choreographie und Performance);
 - магістерська програма за спеціальністю «Контемпорарі танець» (від англ. Contemporary Dance Education);

- магістерська програма за спеціальністю «Хореографія» (від нім. Masterstudiengang Choreographie);
- магістерська програма за спеціальністю «Соло/танець/авторська постановка» (від нім. Solo/Dance/Authorship);
- магістерська програма за спеціальністю «Наука про танець» (від нім. Tanzwissenschaft);
- магістерська програма за спеціальністю «Ефективні дослідження» (від нім. Performance Studies);
- магістерська програма за спеціальністю «Танцювальна культура» (від нім. Master – Tanzkultur);
- магістерська програма за спеціальністю «Танцювальна композиція» (від нім. Tanzkomposition – Master of Arts);
- магістерська програма за спеціальністю «Евритмія» (від нім. Master of Arts Eurythmie) [3; 7].

Детальний аналіз вище зазначених бакалаврських та магістерських програм та вивчення відповідних навчальних планів засвідчує, що зміст вищої хореографічної освіти Німеччини носить модульний характер. Крім того, ми дійшли висновку, хореографічно-педагогічна підготовка фахівців у країні здійснюється не в педагогічних вишах, як це відбувається в Україні, а на навчальних програмах, зокрема бакалаврських та магістерських за спеціальністю «Педагогіка танцю».

Таблиця 1

Навчальні програми, за якими здійснюється хореографічна підготовка фахівців у Німеччині

Рівень	Бакалавр					Магістр										
	Танець	Пед. танцю	Сценічний тан.	Сучасний тан.	Евритмія	Танець	Пед. танцю	Хореографія і перформанс	Контемп тан.	Хореографія	Соло/тан./авт.	Наука про тан.	Ефективні дослідження	Тан. к-ра	Тан. композ.	Евритмія
ВНЗ																
Вища школа танцю імені Грет Палукки в Дрездені	x	x					x									
Гіссенський у-т імені Юстуса Лібіха							x									
ВШ муз. і отм. у Франкфурті-на-Майні	x						x	x								
ВШ драм. мистецтва імені Ернста Буша в Берліні			x						x							
Державна школа балету і артистизму в Берліні			x													
ВМЦТ в Берліні				x					x	x						
Вільний у-т Берліну											x					
Університет Гамбурга												x				
Державна ВШ муз. і отм. в Мангеймі	x	x				x	x									
ВШ музики і танцю в Кельні	x										x					
Німецький спортивний університет в Кельні													x			
Університет мистецтв Фолькванг в Ессені	x						x							x		
ВШ мистецтв і суспільства імені Алануса в Бонні					x											x
ВШ музики і театру в Мюнхені	x															

Так, відповідно порівняльно-зіставного аналізу бакалаврських та магістерських навчальних програм і детального їх вивчення нами було створено рис. 1.1 «Дисципліни для вивчення у вищій хореографічній школі Німеччини» (див. рис. 1.1)». Наголосимо, основними дисциплінами усіх вишів Німеччини є: класичний танець, сучасний танець, модерн танець, імпровізація, партнеринг, ритміка, гімнастика тощо. Серед теоретичних дисциплін першість займає танцювальна медицина, що на наш погляд, має бути запозичена для підготовки фахівців хореографії у вищих школах України. Крім того, важливим компонентом змісту вищої хореографічної освіти в Німеччині є вивчення музики, історії мистецтва, історії музики і танцю, світової культури, сценічних костюмів, філософії, педагогіки та психології танцю. Знання усіх цих аспектів дисциплін дозволяє фахівцям хореографії створювати професійні танцювальні постановки, здійснені з точки зору техніки, емоцій, музики і тематичного контексту [10; 11].

Рисунок 1.1

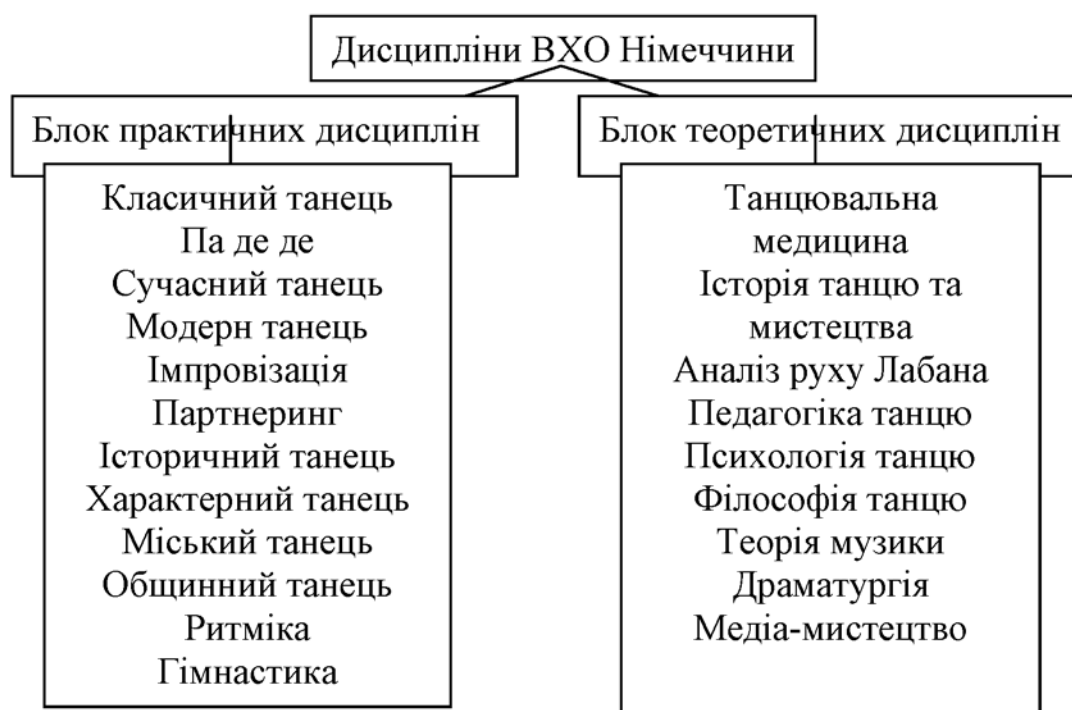


Рис. 1.1 Дисципліни для вивчення у вищій хореографічній школі Німеччини

Зазначимо, найважливішою складовою змісту вищої хореографічної освіти в Німеччині є практика, яка надає змогу молодим хореографам отримати відповідний досвід, утілити свої ідеї і перевірити власні можливості. Студенти-хореографи постійно перебувають у пошуках творчого експерименту, що відображається масштабним індивідуальним чи груповим хореографічними проектом.

На підставі теоретичного аналізу Основного закону «Про вищу освіту» (від нім. Hochschulrahmengesetz) (остання редакція 2017 р.) [6] нами було з'ясовано вища школа Німеччини характеризується одержанням диплому (інженерні, економічні, соціальні та промислові науки) і магістерським посвідченням (мистецькі та гуманітарні науки). У дипломі вказують головну спеціалізацію. Так, наприклад, для інженерних спеціальностей загальним є звання «Diplom-Ingenieur», для інших поряд зі словом «диплом» вказується фах: Diplom-Physiker. Натомість, у посвідченні магістра спеціалізація не вказується, приводиться лише уніфіковане «М.А.». Більш того, випускники вишів отримують відповідну кваліфікацію та необхідні теоретично-практичні знання та компетенції для майбутньої діяльності.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій Німеччини (від нім. Deutscher Qualifikationsrahmen) [4], яка включає вісім рівнів зазначимо, рівень бакалавру відповідає шостому рівню кваліфікаційної рамки та передбачає володіння компетенціями для планування, рішення і оцінки комплексних професійних задач і проблем, а також для самостійного / автономного керування процесами в окремих напрямках наукової галузі або в галузі професійної діяльності.

Магістерський рівень відповідає сьомому рівню Національної кваліфікаційної рамки Німеччини та вимагає наявності компетенцій для розроблення комплексних задач і проблем, автономного / самостійного керування процесами в науковій галузі або стратегічно орієнтованій галузі професійної діяльності, де відбуваються часті і непередбачені зміни.

На основі аналізу та систематизації Національної рамки кваліфікацій Німеччини та вивчення навчальних програм вищих навчальних закладів країни нами було з'ясовано, які кваліфікації займають випускники-хореографи Німеччини після закінчення тієї чи іншої програми за спеціальністю, перелік яких наведено у авторській таблиці «Перелік кваліфікацій у сфері хореографії, що займають випускники ВНЗ Німеччини» (див. табл. 2).

Таблиця 2

Перелік кваліфікацій у сфері хореографії, що займають випускники ВНЗ Німеччини

Рівень Програма за спеціальністю	Бакалавр	Магістр
Танець	Б.А. за спеціальністю танець, кваліфікація танцівник, артист балету	М.А. за спеціальністю танець, кваліфікація танцівник, артист балету
Педагогіка танцю	Б.А. за спеціальністю танець, кваліфікація учитель танців	М.А. за спеціальністю танець, кваліфікація учитель (викладач) танців
Сценічний танець	Б.А. за спеціальністю сценічний танець, кваліфікація танцівник, артист балету	
Сучасний танець	Б.А. за спеціальністю сучасний танець, кваліфікація танцівник, артист балету	
Евритмія	Б.А. за спеціальністю евритмія, кваліфікація учитель евритмії	М.А. за спеціальністю евритмія, кваліфікація викладач евритмії
Хореографія і перформанс	М.А. за спеціальністю хореографія і перформанс, кваліфікація викладач хореографії і перформансу	
Контемпорарі танець	М.А. за спеціальністю контемпорарі танець, кваліфікація учитель (викладач) контемпорарі танцю	
Хореографія	М.А. за спеціальністю хореографія, кваліфікація хореограф, балетмейстер	
Соло/танець/авторська постановка	М.А. за спеціальністю танець та авторська постановка, кваліфікація танцівник, хореограф-балетмейстер	
Наука про танець	М.А. за спеціальністю наука про танець, кваліфікація викладач хореології	
Ефективні дослідження	М.А. за спеціальністю ефективні дослідження, кваліфікація викладач хореографії, танцівник, режисер	
Танцювальна культура	М.А. за спеціальністю танцювальна культура, кваліфікація викладач хореографії, режисер танцю, драматург	
Танцювальна композиція	М.А. за спеціальністю танцювальна композиція, кваліфікація викладач хореографії, композиції танцю	

Таким чином, вивчаючи змістовий аспект вищої хореографічної освіти в Німеччині, ми дійшли висновку, німецька вища хореографічна школа має двоступеневу систему, зокрема бакалавр та магістр, які в свою чергу характеризуються навчальними програмами, після закінчення яких студенти отримують посвідчення бакалавра чи магістра мистецтв за обраною спеціальністю та відповідну до спеціальності кваліфікацію та набувають у процесі навчання необхідні компетенції для майбутньої професійної хореографічної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у статті висвітлено організаційно-змістові засади вищої хореографічної освіти у навчальних закладах Німеччини. Конкретизовано бакалаврські та магістерські навчальні програми за відповідними спеціальностями. З'ясовано, основними бакалаврськими програмами є: «Танець», «Педагогіка танцю», «Сценічний танець», «Сучасний танець» та «Евритмія». Перелік магістерських програм характеризують: «Танець», «Педагогіка танцю», «Хореографія і перформанс», «Контемпорарі танець», «Хореографія», «Соло/танець/авторська постановка», «Наука про танець», «Ефективні дослідження», «Танцювальна культура», «Танцювальна композиція», а також «Евритмія».

Розглядаючи основні дисципліни для вивчення у процесі підготовки фахівців хореографії у вищих навчальних закладах Німеччини встановлено, навчальний процес носить модульний характер. До складу модулів входять цикл практичних та теоретичних хореографічних дисциплін, зокрема класичний танець / па де де, сучасний танець / модерн танець, імпровізація / партнеринг, гімнастика, ритміка, історія мистецтва, теорія музики, танцювальний аналіз, танцювальна медицина і т.д.

На основі аналізу та систематизації Національної рамки кваліфікацій Німеччини з'ясовано, крім кваліфікованих танцівників, артистів балету, учителів та педагогів танцю, вищі навчальні заклади ФРН здійснюють підготовку фахівців у сфері хореографії, які займаються вивченням філософських, естетичних та історичних концепцій хореографічної культури. Досліджують основну техніку та форми, що доводять приналежність хореографії до мистецтвознавчих дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Свободный университет Берлина [Електронний ресурс] // Режим доступу: .
2. Сисоєва С. Освітні системи країн Європейського союзу: загальна характеристика: монографія / С. Сисоєва, Т. Кристопчук. – Рівне, 2012. – 352 с.
3. Deutsche Sporthochschule Köln [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
4. Die Idee von Qualifikationen [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
5. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (13.7.2017 I 2347) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
6. Hochschulrahmengesetz (23.5.2017) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
7. Hochschuluebergreifendes-Zentrum-Tanz-Berlin (HZT) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: www-hzt-berlin.de.
8. Justus Liebig Universität Gießen [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
9. Peters C. Tanz – Kuratieren zwischen Theorie und Praxis / Christine Peters. – Köln, 2009. – 139 S.
10. Studienplan Bachelorstudiengang Tanz (Bachelor of Arts) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://www.musikhochschule-muenchen.de>.
11. Studienplan für den Masterstudiengang «Choreographie» [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://>.

REFERENCES

1. Svobodnyy unyversytet Berlyna [Elektronnyy resurs] // Rezhym dostupu: .
2. Sysoyeva S. Osvitni systemy krayin Yevropeys koho soyuzu: zahal na kharakterystyka: monohrafiya / S. Sysoyeva, T. Krystopchuk. – Rivne, 2012. – 352 s.
3. Deutsche Sporthochschule Köln [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
4. Die Idee von Qualifikationen [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
5. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (13.7.2017 I 2347) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
6. Hochschulrahmengesetz (23.5.2017) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
7. Hochschuluebergreifendes-Zentrum-Tanz-Berlin (HZT) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: www-hzt-berlin.de.
8. Justus Liebig Universität Gießen [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: .
9. Peters C. Tanz – Kuratieren zwischen Theorie und Praxis / Christine Peters. – Köln, 2009. – 139 S.
10. Studienplan Bachelorstudiengang Tanz (Bachelor of Arts) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://www.musikhochschule-muenchen.de>.

11. Studienplan für den Masterstudiengang «Choreographie» [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <http://>.

IRINA TKACHENKO

THE ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS OF THE TRAINING OF CHOREOGRAPHY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF GERMANY.

The article reflects the organizational and content aspects of the training of choreography specialists in German higher educational institutions, which was the purpose of this publication.

On the basis of descriptive and analytical methods of scientific research, in particular, theoretical analysis bachelor's («Dance», «Pedagogy of dance», «Stage dance», «Modern dance», «Eurythmie») are concretized and Master («Dance», «Pedagogy of Dance», «Choreography and Performance», «Contemporary Dance», «Choreography», «Solo / Dance / Author's Production», «Dance Science», «Effective Studies», «Dance Culture», «Dance composition», «Eurythmie»), comparative-comparative analysis (based on the study of bachelor's and master's programs, curricula, the main disciplines for studying in the process of training specialists in choreography in universities of Germany. Considering the main disciplines for studying in the process of training choreography specialists in higher education institutions in Germany, the educational process is modular. The modules include a series of practical and theoretical choreographic disciplines, including classical dance / pas de de, modern dance / modern dance, improvisation / partnership, gymnastics, rhythm, art history, music theory, dance analysis, dance medicine, etc.

The generalization (clarified the main qualifications that occupy graduates, choreographers of Germany). Based on the analysis and systematization of the German National Qualifications Framework, it has been clarified that, in addition to qualified dancers, ballet dancers, teachers and dance teachers, higher education institutions in Germany have been training specialists in the field of choreography that are engaged in the study of philosophical, aesthetic and historical concepts of choreographic culture. Explore the main technique and forms that prove the relevance of choreography to art studies disciplines.

Key words *content of training, training program, specialty, specialist, choreographer, dance, higher education institution, qualification.*

Одержано 25.01.2018р.

УДК: 378.011.3-051:796-047.37

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256669>**СЕРГІЙ ХЛІБКЕВИЧ**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0866-6021>

(м. Полтава)

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація: в статті проаналізовано сучасні наукові дослідження з питань формування та розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. На основі узагальнення літературних даних визначено специфіку дослідницької діяльності вчителя та особливості формування дослідницької компетентності. Досліджено функції вчителя фізичної культури (інформаційну, розвивальну, гностичну, мобілізаційну, орієнтаційну) та групи педагогічних вмінь (практично-проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні, дослідницькі, технологічні, рефлексивні).

Ключові слова: майбутній учитель фізичної культури, професійні функції вчителя фізичної культури; професійна компетентність, дослідницька діяльність, дослідницька компетентність.

Постановка проблеми. Визначальним складником системи сучасної освіти є збереження та зміцнення здоров'я і підвищення рівня фізичної підготовленості всіх верств населення України. Провідна роль у реалізації цього завдання відведена майбутнім учителям фізичної культури, від ефективності діяльності яких залежить гармонійний розвиток підростаючого покоління, єдність фізичних, психічних, духовних і соціальних потреб особистості. Нормативно-правові засади реалізації цих завдань актуалізуються в Законі України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації", Національній доктрині розвитку освіти, Болонській декларації та ін.

Однією з провідних умов підготовки сучасного фахівця фізичної культури у вищому педагогічному закладі освіти є формування функціональних знань, які дозволяють вирішувати конкретні практичні проблеми. Тому фахівець нової генерації має бути творчим, ініціативним, прагнути впроваджувати у практику досягнення науки. Це в свою чергу актуалізує проблему формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності є предметом дослідження низки авторів (М.Т. Данилко, Н.М. Мацкевич, О.В. Петунін, Л.В. Волков, О.Д. Дубогай, Б.М. Шиян Е.С. Вільчковський, О.В. Тимошенко, А.В. Цьось, В.І. Наумчук та ін.). Особливості дослідницької діяльності та специфіка формування дослідницької компетентності вивчалася А. Акусок, М. Гончерюк, О. Дубинською, Н. Степаненко, О. Федик, Г. Шишкіним та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей дослідницької діяльності як основи формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізичне виховання – спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, оздоровчими силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних та функціональних можливостей, формування та покращення життєво важливих рухових навичок, вмінь та пов'язаних з ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі в суспільному, виробничому та культурному житті [4].

Педагогічна діяльність учителя фізичного виховання є соціально-формуальною, творчою, конструктивною, організаторською, діагностичною, важливою для відтворення суспільного потенціалу. У зв'язку з цим його соціально-педагогічні функції (освітня, виховна, розвивальна, організаційно-управлінська) постійно розширюються, ускладнюються, охоплюють призначення педагога-вихователя, педагога-організатора, педагога-дослідника [7, с. 103-104].

Забезпечити високоефективний продуктивний навчальний процес здатен вчитель, який володіє навичками дослідницької інноваційної роботи, уміє виявити й правильно оцінити не тільки фізичні, а й творчі здібності учнів, знайти найбільш раціональні та достатньо ефективні методи, прийоми організації й проведення навчального процесу [9, с. 112].

Специфікою дослідницької діяльності студентів є суб'єктивне відкриття ними нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних знань і умінь навчально-дослідної роботи з різних предметів та введення їх до особистісного пізнавального простору [6].

А. Акусок [1] у своєму дослідженні акцентує увагу на важливості стимулювання в майбутнього вчителя фізичної культури потреби в дослідницькій діяльності на основі опанування логікою та методами педагогічного дослідження; залучати майбутнього вчителя до систематичного загальнокультурного, наукового та професійного вдосконалення.

Поділяємо думку Г. Гунда про те, що в сучасній системі підготовки фахівця фізичної культури спостерігається загалом позитивна тенденція до переорієнтації на практичну підготовку, особистісно зорієнтовану й проблемно-дослідницьку стратегію навчання, створення умов, які забезпечують активне професійне самовиховання майбутнього вчителя [3]. Це в свою чергу зумовлює необхідність зміни цільової спрямованості змісту та структури організаційно-методичного забезпечення професійно-педагогічної підготовки вчителя, пошуку інноваційних підходів, методів і форм навчання з метою формування особистості фахівця, який би відзначався творчою індивідуальністю, високим рівнем педагогічної компетентності, професіоналізму та загальної культури [3].

З позицій завдань нашого дослідження цінною є думка М. Гончерюка, який зазначає, що професіоналізм педагога залежить від частоти досліджень у педагогічній діяльності учителя фізичної культури загальноосвітньої школи, адже цілеспрямований педагогічний вплив на організм і особистість учня загалом можливий лише за умови досконалого вивчення його потенційних можливостей [2].

За основу вивчення дослідницької діяльності майбутнього вчителя фізичної культури нами використано восьмикомпонентну систему педагогічної діяльності І. Харламова, що включає: а) діагностувальну діяльність; б) організаційно-прогностичну діяльність; в) конструктивно-проективну діяльність; г) орієнтувально-прогностичну діяльність; ґ) комунікативно-стимулювальну діяльність; д) інформаційно-пояснювальну діяльність; е) дослідницько-творчу діяльність; є) аналітико-оцінну діяльність [10].

Вчені трактують поняття дослідницька компетентність майбутнього фахівця з фізичного виховання і спорту як інтегративну властивість особистості, що передбачає володіння методичними знаннями, технологіями реалізації дослідницької діяльності, визнання їх цінності та готовність до їх упровадження у професійній діяльності [5, с. 185].

Напрямки дослідницької діяльності майбутнього вчителя фізичної культури є досить широкими, динамічними, вони можуть змінюватися відповідно до прогресу медико-біологічної науки, теорії і методики фізичного виховання, методики спортивного тренування. На ці зміни можуть також впливати зміни в навчальних програмах, загальносвітові тенденції здоров'язбереження тощо. Тобто процес дослідницької діяльності неможливо стандартизувати і алгоритмізувати, але в той же час пропонуємо типові напрямки діагностичної діяльності майбутнього учителя фізичного виховання: вивчення фізичного розвитку, фізичної підготовленості та функціонального стану школярів; вивчення класу, групи учнів; спостереження й аналіз уроків; підбір адекватних засобів і методів навчання; аналіз власної діяльності та досвіду роботи колег; апробація ефективності різних режимів м'язової діяльності; планування уроків і спортивного тренування в секціях; визначення доступних навантажень для учнів під час виконання різних за характером та інтенсивністю фізичних вправ; оцінка динаміки показників фізіологічних функцій, оперативних і кумулятивних ефектів, досягнутих унаслідок фізичних навантажень [8].

Аналіз комплексу джерел дозволив встановити типовий алгоритм дослідницької діяльності, що включає такі етапи: знайомство з літературою; виявлення проблеми; формулювання теми; формулювання гіпотез; планування і розробка дослідницьких дій; збирання, накопичення емпіричних фактів, спостережень, доказів; аналіз і синтез зібраних даних; підготовка до написання доповідей; виступи з підготовленими доповідями; переосмислення результатів у ході відповідей на запитання; перевірка гіпотези; побудова висновків і узагальнень; систематизація наукової інформації.

Такий підхід орієнтований насамперед на формальне висвітлення результатів діяльності. Але не завжди опубліковані результати, тези, узагальнення досвіду є об'єктивним і головним необхідним для встановлення учителя дослідника. На нашу думку головним результатом дослідницької діяльності вчителя фізичної культури має стати оптимізація навчально-тренувального процесу і як наслідок збереження здоров'я вихованців, покращення психо-фізіологічних резервів і спортивних результатів.

Для оцінювання ефективності дослідницької діяльності фахівця фізичної культури ми пропонуємо використовувати такий комплекс критеріїв: ступінь самостійності студента на різних етапах дослідницької роботи; включення в групову роботу і ефективність виконання відведеної ролі; практичне використання предметних і універсальних навчальних дій; об'єм нової інформації, використаної для виконання дослідження; ступінь осмислення використаної інформації; рівень складності і ступінь володіння використаними методиками; оригінальність ідеї, способу вирішення проблеми; актуалізація проблеми і формулювання мети дослідження; рівень організації та проведення презентації: усного повідомлення, письмового звіту, забезпечення об'єктами наочності; володіння рефлексією; творчий підхід у презентації результатів; соціальне і прикладне значення отриманих результатів дослідницької діяльності.

Висновки. Отже, процес формування дослідницької компетентності базується на ідеї поєднання та інтеграції цілісності подання змісту дослідницької діяльності, що дозволяє проводити дослідження на метапредметному рівні та відпрацювання технології з виділенням компетентності цієї дослідницької діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці цілісної інтеграційної системи формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури та конструювання моделі цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Акусок Алла Миколаївна. – К., 2009. – 22 с.
2. Гончерюк М. А. Дослідницька діяльність учителя фізичного виховання як показник його професіоналізму / М. А. Гончерюк // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2008. – Т. 1. – С. 155–158.
3. Гунда Г. В. Лабораторні заняття з педагогіки в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя в університеті : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гунда Галина Василівна. – К., 2001. – 22 с.
4. Дубинська О. Я. Курс лекцій з теорії фізичної культури, фізичного виховання різних груп населення: навч. метод. посіб. складено відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів напряму 8.010201 «Фізичне виховання», спеціальності 8.01020101 «Фізичне виховання» / О. Я. Дубинська – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 248 с.
5. Омеляненко Г. Дослідницька компетентність у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Г. Омеляненко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер : Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 182–188.
6. Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. — К.: Видавництво А.С.К., 2003. — 255 с.
7. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : монографія / Наталія Іванівна Степанченко. – Львів : Піраміда, 2016. – 652 с.
8. Теория и методика физического воспитания: В 2 т. / под. ред. Т. Ю. Круцевич. –Т. 2. – К., 2003. – 391 с.
9. Федик О. Вплив змістовно-динамічних характеристик мотиваційної сфери студента факультету фізичного виховання на його професійне становлення // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. в галузі фіз. культури і спорту / Федик О. – Л. : НВФ “Українські технології”, 2003. – Т. 2. – С. 112–117.
10. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Мн.: Университетское, 2001. – 272 с.

REFERENCES

1. Akusok A. M. Teoretychni zasady formuvannja zmistu zagal'no pedagogichnoi' pidgotovky majbutn'ogo vchytelja : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiky» / Akusok Alla Mykolai'vna. – K., 2009. – 22 s.
2. Goncherjuk M. A. Doslidnyc'ka dijal'nist' uchytelja fizychnogo vyhovannja jak pokaznyk jogo profesio-nalizmu / M. A. Goncherjuk // Fizychno vyhovannja, sport i kul'tura zdorov'ja u suchasnomu sus-pil'stvi. – 2008. – T. 1. – S. 155–158.

3. Gunda G. V. Laboratorni zanjattja z pedagogiky v systemi zagal'nopedagogichnoi' pidgotovky vchytelja v universyteti : avtoref. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 «Teorija i metodyka profesijnoi' osvity» / Gunda Galyna Vasylivna. – K., 2001. – 22 s.
4. Dubyns'ka O. Ja. Kurs lekcij z teorii' fizychnoi' kul'tury, fizychnogo vyhovannja riznyh grup naselennja: navch. metod. posib. skladeno vidpovidno do osvith'o-profesijnoi' programy pidgotovky magistriv naprjamu 8.010201 «Fizyчне vyhovannja», special'nosti 8.01020101 «Fizyчне vyhovannja» / O. Ja. Dubyns'ka – Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2013. – 248 s.
5. Omel'janenko G. Doslidnyč'ka kompetentnist' u strukturi profesijnoi' kompetentnosti majbutnih fahivciv fizychnogo vyhovannja i sportu / G. Omel'janenko // Naukovyj visnyk Melitopol's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Ser : Pedagogika. – 2014. – № 2. – S. 182-188.
6. Osvitni tehnologii' / O. M. Pjehota, A. Z. Kiktenko, O. M. Ljubars'ka ta in. — K.: Vydavnyctvo A.S.K., 2003. — 255 s.
7. Stepanchenko N. I. Systema profesijnoi' pidgotovky uchyteliv fizychnogo vyhovannja u vyshhijh navchal'nyh zakladah : monografija / Natalija Ivanivna Stepanchenko. – L'viv : Piramida, 2016. – 652 s.
8. Teorija y metodyka fizyčeskogo vospytanyja: V 2 t. / pod. red. T. Ju. Kručevych. –T. 2. – K., 2003. – 391 s.
9. Fedyk O. Vplyv zmistovno-dynamichnyh harakterystyk motyvacijnoi' sfery studenta fakul'tetu fizyčnogo vyhovannja na jogo profesijne stanovlennja // Moloda sportyvna nauka Ukraïny : zb. nauk. pr. v galuzi fiz. kul'tury i sportu / Fedyk O. – L. : NVF “Ukraïns'ki tehnologii'”, 2003. – T. 2. – S. 112–117.
10. Harlamov Y. F. Pedagogyka / Y. F. Harlamov. – Mn.: Unyversytetskoe, 2001. – 272 s.

SERHIY KHLIBKEVYCH

RESEARCH ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER

The article deals with the modern scientific researches on the formation and development of professional competences of future teacher of Physical Education. It was stated that the process of forming of functional knowledge in higher educational establishment, which helps to solve particular practical problems, is the leading condition in preparation of modern specialist in the field of Physical Education. As a result, the new generation specialist has to be creative, to have potential to generate initiatives and to strive to implement the scientific achievements into practice. The specificity of teacher's scientific research activity and peculiarities of research competences development have been defined by the systematic analysis of literature data. The functions of Physical Education teacher (informative, developmental, gnostic, mobilizational, oriental) and the groups of pedagogical skills (practical-design, constructive, organizational, communicative, gnostic, research, technological, reflexive) had been investigated. It was stated that there is positive tendency in the modern system of Physical Education teacher training towards the reorientation to practical training, personal-oriented and problem-based research strategy of education, the providing conditions for active professional self-educational process of future teacher.

Key words: *the future Physical Education teacher, professional development, professional competences, research activity, research competences.*

Одержано 25.01.2018р.

УДК 378.091.39 [37.015.31:316.624] – 053.6
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256671>

ІННА ГОРДЕЄВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2389-0889>

(Мінськ)

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті розкриваються умови та особливості реалізації методу проектів в процесі підготовки студентів до профілактики протиправної поведінки підлітків. Розглянуто поняття «готовність майбутнього вчителя до профілактики протиправної поведінки підлітків», виділені його структурні компоненти. Представлений практичний досвід реалізації соціально-значущого проекту «Майбутнє починається сьогодні!».

Ключові слова: *готовність, профілактика, протиправна поведінка, підліток, метод проектів, соціальне проектування.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування готовності майбутнього вчителя фізичної культури до профілактики протиправної поведінки підлітків не викликає сумніву. Різні форми залежності, саморуйнівна поведінка учнів, часто передують їх протиправним діям, негативно позначаються на здоров'ї. У зв'язку з цим, саме профілактична діяльність вчителя фізичної культури, спрямована на збереження, зміцнення психічного, морального та фізичного здоров'я учнів, має великий потенціал у попередженні подібних відхилень у поведінці підлітків. Це обумовлює необхідність організації цілеспрямованої підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до профілактики протиправної поведінки підлітків ще в період навчання в установі вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до профілактики протиправної поведінки учнів присвячений ряд досліджень. В роботах Т.К. Болєєва, О.І. Істрофілової, Г.А. Магомєдова, О.А. Разживіна та ін. відображена проблема формування готовності майбутнього вчителя до профілактики різних форм девіантної поведінки підлітків. Вченими Н.Г. Зінчук, Г.Д. Серовою, О.М. Фомічевою розкриті теоретико-методичні основи процесу підготовки студентів - майбутніх вчителів фізичної культури - до профілактично-виховної роботи. Проблема профілактики протиправної поведінки підлітків засобами фізичної культури і спорту досліджується в роботах С.В. Галіцина, М.А. Гнезділова, М.М. Міннегалієва, Д.Ф. Петрусевича, Г.О. Селіванова, С.О. Соколова та ін.

Мета статті: розкрити умови і особливості реалізації методу проектів в процесі підготовки студентів – майбутніх вчителів фізичної культури – до профілактики протиправної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз досліджень дозволив нам визначити сутність готовності майбутнього вчителя фізичної культури до профілактики протиправної поведінки підлітків та її структуру. Готовність майбутнього вчителя фізичної культури до профілактики протиправної поведінки підлітків розглядається нами як інтегративне особистісне утворення, що проявляється в стійкій мотивації надати підтримку підлітку в подоланні протиправної поведінки; сформовану систему знань і уявлень про зміст і технології педагогічної профілактики; досвід реалізації потенціалу засобів фізичної культури і спорту в профілактичній діяльності. В структурі готовності ми виділяємо наступні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний* – ціннісні орієнтації, потреби і мотиви до здійснення профілактичної діяльності;
- когнітивний* – система знань і уявлень про специфіку застосування засобів фізичної культури і спорту, сучасних технологій в педагогічній профілактиці;

діяльнісно-рефлексивний компонент – володіння способами і прийомами профілактичної роботи, необхідними вміннями та навичками.

Підготовка майбутнього вчителя до профілактики протиправної поведінки підлітків передбачає вирішення наступних завдань: формування моральних цінностей як норм власної по-

ведінки, особистісних якостей, мотивів діяльності; засвоєння системи знань в області педагогічної профілактики; набуття практичного досвіду профілактичної роботи.

Вирішення значених завдань вимагає пошуку ефективних методів і засобів навчання. На думку дослідників (А.О. Вербицький, В.С. Володіна, О.В. Зарукіна та ін.), великим потенціалом володіють активні методи навчання, оскільки створюють необхідні умови для усвідомленого включення студентів в процес навчання, накопичення досвіду практичної діяльності. Серед них можна виділити кейс-стаді, тренінги, рольові та ділові ігри, проекти. Розглянемо докладніше метод проектів як один з найбільш перспективних методів у професійній підготовці майбутнього педагога.

Поняття «метод проектів» визначається по-різному. Його розуміють як засіб формування комунікативної, іншомовної, мовної компетентності майбутніх фахівців, педагогів (Г.А. Забеліна, Л.В. Голікова, В.В. Черних); як спосіб розвитку самостійності студентів (Н.К. Сімбулетова). З точки зору Є.С. Полат, метод проектів являє спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином [4].

При розгляді поняття «метод проектів» важливо також простежити його взаємозв'язок з такими категоріями як «проект» і «проектна діяльність». Під проектом розуміється задум чогось, а проектна діяльність - це діяльність, спрямована на реалізацію даного задуму [5].

В процесі роботи над проектом необхідно враховувати, що взаємодія викладача і студентів вибудовується на суб'єкт-суб'єктному рівні [3]. Це спочатку передбачає зміщення акцентів в системі викладач-студент. Викладач стає модератором освітнього процесу: консулює, коригує і удосконалює проектний матеріал. Студент, в свою чергу, активним його учасником. Однак успішність реалізації проекту залежить в рівній мірі і від викладача, і від студентів.

У разі, коли результат проектної діяльності студентів може бути застосовний в реальній практичній діяльності і спрямований на досягнення соціально значущої мети, проект називають практико-орієнтованим, тобто соціальним. Основна відмінність соціального проекту полягає в його спрямованості не тільки на об'єкт проектування, а й на суб'єкти, і на сам процес. Даний тип проекту передбачає вирішення соціально важливих проблем педагогічними засобами. Застосування в процесі підготовки студентів такого типу проектів передбачає чітко продуману його структуру, скоординовані дії всіх учасників, конкретні висновки і практичний, «відчутний» результат [1, 2, 6].

В умовах установи вищої освіти метод соціального проектування часто застосовується в процесі організації науково-дослідної роботи студентів, яка є невід'ємним компонентом освітнього процесу.

В процесі нашого дослідження нами був розроблений і впроваджений в практику соціальний проект «Майбутнє починається сьогодні!». Проект являє собою цикл занять для учнів підліткового віку, так як саме в підлітковому віці спостерігається сплеск різних форм поведінки, що відхиляється (залежне, агресивне, саморуйнівне), які в наслідку можуть трансформуватися в протиправні дії. Своєчасна профілактична робота з даною віковою категорією учнів дозволяє уникнути ряду негативних наслідків.

Як показав досвід нашого дослідження, застосування методу проектів в процесі формування готовності майбутнього вчителя до профілактики протиправної поведінки підлітків вимагає створення педагогічних умов, серед яких: вмотивованість, свідомість і активність студентів у розробці та реалізації проекту; опертя на самостійну діяльність студентів; суб'єкт-суб'єктні відносини викладача і учасників проекту.

Нами був розроблений і апробований алгоритм створення соціального проекту. Алгоритм розробки і реалізації соціального проекту співвідноситься з етапами формування готовності майбутнього вчителя до профілактичної діяльності та включає підготовчий, основний і заключний етапи.

На підготовчому етапі студенти засвоюють необхідні теоретичні знання про особливості розробки соціального проекту, визначають його цілі і завдання, складають план проекту, прогнозують його результати.

Наступним кроком на цьому етапі є обґрунтування актуальності теми соціального проекту. З цією метою студенти вивчають різні аспекти проблеми поширення в підлітковому середовищі різних форм залежного, агресивного, протиправної поведінки; здійснюють самостійний пошук статистичних даних про правопорушення і злочини неповнолітніх; аналізують характер скоєних підлітками правопорушень, їх причини та фактори. Підготовка проекту вимагає від сту-

дентів інтеграції знань з різних предметних областей, викликає потребу в освоєнні додаткових знань про сутність педагогічної профілактики, її нормативно-правове забезпечення, про методи і технології, які можуть застосовуватися в роботі з підлітками. Все це сприяє розвитку когнітивної складової готовності до профілактики. В процесі такої роботи у майбутніх вчителів формується більш усвідомлене і відповідальне ставлення до оволодіння основами профілактичної діяльності, визначається перспектива практичної і соціальної користі проекту, що розробляється.

На підготовчому етапі також визначається задум (ідея) проекту. Вибір головної ідеї проекту «Майбутнє починається сьогодні!» безпосередньо пов'язаний зі специфікою професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури. Тому головна ідея проекту полягає у формуванні ціннісного ставлення підлітків до власного здоров'я, здоров'я оточуючих, потреби в здоровому способі життя, як основного фактора протистояння негативним соціальним явищам (алкоголізм, наркоманія і т.д.). Виділення головної ідеї проекту дозволяє майбутнім вчителям побачити тісний взаємозв'язок профілактичної роботи з діяльністю вчителя фізичної культури і вирішити одну з важливих завдань – підвищити мотивацію студентів до використання потенціалу засобів фізичної культури і спорту в профілактичних цілях, усвідомлення особистісної та соціальної значущості профілактичної роботи.

Важливим моментом в роботі над проектом є розробка тематики занять з підлітками. У нашому проекті увага акцентувалася на таких актуальних питаннях, як профілактика правопорушень, залежної поведінки (наркотична, комп'ютерна, ігрова залежність і т.д.), саморуйнівного (екстремальні захоплення і т.д.); агресивної (моббінг, булінг і т.д.) поведінки. Потім спільно з викладачем студенти включалися в обговорення форм проведення занять, розробку їх змісту та вибір методів.

Основний етап передбачає безпосередню реалізацію проекту в практику. Студенти набувають практичний досвід проведення занять профілактичної спрямованості, досвід взаємодії з різними категоріями учнів.

Реалізація проекту вимагає від майбутніх вчителів, перш за все, застосування комплексу комунікативних умінь і навичок, прояву професійних і особистісних якостей, креативності у вирішенні проблемних ситуацій, самостійного прийняття рішень, вибору найбільш продуктивних способів поведінки. Безпосереднє спілкування з підлітками дозволяє майбутнім вчителям краще зрозуміти почуття і переживання учнів, усвідомити їхні потреби, актуальні проблеми, з якими вони стикаються в школі і в житті. Це мотивує студентів до надання педагогічної підтримки підліткам, допомоги у вирішенні складних ситуацій.

Велика увага на основному етапі приділяється розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів. Рефлексивний аналіз дозволяє визначити відповідність змісту заняття обраної теми, ступінь реалізації мети і завдань, мотиваційний настрій учнів на виконання вправ і завдань. Самоаналіз власної діяльності мотивує студентів на подальший саморозвиток, самовдосконалення, викликає бажання провести наступне заняття максимально ефективно, не допускаючи попередніх помилок.

Таким чином, на даному етапі активно формується діяльнісно-рефлексивний компонент готовності майбутнього вчителя до профілактики протиправної поведінки учнів, триває розвиток мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів.

Заключний етап передбачає, перш за все, уявлення студентами результатів проекту – продукту проектної діяльності в різних формах: звіті, презентації, моделі, есе і т.д.

Однією з добре зарекомендованих себе форм представлення результатів проекту є портфоліо студента. Портфоліо самостійно оформлюється студентом і включає в себе зібрану інформацію з проблеми, опис структурних елементів проекту (мета, завдання, план виконання і т.д.), діагностичний інструментарій, плани-конспекти занять, мультимедійні презентації, самоаналіз своєї діяльності в проекті. Портфоліо - це результат, який може знайти практичне застосування в ході педагогічної практики студентів, а також у майбутній професійній діяльності в профілактичній роботі вчителя фізичної культури.

Завершується проект рефлексивним аналізом проектної діяльності. Студенти спільно з викладачем оцінюють результати групової та індивідуальної роботи, обговорюють ступінь досягнення поставленої мети та вирішення завдань проекту, виявляють позитивні і негативні сторони проектної діяльності.

Таким чином, алгоритм роботи над соціальним проектом сприяє розвитку в рівній мірі всіх структурних компонентів готовності майбутнього вчителя фізичної культури до профілактики. Однак розвиток компонентів на кожному з етапів відбувається нерівномірно. Зіставлення етапів проектної роботи з розвитком компонентів готовності представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1.

Зіставлення етапів проектної роботи і розвитку компонентів готовності майбутнього вчителя фізичної культури до профілактичної діяльності

Етапи проектної роботи	Компонент готовності
Підготовчий	Переважає формування мотиваційно-ціннісної та когнітивної складових готовності. Студенти засвоюють теоретичні знання; виникає задум проекту, йде збір інформації про проблему, здійснюється розробка тематики і змісту занять з підлітками.
Основний	Формується діяльнісно-рефлексивний компонент готовності. Студенти в ході проведення занять опановують комплекс умінь і навичок (комунікативних, організаційних, конструктивних, діагностичних і ін.). Триває формування когнітивної та мотиваційно-ціннісної складових.
Заключний	Розвиток діяльнісно-рефлексивного компоненту. Здійснюється рефлексивний аналіз роботи над проектом, збирається і представляється до захисту портфоліо.

Висновки. Таким чином, проведена нами експериментальна робота дозволяє виділити переваги використання методу проектів в процесі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до профілактичної роботи. По-перше, метод проектів має високий мотиваційний потенціал. Залучення студентів до соціально-значущої діяльності сприяє формуванню пізнавального інтересу до вирішення профілактичних завдань, прагнення до надання допомоги і підтримки підлітку в подоланні протиправної поведінки, мотивів досягнення успіху і самореалізації в профілактичній діяльності.

По-друге, робота над проектом дозволяє актуалізувати вже наявні знання студентів з різних предметних областей (педагогіки, психології, права), а також активізує студентів до самостійного їх поповнення.

По-третє, метод проектів дозволяє створювати умови для навчання студентів в практиці, «занурення» майбутніх вчителів фізичної культури в професію. Це сприяє більш глибокому вивченню сутності профілактичної роботи, розуміння її значущості, придбання практичного досвіду організації та проведення занять з різними категоріями учнів.

По-четверте, робота над проектом розвиває професійно значущі особистісні якості майбутніх вчителів, необхідні для організації профілактики протиправної поведінки підлітків: емпатія, толерантність, тактовність, доброзичливість, терпіння, чуйність, ініціативність, самостійність. Розвиває здатність творчо і креативно підходити до вирішення проблем подолання відхилень в поведінці учнів.

Аналіз результатів застосування методу проектів на практиці показує, що метод проектів надає нові можливості вирішення завдань, пов'язаних з формуванням готовності студентів до профілактичної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1 Еремина Л. И. Социальное проектирование в профессиональной подготовке студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///D:/Downloads/sotsialnoe-proektirovanie-v-professionalnoy-podgotovke-studentov.pdf>.
- 2 Жиркова Ж. С. Основы педагогического проектирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=7441>.

- 3 Забелина Г. А. Метод проектов в системе высшего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. А. Забелина. – Москва, 2009 – 27 с.
- 4 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петрова А. Е.]. – М., 2004 – 103 с.
- 5 Сазанова А. В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» // Психология, социология и педагогика. - 2012. - № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673>
- 6 Халилов С. Р. Педагогические условия реализации метода проектов в профессиональной подготовке будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. Р. Халилов. – Карачаевск, 2011 – 29 с.

REFERENCES

1. Eremina L. I. Socialnoe proektirovanie v profesionalnoj podgotovke studentov [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: file: // D: /Downloads/sotsialnoe-proektirovanie-v-professionalnoy-podgotovke-studentov.pdf.
2. Zhirkova Zh. S. Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya [Elektronnyi resurs]. - Rezhym dostupu: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=7441>.
3. Zabelina G. A. Metod proektov v sisteme vysshego obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 «Obscha pedagogika, istoria pedagogiki i obrazovaniya» / G. A. Zabelina. - Moskva, 2009 - 27 s.
4. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya / [Polat E. S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V., Petrova A. E.]. - M., 2004 - 103 s.
5. Sazanova A. V. Genezis i sysnost ponatia «proektnyaa deatelnost» // Psihologia, sociologia i pedagogika. 2012. № 6 [Elektronnyi resurs]. - Rezhym dostupu: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673>
6. Khalilov S. R. Pedagogicheskie yslovia realizacii metoda proektov v professionalnoi podgotovke by-dyschego pedagoga : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 «Teoria i metodika professionalnogo obrazovaniya» / S. R. Khalilov. - Karachaevsk, 2011 - 29 s.

INNA HARDZEYEVA

THE METHOD OF PROJECT AS A MEANS OF FORMING THE READINESS OF A FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE TO PREVENTION OF ADOLESCENTS ILLEGAL BEHAVIOR

In the article the concept «readiness of the future teacher of physical culture to prevent the illegal behavior of adolescents» is considered, its structural components (motivational-value, cognitive, activity-reflective) are identified.

Preparing students for preventive work involves solving the following problems: the formation of moral values as norms of one's own behavior, personal qualities, motives of activity; assimilation of the system of knowledge in the field of pedagogical prevention; acquiring of practical experience of preventive work. The solution of these problems requires the search for effective methods and means of training.

One of the most promising methods of professional training of the future teacher for preventive work is the method of projects. The application of the project method in the process of forming the future teacher's readiness for the prevention of illegal behavior of adolescents requires the creation of pedagogical conditions, among which are the motivation, consciousness and activity of students in the development and implementation of the project; reliance on independent activity of students; Subject-subject relations of the teacher and participants of the project.

One of the most promising methods of professional training of the future teacher for preventive work is the method of projects. The application of the project method in the process of forming the future teacher's readiness for the prevention of unlawful behavior of adolescents requires the creation of pedagogical conditions, among which: the motivation, consciousness

and activity of students in the development and implementation of the project; reliance on independent activity of students; subject-subject relations of the teacher and participants of the project.

The article presents practical experience of implementing a socially significant project «The Future Begins Today!». The algorithm for the development and implementation of a social project is related to the stages of forming the future teacher's readiness for preventive activities and includes the preparatory, main and final stages. The algorithm of work on a social project encourage the development of equally all structural components of the readiness of the future teacher of physical culture for prevention.

The result of our experimental work made it possible to reveal the advantages of using the project method in the process of preparing future physical education teachers for preventive work: high motivational potential, actualization and integration of knowledge from various subject areas, "involvement" of students in professional activities, development of professionally significant personal qualities of future teachers.

Key words: *readiness, prevention, illegal behavior, adolescent, project method, social design.*

Одержано 24.01.2018р.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

УДК 373.2.013 «196/20»

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256681>

ОЛЕНА ГНІЗДІЛОВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7706-2427>

(Полтава)

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК НАУКОВИХ ШКІЛ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (др. пол. ХХ – поч. ХХІ ст.)

У статті висвітлено динаміку розвитку науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., схарактеризовано їхні здобутки на кожному з трьох виокремлених етапів, показано взаємодію і взаємовплив академічних і вузівських наукових шкіл.

Ключові слова: науково-педагогічна школа, дослідження, дошкільна освіта, виховання, навчання, лінгводидактика.

Постановка проблеми. Питання становлення, розвитку та популяризації діяльності наукової школи стає все більш актуальним для динамічного інформаційного суспільства, потенціал якого складають творчі, ініціативні, відповідальні, соціально мобільні та висококваліфіковані фахівці, що прагнуть до постійного професійного і особистісного самовдосконалення. Актуалізація вивчення наукової школи як моделі взаємодії науки і освіти, що інтегрує науково-дослідну і навчальну роботу, забезпечує спадкоємність наукового знання і створює оптимальні умови для розвитку кадрового потенціалу, сприяє оптимізації науково-дослідної діяльності у вищій школі зумовлюється також зростанням ролі наукової спільноти, яка формує та розвиває прогресивне знання, сприяє його утвердженню в конкурентному освітньому середовищі.

Зважаючи на те, що кожна наукова школа проходить певні життєві цикли в своєму розвитку, видозмінюється, критичне осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду, об'єктивна оцінка дослідницьких здобутків учених-засновників наукових шкіл, виявлення прогресивних та діючих чинників функціонування стрижневої неформальної структурної ланки науки, сприятиме імплементації окремих ідей у проблемне поле вивчення, зростанню освітнього потенціалу суспільства, моделюванню освітніх інфраструктур сьогодення.

Значний інтерес викликають науково-дослідні традиції, закладені в другій половині ХХ століття, що послужили базисом для зародження і подальшого розвитку наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, визначили основні напрями досліджень в дошкільній педагогіці і методиках дошкільного навчання і нині мають потужний науковий потенціал, впливають на освітньо-виховні процеси та підготовку конкурентоспроможних педагогічних кадрів дошкільної галузі. Наукові школи у галузі дошкільної освіти є охоронцем набутих традицій, наукового світосприйняття, концентрованого досвіду низки поколінь, своєрідною естафетою передавання досвіду, що сприяє розкриттю творчих здібностей молодих учених, їх вихованню, становленню й перетворенню на зрілих дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі створено певний фундамент для вивчення наукових шкіл у системі науки. Виняткове значення в з'ясуванні сутності поняття «наукова школа», її характерних ознак мають роботи наукознавців П. Анохіна, А. Антонова, І. Аршавського, В. Гасілова, В. Горського, Г. Доброва, Б. Кедрова, Г. Лайтка, І. Лакатоса, К. Ланге, С. Микулінського, М. Родного, Д. Прайса, Н. Семенова, С. Хайтуна, Г. Штейнера, М. Ярошевського. Серед досліджень сучасних українських учених, що присвячені категорії «наукова школа», можна виділити роботи Д. Зербіно, О. Устенко, Ю. Храмова, які презентують характерні риси, функції наукової школи, її життєвий цикл, вплив наукового лідера на її еволюцію та на процес розвитку

науки. У працях вітчизняних педагогів А. Алексюка, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтуха, С. Золотухіної, Г. Кловак, В. Курила, І. Сірої, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Чепіль та ін. поняття «наукова школа» знайшло відображення на тлі розв'язання проблеми організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах в історико-педагогічній ретроспективі. Водночас, вивчення й аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що еволюція науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України ХХ ст. у систематизованому вигляді не досліджувалася.

Метою статті є висвітлення динаміки розвитку науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., характеристика їхніх здобутків на кожному з виокремлених етапів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз історико-педагогічних і науково-методичних джерел дозволив виокремити й обґрунтувати три етапи розвитку науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. на основі таких критеріїв: зміни в соціально-економічних та суспільно-політичних сферах країни; прийняття нормативних документів, що регламентували діяльність дошкільних закладів в Україні й організацію навчально-виховного процесу в них; погляди провідних учених на мету, зміст, форми дошкільної освіти; впровадження результатів науково-педагогічних досліджень у практику дитячих садків.

Хронологічно-педагогічний та логіко-історичний аналіз уможливив у межах досліджуваного періоду ідентифікувати такі етапи: I етап – (60-70 рр. ХХ ст.) – етап зародження наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки; II етап – (80-і рр. ХХ ст.) – етап подальшого розвитку й офіційного визнання здобутків наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, що позначився урізноманітненням і поглибленням тематики дослідницьких проблем; III етап – (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) – етап розширення напрямів науково-педагогічних досліджень, змістовного збагачення поля наукових пошуків, перетворення однорівневих наукових шкіл на багаторівневі, створення дочірніх наукових шкіл. Дамо детальну характеристику кожному з них.

Перший етап позначився стрімким збільшенням мережі дошкільних установ, ухваленням низки державних документів, що регламентували діяльність закладів дошкільної освіти («Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок)», «Положення про дитячі дошкільні заклади у колгоспах Української РСР», Постанова «Про розгортання мережі дитячих дошкільних закладів у колгоспах і радгоспах республіки», Постанова «Про заходи з поліпшення будівництва медичних і дитячих закладів у республіці» тощо).

Зазначимо, що цей етап мав певні особливості, які позначилися на ефективності науково-дослідної роботи. У 60-ті роки в науку приходить нове покоління науково-методичних фахівців з дошкільної педагогіки. Своім вагомим науковим доробком воно заявляє про ґрунтовність проведених досліджень і започатковує розвиток кількох наукових шкіл в Україні. Ці наукові школи мали суттєвий вплив на практику роботи дошкільних закладів. Українська дошкільна педагогіка посіла одне з провідних місць в СРСР [2].

Так, функціонування відкритого відділу дошкільного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки України (УНДІП) забезпечило розробку під керівництвом видатних учених наукових проблем, а також підготовку до науково-педагогічної діяльності осіб, що мали потяг до неї та необхідні для цього знання й здібності. У 1960 році до аспірантури УНДІПу вступила Л. Артемова. Увага вченої зосереджувалася на визначенні особливостей організації ігрової діяльності у дитячому садку, пошуках способів налагодження ігрової взаємодії дошкільників у творчих іграх та іграх з готовим змістом і правилами. Вагомим елементом її наукових пошуків стала прогресивна ідея – ефективність виховання суспільно значимих рис особистості дитини значно зростає в ігровій діяльності, у процесі якої дитина засвоює правила й норми поведінки, ознайомлюється з навколишнім життям [10].

Істотний внесок у дошкільну педагогіку зробив к.п.н. Е. Вільчковський, напрями наукових досліджень якого пов'язані з фізичним вихованням дітей. У 1969-1974 рр. він працював старшим науковим співробітником відділу методики фізичного виховання УНДІПу. Учений детально досліджував формування рухових навичок у дітей дошкільного віку [4; 10].

Проблеми дошкільного виховання у 60-ті роки в УРСР також розробляли викладачі кафедр дошкільної педагогіки Запорізького, Київського, Рівненського, Слов'янського педагогічних інститутів, які посідали провідні позиції в Україні як центри підготовки педагогів дошкільної ос-

віти вищої кваліфікації, а також наукових досліджень у галузі теорії і методики навчання й виховання дітей дошкільного віку. Пізніше, у 70-ті роки приєднуються колективи відкритих кафедр у Харкові, Глухові, Ніжині.

До науково-дослідної діяльності у галузі дошкільної освіти в Україні з 1961 р. долучилася к.п.н. З. Борисова, яка поєднала своє життя з Київським державним педагогічним інститутом імені О.М. Горького, куди була прийнята на посаду доцента кафедри дошкільної педагогіки. Вона опікувалася розробкою проблем формування відповідального ставлення дошкільнят до праці, залучення дітей до чергувань як форми трудової діяльності вихованців у дитячих садках, єдності морального і трудового виховання особистості.

Викладачем Запорізького державного педагогічного інституту в 1963-1972 рр. була А. Богуш. Водночас вона навчалася у аспірантурі НДІ психології. Сфера її наукових пошуків у ці роки зосереджувалася на проблемі одночасного засвоєння української і російської мов дітьми дошкільного віку. У кандидатській дисертації А. Богуш довела, що, забезпечуючи постійний педагогічний контроль над мовою дітей та навчаючи їх зіставляти схоже і відмінне в споріднених мовах, можна успішно формувати у дошкільнят навички самоконтролю мовлення і тим самим сприяти успішному опануванню двох мов.

У 1970 р. у Запорізькому державному педагогічному інституті почала працювати і К. Щербакова. Через два роки вона вступила до заочної аспірантури НДІ дошкільного виховання АПН СРСР. Молодий вчений досліджувала моральне становлення особистості дошкільника у грі, специфіку формування позитивних взаємовідносин у дітей [8, с.9]. У 70-ті роки в Україні значно активізувалася науково-дослідницька робота у галузі дошкільної педагогіки. Тематика та напрями досліджень у ці роки визначалися завданнями виховання дітей дошкільного віку, рівнем розвитку педагогічної науки та запитами практики [11, с. 358-359]. На цей період припадають захисти кандидатських дисертацій А. Богуш і К. Щербакової.

У ці роки Л. Артемова працювала над удосконаленням змісту навчально-виховної роботи у дошкільних закладах і організації педагогічного процесу. У складі авторського колективу вона доопрацювала і видала «Програму виховання в дитячому садку» (1971), «Програму та методичні настанови виховання дітей в дошкільному закладі» (1975), що суттєво вплинуло на практику роботи дитячих садків [9, с.43].

У цей час Е. Вільчковський детально досліджував динаміку рухової активності дітей 4-7 років, вивчав специфіку формування та вдосконалення основних видів рухів. Необхідною умовою для успішного забезпечення процесу правильного формування рухових навичок і підвищення функціональних можливостей організму, на його думку, є збільшення кількості занять і їх систематичне проведення у режимі дня ДНЗ. Результати експериментальних досліджень та висновки Е. Вільчковського було використано при складанні програми виховання для дитячих садків УРСР, у методичних листах Міністерства освіти України і впроваджувалися в практику роботи з фізичного виховання дошкільників [4; 10]. Результатом наукових пошуків Е. Вільчковського став вихід у світ ряду навчально-методичних видань з методичних проблем фізичного виховання в дитячому садку [10].

Здобутки лінгводидактичних пошуків завідувача кафедри дошкільного виховання Рівненського державного педагогічного інституту ім. Д. З. Мануїльського А. Богуш у 70-ті рр. знайшли відображення у комплексі навчально-методичних посібників, зміст яких поглибив методику розвитку мови у дітей у дитячому садку [1; 10].

Унікальною формою репрезентації результатів психолого-педагогічних досліджень у галузі дошкільної освіти у 1965-1982 роках були республіканський науково-методичний збірник «Дошкільна педагогіка і психологія» і науково-методичний журнал «Дошкільне виховання», на сторінках яких систематично друкувалися статті Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчковського та інших провідних українських учених [10].

Отже, наявність концептуальних педагогічних ідей, публікацій з проблематики дошкільного виховання і навчання, співробітників і однодумців є підставою констатувати започаткування у 60-70 рр. ХХ ст. в Україні наукових досліджень у галузі дошкільної освіти. Наукові ідеї Л. Артемової, А. Богуш, Е. Вільчковського, К. Щербакової створили підґрунтя для подальшого розвитку теорії і практики дошкільної освіти.

На другому етапі спостережено активізацію наукових розробок щодо виховання і навчання дітей дошкільного віку, інтенсивну підготовку науково-педагогічних кадрів, поглиблення тематики наукових пошуків, уточнення й деталізацію основних положень науково-дослідних програм докторів наук Л. Артемової (1985), А. Богуш (1986), З. Борисової (1985), Е. Вільчковського (1989) – фундаторів науково-дослідної діяльності України у галузі дошкільної освіти.

Установлено, що консолідуючими чинниками активної діяльності З. Борисової – завідувача кафедри дошкільної педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького (1975-1992) – виступили такі пріоритетні напрями творчого пошуку, як розробка питань удосконалення навчально-виховного процесу в дитячому садку, взаємозв'язку морального і трудового виховання дітей. Вона згуртувала колектив справжніх майстрів дошкільної справи і кожному дала путівку в наукове життя. На базі кафедри проводились масштабні заходи всесоюзного та республіканського рівня – науково-практичні конференції, методичні семінари, студентські олімпіади. Успіхи науково-викладацького колективу на чолі з З. Борисовою дозволили блискуче представити здобутки кафедри на Всесоюзній виставці досягнень у галузі освіти та науки і отримати найвищу нагороду – медаль ВДНГ за внесок у підготовку педагогічних кадрів.

За участі викладачів кафедр дошкільної педагогіки Київського (З. Борисова, Е. Вільчковський), Бердянського (К. Щербакова, В. Котляр), Рівненського (А. Богуш, Т. Поніманська) та інших педінститутів створювалися та оновлювалися програми виховання та навчання у вітчизняних дитячих садках, у педагогічній періодиці друкувалися наукові статті, вивчався та узагальнювався передовий педагогічний досвід найкращих дошкільних закладів України, вдосконалювалися методи і прийоми роботи зі студентами.

Особливе місце в науково-дослідній діяльності завідувача кафедри дошкільного виховання Рівненського державного педагогічного інституту А. Богуш займала проблема розвитку мовлення дітей. Нею розроблено зміст методики розвитку мови дошкільнят як галузі педагогіки і як навчальної дисципліни в закладах вищої професійної освіти. Під керівництвом А. Богуш розпочинає свою трудову діяльність у Рівному Т. Поніманська, яка з 1979 року навчалася в аспірантурі НДІ дошкільного виховання АПН СРСР. Молодий вчений досліджувала моральне становлення особистості дошкільника у трудовій діяльності, специфіку засвоєння моральних норм у дітей.

Середина 80-х рр. ХХ ст. позначена заснуванням дидактичної наукової школи к. п. н., професора кафедри теорії і методики дошкільного виховання, Бердянського державного педагогічного інституту імені П.Д. Осипенка К. Щербакової, яка досліджувала проблему розвитку в дошкільників початкових математичних понять. У ці роки К. Щербакова була членом науково-методичної комісії при Міністерстві освіти СРСР (1978-1983 рр.) і Міністерстві освіти УРСР (1984-1989 рр.) та редколегії науково-методичного журналу «Дошкільне виховання» (з 1980 р.). Педагогічні ідеї К. Щербакової у цей час знайшли відображення в колективних науково-методичних працях. Книги «Методика навчання математики дітей дошкільного віку», «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей» рекомендовано Міністерством освіти УРСР як навчальні посібники для студентів педучилищ та педінститутів із спеціальності «Педагогіка і психологія (дошкільна)» [8].

У цей період простежено посилення уваги до проблематики ігрової діяльності дітей дошкільного віку. У полі зору К. Щербакової перебували питання формування позитивних взаємин у спільній ігровій діяльності дітей дошкільного віку, розвитку творчої активності дошкільників в іграх за сюжетами літературних творів, психолого-педагогічні основи організації та проведення сюжетно-рольових ігор, керівництво ними з боку вихователів [8].

Зародження наукової школи Л. Артемової відбулося у стінах лабораторії дошкільного виховання УНДІПу, де вчена працювала до 1990 року. Л. Артемова розкрила проблему виховання в дітей позитивних взаємин як основи поведінки в колективі. На конкретних прикладах показала, як у процесі ігор діти набули навичок спілкування з однолітками, як поступово розвивалися в них колективістські риси. Одним із аспектів наукових досліджень стало питання морального виховання дітей дошкільного віку. Вивчалися засоби і методи формування у дошкільнят рис колективізму, гуманних, патріотичних та інтернаціональних почуттів. У 80-их роках ХХ століття Л. Артемова і її учні довели ефективність дитячих ігор у процесі розвитку соціальних почуттів і ознайомлення дошкільників з різними явищами суспільного життя.

Наукові розробки Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчковського, Т. Поніманської, К. Щербакової допомагали педагогам у практичній роботі, сприяли підвищенню їхньої фахової майстерності, забезпечили створення методологічної платформи для розвитку наступних науково-педагогічних досліджень та започаткування і повноцінного функціонування наукових шкіл у галузі дошкільної освіти.

Третій етап характеризувався збагаченням напрямів їхньої діяльності, збільшенням їхнього кількісного складу, розширенням географічних меж функціонування науково-педагогічних шкіл у галузі дошкільної освіти України ХХ ст. – початку ХХІ ст. (науково-педагогічні школи почали формуватися в містах Луганську, Сумах, Слов'янську, Донецьку, Одесі, Івано-Франківську та інших містах України).

Серед дослідницьких колективів, що здобули широке визнання в Україні та за її межами, вирізняється наукова школа д.п.н, професора, завідувача кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського А. Богуш [5]. З'ясовано, що домінантними напрямками досліджень вихованців академіка А. Богуш були: історичні аспекти становлення розвитку дошкільної лінгводидактики та творче використання спадщини минувшини в сучасному ДНЗ, методика розвитку і навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови, методика навчання дітей української мови в дошкільних закладах національних спільнот та іноземної мови, народознавчий аспект розвитку мовлення, розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку та проблеми наступності між ДНЗ і школою, підготовка студентів дошкільних факультетів до навчання мови дітей дошкільного віку тощо [1; 5]. Відкривши новий напрямок в теорії дошкільного навчання – дошкільну лінгводидактику, А. Богуш виявила вихідні методологічні позиції для визначення принципів відбору і побудови системи знань як наукової основи для створення програм дитячого садка, що забезпечують ефективний розвиток мовлення дитини.

Результати досліджень учнів і послідовників академіка А. Богуш висвітлено в 7 докторських і понад 60 кандидатських дисертаціях, виконаних під її керівництвом. Професійний шлях її учнів (Н. Гавриш [6], Л. Казанцева, К. Крутій, Т. Котик, Н. Лисенко, Н. Луцан та ін.) є переконливим свідченням великої особистої ролі професора А. Богуш у формуванні науково-педагогічних кадрів в Україні.

Бурхливий розвиток дошкільної педагогіки як науки на цьому етапі презентує наукова школа, засновником якої стала д. п. н., професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки (з 1991) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Л. Артемова. Під її керівництвом учні розгорнули широкі дослідження різних аспектів проблем ігрової діяльності та морального виховання дошкільників. Дослідження цієї наукової школи показали, що діти, реалізуючи в грі знання, одержані на заняттях, у повсякденному житті оперують ними в розмовах одне з одним у міру свого досвіду й розумового розвитку. Цим самим під час гри вони передають ровесникам власні уявлення про навколишній світ. Цим забезпечується певне поглиблення, уточнення, систематизація знань про явища життя, побут, працю людей, природу в такій невимушеній і природній для дітей діяльності, як гра. У результаті з'являється можливість не переобтяжувати дітей навчальним матеріалом на заняттях. Виконані під її керівництвом дослідження проблем дитячої гри не втратили і нині своєї актуальності. За результатами наукових досліджень Л. Артемовою опубліковано понад 312 наукових праць, захищено 29 кандидатських і 2 докторські дисертації.

Засновником наукового напряму – теоретико-методичні основи ознайомлення дітей з математичними уявленнями – і виділенням його в самостійну науку пов'язано з ім'ям К. Щербакової. Її погляди на систему ознайомлення дошкільнят з елементарними математичними поняттями були викладені в ряді навчальних посібників, де на основі узагальнення багаторічного досвіду роботи колективу вихователів і методистів дитячих садів обґрунтовані завдання, принципи, зміст, методи і форми організації математичної роботи у дошкільних закладах.

Позитивний вплив на розвиток дошкільного виховання в Україні справили наукові дослідження професора К. Щербакової та її учнів не тільки з питань математичного розвитку (О. Брежнева, Л. Гайдаржийська, Л. Зайцева, О. Зборовська, Т. Степанова, О. Фунтікова та ін.), але й виховання дошкільників (Ю. Демидова, Т. Єськова, Ю. Косенко та ін.). Результати наукових пошуків представників наукової школи К. Щербакової знайшли відбиття в захищених під її керів-

ництвом 12 кандидатських дисертацій і опублікованих 400 наукових і науково-методичних праць. Вміння К. Щербакової відзначити найвдаліші місця та творчі знахідки науковців, побачити в іншій людині сильні, позитивні сторони, і підтримавши їх, надихнути на подальшу успішну наукову роботу, дозволяють їй учням знаходити шлях для подальшого наукового зростання (д.п.н., професори Т. Степанова, О. Фунтікова, Л. Зайцева) [8, С.11].

Д.п.н., професор, член-кореспондент НАПН України Е. Вільчковський, його учні й послідовники опрацювали систему фізичної культури дітей раннього та дошкільного віку; розробили методику навчання дошкільників вправ з гімнастики та рухливих ігор; підготували рекомендації щодо формування правильної постави, загартування й профілактики плоскостопості. Під керівництвом і консультуванням вченого захистилося 12 аспірантів і 3 докторанта. Е. Вільчковський – автор понад 450 наукових публікацій, 15 програм з фізичного виховання дітей дошкільного віку. Послідовниками і спадкоємцями його ідей є О. Богініч, Н. Денисенко, Н. Кот, О. Курок, які примножують дослідницькі традиції його наукової школи та здійснюють ефективну підготовку науково-педагогічних кадрів [4].

У колі наукових інтересів д.п.н., професора З. Борисової проблеми трудового та морального виховання дітей дошкільного віку, історичні аспекти дошкільного виховання. Особистий науково-педагогічний доробок З. Борисової налічує понад 150 праць. Традиції наукової школи З. Борисової на початку ХХІ ст. продовжили її учні, що започаткували діяльність дочірніх наукових шкіл (д.п.н., проф. Г. Беленька).

Суттєво вплинув на практику роботи дошкільних закладів науковий доробок завідувача кафедри педагогіки і психології (дошкільної) (1987-2006 рр.), професора (з 2002 р.), проректора з наукової роботи (2006-2016 рр.) Рівненського державного гуманітарного університету Т. Поніманської та представників її наукової школи з проблем гуманізації освітнього процесу. Результати наукових пошуків членів наукової школи Т. Поніманської знайшли відбиття в захищених під її керівництвом 12 кандидатських дисертацій і опублікованих близько 300 наукових і науково-методичних працях.

Висновки. Отже, аналіз наукової діяльності провідних наукових шкіл України у галузі дошкільної освіти досліджуваного періоду дав змогу констатувати, що їх розвиток відбувався на трьох основних етапах. Представлені матеріали свідчать, що поглиблення предмету педагогічних досліджень, пошуків наукових пошуків, зростання потужного наукового потенціалу, підтримка наявних та формування нових науково-педагогічних шкіл, інтеграція наукових результатів у навчальний процес та гармонізація наукової, навчальної та методичної роботи, оновлення змісту навчання найсучаснішими фундаментальними знаннями й прикладними результатами, залучення молодих учених та обдарованих студентів до наукових шкіл характеризували розвиток науково-педагогічних шкіл України у галузі дошкільної освіти другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. Досягнення Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Е. Вільчковського, Т. Поніманської, К. Щербакової збагатили вітчизняну дошкільну педагогіку, а впровадження результатів їхніх наукових досліджень сприяли розвитку педагогічної практики на всіх освітніх рівнях. Учні цих учених гідно примножують професійні та наукові здобутки своїх педагогів-наставників. Вони працюють на перспективу – створюють власні наукові школи, в яких готують нову зміну кадрів, сприяють професійному зростанню молоді, виховують справжніх мислячих учених, створюють умови для творчої самореалізації науковців. Закладені в др. пол. ХХ століття науково-дослідні традиції послужили базисом для подальшого розвитку наукових шкіл у галузі дошкільної освіти, визначили основні напрямки досліджень в дошкільній педагогіці й окремих методиках навчання дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алла Михайлівна Богуш – академік АПН України : біобібліогр. покажч. / АПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Айвазова Л. М. ; наук. ред. Рогова П. І. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О. ; літ. ред. Білоцерківець І. П.]. – 2-ге вид., доповн. та переробл. – Київ : [б. в.], 2009. – 118 с. – (Серія „Академіки АПН України” ; вип. 16).
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: підручник / Л.В. Артемова. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
3. Віденко Н. Проблеми становлення та розвитку науково-дослідної роботи в системі дошкільного навчання в 60-80-ті роки ХХ століття / Н.Віденко : [Електронний ресурс]. – Режим доступа:

4. Вільчковський Е. С.: життєвий шлях та науково-педагогічна діяльність : біобібліогр. покажч. / уклад. Ірина Свістельник. – Л. : [б. в.], 2015. – 6 с.
5. Гнізділова О.А. Грані науково-педагогічної діяльності академіка А.М. Богуш / О.А. Гнізділова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип.31, Том V (47) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 112–121.
6. Гнізділова О.А. Зміст і напрями діяльності наукової школи професора Н.В. Гавриш / О.А. Гнізділова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – 2014. – № 40. – С. 268–274.
7. Гнізділова О. А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи: монографія / О. А. Гнізділова // Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : Вид-во ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – 388 с.
8. Дошкільна освіта в персоналіях (до ювілею професора К.Й. Щербакової). Наукове видання [упорядники О.Г. Брежнева, Л.В. Макаренко]. – Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2016. – 248 с.
9. Дошкільна освіта: історія і сьогодення: довідник / [упоряд. Л.В. Лохвицька]. – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 208 с.
10. Саяпіна С.А. Публікації та дисертації вітчизняних авторів із питань виховання та навчання дітей дошкільного віку (1960 р.– початок ХХІ століття): бібліограф. покажчик / С.А. Саяпіна. – Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2016. – 281 с.
11. Улюкаєва І.Г. Історія дошкільної педагогіки: підручник / І.Г. Улюкаєва. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 424 с.

REFERENCES

1. Alla Mykhailivna Bohush – akademik APN Ukrainy : biobibliogr. pokazhch. / APN Ukrainy, Derzh. nauk-ped. b-ka Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho ; [uporiad.: Ponomarenko L. O., Aivazova L. M. ; nauk. red. Rohova P. I. ; bibliogr. red. Ponomarenko L. O. ; lit. red. Bilotserkivets I. P.]. – 2-he vyd., dopovn. ta pererobl. – Kyiv : [b. v.], 2009. –118 s. – (Seriiia „Akademiky APN Ukrainy” ; vyp. 16).
2. Artemova L.V. Istoriia pedahohiky Ukrainy: pidruchnyk / L.V. Artemova. – K.: Lybid, 2006. – 424 s.
3. Videnko N. Problemy stanovlennia ta rozvytku naukovo-doslidnoi roboty v systemi doshkilnoho navchannia v 60-80-ti roky KhKh stolittia / N.Videnko : / [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/912/1/PROBLEMY_STANOVLENNIA_TTA_ROZVYTKAU_NAUKOVO-DOSLIDNOI_ROBOTY_V_SYSTEMI_DOSHILNOHO_NAVCHANNIA.pdf
4. Vilchkovskiy E. S.: zhyttievyy shliakh ta naukovo-pedahohichna diialnist : biobibliogr. pokazhch. / uklad. Iryna Svistelnyk. – L. : [b. v.], 2015. – 6 s.
5. Hnizdilova O.A. Hrani naukovo-pedahohichnoi diialnosti akademika A.M. Bohush / O.A. Hnizdilova // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» – Dodatok 1 do Vyp.31, Tom V (47) : Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». – K. : Hnozys, 2013. – S. 112–121.
6. Hnizdilova O.A. Zmist i napriamy diialnosti naukovoii shkoly profesora N.V. Havrysh / O.A. Hnizdilova // Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly : zb. nauk. pr. – 2014. – № 40. – S. 268–274.
7. Hnizdilova O. A. Naukovi shkoly vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv Skhidnoi Ukrainy KhKh stolittia: teoriia, dosvid, perspektyvy: monohrafiia / O. A. Hnizdilova // Poltavskiy nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. – Poltava : Vyd-vo PNPNU imeni V.H. Korolenka, 2011. – 388 s.
8. Doshkilna osvita v personaliakh (do yuvileiu profesora K.I. Shcherbakovoi). Naukove vydannia [uporiadnyky O.H. Brezhnieva, L.V. Makarenko]. – Melitopol: Vydavnychiy budynok Melitopolskoi miskoi drukarni, 2016. – 248 s.
9. Doshkilna osvita: istoriia i sohodennia: dovidnyk / [uporiad. L.V. Lokhvytska]. – Ternopil: Mandrivets, 2011. – 208 s.
10. Saiapina S.A. Publikatsii ta dysertatsii vitchyznianskykh avtoriv iz pytan vykhovannia ta navchannia ditei doshkilnoho viku (1960 r.– pochatok KhKhI stolittia): bibliohraf. pokazhchyk / S.A. Saiapina. – Sloviansk: Vyd-vo B.I. Matorina, 2016. – 281 s.
11. Uliukaieva I.H. Istoriia doshkilnoi pedahohiky: pidruchnyk / I.H. Uliukaieva. – K.: Vydavnychiy Dim «Slovo», 2016. – 424 s.

OLENA HNIZDILOVA

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION (THE SECOND HALF OF THE 20TH – THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY)

The article highlights the development dynamics of scientific and pedagogical schools in the field of preschool education in Ukraine in the second half of the 20th – beginning of the 21st century, their achievements have been described in accordance with three distinguished stages.

The stages of development of scientific and pedagogical schools in the field of preschool education in Ukraine during the studied period have been substantiated and characterized: stage I – (the 60-70s of the 20th century) – the stage of the origin of scientific researches in the field of preschool pedagogy; stage II – (the 80s of the 20th century) – the stage of further development and official recognition of the scientific schools achievements in the field of preschool education, which was marked by variety and deepening of research topics; stage III – (the 90-s of the 20th century – the beginning of the 21st century) – the stage of expanding of scientific and pedagogical research trends, enrichment of content in the field of scientific researches, transformation of one-level scientific schools into multilevel, creation of derived scientific schools.

It has been stated that the origins of scientific schools in the field of preschool education in Ukraine began to form in the 60-70s of the 20th century. Scientific ideas and experimental researches by L. Artemova, A. Bohush, Z. Borysova, E. Vilchkovskiy, K. Shcherbakova created the basis for further theory and practice development of preschool education. It has been found out that these scientists' scientific researches helped teachers in their practical work, promoted their professional skill development, provided the creation of a methodological platform for the development of scientific and pedagogical researches and the establishment and full functioning of scientific schools in the field of preschool education during the following periods.

It has been proved that the second stage is the one of activation of scientific researches in the field of education and upbringing of children of preschool age, the deepening of the scientific research subjects, clarification and elaboration of the basic ideas of research programmes by L. Artemova, A. Bohush, Z. Borysova, E. Vilchkovskiy, K. Shcherbakova – the founders of scientific and research activity in the field of preschool education in Ukraine.

It has been revealed that the third stage is characterized by enrichment of their activities, increase in their quantitative composition, intensive training of scientific and pedagogical staff, and expansion of geographical boundaries of scientific and pedagogical schools functioning in the field of preschool education, creation of derived scientific schools.

It has been proved that the research traditions established in the second half of the 20th century served as a basis for the further development of scientific schools in the field of preschool education; they identified the main trends of researches in the field of preschool pedagogy and individual methods of teaching children of preschool age.

Keywords: *scientific and pedagogical school, research, preschool education, upbringing, training, linguodidactics.*

Одержано 26.01.2018р.

УДК 378:37.011.3-051(091)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256687>**ТЕТЯНА ДОРОНІНА**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3990-7959>*(Кривий Піг)***ГЕНЕЗА ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

У статті наведено матеріали з історичного досвіду реформування педагогічної освіти впродовж першої половини ХХ ст. та зроблено висновок щодо зв'язку змісту педагогічної освіти аналізованого часового проміжку з тогочасними партійними ідеологемами: створення уніфікованої системи вищої педагогічної освіти, спрямованої на підготовку комуністично налаштованого спеціаліста – будівника комунізму, який передусім мав марксистсько-ленінській світогляд, що побудований на ґрунтовному суспільно-політичному знанні. У зв'язку з цим у статті доведено, що загальнопедагогічні дисципліни неминуче поступилися місцем дисциплінам суспільного спрямування

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка, зміст освіти, майбутній учитель, навчальний план, педагогіка, педагогічний інститут, учительський інститут.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи вітчизняної освіти, остаточно невизначеності її пріоритетів, попри її поступове узгодження із європейською системою освіти та наявність значної нормативно-правової бази, залишається остаточно не розв'язаною проблема сутності педагогічної освіти (її мети, завдань, структури, організаційних та змістовних засад). За умов практичної відсутності концепції сучасної педагогічної освіти та державного стандарту з підготовки фахівців за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» (та відповідних спеціальностей) особливо актуальним вважаємо питання змістового насичення, визначення базових дисциплін педагогічного циклу та їх можливого співвідношення із дисциплінами варіативними, а отже, встановлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

На нашу думку, вирішенню проблеми сприятиме вивчення історико-педагогічних надбань у визначеному аспекті. Україна вже переживала складні часи економічного занепаду, духовної кризи та відбудови освітньої системи, тому минулий досвід формування власне педагогічної освіти (зокрема її загально педагогічного складника) дозволить виявити позитивні та негативні тенденції, що необхідно наслідувати чи оминати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя достатньо широко представлені в науково-педагогічному дискурсі роботами С. Архангельського, А. Алексюка, Ю. Бабанського, А. Бойко, В. Бондаря, О. Глузмана, В. Гриньової, М. Євтуха, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Мадзігона, О. Мороза, І. Підласого, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Л. Хомич, М. Ярмаченка та ін. Становлення та розвиток педагогічної освіти набули свого висвітлення в працях Н. Дем'яненко, С. Золотухіної, О. Кобрій, В. Лугового, В. Майбороди, О. Сухомлинської та інших сучасних дослідників. Звернення до історико-педагогічного дискурсу дозволяє констатувати, що найбільш широко висвітленим є ранньорадянський (20-30 рр. ХХ ст.) період розвитку педагогічної освіти (Т. Антонюк, Л. Березівська, Н. Гузій, Н. Дічек, О. Кобрій, В. Липинський, О. Радул, Г. Ясницький, І. Ящук та ін.). Це цілком зрозуміло з огляду на масштабність історичних подій, швидкість соціокультурних змін та радикальний характер іх перетворень, що позначилися й на педагогічній освіті.

Питання розвитку педагогічної освіти в повоєнний період розглядається в історико-педагогічних дослідженнях значно рідше, ніж згадуваний вище період. Серед них варто вказати на педагогічні (Т. Кобзарєва «Розвиток вищої педагогічної освіти у Українській РСР (1928-1975 рр.)»; М. Козій «Розвиток середньої педагогічної освіти в Україні (1945-1990)») та історичні (Н. Головка «Відновлення та розвиток системи вищої та середньої освіти Української РСР (1943-1950 рр.)»;

Р. Ростикус «Розвиток та зміцнення вищої школи у західних областях України у повоєнний час (1945–1955)»; О. Шачнева «Боротьба партійних організацій України за відновлення та розвиток вищої школи УРСР в період 1943-1950 рр.») розвідки. Проте переважна більшість названих праць була написана ще за радянські часи, а отже, не може вважатися незаангажованою.

Варто також відзначити появу наукових розвідок (А. Акусок, А. Булда, С. Буряк, Т. Васильчук, М. Кагальна, В. Мічуда, М. Микитюк, О. Прохоренко, І. Регейлота та ін.), у яких простежується прагнення авторів до узагальнених висновків щодо педагогічної освіти повоєнної доби. Утім, питання загальнопедагогічної освіти майбутнього учителя розглядається переважно в більш широкому контексті (фахова підготовка окремих категорій вчителів).

Сучасний огляд історико-педагогічного дискурсу переконає в ґрунтовному, однак нерівномірному вивченні вітчизняною наукою проблеми розвитку історії педагогічної освіти, зокрема її загальноосвітнього змісту в повоєнний період. Утім, цей час розвитку педагогічної освіти здається надзвичайно цікавим, з огляду на можливість проведення історичних аналогій, в умовах сучасної модернізації вітчизняної освіти. Головна з них – прискорене реформування педагогічної системи освіти, її побудова та відновлення в надзвичайно складних політичних та економічних умовах.

Отже, **метою пропонованої даної статті** є актуалізація проблеми загальнопедагогічної підготовки в педагогічних навчальних закладах УСРР упродовж повоєнного десятиліття задля узагальнення педагогічного досвіду та встановлення об'єктивних закономірностей діяльності освітньої системи, що потребують урахування в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Висвітлення питання змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах повоєнної доби передбачало попереднє встановлення сутності ключової категорії «зміст загальнопедагогічної підготовки» майбутнього вчителя, системи впливових чинників, що визначили соціокультурні (зокрема освітні) передумови, які детермінували зміст педагогічної освіти досліджуваного періоду.

У своїй роботі ми спиралися на визначення А. Акусок про те, що «зміст загальнопедагогічної підготовки – це складне інтегроване утворення, структуроване як система засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність» [1, с.6]. У такому тлумаченні зміст загальнопедагогічної освіти відображається в державних документах, освітніх стандартах, доктринах, концепціях, провідних теоріях педагогічної науки, навчальних планах та навчальних програмах та проявляється на *рівні навчального матеріалу* (у підручниках, навчальних посібниках, збірниках завдань тощо).

Зміст підготовки вчителя визначається в освітніх стандартах та навчальних планах, програмах (навчальних та робочих) з окремих дисциплін (зокрема фахових). У навчальних планах подано перелік навчальних дисциплін, опанування яких забезпечує теоретичну підготовку із відповідно збалансованим практичним складником (навчальна практика). Утім, з певною пересторогою, що підтверджується практичним досвідом, сприймаємо твердження О. Кобрій, що сьогоденна тенденція «поступового скорочення в динаміці загальнопедагогічної підготовки частки спеціальних дисциплін та нарощування можливості вибору студентами інших навчальних курсів, створює сприятливі умови для забезпечення їхньої ґрунтовної педагогічної підготовки» [5, с.27]. Водночас вимушені констатувати, що загальнопедагогічна підготовка на сьогодні поступово змінюється на технологічну, при цьому втрачається фундаменталізація знань майбутніх учителів.

На початок ХХ ст. зміст загальнопедагогічної освіти (спеціальний блок, за Н. Андрійчук) у вчительських семінаріях (готували народного вчителя для сільської школи) передбачав такі компоненти: педагогіка (історія педагогіки), методика викладання та практичні уроки (проведення семінаристами уроків у народних училищах) [2, с.179-219]. У вчительських інститутах напередодні революційних подій 17-го року продовжували підготовку на основі Положення 1872 р. та за єдиними програмами, затвердженими Інструкцією Міністерством народної освіти 13 листопада 1876 р. (які стали обов'язковими з 1977/78 н.р.) [6]. Тобто понад 40 років зміст загальнопедагогічної підготовки вчителів (для начальних/міських училищ) залишався практично незмінним. Тут обов'язково вивчали короткий курс педагогіки, дидактики та було передбачено

проведення педагогічної практики. Звертаємо увагу на уточнення О. Кобрій, що під педагогікою у цей час розумілася передовсім теорія виховання, проте «обов'язковими компонентами теоретичної загальнопедагогічної підготовки вважалися наука про виховання, історія педагогіки, дидактика, училищезнавство, часткові методики, психологія, які передбачали винятково авторське розроблення їхнього змісту, визначення практичної складової загальнопедагогічної підготовки» [5, с.28]. За таких умов майбутніх учителів вчили лише тим знанням, які мали практичне спрямування для їхньої подальшої роботи в початковому училищі.

Зрушення у змісті загальнопедагогічної освіти відбувалися внаслідок появи нового – підвищеного типу початкових шкіл – вищих начальних училищ, який набував «соціального спрямування» (О. Кобрій) та передбачав вивчення таких педагогічних курсів як «Педагогіка», «Наука про виховання», «Дидактика», «Історія педагогіки» [5, с.28]. Цей порядок було зруйновано у зв'язку з глобальними історичними подіями, що незворотно змінили політичний, економічний, суспільний та культурний устрій країни та призвели до різких зрушень в освітній сфері, тому становлять значний інтерес для історико-педагогічної науки.

Організаційна розбудова освітньої системи із відповідним перепідпорядкуванням педагогічних освітніх установ (Наркомос, Укрголовпрофос, губприси, методкоми тощо) відбувалася передусім на ідеологічних засадах, була спрямована на задоволення освітніх потреб різних верств населення та відповідала змінам у структурі освіти взагалі. У цей час варіативність закладів, що надавали педагогічну освіту (чи право викладати), у своїй ретроспективі апробувала різні організаційні форми: окремі факультети у класичних університетах, вищі жіночі курси, учительські інститути/семінарії, педшколи; педагогічні технікуми, інститути народної освіти (із трирічним терміном навчання), вищі педагогічні курси (із трирічним терміном навчання), педагогічні інститути (із чотирирічним терміном навчання), що є свідченням пошуку оптимальної форми підготовки вчителя за уніфікованою навчальною програмою.

Не заглиблюючись у питання ідеологічного, адміністративно-господарського та організаційного характеру, відзначимо змістовий компонент такої освіти, зважаючи на її кінцеву мету – «готувати працівників освіти, організатора, який володіє всіма методами дитячого виховання і педагогічної роботи з підлітками та дорослими» [12, с.48]. У сенсі нашої публікації вважаємо необхідним наголосити на факті існування в Інститутах народної освіти (з 1921 р.) трьох окремих відділень: факультету соціального виховання (готував педагога-організатора, педагога-колективіста), факультету професійної освіти (готував учителів-предметників) та факультету політосвіти (готував політичних пропагандистів).

Зміст загальнопедагогічної освіти на факультеті соцвиху в 1920-1921 н.р. представлений у публікації М. Микитюк «Педагогічна підготовка вчителів на початку ХХ століття на Україні». Тут науковець подає такий перелік дисциплін педагогічного циклу: «основи психології, основи фізичного виховання, теорія трудового виховання, політика Радянської влади в галузі народної освіти (1 курс); педагогічна психологія, психопатологія, гігієна, організація закладів соціалістичного виховання, методи експериментального вивчення дітей і юнацтва (2 курс); загальна педагогіка, психологія дитинства і юності, фізичне виховання і гігієна виховання, мистецтво у педагогічній практиці, історія початкової освіти, методика експериментальних досліджень (3 курс); найважливіші педагогічні течії, історія педагогіки, статистика освіти, дитяча організація бібліотек, розповідь, виразне слово й читання (4 курс)» [9]. Наведена інформація та аналіз змісту факультету професійної освіти дає підстави науковцю стверджувати, про домінування дисциплін методичного та педагогічного змісту – «при загальній кількості годин – 4000 та трирічному курсі навчання за 6-годинним робочим днем на предмети професійно-педагогічні відводилося 1800 годин» [9]. Утім, оцінка наведеного вище переліку з позицій сучасного навчального розподілу дозволяє констатувати наявність лише трьох суто педагогічних дисциплін: *загальна педагогіка* та *історія педагогіки* (історію початкової освіти та найважливіші педагогічні течії – вважаємо лише частковим поглибленням викремленої дисципліни). *Теорія виховання* представлена в тих варіантах (основи фізичного виховання, теорія трудового виховання), що були найбільш затребувані часом.

Визначними у формуванні змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя стали рішення I, II та III Всеукраїнських конференцій з педагогічної освіти (1922, 1923, 1924 рр.). Результатом обговорення проблеми підготовки педагогів було рішення, яким «теоретичні дисципліни в на-

вчальному плані педагогічних ВНЗ розподілялися за трьома основними циклами: природничим, педагогічним та соціально-економічним. Кожен із циклів передбачав досягнення єдності теорії і практики. Основні зусилля скеровувалися на створення курсу педагогіки, який би влаштував усіх». Це призвело до визначення таких його складових: «Дидактика», «Теорія виховання» і «Школознавство» [5, с.30].

Із реорганізацією педагогічних (трирічних) курсів у педагогічні технікуми (1925 р.), що мали готувати вчителів початкової освіти, було затверджено нові навчальні плани, які включали дисципліни трьох циклів: «1) соціальне виховання (педагогічний); 2) соціально-економічний (політичне виховання); 3) загальноосвітній (загальнонауковий)» [3, с.59]. Звернімо увагу на широкий перелік дисциплін, що відносили до «педагогічного циклу»: вивчення дитячих закладів, психологія, основи педології, принципи трудового виховання, робота на селі з дорослими, педагогічні системи, дидактика, гігієна, основи дефектології, статистика народної освіти, дитячий рух [12, с.49]. Наведений перелік, на нашу думку, також свідчить про нечіткість та невизначеність самої дисципліни «педагогіка» в програмному контексті. Це, на нашу думку, значною мірою було обумовлено молодістю «радянської педагогіки», рішучою спробою її наукового реформування з одночасним запереченням низки постулатів традиційної (а отже, «буржуазної») педагогіки.

Утім, необхідність підготовки вчителів, які були б не лише спеціалістами зі свого фаху, але насамперед – провідниками комуністичної ідеології, потребувало втручання у зміст педагогічної освіти керівних партійних установ. Так, у 30-х рр. розпочалося системне реформування педагогічної освіти. Після затвердження Наркомосом нового «Положення про педагогічний інститут» та постанови ЦК ВКП(б) від 5 травня 1935 року «Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та мережу педагогічних установ» систему педагогічних ВНЗ було представлено у двох варіантах: чотирирічні педагогічні інститути (повна вища освіта) для підготовки вчителів та дворічні учительські інститути (неповна вища освіта) для підготовки вчителів неповної середньої школи [7].

Створена система педагогічної освіти дала свої результати; так, за різними даними, у 1940/41 навчальному році в Україні діяло 24 педагогічні і 45 учительських інститутів [12, с.51]. Утім, ця ситуація погіршилася в повоєнний час, коли кількість спеціально підготовлених педагогів значно (на 30% [9]) скоротилася. Цікаві кількісні показники з цього приводу наводять Т. Васильчук та М. Козій. Зокрема, Т. Васильчук вказує, що 1944 р. у звільнених областях України не вистачало 30498 педагогів [4, с.11]. Педагогічні установи повинні були в найкоротші терміни виправити становище та надолужити втрачені надбання.

Узагальнений огляд соціокультурних умов відновлення вищої, зокрема вищої педагогічної, освіти доводить, що повоєнна доба потребує детального вивчення сьогоденною вітчизняною історико-педагогічною думкою, проте ми зосередимо увагу лише на аналізі навчальних планів педагогічних ВНЗ задля з'ясування питання загальнопедагогічної підготовки вчителів у повоєнну добу.

Отже, у 1945 р. педагогічна освіта, як і в довоєнний час, здобувалася в педагогічних та учительських інститутах, упродовж чотирьох та двох років відповідно. Задля унормування педагогічної освіти вже в серпні 1945 р. було ухвалено Постанову РНК СРСР «Про поліпшення справи підготовки вчителів» (№2088), а в жовтні / грудні ухвалено Навчальні плани для учительських та педагогічних інститутів, на яких ми зосредили увагу задля встановлення наявності в них педагогічного складника (а саме – дисциплін традиційно педагогічного циклу).

Зокрема, Управлінням у Справах Вищої Школи при РНК УРСР (17 жовтня 1945 р.) для підготовки вчителів в Учительському інституті зі спеціальностей «Історія», «Українська мова та література», «Російська мова та література», «Фізика та математика», «Природознавство та географія» (кваліфікація спеціаліста – викладач історії; викладач української мови та літератури; викладач російської мови та літератури; викладач математики та фізики; викладач природознавства та географії в V-VII класах семирічної та середньої школи; термін навчання – 2 роки) передбачалося вивчення «Педагогіки» (130 годин), проте «Історія педагогіки» – відсутня [13].

Навчальним планом, затвердженим Всесоюзним Комітетом у Справах Вищої Школи при РНК УРСР (8 грудня 1945 р.) для підготовки вчителів спеціальностей «Географія», «Історія», «Українська мова й література», «Російська мова та література», «Природознавство», «Математика»,

«Фізика» (кваліфікація спеціаліста, відповідно, – викладач географії середньої школи, викладач історії середньої школи, викладач української мови й літератури; викладач російської мови та літератури; викладач біології та хімії; викладач математики, викладач фізики; термін навчання 4 роки), для вивчення передбачалися і «Педагогіка» (100 годин), і «Історія педагогіки» (100 годин).

Таблиця 1.

Погодинний розподіл загальнопедагогічних дисциплін у 1945 р.

Кваліфікація спеціаліста – «викладач ... середньої школи» (термін навчання 4 роки)											
№ з/п	Спеціальність	Педагогіка					Історія педагогіки				
		всього	Лек.	Пр.	курс		всього	Лек.	Пр.	курс	
					II	III				III	IV
1.	«Географія»	100	66	34	3	3	100	83	17	4	5
2.	«Історія»	100	66	34	3	3	100	83	17	4	5
3.	«Українська мова й література»	100	66	34	6	-	100	83	17	7	-
4.	«Російська мова та література»	100	66	34	6	-	100	83	17	7	-
5.	«Природознавство»	100	66	34	6	-	100	83	17	8	-
6.	«Математика»	100	66	34	6	-	100	83	17	8	-
7.	«Фізика»	100	66	34	6	-	100	83	17	7	-
Кваліфікація спеціаліста – «викладач ... в V-VII класах семирічної та середньої школи» (термін навчання 2 роки) «Педагогіка»											
№ з/п	Спеціальність					всього	Лек.	Пр.	1 курс	2 курс	
1.	«Історія»					130	70	60	4	3	
2.	«Українська мова та література»					130	70	60	4	3	
3.	«Російська мова та література»					130	70	60	4	3	
4.	«Фізика та математика»					130	70	60	4	3	
5.	«Природознавство та географія»					130	70	60	4	3	

Водночас зазначимо, що аналіз навчальних планів із підготовки учителів за чотири- / дво-річним терміном навчання цікавий ще з тих позицій, що він яскраво демонструє місце «ідеологічних» дисциплін («Основи марксизму-ленінізму», «Політична економія» та «Історія філософії, діалектичний і історичний матеріалізм» / «Діалектичний та історичний матеріалізм») у підготовці майбутнього вчителя повоєнної доби. На вивчення цих дисциплін відводилося загалом 530 годин навчального часу (розподіл лекцій та практичних занять представлений у таблиці 2.) [13].

Таблиця 2.

Дисципліни суспільно-політичного циклу в навчальних планах 1945 р.

№ з/п	Назва навчальної дисципліни	Всього	Лекції	Практичні
1.	«Основи марксизму-ленінізму»	250	160/156	90/94
2.	«Політична економія»	140	96	44
3.	«Історія філософії, діалектичний і історичний матеріалізм» / «Діалектичний та історичний матеріалізм»	140	100	40

Відзначимо, що «Історія філософії...» вивчалися лише студентами спеціальності «Історія», «Українська мова та література» та «Російська мова та література». При дворічному навчанні вивчали лише «Основи марксизму-ленінізму», проте також упродовж 250 годин. При тому, що на вивчення власне педагогічних дисциплін відводилося лише 200 /130 годин (див. таблицю 1) [13]. Отже, констатуємо наявність суттєвого превалювання «ідеологічних дисциплін» у підготовці вчителя, що також мало своє пояснення особливою увагою з боку партійних установ саме до ідейно-політичного світогляду вчительства. Тому загальнопедагогічні дисципліни неминуче поступилися місцем дисциплінам суспільного спрямування.

Через те, що умови повоєнної відбудови потребували практичної роботи вчителя, особливу увагу звернули на їх заочну підготовку. Постановою Комітету у справах вищої школи при Раді Міністрів СРСР (від 17 квітня 1946 р.) було ухвалено п'яти-, три- річний термін навчання студентів заочного відділення (відповідно, педагогічних та учительських інститутів) та ухвалено нові Навчальні плани (1946 р.). Відповідно до них у педагогічному інституті передбачалося вивчення «Педагогіки» та «Історії педагогіки» (у скороченому вигляді – 40 та 36 годин; виключно в лекційній формі). Загалом для навчання на заочному відділенні було передбачено 1740 навчальних годин, із яких 108 – суспільно-політичні; 106 – психолого-педагогічні (до вказаних вище 76 «педагогічних» годин додаємо 30 годин, запланованих на вивчення психології). Такий погодинний розподіл свідчить про спрямування навчання на підготовку вчителя-предметника (1526 годин – на вивчення спеціальних дисциплін за фахом), спеціаліста у своїй галузі [13].

У серпні 1947 р. навчальні плани для педагогічних інститутів, підпорядкованих Міністерству просвіти УСРР, було перероблено та затверджено нові варіанти. До цих планів було видано окремий наказ «Про запровадження нових навчальних планів у педагогічних інститутах» (від 26 серпня 1947 р. № 2041), яким запроваджувалися спецкурси з педагогіки на четвертих курсах усіх факультетів (пункт 2 позиція г) обсягом 36 навчальних годин (із заліком у 7 чи 8 семестрі) [13]. Цей факт загалом свідчить про розуміння значення педагогічного знання тодішніми освітянами. Утім зміст цих спецкурсів, їхні завдання та методика проведення можуть становити окремий інтерес для історико-педагогічного вивчення.

Узагальнюючи, варто наголосити, що в повоєнний час відбувалася відбудова шкільної освіти, передусім спрямована на подолання освітнього розриву, викликаного об'єктивними (воєнними) умовами, та побудова нової школи, яка б охопила освітою всі верстви населення. Ці масштабні стратегічні завдання повинно було виконати вчительство. Безумовно, такі нововведення потребували постійного збільшення фахівців. Інтенсивна підготовка вчительських кадрів у повоєнну добу була надзвичайно плідною. Так, за різними джерелами, в повоєнне десятиріччя значно зросла кількість студентів педагогічних навчальних закладів (321,9 тис. у 1945/46 н.р. до 607 тис. у 1950/51 н.р. [11]) та вчителів (з 1946/47 рр. на початок 1956/57 рр. на 120133 осіб, а чисельність дипломованих кадрів – на 47% [8]). Водночас слід відзначити розгорнуту в цей час широку мережу шести-, восьми- місячних курсів перепідготовки вчителів, які щороку випускали понад 10 тис. слухачів (1946 р. – 14,5 тис. учителів; 1947 р. – близько 13 тис. [10]). Отже, поставлене завдання будо з успіхом вирішене – довоєнну мережу педагогічної освіти відновлено в 1945 р., а кількісні показники – у 1946-1947 н.р. [4, с.12].

Висновки. Викладене вище дозволяє констатувати прямий зв'язок змісту педагогічної освіти аналізованого часового проміжку з тогочасними партійними ідеологемами: створення уніфікованої системи вищої педагогічної освіти, спрямованої на підготовку комуністично налаштованого спеціаліста – будівника комунізму, який передусім мав марксистсько-ленінській світогляд, що побудований на ґрунтовному суспільно-політичному знанні. Така підготовка була повністю контрольована із боку вищих партійних установ, що зміцнювалася через партійні постанови, виконання яких було обов'язковим. Ретроспективний огляд доводить, що навіть в умовах зміни «замовлення» зміст власне педагогічної освіти залишався усталеним, зміни тут відбувалися дуже повільно та вкрай поступово. Тому загальнопедагогічні дисципліни неминуче поступилися місцем дисциплінам суспільного спрямування. Панівна в повоєнні часи тенденція щодо ідеологізації підготовки вчителів сьогодні відсутня, проте загальнопедагогічні дисципліни не посіли відповідного місця у змісті підготовки майбутнього вчителя та поступаються місцем сучасній тенденції технологізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. М. Акусок. – Київ, 2009. – 24 с.
2. Андрійчук Н. М. Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860–1917 рр.) : Монографія / Н. М. Акусок. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2011. – 299 с.
3. Багно Ю. Деякі аспекти підготовки та перепідготовки вчителів сільської початкової школи в Україні (20-ті роки ХХ ст.) / Ю. Багно // Рідна школа. – 2010. – №12. – С. 58-61
4. Васильчук Т. В. Відновлення та розвиток системи вищої освіти в Україні (1943–1950 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 „Історія України” / Т. В. Васильчук. – Запоріжжя, 2007. – 22 с.
5. Кобрій О. М. Соціальні чинники загальнопедагогічної підготовки вчителя в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. / О. М. Кобрій // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2014. – №1. – С. 26-31.
6. Кравченко В. М. професійно-педагогічна підготовка в учительських інститутах України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. [Електронний ресурс] / В. М. Кравченко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – 2005. – №3. – Частина 2. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2005-3-2/13_Kravchenko.pdf.
7. Ліман І. Особливості розвитку вищої педагогічної освіти в УСРР (1920-1935 рр.) [Електронний ресурс] / І. Ліман. – Режим доступу : <http://www.i-lyman.name/BerdjanskPedKursy/History/1.html#Ref2>
8. Матвеева Н. Внутрішкільна науково-методична робота з учителями початкових загальноосвітніх шкіл України (1945-1990 рр.) [Електронний ресурс] / Н. Матвеева // Історико-педагогічний альманах. – 2006. – №1. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2006/2006_1_4.pdf
9. Микитюк М. Педагогічна підготовка вчителів на початку ХХ століття на Україні / М. Микитюк // Київський науково-педагогічний вісник. – 2016. – С. 132-142.
10. Мічуда В. В. Радянська система освіти у повоєнний період (1945-1950 роки) / В. В. Мічуда // Молодий вчений. – 2016. – №12.1(40). – С. 267-271
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / Под ред. А. М. Арсеньева и др. – М. : Педагогика, 1988. – 270 с.
12. Радул О. С. Розвиток педагогічної освіти в Україні у 20-30-і роки ХХ століття / О. С. Радул / Наукові записки / Ред. кол. : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – 2017. – Випуск 156. – С. 47-52.
13. ЦДАВО; Фонд 166 Міністерство освіти України; оп.15; Спр. 436. Навчальний план (спеціальність: українська мова та література; фізика; математика; природознавство; географія; російська мова та література; історія), 8 грудня 1945; Навчальний план (спеціальність: українська мова та література; фізика та математика; російська мова та література; природознавство та географія; географія; історія), 17 жовтня 1945, 263 арк.

REFERENCES

1. Akusok A. M. Teoretychni zasady formuvannia zmistu zahalnopedahohichoi pidhotovky maibutnoho vchytelia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 „Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky” / A. M. Akusok. – Kyiv, 2009. – 24 s.
2. Andriichuk N. M. Pidhotovka vchyteliv narodnoi shkoly v uchytelskykh seminariakh Ukrainy (1860–1917 rr.) : Monohrafiia / N. M. Akusok. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU, 2011. – 299 s.
3. Bahno Yu. Deiaki aspekty pidhotovky ta perepidhotovky vchyteliv silskoi pochatkovoii shkoly v Ukraini (20-ti roky XX st.) / Yu. Bahno // Ridna shkola. – 2010. – №12. – S. 58-61.
4. Vasylchuk T. V. Vidnovlennia ta rozvytok systemy vyshchoi osvity v Ukraini (1943–1950 rr.) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. istor. nauk : spets. 07.00.01 „Istoriia Ukrainy” / T. V. Vasylchuk. – Zaporizhzhia, 2007. – 22 s.
5. Kobrii O. M. Sotsialni chynnyky zahalnopedahohichnoi pidhotovky vchytelia v Ukraini naprykintsi XIX – na pochatku XX st. / O. M. Kobrii // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. – 2014. – №1. – S. 26-31.
6. Kravchenko V. M. profesiino-pedahohichna pidhotovka v uchytelskykh instytutakh Ukrainy druhoi polovyny XIX – pochatku XX st. [Elektronnyi resurs] / V. M. Kravchenko // Visnyk Natsionalnoho tek-

- hnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut». – 2005. – №3. – Chastyna 2. – Rezhym dostupu: http://novyn.kpi.ua/2005-3-2/13_Kravchenko.pdf.
7. Liman I. Osoblyvosti rozvytku vyshchoi pedahohichnoi sovity v USRR (1920-1935 rr.) [Elektronnyi resurs] / I. Liman. – Rezhym dostupu: <http://www.i-lyman.name/BerdjanskPedKursy/History/1.html#Ref2>.
 8. Matveieva N. Vnutrishkilna naukovo-metodychna robota z uchyteliamy pochatkovykh zahalnoosvitnikh shkil Ukrainy (1945-1990 rr.) [Elektronnyi resurs] / N. Matveieva // Istoryko-pedahohichnyi almanakh. – 2006. – №1. – Rezhym dostupu :http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2006/2006_1_4.pdf.
 9. Mykytiuk M. Pedahohichna pidhotovka vchyteliv na pochatku XX stolittia na Ukraini / M. Mykytiuk // Kyivskiy naukovo-pedahohichnyi visnyk. – 2016. – S. 132-142.
 10. Michuda V.V. Radianska systema osvity u povoiennyi period (1945-1950 roky) / V.V. Michuda // Molodyi vchenyi. – 2016. – №12.1(40). – С. 267-271
 11. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy myslu narodov SSSR (1941-1961) / Pod red. A. M. Arseneva i dr. – M. : Pedagogika, 1988. – 270 s.
 12. Radul O. S. Rozvytok pedahohichnoi osvity v Ukraini u 20-30-i roky XX stolittia / O. S. Radul / Naukovi zapysky / Red. kol. : V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko ta in. – 2017. – Vypusk 156. – S. 47-52.
 13. TsDAVO; Fond 166 Ministerstvo osvity Ukrainy; op.15; Spr. 436. Navchalnyi plan (spetsialnist: ukrainska mova ta literatura; fizyka; matematika; pryrodoznavstvo; heohrafiia; rosiiska mova ta literatura; istoriia), 8 hrudnia 1945; Navchalnyi plan (spetsialnist: ukrainska mova ta literatura; fizyka ta matematika; rosiiska mova ta literatura; pryrodoznavstvo ta heohrafiia; heohrafiia; istoriia), 17 zhovtnia 1945, 263 ark.

TETYANA DORONINA

CONTENT'S GENEZES OF TEACHERS' GENERAL PRACTICAL TRAINING IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

The question about the system's content saturation of native education, the definition of pedagogical cycle's basic disciplines and their possible correlation with variational disciplines are especially relevant in today's conditions of reforming the system of native education and due to absence of the concept of modern pedagogical education and the state standard for training specialists in the direction 011 "Sciences about Education " (and appropriate specialties).

The article presents materials from the historical experience of reforming of pedagogical education during the first half of the twentieth century and the conclusion is made regarding to the content's connection of pedagogical education of the analyzed time interval with party's ideologies of that time. It is emphasized that reconstruction of school education was during the post – war period, its aim was overcoming the educational gap which was caused by objective (military) conditions and construction of a new school that would cover all population. Teaching must have done these large-scale strategic tasks. Certainly, such innovations required constant increase of specialists. Intensive training of teaching staff in the post-war period was extremely ambiguous. The retrospective review proves, that even in the context of changing the "order", the content of pedagogical education itself remained steady and changes were very slowly and very gradually. The creation of unified system of higher pedagogical education that is aimed at preparing a communist-minded specialist, a builder of communism, who had Marxism-Leninism ideology, built on thorough sociopolitical knowledge, above all. Significant predominance of "ideological disciplines" in teachers' preparation was proved and it also had its ideological explanation. Therefore, general pedagogical disciplines inevitably gave way to disciplines of social orientation.

Key words: *general pedagogical preparation, content of education, future teacher, history of pedagogy, historical and pedagogical research, curriculum, Pedagogy, pedagogical institute, teacher's institute.*

Одержано 26.01.2018р.

УДК (066)206-76-04.364.682.42-11-053.6(477.53)«192/193»
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256691>

ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4869-274X>

(Полтава)

ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД ВИХОВАННЯ БЕЗПРИТУЛЬНИХ ДІТЕЙ НА ПОЛТАВЩИНІ У ДОРОБКУ ФЕДОРА ІВАНОВА (20-30-і рр. ХХ ст.)

*Найстрашніша з катастроф, що нам загрожує, –
не стільки атомна, теплова і тому подібні варіанти знищення людини
на Землі, скільки антропологічна – знищення людського в людині*

Юлій Шрейдер, радянський філософ, математик, кібернетик

Актуалізовано проблему безпритульних дітей в Україні ХХІ століття. Проаналізовано передовий досвід одного з перших на Полтавщині завідувачів-вихователів, хто розпочав справу перевиховання молоді на принципах організованості колективу та згуртованості вихованців навколо спільної виробничої праці, – Федора Даниловича Іванова – завідувача дитячою сільськогосподарською колонією ім. В.Г. Короленка.

Ключові слова: безпритульність, Федір Іванов, Полтавщина, дитяча колонія, педагогічний досвід.

Постановка проблеми. Захист прав та інтересів дітей і молоді – одна із основних ознак правової демократичної держави. Проте, на тлі позитивних соціальних зрушень в країні, проблема дитячої безпритульності сьогодні катастрофічно загострюється, маючи жакливі для нашого майбутнього наслідки.

На сьогодні існують різні категорії дітей, які тим або іншим чином змушені «виховуватися» вулицею. Згідно з Законом України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей»: «Безпритульні діти – це діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувалися, і не мають певного місця проживання» [2]. Бездоглядні діти, згідно нормативного акту – це «діти, які не забезпечені сприятливими умовами для їхнього фізичного, духовного та інтелектуального розвитку (матеріальне благополуччя сім'ї, належне виховання, догляд і дбайливе ставлення до дитини, здорова моральна атмосфера тощо)» [2]. Ці діти підтримують контакт із сім'єю, але через малозабезпеченість родини, різні види експлуатації, зловживання щодо дитини батьками та особами, які їх замінюють, проводять більшу частину часу поза сім'єю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародний надзвичайний фонд допомоги дітям ЮНІСЕФ об'єднує поняття безпритульних і бездоглядних дітей узагальненим терміном «діти вулиці», який зараз широко застосовується у вжитку. У своєму дослідженні використовуємо поняття «безпритульні діти», до яких відносимо дітей, які в силу тих чи інших обставин втратили зв'язок з батьками чи опікунами і, не маючи жодних засобів для існування і певного місця проживання, змушені тривалий час жити та /або працювати в середовищі вулиці.

Нині в Україні жодне відомство не володіє точною інформацією про кількість безпритульних маленьких українців: офіційно називають цифру від 100 до 200 тис.; неофіційно – від мільйона до двох (всього в Україні – 9 млн. дітей). Разючу різницю в статистиці можна пояснити різким і масштабним зростанням кількості безпритульників, значну частину яких, в силу тих чи інших обставин, служби у справах неповнолітніх не змогли поставити на облік. Причин цьому чимало, найголовніші з них – затяжна війна на Сході України, яка залишила сиротами тисячі дітей та підлітків, політична нестабільність, глибока економічна криза, агресивно проведені реформи, що призвело до різкого зниження доходів та рівня життя значної частини населення.

Тривожні тенденції зростання дитячої безпритульності в Україні співзвучні із тенденціями світовими, які зародилися, зокрема, на тлі міграційного кризису в Європі, пов'язаного із масштабним переселенням біженців із Сирії та інших зон військових дій. За даними Європолу понад 10 тис.

дітей-мігрантів зникли після прибуття до Європи. Більша частина з цих дітей швидше за все експлуатується тим чи іншим способом. А це – рабська праця, комерційна сексуальна експлуатація, використання і торгівля органами людини тощо. Отже, проблема дитячої безпритульності в Україні критично загострюється, погрожуючи стати масштабною і некерованою.

У зв'язку з цим, виникає особлива потреба у вивченні найкращих здобутків вітчизняної педагогіки, зокрема багатого досвіду виховання безпритульних дітей на Полтавщині, яка з 1918 р. стає притулком для тисяч бездомних дітей, евакуйованих із голодуючих районів Росії. Це становить мету нашого дослідження.

У 20 – 30-і рр. ХХ ст., як свідчать історичні факти, Полтава та райони області прийняли понад 10 тис. безпритульників з Поволжя, Москви, Петербурга, незважаючи на те, що в регіоні нараховувалося 36 тис. місцевих безпритульних дітей. Саме в ці роки в Полтаві розгортається безпрецедентна за розмахом робота із захисту і виховання безпритульних дітей, пов'язана з іменами В.Короленка, Ф.Іванова, А. Макаренка та ін.

У статті маємо намір проаналізувати передовий досвід одного з перших на Полтавщині завідувачів-вихователів (попередника А.С. Макаренка), хто розпочав справу перевиховання молоді на принципах організованості колективу та згуртованості вихованців навколо спільної виробничої праці, – Федора Даниловича Іванова – завідувача дитячою сільськогосподарською колонією ім. В.Г. Короленка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Федора Іванова було призначено на посаду завідувача колонії в листопаді 1922 року. Як він згадує: «Я приїхав в осінню сльоту. Без перебою мрячив дощ. У холодних, брудних кімнатах я застав тридцять обірваних дітлахів і двох технічних працівників. Із педагогічного персоналу нікого не було. Саме в цей час дітлахи збирали капусту з городу. Мене зацікавило, яким чином без примушування працюють діти з ранку до вечора?...» [4, с. 42].

Тож Іванов вирішує залишитися в колонії. Більше 10 років він завідував цим закладом, який у 1925 р., за наслідками інспекційних перевірок, було включено до системи дослідних установ Наркомосу України. Популярності Ф. Іванова сприяли його публікації в часописі Головоцвуху Наркомосу “Детский дом” (“Наше самоуправление”, “Опыт организации детского досуга”, “Колония и местное население” (1929. – № № 1 – 3.); “Религиозны ли наши дети?” (1930. – №№ 2 – 3) та в збірнику методичних матеріалів “Дитяче містечко” (“Основные моменты в организации сельскохозяйственных работ в детских колониях (на материалах из опыта детской колонии им. В. Короленко)”, Харків, 1928 р.). Досвід роботи педагога висвітлено також на сторінках журналу “Народный учитель” (1928 р.) у статті С. Сумного “Имени большого человеколюбца”.

Зі спогадів журналіста С. Сумного: «Я дивлюся на обличчя Федора Даниловича. Голова посивіла в колонії ... Типове обличчя російського інтелігента. Гарне, з м'якими рисами обличчя, із чесними очима, які прямо дивляться крізь скельця пенсне. Такі обличчя були, вочевидь, у тих учителів, які кидали вигідну службу в місті і йшли на село» [4, с. 41]. Це був чудовий знавець дитячої психології (за професією Федір Іванов був лікар, закінчив психоневрологічний інститут ім. В. Бехтерева в Петербурзі.), надзвичайно добра, м'яка, але водночас із твердою волею людина, яка володіла різнобічними знаннями, мала літературні та акторські здібності.

Проте, незважаючи на всі його досягнення у справі врятування безпритульних дітей, Федора Даниловича спіткала доля багатьох його сподвижників на початку 30-х рр. ХХ ст. – він загинув у «гулагівському» таборі (де конкретно, нам не вдалося встановити). Після 1956 р. його було помертно реабілітовано.

Становлення і діяльність колонії відбувалися в надзвичайно важких соціальних умовах (низький рівень матеріального забезпечення, наявність розумово відсталих дітей, постійна плінність дитячого контингенту, недостатня кількість кваліфікованих педагогів). Колонія ім. В. Короленка була одним із найперших закладів такого типу на території Радянської України. Історія заснування дитячої установи тісно пов'язана з діяльністю добровільного товариства «Ліга порятунку дітей» та її керівника Володимира Галактіоновича Короленка, який ще в листопаді 1919 р. висловив ідею створення сільськогосподарської дитячої колонії. Пропозиція була підтримана. Новий виховний заклад назвали ім'ям письменника-гуманіста В. Короленка. Він же сформулював і два основних принципи, які взяли на озброєння вихователі колоній: по-перше, пріоритетність праці, причому праці продуктивної; й, по-друге, – організованість колективу як провідного фактора виховання безпритульних дітей.

Колонія ім. В. Короленка розпочала свою діяльність у грудні 1919 р. На цей час у дитячому закладі нараховувалося 25 безпритульників. Аналіз контингенту вихованців колонії свідчить, що основною масою колоністів були евакуйовані голодуючі діти й підлітки віком від 4 до 15 років з промислових центрів Росії, переважно Москви й Петербурга; меншу кількість вихованців становили діти-сироти і напівсироти полтавських селян. Контингент був без кримінального минулого, як в досвіді А.С.Макаренка. З початку заснування колонії (1919 р.) й у продовж кількох років жоден із завідуючих не зумів досягти високих результатів у вихованні й полишав установу. І лише з листопада 1922 р. до середини 30-х рр. XX ст. очолював дитячий заклад Федір Іванов, за часів керівництва якого колонія мала великі досягнення:

1. Створення системи дитячого самоуправління, до структури якого входили загальні збори, організаційний комітет, система загонів, комісії (господарська, санітарні, білизняна, правління клубу, бібліотечна, редакційна).

У педагогічній системі Іванова робота в колонії була впорядкована таким чином, що кожен вихованець ставав активним учасником громадського життя. За його підрахунками, загальна кількість колоністів, зайнятих в органах самоврядування, становила 50% усіх вихованців колонії, які посідали в даний момент ту чи іншу виборну посаду, а протягом року через ці посадові місця мали змогу пройти майже всі колоністи (80 – 90%). «Наше самоуправління не надумане, воно виникло з тих обставин, які нас оточують, форми його визначені тими умовами, у яких нам доводиться існувати... Конкретна справа лежить в основі роботи наших органів самоврядування. Діти не люблять лише значитися на відповідальних посадах, не люблять уважати себе членами багатьох організацій, нічого не роблячи в них... Їх психологія здоровіша за нашу, психологію дорослих, діти кажуть: «Мене призначили на таку-то роботу – даєш роботу». Не буде роботи, розпадеться й організація...» (Ф.Д. Іванов) [1, с. 40].

Заслугує на увагу Конституція колонії, що була прийнята на загальних зборах. Наведемо деякі положення цього документа: «1. Кожен новий вихованець, який прибув до колонії, вважається неповноправним членом колективу до тих пір, поки не одержить звання колоніста. 2. Перш ніж одержати це звання, кожний вихованець має стати піонером чи комсомольцем. 3. Звання колоніста одержують лише піонери й комсомольці за рекомендацією цих організацій не раніше, ніж через шість місяців із дня вступу до колонії. Примітка: У разі виключення з піонерської чи комсомольської організації вихованець утрачає звання колоніста. 4. Звання колоніста-піонера дається загальними зборами лише у святкові дні (1 Травня, 28 липня – у день народження В.Короленка, 7 листопада, у день заснування колонії). Примітка: Співробітники колонії мають право одержати звання колоніста за постановою загальних зборів не раніше, ніж через рік роботи в колонії. Співробітник, який має звання колоніста, підпорядковується всім постановам загальних зборів і на цих зборах користується правом ухвального голосу. 5. Колоніст має право бути обраним на всі відповідальні посади колоністського самоврядування, у педагогічну раду, на з'їзди, конференції, делегації» [4, с. 48]. На вересень 1926 р. в колонії нараховувалося 15 піонерів та 15 комсомольців.

2. Наявність піонерської і комсомольської організації. Про високий рівень розвитку та організації самоврядування свідчить той факт, що колектив, очолюваний Ф. Івановим, приблизно з 1928 р. відмовився від послуг вихователів (вони виконували обов'язки клубних працівників). З цього приводу Федір Данилович писав: «Минуло вже більше шести місяців, як ми зняли педагогів-вихователів з організаційної роботи та передали їхні обов'язки дванадцятирічному учню III класу Абушеку або навіть одинадцятирічному учню II класу Прокопенку, обраним загальними зборами в організаційний комітет... Біля дітей немає дорослих, а між тим життя колонії йде своїм ходом: чергові стоять на своїх місцях, розпорядок дня не порушується, сутичок, непорозумінь, дрібних ексцесів стало значно менше...» [1, с. 44].

3. Чітка організація трудового процесу колоністів. Вихованці колонії були розбиті на постійні робочі загони відповідно до віку й статі дітей, які змагалися між собою за краще виконання виробничих та господарських завдань. Такі загони стали головною первинною ланкою колективу і забезпечували його життя. Усього існувало 8 робочих загонів. До складу перших семи входили вихованці колонії (чотири загони хлопців і три загони дівчат), до останнього, збірного загону юнаків та дівчат, – випускники цього закладу, які приїздили в колонію на літо й на пра-

вах колоністів жили та працювали разом з іншими. Вихованці мали можливість працювати у майстернях (слюсарно-ковальська, шевська, палітурна, столярна), виготовляючи якісну продукцію на продаж. Ф. Іванов з цього приводу писав «...Майстерні колонії після останньої виставки їхніх робіт завалені селянськими замовленнями. Слава про хорошу роботу майстерень рознеслася далеко за межі району, і кожного дня приходять і приїжджають замовники-селяни...» [3, с. 48]. Крім цього, майстерні були доступні і для навчання сільських дітей.

Після переїзду в Ковалівку колоністське господарство розширилося до 61 десятини землі. Вирощувались помідори, капуста, картопля дев'яти сортів, кукурудза, пшениця, ячмінь, овес, жито. Господарство колонії вів досвідчений агроном І. Коберський. Нерідко врожаї сягали рекордних результатів. Колоністи проводили цікаві дослідження. У 1927 р. на районній виставці їх нагородили Похвальним листом. Вихованці працювали також на молочній фермі, в конюшнях, свинарнику, доглядали домашню птицю. Архівні матеріали за 1924-1925 рр. свідчать, що прибутковими галузями с/г господарства в колонії були: молочне господарство, городництво, луківництво, свинарство, вирощування коней, вирощування рогатої худоби.

4. Організація і забезпечення навчальної роботи вихованців. З 1926 р. в дитячому закладі почала працювати початкова школа, яку відвідували колоністи і діти з навколишніх сіл. Через три роки її існування серед школярів було вже 120 колоністів і 60 чол. дітей селян. Школа також мала власну систему самоврядування: класні збори, класні комітети, санітарні комітети. Органи шкільного самоврядування працювали лише під час шкільних занять (функції цих структур за межі класного життя не виходили). В екстрених випадках деякі питання, що не вирішувалися шкільними органами самоврядування, передавалися в організаційний комітет або навіть на загальні збори колонії. З часом постала необхідність у відкритті семирічної школи. Ф. Іванов зазначав, «...тільки встигають перевиховати колоніста – і саме в момент зміцнення цього перевиховання доводиться відривати його від колонії й гнати в чуже місто, в інший дитячий будинок, з іншими звичаями, з якими не так легко освоїтися. На психіці дітей сильно відбиваються такі «перекодування». Необхідно обов'язково дати завершену семирічну освіту, навчити чого-небудь, установити устремління колоніста, і в 17 – 18 років випустити його в місто на самостійну роботу» [4, с. 45]. Тож у 1932 – 1933 рр. почалася розбудова повної семирічної школи. По її закінченні більшість вихованців колонії, залишаючись членами колективу, ставали «студентами, фабзавучниками, профшкольцями».

5. Організація культурно-просвітницького життя та оздоровлення дітей. У клубі, що знаходився в приміщенні школи, працювали: бібліотека-читальня, гуртки (музичний, газетний, драматичний, шаховий, літературний, спортивний, радіогурток; діяв власний хор, оркестр струнних інструментів; випускалася щотижнева газета «Наше життя» та журнал «Трибовський муравейник». У дитячому закладі систематично організовувався перегляд кінофільмів (кіно обслуговувалося колоністами, саме тому вони мали привілей безкоштовно відвідувати кіносеанси), проводилися музичні, літературні вечори, ставилися п'єси. У колонії було традицією святкувати урочисті дати – День народження В. Короленка, День заснування колонії, Перше травня.

Збереглися спогади Федора Іванова про святкування Першого травня в с. Ковалівці. «...Теплий сонячний день. У селі тиша. На вулиці ні душі. Біля школи стоїть натовп школярів, кооператорів та партійних працівників. З'являється наш колоністський карнавал. Урочисто в'їжджають у село на розмальованих конях кумедні фігури Чемберлена й Муссоліні під вартою маленьких піонерів. Небачене видовище. Розростається натовп селян і рухається за карнавалом. А тут ще струнний оркестр. За ним ідуть стрункі ряди колоністів, одягнених в однакові костюми. Хор молодих голосів порушує мертву тишу села. Прийшла колонія, прийшов і народ. Колонія в центрі. Починаються промови. Оркестр грає туш. Оркестрантів змінює хор колонії. За ним виступають наші діти – спортсмени. Далі короленківці хором декламують вірш Поморського «Робочий палац». Голосно, упевнено лунають слова: «Будуємо ми, будуємо робочий палац». Відчувається, що ці 120 колоністів, одягнених, як один, дійсно будують щось нове, велике ...» [3, с. 49-50].

Винахідливість допомагала подолати страшенну бідність. Наприклад, у волейбол грали ганчір'яним м'ячем, а ковзани виготовляли власноруч із дерева, вставляючи в них полози з об'ємного заліза.

Великого значення у виховному закладі надавалося організації оздоровлення дітей: заняттям фізичною культурою, загартуванню, іграм на свіжому повітрі. Щоденне проведення спортивно-масових заходів допомагало дітям боротися з різними хворобами. Як наслідок цієї роботи – 67% вихованців колонії були практично здорові.

Наслідком такої організації роботи стала її висока результативність: виховання і повернення до повноцінного життя сотень вихованців (разом із трудовою колонією А.С. Макаренка дитячими установами було врятовано близько 2 тис. вихованців, серед яких не зафіксовано жодного випадку рецидиву); визнання колонії Наркомосом України як дослідно-показової установи, 1925 р.; відмова від посад вихователів і перехід на самоврядне колоністське управління, з 1928 р. (колонія ім. М. Горького, з 1930 р.); популяризація досвіду виховної роботи у педагогічних часописах, журналах, методичних збірниках.

Висновки. Отже, ефективність і високі результати у вихованні стали можливими завдяки новаторському, нестандартному підходу до роботи, сформованому завдяки особистісним переконанням і поглядам, зусиллям і бажанню Федора Даниловича Іванова, його самовідданості і любові до дітей. Специфіка роботи із дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку – допомогли дитячий установі стати інноваційним осередком розвитку і ствердження демократичних, гуманних поглядів на виховання молоді. Сподіваємося, що інноваційний досвід виховання безпритульних дітей Федора Іванова буде не лише історичною цінністю, а й стане реальним прикладом для формування громадян України та повернення їх до повноцінного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1 Данилюч. Наше самоуправление // Детский дом. – 1929. – № 1. – С. 39 – 47.
- 2 Закон України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей» [Електронний ресурс] : Протокол. Юридичний інтернет-ресурс: режим доступу: http://protokol.com.ua/ru/pro_osnovi_sotsialnogo_zahistu_bezdomnih_osib_i_bezpritulnih_ditei (дата звернення: 13.02.2018).
- 3 Иванов Ф.Д. Колония и местное население // Детский дом. – 1929. – № 3. – С. 48 – 50.
- 4 Сумный С. Имени большого человеколюбца // Народ. учитель. – 1928. – № 10. – С. 38 – 49.

REFERENCES

1. Danyluch. Nashe samoupravlenye // Detskiy dom. – 1929. – № 1. – S. 39 – 47.
2. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsialnoho zakhystu bezdomnykh osib i bezpritulnykh ditei» [Elektronnyi resurs] : Protokol. Yurydychnyi internet-resurs: rezhym dostupu: http://protokol.com.ua/ru/pro_osnovi_sotsialnogo_zahistu_bezdomnih_osib_i_bezpritulnih_ditei (data zvernennia: 13.02.2018).
3. Yvanov F.D. Kolonyia y mestnoe naselenye // Detskiy dom. – 1929. – № 3. – S. 48 – 50.
4. Sumnyi S. Ymeny bolshoho chelovekoliuba // Narod. uchytel. – 1928. – № 10. – S. 38 – 49.

OLENA ILCHENKO

THE INNOVATIVE EXPERIENCE OF EDUCATION OF THE SAFETY CHILDREN IN POLTAVA REGION IN THE FUTURE OF FEDOR IVANOV (20-30's of the 20th century)

The problem of homeless children in Ukraine of the 21st century has been updated. The best practices of one of the first managers in the Poltava region, who initiated the re-education of young people on the principles of teamwork and cohesiveness of pupils around joint productive work, were analyzed by Fedor Danilovich Ivanov, the head of the children's agricultural colony named after V.G. Korolenko.

The main achievements of the colony were identified: the creation of a system of children's self-governance, the structure that included general meetings, the organizational committee, the system of detachments, commissions (economic, sanitary, linen, club board, library, editorial); availability of Pioneer and Komsomol organization; clear organization of the labor process of the colonists; organization and provision of educational work for pupils; organization of cultural and educational life and improvement of children.

The author notes that the organization of work's level has ensured its high effectiveness: the upbringing and returning to the full life of hundreds of pupils (together with the labor colony of A. S. Makarenko, about 2 thousand pupils were rescued by children's institutions, the cases of

relapse were not recorded among them); the recognition of the colony of the People's Commissariat of Ukraine as a research and development institution, 1925; the abandonment of the posts of educators and the transition to self-governing colonial administration, from 1928 (colony named after M. Gorky, since 1930); the popularization of the experience of educational work in pedagogical journals, journals, methodical collections.

There was concluded that the efficiency and high results in education had become possible due to the innovative, non-standard approach to work created by the personal convictions and views, efforts and desires of Theodore Danilovich Ivanov, his dedication and love for children. The specifics of work with children of preschool and junior school age have helped the children's institution become an innovative center for the development and validation of democratic, humane views on the education of young people.

The author expresses the hope that the innovative experience of upbringing street children of Fyodor Ivanov will not only be a historical value, but will also be a real example for the formation of Ukrainian citizens and their return to full-fledged life.

Keywords: *homelessness, Fyodor Ivanov, Poltava region, children's colony, pedagogical experience.*

Одержано 21.01.2018р.

УДК [940.3/.5:37.026] : 929 (Каптерев П.)
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256779>

ЛАРИСА ГЕРАСИМЕНКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3725-8681>

(Кременчук)

ПИТАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В ДИДАКТИЦІ П. КАПТЕРЄВА

У статті проаналізовано ідеї видатного педагога, психолога, філософа другої половини XIX – початку XX століття П. Каптерева щодо визначення пізнавального інтересу, його ролі в організації пізнавальної діяльності школярів, психологічних механізмів, особливостей, взаємозв'язку з іншими спонуками. На основі порівняльно-зіставного методу виявлено оригінальні ідеї видатного педагога. Охарактеризовано основні шляхи розвитку пізнавального інтересу: урізноманітнення змісту навчання; логічність, чіткість побудови навчальної інформації; використання наочних методів; спонукання розумової самодіяльності учнів тощо.

Ключові слова: навчання, пізнавальна діяльність, мотивація, пізнавальний інтерес, воля.

Постановка проблеми. Суспільно-економічні перетворення в Україні за часів становлення її державності зумовили реформування шкільної освіти і сформулювали низку актуальних проблем, представлених у концепції нової української школи: виховання щасливих, усебічно розвинених особистостей, здатних критично мислити; активних громадян, патріотів із чіткою суб'єктною позицією; інноваторів, готових до навчання впродовж життя, позитивно налаштованих до процесу пізнання. Реалізувати суспільні очікування дозволить глибоке зацікавлення дитини у здобутті нових знань і способів діяльності, що розширює її можливості, активізує бажання і сили працювати.

Не зважаючи на наявність ґрунтовних праць Л. Аристової, О. Дусаविцького, Б. Коротяєва, В. Лозової, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Савченко, Г. Щукіної та інших, які розкривають проблему розвитку пізнавальних інтересів учнів, актуальним залишається пошук способів зацікавлення дітей у процесі навчання, активізації їх пізнавальної діяльності. Постає необхідність звернення до історії цього питання, вивчення наукових теорій корифеїв вітчизняної педагогічної думки, щоб усвідомити сьогодні помилки й здобутки своїх попередників, провести аналогії, вдосконалити сучасні способи заохочення дітей до навчання, розвитку в них інтересу до процесу пізнання. У зв'язку з цим вивчення педагогічної спадщини П. Каптерева, видатного гуманіста другої половини XIX – початку XX століття є своєчасним.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній українській історико-педагогічній науці загальні етапи життєвого й творчого шляху П. Каптерева висвітлено Л. Бондар (2008), окремі положення теорії навчання охарактеризовано В. Вихрущ (2000) у контексті «критичної дидактики», аналіз дидактичної концепції видатного педагога представлено в монографії Л. Герасименко «Дидактична концепція П. Каптерева» (2013). Проте в цих роботах ідеї П. Каптерева щодо обґрунтування сутності пізнавального інтересу, його особливостей та шляхів формування не досліджувалися.

Мета статті – у контексті вітчизняної педагогіки другої половини XIX – початку XX століття охарактеризувати основні ідеї П. Каптерева щодо ролі інтересу у процесі шкільного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення педагогічного спадку П. Каптерева дає можливість відзначити, що задовго до теорії навчальної діяльності Д. Ельконіна, ним було обґрунтовано оригінальну ідею щодо сутності навчання, яке розглядалося як двобічний процес, який поєднував зовнішній (передачу культурних здобутків від старшого покоління молодшому) і внутрішній (саморозвиток учня) складники. Глибинна сутність навчання, на думку вченого, – зміни особистості школяра, зумовлені засвоєнням знань і вмінь. Тому найважливішим завданням педагогів мало бути сприяння саморозвитку учнів [5, 10, 11]. Науковець підносив цінність кожної окремо взятої особистості, її активної дієвої сутності, спрямованої на саморух і вдосконалення.

Це вимагало психологічного підґрунтя навчання: необхідність вивчення індивідуально-психічних властивостей дитини, закономірностей її розвитку, особливостей функціонування психічних процесів, спонукальної сфери та ін.. Тому одними з перших у творчості П. Каптерєва з'являються праці, у яких учений намагався пояснити психологічні механізми педагогічних явищ: «Закони асоціацій психічних явищ і їх використання в навчанні і вихованні» (1874), «Педагогічна психологія» (1876).

Питання психологізації дидактики порушували й попередники П. Каптерєва. Так, на думку педагогів-науковців М. Весселя, К. Ушинського, цей процес розпочався виходом статті М. Пирогова «Питання життя» (1856). На думку К. Ушинського, своєю вимогою виховати людину М. Пирогов повернув науку в площину «здорової педагогіки», яка ґрунтувалася на психологічному знанні. На важливості психології для організації навчання і виховання учнів наголошував у своїх працях і сам К. Ушинський, відзначаючи незадовільний стан психологічної науки, її теоретичну спрямованість, далеку від практики; малодоступність наукових перекладних видань у тогочасній Росії для широкого кола вчителів-практиків. Знайомство з психологією серед учителів другої половини XIX століття було рідкістю [16]. Це спонукало К. Ушинського напрацювати об'єктивні педагогічні рекомендації, які ґрунтувалися на психологічному знанні, у фундаментальній праці «Людина як предмет виховання» (1867): «Книга наша призначена не для психологів-спеціалістів, а для педагогів, які усвідомили необхідність вивчення психології для їх педагогічної справи» [16, с. 57].

П. Каптерєв глибоко вивчав праці вітчизняних і зарубіжних попередників М. Весселя, Й. Гербарта, А. Дістервега, М. Пирогова, Й. Песталоцці, К. Ушинського та інших. Розкриваючи значення психологічного знання в організації навчання, учений наголошував на необхідності мотивувати учнів і сприяти задоволенню їх інтересів, уважаючи, що усвідомлені потреби спонукають школярів до саморозвитку, досягнення власного ідеалу. Мотиви пізнання, самовдосконалення, як зазначав учений, викликані глибинними внутрішніми потребами особистості, сприяють відтворенню людської сутності, забезпечують виникнення діяльності, яка зумовлює позитивні зміни [5].

Однією з найважливіших спонук, які забезпечували активність учнів у процесі навчання і сприяли реалізації їх індивідуальності, інтелектуальному розвитку, на думку П. Каптерєва, були інтереси: «Звідси капітальна задача всієї дидактики – розвиток і зміцнення дитячих і юнацьких інтересів як першодвигунів усіх вправлянь, у тому числі й розумових» [5, с. 497].

Використання порівняльно-зіставного методу дозволяє констатувати, що М. Демков, С. Русова, В. Рутцен висловлювали близькі П. Каптерєву думки про важливість стимулювання й розвитку інтересів школярів. Зокрема, сучасниця П. Каптерєва С. Русова вважала інтерес «основним поняттям педагогічної науки» [14]. В. Рутцен, як і П. Каптерєв, розглядав цю спонуку як невід'ємний складник виховуючого навчання, зазначаючи, що ефективність впливу на особистість зростає, якщо навчальний матеріал цікавий, зрозумілий, потрібний учням, відповідає їх інтересам. А тому визначив інтерес як сполучну ланку між абстрактною думкою, почуттями та бажаннями [15]. М. Демков у працях «Педагогічні правила й закони» (1899), «Курс Педагогіки» (1917) визначає необхідність розвитку пізнавального інтересу як закон дидактики, а спонукання різнобічних інтересів уважає найважливішою метою освіти [2, 3].

Спируючись на праці Й. Гербарта, педагогіку якого П. Каптерєв уважав «педагогікою інтересу...», учений розглядав інтерес як важливу рушійну силу навчання, яка спонукає учнів до активного засвоєння знань. Суголосний з думкою вченого був і М. Демков: «Людина, яку надихає ... інтерес, працює не завдяки зовнішнім спонукам, не за винагороду, а завдяки безкорисному прагненню до знань: діяльність розуму й волі складають для неї глибоку потребу» [2, с. 150]. Порівняльно-зіставний метод дозволяє констатувати, що на відміну від своїх сучасних, які обмежувалися визначенням ролі пізнавального інтересу у процесі навчання, П. Каптерєв глибоко аналізує джерела виникнення теорії пізнавального інтересу, прагне пояснити механізми його формування з позиції психологічної науки, визначити його основні властивості, які б дозволили глибоко розкрити сутність цього феномену.

Логіко-системний аналіз наукових праць педагога [5, 6, 12] дозволив виявити три вихідні ідеї виникнення теорії пізнавального інтересу:

- навчання має приносити задоволення, дарувати радість, збуджувати сили учнів (Дж. Локк, Й. Базедов, І. Беєчкої);
- доступність навчання, відповідність віковим особливостям дітей (Я. Коменський, Й. Песталоцці);
- необхідність врахування індивідуальних особливостей школярів (Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо).

Ці джерела вказують, що питання інтересу дитини розглядалося в контексті гуманізму, створення комфортних умов навчання і розвитку школярів. На думку педагога, загальне навчання не може бути насильно нав'язане кимось. Примус і покарання не мають бути основними стимулами активної роботи школярів на уроці. Учений переконаний, що реалізація пізнавальних інтересів дітей, задоволення діяльністю – найефективніші спонуки активності учнів.

П. Каптерев не погоджувався з Е. Клапаредом, який ототожнював інтерес із потребою, з інстинктом, вважаючи таке розуміння поняття «невиправдано широким». Для педагога-науковця інтерес мав суто психічне походження, не пов'язане з інстинктами, і відображав зміст духовного життя особистості. Заслугою П. Каптерева було те, що він розглядав інтереси учня як показник їх попереднього життя, результат дошкільного виховання у родині, тим самим підкреслюючи важливість раннього розвитку особистості, а також спадковості і взаємозв'язку між різними виховними впливами [5, 7]. Однак найважливішим для формування пізнавального інтересу, на думку вченого, був шкільний період, де мала вестися систематична, цілеспрямована робота, що спиралася на глибоке знання індивідуально-психічних властивостей учнів: «... педагогу, щоб сприяти утворенню міцних інтересів, слід поводитися дуже обережно, ретельно спостерігаючи за проявами духовного життя дитини» [5, с.513]

Студювання праць П. Каптерева дозволяє констатувати ґрунтовність його теоретичної аналітики, якою було охоплено праці попередників і сучасників у галузі психології й педагогіки. Так, полемізуючи зі своїм сучасником, угорським ученим Л. Надем, який розглядав інтерес з позиції цінностей, ототожнюючи його з почуттям, П. Каптерев надав власне розуміння сутності інтересу. Не заперечуючи тісного взаємозв'язку між почуттями й інтересом, учений наголошував на тому, що вони являють собою різні поняття. Науковець зазначав: «Інтерес не почуття, це явище зовсім іншого, особливого порядку. Інтерес є прагнення до певної діяльності» [5, с. 510]. Воно обов'язково спонукає діяльність; якщо є інтерес, є й активність, спрямована на його задоволення [6]. Саме змістовність, визначеність спрямованості на конкретну діяльність і являє сутність інтересу в концепції вченого.

Вивчення праць П. Каптерева [5, 6, 12] дозволило виявити основні сутнісні ознаки інтересу, визначені педагогом: змістовність, динамічність, активність, тривале прагнення виконувати конкретну діяльність, захоплення нею, активізація фізичних і інтелектуальних зусиль, позитивні емоції.

Інтерес і емоції тісно пов'язані в теорії П. Каптерева. Цікава діяльність приємна, бо задовольняє глибокі внутрішні потреби й бажання особистості, викликаючи гармонію між духовним «я» людини та її діяльністю. Саме емоції забезпечують формування спонукального потенціалу, так як діти з небажанням виконують прохання, які містять логічні аргументи, але із задоволенням сприймають «мову почуттів»: «...торкаючись серця дитини, її здатності відчувати задоволення й незадоволення ми легко схилимо її до вчинків у потрібному напрямі» [9, с. 390]. Реалізація інтересів учнів у навчанні, як зауважував учений, викликає стан задоволення. Одним із перших у науці вчений наголосив на необхідності забезпечення позитивних емоцій у навчанні та вихованні: «Виховання ж має створювати людей бадьорих, життєрадісних, сильних, а не спраглих і слабких від непосильної освітньої роботи; воно має поєднувати в праці зусилля, напругу із задоволенням» [13, с. 20]. Вони, на думку П. Каптерева, мають супроводжувати дитину протягом усього шкільного життя, приносячи радість пізнання, інтелектуальної праці, спілкування з однолітками і вчителями.

Заслуга П. Каптерева полягає в тому, що він наголошував на необхідності привчити дітей отримувати задоволення не тільки від реалізованих інтересів, а й від очікування самої роботи, спрямованої на їх реалізацію, наголошуючи, що завдяки цьому здійснюється не тільки розвивальний, а й виховний вплив на особистість школяра [9]. Така позиція сприяла розвитку волі, моралі, виробленню свідомої, цілеспрямованої поведінки дітей у процесі навчання.

П. Каптерев, глибокий знавець психології, наголошував, що крім спонукання діяльності, формування позитивного ставлення до неї, інтерес пов'язаний з увагою, активізацією вольових зусиль, завдяки чому забезпечується тривале зосередження на предметі діяльності. Педагог розглядав стан інтересу як протилежний розслабленню, в'ялості, стан, що потребує напруження сил, спрямування фізичної й духовної енергії у певному напрямі [5]. Таке розуміння інтересу П. Каптеревим дозволило С. Ананьїну віднести вченого до волюнтаристського напрямку, прибічники якого розглядали інтерес як вольовий стан. П. Каптерев розрізняв зовнішню і внутрішню волю. Зовнішня спрямовується на вдосконалення зовнішніх дій і вчинків, внутрішня: «цариця всередині нас, вона володарює над пристрастями, дає тон і спрямування спочатку внутрішньому особистісному життю, а потім і зовнішньому» [13, с. 24]. Педагог розглядав волю як рушійну силу спонук, яка впливала на боротьбу мотивів, оцінку інтересів, визначення пріоритетних серед них. У статті «Про недоліки волі в дітей» (1895) П. Каптерев зазначав, що розвинена воля зумовлювала наполегливість поведінки у досягненні бажаної мети, єдність прагнень. Це дозволяло свідомо ставитися до оцінки та аналізу різних мотивів, інтересів, які випадково могли з'являтися у свідомості дитини, та підпорядковувати їй вчинки найбажанішому і найважливішому [9].

Аналіз праць науковців другої половини XIX – початку XX дозволяє констатувати неоднозначну оцінку здобутків вченого в розробці питань інтересів і пізнавального інтересу зокрема. Так, С. Ананьїн, якому належала праця, присвячена вивченню різних теорій інтересу в психолого-педагогічній науці «Інтерес за теоріями сучасної психології та педагогіки» (1915), зазначав, що визначення «інтересу» П. Каптеревим сповнене протиріч: «...то інтерес у нього – прагнення, таким він виступає, коли автор намагається встановити саму його природу, то інтерес – почуття» [1, с. 342]. Сам же вчений, на відміну від П. Каптерева, уважав проблему інтересу надуманою та неіснуючою. Тому пропонував прибрати з педагогіки і психології сам термін «інтерес», вважаючи його ненауковим, узятим з життя і таким, що позначає різні стани. Така позиція сучасника була неприйнята для П. Каптерева, а його аргументи непереконалими: «Історія автора про інтерес без початку... Справа в тому, що автор шукає у психологів і педагогів термін «інтерес» і дає у своїй книзі історію терміна, а не історію кола відповідних термінів психолого-педагогічних ідей» [6, с. 689]. Відсутність об'єктивного ґрунтового аналізу історичних джерел поняття «інтерес» зумовило, на думку П. Каптерева, спотворення його сутності: «...власне автор книги про «Інтерес», інтересом не цікавився» [6, с. 694].

Працюючи над розробкою способів розвитку пізнавального інтересу, П. Каптерев приходив до висновку, що особистість не може відчувати однаковий інтерес до вивчення всіх наук. Тому вважав, що слід спрямовувати зусилля дитини на глибоке оволодіння кількома науками, до оволодіння якими в учня є задатки й інтерес. Цю думку вченого поділяв і його сучасник К. Яновський, визначаючи необхідність стимулювання інтересу учнів до 1–2 навчальних предметів, щоб не розпорошувати здібності дитини на нецікаві для неї види діяльності [17].

Однак відзначимо, що П. Каптерев велике значення приділяв і загальній підготовці учнів: «Загалом ідеал педагога...не скороспіла, хоча б і геніальна односторонність, а різнобічність, з пізнавальним інтересом, відповідним віку, з домінуванням одного, найбільш повного та плідного прагнення, зумовленого основною здібністю. Однобічності розуму неможливо запобігти, але вона має коригуватися серйозною загальною освітою та розвитком, інакше психічний склад людини буде дещо спотворений» [5, с. 276]. Отже, плекання домінантних інтересів не означає обмеження учнів виключно тими предметами, які цікавлять їх найбільше. Учений переконливо доводив необхідність гармонійного розвитку. Це спонукало П. Каптерева до розробки класифікації інтересів, що ґрунтувалася на врахуванні особливостей змісту діяльності, властивій школярам: фізичні (схильність до ігор, спорту, мисливства, подорожей); розумові (інтерес до фактів із повсякденного життя, інтерес до розуміння наукових фактів, понять); естетичні (інтерес до прекрасного); соціальні (сімейні, товарисько-шкільні, суспільні (національні й загальнолюдські); вольові (інтерес самокерування, інтерес до керування іншими) [5]. Ця класифікація відображає різносторонність дитини: власне здоров'я, інтелект, взаємодію з іншими, процеси самокерування і саморегуляції – плекання якої дозволить їй бути повноцінною, цілісною особистістю.

Кожен із цих видів, як зауважував учений, має два головні періоди розвитку: захоплення і глибинний інтерес, що спонукав до ґрунтового оволодіння теоретичними знаннями. Оцінюючи класифікацію інтересів П. Каптерева, його сучасник С. Ананьїн указував на невідповідність розуміння інтересу як захоплення конкретним видом діяльності й визначеними видами інтересів,

які відображають найважливіші види діяльності (розумові, естетичні, соціальні, вольові інтереси): «Цим самим поняття переваги, визначеності в напрямі діяльності дитини, мовби знищується. Інтерес виявляється просто прагненням до діяльності взагалі, а не до конкретного виду» [1, с. 343]. Спростовуючи дане зауваження, слід зазначити, що П. Каптерев, хоча й наполягав на необхідності спрямовувати інтерес на конкретний вид діяльності, все ж зазначав важливість збереження рівноваги і гармонії між різними інтересами. Тому запропонована ним класифікація у контексті теорії вченого цілком закономірна [4].

Велике значення пізнавального інтересу в активізації пізнання зумовило детальну розробку вченим методів його формування. Логіко-системний метод дослідження дозволив узагальнити ідеї П. Каптерева і визначити такі основні способи:

- роз'яснення особистісної та суспільної значущості знань, пізнання; наведення прикладів зв'язку теоретичних знань із реальним життям;
- особистий приклад педагога, глибоке захоплення пізнанням, прагнення до постійного особистісного і професійного зростання;
- урізноманітнення змісту навчання відповідно до інтересів учнів, використання цікавих фактів; логічність, чіткість побудови навчальної інформації;
- використання наочних методів: демонстрацій, ілюстрацій, проведення дослідів;
- спонукання розумової самодіяльності учнів, використовуючи евристичні методи, дискусії, обговорення «гострих питань»;
- зменшення навчального навантаження, щоб забезпечити учням можливість реалізовувати свій пізнавальний інтерес;
- організація ручної праці (залежно від змісту навчального предмета) – моторне відтворення змісту засвоєного для кращого оволодіння знаннями.

Застосування прогностичного методу дослідження уможливило актуалізацію педагогічних ідей П. Каптерева в умовах сучасного навчально-виховного процесу й сприяло визначенню можливостей їх практичного використання у розв'язанні нагальних завдань педагогічної теорії й практики сьогодення. Освітні ініціативи вченого співпадають зі стратегічними завданнями розвитку шкільної освіти – глибока гуманізація педагогічного процесу: спрямування на саморозвиток учня, створення емоційно позитивної атмосфери у процесі навчання, удосконалення змісту навчання відповідно до інтересів учнів, стимулювання самодіяльності задля реалізації інтересів дітей, формування їх суб'єктної позиції тощо.

Висновки. Таким чином, пізнавальний інтерес у дидактиці П. Каптерева являє собою надважливу спонуку процесу пізнання, що активізує діяльність і породжує задоволення нею. Пізнавальний інтерес, на думку вченого, має стати основою організації шкільного навчання для забезпечення можливості саморозвитку кожного учня в умовах педагогічного процесу. Пізнавальний інтерес тісно пов'язаний з емоціями, волею, що зумовлює тривалу спрямованість активності учнів та глибоке задоволення виконаною роботою. Методи розвитку пізнавального інтересу охоплюють різні аспекти дидактичної системи педагога (цілі, зміст, методи, форми навчання). За умови правильної організації педагогічного процесу пізнавальний інтерес має перерости в стійке прагнення дитини розширювати власний досвід і самовдосконалюватися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1 Ананьин С. А. Интерес по учению современной психологи и педагогики / С. А. Ананьин. – К.: Тип. о-ва «Петр Барский в Киеве», 1915. – 500 с.
- 2 Демков М. И. Курс педагогики / М. И. Демков. – 5-е изд., без перемен. – Ч. 1: Основы дидактики и методики. – Пг.: Думнов, 1917. – 354 с.
- 3 Демков М. И. Педагогические правила и законы / М. И. Демков // Педагогический сборник. – 1899. – № 8. – С. 87–113.
- 4 Герасименко Л. В. Дидактична концепція П. Каптерева / Л. В. Герасименко. – Кременчук: Видавництво ПП Щербатих О. В., 2013. – 456 с.
- 5 Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения; под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 270–653.

- 6 Каптерев П. Об интересе обучения / П. Каптерев // Педагогический сборник. – 1916. – № 5. – С. 683–699.
- 7 Каптерев П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании / П. Ф. Каптерев // Энциклопедия семейного воспитания. – 1908. – Вып. LVI. – 38 с.
- 8 Каптерев П. О влиянии воли на познавательные процессы / П. Каптерев // Женское образование. – 1877. – № 9. – С. 520–533.
- 9 Каптерев П. О недостатках воли у детей / П. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1895. – № 11. – С. 385–414.
- 10 Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П. Ф. Каптерев // Педагог. – 1999. – № 7. – С. 73–84.
- 11 Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения ; под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163–232.
- 12 Каптерев П. Ф. Свободная школа / П. Ф. Каптерев // Педагогический сборник. – 1908. – № 5. – С. 376–392.
- 13 Каптерев П. Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 75–91.
- 14 Русова С. Ф. Нова школа / С. Ф. Русова // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 207–219.
- 15 Рутцен В. К вопросу о воспитывающем обучении / В. Рутцен // Образование. – 1900. – № 6. – С. 56–65.
- 16 Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избранные произведения. – М.: Учпедгиз, 1956. – Т. 8. – 498 с.
- 17 Яновский К. Мысли о воспитании и обучении / К. Яновский. – С.-Петербург: Тип. И. Н. Скороходова, 1900. – 299 с.

REFERENCES

1. Anan'in S. A. Interes po ucheniyu sovremennoj psikhologii i pedagogiki / S. A. Anan'in. – К.: Тип. о-ва «Petr Barskij v Kieve», 1915. – 500 s.
2. Demkov M. I. Kurs pedagogiki / M. I. Demkov. – 5-e izd., bez peremen. – CH. 1: Osnovy didaktiki i metodiki. – Pg.: Dumnov, 1917. – 354 s.
3. Demkov M. I. Pedagogicheskie pravila i zakony / M. I. Demkov // Pedagogicheskij sbornik. – 1899. – № 8. – S. 87–113.
4. Gerasimenko L. V. Didaktichna kontseptsiya P. Kaptereva / L. V. Gerasimenko. – Kremenчук: Vidavnistvo PP SHHerbatikh O. V., 2013. – 456 s.
5. Kapterev P. F. Didakticheskie ocherki. Teoriya obrazovaniya / P. F. Kapterev // Izbrannye pedagogicheskie sochineniya; pod red. A. M. Arsen'eva. – М.: Pedagogika, 1982. – S. 270–653.
6. Kapterev P. Ob interese obucheniya / P. Kapterev // Pedagogicheskij sbornik. – 1916. – № 5. – S. 683–699.
7. Kapterev P. F. Ob obshhestvenno-nravstvennom razvitii i vospitanii / P. F. Kapterev // Entsiklopediya semejnogo vospitaniya. – 1908. – Вып. LVI. – 38 s.
8. Kapterev P. O vliyanii voli na poznatel'nye protsessy / P. Kapterev // Zhenskoe obrazovanie. – 1877. – № 9. – S. 520–533.
9. Kapterev P. O nedostatkakh voli u detej / P. Kapterev // Vospitanie i obuchenie. – 1895. – № 11. – S. 385–414.
10. Kapterev P. F. O samorazvitii i samovospitanii / P. F. Kapterev // Pedagog. – 1999. – № 7. – S. 73–84.
11. Kapterev P. F. Pedagogicheskij protsess / P. F. Kapterev // Izbrannye pedagogicheskie sochineniya ; pod red. A. M. Arsen'eva. – М.: Pedagogika, 1982. – S. 163–232.
12. Kapterev P. F. Svobodnaya shkola / P. F. Kapterev // Pedagogicheskij sbornik. – 1908. – № 5. – S. 376–392.
13. Kapterev P. F. Chto mozhet sdelat' shkola dlya razvitiya kharaktera uchashhikhsya / P. F. Kapterev // Izbrannye pedagogicheskie sochineniya ; pod red. A. M. Arsen'eva. – М. : Pedagogika, 1982. – S. 75–91.

14. Rusova S. F. Nova shkola / S. F. Rusova // Vibrani pedagogichni tvori. – K.: Osvita, 1996. – S. 207–219.
15. Ruttsen V. K voprosu o vospityvayushhem obuchenii / V. Ruttsen // Obrazovanie. – 1900. – № 6. – S. 56–65.
16. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogo-gicheskoy antropologii / K. D. Ushinskij // Izbrannye proizvedeniya. – M.: Uchpedgiz, 1956. – T. 8. – 498 s.
17. Yanovskij K. Mysli o vospitanii i obuchenii / K. Yanovskij. – S.-Peterburg: Tip. I. N. Skorokhodova, 1900. – 299 s.

LARYSA HERASYMENKO

MATTERS OF COGNITIVE INTEREST IN P. KAPTEREV DIDACTICS

The article analyzes P. Kapterev's definition of students' cognitive interest, its role in the organization of a cognitive activity, its peculiarities and its relations with other motives. The original ideas of the outstanding teacher have been revealed on the basis of a comparative method. With the help of retrospective and logical-system methods it has become possible to give a sufficient insight into the definition of training. For the first time in the science of the second half of the XIX century training was considered as a self-development of student's personality in the process of knowledge and skills mastering. That definition provoked the further investigation of a study motivation and a cognitive interest. The main significant aspects of a learning interest discovered by the outstanding teacher are the following: the meaningfulness, dynamism, activity, strong wish to perform a certain activity which is accompanied by the high spirit and positive emotions. Special emphasis has been placed on the need to teach children to do a systematic and conscientious work, to take enjoyment not only in realized interests, but in the expectations of the work itself. This position contributed to the development of a conscious, deliberate behavior of children, which was especially important during the training process. It has been characterized the relationship of learning interest with feelings, positive emotions and the will.

Also, it has been established that while determining the ways of formation of a cognitive interest P. Kapterev based on the natural inclinations of young students. However, the scientist stressed on the need to develop a huge range of interests to ensure harmonious development of a person as a whole human being. The main ways of a cognitive interest development have been distinguished: the variety of learning content, the use of interesting facts; logic, clearness of educational information; the use of visual methods (demonstrations, illustrations, experiments); the motivation for students mental self-learning activities with the help of heuristic methods; implementation of academic discussions, discussions of acute issues; the organization of manual labor (depending on the content of the subject) to cope with the curriculum better.

Key words: *learning, cognitive activity, cognitive interest, motivation, will.*

Одержано 24.01.2018р.

УДК: 2-523.6:27-47(477)«17»

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256789>

ФАЗАН ВАСИЛЬ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9823-3704>

(Полтава)

МОНАСТИРСЬКА ПРОСВІТА В УКРАЇНІ кінця XVIII ст.

Анотація. Монастирі з високоосвіченими і високваліфікованими кадрами у XVIII ст. були значними культурно-освітніми центрами великого регіону України і дали путівку в життя багатьом видатним ученим, знавцям та перекладачам класичних творів, письменникам, педагогам, церковним і державним діячам. Це свідчить про високу науково-педагогічну і організаційну ефективність монастирів як осередків духовності, просвіти українського народу.

Ключові слова: *просвітництво, монастир, семінарія, єпархія, Лавра.*

Постановка проблеми. Історія просвітництва на українських землях є в першу чергу історією чернечих закладів освіти. Починаючи з середини XVIII ст. у Центральній Україні (Полтавщина, Переяславщина, Чернігівщина) зростає попит на високу якість як світської, так і релігійної освіти та її відповідність кращим європейським зразкам. Осередками такої освіти стали навчальні комплекси „ чернечий монастир – семінарія”, зокрема – у Полтаві (Хрестовоздвиженський монастир – Слов’янська семінарія) і в Переяславі (Вознесенський монастир – Переяславська семінарія), які формувалися вихідцями Києво-Печерської Лаври та чернечих монастирів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До окремих аспектів вивчення просвітництва духовних чернечих закладів освіти досліджуваного періоду зверталися сучасні вчені: А. Бойко, досліджуючи феномен традиційної культури українського народу, а також світську й релігійну діяльність Г. Ващенка; В. Сипченко, доводячи необхідність синтезу національних і загальнолюдських цінностей, шанобливого ставлення до рідної культури, мови, релігії. Але ніхто з вищезазначених науковців не досліджував просвітницько-громадську діяльність Києво-Печерської Лаври та Могиллянської академії (XVII-XVIII ст.).

Мета дослідження полягає у проведенні історико-педагогічного аналізу просвітницької діяльності монастирів на українських землях у XVIII ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, у XVIII столітті кількість духовних (чернечих) освітніх центрів в Україні суттєво збільшується з появою Чернігівської (1700), Харківської (1726) та Переяславської (1734) семінарій, які орієнтувалися на навчально-виховні традиції Києво-Могиллянської академії. Сучасні дослідники освіти та культури [3, с. 200] підкреслюють вагомий їх вплив на соціокультурний розвиток Центральної України. Відмітимо, що випускники цих закладів освіти могли бути домашніми вчителями майже до кінця XVIII століття. Така практика була широко розповсюджена й у Києво-Могиллянській академії [6, с. 255]. Відомий дослідник історії духовних шкіл Російської імперії П. Знаменський писав, у XVIII столітті вони не були розвинуті у великоросійській землях так, як на українських, оскільки значно меншою була потреба суспільства у освіті, а також з причини „ молодості ” духовних шкіл [6, с. 256].

На початку 60-х років XVIII століття звичайною нормою кількості мешканців у семінарії була цифра 30. У вересні 1764 р., на початку навчального року єпископ Гервасій дозволив прийняти тодішньому прокуратору чи її наглядачу диякону Іоану Стеблинському, крім 30, ще 10 чоловік, що ймовірно практикувалось й пізніше. 30-40 поселенців семінарії, що розміщувалася у межах монастиря, були бідніші вихованці духовного звання – „ нищие и окормления себе имети откуда неимущие ”; інші семінаристи, більш забезпечені, жили „ на попичении отческомъ ” – на нанятих квартирах, при чому зазвичай маючи у себе за особливу плату „ інспекторів ” – репетиторів; остання обставина слугувала джерелом третього засобу утримання себе семінарстами – шляхом „ інспекторій ” чи репетиторства, способу, доступного, розуміється тільки більш здібним вихованцям старших класів (якими в даний час у Переяславській семінарії були риторика і

пійтика); деякі семінаристи – сироти священиків – мали утримання з „родительських” місць в приходах, які зберігалися за ними. Існували і інші доходи на утримання переяславських семінаристів: деякі з них ходили по місту „по вечорам, на співання псалмів під вікнами і на дворах, з „горщечниками і мішечниками”, які добували собі на прожиття просто тим, що в свята будили до ранньої „заутрені” більш заможних своїх товаришів; але насамкінець були й такі, яких відпускали начальники чи самовільно відходили з самого Переяслава і де-небудь у селах заробляли собі гроші уроками чи співом у церквах і монастирях [5, с. 125].

Відкриття Переяславської семінарії, будинок для якої до того часу було приготовлено у кафедральному Вознесенському монастирі з перевезених сюди і належним чином пристосованих чотирьох хат, котрі раніше знаходились поблизу Переяслава та були подаровані спеціально для цієї мети архімандритом Києво-Печерської Лаври Іларіоном Негребецьким [5, с. 104], відбулося восени 2 жовтня 1738 року. Донесення переяславського єпископа Арсенія до Синоду від 5 червня 1739 р. містить декілька відомостей про стан Переяславської семінарії в перший навчальний рік її існування – з осені 1738 р. до літа 1738 р. „За відсутності при домі архієрейському Переяславському, – пише в цій записці Арсеній, – монахів-учителів, також і світських людей, вимушений призначити в учителі трьох мирських священиків чесних, які навчилися богослов'я, котрі на особливому моєму трактаті (спеціальному договорі) будучи на утриманні і консоляцією (умовами про матеріальне забезпечення) повідомлені, і з задоволенням посаду свою вчительську виконують” (тодішні укази Переяславської консисторії теж указують на те, що вчителі семінарії від „самої архієрейської волі” отримують „грошову консоляцію і трапезу”). Першими вчителями Переяславської семінарії були священики [3, с. 118].

Судячи з одного, дещо більш пізнього повідомлення, після будівництва й перебудови, виконаних єпископом Іларіоном в 1782-83 рр., семінарські будівлі були в такому вигляді: по-перше, головна семінарська будівля, яка розміщувалася в стінах Вознесенського монастиря, являла собою дім, „будівництвом кам'яної в один поверх, шестикласних покоях і сьомий невеликий для бібліотеки, – покриті залізом”; по-друге, „бурса” – особливий студентський дім у стінах монастирських, „побудований з дерева”, „з восьми невеликих жилих для студентів покоях”, – при ньому особлива кухня і дві комори; бурса і будівлі біля неї були обнесені дерев'яним тином [5, с. 125].

Важливим центром духовної (чернечої) просвіти був Полтавський Хрестовоздвиженський монастир (чоловічий), заснований у 1650 році ігуменом Лубенського Мгарського монастиря Калістратом при сприянні Київського митрополита С. Косова на кошти полтавського полковника М. Пушкаря, козацького старшини І. Іскри та міщанина І. Крамаря, який знаходився у Полтаві на горі над р. Полтавкою. У XVIII ст. заснована при монастирі Полтавська Слов'янська семінарія стала одним з найбільш відомих духовних навчальних закладів Лівобережної України і мала помітний вплив на розвиток науки, освіти та культури значного регіону, в тому числі й Правобережжя [3, с. 198].

Заснування Полтавської Слов'янської семінарії, за даними вченої В. Жук, пов'язане з іменем і діяльністю першого архієпископа Слов'янського і Херсонського Євгенія Булгаріса (у миру Елевферій, Єлевферій, 1716-1806), видатного вченого-енциклопедиста, уродженця грецького острова Корфу, вихідця з болгарської сім'ї. Архієпископ Євгеній. Булгаріс одержав блискучу освіту: навчався у Падуанському університеті в Італії, потім у Німеччині, в Галлі та Геттінгені, був глибоким знавцем латинської, давньогрецької, грецької, італійської, німецької, французької мов, літератури, філософії, математики, геометрії, історії, музики, написав чимало творів у галузі різних наук і зробив ряд перекладів. Однак, з низки об'єктивних причин учений не зміг жити і працювати на батьківщині та переїхав до України [2, с. 155]. У 1775 році, за ініціативою Катерини II, єпископ Євгеній Булгаріс був возведений в сан архієпископа Слов'янського і Херсонського з поселенням у Полтавському Хрестовоздвиженському монастирі, куди й прибув 1776 року. До складу новоутвореної єпархії увійшла значна частина новоприєднаних до Російської імперії земель півдня України і території Полтавщини, що пізніше становила Полтавський, Кременчуцький, Кобеляцький та Костянтиноградський повіти Полтавської губернії. Перекладачем і безпосереднім помічником архієпископа Євгенія Булгаріса став випускник Києво-Могилянської академії, він же і настоятель-архімандрит Хрестовоздвиженського монастиря,

Феокист (мирське ім'я Іван) Мочульський, людина розумна й ділова, вчений, письменник, пізніше архієпископ Белгородський і Курський. Йому було доручено заснувати при монастирі невелику школу півчих для майбутнього монастирського хору із 10 хлопчиків, які вміли читати і писати. Тут вони вивчали латинську, одну з європейських мов, катехізис, арифметику, географію, історію [3, с. 205].

Першим учителем і наглядачем у цій школі був студент (здогадно, теж Києво-Могилянської академії) Василь Бистрицький. Є відомості, що латинську мову, арифметику, музику, географію викладав Феокист Мочульський. Навчали майбутніх півчих також канцелярист Григорій Богуновський та колишній учитель Крутицької семінарії Новгородської губернії Петро Станіславський, а першим куратором став почесний громадянин Полтави, бунчуковий товариш П.Ф. Паскевич. Одним із безпосередніх помічників Євгенія Булгаріса в справі створення у Полтаві школи півчих, а потім і семінарії був випускник Києво-Могилянської академії, на той час полтавський протопіп і член Слово-Херсонської консисторії Яким Яновський (1736-1814). За дорученням Є. Булгаріса саме Я. Яновський розробив пропозиції щодо утворення на базі школи півчих Полтавської Слово-Херсонської семінарії з 10-річним терміном навчання, де б навчалися представники всіх станів. Він висловив свої міркування щодо принципів формування контингенту учнів училища, які предмети мали вивчати семінаристи, на яких умовах навчатися і де проживати [3, с. 206].

Указом від 28 листопада (8 грудня) 1778 року школу було реорганізовано в духовне училище, а 1780 – офіційно (а фактично – раніше) на його базі відкрито Полтавську Слово-Херсонську семінарію. До неї приймали хлопців віком від 6 до 14 років, вихідців з усіх станів. Курс навчання був 10-річним. Першим ректором семінарії в 1778-1779 роках став Яким Яновський. Будучи людиною демократичних настроїв, Є. Булгаріс повністю підтримував позицію Я. Яновського стосовно того, що в семінарії мають навчатися всі здібні діти, юнаки, незалежно від станової належності – як з родин церковнослужителів, так і світських сімей.

На посаду інспектора-наглядача Євгеній Булгаріс запросив із міста Ясси (тоді Молдавія, нині територія Румунії) свого земляка, теж уродженця грецького острова Корфу Никифора Феотокі (1731-1800). Виходець із графського роду, Н. Феотокі отримав блискучу освіту, прославився не лише як видатний церковний діяч, проповідник, але і як педагог та вчений-енциклопедист. Н. Феотокі був автором книги „Фізика” (видана в Лейпцигу в 1766-1767 роках), „Курс чистої математики” (Москва, 1798-1800) та інших, у тому числі рукописних праць з різних галузей наук. Він і наглядав за діяльністю семінарії та став її ректором після короткого перебування на цій посаді Я. Яновського. Никифор фактично перетворив цей навчальний заклад у справжню семінарію, особливо коли 1779 року став архієпископом Слово-Херсонським і Херсонським. У розісланих духовенству епархії грамотах архієпископ Никифор наголошував на необхідності направляти здібних дітей на навчання, жертвувати благодійно кошти на семінарію, на утримання семінаристів із бідних сімей і додавав, що семінарія заснована „ не токмо для священнических, но и для всех всякого звания к учению способных детей ” [3, с. 207]. З 1780 року при Слово-Херсонській семінарії було відкрито класи латинської риторики, а також сирітський дім або бурсу для сиріт. Того ж року відкриваються й додаткові класи з мов (грецької, французької та німецької), математичний і малювання. Першими вчителями цих предметів були: грецької мови – ключар собору і настоятель Преображенської церкви м. Полтави Іоанн (Іван) Світайло, французької – Петро-Антон, німецької й математики – запрошений із Лейпцига професор Федір Шалль, малювання – відставний поручик фон Роткірх. Викладачі й старші семінаристи могли користуватися як церковною літературою з бібліотеки Хрестовоздвиженського монастиря, так і багатими бібліотеками Євгенія Булгаріса та Никифора Феотокі. Тут було чимало творів давньогрецької та давньоримської класики, серед них – Вергілієва „Енеїда” латинською мовою видання 1769 року. Тут з нею й познайомився вперше син небагатого полтавського чиновника Іван Котляревський [3, с. 208]. У 1783 році в семінарії відкрито філософський клас, де викладав інший талановитий педагог – Гавриїл Банулеско; з 1786 року – богословський клас. 1786 року епархію – тепер уже з назвою Катеринославська і Херсонсько-Таврійська (ще Катеринославська і Херсонська з місцеперебуванням архієпископів у Полтаві) та Полтавську Слово-Херсонську семінарію очолив новий архієпископ – Амвросій (у миру Антоній Серебренников, 1745-1792), який у свій час

закінчив Московську Слов'яно-греко-латинську академію, відомий церковний діяч і вчений, автор кількох праць і перекладач. У 1788 році Амвросій призначив Гавриїла Банулеско-Бодоні ректором Слов'янської семінарії. Останній у 1793 році був висвячений в архієпископа Катеринославського і Херсонського з місцеперебуванням, як і попередніх, у Хрестовоздвиженському монастирі, Банулеско-Бодоні й очолював семінарію у Полтаві до 1798 року, до того часу, коли її було переведено в Новомиргород, а згодом, з 1803 року – до Катеринослава (нині м. Дніпро).

У Переяславській семінарії заслуговує на те, що існувала диференціація навчання за здібностями: єпископом Переяславським Гервасієм було видане розпорядження, щоб семінаристів, які „до навчання схоластичного латинського здадуться нездібними” навчали „ремесла живопису, аптекарства, столярства і інших подібних”, при чому було обіцяно, що вони по завершенні навчання цим ремеслам „ матимуть право в духовному чині зайняти церковне місце”. Особливо цінувалося уміння іконопису. Мистецтво іконопису заохочувалося в дітей духовенства і наступниками Гервасія, хороших іконописців посвячували в священники незалежно від ступеня освіченості. Що ж стосується більш здібних семінаристів, то деяких із них по закінченню ними вищого тоді в Переяславській семінарії класу риторики єпископ Гервасій відправляв доучатися в класах філософії і богослов'я у Києві і Чернігові, надаючи їм по мірі необхідності матеріальну підтримку із архієрейської скарбниці [3, с. 210.]. До 1764 року відноситься припис Переяславської консисторії (який був, можливо, і раніше), щоб префект семінарії „всяку школу (тобто клас семінарії) два рази на тиждень, відвідував і наглядав за учнями і вчителями” [5, с. 120].

Висококваліфіковані ректори і викладачі, більшість із яких були місцевими уродженцями, випускниками Києво-Могилянської академії та Харківського колегіуму, винятково багаті бібліотеки настоятелів – Євгенія Булгаріса, Никифора Феотокі, Амвросія (Серебреников) Серебрякова, Гавриїла Банулеско-Бодоні та інших, високий рівень методики викладання і вимогливість викладачів давали можливість вихованцям Полтавської Слов'янської та Переяславської семінарій за роки навчання в них набутти глибокі й різнобічні знання, в тому числі з мов та літератури, історії, математики, філософії, богослов'я.

Крім жителів Полтавщини, у Слов'янській семінарії навчалися вихідці з території, що її охоплювала Слов'яно-Херсонська, потім Катеринославсько-Херсонська, пізніше – Катеринославська єпархія, а також російські хлопчики-сироти (переважно діти загиблих під час війни; їх утримував за свій рахунок Амвросій Серебряков, після його смерті на них відпускалися кошти з державної казни), а ще діти грецьких емігрантів-купців, православного духовенства та інших, які брали участь у російсько-турецькій війні 1768-1774 років на боці Росії й потім емігрували безпосередньо на територію України.

Переяславська семінарія, яка на перших етапах існування мала в своїй „ педагогічній корпорації багато елементів що не підходили”, з плином часу почала обзаводитися хорошими, талановитими вчителями. Є підстави вважати такими: Григорія Шишацького, в чернецтві Варлаама (70-80 рр. XVIII ст.) священника Стефана Гречку (60-80 рр. XVIII ст.), священника Феодана Домонтовича (70-80 рр. XVIII ст.); „ як світлий метеорит блиснув на дуже короткий відрізок часу на горизонті сірого семінарського життя знаменитий філософ Г.С. Сковорода... До поганих педагогів учні ставилися, „неповажливо”, проте ці дані відносяться лише до перших років існування Переяславської семінарії. Час проходив, знаходилися кращі вчителі і, вочевидь, у зв'язку з цим змінився характер ставлення учнів до своїх учителів: переяславський семінарист останніх десятиліть XVIII ст. говорить: „ учителі були в благоговінні (з боку учнів), як напівбоги” [5, с. 128].

З'явилися хороші педагоги, створилися сприятливі умови для виховання гарних учнів. У даний період існування Переяславської семінарії з її учнів вийшло чимало особистостей, які своєю діяльністю прославилися як на церковному, так і на державно-суспільному поприщі. У 70-х роках (ймовірно, до 1781 р.) у Переяславській семінарії навчався Андрій Семенович Братановський-Романенко, виходець із дворянської сім'ї протоієрея села Баришівки, який у майбутньому під іменем Анастасій став архієпископом Білоруським і Могилевським; Іван Васильович Левада, що став професором Київської академії і протоієреєм Києво-Софіївського собору; Єпифаній Канівецький, ректор Казанської духовної академії; Сильвестр Лебединський, єпископ Переяславсько-Полтавський, духовний письменник та ін. [5, с. 130].

До видатних вихованців Полтавської Слово'янської семінарії належали: відомий потім російський літератор і знавець грецької словесності, перекладач на російську мову „Іліади” й „Одіссеї” Гомера Микола Іванович Гнідич (М.І. Гнідич, 1784-1833, виходець із котелевського козацького роду Гніденків); перекладач багатьох грецьких класиків, управитель справ міністерства освіти Російської імперії Іван Іванович Мартинов (1771-1833). Тут одержав першу освіту уродженець Полтави, відомий учений, лікар, ректор і професор Санкт-Петербурзької медико-хірургічної академії Семен Федорович Гаєвський (1778-1862). У цій семінарії навчався батько М.В. Гоголя – український письменник Василь Панасович Гоголь-Яновський [4, с. 122]. Усі ці дані дають конкретну відповідь тим, хто наприкінці XVIII – на початку XIX ст. висловлював подив, звідкіля такі глибокі знання у випускників провінційних семінарій.

Багаті бібліотеки, з яких почерпнули свої знання І.П. Котляревський та його товариші по навчанню, були потім вивезені із Полтави їхніми власниками – Є. Булгарісом, Н. Феотокі, Г. Банулеско-Бодоні та іншими. Колишній ректор і викладач грецької мови Полтавської Слово'янської семінарії Г. Банулеско-Бодоні та префект семінарії Даниїл Сулима (пізніше Дмитрій, архієпископ Кишинівський), займаючись влаштуванням семінарії в Кишиневі, вивезли туди і книжкові скарби із Полтави, що ними ще й на початку XX ст. славилися Кишинівська духовна семінарія [1, с. 27].

Незважаючи на все це, із тих відомостей, що збереглися, переконливо видно, що Полтавська Слово'янська і Переяславська (пізніше – Полтавська духовна) семінарія з високоосвіченими і висококваліфікованими кадрами у XVIII ст. були значними культурно-освітніми центрами великого регіону України і дали путівку в життя багатьом видатним ученим, знавцям та перекладачам класичних творів, письменникам, педагогам, церковним і державним діячам. Це свідчить про високу науково-педагогічну і організаційну ефективність в непростих економічних соціальних, політичних обставинах історичного періоду і території Центральної України навчально-виховного комплексу „монастир-семінарія” як осередка духовності, просвіти, ментальності українського народу. Адже фактично і Полтавський Хрестовоздвиженський, і Переяславський Вознесенський кафедральні монастирі за свої кошти, як зароблені ченцями, так і забезпечені благодійними пожертвами населення, утримували й розвивали своєрідні навчально-виховні комплекси, до яких уходили: семінарія, бурса для проживання учнів, монастирська бібліотека, храм, шпиталь, декілька церковно-приходських шкіл, об'єднаних спільною турботою про належний рівень освіченості як духовних осіб, так і світського населення краю.

Висновки. Таким чином, навчальний комплекс „монастир-семінарія” мав високу науково-педагогічну просвітницьку й організаційну ефективність у непростих економічних, соціальних і політичних обставинах історичного періоду XVIII століття, став осередком духовності, освіти, ментальності українського народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Жук В. Н. Де навчався І. П. Котляревський та хто був у числі його вчителів? / Жук В. Н. // Наш рідний край : з історії освіти на Полтавщині в дореволюційний період. / Жук В. Н., Пустовіт Т. П., Фісун М. А. та ін. – Полтава, 1991. – Вип. 12. – С. 24 – 36.
2. Жук В. Н. З історії Полтавської Слово'янської семінарії / В. Н. Жук // Третя Полтавська наукова конференція з історичного краєзнавства : матеріали / відп. ред. В. А. Войналович ; Полт. держ. пед. ін-т ім. В. Г. Короленка, Полтавське наукове товариство краєзнавців. – Полтава, 1994. – С. 154 – 159.
3. Жук В. Н. Полтавський Хрестовоздвиженський монастир і пов'язані з ним важливі історичні події / В. Н. Жук. – Полтава : АСМІ, 1997. – 246 с.
4. Жук В. Н. Полтавський Хрестовоздвиженський монастир : ст. з історії монастиря з комент. та фотоілюстраціями / В. Н. Жук. – Полтава : Полтава, 1993. – 145 с.
5. Пархоменко В. А. Очерк истории Переяславско-Бориспольской епархии (1733–1785 гг.) в святителях с ходом малороссийской жизни того времени : опыт церков.-ист. исслед. / В. А. Пархоменко. – Полтава : Типо-Литогр. Торгового Дома И. Фришберг и С. Зорохович 1908. – 134 с.
6. Пащенко В. О. Петро Могила / В. Пащенко // Історія України IX–XVIII ст. в особах. – К., 1993. – С. 255–265.

REFERENCES

1. Zhuk V. N. De navchavsia I. P. Kotliarevskiy ta khto buv u chysli yoho vchyteliv? / Zhuk V. N. // Nash ridnyi kraj : z istorii osvity na Poltavshchyni v dorevoliutsiyni period. / Zhuk V. N., Pustovit T. P., Fisun M. A. ta in. – Poltava, 1991. – Vyp. 12. – S. 24 – 36.
2. Zhuk V. N. Z istorii Poltavskoi Slovianskoi seminarii / V. N. Zhuk // Tretia Poltavska naukova konferentsiia z istorychnoho kraieznavstva : materialy / vidp. red. V. A. Voinalovych ; Polt. derzh. ped. in-t im. V. H. Korolenka, Poltavske naukove tovarystvo kraieznavstv. – Poltava, 1994. – S. 154 – 159.
3. Zhuk V. N. Poltavskiy Khrestovozdvyzhenskiy monastyr i poviazani z nym vazhlyvi istorychni podii / V. N. Zhuk. – Poltava : ASMI, 1997. – 246 s.
4. Zhuk V. N. Poltavskiy Khrestovozdvyzhenskiy monastyr : st. z istorii monastyria z koment. ta fotoilustratsiiami / V. N. Zhuk. – Poltava : Poltava, 1993. – 145 s.
5. Parkhomenko V. A. Ocherk ystoriy Pereiaslavsko-Boryspolskoi eparkhyy (1733–1785 hh.) v sviatyteliakh s khodom malorossyiskoi zhyzny toho vremeny : opyt tserkov.-yst. yssled. / V. A. Parkhomenko. – Poltava : Typo-Lytotr. Torhovoho Doma Y. Fryshberh y S. Zorokhovych 1908. – 134 s.
6. Pashchenko V. O. Petro Mohyla / V. Pashchenko // Istoriiia Ukrainy IX–XVIII st. v osobakh. – K., 1993. – S. 255–265.

VASYL FAZAN

MONASTERIES OF UKRAINE THAT EDUCATIONAL ACTIVITIES IN XVIII CENTURY.

History of education in the Ukrainian lands is primarily a history of the monastic institutions of education. Since the XVIII century in Central Ukraine (Poltava, Pereiaslav, Chernihiv), the demand for high quality secular and religious education in accordance with the best European models. Cells of such education are training systems, "monastic monastery – Seminary", in particular in Poltava (Holy cross monastery Slavonic Seminary) and Pereiaslavl (ascension monastery – Seminary of Pereiaslav), which was formed by descendants of the Kyiv-Pechersk monastery and monastic monasteries.

As you know, in the XVIII century a number of spiritual (monastic) education centers in Ukraine increases significantly with the advent of Chernigov (1700), Kharkov (1726) and Pereiaslavl (1734) seminaries, which focused on the educational traditions of Kyiv-Mohyla Academy.

Despite all of this, from the information that has survived, clearly shows that Poltava and Pereiaslavl (later the Poltava theological) Seminary with highly educated and highly qualified personnel in the XVIII century. there was a significant cultural and educational centers of a large region of Ukraine and gave the careers of many outstanding scientists, scholars and translators of classical works, writers, teachers, Church and government leaders.

This testifies to the high scientific-pedagogical and organizational effectiveness in a difficult economic, social, political circumstances of the historical period and the territory of Central Ukraine educational complex "the monastery-Seminary" as centers of spirituality, education, mentality of the Ukrainian people.

In fact, Holy cross and Poltava and Pereiaslavl Voznesensky Cathedral monasteries for their money, as earned by the monks, and secured charitable donations of the population, kept and developed original educational complexes, which included: the Seminary, the Seminary for courses, monastic library, a temple, a hospital, several parochial schools, United by a common concern about the appropriate level of education as spiritual persons, and secular population of the region.

Keywords: *education, monastery, seminary, diocese, Laurel.*

Одержано 22.01.2018р.

УДК 2-788(38):37:94(477) "085/134"
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256794>

ВІТАЛІЙ МІРОШНИЧЕНКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1523-9650>

(Полтава)

ВПЛИВ ВІЗАНТІЙСЬКОЇ ЧЕРНЕЧОЇ ТРАДИЦІЇ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ КИЇВСЬКОЇ РУСІ

У статті розкрито питання зародження та становлення монастирської педагогіки періоду Київської Русі та означено вплив освітньо-виховного досвіду візантійського чернецтва на цей процес. Проаналізовано внесок св. Василя Великого, св. Кирила та св. Мефодія, преп. Теодора Студита, преп. Іоанна Дамаскіна та інших візантійських подвижників у справу виховання послухників на Русі, зокрема Києво-Печерської обителі.

Ключові слова: *візантійське чернецтво, християнство, духовно-моральне виховання, Київська Русь, Києво-Печерська лавра, педагогічна думка X-XIII століть.*

Постановка проблеми. Із прийняттям на Русі християнства у 988 році як державної релігії розпочався процес формування нової якісної освітньо-виховної парадигми, заснованої на релігійному світосприйнятті. Головним джерелом цих змін виступив інститут чернецтва, який накопичив у своїх стінах значний інтелектуально-виховний досвід. Київське православ'я схвально сприймало як освітньо-виховні традиції монастирів Сходу, так і монастирів Заходу. Проте, визначальним для розвитку теорії та практики педагогіки залишилася східна візантійська чернеча традиція. З огляду на це, **актуальним** залишається питання дослідження витоків візантійської монастирської педагогіки, що мали визначальний вплив на становлення та розвиток освітньо-виховних традицій Русі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічні рецепції педагогічної системи Київської Русі представлені значним обсягом наукових праць сучасних учених-педагогів як О. А. Дубасенюк, В. П. Кравець, М. В. Левківський, О. О. Любар, М. Ю. Рисіна, А. А. Сбруєва, М. Д. Ярмаченко. Історико-педагогічні аспекти поширення впливу візантійської чернечої традиції в освітньо-виховній площині давньоруських монастирських та церковних шкіл проаналізовані в працях М. М. Галицької, А. М. Пентковського, І. В. Цебрій та інших.

Виходячи з цього, **метою статті** є дослідження впливу візантійської чернечої традиції на розвиток педагогічної думки Київської Русі, зокрема монастирського виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дохристиянський період на Русі у великих містах (Київ, Чернігів тощо) існувала писемність, були грамотні люди, і, відповідно, існувало індивідуальне навчання грамоті. Проте така освіта мала елітарний характер, елементарні знання та виховання отримували одиниці. Кардинальні зміни у даному аспекті розпочалися з початком християнізації Русі та кристалізацією її інститутів – Церкви та монастирів. Останнім, у значній мірі, й випала місія стати освітньо-виховними центрами.

Культурна спадщина Візантії справила значний вплив на розвиток педагогічної думки Київської Русі. Виняткове місце у даному процесі була відведена найосвіченішому прошарку тогочасного суспільства – чернецтву. У лоні монастирської традиції були збережені та примножені античні знання, а також відшліфована століттями християнська чернеча модель духовно-морального виховання послухників.

Важливу роль у формуванні педагогічної системи на Русі відіграла постать одного із фундаторів традиції подвижництва на Сході, архієпископа Кесарії Каппадокійської св. Василя Великого (бл. 330-379 рр.), який не лише заснував новий тип монастирського укладу життя – василіанський, що став характерним для всього східного християнства, але й став одним із головних авторитетів у справі виховання.

Дане твердження підкреслює той факт, що фундатор чернечої традиції на Русі Феодосій Печерський (1008-1074 рр.) у багатьох аспектах християнського виховання наслідував св. Василя Великого. Приміром, Феодосій вважається укладачем першого на руських землях монастирського статуту у якому детально прописані основи духовного, морального, трудового та фізичного виховання послушників. Указане чернече правило мало яскраво виражене візантійське походження, бо засноване на жорстких монастирських традиціях Сходу (в тому числі "Правилах" Василя Великого). Проте воно було доповнене низкою менш обтяжливих догм, що, очевидно, були запозичені автором із монастирської практики перших західноєвропейських чернечих обителей. Зокрема, заборона перебування на території монастиря прочан і жінок.

Окремо слід відзначити ідею колективного виховання послушників у Печерській обителі, яка опосередковано демонструвала прихильність святого Феодосія до монастирської традиції Василя Великого. Він високо відзначав ідею останнього не лише жити громадою в обителі, а й підвищувати свій духовно-моральний рівень.

Чернеча практика Феодосія Печерського засвідчила, що київський монах не тільки на теоретичному рівні схвально сприймав освітньо-виховні ідеї візантійського ченця, а й сам намагався втілювати їх у життя [5, с. 121-122].

Незважаючи на беззаперечний авторитет св. Василя Великого для давньоруського чернецтва, досвід християнського виховання був запозичений і в інших подвижників Візантії. Особливе місце у їх переліку займає постать відомого реформатора монастирського життя, засновника Студійської обителі у Константинополі преп. Теодора Студита (759-826 рр.). Саме студитська монастирська модель була взята за основу київськими ченцями, а пізніше поширилася і на всю територію Русі.

В основі чернечої системи виховання знаходився монастирський статут, що повністю регламентував життя послушників. А тому, цілком закономірно, що на руських землях був поширений Студійський статут лише у дещо видозміненій формі. Як повідомляє нам Києво-Печерський патерик, «Феодосій [Печерський – В.М.] переписав список Студійського статуту» [1]. Інший список згодом приніс до монастиря Єфрем на прохання Феодосія. На основі цих двох описів Студійського статуту і був створений статут Києво-Печерського монастиря, який став третім доопрацьованим списком Студійського статуту.

Пріоритетним напрямом, що культивувався в обителях Русі за візантійським зразком було духовно-моральне виховання. Його основу, крім Святого Письма, складали т. зв. «богослужбні книги та нормативні дисципліни» [4, с. 563]. До останніх відносилися чернечі заповіді, Студійські богослужбові глави і Студійський Синаксарь. Студитські богослужбові глави визначали особливості здійснення добового часу богослужіння. На початку тексту знаходився опис пробудження братії і зборів до початку ранкового богослужіння, далі йшли вказівки про початок вранішньої служби, про особливості співу, стояння в храмі, про правила з'єднання хорів на вранішній і вечірній службах, про статутні читання, про вірші на Літургії та інші подробиці [8, с. 74].

Відповідно до візантійської чернечої традиції формувалася система фізичного виховання, що була заснована на контролі режиму дня, жорсткій дисципліні та постійних фізичних вправах. Останні, першочергово передбачали щоденну тяжку фізичну роботу. Значна роль також була відведена і питанням здорового харчування.

Розкол християнства на православ'я та католицизм («Велика схизма», 1054 р.) призвів до ще більшої культурної ізоляції Константинополя від Західної Європи. А тому, на даному етапі свого розвитку Візантія ще більше посилила, і без того значний вплив на слов'янський світ, зокрема на землі Київської держави. У цей час активно заохочується діяльність подвижників із організації освіти.

Першоосновою освітньої діяльності є писемність. А вона, як відомо на Русі, також мала візантійське походження. Завдяки діяльності християнських подвижників св. Кирила (бл. 827-869 рр.) та св. Мефодія (бл. 815-885 рр.) було створено слов'янську писемність – перший алфавіт (у науці немає єдиного погляду з питання, яку азбуку створив Кирило – кирилицю чи глаголицю).

Важливою заслугою св. Кирила та св. Мефодія було й те, що ними була підготовлена значна освітньо-виховна теоретична база. Зокрема, ними зроблений переклад на церковнослов'янську мову значну кількість церковних книг та повчально-релігійної літератури (Євангелія, Псалтир, Апостольські послання та ін.).

Особливою увагою у слов'янському світі користувалися філософсько-педагогічні ідеї таких візантійських авторів, як Іоанн Дамаскін, Іоанн Златоуст, Іоанн Ліствичник, Максим Сповідник, Симеон Новий Богослов та ін. Завдяки культурним зв'язкам з Візантією, на Русі стають популярними твори Платона, Аристотеля, Сократа, Епікура. Запровадження християнства мало істотне значення для розвитку тогочасної філософської думки. Стосовно цього М. М. Галицька зазначила, що «у межах киеворуської культури склався притаманний українській духовній традиції тип мислення, не схильний до абстрактного філософського теоретизування. Саме тому у киеворуській культурі сформувалося розуміння філософії і філософа. Саме в епоху Київської держави закладалися підвалини філософського мислення, відбувалися засвоєння та творча переробка елементів візантійської та східної філософських культур» [3, с. 119].

Важливим елементом педагогічної думки Київської Русі була інтелектуальна складова. Освітній процес не був винятково зведений до опанування найпростішими діями такими як навчити читати, писати та рахувати (оволодіти нумерацією). Тут існувала більш складна система, що отримала назву «книжне вчення», яке в значній мірі культивувалося у чернечому середовищі. Школи «книжного вчення» (монастирські школи), як правило, відкривали при монастирях. Протягом XI-XII ст. лише на території Києва було споруджено Печерський, Видубецький, Михайлівський, Кловський, Кирилівський монастирі та відкрито 17 таких шкіл. Такі ж освітньо-виховні заклади діяли і в інших містах, зокрема 4 – у Чернігові, 4 – у Переяславі, 5 – Смоленську, 3 – Полоцьку, 3 – Галичі, 5 – Володимирі, 2 – Ростові, 4 – Суздалі, 20 – Новгороді, 10 – у Новгородських землях [3, с. 118]. Крім того, у монастирях створювалися літописи та інші тексти морального і релігійного змісту, що використовувалися в навчанні, зберігалися рукописні книги, формувалися бібліотеки, примножувалася книжкова культура.

Дослідники вважають, що в основі змісту «книжного вчення» лежав трівіум (граматика, риторика, діалектика), який був успадкований від Візантії [3, с. 118]. У зміст граматики входили вчення про вісім частин мови, відомості з етимології, про граматичні категорії. На основі цього відбувалося вивчення і тлумачення текстів Святого Письма та деяких творів античних авторів. Зразками риторичного мистецтва служили твори Іоанна Златоуста та інші візантійські тексти, давньоруські афоризми, правила життєвої поведінки, що відповідали православним етичним нормам. Під діалектикою малися на увазі основи філософії. Крім цього, в зміст «учення книжного» включалося оволодіння елементарної арифметичної культурою: подвоєння, роздвоєння, додавання, віднімання, ділення, множення.

Важливим елементом культурної спадщини візантійського чернецтва, що «прижилося» на Русі було музичне мистецтво, зокрема церковний розспів. Дослідник П. Будний зазначає, що «стара княжа Україна після прийняття християнства перейняла разом з усіма особливостями нового релігійного обряду також і церковну музику» із Візантії [2, с. 65]. Варто відзначити, що музичне церковне мистецтво на перших етапах свого існування мало яскраво виражений візантійський характер, адже за правління Володимира Великого пропагаторами церковного співу були переважно греки. Тому що хористи, як і все духовенство, були чужинці, своєї власної музичної церковної творчості на киево-руських землях не було, і наспіви в монастирських храмах та церквах переважали візантійські.

Лише в останніх роках правління Ярослава Мудрого, в другій половині XI століття, починає творитися питома українська церковна музика, відмінна від грецької. А із заснуванням Києво-Печерської лаври тут постає перше вогнище церковного співу [2, с. 65].

Висновки. Підсумовуючи варто відзначити, що східнохристиянське віровчення та візантійська чернеча традиція справила визначальний вплив на становлення та розвиток педагогічної думки Київської Русі. Завдяки культурним зв'язкам із Візантією давньоруська освітньо-виховна система отримала ряд якісних запозичень та набула повної завершеності. Зокрема, представники візантійського чернецтва (св. Кирило та св. Мефодій) були творцями слов'янської писемності; православними подвижниками св. Василій Великий та преп. Теодор Студит прописані концептуальні засади духовного та морального виховання, що були запозичені київськими ченцями та пристосовані до реалій місцевого життя; подібно до монастирської традиції Візантії, у Київській Русі чернечі обителі стали одними із головних оплотів освіти та виховання; активна просвітницька діяльність візантійських подвижників дала можливість познайомитися з кращими зразками античної літератури та східнохристиянської філософської думки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамович Д. Києво-Печерський Патерик : (вступ, текст, примітки) / Дмитро Абрамович. – К. : З друк. Всеукр. АН, 1930. – 234 с.
2. Будний П. Стародавній київський лаврський: Короткий історичний огляд київського лаврського розспіву / Петро Будний // Пам'ятки України. – 1995. – №1. – С. 65-67.
3. Галицька М. М. Культурологічні засади розвитку освіти в Київській Русі / М. М. Галицька // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2014. – №3-4. – С. 117-121.
4. Доброклонский А.П. Преп. Феодор, исповедник и игумен Студийский / А. П. Доброклонский. – Одесса, 1913-1914. – Ч. 1: Его эпоха, жизнь и деятельность. – Одесса, 1913. – 1092 с.
5. Мірошніченко В. Г. Монастирське виховання чернецтва IV-VI століть у вітчизняній гуманітарній думці (середина XIX-XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мірошніченко Віталій Григорович ; [наук. кер. Цебрій Ірина Василівна] ; ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2015. – 200 с.
6. Соколов И. И. Состояние монашества в Византийской Церкви с середины IX до начала XIII века (842-1204). Опыт церковно-исторического исследования / И. И. Соколов; [вступительная статья Г. Е. Лебедевой]. – СПб. : «Издательство Олега Абышко», 2003. – 464 с.
7. Соколов И.И. Преподобный Феодор Студит, его церковно-общественная и богословско-литературная деятельность / И. И. Соколов. – СПб. : «Типография М. Маркушева», 1907. – 106 с.
8. Пентковский А.М. Студийский устав и уставы студийской традиции / А. М. Пентковский // ЖМП. – 2001. – № 5. – С. 69-80.

REFERENCES

1. Abramovych D. Kyievo-Pecherskyi Pateryk : (vstup, tekst, prymitky) / Dmytro Abramovych. – K. : Z druk. Vseukr. AN, 1930. – 234 s.
2. Budnyi P. Starodavnii kyivskiy lavrskiy: Korotkyi istorychnyi ohliad kyivskoho lavrskoho rozspivu / Petro Budnyi // Pamiatky Ukrainy. – 1995. – №1. – S. 65-67.
3. Halytska M. M. Kulturolohichni zasady rozvytku osvity v Kyivskii Rusi / M. M. Halytska // Neperervna profesiina osvita: teoriia ta praktyka. – 2014. – №3-4. – S. 117-121.
4. Dobroklonskiy A.P. Prep. Feodor, ispovednik i igumen Studiyskiy / A. P. Dobroklonskiy. – Odessa, 1913-1914. – Ч. 1: Yego epokha, zhizn i deyatelnost. – Odessa, 1913. – 1092 s.
5. Miroshnychenko V. H. Monastyrskye vykhovannia chernetstva IV-VI stolit u vitchyznianiі humanitarnii dumtsi (seredyna XIX-XX stolittia) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Miroshnychenko Vitalii Hryhorovych ; [nauk. ker. Tsebrii Iryna Vasylivna] ; PNPU im. V. H. Korolenka. – Poltava, 2015. – 200 s.
6. Sokolov I. I. Sostoyaniye monashestva v Vizantiyskoy Tserkvi s serediny IX do nachala XIII veka (842-1204). Opyt tserkovno-istoricheskogo issledovaniya / I. I. Sokolov; [vstupitelnaya statya G. Ye. Lebedevoy]. – SPb. : «Izdatel'stvo Olega Abyshko», 2003. – 464 s.
7. Sokolov I.I. Prepodobnyy Feodor Studit, yego tserkovno-obshchestvennaya i bogoslovsko-literaturnaya deyatelnost / I. I. Sokolov. – SPb. : «Tipografiya M. Markusheva», 1907. – 106 s.
8. Pentkovskiy A.M. Studiyskiy ustav i ustavy studiyskoy traditsii / A. M. Pentkovskiy // ZHMP. – 2001. – № 5. – S. 69-80.

VITALII MIROSHNYCHENKO

THE INFLUENCE OF BYZANTINE MONASTIC TRADITION ON THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF KYIVAN RUS

The article deals with the questions of the origin and formation of the monastic pedagogy of the period of Kyivan Rus and the influence of the educational experience of Byzantine monasticism on this process.

It is established that due to cultural ties with Byzantium, the Old Rus educational system received a number of qualitative borrowings and acquired complete completeness. In particular, representatives of Byzantine monasticism (St. Cyril and St. Methodius) were the founders of Slavic writing; orthodox devotees of St. Basil the Great and the Rev. Theodore Studitus describe the conceptual foundations of spiritual and moral education that were borrowed by the Kiev monks and adapted to the realities of local life; similar to the monastic tradition of Byzantium, in the Kyivan Rus monasteries became one of the

main bulwarks of education and upbringing; active educational activities of the Byzantine ascetics made it possible to get acquainted with the best examples of ancient literature. It was found that according to the Byzantine monastic tradition a system of physical education was formed, which was based on the control of the regime of the day, rigid discipline and constant physical exercises. The last ones, in the first place, foresaw a daily hard physical work. A significant role was also devoted to the issue of healthy eating. It has been proved that the philosophical and pedagogical ideas of the Byzantine ascetics (John Damascus, John Chrysostom, John Climacus, Maxim the Confessor, Simeon the New Theologian, etc.) had a significant influence on the development of contemporary philosophical thought of Kyivan Rus, the foundations of philosophical thinking, the foundation of assimilation and creative processing elements of Byzantine and Oriental philosophical cultures.

Key words: *Byzantine monasticism, Christianity, spiritual and moral upbringing, Kyivan Rus, Kyiv-Pechersk Lavra, pedagogical thought of the X-XIII centuries.*

Одержано 22.01.2018р.

УДК 378.6.012.094(477)“18/192”

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256799>**ВОЛОДИМИР МОКЛЯК**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9922-7667>

(Полтава)

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АУТОНОМІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ
(XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)**

Описано основні функції методологічних підходів в історико-педагогічних дослідженнях. Схарактеризовано системний, структурний, функціональний, логічний, конкретно-історичний, синергетичний, антропологічний, аксіологічний, цивілізаційний підходи в процесі дослідження автономії університетів України XIX – початку XX ст. як складного педагогічного феномена. У ході розкриття системного та історичного підходів коротко проаналізовано системний та історичний принципи дослідження.

Ключові слова: автономія університету, академічні свободи, університет, методологічний підхід, базові та парадигмальні методологічні підходи, принцип дослідження.

Постановка проблеми. Ураховуючи складність, багатогранність проблем, які порушуються в історико-педагогічних наукових працях, важливим етапом дослідження є вибір релевантних методологічних підходів, відповідних принципів і методів. Саме методологічний інструментарій сприяє створенню моделі авторського бачення та інтерпретації тих чи тих явищ, фактів і подій, визначає погляд на логіку й етапи розвитку певного історико-педагогічного процесу, регламентує відбір фактичного матеріалу, репрезентує аксіологічні параметри, є своєрідним аксіоматичним каноном комплексного аналізу.

Теоретико-методологічну основу будь-якого дослідження формує система наукових підходів, вони ж визначають і концептуально узгоджують принципи та методи, утворюючи певну гносеологічну цілісність. Методологічні підходи виконують низку функцій, з-поміж яких найважливішими є: 1) *науково-світоглядна* (сприяють цілісному сприйняттю об'єкта дослідження, що полягає в комплексному співвіднесенні його з соціально-історичною дійсністю; активують різні рівні методологічного аналізу); 2) *функція концептуалізації* (дають змогу сформувався концептуальній базі дослідження, досягти її узгодженості з усталеними в науці традиціями й поглядами); 3) *функція технологізації* (допомагають досягти науково коректних параметрів і характеристик технологічного аспекту процесу дослідження, забезпечують вибір принципів, прийомів, що відповідають завданням наукової розвідки та її концептуальній базі) [2, с. 49].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вибору релевантних методологічних підходів у педагогічних та історико-педагогічних дослідженнях досліджували в своїх працях О. Адаменко, Ю. Бабанський, Б. Бім-Бад, С. Бобришов, М. Богуславський, А. Бойко, Є. Бондаревська, Н. Бордовська, Л. Ваховський, Б. Гершунський, Н. Дем'яненко, В. Ільїн, Г. Корнетов, В. Краєвський, Т. Кристопчук, В. Кохановський, В. Курило, С. Лобода, О. Новиков, С. Савченко, В. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Скаткін, В. Сластьонін, І. Сташевська, О. Сухомлинська, Н. Тверезовська, Л. Ткаченко, Є. Хриков, Є. Шиянов та ін.

Реальне пізнання того чи того явища має яскраво виражений плюралістичний характер. Плюралістичність пізнавального процесу, як зазначає А. Майданов, полягає, по-перше, в багатозначності й поліваріативності його численних компонентів і характеристик, а по-друге, у формуванні в межах предмета дослідження низки пошукових полів. Основною причиною плюралістичності пошукових полів є кількісне і якісне багатство і складність більшості розглядуваних явищ (особливо тих, які мають соціальну природу), різноманітність їхніх видів і форм [5, с. 6]. Саме цим зумовлена необхідність застосування не одного, а системи методологічних підходів, при цьому вони мають обов'язково відповідати завданням дослідження, а також прийнятій науковою спільнотою методологічній культурі й обраній парадигмі вивчення історико-педагогічних проблем.

С. Бобришов, аналізуючи методологічну основу історико-педагогічних досліджень, представив таку диференціацію методологічних підходів: 1) базові загальнонаукові (системний, структурний, функціональний, історичний, логічний, комплексний, модельний, синергетичний та ін.),

що вважаються фундаментальними, винятково важливими для науково коректного розв'язання будь-якого питання; 2) парадигмальні (аксіологічний, цивілізаційний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, культурологічний та ін.), в основі їх – відомі концепції і теорії, котрі визначають особливості суспільного розвитку людства, підходи цієї групи моделюють алгоритм вивчення історико-педагогічних процесів як багатогранних феноменів; 3) інструментальні (порівняльно-зіставний, герменевтичний, формальний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний та ін.), які пропонують чітке розв'язання стандартизованих дослідницьких задач [2, с. 55–56].

Проте, незважаючи на велике різноманіття праць вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених методології в педагогічних розвідках, на сьогодні немає чітко визначених методологічних підходів для вивчення автономії в університетах України XIX – початку XX ст.

Тому **метою статті** є підбір відповідних базових і парадигмальних методологічних підходів дослідження автономії закладів вищої освіти як складного педагогічного феномена на прикладі університетів України означеного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибір системи методологічних підходів, безперечно, детермінований специфікою об'єкта та предмета вивчення, завданнями дослідження. Зважаючи на те, що явище автономії університетів складне, багатогранне, залежить від багатьох факторів, допомагає ефективно організувати діяльність університету, має сутнісною характеристикою академічні свободи, у роботі задіяні такі основні методологічні підходи: системний, структурний, функціональний, логічний, конкретно-історичний, синергетичний, антропологічний, аксіологічний та цивілізаційний.

Вибір системи методологічних підходів, безперечно, детермінований специфікою об'єкта та предмета вивчення, завданнями дослідження. Зважаючи на те, що явище автономії університетів складне, багатогранне, залежить від багатьох факторів, допомагає ефективно організувати діяльність університету, має сутнісною характеристикою академічні свободи, у роботі задіяні такі основні методологічні підходи: системний, структурний, функціональний, логічний, конкретно-історичний, синергетичний, антропологічний, аксіологічний, цивілізаційний.

Системний підхід є однією з найбільш відомих форм міждисциплінарного, загальнонаукового методологічного знання, пов'язаного з дослідженням, проектуванням і конструюванням об'єктів як систем. Питання системного підходу в педагогіці розглядали С. Архангельський, С. Бобришов, Б. Вульфома, М. Данилов, Є. Задоя, А. Кузнецова, А. Куракін, Л. Новикова, А. Тимченко та ін. В основі змістового наповнення системного підходу лежить філософське загальнометодологічне знання, зокрема, *принцип системності* як метапринцип. Завдання цього підходу полягають у розробці концептуальних засобів репрезентації досліджуваних об'єктів як систем; формуванні уявлення про динамічність системи, її розвиток, процеси управління в системі [1, с. 312]. Провідними функціями системного підходу, які дають змогу на високому рівні організувати і провести педагогічне дослідження, є такі:

- *світоглядна* – передбачає нове бачення розглядуваної проблеми;
- *евристична* – виявляється в тому, що системний підхід дає змогу вийти за межі емпіризму й піднятися на рівень широких теоретичних узагальнень; спроектувати нову, більш доцільну логіку дослідження за рахунок вибудовування його розгалуженої структури; знайти лакуни в системі педагогічного знання;
- *інтегративна* – уможлиблює уникнення еkleктики за умови об'єднання методів, даних різних людинознавчих наук (дидактики, психології, антропології та ін.) про один об'єкт, оскільки пропонує системні засоби для гармонізації комплексних досліджень;
- *систематизуюча* – підхід упорядковує наявні педагогічні здобутки, отримані в дослідженнях, проведених в елементаристському та функціональному підходах; узагальнює результати локальних конкретних педагогічних досліджень, представляючи їх у вигляді цілісних педагогічних концепцій і теорій;
- *інструментально-організаційна* – пов'язана з можливістю підходу організувати дослідження, його комплексний характер;
- *прогностична* – зумовлена здатністю системного підходу переструктурувати й систематизувати предметне поле науки, уявлення про педагогічну дійсність у часовому і просторовому параметрах.

Системний підхід дав змогу проаналізувати автономію закладу вищої освіти як цілісний педагогічний феномен, який має свої ознаки і сутнісні характеристики (зокрема, академічні свободи, самоврядування, незалежність у здійсненні навчальної, наукової, господарської діяльності та ін.).

Справжнє системне дослідження об'єктів неможливе без проникнення в їхню структуру, тому органічним доповненням системного підходу є *структурний* підхід. Важливими методологічними можливостями, а відповідно й задачами структурного підходу є висвітлення поліструктурної природи реалій дійсності (що, безперечно, характерно для будь-яких соціальних, історичних, педагогічних феноменів, зокрема й автономії); виявлення вихідних принципів побудови різнопланових структур, виділення яких базується на різних системоутворювальних ознаках; вивчення питання про співвідношення структури реального об'єкта чи процесу і структури теоретичних знань про нього.

За допомогою структурного підходу з'ясовано моделі самоврядної асоціативності закладів вищої освіти; управління вищою освітою, університетської освіти; виявлено види автономії (основна та процедурна; сутнісна, процедурна й органічна); проаналізовано умови, необхідні для автономії закладів вищої освіти; розроблено авторські моделі автономії Харківського Імператорського, Київського Імператорського університету Св. Володимира й Новоросійського університету та зведену модель автономії університету.

Структурний підхід у науковому історико-педагогічному дослідженні органічно доповнюється *функціональним*, за яким основна увага зосереджується на різних аспектах діяльності системних об'єктів, у нашому дослідженні на діяльності закладів вищої освіти, їх функціонуванні в часі і просторі, їхньому призначенні. Якщо структурний підхід передбачає здебільшого аналіз аспектів співіснування елементів у системі, їх впорядкованості, то функціональний підхід дає змогу виявити динамічну організованість системи, найоптимальніше виконання нею функцій, спрямованих на збереження й розвиток системи [4, с. 153].

Кожен із елементів структури університетів України досліджуваного періоду (ректор, проректори, Рада, правління, декани факультетів, факультетські збори, інспектор, синдик, викладачі та студенти) виконує особливі специфічні функції. Оскільки в системі діяльності закладу вищої освіти всі функції є взаємопов'язаними, то це дало змогу проаналізувати рівень автономії університетів України стосовно кожного елемента. Автономію закладу вищої освіти ми розглядаємо і трактуємо як його зовнішню ідентифікацію, а академічні свободи – провідний принцип внутрішньої організації діяльності.

Логічний підхід передбачає розгляд кожного педагогічного явища як результату певного процесу, під час якого сформувалися необхідні умови його подальшого функціонування й розвитку як стійкого системного утворення. Цей підхід дав змогу обґрунтувати закономірності та суперечності розвитку автономії в університетах зазначеного періоду, з'ясувати передумови та чинники розвитку автономії, висвітлити позитивний зарубіжний досвід автономізації закладів вищої освіти.

Історичний підхід базується на фундаментальному для будь-якої соціальної науки *принципі історизму*, що визначає погляд на дійсність як об'єктивну, змінну в часі, динамічну. Кожне досліджуване явище буде правильно, об'єктивно потрактоване лише за умови його аналізу в контексті конкретних історичних умов та зв'язків, тобто воно осмислюється не просто всебічно, а через виявлення суперечностей. Це дає змогу представити властивості й взаємозв'язки явища з урахуванням особливостей тієї чи тієї епохи, його еволюційного чи революційного портрета. Останній момент є важливим, оскільки університети XIX – початку XX ст. часто ставали ареною зіткнення різноманітних соціальних, культурних, економічних, політичних, релігійних та інших інтересів. Використання в дисертації історичного підходу слугує виявленню конкретно-історичної генези такого явища, як автономія, прогнозованих тенденцій подальшого його розвитку. Зокрема, за допомогою історичного підходу досліджено процес розвитку автономії в єдності чотирьох етапів, актуалізовано ідеї та досвід автономізації закладів вищої освіти України в сучасних умовах.

Тож важливим є застосування саме *конкретно-історичного* підходу, що передбачає послідовний виклад конкретних, добре вивірених фактів історії становлення явища, що висвітлюються в широкому соціокультурному контексті. Ураховується історична роль видатних педагогів з погляду їхнього внеску в розвиток автономії університетів (М. Бунге, В. Гер'є, К. Ка-

велін, П. Капніст, М. Пирогов, К. Тімірязєв, Д. Менделєєв, С. Трубецької та ін.), вплив на формування автономії інших історичних особистостей, владних структур тощо.

Особливими дослідницькими можливостями наділений *синергетичний* підхід (Л. Андрюхіна, С. Гамаюнов, Ф. Капра, Є. Князєв, В. Налімов, І. Пригожин та ін.). Він базується на тезі про нелінійність генезису історико-педагогічного досвіду і загалом історико-педагогічного процесу. Провідними положеннями синергетичного підходу, за М. Богуславським, є [3, с. 11–13]:

- визнання того, що наукові ідеї, гіпотези, концепції породжуються не лише новими фактами у сфері педагогічної дійсності, а й різноманітністю нелінійних зв'язків між теоріями. Тобто наукове знання, яке колись вилилося в певну форму, згодом відповідно до законів самоорганізації реалізує власний шлях, має свою біографію. Тож і генезис педагогічного світосприйняття завжди наділений своєю внутрішньою логікою, що не збігається з безліччю зовнішніх детермінант;
- підкреслення своєрідності й різноманітності картин розвитку науково-педагогічного знання на кожному історичному етапі становлення педагогіки як науки, при цьому особливу увагу варто приділяти поліфонічності пізнаваних явищ, виявленню не лише закономірностей, а й випадковостей у їхньому розвитку. За такої гносеологічної спрямованості дослідження історико-педагогічний процес набуває ознак іманентної динамічності, у ньому може бути зафіксована діалектика одночасно і цілеспрямованості, і спонтанності;
- наголошення на суб'єктивному, особистісному складнику сутності розвитку історико-педагогічного процесу. При цьому увага дослідника зміщується з макро- на мікропроцеси, на діяльність (думки, переконання, пошуки та ін.) конкретного педагога, на виховну систему кожного окремого навчального закладу. Отже, зосередження уваги дослідника на ключових проблемах передбачає урахування і впливу дрібніших педагогічних процесів, роль яких не можна применшувати.

Доходимо висновку, що синергетичний підхід спрямовує дослідника на виявлення у структурі цілісного полотна історико-педагогічного процесу сукупності різномасштабних мозаїк, конфігурація яких у кожен період визначається різновекторністю розвитку педагогічної думки, взаємозв'язком внутрішніх і зовнішніх детермінант, діалектикою соціальної цілеспрямованості й випадковості, поєднанням індивідуального й колективного.

За допомогою синергетичного підходу процес розвитку автономії в університетах України XIX – початку XX ст. розглянуто як нелінійний, у єдності чотирьох послідовних етапів, на який впливали: нормативно-правове регулювання діяльності університетів, ставлення влади до вищої школи, політика міністрів народної освіти, попечителів навчальних округів, адміністрації закладу, функціонування ради, погляди викладачів і позиція студентства.

У праці порушена також проблема гуманістичної освіти й гуманної педагогіки. Оскільки гуманістичний зміст і форми автономії є незаперечними, то логічним виявляється використання в дослідженні *антропологічного* підходу (Г. Корнетов, А. Корольков, Л. Лузіна, А. Піскунов, Є. Шиянов та ін.).

Соціокультурний вимір цієї наукової розвідки передбачає використання *аксіологічного* та *цивілізаційного* підходів.

Аксіологічний підхід (Н. Асташова, В. Блинов, М. Богуславський, В. Гінецинський, З. Равкін та ін.) орієнтує на аналіз історико-педагогічного явища, виходячи з глибини експлікації в ньому феномена цінностей, основні з яких лишаються постійними на різних етапах розвитку людського суспільства. Такі цінності, як життя, здоров'я, щастя, освіта, мир, краса, свобода, творчість, приваблювали людей у всі часи, у різних поєднаннях ставали орієнтирами в побудові програм особистісного й професійного зростання, вважалися універсальними критеріями формування ставлення до себе, до інших, до світу, діяльності, до ідей і різних учень.

Смисловий каркас названого методологічного підходу вибудовується навколо гуманістичних цінностей як основного критерію якісної характеристики всієї сукупності соціальних і педагогічних ідей, концепцій, теорій і практик. Ураховуючи, що гуманістичні цінності (цінність людини; значущість суб'єктивності, тобто особистісного начала в людині, і освіти як одного із засобів її розвитку; значущість свободи як вищої форми буття людини та ін.)

онтологічно взаємопов'язані з загальнолюдськими цінностями, можна говорити про те, що вони дають змогу фіксувати істинну людино-орієнтовану спрямованість соціальних і педагогічних рухів, педагогічних подій і конкретних досягнень, більш прозоро визначають ефект їх соціально-педагогічного резонансу, а також вплив на розвиток педагогічної теорії і освітньої практики, показують прогностичний потенціал виховних ідей, підходів і концепцій.

Цивілізаційний підхід націлює дослідника на розгляд основних положень педагогічної теорії та освітньої практики в контексті цивілізаційної еволюції людства (В. Біблер, Г. Корнетов, М. Богуславський, І. Колесникова та ін.). Поняття “цивілізація” і “культура” є дуже близькими; у Великій хартії університетів сказано, що через знання і наукові дослідження саме університет передає молоді досягнення культури, цьому мають сприяти автономія й академічні свободи. Місію університету вбачають у залученні людей до культурних цінностей. Мета університету чи іншого закладу вищої освіти – якісно підготувати випускника до професійної діяльності. Автономія й академічні свободи як її сутнісна характеристика дають право студенту на вільний пошук істини, вибір траєкторії навчання, свободу наукових досліджень тощо. Викладачі самостійно визначають, як навчати, і не обмежені в наукових дослідженнях. Кожен може долучитися до світової культурної спадщини. Це право задекларовано міжнародними документами про вищу освіту.

Отже, нами було використано системний, структурний, функціональний, логічний, конкретно-історичний, синергетичний, антропологічний, аксіологічний та цивілізаційний методологічні підходи у процесі вивчення автономії університетів України XIX – початку XX ст. Кожен із цих підходів визначає відповідні йому принципи і методи дослідження, що може бути темою наступних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1 Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
- 2 Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Бобрышов Сергей Викторович. – Ставрополь, 2006. – 477 с.
- 3 Богуславский М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) / М. В. Богуславский. – Томск : Издательство НТЛ, 2005. – 312 с.
- 4 Готт В. С. Категории современной науки: становление и развитие / В. С. Готт, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул. – М. : Мысль, 1984. – 268 с.
- 5 Майданов А. С. Процесс научного творчества: философско-методологический анализ / под ред. И. П. Меркулова. – 2-е изд. – М. : УРСС, 2003. – 208 с.

REFERENCES

- 1 Blauberg I. V. Problema tselostnosti i sistemnyi podhod / I. V. Blauberg. – M. : Editorial, URSS, 1997. – 448 p.
- 2 Bobryshov S. V. Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya: diss. ... doctora ped. nauk : 13.00.01 / Bobryshov Sergey Victorovich. – Stavropol, 2006. – 477 p.
- 3 Boguslavskii M. V. Istoriya otechestvennoy pedagogiki (pervaya tret' XX veka) / M. V. Boguslavskii. – Tomsk : Izdatelstvo NTL, 2005. – 312 p.
- 4 Gott V. S. Kategorii sovremennoy nauki: stanovlenie i razvitie / V. S. Gott, E. P. Semenuk, A. D. Ursul. – M. : Mysl', 1984. – 268 p.
- 5 Maidanov A. S. Protsess nauchnogo tvorchestva: filosofsko-metodologicheskii analiz / pod. red. I. P. Merkulova. – 2 izd. – M. : URSS, 2003. – 208 p.

VOLODYMYR MOKLIAK

METHODOLOGICAL APPROACHES OF AUTONOMY RESEARCH IN UNIVERSITIES OF UKRAINE (XIX – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)

It is necessary to choose the right methodological and theoretical toolkit for the organization of historical and pedagogical research, which is understood as a set of approaches on which the research is based, as well as the choice of appropriate principles and methods. The methodological concept reflects

a set of basic and paradigmatic methodological approaches for substantiating the autonomy of institutions of higher education as a complex pedagogical phenomenon on the example of Ukrainian universities of the 19th and early 20th centuries. Given the complexity, the multifaceted nature of the problems raised in historical and pedagogical scientific works, an important stage of the study is the choice of relevant methodological approaches. The methodological tool helps to create a model of the author's vision and interpretation of those phenomena, facts and events, defines a view on the logic and stages of the development of a certain historical and pedagogical process, regulates the selection of factual material, represents the axiological parameters, is a kind of axiomatic canon of complex analysis.

The theoretical and methodological basis of any research forms the system of scientific approaches; they also define and conceptually harmonize principles and methods, forming a certain epistemological integrity.

Real knowledge of one or another phenomenon has a pronounced pluralistic character. As plagiarism of the cognitive process, as A. Maidanov notes, lies, firstly, in the multivariate and polivariations of its numerous components and characteristics, and secondly, in the formation within the subject of the study of a number of search fields. The main reason for the plurality of search fields is the quantitative and qualitative wealth and complexity of most of the phenomena under consideration (especially those with a social nature), the diversity of their species and forms. This is precisely the necessity of applying not one but a system of methodological approaches, while they must necessarily meet the research objectives, as well as the methodological culture adopted by the scientific community and the chosen paradigm for studying historical and pedagogical problems.

Despite the phenomenon of autonomy of universities is complex, multifaceted, depends on many factors, helps to effectively organize the activities of the university, has an essential characteristic of academic freedom, the following main methodological approaches are used in the work: systemic, structural, functional, logical, concrete historical, synergetic, anthropological, axiological, civilization.

Keywords: *university autonomy, academic freedoms, university, methodological approach, basic and paradigmatic methodological approaches, research principle.*

Одержано 25.01.2018р.

УДК 37.015.311.091.4-021.272

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256811>**ЛЕСЯ ПЕТРЕНКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7602-8005>

(Полтава)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОВІДНИХ ПОГЛЯДІВ Г. ВАЩЕНКА ТА А. МАКАРЕНКА НА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Проведено порівняльний аналіз провідних поглядів Г. Ващенко та А. Макаренка на виховання особистості. Висвітлено погляди Г. Ващенко на проблему формування моральних норм і цінностей. Розкрито педагогічні погляди Г. Ващенко та А. Макаренка на формування моральних категорій. Акцентовано увагу на використанні А. Макаренком методу планування перспективних ліній в житті дитини. Підкреслено вагомість внеску Г. Ващенко й А. Макаренка у світову педагогічну спадщину.

Ключові слова: Г. Ващенко, А. Макаренко, мета виховання, світогляд, соціалізація особистості.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття в умовах становлення незалежності України, зміни вектору нашого вибору, визначення орієнтиру до європейських і світових стандартів, реформування системи освіти зумовлює потребу виховання творчої особистості, здатної до активної участі у розбудові своєї держави. У пошуку шляхів розв'язання сучасних проблем виховання дітей актуальним є звернення до спадщини Г. Ващенко та А. Макаренка, які створювали педагогічні системи у відповідності до свого бачення шляхів вирішення актуальних завдань педагогіки. Соціальне замовлення сьогодення потребує нових підходів, нових поглядів на формування цінностей європейського типу, вдумливого використання надбань минулого. Педагогічна спадщина Г. Ващенко розкрила найважливіші проблеми теорії виховання особистості з позицій християнської ідеології. Науково-теоретична спадщина А.С. Макаренка відображає основну ідею його педагогічної системи – єдності особистості і колективу, на якій ґрунтуються всі принципи і правила виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як переконливо зазначає професор Н. Дічек, «саме неминуща значущість виховних ідей Антона Семеновича для справи формування молодих поколінь, незаперечність успіху здійсненої ним ефективної соціалізації безпритульних дітей зумовили появу великої кількості праць і на Батьківщині і за рубежом» [9, с. 5]. Не менш вагомим є внесок у розвиток педагогічної теорії і практики видатного українського педагога, якого професор А. Бойко назвала «основоположником сучасної духовно-моральної гуманістичної парадигми виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості» – Г. Ващенко, творчість якого стала об'єктом досліджень науковців [1, с. 9].

Питання організації навчально-виховного процесу, формування виховного ідеалу, морального виховання висвітлювали в своїх наукових працях А. Бойко, Б. Год, Н. Дічек, Л. Ковальчук, П. Ротач, С. Сухорський, А. Хоменко, Н. Шиян. Обґрунтуванню причин формування відмінних напрямів у педагогічних поглядах Г. Ващенко і А. Макаренка присвячено статті О. Вишневіського, О. Гентош, М. Левківського, В. Моргуна, А. Погрібного, Г. Хілліга. Незважаючи на такий представницький склад учених-дослідників вважаємо за необхідне здійснити порівняльний аналіз провідних поглядів Г. Ващенко та А. Макаренка на виховання особистості. На основі вищевикладеного можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у дослідженні провідних поглядів Г. Ващенко та А. Макаренка на виховання особистості та проведенні порівняльного аналізу їхніх підходів до цього питання.

Метою статті є здійснити порівняльний аналіз провідних поглядів Г. Ващенко та А. Макаренка на виховання особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку ХХ століття на Полтавщині перетнулися долі двох великих особистостей, українського вченого Г. Ващенко та педагога-практика зі світовим ім'ям А. Макаренка. Це були непересічні особистості, з сильною волею, великою працездатністю, бажанням зробити свій внесок у розвиток освіти краю. Практична діяльність А. Макаренка і Г. Ващенко відбувалась в складних історичних умовах, що вплинуло на суперечність оцінок їх творчої спадщини педагогічною спільнотою в минулому і сучасному бутті.

Розглядаючи погляди видатних українських педагогів Г. Ващенко та А. Макаренка, не можливо зайняти односторонню позицію, оскільки педагоги, в силу впливу різних чинників на формування їх світоглядних позицій, створили авторські, неповторні, яскраві педагогічні концепції, які викликають незгасний науковий інтерес у педагогів-учених ХХІ століття. Педагогічні системи Г. Ващенко і А. Макаренка мають як спільні погляди на різні аспекти виховання, так і відмінні.

Так, проблемі формування моральних норм і цінностей приділяли велику увагу обидва педагоги. Проте підходи до вирішення цих питань були різними. Г. Ващенко засвідчував, що культура українців ґрунтується на християнських ідеях, на цінностях духовного життя, які лежать в основі християнського виховання. Більше того, педагог переконаний, що існують основні загальнолюдські норми моралі: «Це перш за все голос совісти, свідомість свого морального обов'язку і зв'язана з нею оцінка своїх і чужих вчинків» [5, с. 36]. За Г. Ващенком особистість виховується на національних прикладах служіння своєму народу і на християнській ідеології Добра, Правди, Краси, Любові, Милосердя. Педагог розкривав значення християнської доброчинності, любові людини до свого ближнього, оптимізму, бадьорості і активності особистості в житті, її спрямованості на творення добра, працьовитості [2, с. 46].

Досліджуючи погляди Г. Ващенко в ході наукового пошуку переконуємося у формуванні визначальних думок педагога про те, що: по-перше, «в основі загальнолюдської моралі лежить любов людини до людини, визнання її прав, гідностей» [5, с. 37]; по-друге, у змісті моралі закладені абсолютні прагнення до єднання з Богом як найвищою Правдою, Добром і Красою; по-третє, «з погляду психологічного мораль є надзвичайно складне явище, в склад якого входять елементи інтелектуальні, почуттєві і вольові» [5, с. 61]; по-четверте, буття Боже є джерелом моралі; по-п'яте, християнство відкидає «класовість» у трактуванні моралі, захищає абсолютний характер норм моралі; по-шосте, сутністю християнської моралі є любов, яка є вінцем християнської доброчинності [5, с. 79]; по-сьоме, особливо велику увагу слід звернути на виховання у молоді гуманності, чулого відношення до людини не лише на словах, а й на ділі [5, с. 185]; по-восьме, у змісті виховання педагог відводить моральному вихованню центральне місце. Г. Ващенко підкреслював, що у всіх життєвих справах українець звертається до Бога, для нього Бог – це правда. Окрім цього українець, мужній і хоробрий, готовий віддати життя за Батьківщину. Виходячи з цього, робимо висновок про те, що джерелом моральності для Г. Ващенко є Бог і Батьківщина.

Отже, зміст морального виховання у творчості Г. Ващенко спрямований до творення добра, намагання робити людину кращою, поряднішою, справедливішою, добрішою, базується на ідеалістичному світосприйманні.

Г. Ващенко в основу морального виховання покладав «Божий закон і моральні якості, які випливають з християнської релігії». Педагог стверджував, що «...віра християнська не мусить бути сліпою, а тим більше формальною... Релігія – зв'язок між Богом і людиною. Тому віра мусить бути живою» [7, с. 156].

Педагог, розв'язуючи питання морального виховання, виводить основні риси християнської ідеології, керується такими підходами до ролі релігії у цьому процесі: по-перше, базовим є визнання Бога як Абсолютної Істини, Найвищої Правди, Добра, Краси та Творця Всесвіту; по-друге, беззаперечним є положення про віру у безсмертність душі людини і перевагу духу над тілом: «небесне стоїть вище земного, духовне – вище тілесного» [5, с. 69]; по-третє, визнання абсолютної вартості людини як образу подоби Божої; по-четверте, визнання сутності християнської моралі як любові до Бога і любові до ближнього та до Батьківщини [7, с. 160]. Він переконаний, «...що тривка мораль може бути побудована лише на релігійних засадах. Коли мораль будується на засадах користі, щастя та інше, то вона кінець кінцем обертається в мораль егоїзму, себто перестає бути справжньою мораллю. Лише віра в Бога і безсмертя людської душі можуть бути основою високої моралі, що не знає компромісів і має абсолютний характер» [5, с. 185].

Педагогічні погляди А. Макаренка, за словами німецького пастора Д. Лаугера, також звернені до такої категорії моралі як Добро. Для нього характерними були такі риси як впевненість у людині, оптимізм, любов до людини, намагання проектувати доброту в дитині. Але на відміну від Г. Ващенко, він не був віруючою людиною і критикував погляди церкви на християнську мораль. Зокрема, у ній А. Макаренко вбачав спробу виявлення людської гідності, у релігійному тлумаченні відмови від щастя, покірності, поступливості він вбачав утвердження особистої сили духу, хоч це була сила, направлена на приборкання власних пристрастей [20, с. 142].

Звинувачення на адресу християнства звучать в лекції на тему дисципліни, покарань і заохочень. А. Макаренко стверджував, що в законі Божому в старій школі піднімалися моральні проблеми і моральні вимоги звучали в теоретичному викладі, одночасно вважаючи це не дієвою формою [12, с. 27]. В лекції «Про комуністичне виховання та поведінку» А. Макаренко, розглядаючи фундаментальні проблеми педагогіки, наголошував на необхідності подолання перешкод у формуванні нової людини, таких як «сентиментальність, ніжна розслабленість, прагнення насолодитися хорошим вчинком, просльозитися від гарного вчинку», які є складовими системи християнської етики. Він називав їх «самим великим цинізмом в практичному житті» і закликав боротися з ними як з пережитком минулого [17, с. 294].

Світогляд А. Макаренка формувався не на релігійних цінностях. При вступі до Полтавського інституту народної освіти в 1914 році він не здав екзамену з Закону Божого, хоча студентом був зарахований. В подальшому розмови про Бога як Творця Всесвіту, первородний гріх, Царство Боже, можливе воскресіння мертвих, безсмертя душі, суд Божий сприймав як оповідання для дітей. В основу морального виховання він вважав за необхідне покласти нагальні завдання по здійсненню виховної роботи в колективі. По-перше, необхідно позбавити вихованців від корисливих потреб; по-друге, показати шкідливість егоїстичних вчинків та бажань; по-третє, плекати потреби морально та соціально цінні: високі моральні ідеали, розумова та фізична праця, самоосвіта та самовиховання.

Дослідник М. Левківський зазначав, що теорія колективу А. Макаренка ґрунтується на ідеї «завтрашньої радості». Саме «завтрашня радість», оптимізм, мажор є важливим фактором успішного перевиховання в його установах... У своїй теорії колективу А. Макаренко спирався на досвід виховання дітей у багатодітних родинах», який започаткований на українській землі ще з часів Трипільської культури [10, с. 67].

Метод виховання особистості в колективі, через колектив, завдяки колективу, розроблений А. Макаренко, базувався на зв'язку людини з суспільством на соціальній основі. Педагог вбачав однією з головних причин появи безпритульних дітей – розрив соціальних зв'язків між дітьми і суспільством, між дітьми і сім'єю. Процес виховання слід направляти на визначення правильних взаємовідносин між дитиною і суспільством, на визначення перспективи, яка буде для дитини «завтрашньою радістю»: «Виховати людину – значить виховати в неї перспективні шляхи» – зазначав педагог [14, с. 101].

А. Макаренко формування морально цінних потреб пов'язував з системою перспективних ліній. Він стверджував, що людина не може жити на світі, якщо у неї попереду немає нічого радісного, немає перспективи: «Проектування особистості як продукту виховання повинно відбуватися на основі замовлення суспільства. Немає нічого вічного і абсолютного в наших завданнях. Вимоги суспільства дійсні тільки для епохи, величина якої більше або менше обмежена. Ми можемо бути абсолютно впевненими в тому, що до наступного покоління будуть висловлені дещо змінені вимоги, причому зміни ці будуть вноситися поступово, по мірі зростання і удосконалення всього суспільного життя» [13, с. 199]. Разом із тим, педагог застерігав від помилок ігнорування людської різноманітності, вважаючи це поверховим верхоглядством, намаганням «втиснути людину в стандартний шаблон, виховати вузьку серію людських типів» [13, с. 200]. Вихід педагог вбачав в простому підході: різноманітні люди – різноманітні і методи. Тому процес проектування виховання особистості повинен включати аналіз явищ всередині колективу і особистих явищ. Педагог розкривав поетапний характер формування колективу, вважаючи, що «колектив можливий тільки при умові, якщо він об'єднує людей на завданнях діяльності, явно корисної для суспільства» [13, с. 206].

У контексті досліджуваної проблеми слід зазначити, що А. Макаренко послідовно дотримувався принципу необхідності проектування виховання. Розгляд фактору розвитку особистості завжди знаходився в центрі уваги педагога: «Особистість людини у моєму уявленні продовжує залишатися людською особистістю з усією її складністю, багатством і красою, але мені здавалося, що саме тому до неї слід підходити із більш тонкими вимірниками, із більшою відповідальністю, із більшою наукою, а не на рівні простого темного чаклунства» [19, с. 391]. Важливо наголосити, що завдяки аналізу перелічених у дослідженні матеріалів з'ясовано погляди А. Макаренка на важливість набуття певного соціального досвіду в період переходу дитини від дитинства до дорослості, який сприятиме становленню особистості, її адаптації в колективі, її соціалізації.

Отже, можемо впевнено констатувати, що погляди А. Макаренка на формування моральних норм і цінностей базувались на ідеології марксизму-ленінізму, проте в практичному вимірі передбачали зважений, уважний підхід, який включав глибоке вивчення особливостей дитини, колективу, подальше проектування формування розвитку особистості.

Більш дотичними були погляди Г. Ващенко та А. Макаренка у питанні виховання волі і характеру дитини. Виховання волі і характеру Г. Ващенко тісно пов'язував з моральним вихованням особистості. Думки учених щодо трактування поняття «особистості» розходяться: одні подають його як «сукупність соціальних ролей людини, ставлення її до загальнолюдських обов'язків, моралі і відповідальності; другі – «особистість» – то дух» [21, с. 328].

Останнє твердження підтримував великий український учений Г. Ващенко, вважаючи християнство складовою моральної свідомості: «Християнство є релігія універсальна. Тому наша молодь, стоячи на засадах християнства, не мусить замикатися лише в коло вузьконаціональних інтересів. Плекаючи свої кращі національні традиції, борючись за свою самостійну державу, українська молодь разом з тим мусить не тільки плекати загальнолюдські ідеали, а й активно боротися за них» [5, с. 190]. Готуючись до майбутньої боротьби за незалежну Україну, молодь повинна загартовувати волю і характер: «Під характером ми розуміємо ті викристалізовані властивості людської психіки, що виробляються у неї внаслідок свідомої праці над собою» – зазначав педагог [4, с. 35].

Педагог розвивав думку про необхідність кожної людини працювати над своїм характером. Характер не даний людині як щось готове, він виробляється нею, з одного боку, на ґрунті природних схильностей і здібностей, з другого боку, – від впливом оточення: «тому людина відповідальна за свій характер, чи добрий чи злий. Але так само відповідає за свою безхарактерність і безхарактерна людина», – стверджує Г. Ващенко [4, с. 36]. Свобода волі людини виявляється як у виборі можливих щоденних вчинків, так і у визначенні для себе основної мети всього життя [4, с. 42]. Педагог вважав найвищою метою життя української молоді – служіння Богу і Батьківщині, розуміючи служіння як сенс всього свого життя. Окрім того, він вчить молодь вмінно володіти собою, своїми емоціями, вчить принциповості, відповідальності, наполегливості, розумної впертості у досягненні своєї мети, працьовитості на користь інтересів суспільства, свідомої дисципліни. Виховуючи в собі вищезазначені риси, особистість удосконалюється, розвивається, поступово формується характер як наслідок свідомої праці над собою. Лише така людина може розвиватися як сильна особистість.

З нашого погляду, Г. Ващенко надавав пріоритетного значення у вихованні особистості формуванню характеру. Під характером педагог розумів «сукупність вольових, емоційних властивостей, якими одна людини відрізняється від другої» [3, с. 160]. На його переконання, характер має лише та людина, яка є суцільною особистістю з чітко виявленими рисами.

Не менш важливе місце у проблемі виховання характеру відведено у педагогічній системі А. Макаренка. Педагог стверджував: «Не можливо створити характер яким-небудь особливим швидкодіючим засобом або методом. Створити характер можливо лише шляхом довгочасної участі в житті правильно організованого, дисциплінованого, витриманого, гордого колективу» [18, с. 151]. А. Макаренко приділяв значну увагу проблемі загартування характеру. Він вважав, що для цього необхідно ставити перед вихованцями важкі завдання. Вихованців треба виховувати хоробрими: «Хоробрий – це не той хлопчик, котрий не боїться, а хоробрий той, котрий уміє свій страх подолати», – над цим і потрібно працювати вихователям [18, с. 153]. Дуже багато уваги приділяв А. Макаренко вихованню дисциплінованості і розумів дисципліну як результат виховання. Він зазначав, що «серед проблем самого першого ступеню значимості стоїть проблема виховання волі, мужності і цілеспрямованості» [11, с. 313]. А. Макаренко переконаний, що вимагаючи від учня покори, виконання вказівок вихователя, ми виховуємо пристосуванців, тихих, не здатних до рішучих дій людей. Він вважав, що перед дітьми необхідно ставити завдання, які вимагають від дітей рішучості, кмітливості, сміливості при їх розв'язанні [11, с. 315].

Дотичними були погляди педагогів у питанні розвитку індивідуальних рис кожної дитини. У спадщині Г. Ващенко чітко простежується направленість автора на розвиток індивідуальних рис кожного учня, що розкривав шлях для розвитку творчих здібностей особистості, ініціативи. Педагог наголошував: «Оскільки кожен з учнів має свої природні властивості, то для більш ефективного виховання школа мусить дослідити індивідуальні нахили й здібності окремих учнів, даючи їм загальний розвиток, в той же час допомогти їм розвинути саме ці здібності» [6, с. 82].

А. Макаренко також відстоював позицію бережного відношення до особистості: «Щоб дитина відчувала себе перш за все громадянином, щоб вона відчувала себе перш за все людиною, ми з моїми співробітниками-педагогами прийшли до переконання, що доторкатися до особистості потрібно з особливо складним інструментарієм» [16, с. 51].

Важливим теоретичним положенням педагогічної спадщини обох педагогів було питання про роль праці у вихованні дитини. Г. Ващенко у вихованні людської особистості особливу роль відводить праці, він називає її школою волі й характеру. В ній виховуються такі властивості, як здібність планувати роботу, передбачливість, витривалість, наполегливість, здібність переборювати нехоть до праці й панувати над собою, в спільній праці, крім того, виховуються дисциплінованість, здібність діяти організовано [3, с. 44]. «Людина, працюючи, відчуває, що вона виконує своє призначення, що вона приносить користь іншим, родині, суспільству, державі. Радує її також свідомість своїх успіхів і зростання власних сил», – зазначав педагог [4, с. 209]. Однак він підкреслював, що радість приносить тільки вільна праця, підневільна праця приносить тільки страждання. Отже, у контексті досліджуваної проблеми простежується глибоке розуміння Г. Ващенком ролі праці, – як особистої, так і громадської, одного із найважливіших джерел радості й задоволення.

Однією з центральних ідей педагогічної системи А. Макаренка було поєднання навчання з продуктивною працею, яка успішно реалізована в Ковалівській колонії ім. М. Горького для безпритульних дітей. У педагогічній теорії і практиці А. Макаренко зосереджував увагу, з одного боку, на необхідності виховання у дітей любові до праці, з другого, на формуванні у них умінь і навичок виконання різних видів роботи. Він підкреслював, що праця буде носити виховний характер тільки тоді, коли вона сильна, результативна, має творчий характер, осмислена, колективна, педагогічно доцільна [8, с. 56].

Як педагогу-практику, йому вдалося, по-перше, виявити здібності, нахили колоністів до тих чи інших видів праці; по-друге, налагодити виробничий процес у ремісничих майстернях (шевській, швецькій, ковальській, столярній), на тваринницькій фермі, сільськогосподарських угіддях; по-третє, задіяти виховні аспекти в процесі виконання трудових завдань; по-четверте, виробити чіткі, прозорі, зрозумілі умови матеріального стимулювання вихованців, що сприяло її успішній соціалізації; по-п'яте, набути трудові навички, зрозуміти зміст життя.

Висновки. Таким чином, праця, на думку педагогів, спонукала до набуття умінь і навичок у виконанні різних видів роботи, звичок до чесного трудового життя, налагодження зв'язків з трудовим життям оточуючого населення, що сприяло розкриттю творчих здібностей, її успішній соціалізації.

Узагальнюючи наш аналіз творчості видатних педагогів, ми доходимо до висновку про те, що кожен з них був сильною особистістю, зробив вагомий внесок у світову педагогічну скарбницю. Г. Ващенко і А. Макаренко є творцями оригінальних виховних систем, мають як спільні, так і відмінні риси. Педагогічна система А. Макаренка під впливом історичних подій початку ХХ століття направлена була на формування дисциплінованої, відповідальної, соціально-адаптованої особистості, здатної до чесного трудового життя. Педагогічна система Г. Ващенка орієнтована на розвиток індивідуальних рис кожного учня, творчих здібностей особистості, ініціативи, опиралася на кращі культурно-освітні здобутки минулих століть та досягнення в духовно-моральному вихованні особистості. Г. Ващенко і А. Макаренко відстоювали загальнолюдські моральні цінності і їх роль у цьому неzapеречна.

Творчий підхід до використання педагогічного досвіду відомих педагогів може принести велику користь відповідно до вимог часу й потреб розвитку системи національного виховання. Г. Ващенко і А. Макаренко – два видатних українських педагоги, які заслуговують на нашу повагу і світлу пам'ять, наше розуміння і творче використання. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів педагогічної діяльності Г. Ващенка й А. Макаренка і потребує цілісного, системного розгляду та аналізу їх педагогічної спадщини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1 Бойко А. М. Духовно-моральна парадигма Г. Г. Ващенка / А. М. Бойко // Дидаскал : часопис каф. педагогіки ПДПУ імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2007. – С. 9-12.
- 2 Бойко А. М. Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок / А. М. Бойко – К. : ІЗМН, 1998. – 236 с.
- 3 Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч. 1. Психологія волі і характеру / Г. Ващенко. – Лондон : Вид-во Спілки Української Молоді, 1952. – 256 с.
- 4 Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч. 2. / Г. Ващенко. – Бофало-Мюнхен : Видавництво Спілки української молоді, 1957. – 270 с.
- 5 Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Полтав. вісн., 1994. – 190 с. – (Твори ; т. 1).

- 6 Ващенко Григорій. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Укр. видавнича Спілка, 1997. – 410 с.
- 7 Ващенко Г. Мораль християнська і комуністична / Г. Ващенко // Визвольний шлях. – 1962. – ЧЧ. 1–8. – С. 31–679.
- 8 Педагогічна діяльність і науково-теоретична спадщина А. С. Макаренка / Т. Десятов // . - 2013. - Вип. 11. - С. 54-58.
- 9 Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка – феномен світового освітньо-виховного процесу / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – К., 2008. – №3-4. – С. 5–14.
- 10 Левківський, М. В. Педагогічна система А. С. Макаренка: міфи і реальність / М. В. Левківський // Вісник Житомирського педагогічного інституту. – 1998. – Вип. 1. – С. 66–69.
- 11 Макаренко А.С. Воля, мужність, цілеспрямованість / А. Макаренко // Загальні проблеми педагогіки. – Т. 3 / – Київ: «Радянська школа», – 1984, – 576 с.
- 12 Макаренко А.С. Дисципліна, режим, покарання та заохочення / А. Макаренко // Загальні проблеми педагогіки. – Т. 3. – Київ: «Радянська школа», – 1984, – 576 с.
- 13 Макаренко А.С. Досвід методики роботи дитячої трудової колонії / А. Макаренко // Загальні проблеми педагогіки. – Т. 3. – Київ: «Радянська школа». – 1984. – 576 с.
- 14 Макаренко А.С. Методика виховної роботи [Текст] / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1990. – 366 с.
- 15 Макаренко А. С. О воспитании молодежи / А.С. Макаренко // Сборник избранных педагогических произведений. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Трудрезервиздат, 1951. – 396 с.
- 16 Макаренко А. С. Педагогіка індивідуальної дії. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду// Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т 5.
- 17 А. Макаренко Про комуністичне виховання та поведінку / А. Макаренко // Загальні проблеми педагогіки. – Т. 3. – Київ: «Радянська школа». – 1984. – 576 с.
- 18 Макаренко А.С. Про мій досвід. Вибрані твори / А. Макаренко // – Т. 3. – Київ: «Радянська школа». – 1984. – 576 с.
- 19 Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 томах. Том 3. (1984).
- 20 Пащенко В.О. А.Макаренко. Релігія. Церква. Новий підхід до старої проблеми / В.О. Пащенко // Педагогіка і психологія. – 1998, № 1. – С.137-146.
- 21 Філософський словник соціальних термінів / [під гол. ред. В.П. Андрущенко. – 3-е вид., доп.]. – Харків : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.

REFERENCES

1. Bojko A. M. Duxovno-moral'na paradyhma H. H. Vashhenka / A.M. Bojko // Dydaskal : chasopys kaf. pedahohiky PDPU imeni V.H. Korolenka. – Poltava, 2007. – S. 9-12.
2. Bojko A. M. Hryhorij Vashhenko: al'ternatyva pohlyadiv i ocinok / A. M. Bojko – K. : IZMN, 1998. – 236 s.
3. Vashchenko H. Vuxovannya voli i karakteru. – Ch.1. Psyxolohiya voli i karakteru / H. Vashhenko. – London : Vyd-vo Spilky Ukrayins'koyi Molodi, 1952. – 256 s.
4. Vashchenko H. Vuxovannya voli i karakteru. – Ch. 2. / H. Vashhenko. – Boffalo-Myunxen : Vy-davnyctvo Spilky ukrayins'koyi molodi, 1957. – 270 s.
5. Vashchenko H. Vuxovnyj ideal : pidruch. dlya pedahohiv, vuxovnykiv, molodi i bat'kiv / H. Vashhenko. – Poltava : Poltav. visn., 1994. – 190 s. – (Tvory ; t. 1).
6. Vashchenko Hryhorij. Zahal'ni metody navchannya : pidruch. dlya pedahohiv / H. Vashhenko. – K. : Ukr. vydavnycha Spilka, 1997. – 410 s.
7. Vashchenko H. Moral' xrystyans'ka i komunistychna / H. Vashhenko // Vyzvol'nyj shlyax. – 1962. – ChCh. 1–8. – S. 31–679.
8. Desyatov T. Pedahohichna diyal'nist' i naukovu-teoretychna spadshhyna A. S. Makarenka / T. Desyatov // Vytoky pedahohichnoyi majsternosti. Seriya : Pedahohichni nauky. - 2013. - Vyp. 11. - S. 54-58.
9. Dichek N. P. Spadshhyna A. S. Makarenka – fenomen svitovoho osvitr'o-vuxovnoho procesu / N. P. Dichek // Pedahohika i psyxolohiya. – K., 2008. – №3-4. – S. 5–14.
10. Levkivs'kyj, M. V. Pedahohichna systema A. S. Makarenka: mify i real'nist' / M. V. Levkivs'kyj // Visnyk Zhytomyrs'koho pedahohichnoho instytutu. – 1998. – Vyp. 1. – S. 66–69.

11. Makarenko A.S. Volya, muzhnist', cilespryamovanist' / A. Makarenko // Zahal'ni problemy pedahohiky. – T. 3 / – Kyiv: «Radyans'ka shkola», – 1984, – 576 s.
12. Makarenko A.S. Dyscyplina, rezhym, pokarannya ta zaوخochennya / A. Makarenko // Zahal'ni problemy pedahohiky. – T. 3. – Kyiv: «Radyans'ka shkola», – 1984, – 576 s.
13. Makarenko A.S. Dosvid metodyky roboty dytyachoyi trudovoyi koloniyi / A. Makarenko // Zahal'ni problemy pedahohiky. – T. 3. – Kyiv: «Radyans'ka shkola». – 1984. – 576 s.
14. Makarenko A.S. Metodyka vухovnoyi roboty [Tekst] / A.S. Makarenko. – K.: Radyans'ka shkola, 1990. – 366 s.
15. Makarenko A. S. O vospytanyy molodezhy / A.S. Makarenko // Sbornyk yzbrannykh pedahohycheskykh proyzedenyj. – Moskva: Hosudarstvennoe uchebno-pedahohycheskoe yzdatel'stvo Trudrezervyzdat, 1951. – 396 s.
16. Makarenko A. S. Pedahohika indyvidual'noyi diyi. Deyaki vysnovky z moho pedahohichnoho dosvidu// Tvory: V 7 t. – K., 1954. – T 5.
17. A. Makarenko Pro komunistychno vухovannya ta povedinku / A. Makarenko // Zahal'ni problemy pedahohiky. – T. 3. – Kyiv: «Radyans'ka shkola». – 1984. – 576 s.
18. Makarenko A.S. Pro mij dosvid. Vybrani tvory / A. Makarenko // – T. 3. – Kyiv: «Radyans'ka shkola». – 1984. – 576 s.
19. Makarenko A. S. Pedahohycheskye sochynenyya v 8 tomax. Tom 3. (1984).
20. Pashhenko V.O. A.Makarenko. Relihiya. Cerkva. Novyj pidxid do staroyi problemy / V.O. Pashhenko // Pedahohika i psyholohiya. – 1998, № 1. – S.137-146.
21. Filosofov'kyj slovnyk social'nykh terminiv / [pid hol. red. V.P. Andrushhenka. – 3-e vyd., dop.]. – Xarkiv : R.Y.F., 2005. – 672 s.

LESYA PETRENKO

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEADING VIEWS OF G. VASHCHENKO AND A. MAKARENKO ON THE EDUCATION OF THE INDIVIDUAL

A comparative analysis of the leading views of G. Vashchenko and A. Makarenko on personality upbringing was conducted. The views of G. Vashchenko on the problem of formation of moral norms and values are highlighted. The pedagogical views of G. Vashchenko and A. Makarenko on the formation of moral categories are revealed. The attention is focused on the use of A. Makarenko method of planning of perspective lines in the life of the child. The importance of the contribution of G. Vashchenko and A. Makarenko to the world pedagogical heritage was emphasized.

In the search of ways to solve the current problems of children upbringing it is important to address to the heritage of G. Vashchenko and A. Makarenko, who created pedagogical systems in accordance with their vision of ways to solve the actual tasks of pedagogy. G. Vashchenko's pedagogical heritage revealed the most important problems of the theory of education of a person from the standpoint of Christian ideology. Scientific and theoretical heritage of A. Makarenko reflects the main idea of his pedagogical system – the unity of the individual and the collective, on which all the principles and rules of education are based.

On the basis of the above material, we can formulate the task of the research which is the studying of the leading views of G. Vashchenko and A. Makarenko on the upbringing of a person and a comparative analysis of their approaches to this issue.

At the beginning of the twentieth century, the fate of two great personalities, the Ukrainian scientist G. Vashchenko and the teacher-practitioner with the world-name A. Makarenko crossed in Poltava region. Considering the views of the outstanding Ukrainian teachers G. Vashchenko and A. Makarenko, it is impossible to take a one-sided position, since teachers, due to the influence of various factors on the formation of their philosophical positions, created author's unique, bright pedagogical concepts that cause unceasing scientific interest among teachers- scientists of the XXI century. G. Vashchenko and A. Makarenko's pedagogical systems have both common views on different aspects of upbringing, as well as different ones.

Thus, the problem of the formation of moral norms and values was researched by both teachers. However, approaches to solution of these issues were different. G. Vashchenko testified that the culture of Ukrainians is based on Christian ideas, on the values of spiritual life, which are the basis of Christian upbringing. According to G. Vashchenko, the person is brought up on national examples of serving his people and on the Christian ideology of Good, Truth, Beauty, Love, Mercy. G. Vashchenko emphasized that in all life affairs, Ukrainian appeals to God, for whom God is true. Proceeding from this, we conclude that the source of morality for G. Vashchenko is God and the Motherland.

Pedagogical views of A. Makarenko, according to the German pastor D. Lauger, have also turned to such a category of morality as Good. But unlike G. Vashchenko, he was not a believer and criticized the church's views on Christian morals. In particular, in its A. Makarenko saw an attempt to identify human dignity, in the religious interpretation of the refusal of happiness, obedience, complacency he saw the affirmation of personal strength of the spirit. In the basis of moral education, he considered it necessary to put urgent tasks on the implementation of educational work in the team. Firstly, it is necessary to deprive the pupils of mercenary needs; secondly, to show the harmfulness of selfish acts and desires; thirdly, to cherish moral and socially valuable needs: high moral ideals, mental and physical labor, self-education and self-upbringing.

The method of upbringing of a person in a team, through a team, thanks to the team, developed by A. Makarenko, was based on the connection of man with society on a social basis. The teacher saw one of the main reasons for the appearance of homeless children - the rupture of social ties between children and society, between children and the family. The process of education should be directed towards the definition of the proper relationship between the child and society, to determine the prospect that will be for the child "tomorrow's joy". A. Makarenko linked the formation of morally valuable needs with the system of perspective lines. He argued that a person cannot live in the world, if there is nothing joyful in front of him, there is no prospect.

There were more similarity in the views of G. Vashchenko and A. Makarenko on the issue of raising the will and nature of the child. The upbringing of the will and character of G. Vashchenko closely linked with the moral upbringing of the individual. The last statement was supported by the great Ukrainian scholar G. Vashchenko, considering Christianity as a component of moral consciousness.

An equally important place in the problem of education of the character was given by A. Makarenko in his pedagogical system. He paid considerable attention to the problem of temperament of nature, believed that before children it is necessary to set tasks that demand from children determination and courage in their solution.

The teachers' views on the development of the individual traits of each child were tangible. Heritage G. Vashchenko clearly traces the author's focus on the development of individual traits of each student, which revealed the way for the development of creative abilities of the individual, the initiative. A. Makarenko also defended the position of a careful attitude towards the individual.

An important theoretical position of the pedagogical heritage of both teachers was the question of the role of labor in the upbringing of the child. G. Vashchenko in the upbringing of a human person plays a special role in diverting work, he calls it the school of will and character, emphasized that joy brings only free labor, forced labor brings only suffering.

One of the central ideas of A. Makarenko's pedagogical system was the combination of learning with productive labor, which was successfully implemented in the Kovalivka colony for homeless children named after M. Gorky. In the pedagogical theory and practice, A. Makarenko focused on the need, on the one hand, to raise children's love for work, on the other hand, to form their skills in the implementation of various types of work.

Thus, the work, in the opinion of the teachers, led to the acquisition of skills and abilities in the implementation of various types of work, habits of honest working life, establishing links with the working life of the surrounding population, which contributed to the disclosure of creative abilities, its successful socialization.

Summarizing our analysis of the creative heritage of outstanding teachers, we draw the conclusion that each of them was a strong person, made a significant contribution to the world pedagogical treasury.

Key words: *G. Vashchenko, A. Makarenko, purpose of upbringing, world outlook, socialization of personality.*

Одержано 27.01.2018р.

УДК 785.161

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256815>**ОЛЕНА ПІХТАР**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6292-3810>**ВЯЧЕСЛАВ ЛАТКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2412-828X>*(Миколаїв)***ІСТОРИКО-СТИЛЬОВА ЕВОЛЮЦІЯ РОЛІ ФОРТЕПІАНО
У ДЖАЗОВОМУ АНСАМБЛІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

В статті розкриваються особливості розвитку ролі фортепіано в джазовому ансамблевому виконавстві. Наголошується, що на етапі формування джазу наявне паралельне співіснування фортепіанної сольної гри, в межах якої формуються основні виконавські моделі джазових ансамблів. Розкривається значення ери свінгу у питанні затвердженні фортепіано в якості одного з учасників джазового ансамблю. Суворі детермінованість функцій інструментів сприяє можливості проявити свободу у чітко встановлених межах. В сучасних напрямках джазового мистецтва фортепіано є постійним учасником ансамблю, де відбувається розширення функцій фортепіано. Розуміння історико-стильової еволюції ролі фортепіано у джазовому ансамблі є необхідним компонентом, який треба враховувати при виконанні творів, що належать до різних стилів джазу.

Ключові слова: джаз, фортепіано, імпровізація, страйд, свінг, бібоп, джазовий ансамбль.

Постановка проблеми. Фортепіано є інструментом, що давно посів чільне місце в музичній культурі. Тривалий період розвитку фортепіано як клавішного інструменту, що мав багато попередників, призвів до формування досконалого зразка, який здатний виконувати матеріал фактично будь-якого типу складності. Будучи інструментом, для якого пише твори кожен композитор академічного спрямування, він є в певному сенсі «монополістом», виходячи з кількості наявного для нього репертуару. Проте використання фортепіано, а згодом й електронних клавішних інструментів в джазовій музиці демонструє дещо іншу картину, адже його функціональне використання зазнавало чималих трансформацій. Висвітлення особливостей застосування фортепіано в різних стильових джазових напрямках є завданням, яке має практичне значення для викладацької діяльності у мистецьких вищих навчальних закладах та засвоєння студентами таких курсів, як «Джазове фортепіано» (фах), «Історія джазових стилів», «Імпровізація».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічною основою виступають праці теоретиків джазу як закордонних, так і українських. В роботі провідного вітчизняного мистецтвознавця В. Симоненка представлені основні ключові поняття, пов'язані з розвитком джазового мистецтва. Питання розвитку джазу, його сутнісні риси висвітлюються в праці У. Сарджента. Закономірності розвитку джазового мистецтва та аспекти імпровізаційної техніки висвітлюються в роботі О. Баташева. Концертна діяльність провідного джазового піаніста Дейва Брубeka постає в центрі уваги Д. Буличева. Сучасний український дослідник Б. Стецюк спрямовує увагу на діяльність Чіка Кореа. Чималий науковий інтерес представляє розробка Ю. Кінуса, присвячена аналізу фортепіано в джазі. Попри те, що різні аспекти джазового виконавства, в тому числі й фортепіанного, знайшли відображення в мистецтвознавчій думці, питання ролі фортепіано в джазовому ансамблі залишилось мало дослідженим, що й зумовлює звернення до нього.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей еволюції ролі фортепіано в джазовому ансамблі в процесі історико-стильової еволюції. Розкриття поставленої мети реалізується в окресленні функціонального призначення даного інструменту в ансамблі, позиціонування в якості провідного чи другорядного, що дозволить формуванню уявлення стосовно виконання естрадно-джазових композицій в різних стильових напрямках.

Виклад основного матеріалу дослідження. В академічній музичній культурі склалась традиція, що клавішним інструментам, насамперед фортепіано, відводиться провідна роль. Величезний масив творів для фортепіано соло, ансамблевих творів з використанням фортепіано демонструють ши-

рокий спектр жанрових різновидів, де розкриваються усі техніко-виразні можливості інструментів. Проте для джазової музики, в рамках якої наявно багато стильових напрямків, подібного пріоритетного використання не було. Відповідно, актуальним завданням постає висвітлення стильової динаміки джазового мистецтва та розкриття ролі фортепіано в ансамблевому естрадно-джазовому виконавстві.

За рахунок того, що фортепіано є інструментом, в якому не було можливості грати блюзові тони, він не надто відповідав тим специфічним виконавським можливостям, які були у інших інструментів. Крім цього те, що звук досить швидко затухав, необхідне було формування інших виконавських прийомів, які рідко застосовувались в академічній музичній культурі. Так, якщо у класичній музиці не надто часто використовувались репетиції чи тремоло, для джазового фортепіано вони стали характерними прийомами при застосуванні даного інструменту. Ці особливості позиціонування фортепіано відмічає сучасний дослідник Ю. Кінус. На його думку, «фіксована звуковисотність не допускає ніяких нюансів типу «блюзових нот» (англ. blue notes), «брудних тонів» (англ. dirty tones), дійсно «справжнього», повного глісандо або інших звукових маніпуляцій. Власне, у зв'язку з цим фортепіано для джазу є не особливо підходящим інструментом, і для його інтеграції в джаз потрібне було деяке «компромісне рішення» (наприклад, кластери замість блюзових нот) і, власне, самостійний розвиток, який привів до появи багатоманіття фортепіанних стилів» [3, с. 5].

На етапі становлення джазового мистецтва найчастіше був виконавський склад, в якому використовувалися достатньо багато «мобільних» інструментів. Так наприкінці XIX століття були два типи колективів – це брасс-бенд або духовий оркестр та танцювальний оркестр. Духовий оркестр за кількістю виконавців скоріше був ансамблем, адже там рідко було більше ніж десять учасників, серед яких були духові та ударні інструменти. Якщо ж казати про танцювальні інструментальні колективи, то вони налічували до восьми учасників, серед яких були банджо (або гітара), скрипка, корнет, контрабас, ударні інструменти. Ані в першому виконавському складі, що зазвичай виступав на вулицях, ані в другому, піаніно, як правило, не використовувалось. Це не означає відсутність джазового фортепіано в цей час. Воно існувало, але піаністи виступали частіше сольо в невеликих приміщеннях. В цей час розвивається жанр регтайму, згодом формується гарлемська школа страйд-піано («при якому в лівій руці по черзі виконується бас в октаву або дециму на сильних долях і відповідний йому акорд в більш високому регістрі на слабких долях такту») та баррел-хауз («музика в стилі баррел-хауз виконувалася на фортепіано в синкопованій, ударній манері, без педалі, з чітким розподілом функцій правої і лівої руки піаніста») [6, с. 440]. У малочисельних виконавських складах, які були наявні в період поступового розвитку джазу, фортепіано все ще не потрапляє до складу ансамблів, адже воно не піддавалось транспортуванню та не видобувало такі прийоми, як, наприклад, глісандо з поділом на менші інтервали, аніж півтони, що виконувались на духових, блюзові звуки тощо.

Якщо казати про джазове мистецтво, то потрібно відзначити, що для імпровізаційності, яка є сутнісною ознакою джазу, вкрай необхідне розмежування функцій інструментів, що входять до ансамблю. За рахунок визначення межі діяльності інструмента, виникає можливість проявляти свободу в окреслених рамках. О. Баташев відмічає цю рису джазу, вказуючи на виділення певних «ніш»: «В інструментальних імпровізуючих ансамблях (в тому числі і в джазі) діє принцип, який можна назвати «принципом відокремлення». Він означає, що акустичний простір ділиться на свого роду «ніші», і кожну з них займає один інструмент (відповідно – одна виконавська воля). Для того, щоб виконавець мав найбільшу свободу, що не заважає іншим маневрам, «ніші» максимально відокремлюються, віддаляються одна від одної» [1, с. 93]. Відповідно, вже на етапі становлення джазу, кожен з інструментів, який входив до складу ансамблю, виконував певну функцію.

Важливим періодом для входження фортепіано в ансамблеве джазове мистецтво стає ера свінгу. Вітчизняний теоретик джазу В. Симоненко, визначаючи специфіку свінгу, підкреслює його проміжне місце в контексті розвитку джазових напрямків: «Стиль джазу, що сформувався в середині 30-х рр., свінг є перехідним періодом між традиційним та сучасним джазом» [5, с. 69]. Після того, як розпочинається ера свінгу та джаз набуває поширення серед усіх верств населення, а не лише серед чорношкірих, починають формуватися «білі» оркестри, в яких зростає виконавський склад і обов'язковою частиною якого стає фортепіано. Варто відмітити, що фортепіано в цей період відноситься до ритм-секції, так само, як ударні, бас та гітара. Це принципово інша трактовка

інструменту, порівняно з академічною. «Все ж достойне уваги те, що цей інструмент з 20-х років ХХ століття вже зустрічається в бендах, пов'язаних з позначенням «джаз». Наряду з ударними, басом та гітарою, фортепіано в оркестровому джазі також відноситься до секції ритму, але є надто міцним інструментом, щоб обмежитися тільки цією функцією» [3, с. 5]. Відповідно, на першому етапі включення фортепіано в джазовий ансамбль, його використання пов'язане з виконанням ритмічної та гармонічної функцій, адже ліва рука грає той матеріал, який зазвичай надається контрабасу та великому барабану. Натомість у правій руці йде матеріал, який грає гітара чи банджо. «Мистецтво джазових піаністів в епоху свінгу знаходилося під сильним впливом біг-бендів, що розвивалися. Імпровізаційна свобода, «блукаючий бас», наділення фортепіано паритетними функціями з іншими інструментами – характерні риси цього періоду» [6, с. 441].

Якщо розглянути специфіку та роль фортепіано у свінгу, то можна відмітити, що відбувається розростання виконавського складу від ансамблю до оркестру, виникає потреба у наявності диригента та створенні партитури, в якій буде представлено заздалегідь продумане аранжування. Зменшується можливість появи якихось «стихійних», випадкових, суто імпровізаційних елементів. «На розвиток свінгу здійснили великий вплив білі музиканти, виховані не тільки на джазових, але і на європейських традиціях. Свінг суттєво відрізняється від попередніх стилів джазу. В ньому цілком відсутня колективна імпровізація» [5, с. 70]. Поширення джазу в цей період супроводжується формуванням цілісної інфраструктури, проявом чого є збільшення інтересу до нього на усіх рівнях. Поява великих біг-бендів стає необхідністю, адже за рахунок розповсюдження даної музики, яка має танцювальний та розважальний характер, виникає багато дансингів, достатню гучність в яких зможе надати чисельний склад оркестру. Однією з форм втілення стилю «свінг» стала імпровізація, як правило, одного соліста, яка здійснювалась на фоні добре підготовленого та складного акомпанементу, що передбачало наявність у виконавців хорошої техніки, знання гармонії і принципів музичної організації. Біг-бенд нараховував від десяти до двадцяти виконавців, де було від трьох до п'яти труб та стільки ж тромبونів, декілька саксофонів, причому нерідко саксофоністи володіли також грою на кларнеті, а також ритм-секцію, де обов'язково було фортепіано, гітара, контрабас та ударні.

В 20-30-ті роки відбувається становлення нових прийомів гри на фортепіано. Завдяки діяльності Дюка Еллінгтона, Каунта Бейсі, Джиммі Янсі та інших провідних піаністів розпочинається пошук новацій, пов'язаних з фактурою, що використовується в джазовому ансамблі. «Це – застосування мелодичної безакордової техніки у поєднанні з акомпанементом, розроблена Ерлом Хайнсом; манера гри страйд, що розвинулась з регтайму та бугі вугі; техніка гри блок-акордами, вперше використана на початку 40-х років Мілтом Бакнером; супровід мелодії нерегулярним акордовим акомпанементом, що стало типовим для піаністів післявоєнного джазу» [5, с. 97].

З подальшим розвитком джазового мистецтва розпочинається своєрідний поворот від мистецтва великих складів до більш камерних. Наявним є прагнення відійти від комерціалізованого мистецтва свінгу, яке стало сприйматися джазменами, як занадто просте, адже було розрахованим на велику слухацьку аудиторію. Результатом такого процесу стає напрямок бібоп та стилі, які виникають після нього. В них виокремлюється такий склад, як джазовий квартет, до якого входив духовий інструмент (труба, саксофон), який виконував головну роль в ансамблі. Крім нього могли бути також інструменти, яким надавалась роль сублідерів (за визначення О. Баташева). Так одним з сублідерів даного часу стає фортепіано. «Щось подібне – основа, лідерство і сублідерство – є і в джаз-ансамблі. Скажімо, в найбільш поширеному за складом джаз-квартеті духовий інструмент – лідер, а фортепіано, малий і великий барабан – сублідери, контрабас і хайхет служать основою. Акомпанує гітара, яка грає рівними чвертями, – основа, а грає «компінг», – сублідер» [1, с. 93]. Сучасний дослідник Б. Стецюк відмічає, що саме у бібопі розпочалось формування нової функції піаністу в ансамблі. «Відтепер його мислення було направлено на паритет учасників з урахуванням всіх обставин, що впливають із цього, а саме: ритмічна функція, що характеризує цей стиль, і гармонійна, яка може створювати свою вертикально-горизонтальну незалежну лінію» [6, с. 441].

Подібне функціональне розмежування інструментів починає зникати лише у сучасному джазовому мистецтві, адже в ньому ці функції інструментів стають більш мобільними. В тому числі й фортепіано може бути як сублідером, так і основою. Хоча в даному випадку це залишається

вільним вибором виконавців. «У сучасному джазі є інші варіанти розподілу цих ролей. Наприклад, в одній з п'єс тріо В. Ганеліна функцію лідера виконували барабани, сублідера – альт-саксофон, а функцію основи – фортепіано» [1, с. 93].

Розглядаючи особливості фортепіано в джазовому ансамблі, не можна не згадати внесок провідних піаністів, як-от Білла Еванса, який не лише працював у напрямку кул-джаз, але й також і в інших стильових напрямках, які визначають специфіку сучасного джазу – хард-боп, мейнстрім, «третя течія». «В області мейнстріму Б. Еванс є свого роду антиподом О. Пітерсона, на якого проте він вплинув, як і на багатьох американських і європейських джазових піаністів (У. Келлі, Д. Зейтліна, А. Тшасковського, Я. Кьореші та ін.)» [4, с. 262]. Чималий вплив на розвиток фортепіано в джазі мала діяльність Девіда Брубєка, майстерного піаніста, який створив чимало новацій у напрямку синтезу досягнень джазу та академічної музики. Його «академічна школа» (він навчався у Д. Мійо) сприяла тому, що він фактично не свінгував, – це по-різному оцінювалось дослідниками. О. Баташев відмічав внесок Брубєка у розвиток джазу, вказуючи на те, що він першим підірвав ритмічні стереотипи, ввів нові метри, широко користуватися поліритмією та поліфонією. Прагнення до змін у нього поєднувалось зі слідуванням принципам, наявних в його індивідуальному стилі. Як згадує Д. Буличев, концерти Брубєка ставали гарячішими з віком, що є парадоксальним. Але дещо залишалось незмінним – наприклад, його «фірмовий» прийом гри «на два» в розмірі 3/4, коли акордове соло фортепіано з чітким дводольним метром накладається на тридольний акомпанемент ритм-секції, від чого слухачам починає здаватися, що під ними роз'їжджаються стільці [2].

Висновки. В процесі розвитку джазового ансамблевого виконавства змінювалась роль та значення фортепіано. На етапі формування джазу, наявне паралельне співіснування фортепіанної сольної гри, в межах якої формуються основні виконавські моделі (регтайм, страйк-піано, баррел-хауз) та джазових ансамблів, де використовуються лише мобільні інструменти (фортепіано не використовується). Другий період характеризується розширенням складу джазових виконавців від ансамблю до оркестру, обов'язковим учасником якого стає фортепіано. Причому фортепіано виконує частіше ритмічну функцію та не проявляє усі виконавсько-технічні можливості. У більш сучасних напрямках джазового мистецтва, навіть за умови повернення до камерних складів, фортепіано залишається у їх складі. Відбувається розширення функцій фортепіано, яке може відтепер виконувати ритмічну, гармонічну, а часом й мелодичну лінії, підпорядковуючись не жорстким схемам, а творчому вибору виконавця. Подібні аспекти модифікації ролі фортепіано у джазовому ансамблі необхідно враховувати при виконанні творів, належних до різних стилів джазу, що сприятиме доцільному, відповідному та вдумливому виконанню, що не суперечитиме його вихідним естетичним принципам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1 Баташев А. Искусство джаза в музыкальной культуре // Советский джаз. Проблемы. События. Мастера. Сборник статей. – М.: Сов. композитор, 1987. – С. 80-95.
- 2 Булычев Д. Dave Brubeck Quartet, Chicago Symphony Center / Дмитрий Булычев [Электронный ресурс] / Полный джаз, 2009. - № 16. – Режим доступа: <http://www.jazz.ru/mag/433/brubeck.htm>.
- 3 Кинус Ю. Г. Фортепиано в джазе / Ю. Г. Кинус. – Ростов на/Д: Издательство РГК им. С. В. Рахманинова, 2008. – 60 с.
- 4 Сарджент У. Джаз: Генезис. Музыкальный язык. Эстетика / У. Сарджент. – М.: Музыка, 1987. – 298 с.
- 5 Симоненко В. Лексикон джаза / В. Симоненко. – К.: Музична Україна, 1981. – 111 с.
- 6 Стецюк Б. Композиция «Bud Powell» Чик Кория как «музыкальное приношение» мастеру бибоба / Богдан Стецюк // Проблемы взаимодействия искусства, педагогики та теории і практики освіти. - 2014. - Вип. 40. - С. 438-451.

REFERENCES

1. Batashev A. Iskusstvo dzhaza v muzykal'noj kul'ture // Sovetskij dzhaz. Problemy. Sobytiya. Mastera. Sbornik statej. – М.: Sov. kompozitor, 1987. – S. 80-95.
2. Bulychev D. Dave Brubeck Quartet, Chicago Symphony Center / Dmitrij Bulychev [Elektronnyj resurs] / Polnyj dzhaz, 2009. - № 16. – Rezhim dostupa: <http://www.jazz.ru/mag/433/brubeck.htm>.
3. Kinus Ju.G. Fortepiano v dzhaze / Ju.G. Kinus. – Rostov n/D: Izdatel'stvo RGK im. S.V. Rahmaninova, 2008. – 60 s.

4. Sardzhent U. Dzhaz: Genezis. Muzykal'nyj jazyk. Jestetika / U.Sardzhent. - M.: Muzyka, 1987. — 298 s.
5. Simonenko V. Leksikon dzhaza / V. Simonenko. – K.: Muzichna Ukraïna, 1981. – 111 s.
6. Stecjuk B. Kompozicija «Bud Powell» Chik Koria kak «muzykal'noe prinoshenie» masteru bibopa / Bogdan Stecjuk // Problemi vzaemodii mistectva, pedagogiki ta teorii i praktiki osviti. - 2014. - Vip. 40. - S. 438-451.

OLENA PIKHTAR,
VYACHESLAV LATKO

HISTORICAL STYLISTICS EVOLUTION OF PIANO'S ROLE IN JAZZ ENSEMBLE: METHODOLOGICAL ASPECT

The article reveals peculiarities of the role of the piano in jazz ensemble performance. It is noted that at the stage of jazz formation, there is a parallel coexistence of the piano solo game and jazz ensembles. In the piano solo game formed the basic performance models, such as ragtime, strike-piano, barrel-house. The significance of the swing era in the matter of the piano confirmation, as one of the participants in the jazz ensemble, is revealed. The art of jazz pianists in the swing era was under the strong influence of emerging big-bands. After the swing era commences, jazz becomes popular among all walks of life. Begins to form "white" orchestras, in which the growing composition and arranging. Improvisational freedom, "walking bass," giving piano parity functions such as of other instruments. The strict determinism of the functions of the instrument facilitates the possibility of expressing freedom within clearly defined limits.

In bebop style the formation of a new function of the pianist in the ensemble began. From now on, his thinking was directed at the parity of the participants, taking into account all the circumstances arising from it, namely: the rhythmic function that characterizes this style and the harmonic one that can create its vertically-horizontal independent line.

In modern directions of jazz art, the piano is a regular participant of the ensemble, where the piano functions are expanded. Quite a lot of elements in piano playing are the result of the acquisition of academic music. Involvement of elements, from the classical tradition leads to the use of elements of atonality, polytonal, techniques of polyphony, changes in rhythmic. In particular, the piano can be both a sub-leader and a foundation. Although in this case it remains a free choice of performers. In modern jazz there are other variants of distribution of these roles. Understanding of the historical and style evolution of the role of the piano in the jazz ensemble is a necessary component, which should be taken into account when performing works relevant to different jazz styles.

Keywords: jazz, piano, improvisation, stride, swing, bebop, jazz ensemble.

Одержано 21.01.2018р.

УДК: 37:001.8 «712»

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256821>

ОКСАНА ВОРОБІЙОВА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8592-4872>

(Полтава)

РЕТРОСПЕКТИВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Анотація: в статті проаналізовано сучасні наукові дослідження з питань формування та розвитку інформаційно-аналітичної компетентності у теорії та практиці педагогічної науки. На основі узагальнення літературних даних визначено підходи до співвідношення інформаційного та аналітичного складника у структурі досліджуваної компетентності. Досліджено специфічні особливості професійної діяльності вчителя біології через взаємозв'язок його інформаційної, розвивальної, орієнтаційної, мобілізаційної, конструктивної, комунікативної, організаторської та й дослідницької функцій.

Ключові слова: майбутній учитель біології, професійні функції вчителя біології, професійна компетентність, інформаційно-аналітична компетентність, складники компетентності.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства обумовлений динамічністю наукової картини світу, а глобальні цивілізаційні зміни, непередбачуваний розвиток подій і явищ ставлять підвищені вимоги до професійної підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу.

Сучасний вчитель біології змушений працювати в умовах швидкої зміни інформаційного середовища, в якому безпосередньо протікає його діяльність. В минулому залишається просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок, важливою стає проблема підготовки компетентного, конкурентноспроможного на ринку праці фахівця, який має високий рівень знань та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Це зумовлює потребу формування інформаційно-аналітичної компетентності особистості, яка є складником професійної компетентності, відображає готовність майбутніх фахівців застосувати отримані знання, вміння, навички у поєднанні з їх особистісними якостями під час роботи з інформацією різних видів і форм представлення (традиційної, електронної), а також здатність проводити її аналітико-синтетичну обробку з метою отримання якісно нового знання, що дає можливість забезпечити процес прийняття відповідальних рішень у різних сферах професійної діяльності. На базовому рівні інформаційно-аналітична компетентність отримується у процесі шкільної освіти та соціалізації, і у сукупності з іншими ключовими компетентностями виступає фактором успішної інтеграції людини у суспільство. Специфічна детермінанта, необхідна для виконання професійної діяльності, формується у процесі професійної підготовки до конкретної спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проблему розвитку інформаційно-аналітичної компетентності фахівців різних галузей досліджують вітчизняні і зарубіжні вчені. У педагогічній теорії і практиці питанню формування інформаційно-аналітичної компетентності присвячені наукові роботи О. Безкровного, С. Григораша, Н. Задорожної, Л. Карасьової, В. Іщенко, В. Олійник, Л. Половенко, Р. Тарасенко, Н. Лобач, Л. Петренко, В. Ягупова та ін. Дослідженням різних аспектів проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері управління займалися, зокрема, Н. Зінчук, Р. Красовський, В. Жигірський; у сфері права – О. Безкровний; у сфері економіки – Н. Задорожна, Н. Рижова, В. Фомін, Л. Половенко, Ю. Темчишина; документознавства – В. Варенко, С. Григораш, В. Іщенко; обліку та оподаткування – В. Шевченко, майбутніх лікарів – Н. Лобач, агентів з організації туризму – С. Масліч; фахівців сектору безпеки у процесі іншомовної підготовки – Л. Карасьова, майбутніх перекладачів для аграрної галузі – Р. Тарасенко; керівників ПТНЗ – В. Ягупов, Л. Петренко.

Однак, визначення та обґрунтування педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки не знайшло належного висвітлення у педагогічній теорії та практиці.

Мета статті полягає в аналізі та узагальненні наукових досліджень з питань формування та розвитку інформаційно-аналітичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасних підходів до підготовки майбутнього вчителя біології дозволив визначити такі його провідні функції у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізаційна, конструктивна, комунікативна, організаторська та дослідницька. Всі функції взаємопов'язані між собою, вони доповнюють та уточнюють одна одну. Провідне місце, на нашу думку, відводиться реалізації інформаційної функції, яка в свою чергу реалізується через формування інформаційно-аналітичної компетентності.

Учитель біології за допомогою різноманітних засобів і прийомів передає інформацію учням, засвоєння наукової інформації починається зі сприйняття, яке трансформується на рівень знань, уявлень, понять, і кінцевим результатом цього процесу є сформована компетентність. Інформаційна функція вчителя біології передбачає оволодіння ним такими знаннями, вміннями та навичками: знання провідних ідей, законів, теорій і методів науки; комунікативні вміння як засіб передачі інформації; уміння графічно виражати свою думку за допомогою нескладних схематичних малюнків; умінням малювати й користуватися зображувальною грамотою; умінням використовувати різноманітні методи передачі наукової інформації, застосовувати різні наочні посібники й технічні засоби навчання; навички використання гігієнічних, вікових та психологічних особливостей передачі інформації; уміннями застосовувати методи передачі інформації в оптимальному поєднанні з урахуванням рівня підготовленості та вікових особливостей учнів; умінням розумно поєднувати традиційні й нетрадиційні засоби передачі інформації; рефлексивні вміння у забезпеченні зворотного зв'язку з метою оцінки, обліку, корекції знань; вміння формувати критичне мислення та аналітичне відношення до інформації отриманої з різних джерел; вміння виробляти власну оцінку отриманої інформації на предмет важливості, цінності, правдивості тощо.

Реалізація інформаційної функції вчителем біології досягається формування його інформаційно-аналітичної компетентності. Аналітична компетентність розглядається як інтегрована риса особистості, яку потрібно цілеспрямовано формувати в умовах вищого навчального закладу на основі системи позитивних мотивів оволодіння аналітичною діяльністю як дієвим засобом вирішення професійних завдань. При цьому аналітична діяльність допомагає створити міцне підґрунтя для подальшого розвитку та професійного самовизначення, за умов адекватно розвинутого мислення вона стає джерелом подальшої пізнавальної діяльності [2].

З позиції іншого підходу аналітична компетентність – це аналітичні знання, вміння, здатності, професійно важливі якості, особистий досвід у сфері аналізу інформації, її оцінювання, використання за допомогою різних засобів, методів і технологій аналітичної діяльності, що дозволяє оперативно аналізувати інформацію з метою прийняття ефективних управлінських рішень в галузі освіти [1].

Аналітична компетентність розкриває здатність особистості до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею з використанням процесів аналізу та синтезу; здатність на основі кількісного та якісного аналізу діяльності отримувати загальні результативні показники та здійснювати оціночні висновки, здатність системно досліджувати та оцінювати ситуацію; а з іншого – здатність особистості до застосування комп'ютерної техніки та телекомунікаційних технологій як інструментарію аналітичного дослідження і застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [7].

Р. Тарасенко розробив модель формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у синергетичній єдності цільового, теоретико-методологічного, стратегічно-нормативного, організаційно-змістового, діагностичного та результативного блоків. При цьому інформаційна компетентність розглядається автором як сукупність інформаційних компетенцій, які деталізують її, забезпечуючи можливість конкретизувати напрями організації навчального процесу щодо її формування [8].

Аналіз низки досліджень [1; 4; 6; 7; 8] засвідчив, що аналітична компетентність нероздільно пов'язана із вміннями і навичками збору та аналізу інформації, що дає змогу стверджувати про доцільність формування інформаційно-аналітичної компетентності фахівця. З

позиції завдань нашого дослідження актуальним є твердження В. Шевченка, який досліджував співвідношення саме інформаційного та аналітичного компонентів у структурі визначеної компетентності. Автор наголошує, що перевага інформаційного або аналітичного складника залежить від особливості їх професійної діяльності фахівця. При цьому вчений пропонує виділяти три варіанти позиції, в яких виявляються інформаційна і аналітична компоненти стосовно один одного: інформаційний та або аналітичний складник синтезуються у специфічну компетентність; інформаційний та аналітичний компоненти підготовки розглядаються як самостійні, відокремлені компетентності; інформаційний та аналітичний складники розглядаються як єдина компетентність [8].

Ми поділяємо думку Н. Лобач, яка розглядає інформаційно-аналітичну компетентність майбутнього фахівця як складник його професійної компетентності, що відображає готовність і здатність майбутніх фахівців застосовувати інформаційно-аналітичні знання, вміння, навички у сукупності з їх особистісними якостями під час роботи з інформацією різних видів і форм представлення, а також здатність проводити пошук, оцінювання, збереження, аналіз, оформлення й передачу важливої інформації з метою отримання якісно нового знання для прийняття відповідальних рішень у професійній діяльності [4].

На основі аналізу комплексу джерел та досвіду підготовки майбутнього вчителя біології ми пропонуємо робоче визначення поняття «інформаційно-аналітична компетентність майбутнього вчителя біології». Інформаційно-аналітична компетентність майбутнього вчителя біології - це сукупність інформаційно-аналітичних знань, умінь, навичок, досвіду аналітичної діяльності та особистісних якостей фахівця, які забезпечують можливість пошуку, збору, аналізу, критичного оцінювання, обробки та передачі інформації з метою реалізації професійних функцій у навчально-виховному процесі.

Висновки. Отже інформаційно-аналітична компетентність майбутнього вчителя біології є важливим складником його професійної підготовки. Аналіз сучасного стану педагогічної науки дозволив виявити відсутність чіткої системи формування зазначеної компетентності. В той же час констатуємо наявність дослідження інформаційної, аналітичної, інформаційно-аналітичної компетентності у підготовці фахівців суміжних галузей. Перспективними напрямками дослідження вважаємо розробку структури інформаційно-аналітичної компетентності відповідно до специфіки професійної діяльності вчителя біології та обґрунтування педагогічних умов процесу формування цієї компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Жигір В. Значення аналітичної компетентності у професійній діяльності менеджера освіти / В. Жигір // Молодь і ринок. - 2014. - № 6. - С. 22-26.
2. Задорожна Н. В. Проблема формування аналітичної компетенції майбутніх фахівців у педагогічній теорії / Н. В. Задорожна // Педагогічний процес: теорія і практика. - 2014. - Вип. 1. - С. 103-107.
3. Іщенко В. С. Педагогічні умови формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності / В. С. Іщенко // Електронне наукове фахове видання «Народна освіта». - 2017. - №3 (33).
4. Лобач Н. В. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу / Н. В. Лобач // Наукові записки. - Серія: Педагогічні науки. - Випуск 141. - Ч. 1. - Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. - С. 124-128.
5. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: монографія / Лариса Петренко / Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. - 456 с.
6. Петренко Л. М. Експлікація поняття «інформаційно-аналітична компетентність» / Л. М. Петренко / Науково-методичні та організаційні засади інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України: стан та перспективи. - 2012. - Вип. 3. - С. 69-78.
7. Половенко Л. П. Аналітична компетентність - ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики / Л. П. Половенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. - 2012. - № 1.

8. Тарасенко Р. О. Теоретичне обґрунтування моделі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі / Р. О. Тарасенко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2014. - №2. С. 81-86.
9. Шевченко В. М. Інформаційно-аналітична компетентність як складова частина професійної підготовки фахівців з обліку та оподаткування / В. М. Шевченко // Університет імені Альфреда Нобеля. Збірник наукових праць. – 2017. – Випуск LXXVI., Том 2. – С.137-141.

REFERENCES

1. Zhygir' V. Znachennja analitychnoi' kompetentnosti u profesijnij dijali'nosti menedzhera osvity / V. Zhygir' // Molod' i rynok. - 2014. - № 6. - S. 22-26.
2. Zadorozhna N. V. Problema formuvannja analitychnoi' kompetencii' majbutnih fahivciv u pedagogichnij teorii' / N. V. Zadorozhna // Pedagogichnyj proces: teorija i praktyka. - 2014. - Vyp. 1. - S. 103-107.
3. Ishhenko V. S. Pedagogichni umovy formuvannja analitychnoi' kompetentnosti majbutnih fahivciv iz dokumentoznavstva ta informacijnoi' dijali'nosti / V. S. Ishhenko // Elektronne naukovе fahove vydannja «Narodna osvita». – 2017. - №3 (33).
4. Lobach N. V. Pedagogichni umovy formuvannja informacijno-analitychnoi' kompetentnosti majbutnih likariv u osviti'omu seredovyshhi vyshhogo medychnogo navchal'nogo zakladu / N. V. Lobach // Naukovi zapysky. – Serija: Pedagogichni nauky. – Vypusk 141. – Ch. 1. – Kirovograd : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. – S. 124-128.
5. Petrenko L. Teorija i praktyka rozvytku informacijno-analitychnoi' kompetentnosti kerivnykiv profesijno-tehnicnyh navchal'nyh zakladiv: monografija / Larysa Petrenko / Dnipropetrovs'k: IMA-pres, 2013. – 456 s.
6. Petrenko L. M. Eksplikacija ponjattja «informacijno-analitychna kompetentnist'» / L. M. Petrenko / Naukovo-metodychni ta organizacijni zasady informacijno-analitychnogo zabezpechennja pedagogichnoi' nauky, osvity i praktyky Ukraїny: stan ta perspektyvy. – 2012. – Vyp. 3. – С. 69–78.
7. Polovenko L. P. Analitychna kompetentnist' - ključovyj skladnyk profesijnoi' kompetentnosti majbutnih fahivciv z ekonomichnoi' kibernetiky / L. P. Polovenko // Teorija i praktyka upravlinnja social'nymy systemamy: filosofija, psihologija, pedagogika, sociologija. – 2012. - № 1.
8. Tarasenko R. O. Teoretychne obg'runtuvannja modeli formuvannja informacijnoi' kompetentnosti majbutnih perekkladachiv dlja agrarnoi' galuzi / R. O. Tarasenko // Visnyk Dnipropetrovs'kogo univertsytetu imeni Al'freda Nobelja. Serija: Pedagogika i psihologija. – 2014. - №2. S. 81-86.
9. Shevchenko V. M. Informacijno-analitychna kompetentnist' jak skladova chastyna profesijnoi' pidgotovky fahivciv z obliku ta opodatkuvannja / V. M. Shevchenko // Universtet imeni Al'freda Nobelja. Zbirnyk naukovyh prac'. – 2017. – Vypusk LXXVI., Том 2. – S.137-141.

OKSANA VOROBIOVA

THE RETROSPECTIVE OF THE RESEARCH ON THE PROBLEMS OF INFORMATIONAL-ANALYTICAL COMPETENCE FORMATION IN THE MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

The article gives analyses on modern scientific research in the field of formation and development of informational-analytical competence in the theory and practice of pedagogical science. The attempts on correlation of the informational and analytical component in the structure of the investigated competence were determined on the basis of literary data analysis. Informational-analytical competence of the future Biology teacher is the combination of informational-analytical knowledge, skills, competences, experience of analytical activity and personal characteristics of specialist, that provides the possibilities for search, collection, and analyzing, critical evaluation, processing and transmitting information to realize professional function in the educational process. The analysis of modern approaches to future Biology teacher training allows us to define the following main functions in the educational process of secondary school: informational, creative, orientation, mobilization, constructive and communicative, organizational and research. All the functions are closely connected; they give additional meaning and specify each other. In our opinion, the realization of informative function takes up the leading place that in its turn is realized through the development of informational and analytical competence.

Key words: future Biology teacher, professional functions of Biology teacher, professional competence, informational-analytical competence, constituents of competence

Одержано 27.01.2018р.

НАШІ АВТОРИ

Воробйова Оксана – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Герасименко Лариса – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Гнізділова Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Голик Белла – аспірант кафедри фізичного виховання та спорту Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, лаборант кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавської державної аграрної академії.

Гончарова Євгенія – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія».

Гордєєва Інна – аспірант кафедри педагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені М. Танка

Гриньова Марина – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член-кориспонтент НАПН України.

Дороніна Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ "Криворізький державний педагогічний університет".

Єфименко Світлана – аспірант Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, викладач Хіміко-технологічного коледжу імені Івана Кожедуба Сумського державного університету.

Зелюк Віталій – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

Зімакова Лілія - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ПНПУ імені В.Г.Короленка.

Льченко Олена – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Кліпа Юлія – асистент кафедри політичної психології та соціально-правових технологій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Ключинська Алефтина – директор Полтавської спеціалізованої школи-інтернату №2 I-III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової.

Ковалевська Наталія - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ПНПУ імені В.Г.Короленка.

Куторжевська Любов – кандандидат педагогічних наук, соціальний педагог, заступник директора з науково-методичної роботи Полтавської спеціалізованої школи-інтернату №2 I-III ступенів «Центр освіти та соціально-педагогічної підтримки» імені Софії Русової.

Латко Вячеслав – викладач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв».

Лебедик Леся – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та суспільних наук вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Лутфуллін Валерій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Мамон Олександр – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри математичного аналізу та інформатики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Мірошниченко Віталій – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та здоров'я людини Полтавського інституту бізнесу ПВНЗ «МНТУ».

Мокляк Володимир – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Петренко Леся – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Піхтар Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету мистецтв Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв».

Пусепліна Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Сайко Наталія – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Симоненко Наталія – аспірантка кафедри педагогіки Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка.

Степаненко Микола – доктор філологічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Стрельніков Віктор – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та суспільних наук Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Ткаченко Ірина – аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Фазан Василь – доктор педагогічних наук, доктор теологічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Хлібкевич Сергій – аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Цина Андрій – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Цина Валентина – доктор педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Шаповал Євгенія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

МИКОЛА СТЕПАНЕНКО, ВАЛЕРІЙ ЛУТФУЛІН САМООСВІТА ШКОЛЯРІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК УСУНЕННЯ ВІД ПЕРЕВАНТАЖЕНЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	3
МАРИНА ГРИНЬОВА, АЛЕФТИНА КЛЮЧИНСЬКА, ЛЮБОВ КУТОРЖЕВСЬКА ІНКЛЮЗИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ «ЦЕНТРУ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ» ІМЕНІ СОФІЇ РУСОВОЇ	8
НАТАЛІЯ САЙКО СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ПРОЦЕС ТА КІНЦЕВИЙ РЕЗУЛЬТАТ	16
ВІТАЛІЙ ЗЕЛЮК ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	21
ЄВГЕНІЯ ГОНЧАРОВА ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ	24
СВІТЛАНА ЄФІМЕНКО ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ ЗАСОБІВ MATHCAD У ДОСЛІДЖЕННІ ГАРМОНІЧНИХ КОЛИВАНЬ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КОЛЕДЖІВ	29

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

ВІКТОР СТРЕЛЬНІКОВ ТЕХНОЛОГІЇ «ДІАДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ» ТА СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ	34
АНДРІЙ ЦИНА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	39
ВАЛЕНТИНА ЦИНА ДІАГНОСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ	47
НАТАЛІЯ ПУСЕПЛІНА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИШУ	56
ЛЕСЯ ЛЕБЕДИК ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	60
ОЛЕКСАНДР МАМОН СТРУКТУРА САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	65
ЛІЛІЯ ЗІМАКОВА, НАТАЛІЯ КОВАЛЕВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МОВЛЕННЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	70
ЄВГЕНІЯ ШАПОВАЛ ЕФЕКТИВНІСТЬ ВОЛОДІННЯ ТЕХНІЧНОЮ МАЙСТЕРНІСТЮ У ФУТЗАЛІ ЖІНОЧИХ СТУДЕНТСЬКИХ КОМАНД ТА КОМАНД ВИЩОЇ ЛІГИ	75
НАТАЛІЯ СИМОНЕНКО ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ПРОБЛЕМНОГО ТА КОМАНДНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ США	79
КЛІПА ЮЛІЯ СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТА-ПІДПРИЄМЦЯ	87

БЕЛЛА ГОЛИК	
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І ПРАЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ДИЗАЙНУ ОДЯГУ	94
ІРИНА ТКАЧЕНКО	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ	102
СЕРГІЙ ХЛІБКЕВИЧ	
ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	109
ІННА ГОРДЕЄВА	
МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	113
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ	
ОЛЕНА ГНІЗДЛОВА	
СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК НАУКОВИХ ШКІЛ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (др. пол. ХХ – поч. ХХІ ст.)	119
ТЕТЯНА ДОРОНІНА	
ГЕНЕЗА ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	127
ОЛЕНА ІЛЬЧЕНКО	
ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД ВИХОВАННЯ БЕЗПРИТУЛЬНИХ ДІТЕЙ НА ПОЛТАВЩИНІ У ДОРОБКУ ФЕДОРА ІВАНОВА (20-30-і рр. ХХ ст.)	135
ЛАРИСА ГЕРАСИМЕНКО	
ПИТАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В ДИДАКТИЦІ П. КАПТЕРЄВА	141
ВАСИЛЬ ФАЗАН	
МОНАСТИРСЬКА ПРОСВІТА В УКРАЇНІ кінця ХVІІІ ст.	148
ВІТАЛІЙ МІРОШНИЧЕНКО	
ВПЛИВ ВІЗАНТІЙСЬКОЇ ЧЕРНЕЧОЇ ТРАДИЦІЇ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ КИЇВСЬКОЇ РУСИ	154
ВОЛОДИМИР МОКЛЯК	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АВТОНОМІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (ХІХ – початок ХХ століття)	159
ЛЕСЯ ПЕТРЕНКО	
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОВІДНИХ ПОГЛЯДІВ Г. ВАЩЕНКА ТА А. МАКАРЕНКА НА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	165
ОЛЕНА ПІХТАР, ВЯЧЕСЛАВ ЛАТКО	
ІСТОРИКО-СТИЛЬОВА ЕВОЛЮЦІЯ РОЛІ ФОРТЕПІАНО У ДЖАЗОВОМУ АНСАМБЛІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	173
ОКСАНА ВОРОБІЙОВА	
РЕТРОСПЕКТИВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	178
НАШІ АВТОРИ	182

TABLE OF CONTENTS

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

MYKOLA STEPANENKO, VALERII LUTFULLIN SCHOOLCHILDREN SELF-EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR TO AVOID OVERLOADING IN LEARNING PROCESS	3
MARINA GRINOVA, ALEFINA KLYUKHYNSKA, LYBOV KUTORZHEVSKAYA INCLUSIVE FORM OF TEACHING IN THE "SOFIA RUSOVA CENTER FOR EDUCATION AND SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT"	8
NATALIA SAYKO SOCIAL REHABILITATION AS A PROCESS AND THE FINAL RESULT	16
VITALIY ZELIUK AESTHETICIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND ITS IMPACT ON PERSONALITY	21
YEVGENIYA GONCHAROVA DIDACTIC STRATEGIES FOR DIFFERENTIATED TEACHING	24
SVETLANA YEFIMENKO USING GRAPHIC TOOLS MATHCAD IN THE STUDY GRAPHICAL OSCILLATIONS OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGES	29

CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

VIKTOR STRELNIKOV TECHNOLOGIES "DYADIC INTERACTION" AND SITUATIONAL STUDENTS EDUCATION	34
ANDRIY TSINA PROOF-EXPERIMENTAL REVIEW OF THE EFFICIENCY OF COMPETENTLY PROTECTED PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER TECHNOLOGIES	39
VALNTINA TSINA DIAGNOSTICS OF PSYCHOLOGICAL FITNESS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	47
NATALIA PUSEPLINA FORMING MORALLY-SPIRITUAL VALUES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF MUSEUM-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	56
LESYA LEBEDYK INFORMATION TECHNOLOGY DESIGN OF JOB-SPECIFIC TRAINING OF FUTURE EDUCATORS	60
OLEKSANDR MAMON THE STRUCTURE OF SELF-ASSESSMENT OF THE FUTURE TEACHER'S EDUCATIONAL ACTIVITIES	65
LILIIA ZIMAKOVA, KOVALEVSKA NATALA FUTURE KINDERGARTENERS TRAINING TO SPEECH SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THEATRICAL ART	70
EUGENYA SHAPOVAL EFFICIENCY OF VOLODYNIA TECHNICAL MASTERNISM IN FUTZALA OF WOMEN STUDENT TEAMS AND TEAM OF HIGH LEAGUE	75
NATALIA SIMONENKO APPLICATION OF INSTRUCTIONAL STRATEGIES OF PROBLEM-BASED AND TEAM-BASED LEARNING FOR ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN HIGHER MEDICAL EDUCATION IN THE USA	79
YULIIA KLIPA SPECIFIC FEATURES OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF AN ECONOMIST-ENTREPRENEUR	87

BELLA GOLIK	
ANALYSIS OF THE RESULTS OF EXPERIMENTAL APPROBATION OF THE FORMATION METHOD FOR FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES AND LABOR PROFESSIONAL COMPETENCE FROM DESIGNED CLOTHING	94
IRINA TKACHENKO	
THE ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS OF THE TRAINING OF CHOREOGRAPHY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF GERMANY	102
SERHIY KHLIBKEVYCH	
RESEARCH ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER	109
INNA HARDZEYEVA	
THE METHOD OF PROJECT AS A MEANS OF FORMING THE READINESS OF A FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE TO PREVENTION OF ADOLESCENTS ILLEGAL BEHAVIOR	113

HISTORY OF DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

OLENA HNIZDILOVA	
FORMATION AND DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION (THE SECOND HALF OF THE 20TH – THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY)	119
TETYANA DORONINA	
CONTENT'S GENEZES OF TEACHERS' GENERAL PRACTICAL TRAINING IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY	127
OLENA ILCHENKO	
THE INNOVATIVE EXPERIENCE OF EDUCATION OF THE SAFETY CHILDREN IN POLTAVA REGION IN THE FUTURE OF FEDOR IVANOV (20-30's of the 20th century)	135
LARYSA HERASYMENKO	
MATTERS OF COGNITIVE INTEREST IN P. KAPTEREV DIDACTICS	141
VASYL FAZAN	
MONASTERIES OF UKRAINE THAT EDUCATIONAL ACTIVITIES IN XVIII CENTURY	148
VITALII MIROSHNYCHENKO	
THE INFLUENCE OF BYZANTINE MONASTIC TRADITION ON THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF KYIVAN RUS	154
VOLODYMYR MOKLIAK	
METHODOLOGICAL APPROACHES OF AUTONOMY RESEARCH IN UNIVERSITIES OF UKRAINE (XIX – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)	159
LESYA PETRENKO	
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEADING VIEWS OF G. VASHCHENKO AND A. MAKARENKO ON THE EDUCATION OF THE INDIVIDUAL	165
OLENA PIKHTAR, VYACHESLAV LATKO	
HISTORICAL STYLISTICS EVOLUTION OF PIANO'S ROLE IN JAZZ ENSEMBLE: METHODOLOGICAL ASPECT	173
OKSANA VOROBIOVA	
THE RETROSPECTIVE OF THE RESEARCH ON THE PROBLEMS OF INFORMATIONAL-ANALYTICAL COMPETENCE FORMATION IN THE MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE	178
OUR AUTHORS	182

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 71

Відповідальний за випуск ***В. В. Фазан***
Технічний редактор ***А. І. Тимощук***
Коректор ***Н. І. Зінченко, І. І. Капустян***
Комп'ютерна верстка ***А. І. Тимощук***

Сторінка видання в Інтернеті / <https://sites.google.com/view/pnpurednauki>

Підписано до друку 03.04.2018 р. Формат 60×84/8.

Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. 15,81.

Наклад 100 прим. Зам. № 1808

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського 2, м. Полтава, 36 003
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.