

ISSN 2304-4470

Криворізький державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІКА

ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ

ШКОЛИ

Збірник наукових праць
Засновано 2000 р.

Випуск 1 (50)

Кривий Ріг
2017

УДК-378 (082)

ББК 74.2+74.58

П 24

ISSN 2304-4470

Засновник

Криворізький державний педагогічний університет
Затверджене як фахове видання з педагогічних наук
Постанова Президії ВАК України від 10.02.1010 року № 1-05/1
(зі змінами від 15.04.2014 р. № 455)

Головний редактор

Дороніна Т. О., д-р пед. наук, проф., КДПУ.

Редакційна колегія:

Бакум З. П., д-р пед. наук, проф., ДВНЗ «КНУ»; *Гаманюк В. А.*, д-р пед. наук, проф., КДПУ; *Дубенко Н. Г.*, канд. пед. наук, доцент, (Республіка Білорусь); *Ковшар О. В.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Коновал О. А.*, д-р пед. наук, проф., КДПУ; *Кругляк І.*, д-р пед. наук, проф., (Польща); *Лаврентьєва О. О.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Лов'янова І. В.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Мазур П.*, проф., (Польща); *Мишеніна Т. М.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Овчаренко Н. О.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Савченко Л. О.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Семеріков С. О.*, д-р пед. наук, проф., ДВНЗ «КНУ»; *Шрамко Я. В.*, д-р філософ. наук, проф., КДПУ; *Яковлєва В. А.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ.

Рекомендовано до друку вченою радою
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол № 8 від 09.03.2017 р.).

Електронні версії статей оприлюднюються на офіційному сайті видання
<http://journal.kdpu.edu.ua/pedag>

П 24 Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : ВЦ КДПУ; Айс Принт, 2017. – Вип. 1 (50). – 332 с.

Збірник наукових праць «Педагогіка вищої та середньої школи» містить матеріали, присвячені висвітленню теоретико-практичних проблем педагогіки вищої та загальноосвітньої школи, становлення і розвитку освітньої парадигми, інтеграції психолого-педагогічних чинників в організацію навчально-виховного процесу.

УДК-378 (082)

ББК 74.2+74.58

© КДПУ, 2017

© Колектив авторів, 2017

© Томашевський В. В. (обкладинка), 2017

© Іванова В. В. (упорядкування), 2017

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378

Іван Береза

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Стаття присвячена вивченню можливостей та результатів технології комп'ютерного тестування для оцінювання знань студентів ВНЗ. Розглянуто такі оболонки, як MyTest (MyTestX, MyTestXPro) та Testing, Test Provider, OpenTEST, TestTurn, системи тестування INDIGO, IREN. З'ясовано особливості програми MyTestX, розглянуто модулі тестової оболонки, виконано SWOT-аналіз програми MyTestX.

Охарактеризовано результати тестування «до» та «після» впровадження технології комп'ютерного тестування MyTestX, зроблено відповідні висновки.

Ключові слова: комп'ютерне тестування, мережеве тестування, оцінювання знань, надійність, валідність, архітектура програми MyTestX.

Береза І. Внедрение технологии компьютерного тестирования для оценки знаний студентов ВУЗов.

Статья посвящена изучению возможностей и результатов технологии компьютерного тестирования для оценки знаний студентов вузов. Рассмотрены такие оболочки, как MyTest (MyTestX, MyTestXPro) и Testing, Test Provider, OpenTEST, TestTurn, системы тестирования INDIGO, IREN. Выявлены особенности программы MyTestX, рассмотрены модули тестовой оболочки, выполнен SWOT-анализ программы MyTestX.

Охарактеризованы результаты тестирования «до» и «после» внедрения технологии компьютерного тестирования MyTestX, сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, сетевое тестирование, оценка знаний, надежность, валидность, архитектура программы MyTestX.

Однією із обговорюваних на сьогодні проблем, яка стосується кожного сучасного вищого навчального закладу (далі – ВНЗ), є побудова продуманого і дієвого контролю знань, як передумови підвищення самого процесу ефективності навчання. Адже, недостатньо тільки викласти увесь масив навчального матеріалу

студентам, важливо пересвідчитися у ефективності його засвоєння. Саме тому, навчальними програмами передбачаються різноманітні форми контролю (фронтальний, груповий, індивідуальний), що із успіхом реалізуються за допомогою передових технологій комп'ютерного тестування, які допомагають із найменшою похибкою отримати достовірні результати. Не викликає сумніву, що технології комп'ютерного тестування для оцінювання знань студентів ВНЗ мають високий ступінь «надійності» і «валідності». Особливої актуальності обговорювана проблема набуває для студентів, які навчаються передусім в медичних, технічних вузах, де простежується «жорсткий» взаємозв'язок між темами і розділами в рамках окремих дисциплін; дисциплін в «певному» циклі; циклів дисциплін в межах певного напряму підготовки.

За останні роки науковцями було здійснено чимало досліджень із даної проблематики. Так, науковцями В. Мізюк та О. Коваленко [3], Ю. Корницькою [2], І. Петрицин [5] визначено роль комп'ютерного тестування в навчальному процесі ВНЗ; А. Петковим [4], В. Шведовою [7] сформовано методологію оцінювання надійності тестового простору комп'ютеризованої системи тестування; М. Єрмеєвич [1], В. Сергієнко [6] розглянуто сучасні комп'ютерні системи тестування знань та здійснено порівняльний аналіз деяких з них.

Результати тестування дозволяють викладачу робити висновки щодо рівня засвоєння знань. У свою чергу, за результатами технології комп'ютерного тестування для оцінювання знань студентів ВНЗ, яка характеризується високим ступенем «надійності» і «валідності» можна вказати на «пробіли», які є у студента, а також порівняти результати «до» та «після» тестування. У даному випадку мова йде про результати «до» впровадження технології комп'ютерного тестування та «після» її застосування.

Метою статті є дослідження результатів впровадження технології комп'ютерного тестування для оцінювання знань студентів ВНЗ (на прикладі тестової оболонки MyTestX).

Завдання дослідження: огляд масиву комп'ютерних тестових оболонок, їх особливостей та сфери застосування, базових модулів; характеристика модулів тестової оболонки MyTestX, алгоритму сумарного підсумкового режиму; аналіз результативності

впровадження технології комп'ютерного тестування для оцінювання знань студентів на базі MyTestX.

Комп'ютерне тестування для оцінювання знань студентів ВНЗ передусім переслідує реалізацію базових дидактичних принципів контролю навчання, а саме: індивідуальності, системності та комплексності, диференційованості, рівності вимог для всіх. Вихідними даними для формування структури тестових завдань з конкретної дисципліни є номенклатура типів тестових завдань з цієї дисципліни: завдання закритого типу, завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей, завдання з градуйованими відповідями, завдання на відповідність і на встановлення послідовності; і відкритого типу: доповнення і вільного викладу відповідей. Набір тестових завдань попередньо готується та розробляється фахівцями в області складання тестових завдань – експертами. Щодо структури тестування, то тут виділяють два етапи: 1) процедура комп'ютерної реалізації процесу формування тестових завдань з метою виявлення знань, умінь і навичок; 2) розробка процедури формування тестових завдань, які дадуть можливість реалізувати розвиваючу функцію тестування, тобто придбання студентом знань, умінь і навичок з неосвоєних в ході навчання розділів дисципліни безпосередньо в ході тестування; 3) формування сформовані рекомендацій щодо подальшого освоєння «проблемних» розділів дисципліни [6].

На сьогоднішній день для оцінювання знань студентів фахівцями розроблені такі відомі оболонки, як MyTest (MyTestX, MyTestXPro) та Testing, Test Provider, OpenTEST, TestTurn, системи тестування INDIGO, IREN та ін. MyTest (MyTestX, MyTestXPro), Testing, OpenTEST, TestTurn, – системи програм для створення і проведення комп'ютерного тестування, збору та аналізу їх результатів. Хоча принцип дії кожної із програм майже однаковий, але є суттєві відмінності, які дозволяють виділити деякі із них як більш прогресивні та функціональні, дозволяючи здійснювати повноцінно як локальне, так і мережеве тестування. Програма MyTestXPro дозволяє здійснювати організацію і проведення тестування, спеціалізованих вузько профільних іспитів в навчальних закладах різного рівня (СЗШ, ВУЗ) як з метою виявлення рівня знань із навчальних дисциплін, так і згідно навчальних цілей.

Особливістю системи OpenTEST є спрямованість на отримання результатів тестування із максимально точними звітними даними. Область застосування OpenTEST досить різна, це і підсумкове тестування, заліки, іспити, кваліфікаційні тести та будь-які інші види контролю знань. Дана програма є програмним засобом із вільним доступом та відкритим кодом. За допомогою даної програми підсумковий контроль дозволяє забезпечити як індивідуальність оцінювання, так і диференційованість рівнів оцінювання знань студентів [9].

Інші системи тестування INDIGO [10] та IREN [11] є професійним інструментом автоматизації процесу тестування і обробки результатів, який призначений для вирішення широкого спектра завдань, зокрема проведення опитувань, контролю знань студентів, проведення психологічного тестування, визначення професійного рівня співробітників, проведення психологічного тестування. Особливістю систем є те, що для кожного тесту можуть бути отримані зведені таблиці зі статистичними даними (за балами за питання і групи питань, за шкалами, за контрольними позначками, за відповідями). Можна отримувати статистику по вибірці результатів (наприклад, по конкретній групі студентів або факультету). Отримані таблиці можуть бути проаналізовані в самій програмі INDIGO та IREN або збережені в файл Excel (наприклад, для зберігання або проведення додаткового аналізу з використанням формул і інших широких можливостей Excel).

Варто зауважити, що в Україні комп'ютерне тестування для оцінювання знань студентів ВНЗ здійснюється здебільшого такою програмою, як MyTestX (розробник А. Башлаков). Це пояснюється по суті «необмеженими» можливостями даної програми, яка містить увесь необхідний набір інструментів (модулів). Даний «продукт» пройшов досить тривалий шлях своєї модифікації – від простої оболонки, яка дозволяла проводити більш просте тестування до потужного повно функціонального комплексу програм (MyTest (MyTestX, MyTestXPro) [8]. Головна цінність даної програми із позиції викладача, на нашу думку, полягає в тому, що програма зарекомендувала себе на ринку схожих тестових оболонок як така, що має активний досвід застосування, а не та, цінність якої полягає лише в наявності абстрактних міркувань. Адже, скільки б не було суб'єктивних чи об'єктивних думок, практичний досвід

використання даної програми говорить сам за себе. Вітчизняні ВУЗи досить активно здійснюють тестування, про що свідчить інформація на відповідних учбових сайтах та навіть у наукових фахових статтях.

Переходячи до розгляду архітектури програми MyTestX зазначимо, що сама програма містить у собі три функціональні та по суті досить важливі модулі: 1) модуль тестування (MyTestStudent); 2) редактор тестів (MyTestEditor); 3) тестовий журнал (MyTestServer). Додамо, що MyTestX працює із десятьма типами тестових завдань: 1) одиночний вибір; 2) множинний вибір; 3) встановлення порядку проходження; 4) встановлення відповідності; 5) вказівка істинності чи хибності тверджень; 6) ручне введення числа (чисел); 7) ручне введення тексту; 8) вибір місця на зображенні; 9) перестановка букв; 10) заповнення пропусків.

Система MyTestX підтримує наступні аспекти тестування: тестування з різних дисциплін, за окремими розділами (безлічі розділів) дисципліни; тестування з різними цілями (проміжна і заключна атестації, самоперевірка, навчальне тестування); тестування різних категорій користувачів (студенти очної та заочної форм навчання, студенти екстернату і дистанційної форми, студенти філій, слухачі курсів, абітурієнти).

Досить зручним у програмі MyTestX є те, що параметри тестування, самі завдання, рисунки до завдань – все міститься у єдиному тестовому файлі за принципом: один тест/один файл. Програма здатна підтримати декілька незалежних режимів тестування, що дозволяє використовуючи різні режими і параметри тестування, ефективно вирішувати різноманітні завдання, як навчання, так і перевірки знань студентів. Як зазначалося вище, особливістю ряду програм системи MyTest є те, що можна здійснювати різні види тестування (локальне/мережеве). Окрім цього програмою MyTestX передбачена можливість здійснювати тестування без підключення до будь-якої мережі. При мережевому тестуванні отримані результати по тестам можуть бути автоматично передані по мережі в модуль Журнал, а також можуть бути відправлені по e-mail або на web-сервер в Інтернет методом POST.

Щодо того, як саме відбувається підсумок відповідей, тобто яким чином визначається сумарна оцінка пройденого тестування, то програмою MyTestX передчасно наступний порядок. Для кожного окремого завдання в тесті встановлюється його бал (вага). Якщо

викладачем не встановлено свій критерій ваги, то за замовчуванням це 1 бал. Звісно, програма MyTestX є абсолютно у цьому плані гнучкою, тому цей критерій ваги (1 бал) може бути змінений в діапазоні від 1 до 100. Проходячи тест, студент отримує кінцеву кількість балів, яка по суті є критерієм оцінки його знань. Система оцінювання задається в параметрах тесту. Вона може бути будь-якою: від 2-бальної (наприклад, залік /незалік) до 100-бальної. Для кожного рівня оцінки задається необхідний для її отримання мінімум балів або відсотків від загальної кількості балів і, якщо це потрібно, альтернативна назва оцінки. У підсумку оцінка за тест обчислюється у вигляді суми набраних балів (Σ) [8].

Таким чином, наявна інформація щодо програми MyTestX дозволяє побудувати SWOT-матрицю: Strengths (сильні сторони), Weaknesses (слабкі сторони), Opportunities (можливості), Threats (загрози) (табл. 1).

Таблиця 1

SWOT-аналіз програми MyTestX

<p>Strengths (сильні сторони):</p> <ul style="list-style-type: none"> – розрахована для будь-яких освітніх установ (вузи, коледжі, школи); – наявність 3-х функціональних модулів: My Test Student, My Test Editor, My Test Server; – можливість працювати із 10-ма типами тестових завдань; – автоматичний підсумок результатів; – кожна нова версія краще попередньої версії та пропонує нові можливості. 	<p>Weaknesses (слабкі сторони):</p> <ul style="list-style-type: none"> – після проходження тесту (учні, чи студенти) його можуть запустити повторно без введення пароля; – не встановлено заборони на повторне проходження тесту; – можна знову пройти тест навіть у тому випадку, якщо час минув; – в тестуванні присутній елемент випадковості (вгадування відповіді).
<p>Opportunities (можливості):</p> <ul style="list-style-type: none"> – виведення програми на більш новий рівень; – перевірка і оцінювання високих, продуктивних рівнів знань, пов'язаних з творчістю, тобто імовірнісні, абстрактні і методологічні знання; – введення модулів, які у майбутньому дозволять судити про причини прогалин знань. 	<p>Threats (загрози):</p> <ul style="list-style-type: none"> – розробка та поява на ринку більш якісного тестового інструментарію; – впровадження нових механізмів інтеграції системи тестування з корпоративним інформаційним середовищем ВУЗу.

Приділяючи належну увагу проблемі тестування студентів постало цілком раціональне питання щодо того, а чи є суттєва

різниця між «паперовим тестуванням» та «комп'ютерним тестуванням» оцінювання знань студентів. Задля цього нами були взяті та проаналізовані результати тестування 2013-2014 н.р. та результати тестування 2016-2017 н.р. після впровадження технології комп'ютерного тестування для оцінювання знань студентів (табл. 2).

Таблиця 2

**Характеристика результатів тестування «до» та «після»
впровадження технології комп'ютерного тестування**

Курс/факультет	2013-2014 н.р.		2016-2017 н.р.	
	Кількість студентів	Середній бал	Кількість студентів	Середній бал
2 курсу медичного факультету – інформатика	291	3,9	303	3,3
Іноземний факультет (медичного напрямку) – інформатика	52	3,4	87	2,9
1 курсу стоматологічного факультету – фізика	259	3,4	221	2,8
Іноземний факультет (стоматологічного напрямку) – фізика	103	3,1	148	2,3
1 курсу медичного факультету – фізика	330	3,6	340	3,1
2 курсу медичного факультету – фізика	20	3,2	22	3,0
Іноземний факультет (медичного напрямку) – фізика	72	3,3	91	2,5

Таким чином, результати табл. 1 свідчать про отримання досить суперечливих на перший погляд результатів, із яких можна зробити висновок щодо зменшення підсумкового середнього балу по групі тестованих (2016-2017 н.р.) «після» впровадження технології комп'ютерного тестування. Фактично тільки по одній дисципліні та групі отримано більш-менш схожі результати (2 курсу медичного факультету – фізика, середній бал 3,2/3,0).

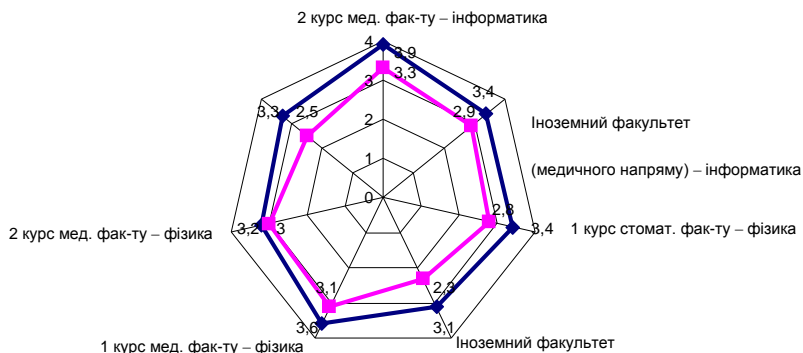


Рис. 1 Результати тестування «до» та «після» впровадження технології комп'ютерного тестування

Звичайно, в ході тестової перевірки знань досить часто мають місце ситуації, коли студенти, які успішно здали проміжні атестації, отримують при тестуванні невисокий бал. Така ситуація може бути ознакою того, що або тести складені невдало або в оцінці студента занадто велику вагу мав суб'єктивний фактор. На нашу думку, прийнятна похибка може коливатися у межах 3-5 %, але не в діапазоні близько 20 %, як у даній ситуації. У будь-якому випадку для методистів та викладачів є привід проаналізувати особливо уважно такі дисципліни. Тож, вочевидь, необхідно здійснювати певні дослідження щодо того, що стало першопричиною таких невідповідностей.

Сучасні системи електронного тестування, такі як MyTest (MyTestX, MyTestXPro) та Testing, Test Provider, OpenTEST, TestTurn, системи тестування INDIGO, IREN та характеризуються оперативністю при підведенні підсумків та їх опублікуванні, неупередженістю оцінок, меншою трудомісткістю при редакції тестів, простотою і економічністю, дистанційною взаємодією із тестованими.

Отримані суттєві різниці по результатам тестування за допомогою MyTestX дозволяють неупереджено говорити (можливо) як про недостатню якість тестових завдань, так і якість викладання дисципліни, а також і суб'єктивності викладача. Враховуючи результати порівняння тестування «до» та «після» впровадження

технології комп'ютерного тестування програми MyTestX, необхідно відмітити, що навіть беручи до уваги усі його переваги, електронне тестування не є альтернативою особистій участі того, хто навчається в формах підсумкового контролю, а є інструментом, який розширює і доповнює засоби контролю знань студентів. Комп'ютерні технології в тестуванні, навіть за надійності тестового простору не є 100 % альтернативою традиційному контролю знань.

Література

1. Єремєєвич М. О. Комп'ютерні системи тестування знань та їх аналіз / М. О. Єремєєвич, Т. В. Турка // Молодий вчений. – 2016. – № 5 (Ч. 3). – С. 330–332. **2. Корницька Ю. А.** Комп'ютерне тестування в навчальному процесі ВНЗ / Ю. А. Корницька // Вісник Черкаського університету : наук. журнал. – Черкаси, 2013. – № 26 (279). – С. 32–37. **3. Мізюк В. А.** Про один із підходів до комп'ютерного тестування навчальних досягнень студентів / В. А. Мізюк, О. В. Коваленко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : зб. наук. праць. – Ізмаїл, 2015. – Вип. 33. – С. 120–125. **4. Петков А. А.** Самообучаемость компьютерных программ контроля выполнения тестовых заданий расчетного типа / А. А. Петков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Т. 46. – № 2. – С. 71–80. **5. Петрицин І. О.** Використання комп'ютерного тестування в процесі професійної підготовки студентів / І. О. Петрицин // Молодь і ринок. – 2016. – № 2 (133). – С. 23–28. **6. Сергієнко В. П.** Комп'ютерні технології в тестуванні : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / Сергієнко В. П., Малежик М. П., Сіткар Т. В. – Луцьк : Волиньполіграф, 2012. – 295 с. **7. Шведова В. В.** Оцінювання надійності тестового простору комп'ютеризованої системи тестування : методи та способи оцінювання показника та його невизначеності / В. В. Шведова // Системи обробки інформації : зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 2 (127). – С. 121–128. **8. Система тестування MyTest (MyTestX, MyTestXPro)** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mytest.klyaksa.net/>. **9. Система тестування OpenTEST** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://opentest.com.ua/>. **10. Система тестування INDIGO** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.indigote-h.ru/>. **11. Система тестування IREN** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://irenproject.ru/>.

SUMMARY

Bereza I. Implementation of computer-based testing for the evaluation of students' knowledge in higher educational establishments.

The article is devoted to the study of technology capabilities and results of computer testing for evaluation of knowledge students. Such shells as MyTest (MyTestX, MyTestXPro) and Testing, Test Provider, OpenTEST, TestTurn, testing system INDIGO, IREN have been considered. Information about creation and conduct of computer testing in the environment of these programs, features of statistical collection and analysis of results was generalized.

The value and expediency of the program MyTestX for evaluation of knowledge students have been substantiated. Diverse aspects and features MyTestX: testing of different disciplines and in separate sections; testing for various purposes; testing different types of users (students, trainees, enrollees) were presented.

Features of the MyTest program, modules of the test shell (MyTestStudent, MyTestEditor, MyTestServer), SWOT-analysis of the MyTestX (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) program have been investigated.

Test results «before» and «after» implementation of computer testing technology MyTestX had been characterized, the relevant conclusions have been executed.

During the research made analysis and comparison of test results 2013-2014 and test results 2016-2017 after introduction of computer technology knowledge assessment tests for students. It was found that the resulting error of 20 % is not acceptable and should be more optimal, within 3-5 %. The results obtained allowed us to make some assumptions: 1) the tests were unsuccessfully compiled; 2) in the assessment of the student too much weight had a subjective factor. As a result it is recommended to carry out certain studies in line with what became the root cause of such inconsistencies. The conclusion is made that computer technologies in testing, even with the reliability of the test space, are not an unambiguous alternative to the traditional knowledge control. It is necessary to use both: normal control and control in the computer program environment (be it MyTestX, or another program).

Key words: computer testing, network testing, knowledge assessment, reliability, validity, application architecture MyTestX.

УДК [378:37.011.3-051]:78

Дмитро Бондаренко

**ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

У статті досліджуються педагогічні функції як основний компонент фахової підготовки майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв і

музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів у ході диригентсько-хорового навчання. Обґрунтовано необхідність формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі. Проаналізовано особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання.

Ключові слова: функції, мистецтво, вища педагогічна освіта, майбутній учитель музики.

Бондаренко Д. Функціональний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів музики.

В статті розглядаються педагогічні функції як основний компонент професійної підготовки майбутніх учителів музики в інститутах мистецтв і на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів в час диригентсько-хорового навчання. Обґрунтовано необхідність формування адаптивної готовності студентів в час професійного навчання в вищому навчальному педагогічному закладі. Проаналізовані особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики в процесі професійного навчання.

Ключевые слова: функции, искусство, высшее педагогическое образование, будущий учитель музыки.

Сучасний етап розвитку мистецької освіти, переосмислення ідей, концепцій, адаптації педагогічних технологій до нових умов, у яких працюють сучасні загальноосвітні школи, вимагають розгляду деяких аспектів фахової підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних педагогічних закладах із іншої точки зору. Специфіка навчально-виховного процесу у вищому навчальному педагогічному закладі полягає в тому, що важливу роль при підготовці кваліфікованих учителів музики відіграють музичні дисципліни. Їх реалізація забезпечує виконання основних завдань музично-педагогічної освіти щодо підготовки студентів до якісного здійснення музично-естетичного розвитку школярів.

Упровадження Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» потребує здійснення пошуку нових педагогічних підходів, форм і методів педагогічної роботи, засобів навчання. У контексті задекларованого в національній програмі всебічного розвитку особистості як найвищої цінності людини особливої актуальності набуває науковий аналіз педагогічних

функцій фахової підготовки майбутніх учителів музики до здійснення в подальшому музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітніх шкіл.

Формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності є важливим етапом їх фахової підготовки. Особливості адаптації вчителя музики до умов педагогічної праці ґрунтуються на психолого-педагогічній концепції, де враховано специфіку педагогічної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі, а також закономірності диригентсько-хорового мистецтва. Набуті майбутнім учителем музики компетентності у вищій школі безпосередньо пов'язані з його адаптивною готовністю до виконання фахової діяльності. Висвітленню питання розвитку адаптивних можливостей студентів в умовах музично-педагогічної підготовки у ВНЗ: присвячені роботи таких учених, як Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, А. Козир, В. Крицький, М. Михаськова, Л. Пушкар, О. Реброва, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Щолокова [5; 8; 9].

Мета статті полягає в дослідженні педагогічних функцій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних педагогічних закладах.

Спираючись на вищезазначене, ми розглядали діяльність викладачів циклу диригентсько-хорових дисциплін, що спрямована на розвиток адаптивних здібностей студента за допомогою педагогічних технологій із залученням інших учасників навчального процесу, як серію взаємопов'язаних дій, що обумовлюються функціями підготовки фахівців. Останнє ми розуміємо як явище, що залежить від умов навчального процесу та змінюється відповідно до їх змісту, є формою виявлення компетентності викладачів, що призначені організувати навчальну діяльність студентів. З урахуванням цього, нами виокремлено основні функції підготовки фахівців як педагогічної роботи зі студентами інститутів мистецтв і музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів у ході диригентсько-хорового навчання, а саме: системно-цілісна, пізнавально-орієнтаційна, операційно-регулятивна, сугестивно-розвивальна, корегувально-прогностична.

Системно-цілісна функція підготовки фахівців полягає в організації викладачами навчальної діяльності студентів у процесі вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін у ВНЗ. Спонування

майбутніх учителів музики до самовиявлення впливає на конструювання змісту цієї організаційної роботи, що забезпечує системне засвоєння, а отже сприяє формуванню адаптивної готовності студентів до здійснення фахового навчання, активної навчальної позиції. Відомо, що музичну грамоту як передумову художнього розвитку особистості вивчають двічі: у музичній школі (основи музичної грамоти); у вищій школі із поступовим ускладненням. Це сприяє систематичності завдяки: послідовному викладанню навчального матеріалу; зорієнтуванню на здобуття тих знань, які потрібні для набуття фахових умінь; використанню фрагментів із відомих музичних творів для оволодіння наступними знаннями й уміннями в процесі вивчення нових музичних творів. Унаслідок співпраці викладачів циклу диригентсько-хорових дисциплін уможливується усвідомлення студентами логічних зв'язків між дисциплінами цього циклу та структурою фахових знань. «Перед педагогом кожного разу виникає складна творча задача перетворення змісту освіти на зміст навчання» [2, с. 359].

Пізнавально-орієнтаційна функція сприяє розширенню світобачення майбутніх учителів музики, що стає основою його практичної пізнавально-самостійної діяльності. Це дозволяє активно розвивати творче мислення студентів, музичні здібності, збагачувати їх емоційний досвід для сприймання й висловлення музичного твору, що актуалізує саморозвиток цих студентів під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Така форма організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики передбачає виявлення викладачем здатності до взаємодії зі студентами, за умов взаємовідповідальності за результативність цієї діяльності. Використання інтерактивності в процесі адаптації студентів – не самоціль, а лише засіб для створення атмосфери співробітництва, «де кожен має право висловити свою точку зору, відстоювати свою позицію, грати свою роль» [2].

При цьому орієнтаційний підхід забезпечує власну орієнтувальну основу навчальної діяльності майбутніх учителів музики, а також визначає фахову спрямованість цієї діяльності, та їх готовність до застосування фахових знань, умінь і навичок у фаховій діяльності. Оскільки саме через ціннісно-смислову систему установок особистості відбувається її залучення до пізнання творів мистецтва, необхідним у процесі фахового розвитку студентів постає прищеплення мистецьких

цінностей. У цьому процесі викладач повинен: забезпечити майбутніх учителів музики знаннями про мистецькі цінності; сприяти розвитку їх здатності до усвідомлення особливостей взірців мистецтва; використовувати набуті знання та вміння в навчальній роботі над музичним твором. До того ж, викладач свої педагогічні дії спрямовує на активізацію навчального потенціалу студентів завдяки врахуванню їх навчальних потреб, а також використанню знань про кожного з них. «Викладачеві важливо навчитися швидко вникати у стани студента, фіксувати в його поведінці мало помітні, але психологічно значущі деталі, розрізняти незначні зміни в макро- і мікроекспресії» [3, с. 366]. Це сприяє визначенню тьютором основних етапів спрямованих на досягнення студентом якісного навчального результату в процесі його фахового розвитку.

Операційно-регулятивна функція підготовки фахівців полягає в організації навчальної діяльності студентів спрямованої на формування їх адаптивної готовності до диригентсько-хорової діяльності. Враховуючи певні навчальні умови, індивідуальний рівень розвитку студентів, що пов'язаний із їх психо-фізіологічними особливостями, викладач педагогічними діями впливає на розширення навчальних можливостей майбутніх учителів музики. Тут важливим, на думку Н. Мойсеюк, постає «створення пропорційної співвіднесеності чинників людини, а саме: з навколишнім соціальним середовищем, природним середовищем, власною життєдіяльністю, і вихованням – у процесі розвитку особистості» [6, с. 68]. На початку такої взаємодії викладач своїми педагогічними діями сприяє закріпленню набутих студентами знань і вмінь. Так, використовуючи навчальний досвід студенти за допомогою викладача оволодівають прийомами навчальної роботи над музичним твором. Цьому сприяє забезпечення викладачем студентів тренувальними вправами, спонукання їх до самостійного виконання навчального завдання під контролем викладача, позааудиторної самостійної роботи, а згодом і використання набутого досвіду під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Для активізації внутрішніх резервів студентів викладач залучає їх до набуття навичок групової роботи, під час якої відбувається набуття необхідних знань і вмінь як практично необхідних для здійснення навчального завдання. Так, С. Ізбаш, розглядаючи питання становлення особистості студента в процесі фахового розвитку,

підкреслює, що «слід сприяти створенню в процесі навчання атмосфери свободи, тобто умов для творчої самореалізації» [4, с. 247].

Важливим у процесі педагогічної роботи викладача зі студентами постає визначення мотиваційного кола: «в кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості» [1, с. 113]. При цьому в мотиваційній регуляції навчальної діяльності майбутніх учителів музики фігурують як бажані, так і небажані стани. Викладач повинен це зафіксувати для подальшого спонукання студента до здійснення навчальних дій з метою підвищення індивідуального рівня розвитку. Студенти мають усвідомлювати високий рівень відповідальності вчителя музики, що проводить педагогічну роботу з дітьми на уроках музики. Тому формування професійних мотивів у студентів здійснюється викладачем за двома напрямками: внутрішній світ студента; навчальне середовище, де здійснюється його фаховий розвиток.

Сугестивно-розвивальна функція спрямована до використання сугестивних можливостей викладача для здійснення позитивного впливу на процес фахового розвитку студентів. Так, викладач приймає роль сугестатора, що співпрацює з сугестантом-студентом. Для здійснення цілеспрямованого впливу на установку сугестантасугестатором використовуються певні прийоми та засоби. Одним із цих прийомів можна вважати викладені певним чином відомості, що використовуються викладачем у педагогічній роботі з певною метою. Використання можливостей хорového твору уможливує художній вплив на особистість студента завдяки сугестивним засобам виразності: довжині, темпу, висоті, гучності, тембру, артикуляції, способу образотворення. Короткий і цікавий певний інформаційний пласт дозволяє створити необхідний образ і націлити засоби музичної виразності на запам'ятовування студентом виокремлених компонентів. Лаконічна побудова викладення студентом хорových творів або їх фрагментів забезпечує цілісне сприйняття на основі поєднання механізмів логічного та образного мислення. Викладач під час музично-теоретичного аналізу даних спонукає студентів до перетворення набутих знань у дієву силу

художнього розвитку, що супроводжується отриманням естетичної насолоди як однієї з потреб майбутнього вчителя музики. Для того, щоб активізувати навчальну роботу студентів і постійно утримувати їх у цьому стані викладачу необхідно сугестувати їм віру у свої навчальні можливості. Це потребує виявлення індивідуальних здібностей, інтересів і нахилів як внутрішньої опори для побудови організації адаптивного процесу студентів до диригентсько-хорової діяльності. «Щоб сугестувати студенту віру у свої сили, укріпити його волю, бажання подолати труднощі, викладач може використовувати прийом авансування довір'я, який полягає у спеціальних дорученнях індивідуальних завданнях. Для створення обстановки довіри вироблено ряд правил визнання відчуття дорослості і самостійності студента, його достоїнств; вияв педагогічного оптимізму: обережність в оцінці його навчальних можливостей; терпимість, чесність у відношенні зі студентами; повага національних традицій, звичаїв» [3, с. 366].

Для того, щоб погодити цілі фахового навчання і особистісні навчальні цілі студентів, викладач може використовувати збалансовану систему показників фахового розвитку, побудовану з урахуванням особливостей індивідуального розвитку. Це дозволяє викладачу систематично відстежувати фактори впливу на ефективність навчальної діяльності студентів. Ця система включає чотири складові (мистецьку, індивідуальну, компетентісну, практичну), що вбирає комунікативні показники й оцінки, які забезпечують розуміння необхідності самовиявлення майбутнього вчителя музики у фаховій діяльності. У рамках фахового навчання майбутніх учителів музики мистецька складова включає показники ефективності музичного розвитку, а також оцінку фіксованого рівня цього процесу. Оцінюються музичні здібності, які постають передумовою якісного здійснення студентом навчальної роботи над музичним твором. Індивідуальна складова, по суті, становить внутрішній механізм взаємодії студента з викладачем, що спрямовано на поліпшення здійснення наявних видів навчальної діяльності, а також на формування комунікативних умінь для побудови основних елементів ефективних відносин із іншими суб'єктами навчального процесу. Компетентісна складова спрямована на формування фахових знань, умінь і навичок студентів, що передбачає відповідність між організацією цього процесу та поставленими навчально-

виховними цілями. Практична складова націлена на дослідження різних типів показників, їх практичної зорієнтованості, а також на врахування проблем музично-естетичного розвитку школярів загальноосвітньої школи. Важливим є взаємозв'язок ВНЗ із загальноосвітньою школою, що уможлиблює практичне застосування майбутніми вчителями музики набутих знань, умінь і навичок. Збалансована система показників фахового розвитку зорієнтована на досягнення рівноваги між теоретичними, практичними напрямками фахової підготовки фахівців, а також педагогічними та мистецькими індикаторами; внутрішніми й зовнішніми складовими навчальної діяльності; традиційними сучасними педагогічними технологіями. Одна з головних задач викладача – це формування динамічного характеру організації навчальної діяльності майбутніх учителів музики, що охоплює всі дисципліни диригентсько-хорового циклу. В цілому окреслена педагогічна підтримка з боку викладача має сприяти ґрунтовності фахових знань студентів, розвитку їх умінь використовувати музичні здібності, навчальний досвід повною мірою.

Розвивальне навчання дозволяє передбачити самовиявлення майбутнього фахівця у фаховій діяльності. Ця функція передбачає активізацію творчих підходів студентів до вирішення навчальних завдань. Разом із забезпеченням студентів навчальними завданнями розвиваючого характеру викладач застосовує методи, що спрямовано на виявлення студентом ініціативи під час фахового навчання. Паралельно з цим, викладач забезпечує майбутніх учителів музики навчальними вправами для розвитку їх емоційно-чуттєвої сфери. До того ж, викладач спонукає студентів до вільного висловлення власної думки, використання набутих знань, умінь і навичок у процесі розвитку здатності до експериментування.

Корегуально-прогностична функція сприяє створенню ефективних умов застосування викладачем форм, методів, засобів для організації адаптації студентів до диригентсько-хорового навчання як діяльності, спрямованої на активізацію їх навчального потенціалу, соціальної активності та фахового розвитку. Корегувальне постає в педагогічних діях викладача, спрямованих на виявлення недоліків у фахових знаннях і вміннях студентів, з'ясуванні причин відхилення отриманих результатів від навчальних норм, знаходженні шляхів підвищення їх індивідуального рівня розвитку. Водночас, усвідомлення студентами необхідності виконання вказівок викладача,

активна співпраця з тьютором у цьому процесі впливає на результативність корегувального процесу. «Ступінь адаптивної активності більшості майбутніх фахівців залежить від стратегії адаптивної поведінки студентів, їх уміння систематично здійснювати самоконтроль навчальних успіхів і готовності корегувати особисті навчальні дії у вузівському процесі» [7, с. 146].

Отже, для створення сприятливих педагогічних умов формування адаптивної готовності майбутніх учителів музики під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі необхідно враховувати специфіку педагогічної діяльності вчителя музики в загальноосвітній школі та закономірності диригентсько-хорового мистецтва. У навчально-виховному процесі всі педагогічні функції взаємопов'язані. Тому завдяки застосуванню спеціальних педагогічних методів уможливується компенсація менш розвинених функцій і взаємного доповнення, що спрямована на формування адаптивної готовності студентів до музично-педагогічної діяльності.

Перспективи подальших напрямків дослідження вбачаємо в удосконаленні методичного забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів під час вивчення музичного твору для хорового колективу, що сприяли б підвищенню диригентсько-технічних умінь, інтелектуальних умінь, а також умінь щодо розумування шкільної пісні з учнями загальноосвітньої школи.

Література

- 1. Абульханова-Славская К. А.** Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 334 с.
- 2. Зеленкова Н. І.** Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти / Н. І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2009. – Вип. 25. – С. 15–19.
- 3. Зязюн І.** Наука і мистецтво педагогічної дії / І. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія : польсько-український і українсько-польській щорічник / [ред. І. Н. Зязюн]. – Ченстохова; Київ : [б. в.], 2001. – С. 357–380
- 4. Ізбаш С. С.** Проектна діяльність як засіб соціально-професійної адаптації студентів до виховної роботи в школі / С. С. Ізбаш // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2006. – Вип. 15. – С. 245–251.
- 5. Козир А. В.** Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – Київ : Вид-во НПУ

ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с. **6. Мойсеюк Н. Є.** Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і перероб. – Київ : Кондор, 2007. – 656 с. **7. Москалець М. М.** Самоконтроль як спосіб успішної адаптації студентів до професійної підготовки в умовах вищої школи / М. М. Москалець // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2010. – Вип. 27. – С. 144–149. **8. Пушкар Л. В.** Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» / Л. В. Пушкар. – Київ, 2009. – 20 с. **9. Ростовський О. Я.** Педагогіка музичного сприймання : [навч.-метод. посібник для студ. вузів, учителів музики та викладачів муз.-пед. ф-в] / О. Я. Ростовський. – Київ : ІЗМН, 1997. – 248 с.

SUMMARY

Bondarenko D. Functional analysis of professional training of future teachers of music.

The article examines pedagogical functions as basic components of professional training of future music teachers at institutes of arts and musical-pedagogical faculties of pedagogical universities during the choral conductor-forming adaptive teaching. The purpose of the article is to study the teaching functions in the process of training future music teachers in higher education institutions. Formation of adaptive readiness of future teachers of music for choral conductors is an important stage of their training. The peculiarities of adaptiveness of music teachers to the conditions of pedagogical work based on a psycho-pedagogical concept, which imply the necessity to take into account the features of teaching music teacher for work in secondary schools, as well as laws and choral conductors. Acquired competence of future music teachers in higher education establishments directly relates to their adaptive readiness to perform professional activities. We have singled out the basic functions of training students of the Institute of Arts and Music and the Faculty of Education in Pedagogical Universities in the course of conducting and choral studies, namely, system-integrated, cognitive orientation, operational and regulatory, suggestively-training, predictive-correction.

The function of training system-integrated specialists is to organize training teachers of students in the study cycle conducting and choral disciplines in universities. Cognitive-orientation features imply the outlook for future music teachers, which is the basis of their practical-cognitive self-employment. Operational and regulatory function of preparation of experts is to organize educational activities aimed at students' formation their adaptive readiness for conducting and choral activities. Suggested developing functions are directed for the use of possibilities of teachers to make a positive influence on the

professional development of students. Corrective, predictive function helps to create effective conditions for teaching forms, methods and tools for the adaptation of students to study choral conductor-like activity aimed at fulfilling their educational potential, social activity and professional development. This compensation is impossible without less developed functions and complementarities.

Key words: function, art, higher teacher education, future music teacher.

УДК 146.378

Ірина Брижата

ПРОФЕСІЙНІ УМІННЯ В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті автор досліджує сутність понять «уміння», «професійні вміння», визначає зміст професійних умінь учителя образотворчого мистецтва, акцентуючи на двох групах цих умінь: педагогічних та спеціальних (професійних). У дослідженні сказано про ефективність розвитку професійних умінь художника-педагога, необхідних як у творчій, так і в педагогічній діяльності. У межах спеціальних умінь визначено художньо-графічні вміння. Комплекс художніх умінь автор розподіляє на складові частини: розумові (продуктивні та репродуктивні), практичні та якості особистості фахівця образотворчого мистецтва.

Ключові слова: уміння, професійні вміння, учитель образотворчого мистецтва, педагогічні вміння, творчість, художньо-графічні вміння, особистісні якості фахівця.

Брижата И. Профессиональные умения в структуре готовности учителя изобразительного искусства.

В статье автор исследует сущность понятий «умения», «профессиональные умения»; определяет содержание профессиональных умений учителя изобразительного искусства, акцентируя на двух группах этих умений: педагогических и специальных (профессиональных). В исследовании анализируются условия эффективности развития профессиональных умений художника-педагога, необходимых как в творческой, так и в педагогической деятельности. В рамках специальных умений определены художественно-графические умения. В комплекс художественных умений автор выделяет: умственные (продуктивные и репродуктивные), практические и личностные (качества личности специалиста изобразительного искусства).

Ключевые слова: умения, профессиональные умения, учитель изобразительного искусства, педагогические умения, творчество, художественно-графические умения, личностные качества специалиста.

Сучасний освітній простір спрямований на виховання творчої, всебічно розвиненої особистості. Зазначене завдання реалізується на уроках образотворчого мистецтва, тому вищому навчальному закладу необхідно підготувати фахівця в галузі образотворчого мистецтва з високим рівнем сформованості професійних умінь. Викладач образотворчого мистецтва в школі повинен володіти професійними компетенціями, що дозволяють розвивати в дітей естетичний смак, художнє сприйняття, уяву, фантазію, активізувати творчу діяльність, формувати практичні уміння і навички малювання. Усе це ставить нові серйозні завдання перед вищою школою в плані різнобічного вдосконалення підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва, формування професійних компетенцій, художньо-педагогічних якостей особистості вчителя. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на розвиток професійних умінь студентів художньо-педагогічних вищих навчальних закладів освіти.

Загальні питання професійної підготовки вчителя досліджені в роботах О. Абдуліної, Ю. Єрєміна, А. Макарової, В. Сластьоніна та багатьох інших авторів.

Проблему класифікації спеціальних умінь майбутнього фахівця образотворчого мистецтва досліджували такі вчені й педагоги, як: Б. Ананьєв, Е. Ігнат'єв, С. Капланова, В. Кіреєнко, В. Кузін, А. Смирнов, Е. Шорохов, П. Якобсон та ін. Педагогічному малюнку як складовій професійних умінь майбутнього художника-педагога присвячені наукові праці Р. Барцица, В. Зінченко, Є. Ігнат'єва, Е. Кондахчан, В. Кузіна, М. Ростовцева, А. Терент'єва, М. Ткаченко, Е. Шорохова та ін.

Мета статті – розкрити сутність понять «уміння», «професійні вміння»; виявити професійні вміння вчителя образотворчого мистецтва, розкрити їх особливості.

Існує безліч неоднозначних трактовок поняття «уміння». Одні автори під уміннями розуміють можливість здійснювати на професійному рівні будь-яку діяльність. Тому ці автори вважають, що вміння формуються на базі декількох навичок, які характеризують ступінь володіння діями. Природно, при цьому навички передують умінню. Інші автори під уміннями розуміють здійснення будь-якої дії, операції. У них уміння передують навичкам,

оскільки навичка розглядається ними як більш досконала стадія оволодіння діями.

В українському педагогічному словнику також підкреслюється різниця між уміннями та навичками. «Навички – дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. Формуються навички на основі застосування знань про відповідний спосіб дій, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь. Навички є необхідними компонентами уміння» [8, с. 221]. «Уміння – здатність незалежно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань» [8, с. 338]. «Між уміннями й навичками існує тісний взаємозв'язок. Уміння – це готовність до свідомих і точних дій, а навичка – автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи умінь часто переходять у навички. Навички виробляються в усіх видах навчальної діяльності. Специфічним методом формування навичок та умінь є вправи» [8, с. 221].

Отже, уміння – це процес [2, с. 95-109], послідовність дій, окрема діяльність, що входить до складу діяльності людини, сплав *системи знань і навичок*, складне стійке утворення, «спосіб діяльності людини, психологічна властивість особистості, що стала внутрішньою можливістю найбільш успішного виконання діяльності, здатність» [1, с. 123].

Педагогіка та психологія професійного навчання визначають сутність поняття вміння, конкретизуючи деякі властивості. Уміння – це особлива діяльність, основним змістом якої є погоджена система розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення ясно усвідомленої мети [4, с. 12]. Здатністю встановлювати взаємини між метою діяльності, умовами та способами її виконання називає вміння К. Платонов [7, с. 98].

Уміння – це «успішне виконання дії або більш складної діяльності з вибором і застосуванням правильних прийомів роботи з урахуванням певних умов», – уважає Н. Левітов [5, с. 8].

Для повної характеристики суті вмінь недостатньо, на наш погляд, уважати, що це лише способи, засоби діяльності, спеціальні прийоми, тому що вміння припускає наявність «знань головних

особливостей своєї справи в цілому» [7, с. 62] і здобуває при цьому характерні риси, що визначають професійне їх застосування. Психологія пов'язує поняття розвитку вмінь із розвитком розумової діяльності, мислення в цілому. П. Підкасистий та інші автори (Н. Нечаєв, Г. Нікітіна, В. Романенко) вважають, що професійні вміння разом зі знаннями й навичками є основою змісту навчання у ВНЗ. «Сформовані в процесі навчання вміння повинні бути основою для вирішення практичних і професійних завдань. Для цього процес навчання повинен мати проблемний характер, коли вміннями студенти опановують у процесі поставлених викладачем загальних і окремих проблем, у процесі вирішення завдань» [6, с. 12].

В. Сластьонін і його педагогічне трактування сутності поняття «уміння» пов'язує вміння з «усвідомленою творчою діяльністю» [5, с. 22]: «Уміння носять свідомий характер виконання дії з можливістю переходу у творчість». На наш погляд, не можна не погодитися з цією точкою зору. Безсумнівно й те, що вміння вимагають не автоматичного, а *творчого* використання сил, знань, навичок (Л. Спірін).

Діяльність студентів з оволодіння вміннями повинна носити індивідуально-творчий характер, повинна формувати в них творчу ініціативу, спрямовану на пошук найбільш ефективного вирішення навчальних і професійно-практичних завдань. «Навчання у ВНЗ тільки тоді можна вважати ефективним, якщо вміння, якими опановують студенти, є для них індивідуально-значущими, обумовлюють формування в них цілісного наукового світогляду й творчої ініціативи, які стають якостями особистості та властивостями майбутньої професійної діяльності» [5, с. 252].

Уміння, таким чином, – це розвинена усвідомлена та реалізована здатність, виражена в діяльності. Професійні вміння розглядаються в педагогіці як усвідомлена й творча діяльність: «Уміння – це отримана людиною в процесі навчання можливість і готовність самостійно використовувати набуті знання й прийоми здійснення практичних дій у змінених умовах діяльності» [8, с. 25].

Професійні вміння, отже, – це такі якості особистості, сформовані освітою, вихованням, навчанням, які дозволяють творчо й самостійно, постійно розвиваючись, здійснювати потреби професійної діяльності.

Педагогіка розглядає знання, уміння, навички в єдності та взаємозв'язку. Знання, уміння й навички – ланки одного ланцюга, у якому вміння (центрально ланку) відбивають знання на практиці і є основою навичок, що здобуваються.

Розвиток професійних умінь майбутніх фахівців образотворчого мистецтва становить собою єдність художніх і педагогічних умінь і є одним із основних завдань освітнього процесу ВНЗ. Фактично, у сучасній художньо-педагогічній освіті в ході викладання образотворчих дисциплін відбувається поділ цілісного освітнього процесу на «провідне» – розвиток образотворчої майстерності, та «другорядне» – розвиток педагогічних умінь.

Органічна комбінація педагогічної підготовки майбутніх фахівців з освоєнням теорії та практики образотворчого мистецтва багато в чому визначає ефективність розвитку професійних умінь художника-педагога, необхідних і у творчій, і в педагогічній діяльності. Щоб визначити всі складові частини професійних умінь майбутнього фахівця образотворчого мистецтва, розділимо їх на дві групи – педагогічні та спеціальні. У першу групу ввійшли професійні вміння, що становлять собою комплекс *педагогічних умінь*. Ці вміння необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язаної з викладанням. Будучи специфічними за своїм проявом, вони, проте, не охоплюють увесь комплекс умінь учителя, що викладає певну навчальну дисципліну, оскільки навчання обов'язково має зв'язок із конкретною наукою, видом мистецтва або якоюсь галуззю знань. До другої групи професійних умінь майбутнього фахівця образотворчого мистецтва входять *спеціальні вміння*, для них визначальною є художня та графічна діяльність. Назвемо спеціальні професійні вміння – *художніми та графічними вміннями*, але у вигляді їх тісного зв'язку та часткової компенсаторності надалі вони можуть бути названі *художньо-графічними вміннями*.

Для нашого дослідження становить інтерес класифікація професійних умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, запропонована О. Гребенюком і Т. Гребенюк, яка відтворює компоненти процесу навчання й спрямована на реалізацію гностичного, проектувального, конструктивного, комунікативного, організаторського компонентів діяльності вчителя.

Пропонована класифікація розкриває зміст таких умінь:

1) *гностичні вміння*: уміння вивчати, аналізувати; визначати рівень власної розвиненості (і учнів на педпрактиці); уміння визначити провідні цілі, завдання вивчення малюнка, живопису, композиції, декоративно-прикладної творчості, теми й розділи історії мистецтва, своє ставлення до різних видів робіт з образотворчого мистецтва; знаходити критерії оцінки результатів робіт із погляду художності образотворчої діяльності; уміння розвивати образне й просторове мислення; уміння вивчати навчально-методичні матеріали, визначати концепції, ідеї, глобальні цілі й завдання конкретного навчального предмета, (а також музею), розділу, теми; уміння визначати поняття, терміни, визначати основні форми навчальної інформації; уміння вивчати власні здібності й здатність виявлення в собі комунікативних і гностичних умінь; уміння обґрунтувати свій вибір теми, техніки роботи (графіка або живопис, масло або акварель тощо); уміння визначити відповідність форми й змісту; уміння вибрати композиційний лад роботи, стильове рішення; уміння оцінити результат роботи вербально, зробити аналіз і коментар, визначити помилки й достоїнства; уміння зробити резюме й відгук про виставку, експозицію, музей;

2) *проектувальні вміння*: уміння визначати й формулювати ціль майбутньої діяльності й художньої роботи, її поетапний розвиток; уміння логічно й послідовно працювати над новою темою, жанром, у новій техніці й т.п.; уміння розробити задум художнього твору; уміння продумати можливі труднощі й шляхи їх подолання; уміння формулювати питання при виконанні навчального постановчого завдання й інших видів роботи; уміння заздалегідь підготуватися до викладу нового матеріалу, до застосування нових форм навчання;

3) *конструктивні вміння*: уміння підібрати навчальну інформацію, ілюстрації, репродукції; уміння виготовити власні наочні приладдя, дидактичні карти уроку, вибрати найбільш ефективні методи й прийоми навчання образотворчому мистецтву; уміння розробити завдання як вправи для створення великої підсумкової роботи; підібрати приклади; уміння розробити план-конспект майбутньої роботи; уміння створити свої варіанти запропонованої роботи з будь-якого виду образотворчої творчості;

4) *організаторські вміння*: уміння висунути дисциплінарні вимоги до себе й учнів (на педпрактиці); уміння поставити цільові настанови майбутньої роботи (у тому числі на уроці), навчальні

завдання; створити ситуацію, що стимулює до самостійної роботи; уміння забезпечити умови для успішної навчально-пізнавальної діяльності, організувати групову колективну роботу, використовувати дидактичну гру або дискусію (під час музейної практики); уміння забезпечити на уроці увагу й інтерес учнів; уміння об'єднати колектив під час роботи (у класі, на пленері); організувати екскурсію з навчального предмета (у тому числі в музей); уміння організувати позааудиторну, позакласну діяльність, самостійну роботу на пленері; уміння імпровізувати залежно від ситуації, що склалася; уміння організувати батьків і використовувати їхню допомогу у виконанні навчальних завдань із позакласної роботи;

5) *комунікативні вміння*: уміння професійне грамотно повідомити інформацію, вислухати відповідь; уміння створити ситуацію успіху на уроці, у роботі на пленері тощо, установити сприятливі взаємини серед дітей у школі, під час пленерної практики серед студентів і викладачів; уміння забезпечити фасілітацію, виразити власну позицію, упевненість у можливостях учнів, реагувати на помилки, прийти на допомогу; уміння заохочувати й т.п.; уміння використовувати висловлення й думки, що мають відношення до теми; уміння володіти прийомами атракції; уміння знаходити способи спілкування мовою образотворчого мистецтва [1].

Розкриваючи зміст структури художніх умінь, деякі дослідники виділяють такі компоненти, як: образне мислення; творча уява; легкість утворення асоціацій; тонкість відмінності відтінків. Педагогами було помічено, що художні вміння студентів частково ґрунтуються на вмінні сприймати мистецтво, характерною рисою якого є емоційна чуйність та зміст твору.

Інше дослідження пропонує наступні компоненти спеціальних умінь фахівців образотворчого мистецтва: 1) перцептивні вміння, що визначають поглиблене зорове сприйняття навколишньої дійсності; художнє бачення тих закономірностей та індивідуальних особливостей, які виявляють найбільший естетичний вплив на автора; 2) зорова пам'ять, що сприяє створенню яскравих зорових образів у свідомості художника, допомагає успішній трансформації їх у художній образ у процесі подальшої роботи над твором; 3) художньо-образне мислення, що визначає аналітичний відбір головного, найбільш характерного й типового в розробці художнього образу; 4) творча уява, що забезпечує створення оригінальної

інтерпретації об'єкта в певному матеріалі, побудована на зміні та уявному доповненні художнього твору; 5) образотворчі вміння (графічні й мальовничі), що визначають практичне виконання роботи; передачу кольорово-тональних співвідношень і конструктивних особливостей предметів образотворчими засобами [6].

Аналізуючи дослідження різних учених, психологів і педагогів, ми дійшли висновку, що комплекс художніх умінь умовно можна розділити на наступні складові частини: розумові (продуктивні та репродуктивні), практичні, та якості особистості фахівця образотворчого мистецтва.

Отже, уміння першої (педагогічні вміння) і другої групи (спеціальні вміння) не є штучно виділеними структурними одиницями. Вони тісно взаємодіють у процесі роботи вчителя, що є необхідною умовою повноцінного педагогічного процесу. Друга група – це весь арсенал художньо-графічних умінь, що перебувають у тісній внутрішньо-професійній залежності від фактора психологічного зв'язку педагога з колективом учнів. Оскільки, без цього зв'язку спеціальні знання вчителя не зіграють вирішальної ролі в спільній колективній творчості, яка полягає в розвитку дитини через одержання нових знань. Тобто друга група умінь може бути значущою тільки тоді, коли є засоби передачі, якими виступають уміння педагогічні. Коли немає зазначених засобів, будь-який, навіть найвищий, рівень художньо-графічних умінь не може гарантувати успішної професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Перспективними залишаються питання визначення професійних умінь учителя образотворчого мистецтва в процесі виконання різних видів художньо-творчої діяльності при роботі з дітьми різного віку.

Література

- 1. Вавилова Л. Н.** Формирование андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лидия Николаевна Вавилова – Кемерово, 2005. – 257 с.
- 2. Варковський К. М.** Проблема професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / К. М. Варковський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 22–25.
- 3. Введенський В. Н.** Педагогическая профессия как социальный институт / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 59–65.
- 4. Вершловський С. Г.** Взрослый как субъект образования / С. Г. Вешловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 22–28.

5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [методичний посібник для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 314 с. **6. Голошівесь С.** Виховання сучасної студентської молоді – фундамент майбутнього / С. Голошівесь // Вища освіта. – 2002. – № 4. – С. 11–15. **7. Голубин Д. В.** Формирование информационной компетенции педагога в системе повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дмитрий Владимирович Голубин. – Калининград, 2005. – 196 с. **8. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.

SUMMARY

Brigata I. Professional abilities in the structure of preparation of teachers of fine art.

In the article the author has tried to investigate notions of the words «ability», «professional abilities», the structure of the professional abilities of teachers of fine art, taking into a ccounton abilities of the following groups: pedagogical and special (professional). In the research it has been stated that the efficiency of the development of professional abilities of teachers of fine arts are necessary both in creative, and in pedagogical activities. Within the limits of the special abilities the artistic and graphic abilities have been defined. The complex of artistic abilities has been deided into the following parts by the author: mind (productive and reproductive), practical, and qualities of specialists of fine art. The components of artistic abilities have been distinguished in the article, such as: creative thinking; creative imagination; lightness of formation of associations; lightness of difference of tints etc. The author of the article has explained that the development of professional skills of future specialists of fine arts represents itself as the unity of artistic and pedagogical abilities and is the one of the basic tasks of educational process in higher educational establishments. It has been stated in the article that in the modern artistically-pedagogical education the educational process can be divided in to two parts: «advanced» – the development of fine art mastery and «second rate» – the development of pedagogical skills. But the author has come to the conclusion that professional abilities can make a difference only on condition of their transmission, pedagogical skills can help teachers of fine art to demonstrate a higher level. Perspective questions are the ones of defining professional skills of teachers of fine arts in the performance of various types of art and creative activities while working with children of different ages.

Key words: ability, professional abilities, teacher of fine art, pedagogical abilities, work, artistical and graphic abilities, personal qualities of a specialist.

СТРУКТУРА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГЕОІНФОРМАТИКИ

У статті наведені етапи розробки методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» для майбутніх інженерів гірничого профілю. Конкретизовані цільовий, змістовий та технологічний компоненти методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика». Основною метою навчання спецкурсу є формування екологічної компетентності через сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що забезпечують студентам можливість застосовувати засоби геоінформаційних технологій спочатку в навчальній, а в перспективі – у професійній діяльності.

Ключові слова: модель, методична система, геоінформаційні технології, майбутні інженери.

Грищенко С. Структура методической системы обучения экологической геоинформатики.

В статье приведены этапы разработки методической системы обучения спецкурса «Экологическая геоинформатика» для будущих инженеров горного профиля. Конкретизированы целевой, содержательный и технологический компоненты методической системы обучения спецкурса «Экологическая геоинформатика». Основной целью изучения спецкурса – формирование экологической компетентности через совокупность специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих студентам возможность применять средства геоинформационных технологий сначала в учебной, а в перспективе – в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель, методическая система, геоинформационные технологии, будущие инженеры.

Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначено оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання шляхом широкого впровадження у навчально-виховний процес сучасних ІКТ та електронного контенту. А пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних ІКТ, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Розробка методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» відіграє ключову роль у її функціонуванні як

суттєвої складової моделі використання геоінформаційних технологій як засобу формування екологічної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю. Тому актуальним є аналіз її складників, виявлення найбільш слабких місць і проблем, що здатні помітно погіршити її якості і без подолання яких неможливий її подальший розвиток. В статті приведені етапи розробки методической системи обучения спецкурса «Экологическая геоинформатика» для будущих инженеров горного профиля. Розроблена модель методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» містить у якості компонентів зміст, цілі та технологію навчання. До складу останньої входять форми організації, методи та засоби навчання, серед яких провідними є засоби геоінформаційних технологій. Виділено цільовий, змістовий та технологічний компоненти методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика». Основною метою навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» формування екологічної компетентності через сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що забезпечують студентам можливість застосовувати засоби геоінформаційних технологій спочатку в навчальній, а в перспективі – у професійній діяльності. Впровадження геоінформаційних технологій в освіту відкриває принципово нові можливості для управління навчально-пізнавальною діяльністю і її інтенсифікації, вони дозволяють значно збільшити обсяг інформації, істотно розширюють рамки реальної дослідницької діяльності майбутніх інженерів. Незважаючи на недоліки та переваги в навчальному процесі інженерних спеціальностей, даному питанню, використання геоінформаційних технологій, мають присвячуватися круглі столи, тренінги, семінари, конференції задля поглибленого вирішення даної проблеми.

Розробка методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» відіграє ключову роль у її функціонуванні як суттєвої складової моделі використання геоінформаційних технологій як засобу формування екологічної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю. Тому актуальним є аналіз її складників, виявлення найбільш слабких місць і проблем, що здатні помітно погіршити її якості і без подолання яких неможливий її подальший розвиток.

Методика використання геоінформаційних технологій розглядалась: на рівні профільного навчання учнів старших класів (Н. Хасаншина) на рівні професійної підготовки фахівців з географії, геодезії, картографії та землеустрою (Г. Єжова, Р. Кулібекова,), на рівні професійної підготовки фахівців інших напрямів підготовки (Л. Гуторова, І. Литкін, В. Султанов, А. Шильман).

Різні аспекти професійної підготовки інженерів гірничого профілю досліджували: Н. Бідюк, Т. Медведовська (компаративний аналіз професійної підготовки), С. Блохін, О. Дерев'янку (формування професійної компетентності), Л. Зотова, О. Іванов, О. Русанова, Л. Садрієва, Л. Шумельчик (навчання з використанням засобів ІКТ), Ю. Байковський, О. Герасимчук, Н. Журавська, С. Зелінська, О. Кривошапкіна, А. Насонова (педагогічна система забезпечення безпеки людини, формування екологічної культури та компетентності).

Проблема формування екологічної компетентності фахівця була предметом дослідження С. Алексєєва, З. Барлоу (Zenobia Barlow), А. Глазачова, Л. Глушкова, Н. Груздева, А. Макєдова, С. Совгіри, М. Стоун (Michael K. Stone) та ін.

Спираючись на дослідження Ю. Триуса [2, с. 234], під методикою використання геоінформаційних технологій як засобу формування екологічної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю будемо розуміти систему взаємозв'язаних форм організації, методів і засобів навчання, що викладач використовує для реалізації цих технологій на всіх етапах формування екологічної компетентності студентів і застосування яких приводить до задалегідь визначеного очікуваного результату.

Реалізація моделі використання геоінформаційних технологій як засобу формування екологічної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю вимагає конкретизації змісту навчання, що не є деталізованим у моделі, на кожному етапі її формування. Ураховуючи, що на I та III етапах формування екологічної компетентності відбувається у нормативних навчальних дисциплінах, необхідним є розробка змісту навчання за спецкурсом «Екологічна геоінформатика» на II етапі.

Традиційною моделлю методичної системи навчання є п'ятикомпонентна модель, запропонована А. Пишкало [4], в якій використовується системний підхід стосовно компонентів процесу навчання (всі компоненти утворюють єдине ціле із визначеними

внутрішніми зв'язками). Згідно з цією моделлю, методична система навчання – це сукупність ієрархічно пов'язаних компонентів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації навчання (рис. 1). Функціонування методичної системи підпорядковано закономірностям, що пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, коли зміна однієї чи декількох її компонентів призведе до зміни всієї системи.

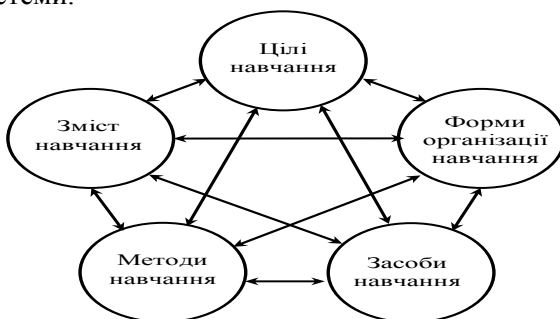


Рис. 1. Структура методичної системи навчання (за А. Пишкало)

Розглядаючи сукупність таких компонентів традиційної методичної системи навчання, як методи, форми організації та засоби навчання, услід за Л. Черних вважаємо, що вони утворюють певну підсистему єдиної системи, що називають *технологією навчання* [5]. Схематичне зображення структури методичної системи навчання з виділеною пунктиром технологічною підсистемою подано на рис. 2.

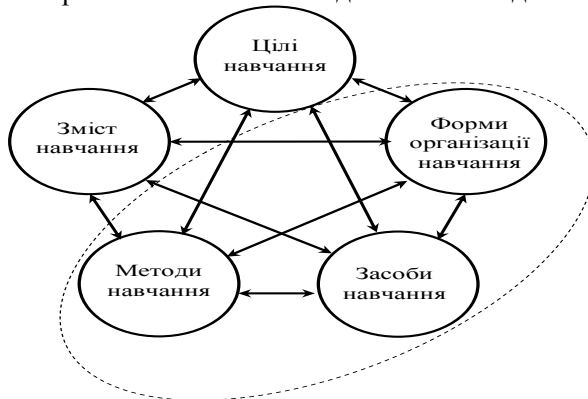


Рис. 2. Структура методичної системи навчання з виділеною підсистемою «технологія навчання»

Виокремлення технології навчання з методичної системи навчання зумовлено суттєво більш тісними зв'язками між її компонентами: адже «підсумком теоретичного узагальнення педагогічного та методичного матеріалу» [4, с. 42] була структура методичної системи, у якій цілі та зміст навчання впливали на технологічні складові, як це показано у [1, с. 25].

«Можна говорити про те, що поява принципово нових засобів навчання, що якісно змінюють можливості передавання інформації і розширюють можливості організації навчального процесу, приводить до перегляду змісту, форм і методів навчання і може опосередковано позначитися на цілях навчання» [3, с. 7]. Це зауваження майже на 10 років випередило появу комп'ютерів у масовій школі, але з позицій сьогодення можна стверджувати, що в ньому сконцентровані всі основні ідеї створення й обґрунтування методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика»: комп'ютер як провідний засіб навчання в значній мірі обумовлює цілі, зміст, методи й форми організації навчання в сучасній вищій школі.

Метою статті є розробити модель методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» для майбутніх інженерів гірничого профілю та конкретизувати їх компоненти: цільовий, змістовний та технологічний.

Виділення комп'ютерно орієнтованих засобів навчання геоінформаційних технологій вимагає побудови технології навчання, зумовлюючи вибір відповідних комп'ютерно орієнтованих форм організації та методів навчання. З іншого боку, теорія, методи та засоби геоінформаційних технологій складають основний зміст навчання та визначають його цілі. Таким чином, сучасні засоби геоінформаційних технологій є основою побудови методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика», як це показано на рис. 3. Виділення в структурі методичної системи навчання спецкурсу технологічної підсистеми надало можливість максимально відобразити взаємовпливи всіх її компонентів: цільового, змістового та технологічного.

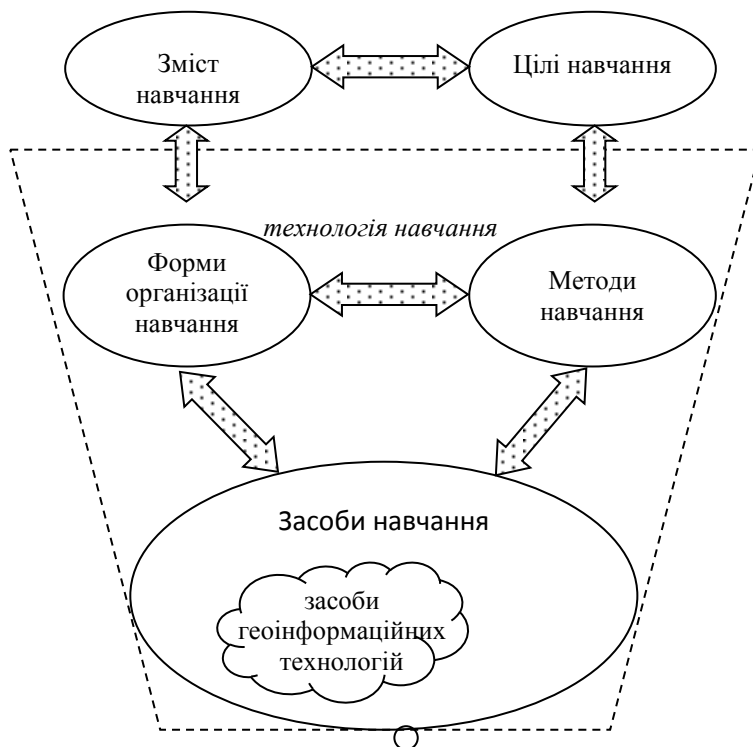


Рис. 3. Структура методичної системи навчання екологічної геоінформатики

При створенні методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» було необхідно:

– урахувати професійну спрямованість підготовки майбутніх інженерів гірничого профілю шляхом відбору змісту навчання та засобів геоінформаційних технологій, спрямованих на забезпечення сталого розвитку гірничодобувної промисловості;

– забезпечити прикладну екологічну спрямованість навчання шляхом системного розгляду прийомів та методів використання засобів геоінформаційних технологій для забезпечення екологічно спрямованої діяльності;

– спрогнозувати результати педагогічного впливу, передбачаючи, які компоненти екологічної компетентності мають

бути сформовані у процесі навчання екологічної геоінформатики та як будуть використовуватись засоби розвитку геоінформаційних технологій у подальшій професійній підготовці.

Отже, виходячи з визначеної структури, було виділено цільовий, змістовий та технологічний компоненти методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика».

Мета (ціль) навчання – ідеалізоване передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учасники навчального процесу – студенти і викладачі. Згідно компетентнісного підходу до процесу навчання через визначення необхідних знань, умінь та навичок, ставлення та поведінки, він переслідує три основні групи взаємопов'язаних цілей: 1) освітня – формування у студентів наукових знань, загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок; 2) розвивальна – розвиток мови, мислення, пам'яті, здібностей, рухової та сенсорної систем тощо; 3) виховна – формування світогляду, моралі, естетичної культури тощо.

Головною метою розробленої методичної системи, що проектується у мету вивчення спецкурсу, є формування екологічної компетентності через сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що забезпечують студентам можливість застосовувати засоби геоінформаційних технологій спочатку в навчальній, а в перспективі – у професійній діяльності.

Цілі навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» визначаються такими завданнями:

– ознайомлення з основними моделями та методами геоінформатики;

– опанування сучасних засобів геоінформаційних технологій у професійній діяльності;

– формування навичок екологічних досліджень засобами геоінформаційних технологій.

Розроблена модель методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» містить у якості компонентів зміст, цілі та технологію навчання. До складу останньої входять форми організації, методи та засоби навчання, серед яких провідними є засоби геоінформаційних технологій. Виділено цільовий, змістовий та технологічний компоненти методичної системи навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика».

Основною метою навчання спецкурсу «Екологічна геоінформатика» є формування екологічної компетентності через сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що забезпечують студентам можливість застосовувати засоби геоінформаційних технологій спочатку в навчальній, а в перспективі – у професійній діяльності.

Література

1. Байдак В. А. Теория и методика обучения математике : наука, учебная дисциплина : [монография] / В. А. Байдак. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Флинта, 2011. – 264 с. **2. Герасименко І. В.** Використання технологій дистанційного навчання в підготовці майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук / І. В. Герасименко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 41. – № 3. – С. 232–247. **3. Преемственность** в обучении математике : [пособие для учителей] / [сост. А. М. Пышкало]. – Москва : Просвещение, 1978. – 239 с. **4. Пышкало А. М.** Методическая система обучения геометрии в начальной школе : авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. М. Пышкало. – Москва, 1975. – 60 с. **5. Черных Л. А.** Теоретические основы разработки методической системы обучения / Л. А. Черных // Евристика та дидактика точних наук : зб. наук. праць. – Донецьк, 1995. – Вип. 3. – С. 15–19.

SUMMARY

Hryshchenko S. The structure of methodical system of training of environmental geoinformatics.

The aim of the National strategy of education development in Ukraine for the period up to 2021 identified updating the content, forms, methods and means of education through the widespread introduction in educational process of modern ICT and e-content. Priority development of education is the introduction of modern ICT that enables the improvement of the educational process, the availability and effectiveness of education, preparing young generation for life in the information society. Development of methodical system of training of the special course «Ecological Geoinformatics» plays a main role in its functioning as an essential component of models of use of geoinformation technologies as means of formation of ecological competence of future engineers mountain profile.

Therefore, the analysis of its components is relevant, there is the importance to identify the weaknesses and issues that can markedly degrade its quality and without overcoming which its further development is impossible. The article

presents the stages of development of methodical system of training of the special course «Ecological Geoinformatics» for future engineers' mountain profile. The developed model of methodical system of training of the special course «Ecological Geoinformatics» includes such components as contents, aims and learning technology.

The latter includes forms of organization, methods and means of learning, among which are the leading means of geoinformation technologies. Aims, content and technological components of methodical system of training of the special course «Ecological Geoinformatics» have been chosen.

The main objective of the training course «Ecological Geoinformatics» is the formation of ecological competence through the combination of special knowledge and skills that provide students with the opportunity to apply the tools of geographic information technology, first in training and then in the future in their professional activities.

The implementation of geoinformation technologies in education gives new opportunities for the management of learning and cognitive activity and its intensification, they significantly increase the amount of information as well as expand the scope of the actual research of future engineers' activity. Despite the advantages and disadvantages in the learning process of engineering the issue of the use of GIS technologies, should be discussed during round tables, trainings, seminars, conferences for in-depth solutions to this problem.

Key words: model, teaching system, geoinformation technologies, future engineers.

УДК 378.147

Неля Каландирець

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У результаті проведених досліджень автор обґрунтовує необхідність зміни системи та стилю викладання економічних дисциплін, пропонує використання інтерактивних методів навчання майбутніх економістів у аграрному ВНЗ. У статті розглядаються такі види інтерактивного навчання як ділові ігри та кейс-метод. Також, викладені особливості їх застосування в процесі вивчення економічних дисциплін для формування у студентів підприємницької компетентності.

Ключові слова: інтерактивні методи, інтерактивні технології навчання, ділові ігри, «кейс-метод», підприємницька компетентність економіста-аграрника.

**Каландырец Н. Формирование предпринимательской
компетентности будущих экономистов-аграрников средствами
интерактивного обучения.**

На основе проведенных исследований автор обосновывает необходимость изменения системы и стиля преподавания экономических дисциплин, предлагает использование интерактивных методов обучения будущих экономистов в аграрном вузе. В статье рассматриваются такие виды интерактивного обучения как деловые игры и кейс-метод. Также, изложены особенности их применения в процессе изучения экономических дисциплин для формирования у студентов предпринимательской компетентности.

Ключевые слова: интерактивные методы, интерактивные технологии обучения, деловые игры, «кейс-метод», предпринимательская компетентность экономиста-аграрника

Потреба в хороших фахівцях економічного профілю ускладнює вимоги до їх підготовки у аграрних ВНЗ, що викликає необхідність активізації економічної освіти за рахунок застосування сучасних педагогічних технологій навчання, які наближують навчальний процес до дійсності та імітують ситуації професійної діяльності. Сьогодні найбільшою мірою відповідають всім цим вимогам застосуванням саме інтерактивних технологій навчання.

Слід зазначити, що процесом формування економічних знань із використанням інтерактивних технологій займалися такі вчені як Т. Вірченко, Н. Войнаровська, К. Кірей, Г. Ковальчук, Я. Отрошенко, К. Рум'янцева, Ю. Семенчук, Ю. Сіренко та ін. Однак, поза увагою науковців залишається використання інтерактивних технологій в аспекті формування підприємницької компетентності майбутніх економістів у аграрних ВНЗ. Тому варто більш конкретно звернутись до аналізу даної проблеми.

Мета статті – розглянути найбільш ефективні методи використання інтерактивного навчання у процесі формування підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників.

Інтерактивні методи є підвидом активних методів навчання. Термін «інтерактивний» походить від англ. «interact» («inter» – «взаємний», «act» – «діяти», «interact» – «взаємодіяти»). Інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і студента [2]. За твердженням вчених Л. Пироженко та О. Пометун, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов

постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці [10]).

Як вірно зазначає М. Побережна, інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. На відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат [9, с. 236].

Необхідність застосування інтерактивних методів навчання полягає в тому, що на заняттях (лекційних, практичних та семінарських) здійснюється індивідуальна та групова робота студентів, їх робота з документами та різними джерелами інформації, використовується проектна діяльність, навчальні ігри тощо, що допомагає студенту отримати та засвоїти значно більший обсяг інформації, сприяє зростанню його активності та професійних вмінь, дає поштовх до критичного мислення, розвитку здібностей аргументувати свої думки та до подальшої самоосвіти тощо. Таким чином у ВНЗ створюються сприятливі умови, в яких формується сучасний фахівець [3, с. 391].

Аналіз наведеної вище літератури, досвід роботи викладачів економічних дисциплін аграрних ВНЗ України, власний педагогічний досвід дозволили нам виділити низку *інтерактивних технологій та методів щодо формування підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників*, зокрема: метод проблемної лекції, ділові ігри, метод «відео за запитом», кейс-метод (метод аналізу ситуацій, case study), метод презентації, навчальні дискусії, метод «мозкового штурму», тренінги, майстер класи. Розглянемо деякі з них, а саме використання ділових ігор та кейс-метод.

У педагогіці «ділова гра» розглядається як моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є «засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів», методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації,

активність учасників, відповідний психологічний клімат, між-особистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем [8, с. 243].

За твердженням Н. Кардаш – «ділова гра – це управлінська гра, в певному розумінні імітація професійної діяльності, що пов'язана з управлінням певного роду діяльності» [4, с. 119].

Дослідники Я. Бирик та І. Циглик у праці «Ділові ігри в навчальному процесі при підготовці спеціалістів економічних служб» зазначають, що мета застосування ділових ігор у навчальному процесі – «наблизити студента до практичної діяльності в ролі економіста, фінансиста, бухгалтера, менеджера та ін.» [11, с. 50-51]. Вчені зазначають також кількість задіяних студентів – «для проведення заняття академічна група ділиться на творчі підгрупи по 3-4, але не більше 5-ти студентів. Крім творчих груп доцільно створити групу експертизи, яка заміщає контроль за ходом заняття, оцінює результати і навіть виставляє попередні оцінки» [11, с. 51-52]. Вони визначають також місце викладача в діловій грі – «учасник і керівник» [11, с. 51].

Так, наприклад, ділову гру можна визначити як імітацію господарської чи іншої діяльності підприємства (організації, колективу) у навчальних, виробничих або дослідницьких цілях, яку група осіб виконує на моделі об'єкта... Ділові ігри, на відміну від інших традиційних методів навчання, дають змогу повніше відтворювати діяльність менеджерів (керівників), виявляти проблеми і причини їх появи, розробляти варіанти вирішення проблем, оцінювати кожен із них, приймати рішення і визначати механізм його реалізації. Це вможливує розгляд проблеми не в загальному плані, а як конкретну проблему, що впливає із господарської діяльності конкретного підприємства [5].

На ігрових заняттях відбувається навчання студентів діловому спілкуванню, вмінню вести переговори, висловлювати та обґрунтовувати власні думки, слухати партнера, здійснювати співробітництво на основі ефективної та конструктивної взаємодії.

Сьогодні все більше студентів аграрного ВНЗ включаються до участі в творчих конкурсах з економічних дисциплін таких як «Інтелектуал-шоу», «Брейн-ринг», «Що? Де? Коли?». Під час цих конкурсів застосовуються міжпредметні інтеграції, які посилюють зацікавленість студентів до навчання розвивають в них продуктивне,

творче мислення, навчають культурі спілкування, покращують міжособистісні взаємини, проте, під час проведення таких заходів підвищується вимога до викладача, який має виступати у ролі організатора пізнавально-ігрової діяльності майбутніх економістів.

А. Каленський та О. Меркулова та, з думкою яких ми погоджуємося, вимогами до організації ігрових занять з економічних дисциплін вважають такі [7]:

- сюжет педагогічної гри має бути глибоко продуманий, добре підготовлений, передбачати розв'язання студентами низки проблемних ситуацій, що обумовлюють поступове входження учасника гри в роль;

- мають бути чітко визначені цілі ігрового заняття (навчальні, виховні, розвивальні), причому, загальна мета заняття має знаходитися між дидактичною метою та ігровими цілями;

- викладачу (керівнику гри) слід ґрунтовно знати структуру гри, бути бездоганно обізнаним з нормативними матеріалами, що використовуються на занятті, не коментувати і не переривати перебіг гри («Зачекайте, ви неправильно сказали»; «Виправте помилку»; «Подумайте, чи правильно ви дієте» тощо), а лише фіксувати для себе найвіддаліші зразки виконання ролей чи помилки та звертати на них увагу при підведенні підсумків; на такому занятті він «режисер» за кулісами, а студенти – «актори» на сцені;

- студентів заздалегідь (10-14 днів) слід ознайомити з правилами, методикою, змістом педагогічної гри, розподілити ролі між її учасниками, видати завдання та методичні матеріали для самостійної підготовки (ілюстративний матеріал: малюнки, схеми, інструкції, опорні конспекти тощо; додаткові джерела інформації у вигляді підручників, довідників, методичних розробок; алгоритмічні вказівки щодо послідовності ігрового заняття; набір конкретних професійних ситуацій, тестових завдань і т. ін.);

- науково-педагогічні і педагогічні працівники, що залучаються до проведення ігрового заняття, мають бути заздалегідь детально ознайомлені з його правилами та принципами організації; молоді викладачі, що вперше беруть участь у таких заняттях у якості опонентів чи експертів, добре проінструктованими;

- розроблена система стимулювання має чітко формалізувати ефективність прийняття рішень учасниками гри, спонукати студентів

до активного, творчого пошуку, бути зрозумілою, відкритою та об'єктивною;

– наявність у студентів знань, практичних умінь і навичок для розв'язання проблемно-ігрових ситуацій (ігрові, імітаційно-ігрові заняття мають проводитися після оволодіння студентами певною частиною навчальної програми з дисципліни);

– створення на занятті психологічного клімату довіри, впевненості вихованців у власних силах, можливості досягнення поставленої мети, поряд з атмосферою продуктивної інтелектуальної діяльності студентів, максимально наближеної до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця;

– підведення підсумків, аналіз результатів гри слід проводити у формі ділової дискусії за участю опонентів, рецензентів чи експертів, які під час гри мають бути надзвичайно уважними й аналізувати її сумлінно і професійно зацікавлено; у критичних зауваженнях надавати перевагу таким видам критики: критика-підбадьорювання; критика-надія; критика-похвала; критика-здивування; безособова критика; критика-зауваження.

На сьогодні, досить актуальним є впровадження у навчальну діяльність методу навчання *case study* (*кейс-метод*). «Кейс» (з англ. – випадок) – це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання і учіння. «Кейс»-метод є практикою використання «кейсів» як засобу навчання у галузях права, бізнесу, медицини, освіти [6, с. 157].

Як вірно зазначає Л. Якимова, думку якої ми поділяємо, типовий кейс – це розповідь про реальну управлінську проблему чи ситуацію, що може виникнути у керівника підприємства, організації чи певного адміністративного підрозділу і, як правило, потребує прийняття управлінських рішень. Завданням кейс-методу є не просто дати знання, а навчити справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями, з якими, як правило, ми і маємо справу в реальному житті [1, с. 12].

Джерелом кейсів можуть бути інформаційно-аналітичні дані, отримані студентами вчасно проходження професійних практик. В процесі вивчення економічних дисциплін часто використовують бізнес-кейси. *Бізнес-кейс* – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, який відображає конкретну проблемну бізнес-ситуацію, яка вимагає управлінського рішення з боку менеджменту підприємства.

Прикладом застосування подібного методу може бути рішення таких завдань: «Ухвалення управлінського рішення» або «Дозвіл конфліктної ситуації в організації». Під час заняття викладач направляє студентів на пошук таких рішень. Бізнес-кейси не тільки допомагають майбутнім економістам перевірити теорію на практиці, задуматися над вирішенням того чи іншого бізнес-завдання, але вони є корисними і з точки зору розвитку особистих якостей студентів, адже придбані навички та досвід можуть знадобитися надалі при працевлаштуванні. При роботі з кейсом у студентів формуються такі компоненти ключових компетенцій як комунікативні здатності, спроможності застосовувати знання на практиці, вирішувати проблеми, вести переговори, нести відповідальність за прийняття рішень.

При створенні кейса з економічних дисциплін необхідно користуватися такими рекомендаціями:

1) підготовка до заняття викладачем і студентами (на цьому етапі викладач проводить логічний відбір навчального матеріалу, формулює проблеми);

2) організаційна частина традиційна за своїм змістом і методикою проведення;

3) індивідуальна самостійна робота студентів з кейсом (студенти на даному етапі заняття працюють з навчально-методичним забезпеченням, додатковою літературою, аналізують запропоновані ситуації);

4) перевірка засвоєння вивченого матеріалу (студенти самостійно по кейсу вивчають новий матеріал, необхідний для виконання практичного завдання, часто виникає потреба в перевірці його засвоєння; методи контролю можуть бути традиційними і нетрадиційними;

5) робота в мікрогрупах займає центральне місце в кейс-методі, так як це найкращий метод вивчення і обміну досвідом;

6) дискусія, в ході якої здійснюється подання варіантів вирішення кожної ситуації, відповіді на ці запитання;

7) формування студентами підсумків роботи (на даному етапі відбувається виправлення зауважень, зроблених експертною групою і викладачем, внесення виправлень в креслення; наявність даного етапу не обов'язково за умови правильного виконання завдання всіма

групами; можна поєднати цей етап з дискусією або підбиттям підсумків);

8) підведення підсумків викладачем (на цьому етапі приймається колективне рішення проблеми, ситуації, тому студенти повинні знати як, коли, в якому вигляді оформляється їх рішення).

Слід зазначити, що надання майбутнім економістам ще в період навчання в аграрному вузі можливості аналізувати певні ситуації, шукати оптимальні шляхи їх розв'язку, розвивати власну ініціативу, розробляти групові студентські проекти тощо – це і є найціннішим у використанні інтерактивних методів навчання. Проте готовність викладачів економічних дисциплін до здійснення інтерактивного навчання в аграрному ВНЗ на даний час є дуже низькою. Тут дається в знаки і технічна непоінформованість, а також слабе технічне забезпечення інтерактивними засобами навчання.

Використання зазначених інтерактивних технологій абсолютно виправдано при навчанні майбутніх економістів у аграрному ВНЗ, оскільки дозволяє забезпечити оволодіння студентами професійними і підприємницькими компетенціями, здібностями самостійно організовувати власну навчальну діяльність, активно і творчо брати участь в обговоренні та аналізі вивченого матеріалу, а також уміло застосовувати накопичені знання та вміння на практиці.

Перспективи подальших досліджень в даному напрямі полягають в експериментальній перевірці педагогічних умов формування підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників.

Література

- 1. Активізація** навчального процесу у сучасній вищій школі : метод. огляд / [уклад. Л. А. Якимова]. – Київ : ДП Вид. дім «Персонал», 2010. – 32 с. **2. Гін А.** Прийоми педагогічної техніки / А. Гін. – Луганськ : Навч. кн., Янтар, 2004. – 84 с. **3. Долбнева Д. В.** Інтерактивні методи навчання : сутність необхідність та використання при підготовці фахівців з обліку та аудиту у ВНЗ України / Д. В. Долбнева // Науковий вісник НЛТУ України. – 2014. – Вип. 24.1. – С. 389–398. **4. Кардаш Н.** Ділові ігри як засіб формування креативності майбутніх менеджерів / Н. Кардаш // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць. – 2006. – Вип. 4. – С. 118–122. **5. Ковальова К. І.** Методика викладання економіки в школі : [навч. посібник] / К. І. Ковальова, В. В. Ковальов. – Київ : Ліра-К, 2012. – 184 с. **6. Кошманова Т. С.** Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998 рр.) / Т. С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 486 с. **7. Меркулова В. О.**

Активізація пізнавальної діяльності студентів ігровими методами при вивченні економічних дисциплін / В. О. Меркулова, А. А. Каленський // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2012. – Вип. 175 (3). – С. 175–180. – (Серія : Педагогіка, психологія, філософія). **8. Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. **9. Побережна М. П.** Інтерактивне навчання : основні поняття та визначення / М. П. Побережна // Імплементція сучасних технологій навчання у навчальний процес : Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 17–18 березня 2015 р) : матер. конф. – Київ, 2015. – С. 234–238. **10. Пометун О.** Інтерактивні технології навчання : Теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : А.П.Н., 2002. – 136 с. **11. Циглик І.** Ділові ігри в навчальному процесі при підготовці спеціалістів економічних служб / І. Циглик, Я. Бибик // Вища школа. – 2002. – № 4–5. – С. 50–66.

SUMMARY

Kalandyrets N. Entrepreneurial competence formation of future agricultural economists by means of interactive learning tools.

As a result of research the author demonstrates the need to change the system and the style of teaching economic disciplines, offers to use interactive learning methods for future economists in agricultural universities. In the article the following types of interactive learning as business games and case method are considered. Also, the features of their application in studying economic disciplines to form students' entrepreneurial competence are given.

The article highlights the necessity to use interactive learning methods, which means that both individual and group work of students are used in class, their work with documents and various sources of information which helps the student acquire and process much larger amount of information, contributes to his activity and professional skills, gives rise to critical thinking, the ability to give reason for their views and to further self-education. In such a way universities create favorable conditions for modern specialists.

It is also noted that the use of these interactive technologies is completely justified in training future economists in agricultural universities, as it ensures mastering professional and entrepreneurial competencies, ability to independently organize their own learning activities, actively and creatively participate in the discussion and analysis of the material studied, and skillfully apply the gained knowledge and skills in practice.

Key words: interactive methods, interactive learning technologies, business games, «case method», entrepreneurial competence of an agricultural economist.

КРИТЕРІЙ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАТЬ ТА УМІНЬ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЕЛЕМЕНТІВ ДПМ ЗАСОБАМИ НОВІТНІХ МЕТОДІВ І ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядаються критерії формування художньо-професійних знань та умінь у студентів технологічно-педагогічних спеціальностей на заняттях з елементів ДПМ за допомогою сучасних методів і технологій. Показано, як новітні методи і технології суттєво впливають на рівень розвитку в студентів художньо-професійних знань та умінь на заняттях з елементів ДПМ.

Ключові слова: методи, технології, дидактична модель, художньо-професійна підготовка, компоненти, критерії, чинники, формування.

Крыжановский Н., Фурман А. Критерии формирования художественно-профессиональных знаний и умений у студентов на занятиях по элементам ДПИ средствами современных методов и технологий.

В статье рассматриваются критерии формирования художественно-профессиональных знаний и умений у студентов технологично-педагогических специальностей на занятиях по элементам ДПИ при помощи современных методов и технологий. Показано, как новые методы и технологии существенно влияют на уровень развития у студентов художественно-профессиональных знаний и умений на занятиях по элементам ДПИ.

Ключевые слова: методы, технологии, дидактическая модель, художественно-профессиональная подготовка, компоненты, критерии, условия, формирование.

На початку третього тисячоліття, яке позначене формуванням демократичного суспільства, у сфері пріоритетів центр ваги з матеріальних засобів виробництва перемістився на духовні фактори. Унаслідок цього демократичне суспільство повинно стати гуманним і зробити людину щасливою. Безперечні здобутки розвитку українського суспільства не реалізуються внаслідок слабкої освітньої підготовки дітей та молоді в художньо-трудої сфері; у результаті чого випускники загальноосвітніх шкіл не набувають навичок із основних знань у сфері образотворчої освіти, не оволодівають знаннями, необхідними їм для подальшої художньо-трудої

взаємодії в суспільстві, і відчувають себе невпевненими в подальшій роботі.

У процесі існування людства художньо-трудова діяльність слугувала своєрідним способом відображення його світогляду та культури. Сучасний етап розвитку художньо-професійної освіти пов'язаний зі зміною соціального замовлення на підготовку майбутніх учителів технології і креслення, високою затребуваністю цих фахівців на ринку освітніх послуг. Розуміння декоративно-прикладної специфіки як культурної діяльності актуалізує низку проблем, найважливіша з яких – виховання майбутнього вчителя не тільки як професіонала, а також як людини певної культури. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук шляхів і засобів формування в студентів художньо-професійної культури під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Проблема формування професійної культури майбутніх фахівців не є новою в наукових дослідженнях. Теоретичні та методологічні аспекти формування професійної культури в період підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності розглядаються в працях І. Багаєва, Н. Бакланової, С. Батишева, А. Деркача, Е. Зеєра, Н. Крилової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін. Розглянуто культурологічні основи змісту і технологій навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі (А. Вербицький, Ю. Громико, І. Ісаєв, В. Ледньов, М. Нікандров та ін.).

У контексті художньо-професійного підходу досліджено механізми, тенденції, умови, форми, методи, технології і засоби формування знань та вмінь професійної діяльності: духовної (Є. Артамонова, Б. Братусь, Н. Щуркова); методологічної (В. Краєвський, В. Тамарін, О. Ходусов); професійно-психологічної (Н. Ліфінцева). Розглянуто психологічні основи професійної культури фахівців художнього профілю (Н. Бакланова); культурно-естетичний зміст і професійні засади їх діяльності (Н. Валькова); професійна культура дизайнерів (А. Асесоров, Н. Воронов, Е. Ковешнікова, Н. Соловйов, С. Хан-Магомедов).

Однак проблема формування художньо-професійних знань та вмінь студентів на заняттях з елементів ДПМ до теперішнього часу не є предметом наукового дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування дидактичної моделі та педагогічної технології, що забезпечують ефективність

формування художньо-професійних знань та вмінь у студентів технолого-педагогічних спеціальностей на заняттях з елементів ДПМ та виявлення компонентів, специфічної методики, які сприяють розвитку художньо-професійних чинників діяльності студентів.

Підготовка до професійної діяльності учителів технології і креслення в більшості джерел [2; 3] трактується як комплекс знань, умінь і навичок, оволодіння якими робить вчителя фахівцем своєї справи. Учитель технології і креслення є не тільки інженером-проектувальником майбутньої форми, а й художником, який повинен органічно вписати форму ужиткового характеру в реальну дійсність; фахівцем, який повинен передбачити, спрогнозувати, як ця річ буде слугувати людям у майбутньому, наскільки вона буде відповідати їхнім нагальним інтересам, ціннісним прагненням та потребам, що постійно розвиваються [1].

У форматі цієї художньо-професійної діяльності світогляд майбутнього вчителя технології і креслення є сукупністю матеріальних, об'єктивованих предметів, у яких акумульовано специфічний досвід утілення художньої культури в предметах побуту, спосіб створення яких повинен освоюватися в умовах підготовки студентів до художньо-професійної діяльності із залученням спеціальностей образотворчого профілю.

Художньо-професійна підготовка студентів за своїм змістом та функцією є частиною його професійної підготовки, оскільки обмежує досвід художньої діяльності сферою створення предметів ужиткового характеру для життєдіяльності людини. За своєю структурою методика формування художньо-професійних знань та вмінь студентів на заняттях з елементів ДПМ складається щонайменше з трьох компонентів. Когнітивний компонент відображає обізнаність у художніх принципах і способах їх утілення в процесі створення предметів побуту. Операційно-діяльнісний – вміння практично втілювати художніми образотворчими засобами задуми, образи в реальні форми вжиткового характеру. Мотиваційний компонент визначається бажанням, прагненням, потребою вчителя створювати побутові речі за певними художніми канонами.

В умовах підготовки студентів технолого-педагогічних спеціальностей у вищому навчальному закладі їх художньо-професійні знання та вміння повинні формуватися завдяки

дисциплінам спеціального художнього циклу, серед яких важливе місце посідають дисципліни «Малюнок», «Скульптура» та «Композиція».

На основі здійсненого аналізу виявлено суперечності в системі формування художньо-професійних знань та умінь у майбутніх учителів технології і креслення на заняттях з елементів ДПМ, зокрема:

– між вимогами щодо цілісності навчально-виховного процесу й художньо-професійної підготовки, неперервності педагогічної освіти та відсутністю системного зв'язку художньо-естетичної підготовки з навчальною практикою;

– сучасними вимогами щодо особистісно-орієнтованого навчання, виховання творчого ставлення до художньо-професійного виконання елементів ДПМ та використанням у навчально-виховному процесі застарілих репродуктивних методів, засобів професійної підготовки в колективних і групових формах роботи;

– творчим характером художньо-професійної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення та типовою (традиційною) системою їх масової підготовки.

Подолання цих суперечностей можливе на основі обґрунтування теоретичних засад та концептуальних підходів, модернізації змісту фахової підготовки за допомогою новітніх технологій, які забезпечать формування художньо-професійних знань, умінь та навичок у студентів на заняттях з елементів ДПМ, що складаються з певних компонентів.

Перший компонент – широкий спектр професійних знань із деревообробної спеціалізації, художньої обробки металу, технічної оснащеності, технологічних можливостей обладнання, обізнаність щодо їх експлуатаційних можливостей. Навчально-практична діяльність студентів включає технологічну складову, тобто чітке дотримання найраціональнішої технології виконання елементів ДПМ і вимог до їх якості; правильне використання навчально-технічної та художньо-практичної документації; бережливе ставлення до обладнання, матеріалів, енергії.

Важливим показником високої культури праці є вміння студентів планувати свою працю, усвідомлюючи цілі, аналізуючи умови майбутньої діяльності, визначаючи шляхи, способи й засоби виконання завдань. Усе це сприяє розвитку їхніх умінь самостійно

приймати раціональні рішення щодо виконання свого задуму.

У формуванні в студентів високої культури праці особливої уваги заслуговує виховання звички правильно організовувати свою працю, тримати в порядку й чистоті робоче місце відповідно до вимог наукової організації праці. Цей показник включає також дотримання правил і норм безпеки праці, вимог виробничої санітарії та гігієни, екологічних вимог.

Другий компонент – почуття працюючої людини, її емоційне ставлення до всього, що пов'язане з умовами, процесом і результатами праці. Зокрема, емоційне піднесення, викликане освоєнням певних технологічних прийомів, естетичне ставлення до предмета ужиткового характеру, зробленого власними руками, відповідальність, упевненість у собі, своїх уміннях.

Третій компонент складається зі стійкої мотивації трудової діяльності, інтересу до кінцевого продукту власної діяльності, бажання досягнути високої якості, естетичної досконалості виготовлення елементів ДПМ.

Четвертий компонент – професійна діяльність як система трудових дій, операцій, процедур, що стали правилами, якими оволодів студент і які є оптимальними саме для нього. Тут важливо враховувати всі фактори його фізичних можливостей і їх адаптованість до конкретного виду діяльності та її техніко-технологічної оснащеності.

Усі ці компоненти органічно взаємопов'язані та взаємозумовлені і є вхідними до спеціально організованого й цілеспрямованого процесу, результатом якого повинна бути:

- орієнтація на професійний розвиток особистості вчителя;
- забезпечення єдності теоретичного й практичного навчання з художньо-професійним вихованням;
- формування потреби до самопізнання, усвідомлення студентом особистісного значення процесів самовиховання, професійного самовдосконалення.

Ефективність застосування освітніх технологій залежить від педагогічних умов, за яких вони запроваджуються, а також від відповідного науково-методичного забезпечення цього процесу. За допомогою теоретичних методів проблема досліджується у філософському, психологічному, соціологічному, педагогічному, художньо-естетичному й методичному аспектах; емпіричні методи

вможливають вивчення педагогічної документації щодо методичного забезпечення розвитку художньо-професійної діяльності студентів, змісту та результатів їх творчої діяльності, досвіду роботи викладачів. Аналіз навчальних планів, програм, звітів із навчально-практичної роботи дає змогу отримати фактичний матеріал щодо умов формування художньо-професійних знань та умінь студентів на заняттях з елементів ДПМ, а також виявити найбільш використовувані форми, засоби, методи розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця.

Спеціальна методика аналізу робіт студентів, представлених на виставках-конкурсах; протоколів конкурсів кращих робіт студентів і викладачів; соціологічні методи (письмове та усне опитування, анкетування, інтерв'ю, тестування) мають важливе значення для одержання даних стосовно художніх інтересів та якості естетичних уподобань майбутніх учителів технологій і креслення. Відповіді студентів дають можливість встановити обсяг наявної в них інформації, художньо-естетичних знань у галузі декоративно-ужиткового мистецтва. Для якісного аналізу творчих робіт студентів застосовуються методи ранжування, що дають змогу врахувати ступінь впливу мистецтва на розвиток професійної культури майбутнього вчителя. А визначені умови, зміст, методи навчання й виховання вибудовують специфічну методику практичного заняття з елементів ДПМ, що передбачає:

- постійну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу в системі «студент-викладач практичного навчання»;

- урахування специфіки організації навчально-практичного процесу підготовки вчителів технологій і креслення;

- упровадження методики формування художньо-професійних знань та умінь студентів на заняттях з елементів ДПМ, розробленої на основі новітніх технологій.

Виховання майбутніх учителів технологій і креслення на заняттях з елементами ДПМ повинно здійснюватися у формі цілеспрямованого педагогічного діяння, яке охоплює всі ланки навчально-виховного процесу й будується на основі єдності педагогічного й студентського колективу; спрямовуватися на розширення сукупності знань і практичних умінь студентів, а його ефективність залежить від ставлення особистості до навчально-виробничої та трудової діяльності. Така діяльність базується на

методиці навчання та виховання провідних чинників, формування яких інтегрує в собі ефективність зовнішніх впливів на студента і внутрішніх особистісних перетворень. Критеріями ефективності застосованих методів і технологій є рівні розвитку особистісних якостей студентів, з-поміж яких варто виокремити такі: знання (загальнотеоретичні, художньо-естетичні, загальнотехнічні, політехнічні, правила техніки безпеки, санітарно-гігієнічні); уміння планувати трудові дії; уміння контролювати якість роботи; уміння працювати самостійно та в колективі; творче ставлення до праці, естетизація її процесу; уміння аналізувати отримані результати і формулювати висновки.

Формування художньо-професійних знань та умінь у майбутніх учителів технологій і креслення на заняттях з елементів ДПМ є складним інтегративно-комунікативним процесом, який акумулює в собі всі досягнення й суперечності розвитку культури суспільства й сучасних освітніх систем. Соціально-економічні умови, у яких відбувається цей процес, вимагають створення відповідного психолого-педагогічного та науково-методичного забезпечення формування в студентів наукового світогляду, почуття суспільного обов'язку, особистого позитивного ставлення до процесу праці та його результатів, а також активізації їх пізнавальної діяльності. За результатами теоретичного вивчення визначено концептуальні, науково-методичні підходи до розв'язання проблеми формування художньо-професійних знань та умінь студентів. Визначено, що цей процес є цілісним, спеціально організованим і науково обґрунтованим, він відображає гуманістичну спрямованість системи педагогічної освіти на особистісно-орієнтоване навчання і виховання майбутніх фахівців.

Література

1. Асесоров А. И. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-дизайнеров в вузе : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. И. Асесоров. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с. **2. Валькова Н. П.** Культурно-эстетический смысл и профессиональные основы художника-конструктора : дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.06 / Валькова Нина Петровна. – Ленинград, 1985. – 160 с. **3. Веслополова Г. Н.** Профессиональная деятельность как основа формирования модели архитектора : дисс. ... канд. архитектуры : 18.00.01 /

Галина Николаевна Веслополова. – Москва, 1995. – 202 с.
4. Качуровская Н. М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Качуровская Наталья Михайловна. – Курск, 2005. – 183 с. **5. Киреенко В. И.** Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. – Москва : Искусство, 1959. – 304 с. **6. Матвеева Т. А.** Мозаика и резьба по дереву / Т. А. Матвеева. – Москва : Высш. шк., 1989. – 142 с. **7. Техника** художественной эмали, чеканки иковки : [учеб. пособие] / А. В. Флеров, М. Т. Демина, А. Н. Елизаров, Ю. А. Шеманов. – Москва : Высш. шк., 1986 – 191 с. **8. Техническое** творчество учащихся : [пособие для учителей и руководителей кружков : из опыта работы] / [сост. П. Н. Андрианов]. – Москва : Просвещение, 1986. – 128 с.

SUMMARY

Krizhanovskiy M., Furman O. Criteria of forming the students' art-and-professional knowledge and skills on the class of arts and crafts elements by the modern methods and technologies.

In the article the criteria of forming the students' art-and-professional knowledge and skills on the class of arts and crafts elements by the modern methods and technologies are examined.

The purpose of article is theoretical justification of didactic model and pedagogical technology which provide efficiency of formation the art-and-professional knowledge and skills to the students of technology and pedagogical specialties on occupations with elements of arts and crafts and identification of components, a specific technique which promote development of art and professional factors of students activity.

The conceptual, scientific and methodical approaches to a solution of the problem of formation the students' art professional knowledge and skills are opened. It is defined this process is complete, specially organized and evidence-based. It displays a humanistic orientation of system pedagogical education on personally focused training and education of future specialists.

Social and economic conditions of this process demand creation of the corresponding psychology-and-pedagogical and scientific-and-methodical ensuring for formation to students the scientific outlook, the feeling of a public duty, the personal positive relation to process of the work and its results, and also activation of their cognitive activity.

The pedagogical conditions of effective formation students' art professional knowledge and skills are defined. Treat them: continuous interaction of subjects of teaching and educational process in the «student – the teacher of practical training» system; accounting of specifics organization the educational-and-practical teachers' technologies and drawing training process; introduction a

technique of formation the students' art professional knowledge and skills on the class of arts and crafts elements, that it developed on the basis of the modern technologies.

The criteria of efficiency of the developed didactic model and technology are: orientation to professional development of the teacher identity; ensuring unity of theoretical and practical training and art and professional education; formation of requirement to self-knowledge, understanding by the student of the personal importance of processes of self-education, professional self-improvement.

Key words: method, technologies, didactics model, artistically professionally preparation, components, criteria, factors, formation.

УДК 378.147:[37.011.3-051:796]

*Світлана Переверзева,
Валентина Марчик*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Професійний саморозвиток студента розглядаємо як свідому діяльність, яку він спрямовує на вдосконалення ціннісних орієнтацій своєї особистості з урахуванням вимог обраної професії, як розвиток відповідних психофізичних якостей та набуття необхідних професійних умінь студента, що формуються протягом навчальної діяльності, кінцевою метою якої є формування готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, професійна діяльність, уміння, навички, професійний саморозвиток, позааудиторна робота, формування позитивного ставлення, фізична культура, фахова підготовка.

Переверзева С., Марчик В. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к профессиональному саморазвитию в процессе позааудиторной работы.

Профессиональное саморазвитие студента рассматривается как осознанная деятельность, которую он направляет на совершенствование ценностных ориентаций своей личности с учётом условий выбранной им профессии., как развитие соответствующих психофизических качеств в приобретении необходимых профессиональных умений студента что формируются в течение учебной деятельности, конечная цель которой определяет формирование готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, профессиональная деятельность, умения, навыки, профессиональное саморазвитие, позааудиторная работа,

формирование позитивного отношения, физическая культура, специальная подготовка.

Одним із завдань вищої школи України є забезпечення набуття студентами знань з певної галузі наук та підготовка їх до професійної діяльності. Пошуки шляхів ефективного використання позааудиторної роботи з метою формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного саморозвитку сприятиме підвищенню рівня фахової підготовки й конкурентноспроможності молодого спеціаліста.

Автор зазначає, що професійна спрямованість навчання сприяє усвідомленню студентами важливості знань для успішного оволодіння професією. Застосування міждисциплінарного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів [9, с. 367]. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності спрямоване на забезпечення мотиваційної установки студентів, створення активного позитивного ставлення до зміцнення і збереження здоров'я школярів, організацію науково-дослідницької діяльності студентів, створення відповідних педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців [2, с. 29]. Зазначаються показники, які дають можливість виділити рівні сформованості готовності вчителя до інноваційного навчання, а саме: інформаційний, пробно-пошуковий, творчий, кожен із яких визначає ступінь особистісної та функціональної готовності педагога [4, с. 12]. Автори в представленій роботі підтверджують ефективність формування дослідницьких здібностей майбутнього вчителя під час проходження педагогічної практики [8]. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій при плануванні, організації та проведенні занять із фізичного виховання зі студентами сприяє розвитку в майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту пізнавальної самостійності, активності, підвищення професійної компетентності, забезпечення «освіти через усе життя» як єдиної можливості бути конкурентноспроможним на ринку фізкультурних послуг за будь-яких соціально-економічних умов [5, с. 416]. В. Бабіч, розглядаючи студента як об'єкта педагогічної системи, здійснює характеристику майбутнього вчителя в контексті встановлених до

нього вимог, що забезпечують стан його готовності через науково-теоретичну готовність (сукупність знань, які реалізуються у відповідних умовах), практичну готовність (наявність відповідних умінь), психологічну готовність (наявність у студентів мотивації) та психофізіологічну (наявність професійно важливих якостей, серед яких емпатія та стратегічне мислення) [1, с. 263]. Під час позааудиторної роботи, акцентує І. Шаповалова, доцільно застосовувати дослідницький, евристичний, змагальний методи, організацію та управління самонавчанням, самостійну роботу, консультації. У контексті позааудиторної роботи найдієвішими формами відзначено: індивідуальні та навчально-тренувальні заняття, диспути й дискусії з актуальних проблем фізичної культури та професійного самовдосконалення вчителя, наукові конференції, ділові ігри, майстер-класи, ведення щоденника самоконтролю, творчий звіт, моніторинг готовності до професійного самовдосконалення. Такі заходи, підкреслюється в роботі, забезпечують формування сучасних форм мислення, комунікативної культури та основ педагогічної діяльності. Узагальненими критеріями оцінювання сформованості готовності майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення є прояв інтелектуальної ініціативи; прагнення до постійного оновлення та поповнення знань, наявність оптимальної мотивації; рівень розвитку творчих здібностей і вмінь [7, с. 83].

Метою роботи стало визначення ефективних форм використання позааудиторної роботи у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного саморозвитку.

Професійний саморозвиток студента розглядаємо як свідому діяльність, яку він спрямовує на вдосконалення своєї особистості з урахуванням вимог обраної професії. Розвиток відповідних психофізичних якостей та набуття необхідних професійних умінь студента формуються протягом навчальної діяльності, кінцева мета якої є формування готовності до професійної діяльності.

Психофізичні якості, здібності, вміння та навички фахівця визначаються в основному функціями його діяльності, формами та умовами праці.

До основних функцій учителя фізичної культури, що визначаються вирішенням завдань навчально-виховного процесу фізичного виховання загальноосвітньої школи, відносять виховні

(формування моральних і ідейних поглядів особистості школяра), освітньо-просвітницькі (передача учням спеціальних знань і умінь), управлінсько-організаторські (організація уроків, занять у спортивних секціях, спортивних змагань і управління діяльністю).

Проектувальні функції зводяться до перспективного та поточного планування заходів із фізичної культури, навчальних навантажень і певних результатів, яких повинні досягти учні, до здійснення контролю за темпами розвитку фізичних якостей і рухових умінь школярів із подальшим корегуванням плану роботи. В плануванні уроків важливим є підбір навчального матеріалу відповідно до завдань уроку за віком, статтю і рівнем фізичної підготовленості школярів.

Адміністративно-господарські функції вчителя фізичної культури спрямовані на матеріальне забезпечення процесу фізичного виховання і включають придбання і ремонт спортивного обладнання та інвентарю, благоустрій шкільної спортивної бази (зали, майданчики), забезпечення туристичних походів тощо.

Форми діяльності вчителя фізичної культури не дуже відрізняються від форм діяльності вчителів інших спеціальностей. Робота в школі класна: проведення уроків. Робота в школі позакласна: проведення занять у секціях, шкільних змагань, спортивних свят, туристських походів, військово-патріотичних ігор, просвітницької роботи з учнями і батьками. Робота поза школою: організація команд за видами спорту для участі в змаганнях різного рівня, робота в літніх оздоровчих таборах та за місцем проживання учнів.

Проте умови, в яких працює вчитель фізичної культури, можна назвати специфічними, оскільки вони пов'язані із значною психічною напруженістю, фізичним навантаженням і факторами середовища. Умови психічної напруженості включають: а) шум від галасу учнів, особливо молодших школярів, що характеризується переривчастістю й високими тонами; б) необхідність перемикатися з однієї вікової групи на іншу; в) потужне навантаження на мовний апарат і голосові зв'язки; г) наявність відповідальності за життя і здоров'я учнів, тому що заняття фізичними вправами відрізняються високим ступенем ризику в отриманні травм. Умови фізичного навантаження визначаються необхідністю показувати фізичні вправи та страхувати учнів, що виконують фізичні вправи, здійснювати

фізичні дії спільно з учнями, особливо в походах. Фактори, що пов'язані з середовищем, – це кліматичні і погодні умови при заняттях на відкритому повітрі та санітарно-гігієнічний стан спортивних залів.

Готовність до професійної діяльності студента багато в чому визначаються його здібностями, які характеризуються його індивідуальними стійкими психічними властивостями. До здібностей учителя фізичної культури, що значною мірою впливають на успішність його діяльності, відносять такі:

1) Дидактичні як здібність передавати навчальний матеріал, роблячи його доступним. Учителю необхідно подавати навчальний матеріал ясно і зрозуміло для кожної групи учнів, викликати в них інтерес до фізичної культури, піднімати їх активність і самостійність у навчальній діяльності. Ці здібності полягають в умінні вчителя реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне – простим, неясне – зрозумілим.

2) Академічні як здібність до наук у сфері фізичної культури і спорту. Вчитель фізичної культури з добрими академічними здібностями знає свій предмет не тільки за навчальним планом, а й значно ширше й глибше. Він прагне до пізнання останніх наукових здобутків зі свого предмета та й сам активно займається дослідницькою роботою.

3) Перцептивні як здібність проникати у внутрішній світ учня, це психологічна спостережливість, що пов'язана з розумінням особистості учня і його психічного стану.

4) Мовленнєві як здібність ясно й чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови, міміки і пантоміміки. При цьому вчителю важливо виявляти силу, переконаність і зацікавленість у тому, що він говорить.

5) Організаторські як здібність організовувати діяльність учнів і керувати нею, формувати колектив, надихати школярів на вирішення навчальних завдань.

6) Комунікативні як здібність до спілкування з учнями, налагодження контактів, встановлення з ними взаємовідносин, що доцільні для здійснення педагогічної діяльності.

7) Атенційні як здібність розподіляти свою увагу між декількома видами діяльності одночасно. Учителю фізичної культури необхідно стежити за виконанням завдань навчального матеріалу, тримати в

полі уваги всіх учнів, реагувати на прояв ознак втоми, неуважності, нерозуміння з їх боку, відзначати порушення дисципліни.

Вміння вчителя фізичної культури можна поділити на специфічні та неспецифічні. До неспецифічних відносяться такі:

1. Конструктивні вміння, які допомагають учителю планувати свою діяльність (відбирати і будувати навчальний матеріал, здійснювати перспективне і поточне планування, планувати придбання й ремонт спортивного обладнання та інвентарю, коригувати плани).

2. Організаторські уміння пов'язані з реалізацією намічених планів (організувати свою діяльність і діяльність учнів).

3. Комунікативні вміння вчителя (спілкуватися з учнями, колегами по роботі, батьками, знаходити ефективні шляхи взаємодії з оточуючими).

4. Гностичні вміння (аналіз педагогічних ситуацій і результатів своєї діяльності, вміння користуватися навчально-методичною і науковою літературою та проводити дослідження, аналізуючи їх результати).

До специфічних умінь вчителя фізичної культури відносяться рухові уміння, які відображають здатність учителя виконувати фізичні вправи. Правильний показ тієї чи іншої фізичної вправи, що входить до програми навчання, визначає продуктивність навчальної діяльності школярів. До рухових умінь учителя фізичної культури відносять також уміння і навички виконання страховки, ряд прикладних умінь, необхідних при ремонті спортивного обладнання та інвентарю, в туристичних походах тощо.

Можна умовно визначити поетапність у процесі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного саморозвитку. Перший етап здійснюється на першому курсі навчання і передбачає, окрім адаптації до нових умов навчання, актуалізацію майбутньої діяльності і створення початкового уявлення, через опанування матеріалу навчальних дисциплін, наприклад, таких: анатомія людини, теорія і методика фізичного виховання, вступ до спеціальності, факультатив зі спортивного вдосконалення.

Передбачається, що другий етап охоплює середні курси і спрямований на формування стійкої мотивації студента до професійного саморозвитку. В цей період навчання передбачається оволодіння базовими теоретичними знаннями та практичними

вміннями. На третьому етапі, що відповідає останньому курсу підготовки бакалавра, відбувається закріплення мотивації, оволодіння знаннями методичного спрямування, вдосконалення професійних умінь і навичок та завершення формування необхідних професійних якостей.

Ефективність формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного саморозвитку значної мірою залежить від використання форм і методів навчання, а також від форми організації навчального процесу у виші. Цікавим із цієї точки зору є модель, запропонована С. Харченко, який процес навчання студентів представляє через блоки: лекційний (Л), індивідуальної роботи (І), семінарські та практичні (СП), педпрактики (П), самостійної роботи (С) і бачить ідеальну їх послідовність для результативного навчального процесу так: Л–С–І–С–СП–С–П [6, с. 263].

Діяльність у вищих навчальних закладів, що сприяє навчанню поза межами навчального розкладу і безпосередньо не пов'язана з навчальною програмою, називають позааудиторною роботою.

Позааудиторну роботу, зазначає Н. Козліковська, можна поділити на професійно та соціально спрямовану. До першої категорії відносяться участь у наукових гуртках, студентському науковому товаристві, дослідницьких проектах, олімпіадах, конференціях. Така діяльність носить фаховий характер, об'єднує студентів подібних спеціальностей, проходить під керівництвом або наглядом викладача-куратора та вимагає від студентів чималих зусиль, послідовності, цілеспрямованості та вмотивованості. Позааудиторна робота другої категорії носить більш загальний, виховний характер і може поєднувати студентів різних спеціальностей. До неї відносяться, наприклад, спортивні секції, театральні та танцювальні групи, екскурсії, відвідування виставок та музеїв тощо [3].

Класифікацію методів і форм навчання в позааудиторній роботі щодо формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до професійного самовдосконалення у ВНЗ пропонує Шаповалова І. і підкреслює її значущість у підготовці конкурентоздатного фахівця. До методів відноситься: дослідницький, евристичний, загальний, самоконтролю, організація та управління самонавчанням; до форм – самостійну роботу, наукові конференції, майстер-класи, спартакіади,

самостійну роботу над складанням поурочних планів, написанням сценаріїв спортивних свят, змагань, ігрових проєктів, розробку програми спортивної акції, творчий звіт, щоденник самоконтролю. Самостійне виконання позааудиторних завдань з елементами творчості впливає на підвищення успішності навчання та мотивації до опанування педагогічними дисциплінами. Зазначається, що позааудиторна робота сприяє формуванню таких спеціальних компетенцій, як опанування предметною галуззю на високому рівні, критичне відстеження та осмислення розвитку теорії та практики, демонстрація оригінальності та творчого підходу тощо, володіння якими свідчить про готовність майбутніх учителів фізичної культури як конкурентоспроможних, компетентних і мобільних фахівців до майбутньої педагогічної діяльності [8, с. 137].

Існує проблема формування позитивного ставлення студентів до позааудиторної роботи професійного спрямування, оскільки не всі студенти мають бажання додатково витратити час і зусилля та організують свою навчальну діяльність безпосередньо до вимог навчальної програми. Звісно, такий контингент студентів частково позбавляє себе можливості більш ефективного розвитку творчих та наукових здібностей. Тому у використанні потенціалу позааудиторної роботи актуальним є створення таких умов, за яких виявлення та розвиток можливостей і здібностей студентів стали би для них необхідною потребою.

З метою формування позитивного ставлення студентів до позааудиторної роботи професійного спрямування необхідно пояснювати цілі роботи, впливати на точку зору цих цілей студентами, регулярно й повільно формувати в них вміння конкретизувати мету і розробляти завдання для її досягнення.

Одним із ефективних методів формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного саморозвитку в процесі позааудиторної роботи є залучення їх на волонтерських засадах до планування, організації і здійснення спортивно-масової роботи у вузі, що відбувається в позанавчальний час. Створення таких педагогічних умов у виші, що максимально наближені до однієї із форм діяльності в школі (а саме позакласна робота), буде впливати на підвищення мотивації навчання студентів, залучати їх до різноманітних видів роботи, і як наслідок цього отримаємо підвищення рівня знань, умінь, навичок, досвід творчої діяльності,

підвищення ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Позанавчальна спортивна робота у вузах спрямована на організацію дозвілля, укріплення здоров'я студентів і підвищення рівня їх працездатності; розвиток фізичних якостей і оволодіння руховими діями; формування навичок здорового способу життя тощо і реалізовується через організацію спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів, роботу секцій з різних видів спорту, а також агітаційно-пропагандистські заходи (бесіди, зустрічі, доповіді, консультації, фотовиставки тощо). У вищих навчальних закладах переважно практикуються такі традиційні форми спортивної позанавчальної роботи, як: спартакіада вузу серед студентів і працівників, першості з видів спорту серед першокурсників, спортивне свято на день факультету, День фізичної культури і спорту України тощо. Вузівська секційна робота зі спорту органічно поєднується з усією роботою з фізичного виховання студентів (заняття, консультації, атестація) та служить цілям гармонійного фізичного розвитку та спортивного вдосконалення.

Вихідний рівень різнопланових форм професійного саморозвитку студентів ми формуємо залученням особистості до засвоєння цінностей фізичної культури і спорту. В пріоритеті вбачаємо особистісно орієнтоване навчання і виховання, важливою функцією цього розвитку є соціалізація індивіда, оскільки необхідне успішне засвоєння і відтворення соціального досвіду. В процесі навчально-виховної та позааудиторної роботи студенти отримують досвід проведення індексу Руф'є, функціональних проб, визначення ЧСС, АТ, добір комплексу вправ за завданням викладача та для особистого використання, складання конспекту уроку (складний) за методичними рекомендаціями і творчий із добром нестандартних засобів та інноваційних технологій освітнього процесу, обов'язкове проведення уроку студентом (підготовка до уроку, добір матеріалу, проведення уроку, аналіз і оцінювання уроку викладачем). Виготовлення спортивного інвентарю, виконання розмітки на спортивному майданчику, використання рухливих ігор із подальшим їх урізноманітненням у різних умовах. Використання запропонованого арсеналу в становленні готовності викладача забезпечує навчально-пізнавальну діяльність, механізм адаптації,

рефлексії і практичне надбання досвіду в позааудиторній роботі студентів як майбутніх викладачів фізичної культури.

Аналіз методів і форм позааудиторної роботи у виші показав, що позааудиторна спортивна робота, яка для інших спеціальностей має соціальне спрямування, для майбутніх учителів фізичної культури виступає безпосередньо як підготовка професійного напрямку. До професійного саморозвитку студентів, майбутніх учителів фізичної культури, у позааудиторній роботі будуть спонукати такі заходи, як «Мій проект» (обраного виду спорту), «Від першого до п'ятого чого навчився ти?», «Рухлива гра – моя гра», «Ой дорослі і малята, ой, ви хлопці і дівчата».

Література

- 1. Бабіч В. І.** Професійна підготовка майбутніх учителів до виховання соціально-здорових підлітків : теорія і практика / В. І. Бабіч. – Луганськ : Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка», 2015. – 488 с.
- 2. Безкопильний О. О.** Про формування готовності учителів фізичної культури до здоров'язбежувальної діяльності як пріоритетний напрям вищої фізкультурної освіти / О. О. Безкопильний, Л. П. Сушенко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 2 (71). – С. 27–29. – (Серія : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури).
- 3. Козліковська Н. Я.** Позааудиторна робота як складова вищої освіти: види позааудиторної діяльності та її вплив на формування особистості студентів / Н. Я. Козліковська // Акт. пробл. навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – 2008. – № 5. – С. 86–93.
- 4. Лаврентьєва О. О.** Актуалізація готовності майбутнього вчителя до інноваційного навчання як шлях до збереження й зміцнення психічного здоров'я школярів / О. О. Лаврентьєва // Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології : реалії і перспективи : II Всеук. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 24 листопада 2016 р.) : матер. конф. – Полтава, 2016. – С. 11–13.
- 5. Мінєнко Г. М.** Аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі фахової підготовки студентів спеціальності «Фізичне виховання» / Г. М. Мінєнко, С. А. Крошка // Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості : II Міжн. науково-практичної онлайн-конференції (м. Слов'янськ, Україна, 24–25 березня 2016 р.) : зб. наук. праць. – Слов'янськ, 2016. – Т. 1. – С. 410–417.
- 6. 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.
- 7. Шаповалова І. В.** Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних

зкладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Шаповалова. – Запоріжжя, 2016 – 246 с. **8. Шутько В. В.** Формування дослідницьких здібностей майбутніх вчителів під час проходження педагогічної практики / В. В. Шутько, В. Ю. Отріщенко // Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання : II Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Краматорськ, 21–22 квітня 2016 року) : зб. наук. праць. – Краматорськ, 2016. – С. 219–226. **9. Яворська Т. Є.** Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту засобами між предметної інтеграції / Т. Є. Яворська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 2 (71). – С. 365–368. – (Серія : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури).

SUMMARY

Pereverzeva S., Marchik V. Formation of readiness of future teachers of physical culture for professional self-development during extracurricular work.

In the article the issues of the use of effective forms of extracurricular physical training of future teachers with the formation of readiness for professional self-development have been considered.

The authors have summarised and systematized data of scientific sources on the definition of students' professional self-development consciousness.

The process of preparation of future teachers of physical culture implies the formation of stable mental characteristics of an individual and it depends on the willingness of fulfillment of their abilities.

Described forms and teaching methods make it possible to succeed in the educational process at the university, in personally oriented training and education of awareness of the value of physical culture and sports in extracurricular time.

Characterized extracurricular work means the formation of readiness of future teachers of physical training for professional self-improvement in higher education; professional and social ones; competitive professional training; assistance in the formation of special competence-mastering the subject, critical understanding of theory and practice, demonstration of originality and creativity

The issues of forming positive attitude of students to extracurricular vocational guidance have been identified, and the ways of positive influence, besides creating conditions to attract future teachers of physical training on a voluntary basis to the planning, organization and implementation of mass sports in high schools in extracurricular time have been defined.

Mentioned above pedagogical conditions, functions and extracurricular forms of teachers of Physical Education, as a result of the experience acquired professional activity focus on successful self-development of future teachers of physical culture and directly serve as a training professional direction.

Key words: readiness, professional activity, skills, professional self-development, extracurricular work, creating a positive attitude, physical education, professional training

УДК [378.147:004.9]:37.011.3-051

Лариса Савченко

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розкрито поняття «веб-квест» технології і обґрунтовано її як дидактичну структуру, в рамках якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає параметри цієї діяльності й визначає її часові межі. При цьому викладач перестає бути «джерелом знань», створює необхідні умови для пошуку інформації, а студенти перетворюються з пасивних об'єктів навчальної діяльності в її активних суб'єктів. Веб-квест є інтерактивним процесом, у ході якого студенти виявляють мотиви до самостійного здобуття необхідних знань.

Ключові слова: веб-квест, технологія, інтерактивні технології, майбутні фахівці.

Савченко Л. Использование веб-квест технологий в высшей школе при подготовке будущих специалистов.

В статье раскрыто понятие «веб-квест» технологии и обосновано ее как дидактическую структуру, в рамках которой преподаватель формирует поисковую деятельность студентов, задает параметры этой деятельности и определяет ее временные границы. При этом преподаватель перестает быть «источником знаний», создает необходимые условия для поиска информации, а студенты превращаются из пассивных объектов учебной деятельности в ее активных субъектов. Веб-квест является интерактивным процессом, в ходе которого студенты обнаруживают мотивы к самостоятельному получению необходимых знаний.

Ключевые слова: веб-квест, технология, интерактивные технологии, будущие специалисты.

Кінець двадцятого та початок двадцять першого століть ознаменувались стрімким зростанням інформаційного потоку, який надзвичайно швидко почав змінювати якість та зміст життя суспільства. Незалежно від бажання людей, у їх життя влилися й стали його органічною часткою електронні засоби зв'язку, цифрові технології, комп'ютерна техніка. Тому проникнення сучасних, зокрема й мультимедійних, технологій у галузь освіти є

закономірним і невідворотним. Реалізація урядової програми комп'ютеризації шкіл дала свої результати і на сьогодні майже кожна школа має на своєму озброєнні один або кілька комп'ютерів. Певна кількість шкіл оснащені навчальними комп'ютерними комплексами (НКК), які, крім комп'ютерів, об'єднаних у локальну мережу, мають засоби копіювання та друкування, а також цілий ряд програмних засобів для викладання окремих предметів, таких, зокрема, як фізика, хімія, історія, інформатика, економічна географія тощо. Саме новітні розробки в навчанні застосуванням комп'ютерних технологій і методів у сукупності називають мультимедіа. Арсенал мультимедіа-технологій складає анімаційну графіку, відеофільми, звук, інтерактивні можливості, використання віддаленого доступу й зовнішніх ресурсів, роботу з базами даних тощо.

Ціла низка педагогічних досліджень присвячена розробці методичних основ проектування, створення та використання мультимедійних навчальних програм та мультимедійних навчальних комплексів. Проблема вдосконалення та використання нових інформаційних технологій, веб-квест засобів навчання привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, питання формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога, перспективи та проблеми застосування мультимедійних засобів навчання розглядають В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, К. Елшир, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Захарова, М. Кадемія, Г. Кедровіч, В. Ключко, Г. Козлакова, А. Коломієць, Ю. Машбиць, І. Підласий, Є. Полат, І. Роберт, С. Свириденко, О. Співаковський, А. Хуторський, Д. Чернілевський та інші. Підготовка майбутнього вчителя із застосуванням інформаційних технологій висвітлена в дослідженнях І. Богданової, С. Гунька, О. Майбороди, Л. Панченко, О. Трофімова, О. Шиман. Особливості застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі різних навчальних закладів презентують, такі вчені: Н. Іщук, О. Коношевський, М. Корнеєв, Г. Рубіна, О. Чайковська, І. Шахіна, Л. Шевченко, С. Яшанов та інші.

Мета статті розкрити поняття веб-квест технології, обґрунтувати її як дидактичну структуру, в рамках якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає параметри цієї діяльності і визначає її часові межі. При цьому викладач перестає бути «джерелом знань», створює необхідні умови для пошуку інформації, а студенти перетворюються з пасивних об'єктів

навчальної діяльності на її активних суб'єктів. Веб-квест є інтерактивним процесом, у ході якого студенти виявляють мотиви до самостійного здобуття необхідних знань.

З метою ефективного підвищення якості навчальної діяльності студентів на заняттях у вищій педагогічній школі, на нашу думку, є впровадження технології веб-квест, що сьогодні недостатньо висвітлено в сучасній педагогічній літературі.

Проблему розробки та використання веб-квестів у навчальному процесі активно вивчають зарубіжні та вітчизняні науковці В. Dodge, Т. March, О. Гапеева, М. Гриневич, Г. Шаматов, В. Шмідт та ін. Існує два погляди науковців на поняття веб-квесту: веб-квест як освітній продукт і веб-квест як технологія. Російські дослідники Я. Биховський, А. Хуторської зазначають, що освітні веб-квести – це сторінки освітньої тематики на сайтах у мережі Інтернет, що мають гіперпосилання на інші сторінки в мережі заданої тематики [3]. Вони слугують додатковим стимулом для індивідуалізації навчання учнів, розширюючи світогляд та збагачуючи додатковими знаннями. Інші науковці (Н. Кононец, О. Осадчук) розглядають веб-квест як інноваційну особистіснозорієнтовану технологію навчання, основною метою якої є самостійний пошук студентами необхідної для навчання інформації. Основоположники технології веб-квест В. Dodge і Т. March визначають веб-квест як дослідницьку довідково-орієнтовану діяльність, у результаті якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи Інтернет-ресурси та відеоконференції.

У класичному розумінні *веб-квест (web-quest)* – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються Інтернет-ресурси. Як зазначає В. Шмідт, веб-квести – це міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті [4]. Завдяки такому конструктивному підходу до навчання студенти не тільки добирають і впорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з навчальною діяльністю. П. Шаматова акцентує увагу на тому, що веб-квест – це захоплююча подорож в мережі Інтернет, що передбачає запити в різних пошукових системах, отримання досить великого об'єму інформації, її аналіз, систематизацію і подальшу презентацію [4].

Фактично, веб-квест є дидактичною структурою, в рамках якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає параметри

цієї діяльності й визначає її часові межі. При цьому викладач перестає бути «джерелом знань», створює необхідні умови для пошуку інформації, а студенти перетворюються з пасивних об'єктів навчальної діяльності на її активних суб'єктів. По суті, веб-квест є інтерактивним процесом, у ході якого студенти виявляють мотиви до самостійного здобуття необхідних знань.

Отже, *технологія веб-квест* – це сукупність методів та прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою. Така технологія дозволяє працювати в групах (від трьох до п'яти студентів), розвиває конкурентність та лідерські якості кожного, підвищує не тільки мотивацію до процесу здобування знань, а й відповідальність за результати діяльності та їх презентацію. Цю технологію можна використовувати незалежно від теми, що вивчається, головне – мати доступ до Інтернету.

Під Інтернет-ресурсом може розумітися як сайт (хост), так і певний розділ сайту. Огляд Інтернет-ресурсів для ознайомлення з навчальною інформацією й можливість використовувати їх з максимальною користю може слугувати базою для тренування й розвитку вмінь аналізу, синтезу й оцінки інформації, розвитку критичного й творчого мислення студентів. Залученню Інтернету до навчального процесу передують моніторинг інтернет-ресурсів: автор Інтернет-ресурсу (приватна особа, навчальний заклад тощо); мета його створення (пояснити, інформувати, переконати в чомусь тощо); використання власниками Інтернет-ресурсу і прийомів переконання, пропаганди; об'єктивність представлених фактів на даному інтернет-ресурсі; наявність логічної структури гіперпосилань.

На думку Н. Кононе, технологія веб-квест реалізується через такі етапи:

1. *Визначення теми.* Викладач задає тему й створює проблемну ситуацію. Це найбільш відповідальний момент, тому що необхідно досить чітко й доступно визначити ролі учасників. Наприклад, викладач апріорі задає ролі студентам або сценарій веб-квесту, пропонує попередній план роботи й здійснює огляд усього веб-квесту.

2. *Вербалізація завдання.* Викладач вербалізує конкретне завдання в рамках обраної теми, що є зрозумілим, цікавим і здійсненним. При цьому він чітко визначає підсумковий результат

самостійної роботи студентів, задає серію питань, на які потрібно знайти відповіді, окреслює проблему, яку потрібно вирішити, визначає позицію, яка повинна бути захищена, і вказує на іншу діяльність, спрямовану на переробку й представлення результатів, виходячи із зібраної інформації. В. Dodge класифікує завдання для веб-квестів за такими типами: завдання для пояснення, дослідницькі завдання (проект-завдання), оціночні, креативні, аналітичні, наукові завдання, завдання для самоперевірки (самопізнання), компіляція, досягнення консенсусу, журналістське завдання, детектив (головоломка або таємниче завдання).

3. *Підбір Інтернет-ресурсів.* Викладач заздалегідь підбирає та пропонує студентам список посилань на Інтернет-ресурси (назви веб-сайтів із вказаними адресами та короткою анотацією). Така відбірка створюється для того, щоб студенти вчилися використовувати отриману інформацію з практичною метою.

4. *Пошук інформації.* Студенти починають сам процес пошуку необхідної інформації в Інтернеті, користуючись при цьому описом процедури роботи (методичні рекомендації, розроблені викладачами), яку необхідно виконати кожному студенту самостійно.

5. *Презентація.* Після цього студенти повинні підготувати презентацію веб-квесту (результат – локальний веб-сайт на сервері навчального закладу чи Інтернет-сторінка), де доцільно повідомити тему, мету, засоби створення, використані Інтернет-ресурси, перспективні напрями роботи над темою.

6. *Оцінка виконаної роботи самими студентами.* Критерії оцінки можуть бути різними. По суті, в оцінці підсумується досвід, отриманий студентами в процесі самостійної роботи. Іноді корисно по закінченню включити риторичні питання, що будуть стимулювати активність студентів у позаурочний час, окреслюючи перспективи подальших пошуків.

Дещо відмінним є визначення навчальних завдань для веб-квестів у Б. Доджа: А саме:

- переказ – демонстрація розуміння теми на основі представлення матеріалів із різних джерел у новому форматі: створення презентації, плакату, розповіді;
- аналіз – пошук і систематизація інформації;

- компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел, створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури;
- оцінка – обґрунтування окремої точки зору щодо проблеми;
- переконання – уміння схилити на свою сторону опонентів або нейтрально налаштованих осіб;
- планування і проектування – розробка плану чи проекту на основі заданих умов;
- самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості;
- журналістське розслідування – об'єктивне дослідження інформації (розподіл думок і фактів);
- творче завдання – створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика;
- наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел.

Фактично, у результаті навчання за цією технологією студенти повинні створити власний веб-квест – веб-сторінку (окремий документ у мережі Інтернет, який має свою адресу, або в локальній мережі навчального закладу), чи веб-сайт (групу взаємопов'язаних веб-сторінок, присвячених конкретній тематиці). По суті своїй, веб-квест як освітній продукт, створений учнями, є своєрідним веб-вузлом, виконаним у спеціальних програмних додатках (Microsoft FrontPage, Publisher тощо), або засобами безкоштовних хостингів (на зразок <http://ucoz.ua/>), що являє собою повноцінне гіпертекстове середовище.

Таблиця

Критерії оцінки робіт студентів

1	Середній 2	Достатній 3	Високий 4
Розуміння завдання	Включені матеріали, що не мають безпосереднього відношення до теми; використовується одне джерело, зібрана інформація не аналізується і не оцінюється	Включаються як матеріали, що мають безпосереднє відношення до теми, так і матеріали, що не мають відношення до неї; використовується обмежена кількість джерел	Робота демонструє точне розуміння завдання

Продовження таблиці

1	2	3	4
Виконання завдання	Випадкова підбірка матеріалів; інформація неточна або не має відношення до теми; неповні відповіді на питання; не робляться спроби оцінити або проаналізувати інформацію	Не вся інформація узята з достовірних джерел; частина інформації неточна або не має прямого відношення до теми	Оцінюються роботи різних періодів; висновки аргументовані; всі матеріали мають безпосереднє відношення до теми; джерела цитуються правильно; використовується інформація з достовірних джерел
Результат роботи	Матеріал логічно не побудований і поданий зовні непривабливо; не дається чіткої відповіді на поставлені завдання	Точність і структурованість інформації; привабливе оформлення роботи. Недостатньо виражена власна позиція і оцінка інформації. Робота схожа на інші студентські роботи	Чітке і логічне представлення інформації; уся інформація має безпосереднє відношення до теми, точна, добре структурована і відредагована. Демонструється критичний аналіз і оцінка матеріалу, визначеність позиції
Творчий підхід	Студент просто копіює інформацію із запропонованих джерел; немає критичного погляду на проблему; робота мало пов'язана з темою веб-квесту	Демонструється одна точка зору на проблему; проводяться порівняння, але не робляться виведення.	Представлені різні підходи до вирішення проблеми. Робота відрізняється яскравою індивідуальністю і виражає точку зору мікрогрупи

У цілому ж оцінювання робіт студентів має зводитися до таких трьох головних критеріїв: розуміння теми, результат роботи, творчий підхід. Інтерактивна методика веб-квестів навчає знаходити необхідну інформацію, здійснювати її аналіз, систематизацію і розв'язувати поставлені задачі. Її використання є нескладним, не потребує завантаження додаткових програм або одержання специфічних технічних знань та навичок – необхідним є лише комп'ютер із доступом до Інтернету. Використання технологій веб-

квест сприяє підвищенню мотивації навчання; формуванню інформаційно-комунікативної компетентності; усуненню психолого-педагогічних бар'єрів; підвищенню особистісної самооцінки; розвитку особистісних якостей; формуванню навичок роботи в команді; формуванню навичок публічних виступів і таким чином підвищує якість освіти. Подальшу свою роботу ми вбачаємо в розробці мультимедійних технологій.

Література

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2 / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2010. – 816 с. **2. Савченко Л. О.** Використання мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутніх учителів технологій / Л. О. Савченко // Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей : досвід, проблеми, перспективи : Наук.-практ. семінар (м. Тернопіль, 18 квітня 2013 р.) : матер. сем. – Тернопіль, 2013. – С. 93–96. **3. Хуторской А. В.** Системно-деятельностный подход в обучении : [научно-методическое пособие] / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с. – (Серия : Новые стандарты). **4. Short E.** The Concept of Competence : Its Use and Misuse in Education / E. Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – #2.

SUMMARY

Savchenko L. Using Web-quest technologies in higher schools in the preparation of future experts.

The article reveals the concept of «Web-quest technologies and substantiates as didactic structure within which the teacher creates a search activity for students, sets the parameters of this activity and determines its time limits. In this case teachers cease to be» a source of knowledge but create the necessary conditions for finding information, and students are transformed from passive objects of educational activity in its active subjects. Web Quest is an interactive process in which students discover the motives for the independent gain of the required knowledge. To effectively enhance the quality of training students in the classroom in higher pedagogical schools in our opinion, the introduction of Web-quest technology is essential. Web quest does not have enough coverage in modern pedagogical literature. Web Quest is the problem task with elements of role-playing game, for the performance of which the use Internet resources is required.

Key words: Web quest, technology, interactive technology, future professionals.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена дослідженню структури правової культури майбутніх інженерів-педагогів та професійної мобільності як її складової. Визначено соціальне значення професійної мобільності у формуванні правової культури майбутніх інженерів-педагогів. Окреслено основні компоненти правової культури майбутніх інженерів-педагогів і розглянуто зміст кожного з них. Проаналізовано основні професійні якості майбутніх інженерів-педагогів, які необхідні для успішної інженерно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: культура, право, правова культура, правова свідомість, правова освіта, структура правової культури, інженер-педагог, професійна мобільність.

Соколова С. Профессиональная мобильность как составляющая правовой культуры будущих инженеров-педагогов.

Статья посвящена исследованию структуры правовой культуры будущих инженеров-педагогов и профессиональной мобильности как её составляющей. Определенно социальное значение профессиональной мобильности в формировании правовой культуры будущих инженеров-педагогов. Указаны основные компоненты правовой культуры будущих инженеров-педагогов и рассмотрено содержание каждого из них. Проанализированы основные профессиональные качества будущих инженеров-педагогов, которые необходимы для успешной инженерно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: культура, право, правовая культура, правовое сознание, правовое образование, структура правовой культуры, инженер-педагог, профессиональная мобильность.

У сучасних умовах розбудови України, коли здійснюється визначення та закріплення на законодавчому рівні принципу гуманізму, відбувається переорієнтація освіти на розвиток особистості, утверджується пріоритет загальнолюдських цінностей, особливого значення набуває проблема формування правової культури фахівця. Саме правова освіта покликана забезпечити правову соціалізацію особистості через систему правових знань і розвиток правового мислення, формування ставлення студентів до

правових норм як внутрішньої цінності.

Професійна мобільність є складовою правової культури, оскільки правова компетентність забезпечує успішну соціалізацію фахівця, гнучкість при зміні професії та підвищує рівень професіоналізму. Позитивне сприйняття правової дійсності дозволить майбутньому інженеру-педагогу бути впевненим у собі та грамотно, з правової точки зору, вирішувати проблеми, які можуть виникнути в професійній інженерно-педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування правової культури особистості привертає увагу багатьох учених. Зокрема, ними було визначено: сутність правової культури і правосвідомості особистості як її структурного елемента (Ф. Бурчак, О. Васильєв, О. Жалинський, О. Коновалова, М. Озріх та ін.), теоретичні засади правової підготовки майбутнього фахівця (В. Безбородий, І. Дарманська, Я. Кічук, П. Мусінов та ін.)

Мета статті – дослідити структуру правової культури інженерів-педагогів та професійну мобільність як її складову.

Сучасні тенденції розвитку освіти безпосередньо пов'язані з тими вимогами, які висуваються до спеціаліста на нинішньому етапі розвитку суспільства. Необхідно відзначити, що у зв'язку з інтеграцією світового співтовариства ці вимоги наразі висуваються до спеціалістів усіх країн світу, зокрема й до спеціалістів України. Одна з таких вимог – це висока правова культура фахівця, яка формується методами і технологіями правової освіти.

Н. Головка вважає, що правова освіта – це поширення юридично-педагогічних і правових знань у формі освіти, що має характер систематичності, фундаментальності, ґрунтовності [4, с. 101].

Правова освіта органічно поєднана з правовим вихованням, спрямованим на формування в громадян належного рівня правової свідомості та правової культури. Процес формування правової культури передбачає свідоме сприйняття та засвоєння правових знань як особистісних цінностей і втілення її у правову поведінку.

На думку З. Курлянда, правова культура студента – суто індивідуальне, динамічне й багатогранне особисте утворення. Це вимагає не інформування людей, а формування правових переконань, що «опромінюються» у свідомості кожного «світлом» особистісного змісту. Ці переконання мають бути значущими для особистості,

усвідомлюватись як особистісні цінності. Через формування правових переконань проходить шлях до «серця» і свідомості людини, до «проростання» у них правових ціннісних орієнтацій як життєвих і поведінкових орієнтирів людини [6, с. 371].

Випусник професійного навчального закладу, який житиме та працюватиме у XXI столітті, для того, щоб упродовж усього життя мати можливість знаходити собі роботу і, відповідно, засоби для існування, повинен, насамперед, мати такі якості:

– здатність до адаптації в мінливих професійних та життєвих ситуаціях, вдало застосовувати знання на практиці під час вирішення різноаспектних професійних завдань, тобто мати сформовану професійну мобільність;

– критичне мислення, уміння бачити проблеми, що виникають, та знаходити способи їх вирішення, орієнтуватися на ринку праці, передбачати та прогнозувати появу нових професій, спеціальностей і спеціалізацій, визначати, яким чином наявні в нього знання можна застосувати на практиці;

– висока правова культура;

– вміння працювати з інформацією (уміти добирати необхідні факти, аналізувати їх, висувати гіпотези, робити необхідні узагальнення, зіставляти різні варіанти рішень, робити аргументовані висновки);

– налаштованість на саморозвиток і самовдосконалення;

– комунікабельність, уміння співпрацювати, знаходити вихід із конфліктних ситуацій.

Вочевидь, що для вирішення проблемного, конфліктного питання майбутній інженер-педагог повинен діяти у правовому полі, а саме мати високу правову культуру, бути професійно мобільним, тобто швидко і якісно засвоювати суміжні види професійної діяльності, ефективно адаптуватися на сучасному ринку праці.

У своєму дослідженні С. Болоніна дійшла висновку, що метою викладання правових дисциплін у неюридичних вищих навчальних закладах повинно бути формування позитивно орієнтованої правової свідомості майбутніх фахівців як системи юридичних знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, правових настанов, що регулюють поведінку особистості в юридично значущих ситуаціях. При цьому зміст правових дисциплін повинен базуватися на концепції природних прав людини і включати знання правового положення

особистості в суспільстві (конституційні права та обов'язки людини і громадянина), знання окремих галузей права і законодавства, що безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів [3].

Для нашого дослідження результати, отримані С. Болоніною, цікаві у зв'язку з обґрунтуванням необхідності спеціальної правової підготовки фахівців у межах професійної діяльності, до якої вони готуються. На думку автора, правову підготовку майбутніх фахівців треба розглядати і здійснювати, спираючись на вимоги і зміст майбутньої професійної діяльності фахівців, а не сприймати її як ізольовану навчальну дисципліну.

На нашу думку, структура правової культури майбутнього інженера-педагога може бути представлена як сукупність інформаційно-ерудиційного, аксіологічного, регулятивно-поведінкового і особистісного компонентів.

Детальніше розглянемо зміст кожного компонента структури правової культури майбутнього інженера-педагога.

Зміст інформаційно-ерудиційного компонента включає: правові знання, професійно-правові знання, правову ерудицію, активну правову позицію в педагогічній діяльності, уміння здійснювати відбір правового матеріалу, інтегрувати загально-педагогічні, фахові і правові проблеми в кожній ситуації, інформаційну культуру.

Безперечно, правові знання в галузі освіти є необхідними тому, що, як і в інших галузях життєдіяльності суспільства, не можуть не виникати обставини, що потребують правового вирішення. Як проблемні ситуації будуть розв'язані, залежить і від рівня правової культури майбутнього інженера-педагога.

Насамперед, теоретичні знання, акумульовані в різних галузях права, можуть забезпечити соціально-економічний, політичний і духовний розвиток студентів – майбутніх інженерів-педагогів. Зміцнення законності, правопорядку, дотримання правових норм сприятимуть соціальному прогресу, забезпечать функціонування матеріального виробництва, налагодять ефективне управління, стимулюватимуть розвиток особистості. Теоретичні правові знання мають стати підтвердженням високоморальної за своєю природою сутності права. Існування людини, суспільства, їх розвиток неможливі без дотримання і вивчення сутності, структури правових норм – норм суспільних відносин, які склалися, як досягнення

загальнолюдської культури, протягом багатьох тисячоліть.

Норма (від. лат. norma – правило, взірєць) – загальновизнане, узаконене правило, міра, закон. Норми умовно поділяють на соціальні й технічні, а соціальні норми – це всі правила, які формуються в стосунках між людьми в суспільстві. Вони мають загальний характер і регулюють поведінку людей. Їх функціональність забезпечується різними способами соціального впливу (сюди ж належать і педагогічні прийоми) [7, с. 74].

Для майбутніх інженерів-педагогів важливо розуміти необхідність дотримання технічних норм поведінки. Технічні норми – це норми, які регулюють ставлення людей до знарядь виробництва, до природи. Наприклад, правила виконання будівельних робіт, інструкції з експлуатації машин та механізмів. Як тільки технічні норми стикаються з поведінкою людей і люди починають погоджувати свої вчинки з технічними вимогами, тобто як тільки технічні правила стають загальними правилами поведінки (нормами), вони набувають соціального значення. Наприклад, правила гігієни – технічні норми, що мають соціальне і педагогічне значення [7, с. 76].

Безперечно, досліджуючи правову підготовку майбутніх інженерів-педагогів, слід зауважити, що вивчення технічних норм, які набувають соціального значення, є обов'язковим для цих фахівців тому, що в завданнях, які вирішують викладачі професійно-спрямованих дисциплін у процесі навчання зазначено, що педагоги повинні забезпечити безумовне виконання студентами вимог з охорони праці і безпеки життєдіяльності. Також педагоги повинні забезпечити підтримку навчально-матеріальної бази з фахових дисциплін у працездатному стані відповідно до вимог навчального плану і програми, формувати бережливе ставлення до майна, обладнання, навчально-методичного забезпечення навчального закладу.

У сфері освіти України вже прийнята велика кількість нормативно-правових актів різного рівня, які мають одну ціль: забезпечити правове регулювання сфери освіти. Правові норми закріплюють структуру системи освіти, вимоги до її елементів, установлюють правовий статус освітніх закладів, суб'єктів та об'єктів системи освіти, регулюють відносини в управлінні системи освіти, її фінансове забезпечення.

Майбутнім інженерам-педагогам неможливо буде надавати освітні послуги, без усвідомлення обов'язковості, наприклад, положень Закону «Про професійно-технічну освіту». Також важливим є те, як педагог узагалі розуміє право на освіту, що закріплено у ст. 51 другого розділу Конституції України. Процеси модернізації та реформування сучасної освіти в Україні нерідко викликають незадоволення тих, хто має відношення до освітньої галузі, оскільки торкаються різних прав та свобод суб'єктів освітніх правовідносин – від учнів до педагогів, а також освітнього закладу в цілому. Звідси постає питання про необхідність знання механізмів захисту своїх освітніх та законних інтересів, а також прав та законних інтересів інших учасників навчально-виховного процесу [2, с. 3]. Отже, процес навчання і виховання, формування правової культури майбутніх інженерів-педагогів має базуватися на ґрунтовних професійно-правових знаннях, що являють собою передусім систему правових понять.

А правові поняття є основним ядром юридичних знань. Розробка технології їх формування – одна з необхідних умов ефективності процесу формування правових знань. Труднощі, які спостерігаються під час здійснення правоосвітньої і правовиховної роботи, пояснюються недостатнім засвоєнням змісту і значення загальнотеоретичних юридичних понять. Оволодіння ж цим понятійним апаратом служить теоретичною і методологічною основою подальшого засвоєння правових знань, пізнання правових явищ. Ось чому одним з найбільш важливих напрямків, на якому повинні бути зосереджені зусилля майбутнього педагога, є роз'яснення загальнотеоретичних наскрізних правових понять, усвідомлення яких підводить до подальшого засвоєння правової дисципліни, становить базу виховання особистості. Значну увагу необхідно приділити формуванню, зокрема, таких понять, як: «держава», «право», «закон», «правопорушення», «правомірна поведінка», «дисципліна», «юридична відповідальність». Ці поняття визначають загальнометодологічну основу процесу правового мислення, становлять фундамент провідних ідей – принципів права, є основою для формування правових переконань.

Правове виховання майбутнього вчителя – це процес формування правосвідомості, вироблення правової поведінки й розвитку правової активності, спрямованої на зміцнення

правопорядку й законності, що є важливим показником демократичності й соціально-психологічної і моральної культури особи [5, с. 63].

З огляду на зазначене, стає зрозумілим, що саме майбутній інженер-педагог повинен займати активну правову позицію, а саме бути носієм високої правової культури, ініціативно заохочувати студентів до накопичення правових знань та реалізацію їх у повсякденному житті.

Уміння здійснювати відбір правового матеріалу, інтегрувати загальнопедагогічні, фахові і правові проблеми в кожній ситуації є невід'ємною складовою майбутньої професійної діяльності інженера-педагога тому, що виникнення правових проблем у професійній інженерно-педагогічній діяльності вимагатиме від фахівця певних знань зі своєї спеціальності та трудового, адміністративного чи освітнього права.

По-перше, ці знання потрібні для збереження життя і здоров'я своїх учнів. По-друге, для того, щоб проблемні та конфліктні ситуації вирішувалися згідно з чинним законодавством.

Стосовно інформаційної культури слід підкреслити, що майбутній інженер-педагог повинен мати знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку, вміти орієнтуватися в різноманітних законах, підзаконних актах, які приймаються майже щодня.

Наступний компонент структури правової культури – аксіологічний компонент. Зміст цього компонента включає: морально-правові оцінні поняття, правову свідомість, моральну переконаність і стійкість, навички правового самовиховання.

За концептуальними засадами М. Подберезького, основний чинник правової культури – формування правосвідомості особистості. Правосвідомість визначають як сукупність поглядів, ідей, що виражають ставлення людей до права, законності, правосуддя, їхнє уявлення про те, що є правомірним або неправомірним. Це одна з форм суспільної свідомості. Правосвідомість формується під впливом політичного, морального, трудового, економічного та інших складників загального розвитку особистості людини [8].

Так, В. Подзолков виділяє види правосвідомості за змістом (рівнем) і за ступенем спільності. Перший вид поділяється на

повсякденну, теоретичну, професійну. Другий вид – на масову (суспільну), групову, індивідуальну [9].

Педагогам слід більше приділяти увагу суб'єктам правовідносин, носіям правосвідомості. Звертаємо особливу увагу на норми щодо освітянського права, зокрема на статті 51 і 52 Закону України «Про освіту», згідно з якими студенти засвоять свої права та обов'язки як учасники навчально-виховного процесу. Статті 55, 57 ознайомлять із правами та обов'язками педагогічних та науково-педагогічних працівників.

На нашу думку, навички правового самовиховання є надзвичайно важливими в процесі формування правової культури, тому ми включили їх до аксіологічного компонента структури та змісту правової культури.

Вочевидь, самовиховання можливе тільки тоді, коли воно підготовлене попереднім розвитком людини, обставинами її життя, організованим і цілеспрямованим впливом, який здійснює вихователь. Самовиховання виявляється в самодисципліні та саморегулюванні, коригуванні власної поведінки, виробленні власних поглядів.

Зі свого боку, правове самовиховання передбачає глибоке самостійне вивчення чинного права, системи чинного законодавства. Людина прагне самостійно виробити в собі потребу діяти відповідно до норм права, гартувати свою волю, оцінювати свою поведінку на підставі нормативно закріплених вимог [4, с. 44]. Детермінуючись правовим вихованням, правове самовиховання робить особистість більш стійкою по відношенню до чинників, що провокують правопорушення, сприяє розвитку правової культури.

Наступний компонент, який входить до структури правової культури інженера-педагога, є регулятивно-поведінковий, який включає правову поведінку, правомірну поведінку, правові взаємини.

Важливим елементом і показником формування правової культури є правова поведінка особи, що є результатом не тільки правової освіченості, а й свідчить про рівень вихованості, зокрема правової культури.

Високий рівень правової поведінки людей забезпечує не тільки свободу, а й організованість суспільних відносин, їхню підпорядкованість суспільному порядку. Правова поведінка людей означає розуміння людьми справедливості й корисності правових

настанов, відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки. Іншими словами, «правова поведінка заснована на соціальній зрілості і юридичній грамотності громадян». Це суспільно корисне явище, передумова нормального функціонування громадянського суспільства з розвиненою правовою культурою [4, с. 97].

На нашу думку, важливо домагатися усвідомлення студентами того, що в людині зовнішня поведінка має бути виявленням її внутрішнього світу, високих морально-правових якостей. Детальніше розглянемо зміст особистісного компонента структури правової культури майбутнього інженера-педагога, який включає здатність до самоконтролю власної самоосвітньої діяльності, рефлексію, комунікативну культуру, професійну мобільність.

Важливо мати на увазі, що здатність до самоконтролю власної самоосвітньої діяльності, рефлексія допомагає істотно поліпшити свою діяльність, зрости як особистість, досягти у своїй праці більш значущих результатів.

Слід зазначити, що наявна комунікативна культура майбутнього інженера-педагога передає студентам ті особистісні якості та комунікативні вміння, які, трансформуючись, утворюють і їхню культуру спілкування. Отже, комунікативну культуру потрібно вдосконалювати на етапі професійного становлення.

Відкритість до спілкування, вивчення нових світових тенденцій, можливість стажування за кордоном, збагачення індивідуального досвіду, освоєння іноземних мов та традицій інших культур забезпечується рівнем сформованості професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів. Важливо бути готовим до змін, швидко адаптуватися до нових умов, тобто бути конкурентоспроможним на ринку праці. Безперечно, професійна мобільність робить освіту відкритою до нових освітніх тенденцій, спонукає викладачів до постійного вдосконалення та оновлення навчальних технологій і методів.

Література

1. Актуальність професійно-правової підготовки майбутніх інженерів-педагогів // Проблеми інж.-пед. освіти : зб. наук. праць. – Харків, 2010. – Вип. 26/27. – С. 65–70. **2. Бачев Д. О.** Освіта – пріоритетний напрям державної політики України / Д. О. Бачев // Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 1999. – № 9. – С. 3–9. **3. Болонина С. В.**

Научно-методические основы преподавания правовых дисциплин в неюридических вузах : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Болонина. – Москва, 2000. – 25 с. **4. Головко Н. І.** Правова педагогіка : [навч. посіб.] / Н. І. Головко. – Київ : МАУП, 2007. – 248 с. **5. Коваленко І. І.** До питання про функції правової культури / І. І. Коваленко, Т. А. Цувіна // Наук. зап. Харк. ун-ту повітр. сил. – 2009. – Вип. 2. – С. 84–89. – (Серія : Соціальна філософія, психологія). **6. Курлянд З. Н.** Теорія і методика професійної освіти : [навч. посіб.] / [за ред. З. Н. Курлянд]; [З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова]. – Київ : Знання, 2012. – 390 с. **7. Подберезький М. К.** Правова культура майбутнього вчителя (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / [за ред. акад. АПН України, д-ра пед. наук, професора І. Ф. Прокопенко]. – Харків : Основа, 1997. – 220 с. **8. Подберезький М. К.** Формування правової культури. Теоретичні та методичні основи / М. К. Подберезький, В. О. Безбородий. – Мукачево : Елара, 1999. – 276 с. **9. Подзолков В. Г.** Матеріали к курсу лекцій по правовому вихованню / Подзолков В. Г. – Тула : ТГПУ ім. Льва Толстого, 2001. – 113 с.

SUMMARY

Sokolova S. Professional mobility as the component of future engineer-teachers' legal culture.

The article is devoted to the future engineer-teachers' legal culture and professional mobility as its component investigation. Social importance of professional mobility in the future engineer-teachers legal culture formation is defined.

Professional mobility is the component of legal culture because legal competence provides a successful socialization of the specialists. One can be flexible if it is necessary to change position or even the profession. Positive attitude to the legal reality allows professionals to be confident and solve educational and engineering problems within the law area.

Legal education is the component of the state educational system and it spreads legal knowledge in training form that is characterized by consistency and fundamentality. Legal education is closely connected with mental training that is directed to form legal consciousness.

Major professional qualities of future engineer-teachers are analyzed that are necessary for their engineer and pedagogical activity. Future specialists should have personal qualities to realize their professional activity such as: adaptability, critical thinking, professional mobility, information culture, high legal culture, social skills.

Main components of future engineer-teachers' legal culture are determined and the content of each is considered. The structural components of the future

engineers-teachers' legal culture such as: information and erudition, axiological, regulation-behavioral and personality are defined.

Professional mobility is structured in the personal component because it allows the professional to adapt quickly and effectively to new conditions. In addition, professional mobility includes a set of basic components of life competence, key and professional competences, qualities that allow the future specialist to be competitive in the labor market.

Moreover, professional mobility makes education open to new international trends, encourages teachers to keep on improvement and updating of training technologies and methods.

Key words: culture, law, legal culture, legal consciousness, legal education, legal culture structure, engineer-teachers, professional mobility.

УДК 378.147[37.011.3-052:80]

Лариса Стрюк

РОЛЬ ЗАСОБІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

Стаття присвячена визначенню ролі засобів візуалізації у самостійній роботі студента-філолога. У ній зроблено спробу узагальнити досвід використання традиційних та нових засобів візуалізації, пов'язаних з впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Основна увага звернена на важливість комп'ютерної грамотності студентів, їх вміння користуватися Internet-ресурсами, мультимедіа, вміння робити презентації та підкріплювати самостійну роботу аудіо- та відеоматеріалами.

Ключові слова: самостійна робота студента-філолога, засоби візуалізації, Internet-ресурси, мультимедіа, презентації, відеоматеріали, інформаційно-комунікаційні технології.

Стрюк Л. Роль средств визуализации в самостоятельной работе студента-филолога.

Статья посвящена определению роли средств визуализации в самостоятельной работе студента-филолога. В ней сделана попытка обобщения опыта использования традиционных и новых средств визуализации, связанных с внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Основное внимание обращено на важность компьютерной грамотности студентов, их умение пользоваться Internet-ресурсами, мультимедиа, умение делать презентации и подкреплять самостоятельную работу аудио- и видеоматериалами.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента-филолога, средства визуализации, Internet-ресурсы, мультимедиа, презентации, видеоматериалы, информационно-коммуникационные технологии.

У сучасних умовах розвитку суспільства спостерігається зростання ролі засобів візуалізації у навчальному процесі, тенденція «витіснення звичних текстів і схем зображеннями, моделями, образами, знаками тощо» [2, с. 21]. Більше того, візуалізація як спосіб фіксації і трансляції інформації не тільки доповнює, але й слугує альтернативою вербально-письмової комунікації [3]. Вважається, що візуалізація сприятиме якісній професійній підготовці майбутніх педагогічних кадрів, оновленню методів навчальної діяльності, оскільки візуальні образи «призводять до глибшого розуміння нової інформації, її швидкого переведення в довготривалу пам'ять» [1, с. 251]. Саме тому дослідження ролі засобів візуалізації у самостійній роботі студента-філолога є актуальним. Крім того, «розумна політика запровадження нового дозволить українській педагогіці конкурувати зі світовою, не допустить інтелектуального відставання нашої країни, адже сучасні комп'ютерні системи надають принципово нових можливостей для впровадження, організації та подання навчального матеріалу, що істотно впливає на педагогічну практику» [4, с. 433].

Пошук шляхів урізноманітнення самостійної роботи студентів-філологів з метою спонукати їх до самоосвіти протягом усього життя, виробити прагнення вдосконалювати свою педагогічну майстерність як майбутніх вчителів-словесників, щоб стати фахівцями високого рівня, відповідно до потреб сучасності, а застосування засобів візуалізації дозволить залучити значний масив інформації з Internet-ресурсів, забезпечити неформальне засвоєння змісту навчального матеріалу з історії української літератури XIX століття періоду становлення та шевченківського періоду.

Сучасна педагогіка актуалізує проблему вдосконалення освіти на засадах активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес та їх ефективності. Більшість дослідників, зокрема Г. Барабанова, А. Барішкін, Т. Бунєєв, Н. Житеньова, Н. Кукуруза, Є. Макарова, Н. Манько, О. Пушонкова, А. Рапуто, О. Семеніхіна, Н. Тхорів, у своїх працях вказують на гостру необхідність теоретичного, психологічного та дидактичного обґрунтування візуалізації на всіх етапах навчального процесу, але

мало хто з них торкався проблеми запровадження засобів візуалізації в організацію самостійної роботи студентів, тому обрана для дослідження проблема є актуальною і своєчасною.

Мета статті – описати психолого-педагогічні засади та узагальнити досвід використання засобів візуалізації у самостійній роботі студента-філолога.

Н. Житеньова вказує на докорінні зміни в інформаційно-навчальному середовищі завдяки його насиченості «комп'ютерною технікою та наявністю швидкого доступу до глобальної мережі Інтернет» [2, с. 18]. Це дає, на її думку, «поштовх для суттєвої модернізації навчання, підвищення його якості та результативності» [2, с. 18]. Дослідниця, спираючись на досвід вчених переконана, що «в результаті застосування візуальних образів активізуються емоційно-образні компоненти мислення, забезпечується когнітивне структурування змісту знань, когнітивне моделювання елементів структури діяльності і процесів взаємодії об'єктів, а також здійснюється конструювання нових мислеобразів і нових візуальних форм, необхідних для вивчення та розуміння навколишньої дійсності і загальнолюдських цінностей» [2, с. 19]. Саме активізація емоційно-образної системи мислення завдяки засобам візуалізації, утримування мислеобразів у довготривалій пам'яті є надзвичайно важливим для студента-філолога.

Художня література, як відомо, – мистецтво слова, оскільки слово у художньому творі є зображальним засобом, бо слово, викликаючи асоціації, активізує в уяві асоціативне поле, створюючи зорово-слухову картину світу, що оживає завдяки уяві та фантазії читача. Студент-філолог, перш за все, естетично грамотний читач, який повинен добре знати тексти творів, їх художні особливості, тому на самостійну роботу виносяться тексти художніх творів, передбачені програмою. Своєрідними зоровими опорами для студентів стають створені ними читацькі щоденники, що фіксують у письмовому вигляді основну інформацію про сюжет, композицію та образну систему твору. Ключові цитати подають художню інформацію про ідейно-естетичну основу твору. Це традиційні засоби фіксації у пам'яті образів твору. Сучасні засоби візуалізації, запропоновані Internet-ресурсами дозволяють розширити можливості студента під час виконання самостійної роботи, зосереджуючи увагу на постановках та екранізаціях творів, що є обов'язковими для

текстуального вивчення. У кінообразах створено візуальний ряд, що закріплює їх у довготривалій пам'яті, фіксує увагу на колориті епохи, посилює враження та емоційно-естетичне сприйняття.

До засобів візуалізації традиційно належать також хронологічні таблиці, що лаконічно представляють життєвий і творчий шлях письменника у основних датах і подіях, які подаються викладачеві у електронному чи роздрукованому (текстовому) вигляді. Цей вид самостійної роботи дає можливість перевірити вміння студента синтезувати опрацьований матеріал, отриманий з підручників та Internet-ресурсів, та виокремити найважливіші віхи у життєвому і творчому шляху письменника. Але значно посилює ефект сприйняття цього матеріалу, підготовлена студентом-філологом презентація, побудована на яскравих зорових образах та звуковому оформленні, що активізує сприйняття студента під час виконання самостійної роботи, розвиває його творчий потенціал у відборі і подачі необхідного матеріалу, спонукає до пошукової роботи в Internet-ресурсах. Це шлях до формування прагнення до самоосвіти та професійного становлення студента як майбутнього вчителя-словесника.

Незаперечною у цьому плані є думка Н. Тхоріва відносно того, що презентації біографічного матеріалу за допомогою різноманітних засобів мультимедіа сприяють формуванню інформаційної культури [4, с. 430]. Н. Житеньова, спираючись на наукові підходи Г. Брянцевої, Г. Сафіної, Є. Полякової та А. Полянської щодо використання засобів візуалізації, стверджує, що «візуальні, образні засоби, окрім того, що створюють ефекти ситуативної експресії, атмосферу невимушеності, спільної зацікавленості тощо, також сприяють гармонійному розвитку особистості суб'єкта навчального процесу; ... дозволяють акцентувати увагу ... на значущих моментах інформації. Візуалізація забезпечує мобілізацію ресурсів образного, логічного, комплексного мислення, ... а також естетичного, культурного, художнього потенціалу ... особистості, ... дозволяє активізувати різні форми мислення: наочно дійове, образне, асоціативне та інші, ... активізує різні види пам'яті – словесно-логічну, наочно-образну, емоційну тощо» [2, с. 20]. Засоби візуалізації, на наше переконання, підвищують пізнавальну активність студента-філолога, мобілізують до пошукової роботи, виробляють навички роботи з Internet-ресурсами та електронними

носіями, удосконалювати свою педагогічну майстерність як майбутнього вчителя-філолога, готового до нових вимог часу. Самостійна робота, яка спирається на засоби візуалізації формує зацікавленість студентів до підготовки та демонстрації презентацій, підвищує рівень їх комп'ютерної грамотності, вміння працювати з програмою Microsoft Power Point.

Поряд з простими засобами візуалізації, якими є мініхрестоматія з історії української літератури, як по періоду становлення, так і по шевченківському періоду, у яких подано поетичні тексти обов'язкові для вивчення напам'ять, але важливим є їх озвучення. Для майбутніх вчителів-словесників цей засіб є дуже важливим у майбутній педагогічній діяльності. Він дає можливість виявити старанність студента, любов до рідного слова, вміння виразно його читати. На допомогу студентам Internet-ресурси подають виконання цих творів провідними акторами або співаками, якщо поетичний твір покладений на музику. Ці електронні матеріали стають набутком кожного студента під час консультації з перевірки самостійної роботи студентів. У зв'язку з вилученням з навчального плану такої дисципліни, як «Виразне читання», саме ці засоби візуалізації сприятимуть становленню інтонаційної виразності під час відтворення тексту поетичного твору, мовленнєвої грамотності, емоційної рухливості, естетичної грамотності, без чого неможливе сприйняття і відтворення художнього тексту.

Для підсилення простих засобів візуалізації поступово вводяться у самостійну роботу студента-філолога складні, зокрема презентації життєвого і творчого шляху письменника, що являють собою систему слайдів, які подають ключову інформацію у кольоровому, звуковому оформленні. Такі перегляди систематизують знання студента, виробляють навички працювати з Internet-ресурсами з метою фахового становлення. Під час консультації з перевірки самостійної роботи необхідно оцінити здобутки кожного і надати можливість студентам обмінятися інформацією, що зберігається на флешці. Найкращі презентації студенти можуть використати у майбутній педагогічній діяльності або під час педагогічної практики. Слід також вказати на здобутки та прорахунки студентів у підготовці презентацій.

Аудіо- і відеоматеріали дозволяють зберегти інформацію на персональних гаджетах, це економить час кожного з студентів, на

певних етапах виконання завдань самостійної роботи на електронних носіях дає можливість відмовитись від конспектування. Це підвищує ефективність навчального процесу в цілому, оскільки полегшує здобуття, засвоєння та обмін необхідною фаховою інформацією з тієї чи іншої теми.

Важлива роль також належить відеоматеріалам та фільмам з належним звуковим та музичним супроводом, що активізують процес засвоєння навчального матеріалу, винесеного на самостійне опрацювання, а також екранізаціям передбачених програмою художніх творів, які стають доступними завдяки Internet-ресурсам, і підвищують естетичну, пізнавальну, філологічну грамотність студентів, їх мовленнєву та загальну культуру.

Своєрідним підсумком самостійної роботи з історії української літератури періоду становлення та історії літератури 40-60-х років XIX століття (Шевченківського періоду) є проведення науково-практичної конференції, що має на меті узагальнити увесь матеріал, що вивчався з дисципліни, виявити вміння студентів його компактно подати за допомогою мультимедійної наочності, що відіграє важливу роль у формуванні вмінь когнітивної візуалізації у студентів-філологів.

У наш час сприйняття комп'ютерної інформації є нормою серед студентів, тому повинно активно включатися у навчальний процес взагалі і у самостійну роботу зокрема, хоча методика такого впровадження ще потребує ґрунтовного дослідження.

Література

- 1. Барабанова Г. В.** Когнітивна візуалізація іншомовного професійно орієнтованого тексту в навчальних цілях / Г. В. Барабанова // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2013. – № 9 (268). – Ч. 2. – С. 251–257.
- 2. Житеньова Н. В.** Сутність візуалізації в навчальному процесі / Н. В. Житеньова // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. – 2013. – Вип. 19. – С. 18–21. – (Серія : Педагогіка).
- 3. Макарова Е. А.** Візуалізація як інтроєкція смислообразов в ментальное пространство личности : [монографія] / Е. А. Макарова. – Москва : Спутник+, 2010. – 170 с.
- 4. Тхорів Н. М.** Використання програми Microsoft Office PowerPoint для візуалізації навчального матеріалу з філологічних дисциплін / Н. М. Тхорів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 36. – С. 430–433.

SUMMARY

Stryuk L. Role of the visualization tools in independent work of students-philologists.

The article determines the role of visualization tools in the independent work of a student-philologist. It attempts to generalize the experience of using traditional and new visualization tools connected with the implementation of information and communication technologies in the learning process. The main focus is on the ability of students to use Internet resources and multimedia.

The purpose of the article is to describe the psychological and pedagogical foundations and generalize the experience of using visualization tools in the independent work of a student-philologist.

It has been proved that due to the electronic means of visualization, the emotional-figurative system of thinking is activating, the thought patterns are retaining in the long-term memory of the student-philologist, professional skills are forming, the level of computer literacy is increasing, and abilities to work with the program Microsoft PowerPoint are developing. Modern visualization tools offered by Internet resources expand the student's opportunities during the independent work, focus on the theatrical performance and screen adaptation of works, which is mandatory for textual study. The visual row is created in film images, it fixes them in memory of the student, transfers color of an era, enhances the impression and emotional-aesthetic perception. The presentation prepared by the student-philologist which created on bright visual images and sound design, activates the student during independent work, enriches imagination, forms a wide-ranging associative field, provides mobilization of complex thinking.

The independent work is checked on consultations. Students implement the exchange of professional information on different subjects and such activity helps to facilitate its assimilation. The scientific and practical conference closes independent work, which presents the best materials independently acquired by students, whose goal is to generalize knowledge of the subject and to reveal the students' skills to compactly submit them with the help of multimedia presentation.

Simple and complex means are singled out among the visualization tools; preference is given to the presentations, electronic audio and video materials, educational films and the screen version of works from curriculum that increase the efficiency of the independent work of a student philologist, influence his linguistic literacy, form a harmonious personality, that is ready for future pedagogical activity in accordance with the requirements of the time.

Key words: independent work of student-philologist, visualization tools, Internet resources, multimedia, presentations, video materials, information and communication technologies.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкриті та проаналізовані умови формування професійної відповідальності фахівців різних спеціальностей. Знайдений спільний алгоритм формування якостей професійно відповідального спеціаліста, що включає чотири етапи: перший – пізнавальний; другий – отримання практичного досвіду; третій – контроль; четвертий – самовдосконалення, розвиток. Визначено умови формування професійно відповідального вчителя початкових класів з урахуванням специфіки цієї спеціальності.

Ключові слова: професійна відповідальність, педагог, умови, методи, прийоми, якості, формування.

Царенко А. Умови формування професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів.

В статье раскрыты и проанализированы условия формирования профессиональной ответственности специалистов разных специальностей. Найден общий алгоритм формирования качеств профессиональной ответственности специалиста, что включает четыре этапа: первый – познавательный; второй – получение практического опыта; третий – контроль; четвертый – самосовершенствование, развитие. Определили условия формирования профессионально ответственного учителя начальных классов с учетом специфики этой специальности.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, педагог, условия, методы, приемы, качества, формирование.

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні проходять активні зміни в усіх сферах життєдіяльності, це спричинено не лише бажанням нашої держави відповідати європейському рівню, а й інтенсивним розвитком новітніх технологій та зміні поглядів на життя. Тому до вчителя сьогодні теж змінюються вимоги суспільства. Сучасний учитель початкових класів повинен мати високий рівень професіоналізму та високу компетентність, що відображається в умінні розвиватись, відповідально ставитись до власних обов'язків, знаходити гуманний підхід до кожного свого учня, бажанні постійно самовдосконалюватись, розвиватись, навчатись, самореалізовуватись, критично ставитись до результатів своїх зусиль, використовувати компетентно підібрані методи, прийоми, доводити заплановані дії до кінця зі збереженням рівня

якості та своєчасності, бути готовим нести відповідальність за свої дії.

Зважаючи на це, нинішній системі вищої освіти необхідні зміни, нові умови для формування професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів.

Професійна відповідальність уже була предметом дослідження в педагогіці такими науковцями, як Л. Бешеvecь, С. Букша, О. Мухаметшин, В. Романов, В. Татенко та інші. Проте формування професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу досліджено недостатньо.

Мета статті – визначити та дослідити умови формування професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів.

Формування особистості – це складний багатогранний процес, що відбувається протягом усього життя під дією економічних, соціальних та психологічних факторів. Проте найбільше професійних якостей майбутній фахівець здобуває під час навчання у вищому навчальному закладі. Нинішня система освіти створює умови для отримання інформації студентом та відтворення її, тому професійна відповідальність фахівця в таких умовах формується не зовсім повноцінно.

С. Букша виокремлює чотири групи умов формування професійної відповідальності. Перша група – являє собою методи переконання і навіювання, їх мета – створення моральної установки, що скерована на свідомість людини. Друга група – це тренінги, проекти та вправи. Їх ціль – закріплення відповідальної поведінки на практиці. Третя група – методи, направлені на вольові якості особистості, реалізуються за допомогою схвалення, вимог та контролю. Четверта група – це прийоми виховної роботи, а саме: самопізнання, самооцінка та саморозвиток [2].

Дослідженням професійної відповідальності педагогів займалась Л. Бешеvecь. Учена пропонує формувати професійну відповідальність використовуючи такі умови:

– гуманізація процесу співпраці майбутнього спеціаліста та викладача. Вчена стверджує, що процес активної взаємодії, взаємоповаги дає можливість студентові розвиватись та стати професіоналом. А переживання позитивних емоцій та бачення себе учасником педагогічного процесу сприятливо впливає на розвиток професійної відповідальності;

– у період вивчення педагогічних дисциплін, проходження педагогічної практики, під час самостійної роботи доречним є використання задачного підходу, принципу рольової перспективи (педагогічні задачі, ігри, рольові ситуації, творчі завдання), диференціації та індивідуалізації навчання. Використання цих прийомів має на меті розвиток мотивації, критичного та педагогічного мислення та закріплення наявних умінь;

– моделювання професійних ситуацій (мета – вдосконалити вміння, викликати зацікавленість майбутньою професією);

– направлення всіх виховних дій на розвиток регуляторної основи діяльності майбутніх фахівців. Регуляторна основа формує поняттєвий апарат мислення педагога – принципи та критерії оцінки практичної діяльності. При прийнятті рішення педагог орієнтується на власний поняттєвий апарат. Тому, на думку вченої, навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб студенти розуміли зміст, структуру та критерії професійної відповідальності та розуміли важливість її значення;

– закріплення самоаналізу та самооцінки отриманих результатів під час власної навчальної діяльності, сформованості рівня професійних якостей, що відображає професійну відповідальність [1]. Отже, вчена розглядає професійну відповідальність майбутніх учителів як інтеграційну якість та пропонує її формувати комплексно з інтелектуальними, моральними, емоційними та вольовими характеристиками особистості. При цьому науковець показала, що професійна відповідальність не формується достатньою мірою лише при передачі інформації про досліджуваний феномен. Позитивно впливає на процес формування професійної відповідальності використання творчого та емоційного підходу, що надає можливість студенту розкрити себе та отримати позитивну оцінку відносно своєї діяльності.

О. Торшевська пропонує використовувати такі умови формування професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів в педагогічних коледжах: використання предметно-перетворювальної, науково-дослідницької, суспільнокорисної діяльності з метою розвитку духовності та моральності; використання завдань рефлексивно-аналітичної спрямованості; постійний розвиток взаємодії в співпраці студента та

викладача; використання тренінгів; упровадження наукової програми «Шлях у досконалість» [9].

На думку вченої, для ефективного формування досліджуваного феномена має велике значення виконання роботи студентами самостійно. Ми погоджуємося з такою думкою вченої, оскільки при виконанні самостійної роботи студенти навчаться аналізувати рівень своїх знань, бачитимуть необхідність їх вдосконалення, використовуватимуть на практиці, навчаться планувати бажаний результат та нести за нього відповідальність, що і є розвитком професійної відповідальності.

О. Мухаметшин сформулював три умови формування професійної відповідальності майбутніх спеціалістів: спецкурс, що включає в себе отримання знань студентами про зміст, об'єм, якості професійно відповідального спеціаліста; соціально значущий практикум, деонтологічна ситуація, ситуаційні вправи – мають на меті розвинути самопізнання студентів; соціально-освітня діяльність майбутніх фахівців, що передбачає самореалізацію. Конструювання задач: навчальних, життєво-практичних, професійно-практичних [5]. У цьому дослідженні науковець робить наголос на успішність формування цього феномена при достатньому інформуванні студентів про професійну відповідальність спеціаліста, її критерії та структуру. Також учений розвиває окреслений феномен у комплексі: інформування про професійну відповідальність; перевірка набутих знань та вдосконалення самими студентами під час деонтологічних ситуацій, соціального практикуму та ситуаційних вправ.

Важливою для нашого дослідження є думка В. Татенко, він пропонує такі умови формування професійної відповідальності: знання моральних норм, оскільки такі умови можна використовувати й для студентів вищого навчального закладу з метою формування професійної відповідальності. На думку вченого, вивчення моральних норм буде більш продуктивним, якщо дитина виступає і об'єктом, і суб'єктом морально прийнятих норм [8].

Т. Манцурова у своєму дисертаційному дослідженні використовує такі умови, для формування професійної відповідальності соціального педагога: підвищення рівня знань студентів стосовно змісту професійної відповідальності; розвиток гуманістичної позиції; застосування практико-орієнтованої соціально-педагогічної діяльності [3].

Д. Шепетько розробив модель професійного розвитку спеціаліста, яка включає: діагностику наявного рівня професійної відповідальності; тренінги особистих якостей, що будуть необхідні в професійній компетенції фахівця; лекції, наповнені інформацією про професійну відповідальність [10].

Роботи О. Манцурова, Д. Шепетько присвячені формуванню професійної відповідальності фахівців різних спеціальностей, але мають спільні етапи реалізації, а саме: надання інформації про професійну відповідальність; виявлення рівня розвитку професійної відповідальності у студентів та розвиток цього феномена чи його корекція.

В. Романов вважає, що для розвитку професійної відповідальності майбутніх учителів необхідно використовувати проблемні завдання, що стають складнішими з кожним заняттям [6]. Використання таких умов для формування професійних якостей фахівця, що були запропоновані В. Романовим дасть можливість вдосконалити наявні якості, здобути нові та навчитись аналізувати власні дії, що стане опорою для саморозвитку та самокритичності фахівця в майбутньому.

Р. Миленковою було впроваджено ряд педагогічних підходів для формування професійної відповідальності студентів: індивідуальний (групою студентів досліджується особистість та її рід діяльності, робляться припущення про ближні та дальні цілі розвитку її якостей); професіографічний (розробка професійних партнерів поведінки особистості та її професійної унікальності); принцип розвитку (врахування змін стосовно тих, що будуть чи вже є можливостями людини); культурологічний (професійна відповідальність є елементом структури культури спеціаліста).

Вчена реалізувала педагогічні підходи під час освітнього процесу за допомогою: інтегрованих лекцій (одночасно з отриманням інформації студентам проводять бліц-опитування, мозковий штурм, бесіди); рефлексивні практикуми (моделювання професійних ситуацій); ігро-технічні тренінги [4]. Використання таких технологій надає можливість викладачеві одночасно приділити увагу всім студентам та скорегувати процес формування професійної відповідальності, використавши нові методи чи прийоми.

Аналізуючи роботи вище наведених науковців щодо умов формування професійної відповідальності, можна виокремити

основні чотири групи методів, які найчастіше використовуються: взаємодія педагога та студентів з гуманістичним спрямуванням та творчим наповненням, що має на меті створення теоретичної основи щодо розуміння професійної відповідальності, її структури критеріїв; практичний досвід (реалізується під час проходження практики, тренінгів, вправ та розроблення проектів); контроль педагогом процесу набуття нових професійних якостей; самовдосконалення та саморозвиток набутих професійних якостей, реалізується в майбутньому при виконанні професійних обов'язків.

Отже, ми проаналізували роботи Л. Бешеvecь, С. Бикова, Т. Манцурова, Р. Миленкова, О. Мухаметшин, В. Романова, В. Татенко, О. Торшевської, Д. Шепетько, знайшли спільні етапи формування професійної відповідальності незалежно від спеціальності та врахували особливості педагогічної діяльності вчителя початкових класів, виокремили основні три умови формування професійної відповідальності вчителів початкових класів: моделювання навчальних та виробничих ситуацій з можливістю вільного вибору; становлення професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів в умовах розвитку виховного середовища навчального закладу; залучення майбутніх учителів початкових класів до проектування соціальних програм під час проходження практики.

Невід'ємною складовою професіоналізму є професійна компетентність [1; 9; 7] – сукупність теоретичної та практичної готовності людини до виконання певної діяльності. Так, Т. Сорокіна характеризує професійну компетентність учителя як поєднання теоретичної та практичної готовності до виконання соціально-педагогічної діяльності [7]. А професійна відповідальність, на думку Л. Бешеvecь та О. Мухаметшин, – це інтеграційна особиста якість спеціаліста, яка має своє відображення в морально-правовому ставленні спеціаліста до своїх професійних обов'язків та вимагає обов'язкового виконання норм, правил, вимог, при цьому спеціаліст самостійно обирає та критично оцінює власні дії, а також передбачає їх наслідки [1; 9].

Отже, компетентність – це багаторівневе утворення, яке має тісний зв'язок із професійною відповідальністю, оскільки компетентність передбачає розвиток таких якостей: управлінські, організаторські якості, наявність ЗУН з обраною професією, гнучкість знань, умінь влучно використати різні педагогічні прийоми в

нестандартних ситуаціях, а професійна відповідальність передбачає якісне виконання своїх професійних обов'язків, що не можливе без знань останніх. Також неможливо реалізувати задумані методи, прийоми з учнями не лише без необхідних знань, а й без організаторський та управлінських умінь.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що різними дослідниками багато уваги приділено формуванню професійної відповідальності майбутніх фахівців, але всі вони реалізуються за допомогою таких етапів: перший – пізнавальний (отримання ЗУН, гуманна позиція та творча взаємодія педагога зі студентом); другий – отримання практичного досвіду (тренінги, вправи, проходження практики тощо); третій – контроль (написання звітів, презентацій); четвертий – самовдосконалення, розвиток. Проаналізувавши досвід формування професійної відповідальності спеціаліста іншими науковцями, ми виокремили три умови формування професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів. Реалізація цих педагогічних умов на практиці є основою наших подальших досліджень.

Література

- 1. Бешевец Л. В.** Формирование профессиональной ответственности будущих педагогов в условиях педвуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бешевец Людмила Васильевна. – Кривой Рог, 1997. – 184 с. **2. Букша С. Б.** Формирование профессиональной ответственности будущих специалистов [Электронный ресурс] / С. Б. Букша // Педагогика. – 2015. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/9_SNP_2015/Pedagogica/2_189401.doc.htm. **3. Манцурова Т. А.** Формирование профессиональной ответственности социального педагога в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Манцурова Татьяна Александровна. – Нижний Новгород, 2007. – 180 с. **4. Миленкова Р. В.** Механізми формування професійної відповідальності в процесі фахової підготовки студентів / Р. В. Миленкова // Педагогічні науки : теорія, історія, інновації, технології : наук. журнал. – 2010. – № 4. – С. 321–329. **5. Мухаметшин А. Т.** Организационно-педагогические условия формирования профессиональной ответственности будущего специалиста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мухаметшин Александр Тагирович – Москва, 2010. – 185 с. **6. Романов В. А.** Проблемные задания как условие формирования представлений о профессиональной ответственности у будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / В. А. Романов // Педагогические науки. – 2015. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/2_KAND_2013/Pedagogica/2_125593.doc.htm. **7. Сорокина Т. М.** Формирование профессиональной компетенции будущего учителя начальной школы в условиях многопредметной вузовской кафедры / Т. М. Сорокина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – С. 127–130. **8. Татенко В. А.** Трудный подросток : причины и следствия /

В. А. Татенко. – Киев : Радянська школа, 1985. – 174 с. **9. Торшевська О. В.** Психолого-педагогічні аспекти формування професійної відповідальності вчителів початкових класів в умовах педагогічного коледжу [Електронний ресурс] / О. В. Торшевська // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/17998-psixologo-pedagogichni-aspekti-formuvannya-profesijno%D1%97-vidpovidalnosti-vchiteliv-pochatkovix-klasiv-v-umovax-pedagogichnogo-koledzhu.html>. **10. Шепетько Д. В.** Становление профессиональной ответственности будущих специалистов в условиях модернизации современной высшей школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шепетько Денис Викторович – Орел, 2011. – 176 с.

SUMMARY

Tsarenko A. Conditions of forming professional responsibility of future primary school teachers.

At the present stage of the society development active changes in all spheres of life are happening in Ukraine, it is not only the wish of our state to meet European standards, but also the intense development of new technologies and changing views on life which cause the process. Therefore, the demands of society as for the present-day teacher are also being changed. A modern primary school teacher needs to have a high level of professionalism, which is reflected in his/her ability to develop, to have a responsible approach to his/her own duties, to find humane approach to each of his/her pupil; in the desire to constantly improve, to have a critical view of the results of his/her efforts, to complete the planned actions preserving their level of quality and timeliness, in the willingness to take responsibility for his/her actions.

Forming a personality is a complex multifaceted process that lasts for the whole life under the influence of economic, social and psychological factors. However, most of the professional qualities are gained by the future specialist during his/her studying at university. Current education system creates conditions for students' obtaining in formation and its reproduction, so professional responsibility in such conditions is formed not quite fully.

The paper reveals and analyzes conditions of forming professional responsibility of specialists of different spheres. A common algorithm is found for forming qualities of a professionally responsible specialist; the one includes four stages: the first is cognitive; the second is getting practical experience; the third is control; the fourth is self-improvement, development. Taking into account the peculiarities of specialty conditions of forming a professionally responsible primary school teacher are defined, namely: simulation of training and professional situations with the possibility of free choice; developing future primary school teachers' professional responsibility in conditions of the development of the educational environment of the educational institution; involving future primary school teachers in designing social programs during their practice.

Key words: professional responsibility, educator, conditions, methods, qualities, forming.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК [37.091.64:373.5]:37.013

Леся Басюк

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (ВІД КІНЦЯ 40-Х РОКІВ ДО ТЕПЕРІШНЬОГО ЧАСУ): ОСОБЛИВОСТІ ТА ЕТАПИ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

Сьогоднішній час детермінує становлення нових підходів в освіті та нових вимог до засобів навчання, зокрема навчально-методичної літератури, чільне місце в якій посідає шкільний підручник. У статті в контексті сьогоденних реформацій освітньої парадигми проаналізовано проблему становлення шкільного підручника як важливої складової навчально-виховної системи. З метою визначення основних шляхів створення концепту сучасного шкільного підручника, який відповідає потребам і вимогам національної освіти, звернено увагу на різні періодизації підручникукладання. За допомогою аналізу та синтезу зроблено спробу ретроспективного огляду становлення навчальної книги, виокремлено основні етапи підручникотворення в хронологічних межах від кінця 40-х років до теперішнього часу.

Ключові слова: освітній процес, науково-методична література, шкільний підручник, зміст освіти

Басюк Л. Проблема содержания школьных учебников в отечественной педагогике (конец 40-х гг. – н. XXI в.): особенности и этапы создания учебников.

Сегодняшнее время детерминирует становление новых подходов в образовании и новых требований к средствам обучения, в частности учебно-методической литературы, главное место в которой занимает школьный учебник. В статье в контексте реформ образовательной парадигмы проанализирована проблема становления школьного учебника как важной составляющей учебно-воспитательной системы. С целью определения основных путей создания концепта современного школьного учебника, который отвечает потребностям и требованиям национального образования, обращено внимание на различные периодизации создания учебников. При помощи анализа и синтеза предпринята попытка ретроспективного обзора

становлення учебной книги, выделены основные этапы создания учебников в хронологических границах от конца 40-х годов до настоящего времени.

Ключевые слова: образовательный процесс, научно-методическая литература, школьный учебник, содержание образования

Сучасна освіта в Україні перебуває в стані реформації та пошуку оптимальних шляхів переходу до європейських стандартів у контексті гуманістичної парадигми. Якісна освіта, за влучним зауваженням професора В. Кременя, «має формувати потребу в постійному саморозвитку особистості за допомогою формальної, неформальної та інформальної освіти – від народження й протягом життя» [4, с. 5]. Одним із важливих інструментів освіти залишається підручник. Проблема основ підручникотворення, розробки єдиних вимог, обґрунтування оптимального змістового наповнення навчальної книги тощо не втрачає своєї актуальності серед педагогів-методистів. У контексті динамічних змін та реформування вітчизняної освіти розвитку національного підручникотворення приділяється особлива увага. Реалізація стратегії розвитку освіти потребує розробки та утвердження нових стандартів і вимог до навчально-методичної літератури. Пріоритетом при їх розробці, вважаємо, є поєднання тенденцій європейських принципів та національного концепту шкільної книги, а також врахування історичного досвіду підручникотворення.

Питанню розвитку та становлення шкільного підручника у вітчизняній педагогіці присвячено роботи таких учених, як Л. Бондар, О. Жосан, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, О. Ляшенко, В. Оліфіренко та ін. Об'єктами своїх робіт дослідники обирають науково-методичну літературу загалом або підручники для певної дисципліни чи ступеня шкільної освіти тощо, визначаючи при цьому певні етапи становлення вітчизняного шкільного підручника.

Дискурс щодо підручникотворення в науково-педагогічній спадщині свідчить про нагальність та актуальність обраного напрямку дослідження.

Попри інтерес серед науковців до проблеми становлення та укладання сучасного шкільного підручника: зміст підручника як фактор політкультурного виховання (Г. Розлуцька); роль підручника в навчально-виховному процесі (Ю. Бабанський Є. Пасічник, Г. Семенюк); ілюстративне оформлення підручника (К. Кузьминський); критерії оцінки змісту шкільних підручників

(Р. Арцишевський) та ін., існує багато невирішених питань, з-поміж яких – нестача чітко визначених критеріїв та вимог до змістового наповнення навчальної книги тощо.

Метою цієї роботи є визначення етапів та створення періодизації підручникотворення від кінця 40-х років до теперішнього часу.

До основних завдань віднесено такі: зробити ретроспективний огляд становлення навчальної книги; виокремити основні етапи підручникотворення в хронологічних межах від кінця 40-х років до теперішнього часу.

Перебудова системи освіти зумовлює реформування її засобів, зокрема навчально-методичної літератури. Історичні зміни в державі завжди впливали на оновлення освітнього середовища, його завдань та напрямів. Сьогодення, позначене зламом століть, переосмисленням світоглядних позицій, переорієнтацією змісту освіти тощо, має неабиякий вплив на становлення підручника нової формації. Вважаємо, що для обрання оптимальних шляхів удосконалення сучасного шкільного підручника варто звернутись до історії підручникотворення, розглянути вже наявні дослідження з цього питання.

У своїх наукових розвідках дослідники та дослідниці, піддаючи аналізу проблему шкільного підручника, охоплюють різні хронологічні межі, відповідно до яких пропонують різні періодизації, наприклад, В. Оліфіренко узяв за хронотоп схід і захід України у часи XI ст. – початку XXI ст., О. Жосан піддає аналізу навчальну літературу з X ст. і до XXI ст., детальніше зупиняючись на 20-х роках XX століття – початку XXI століття. Л. Кодлюк досліджує навчальну літературу для молодшої школи, обираючи часовою площиною 60-ті – 2000-ні роки XX ст. Розглянемо більш детально запропоновані дослідниками періодизації.

В. Оліфіренко, досліджуючи становлення підручника з української літератури, зосереджує свою увагу на хронологічних межах XI ст. – початок XXI ст. Об'єктом своєї уваги дослідник визначає такі періоди підручникотворення: 1) передумови створення методики літератури (XI-XVIII ст.); 2) становлення і розвиток літератури як окремого шкільного і вузівського предмета та методики його викладання в Галичині і Наддніпрящині у XIX – поч. XX ст.; 3) методика літератури в добу Центральної Ради (1917-1920 рр.); 4) література в школах УРСР у 1920-1980-х рр.;

- 5) викладання літератури в роки німецької окупації (1941-1943 рр.);
- 6) розвиток методики літератури в українському зарубіжжі у XX ст.;
- 7) шкільний курс літератури в незалежній Україні у 90-х рр. XX ст. та на початку XXI ст. [5].

Така періодизація зумовлена тим, що дослідник скерував свою увагу на становлення підручника з української літератури не тільки враховуючи історичні умови, які склались в Україні, але й беручи до уваги східну й західну українські діаспори.

Інші хронологічні рамки спостерігаємо в праці О. Жосана. Він, комплексно досліджуючи тенденції розвитку шкільної навчальної літератури в Україні, подає загальну періодизацію її становлення: 1. зародження та поступове виокремлення навчальної літератури зі складу наукової (X – XVII століття); 2. становлення вітчизняної навчальної літератури (XVIII – початок XX століття); 3. розвиток вітчизняної навчальної літератури (20-ті роки XX століття – початок XXI століття) [2, с. 58]. О. Жосан розглядає процес підручникотворення масштабно, беручи до уваги історичні реалії, які диктують свої вимоги до шкільної книги, методичні підходи до створення підручників із різних дисциплін тощо.

Я. Кодлюк у дослідженні питання підручникотворення для школи першого ступіня обирає хронологічні межі від 1960-го до 2000-х рр. У межах цієї часової площини педагогиня виокремлює такі основні етапи: I етап – розвиток підручникотворення в початковій освіті у 60-80-х роках XX століття; II етап – підручникове забезпечення початкової школи в умовах державної незалежності України [3].

Бачимо, що періодизація та етапи становлення й розвитку шкільного підручника обумовлені об'єктом дослідження, на який скерована увага в тій чи іншій науковій розвідці. Враховуючи попередній досвід дослідників/дослідниць, ми спробували виокремити ті етапи підручникотворення, які відображають історичне тло і вплив епохи на зміст підручника, враховують зміни в педагогічній парадигмі вітчизняної освіти та методичному апараті підручників тощо. Для цього зробимо спробу ретроспективного огляду становлення навчальної книги.

Проблема передачі знань, інформації існувала з тих часів, коли виникла потреба в збереженні й передачі накопиченого досвіду, а людина усвідомила важливість навчання. Першими зразками такої

передачі знань є давні піктограми індіанців, ескімосів, ієрогліфи Китаю, Єгипту, шумерські дощечки тощо. У слов'ян такою пам'яткою є Велесова книга, на дерев'яних сторінках якої засвідчено життя слов'ян у 650-х роках до нашої ери. Проте про друковану літературу, яка сприяла навчанню, можемо говорити, починаючи з XV ст. Саме в цей час Йоганн Гутенберг створив друкарський верстат, і у 1452 році було надруковано першу книгу – 42-рядкову (на кожному аркуші було вміщено 42 рядки тексту) Біблію, що й слугує вихідною точкою відліку друкарства в Європі. Біблія, за якою не тільки дізнавались про Слово Боже, а й вчилися читати, стала друкованим засобом поширення знань серед простих людей.

В Україні такою точкою відліку є друк Острозької Біблії 1581 року. Біблія для пересічної людини була не лише засобом «спілкування» з Богом, а й підручником моральності, духовності, естетики, філософії буття. За нею вчилися читати, з її сторінок всотували норми поведінки, закони людяності, взаємовідносин. До сьогодні Книга книг залишається для багатьох народів пріоритетною в пізнанні світу.

Першим українським друкарем вважається Іван Федоров. Саме в його друкарні 1574 (за різними розвідками – 1578) року у Львові було надруковано перший буквар, що мав назву «Азбука». За цією книгою навчалися читати, тобто це був перший взірць друкованого підручника в Україні, який, окрім навчального матеріалу, мав релігійно-догматичну складову. Проте ще задовго до цієї події Ярослав Мудрий наголошував на важливості книги, зауважуючи, що «Мудрость бо обретаем и воздержанье от книжных словес: се бо суть реки напояющи вселенную, се суть исходища мудрости; книгам бо есть неистечная глубина» [6].

Якщо ж говорити про підручник у сучасному його розумінні, то започаткування теорії навчальної літератури відбулося в другій половині XVII століття й було покладено Я. Каменським. Його праця «Світ чуттєвих речей в картинках» («Orbis pictus», перше видання – 1650 р.) є першим у світі ілюстрованим підручником, який довгий час використовувався для початкового навчання. Я. Коменський першим сформулював положення, на яких базувались створення, оформлення та використання підручника. «Світ чуттєвих речей в картинках» складався з передмови, вступної статті, абетки, 150

малюнків авторства самого Я. Каменського та написів до них. Тобто містив навчальний мовний та ілюстративний матеріал.

Багато пізніше з'явився термін «підручничокознавство», який увів в ужиток у середині XIX століття К. Ушинський. Педагог уклав підручники для дітей «Дитячий світ» (1861 р.), «Рідне слово» (1864 р.). У них він наголошує на ідеї національного виховання, народній педагогіці. Навчальній книзі у виховному процесі педагог надавав неабиякого значення, зазначаючи, що «при хорошем учебнике ... и посредственный преподаватель может быть хорошим» [7, с. 48].

Паралельно з педагогами до вирішення питання підручникотворення доклала зусиль і українська інтелігенція. Наприклад, про роль підручника в становленні нації, вихованні справжнього громадянина своєї держави зазначав І. Франко у праці «Лист до галицької молодезі», у якому звертає увагу на важливість підручника: «Подумає дехто, що бодай нашими шкільними книжками, що обіймають уже повний курс народної і середньої школи, можемо прислужитися українцям. На жаль, треба сказати, що й ся надія марна. Наші шкільні підручники, знов-таки в значній мірі завдяки пануючому в Галичині режимові, переважно неоригінальні, основані на перестарілих педагогічних принципах, а деякі надто такі далекі від рівня сучасної науки (приміром, природописні), що про безпосереднє користування ними в українських школах у Росії не може бути ані бесіди і вони зонайбільше можуть пригодитися авторам нових підручників задля своєї термінології» [8]. Бачимо, що І. Франко, вважаючи навчальну книгу рушієм освітнього процесу, мав прогресивні погляди щодо науковості її змісту та тих педагогічних засад, на яких ґрунтувалось тогочасне підручникотворення.

1873 року виходить «Руська читанка» в трьох книжках для середньої школи і гімназії О. Барвінського, до створення якої долучився український письменник та педагог П. Куліш. Підручник з літератури П. Куліш сприймав як книгу, яка не лише знайомить читацьку аудиторію із художнім надбанням певного народу, але й формує смакові вподобання людини. Можемо сказати, що погляди українських письменників на шкільний підручник певним чином формували концепцію змістового наповнення підручника, зокрема з української літератури.

Середина-кінець XVIII – початок XIX ст. ознаменувались посиленою увагою до створення саме букваря, що в умовах дії Валуєвського циркуляра, який забороняв видання будь-яких книг, окрім художніх, українською мовою, було неабияким кроком вперед у розвитку навчальної книги. Побачили світ «Буквар» О. Потебні, «Южно-руський букварь» Т. Шевченка, «Граматика» П. Куліша, «Українська абетка» М. Гатцука, «Рідна мова. Український буквар» О. Базилевича, «Українська грамотка до науки читання й писання» Б. Грінченка, «Український Буквар» С. Русової тощо.

Якщо повернутись до XX ст., на якому ми зосереджуємо свою увагу, то в цей час становленню вітчизняного підручника багато уваги приділяють у своїх працях О. Бандура, В. Безпалько, Д. Зуєв, В. Сухомлинський та ін. Безумовно, що концепція шкільного підручника вибудовувалась не тільки відповідно до завдань освіти, але й згідно з цивілізаційними викликами того чи іншого часового проміжку. Ми зробили спробу виокремити основні періоди розвитку змістового наповнення вітчизняного шкільного підручника, визначивши часові межі, обумовлені трансформаціями політичної ідеології України у складі СРСР, а згодом як незалежної держави, що знайшло своє відображення й у змісті підручника.

Кожен із періодів обґрунтовано змінами в парадигмі наукового та соціального мислення: кінець 40-вих – 55-ті роки – післявоєнна розбудова, тоталітаризм, ідеалогічний догматизм; друга половина 50-тих – 70-ті роки – розвиток науки та методологічні зміни, що відбувались під впливом політичного режиму М. Хрущова; 80-ті – початок 90-их років – наукові пошуки та нові ідеї в руслі «перебудови»; початок XXI ст. – реформація вітчизняної наукової думки, переорієнтація на національне відродження, становлення українського самоусвідомлення; сьогодення – переосмислення науково-педагогічних поглядів, інтеграція в європейську спільноту, орієнтація на гуманізацію, нові стандарти освіти тощо. Відповідно до зазначених змін у політичному та науковому житті країни досліджуваний нами відрізок часу ділимо на такі періоди: радянський період (кінець 40-их – 1955 рр. XX ст.); часи «відлиги» та після неї (1956-1970 рр. XX ст.); підручники часів «перебудови» (друга половина 80-х рр. – початок 90-х рр. XX ст.); період 90-х рр. XX ст. (1991 р. – початок XXI ст.); сьогодення підручникотворення (початок XXI ст. – теперішній час).

Через обмеженість розміру пропонованої публікації ми не можемо проаналізувати специфіку становлення підручника в кожен із зазначених періодів, проте розуміємо, що ґрунтовне опрацювання наявного досвіду підручникотворення допоможе віднайти оптимальні шляхи осучаснення змісту освіти та вироблення нового концепту шкільної книги.

Отже, вкрай необхідною потребою сучасної освіти є перегляд принципів укладання підручників, які мають відповідати сучасним вимогам до навчально-методичної літератури. Орієнтиром у цьому може слугувати досвід вітчизняного підручникотворення минулих років. Задля того, аби створити підручник, який відповідатиме дидактичним, гігієнічним, психологічним, естетичним та іншим вимогам, потрібно чітко визначитись із критеріями оцінювання навчальної книги, врахувавши попередні надбання в галузі підручникукладання. Безперечно, ми лише окреслили проблему, і її подальше вирішення потребує ґрунтовного дослідження зазначених у статті етапів становлення шкільного підручника з метою врахування досвіду специфіки вітчизняного підручникотворення, який є фундаментом для становлення сучасного досконалого шкільного підручника, зміст якого спрямований не лише на передачу навчального матеріалу, але й на формування гармонійно розвиненої особистості.

Література

1. **Дзюбитина-Мельник Н.** Український буквар. Історія і сучасність / Н. Дзюбитина-Мельник // III Міжнародний конгрес українців. – Харків : [б. в.], 1996. – С. 44–50.
2. **Жосан О. Е.** Тенденції розвитку шкільної навчальної літератури в Україні (20-ті – 80-ті роки ХХ століття) : [монографія] / О. Е. Жосан. – Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2013. – 656 с.
3. **Кодлюк Я. П.** Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кодлюк Ярослава Петрівна. – Тернопіль, 2005. – 460 с.
4. **Кремень В. Г.** Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 12. – С. 5–8.
5. **Оліфіренко В. В.** Підручник з української літератури : історія і теорія / В. В. Оліфіренко. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. – 324 с.
6. **Толочко П. П.** Київська Русь / П. П. Толочко. – Київ : Абрис, 1996. – 360 с.
7. **Ушинский К. Д.** Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии / К. Д. Ушинский // Собр. сочинений : в 11 т. Т. 11. – Москва–Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 728 с.

8. Франко І.Я. «Одвертий лист до галицької молодіжі». – для уважного молодого читача [Електронний ресурс] / І. Я. Франко. – Режим доступу : <http://www.management.com.ua/vision/vis011.html>.

SUMMARY

Basuk L. The issue of the content of school text books in national pedagogy (the late 40's and early XXI century): peculiarities and stages of creation text books.

The educational process, with the strengthening of its role for the update of the state and the democratic transitions, requires the educational community to rethink its content. Present days determine the formation of new approaches in education and new requirements for training means, including educational materials among which school textbook holds an important place.

Modern domestic educational discourse has an acute problem of the compiling of the textbooks in accordance with current social changes. In the article, in the context of current reformation of the educational paradigm in the line with the state's European integration, the process of textbook becoming as an important part of educational system has been analyzed. In order to determine the main ways of creating the concept of a modern textbook which meets the needs and requirements of national education, in the article the attention has been drawn to the existing approaches to the textbook redaction, attention has been focused on the trends in the textbooks compiling on various stages of domestic education.

Through the analysis and synthesis an attempt has been made to lookback to the textbook establishment, the main stages in textbooks creation have been singled out in the chronological range from the late 40's to the present days.

In conclusions, further ways have been outlined to upgrade textbooks in the context of the progressive state's changes.

Key words: educational process, scientific-methodical literature, textbook, educational content

УДК 378.0133

Валентина Вакуленко

АДАПТАЦІЯ І ТОЛЕРАНТНІСТЬ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Автором досліджено роль адаптації та толерантності в умовах екстремальної ситуації, в самопізнанні, самореалізації творчих потенціалів людини, що важливо в процесі соціалізації особистості. Аналізується сутність поняття «стрес», «соціально-педагогічна адаптація», називаються фактори, що сприяють появі стресу, розглядаються стратегії толерантної поведінки.

Ключові слова: соціальна адаптація, толерантність, актуалізація, стрес, стресова ситуація, стратегія толерантної поведінки.

Вакулєнко В. Адаптація и толерантність в екстремальних ситуаціях.

Автором исследується роль адаптации и толерантности в условиях экстремальной ситуации, в самосознании, самореализации творческого потенциала человека, что важно в процессе социализации личности. Анализируется сущность понятий «стресс», «социально-педагогическая адаптация»; называются факторы, которые способствуют развитию стресса; рассматриваются стратегии толерантного поведения.

Ключевые слова: социальная адаптация, толерантность, актуализация, стресс, стрессовая ситуация, стратегия толерантного поведения.

У 2015 році майже дві третини українців – 64 % опитаних – пережили стресові ситуації. Такі дані опитування, проведеного соціологами КМІС (Київського міжнародного інституту соціології) в грудні минулого року, пише BBC Ukrainian.com. У порівнянні з попереднім 2014 роком, число українців, які скаржилися на стрес, дещо зростає – з 62 % до 64 %. Для порівняння, в 2013 році тільки 49 % українських громадян визнавали існування стресових ситуацій. Найбільше стресових ситуацій пережили жителі Сходу (74 %), де головною причиною стресу були воєнні дії (27 %) і почуття безпорадності (17 %). На Заході 67 % учасників опитування заявляли про стрес, а в Південному і Центральному регіонах – по 59 % [1].

Екстремальну ситуацію можна розглядати як афект, а її вплив на людину – як сильний стресогенний вплив. Про це написано безліч наукових робіт, починаючи з робіт Г. Сельє і закінчуючи численними публікаціями з приводу подолання посттравматичних стресових розладів. Але педагогів і психологів цікавлять дещо інші аспекти толерантності, тобто «терпіння, проживання» особистістю важких ситуацій що розвиваються, які змушують просуватися по шляху соціальної адаптації, особистісного росту, самотворення суб'єктивності навіть у надзвичайних умовах.

У хвилини сильних переживань з людиною відбувається щось, що дозволяє їй усвідомити нові грані реальності, просунути в особистісному зростанні, побачити життя з іншого боку. Люди, які пройшли випробування потрясінням, як правило, стають іншими, створюють нову форму своєї екзистенції, починаючи з осмислення своїх традиційних зв'язків, через пізнання своїх стійких відносин, закінчуючи пізнанням і використанням необхідних сутнісних зв'язків у новій екстремальній ситуації. Екстремальна ситуація в окремих

випадках може бути розглянута як своєрідний каталізатор особистісного зростання.

Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного. Актуальним проблемам адаптації людини до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних (О. Гончаров, А. Ерднієв, В. Кікоть, В. Петровський, Т. Серета, О. Симоненко, М. Лісіна, А. Фурман) та зарубіжних учених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та ін.). В окремих психологічних дослідженнях вирішуються завдання адаптації молоді до навчання у вищих навчальних закладах (О. Борисенко, А. Захарова, В. Кан-Калік, М. Левченко, О. Мороз, В. Штифурак та ін.). Увага дослідників в основному зосереджується на вивченні різноманітних факторів, зокрема й особистісних властивостей, які спричиняють процес дезадаптації.

Під соціально-психологічною адаптацією більшість учених розуміють пристосування індивіда до нових умов соціального довкілля та його результат. Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення і розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, уможливорюються розлади здоров'я [2, с. 33].

Мета статті – вивчення та систематизація наукових даних щодо проблем адаптації та толерантності в умовах екстремальної ситуації, в самопізнанні, самореалізації творчих потенціалів людини, що важливо у процесі соціалізації особистості.

В останні десятиліття стрес є актуальним предметом досліджень різних галузей науки: біології, медицини, психології, педагогіки, соціології. Будучи одночасно самостійним фізіологічним, психічним і соціальним явищем, стрес за своєю суттю є ще одним видом емоційного стану.

Феномен неспецифічної реакції організму у відповідь на різноманітні uszkodження Г. Сельє назвав адаптаційним синдромом, або стресом [4].

Цей неспецифічний синдром складається з ряду функціональних і морфологічних змін, що розгортаються як єдиний процес. Г. Сельє

виділив три стадії цього процесу: стадію тривоги; стадію резистентності (адаптації); стадію виснаження.

На першій стадії організм стикається з якимось подразнюючим фактором середовища та намагається пристосуватися до нього. На другій стадії відбувається адаптація до нових умов. Але якщо стресор продовжує діяти тривалий час, відбувається виснаження гормональних ресурсів (третя стадія) і зрив систем адаптації, в результаті чого процес набуває патологічного характеру й може завершитися хворобою і навіть смертю індивіда.

У рамках теорії Г. Сельє до стресу відносяться реакції організму на будь-які досить сильні впливи середовища, якщо вони запускають ряд загальних процесів за участю кори надниркових залоз. У той же час сам засновник вчення про неспецифічний адаптивний синдром виділяв дві його форми: стрес корисний – еустрес і шкідливий – дистрес [4, с. 64]. Однак частіше під стресом розуміють реакції організму саме на негативні впливи зовнішнього середовища, що знаходить своє відображення у визначеннях, які дають цьому феномену різні дослідники.

У навчальній літературі стрес визначається як «напруга, що виникає при прояві загрози або неприємних чинників у життєвій ситуації» [3, с. 456].

Тим не менш, відповідно до думки самого Г. Сельє, стрес може бути корисним, і в цьому випадку він «тонізує» роботу організму і сприяє мобілізації захисних сил (включаючи імунну систему). Для того, щоб стрес прийняв характер стресу, необхідна наявність певних умов. До таких умов відносяться: позитивний емоційний фон; досвід вирішення подібних проблем у минулому і позитивний прогноз на майбутнє; схвалення дій індивідуума з боку соціального середовища; наявність достатніх ресурсів для подолання стресу [5, с. 14].

У той же час за відсутності цих умов або ж при значній силі негативного впливу на організм первинний стрес переходить у його пошкоджену форму – дистрес. Цьому може сприяти низка факторів як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру: недолік потрібної інформації; негативний прогноз ситуації; почуття безпорадності перед проблемою, що виникла; надмірна сила стресу, що перевищує адапційні можливості організму; велика тривалість стресорного впливу, що призводить до виснаження адапційного ресурсу.

Індивідуальна вираженість стресу залежить від усвідомлення людиною своєї відповідальності за себе, оточуючих, усе, що відбувається в екстремальних умовах, від установки на ту чи іншу свою поведінкову роль. Фактично толерантність і адаптація людини до екстремальних умов багато в чому визначаються наявністю в неї вищих адаптивних і психофізіологічних рівнів. Застосування тих чи інших адаптаційних стратегій визначається особливостями толерантності, психічного складу людини. Установки, суб'єктивні смисли і цінності особистості впливають на якість суб'єктивного досвіду особистості, що витягується нею з екстремальної ситуації. За сферою негативності відкриваються внутрішні джерела духовності і трансперсональності почуттів. Людина отримує доступ до нової системи цінностей і мотивацій, яка не залежить від базових інстинктів і відповідає критеріям метамотивації і метацінностей. Екстремальні стани є несвідомими мотивами у формуванні суб'єктивного уявлення про новий сенс життя.

Метою життєвого шляху є не просто адаптація (приспосовування до ситуації), а творчість (вихід особистості за межі ситуації), самореалізація. При цьому можна виділити два типи розвитку особистості в життєвих ситуаціях:

– «родієвого», при якому особистість схильна несвідомо поміщати себе в такі ситуації, у яких вона змушена розвиватися внутрішньо;

– «особистісний» розвиток, для якого характерна свідомо робота над собою (самотворення) при зовнішній незначній активності.

Тип розвитку може бути пов'язаний з такою особистісною характеристикою, як рівень суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями, а також впевненістю в собі, тобто особистісною зрілістю і т. ін. Але тут можливий і вплив мало вивченої сфери – ситуативної «сміливості», що характеризує схильність вступати в нові життєві ситуації, і протилежної – ситуативного «консерватизму». Переживання екстремальної ситуації може стати поштовхом для освоєння людиною нових смислів, що дають їй нові мотиви до самосвідомості, самоконтролю, самооцінки. Це позитивний вплив екстремальності. Цей феномен проявляється за умови відкритості особистості нового життєвого досвіду.

Відбуваються в екстремальній ситуації особистісні зміни людини, які залежать від її несвідомих, підсвідомих і

функціональних усвідомлених установок, від очікувань того, що дасть їй ця ситуація. Тривожна установка не призводить до розвитку й особистісного зростання; зацікавлена наводить, але до нестійкого розвитку; позитивна – до серйозної зміни. Профілактикою посттравматичного стресового розладу може служити розвиток інтегрального здоров'я особистості, тобто її адаптації та толерантності.

Толерантність і адаптація суб'єктивності людини до екстремальних ситуацій означає терпимість, актуалізацію потенціалу особистості, що визначає її індивідуальні можливості в подоланні важких ситуацій. А для цього необхідно не ухилятися від прийняття рішення, доводити розпочату справу до кінця, контролювати ситуацію, бути терплячим, розкривати свій потенціал щодо подолання важких ситуацій, акцентуючи свою увагу на волі і сильних рисах свого характеру.

Досвід перебування людини в екстремальній ситуації залишає травматичний слід у її суб'єктивності. Синдром посттравматичного стресового розладу – це один із найпоширеніших діагнозів сьогодні. В умовах напруженості, невизначеності, зростаючих навантажень, які пропонує нам сучасна епоха глобалізації, актуальними стають питання: формування толерантності та адаптація людини до екстремальних ситуацій; індивідуальна підготовка до найбільш успішного подолання пропонованих ситуацією життєвих проблем. Необхідно виробляти толерантність людини по відношенню до екстремальних ситуацій, яка буде означати вміння переносити ці ситуації без шкоди, а в кращому випадку – навіть із певною перевагою для себе, що полягає в набутті соціального досвіду, формуванні емоційної стійкості до стресогенних ситуацій, що просуває особистість на новий щабель позитивного розвитку. Людині дана екзистенціальна парадигма, яка обертає її до проблематики життєвого світу, що пропонує стратегії необхідності саморозвитку шляхом додання сенсу подій, що відбувалися і способам здійснення вибору на користь самовдосконалення людини, а не на користь пасивного захисту або стагнації.

Поняття екстремальної ситуації відображає не просто надзвичайний, а саме виключно небезпечне явище або сукупність подій у взаємозв'язку з діяльністю людей, їх існуванням у стані депресії. Екстремальні ситуації (катастрофи, лиха, кризи, аварії,

конфлікти і т.д.) є, на жаль, часом неминучими реаліями життя людей, зокрема їх професійної діяльності.

Вивчення екстремальних ситуацій і поведінки в них людини стає все більш актуальним. Це відбувається через ускладнення соціально-економічних умов, стрімкого підвищення темпів життя та його ризикованих, швидких змін соціального і фізичного середовища, соціально-психологічних і економічних катаклізмів, що призводить до зростання інтенсивності емоційних навантажень на людину. У житті існує безліч ситуацій «суб'єктивні труднощі», коли зовнішні характеристики ситуації для стороннього спостерігача здаються нормальними, а з точки зору суб'єкта дії, її «внутрішньої суб'єктивності» вона виявляється екстремальною. Не настільки важливо навіть, що об'єктивної загрози життю і благополуччю в них може й не існувати. Але людина страждає так само, як і від об'єктивно загрозливих обставин для її безпеки. Сутність внутрішньої суб'єктивної екстремальності ситуації для людини полягає в тому, що глибоко вкорінене ставлення до світу повинно бути перебудоване. У зв'язку з цим А. Адлер зазначав, що коли до людини підпозває неотруйна змія або він думає, що вона отруйна, то ефект буде один і той же.

Сьогодні стає очевидним, що розуміння особистості в контексті життєвих проблем сприяє більш глибоким і цілісним уявленням про потенціал людини, про процеси його особистісного розвитку, зокрема про самореалізацію когнітивної та емоційно-вольової сфери особистості. Поведінку людини можна розглядати як функцію взаємодії її особистісного потенціалу та ситуації в конкретний момент часу. Стратегії толерантної поведінки – це особливі мотиваційні синдроми, що характеризуються актуалізацією адаптивних механізмів саморегуляції, самоконтролю в екстремальних умовах. Стратегія толерантної і адаптивної поведінки – це стратегія самодостатності, мужності, волі людини, актуалізація, мобілізація її потенціалу в подоланні екстремальної ситуації.

Останнім часом індивідуальні особливості людини розглядаються як можливості, що реалізуються в актах поведінки в конкретній важкій ситуації. Якщо вважати, що процес становлення людини відбувається безперервно протягом життя, то стає ясно, що цей процес супроводжується безперервними змінами, як особистості,

так і її життєвих ситуацій, обставин. Однак найбільш значущими є такі зміни, які призводять до суттєвих трансформацій ситуації, тобто до нової події і до своєрідного нового «народження» особистості.

Протягом життєвого шляху людини неминуче виникають і зникають усі нові й нові важкі ситуації, які можна назвати екстремальними в житті людини в умовах ризикогенного суспільства. І людина повинна бути готовою щодо не пасивно, а активно висловлювати своє ставлення до подолання виниклої важкої, а часом екстремальної ситуації. Потреба в самозахисті – це найважливіша екзистенціальна потреба людини, яку необхідно реалізувати вчасно, а не сподіватися на те, що все вирішиться само собою.

Екстремальна ситуація – це, однак, не панацея, а в більшості випадків велика життєва проблема. Але якщо вона сталася, то виникає необхідність мобілізації потенціалу людини, якщо у неї є воля, самодостатність, самоповага і бажання перевершити себе, довести собі й іншим, що «Я можу і у мене все вийде, що б мені це не коштувало».

Література

1. **Две трети** украинцев пережили стресс – исследование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://health.unian.net/country/1233432-dve-treti-ukraintsev-perejili-stress-issledovanie.html> 2. **Казміренко В. П.** Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодого людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6 – С. 76–78. 3. **Маклаков А. Г.** Общая психология : [учебник для вузов] / А. Г. Маклаков. – Санкт–Петербург : Питер, 2006. – 583 с. 4. **Селье Г.** Стресс без дистрессу / Г. Селье. – Москва : Прогресс, 1992. – 165 с. 5. **Щербатых Ю. В.** Психология стресса / Ю. В. Щербатых. – Москва : Академия, 2005. – 250 с.

SUMMARY

Vakulenko V. Adaptation and tolerance in extreme situations.

The author examines the role of adaptation and tolerance in extreme situations, in self-awareness, self-realization of human creativity. That is very important for the process of socialization of personality. The essence of the concepts of «stress» and «social pedagogical adaptation» are analyzed; factors that contribute to the development of stress are referred; strategies of tolerant behavior are discussed.

Human behavior can be seen as a function of the interaction of personal potential and situation at any given time. Strategies of tolerant behavior – a special motivational syndrome, are characterized by updating the adaptive mechanisms of self-regulation, self-control in extreme conditions. Strategy of tolerant and adaptive behavior is a strategy of self-reliance, courage, the will of man, actualization, mobilizing his/her capacity to overcome extreme situations.

Individual human characteristics are seen as opportunities realized in acts of behavior in a particular difficult situation. And each person should be prepared not only passively but also actively to express their attitude to overcome arisen severe and sometimes extreme situations. The need for self-defence – is the most important existential human need that must be implemented on time, and one should not expect that everything will be resolved by itself.

During the life path of a man inevitably more and more difficult situations that include extreme appear and disappear. This process is accompanied by continuous changes of a person and situations and circumstances. However, the most important are the changes that lead to significant transformations of a situation that is a new event and a new kind of «birth» of a person. An extreme situation – is at the same time, not a cure, and in most cases the most vital issue. But if it happened – there is a need to mobilize human potential, if it is a will, self-sufficiency, self-esteem and desire to overcome themselves «I can do it!».

Key words: social adaptation, tolerance, actualization, stress, stress-situation strategy of tolerant behavior.

УДК 371.32:811.112.2

Віта Гаманюк

НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядається питання впровадження другої іноземної мови в системі загальної освіти в Україні. Вивчено завдання навчання другої іноземної мови, практика їх вирішення та називаються проблеми, які потребують вирішення. Звертається увага на особливості навчання другої іноземної мови та потребу використання положень дидактики багатомовності, насамперед використання попереднього мовного і навчального досвіду учнів, які мають підлягати трансферу. Навчання другої іноземної мови супроводжується явищами інтерференції, що негативно впливає на процес вивчення, тож важливим є усунення такого впливу або його зменшення. Пропонуються заходи, які мають сприяти врегулюванню проблеми навчання другої іноземної мови у вітчизняній системі середньої освіти.

Ключові слова: навчання другої іноземної мови, дидактика багатомовності, трансфер лінгвістичних знань, інтерференція, навчальний досвід.

Гаманюк В. Обучение второму иностранному языку в системе среднего образования в Украине: проблемы и перспективы.

В статье рассматриваются вопросы введения второго иностранного языка в системе среднего образования в Украине. Изучены задачи второго иностранного языка, практика их решения и называются проблемы, которые должны быть решены. Обращается внимание на особенности изучения второго иностранного языка и необходимость использования положений дидактики многоязычия, прежде всего использования лингвистического опыта и опыта изучения предыдущих языков учащимися, которые подлежат переносу. Обучение второму иностранному языку сопровождается явлениями интерференции, которые негативно сказываются на процессе изучения, поэтому важной задачей остается снижение такого влияния. Предлагаются те пути решения, которые могут помочь в урегулировании проблемы обучения второго иностранного языка в отечественной системе среднего образования.

Ключевые слова: обучение второму иностранному языку, дидактика многоязычия, перенос языковых знаний, интерференция, опыт учения.

Сьогодні знання іноземних мов є однією з суттєвих ознак фахівця. Попит на іноземні мови постійно зростає. Мовні школи, курси, культурні центри інших держав користуються популярністю громадян України, але й державна система освіти, виконуючи рекомендації Ради Європи, теж залучена до процесу підвищення рівня іншомовної освіти українців уже в загальноосвітній школі. Проте навчання другої іноземної мови в школах викликає дуже багато питань на рівні організації навчання, на рівні визначення змісту й на рівні використання релевантних методів, адже навчання другої іноземної мови суттєво відрізняється від навчання рідної та першої іноземної, а, зважаючи на двомовність українських громадян, слід вибудовувати навчальний процес з урахуванням ще й фактора двомовності.

Розробка майже всіх документів, які регулюють навчання іноземних мов у вітчизняній системі освіти, відбувається з орієнтацією на «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (2003). Документами, що регламентують навчання другої іноземної мови в школі, є: Концепція мовної освіти України (2012), Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011), Концепція навчання другої іноземної мови (2006), Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Друга іноземна мова 5-11 класи (2013), Рекомендації Міністерства освіти і науки України

«Іноземні мови» 2016/17 навчальний рік, які оновлюються перед кожним навчальним роком.

Попри наявну нормативну базу сфери іншомовної освіти, та зокрема щодо навчання другої іноземної мови в системі загальної освіти, порушене питання залишається актуальним через низку нерозв'язаних проблем організаційного й методичного характеру.

Проблеми навчання другої іноземної мови та окремі аспекти методики її навчання стали предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких М. Баришніков, Н. Гальскова, Ю. Кажан, Х. Кляйна, Н. Лапідус, Ф.-Й. Майснера, Л. Мороз, Л. Сажко, В. Смокотіна, Б. Хуфайзен, Т. Штегман та інші науковці. Проте на сьогодні проблема навчання другої мови в системі шкільної освіти залишається актуальною й потребує подальшого вивчення і пошуку шляхів розв'язання.

Мета статті полягає у виявленні наявних проблем у справі навчання другої іноземної мови в системі шкільної освіти та визначенні можливих шляхів і заходів щодо їх усунення.

Глобалізація, міграційні процеси, мобільність громадян у пошуках роботи, для навчання та з інших причин сформували потребу в знаннях іноземних мов, тож ще в 1995 році в Європейському Союзі з метою впровадження Концепції багатомовності проголошено освітню мету щодо іноземних мов: рідна мова +2 іноземні. До цієї ініціативи приєдналися також і країни, які не є членами ЄС, проте сповідують однакові з європейцями цінності. У 2005/06 навчальному році Міністерство освіти і науки України виступило з ініціативою ввести до навчальних планів, починаючи з 5 класу, другу іноземну мову. З 2013/14 навчального року вивчення другої іноземної мови стало обов'язковим у всіх загальноосвітніх навчальних закладах, але через низку обставин, пов'язаних зокрема і з неготовністю шкіл забезпечити навчання ІМ2, обов'язковий характер було скасовано, тож вивчення другої іноземної мови має факультативний характер і має місце там, де є бажання, умови і кадри.

Існують декілька проблем, які сьогодні ускладнюють процес уведення ІМ2 у системі шкільної освіти: перша – відсутність кадрів потрібної кваліфікації, готових до викладання другої іноземної мови на належному методичному рівні, учителів інших іноземних мов (крім англійської), учителів з двома іноземними мовами на

однаковому рівні. Через брак учителів німецької, французької, іспанської та інших мов уведення ІМ2 гальмується навіть у великих містах.

Друга проблема – відсутність мотивації до вивчення другої іноземної мови в більшості дітей і батьків. Крім того, школи часто як другу іноземну пропонують російську мову, яка за статусом не є іноземною. Це відбувається переважно на вимоги або за підтримки батьків, які керуються власним розумінням ситуації з мовами (труднощі при вивченні, безперспективність практичного використання, завантаженість дітей і відсутність бажання вчитися тощо). Це означає, що мови потребують пропагування, батьків слід переконувати в перевагах тієї чи іншої іноземної мови, пояснювати, що може дати їх дітям знання двох мов у майбутньому, які перспективи відкриває.

Ще одна проблема: чому вчити (зміст навчання) і як вчити (методика навчання і організація навчального процесу). Державний стандарт повної і загальної середньої освіти щодо іноземних мов включає 4 змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну й діяльнісну. Мовна й соціокультурна лінії наповнені певним об'ємом знань, які учні мають засвоїти (система і структура мови, знання країнознавчих фактів тощо), а мовленнєва і діяльнісна переважно стосуються практичного використання засвоєних знань. З урахуванням перевантаження учнів, Рекомендації МОНУ для іноземних мов у 2016/17 навчальному році містять перелік змін, які покликані зменшити обсяги матеріалу для вивчення, спростити його засвоєння та перерозподілити його. Акцентована увага саме на мовному мінімумі, який є необхідним для формування мовленнєвих умінь і навичок; тобто навчання орієнтоване на потреби практичного володіння. Як зазначається в Рекомендаціях, із навчальних програм «вилучено ряд граматичних структур, які не несуть основного навантаження для відтворення знань», певні граматичні структури перенесено до інших класів, де їх доцільніше вивчати через тематичну співвіднесеність, обмежено вивчення окремих граматичних явищ [7]. Пріоритетами при вивченні іноземних мов задекларовані: не система мови в цілому, а змістові аспекти навчання, врахування інтересів і потреб учнів, мотивація і розвиток особистості під час вивчення іноземної мови. Наголошується на

тому, що учні мають зіставляти соціокультурні реалії, знаходити спільні та відмінні риси.

Очевидно, що в сучасній вітчизняній методиці навчання іноземних мов враховуються положення концепції багатомовності (Mehrsprachigkeitsdidaktik). Автори концепції (Б. Хуфайзен, Г. Нойнер) звертають увагу на три аспекти, що є особливо значущими для дидактики навчання другої та наступних іноземних мов. По-перше, необхідно поглиблювати мовні знання та розвивати мовну свідомість (deklaratives sprachliches Wissen, Sprachaufmerksamkeit/languages awareness). Це означає зв'язок із наявними знаннями мови (мовної/их систем/и) та досвідом використання мов/и (наявних мовних навичок). Мовні знання та досвід набуваються під час вивчення рідної мови, під час вивчення першої іноземної мови вони поглиблюються, а під час вивчення другої та наступних іноземних мов залучаються до процесу навчання і розвиваються.

По-друге, постає нагальна потреба в розвитку свідомого ставлення до процесу вивчення та засвоєння іноземних мов (prozedurales Wissen: Lernen lernen, Sprachlernaufmerksamkeit / languages learning awareness). Це свідчить про встановлення тісного зв'язку з наявними досвідом навчання мов (методів навчання) та досвідом вивчення мов (особливості процесу засвоєння та стратегій навчання).

По-третє, слід приділяти більше уваги знайомству з соціокультурними аспектами при вивченні нової іноземної мови. Це, зі свого боку, означає розширення фонових знань про інші культури та світи за рахунок зіставлення відомостей та уявлень про культуру та побут третьої іноземної мови (L4) зі світом другої (L3), першої іноземної (L2) та рідної (L1) мови та культури. У цій сфері відіграють важливу роль такі явища, як інтерференція та трансфер, особливо якщо друга та третя іноземні мови належать до схожих культур [6, с. 24-25].

Важливу роль при навчанні другої іноземної мови відіграє аналіз спільностей і відмінностей відомих мов, увага до особливостей формо- і словотворення, проведення паралелей на рівні лексики, граматики, синтаксису. Таке зіставлення дуже корисне для усвідомлення особливостей кожної з мов і має стати невід'ємною складовою навчання другої іноземної мови на рівні мовних явищ.

Адже лінгвістичний досвід учнів, що є двомовними (українська, російська) в українському контексті й вивчали першу іноземну (переважно англійську), дозволяє не тільки самостійно виявляти спільні й відмінні риси, але й переносити набуті знання на інші мови.

Слід також погодитися з думкою Л. Сажко, що «в процесі опанування як другої, так і більшої кількості іноземних мов окрема компетентність для кожної мови не формується кожного разу, а удосконалюється, збагачується вже набута іншомовна комунікативна компетентність» [3, с. 4]. Тож при навчанні другої іноземної мови є міцна основа, яка дозволяє примножувати знання, розвивати вже сформовані навички.

Крім того, цінним є також і навчальний досвід, адже вивчення рідної, російської мови, а потім англійської сформував власний стиль навчання, дозволив напрацювати певний логотип роботи над мовою, що теж має використовуватися в навчанні ІМ2.

При розробці дидактичних та методичних засад навчання другої та наступних іноземних мов слід брати до уваги відмінності мов, що вивчаються, на різних рівнях мовної системи. У попередніх дослідженнях вони розглядалися як причина інтерференції, яка, зі свого боку, вважалася небажаним явищем. Тому методисти наполягали на тому, що мовні системи мають вивчатися відокремлено одна від одної. Дидактика багатомовності виходить із того, що існує притаманна всім людям мовна здатність, яка посилюється та розвивається завдяки вивченню інших іноземних мов, а в такому випадку важлива роль відводиться трансферу. Тож важливо з'ясувати механізми та визначити сфери, де б можна було б застосувати набуті мовні та іншомовні знання і досвід для вивчення наступних іноземних мов.

Безсумнівним є позитивний вплив уже вивчених мов на вивчення наступної іноземної мови. Але в цьому контексті не слід забувати також і про те, що наявний лінгвістичний потенціал може також здійснювати й негативний вплив на засвоєння подальших мов. Як слушно зауважує Л. Цвяк, інтерференція може охоплювати всі аспекти мови (на рівні лексики, граматики, фонетики, синтаксису), але не однаковою мірою [4, с. 186]. Це залежить від декількох факторів: від того, наскільки схожі відомі мови на нову іноземну, чи є вони спорідненими; наскільки сформованою є іншомовна комунікативна компетенція в кожній із відомих мов, адже

малорозвинена компетентність у першій іноземній мові при вивченні другої є радше перешкодою;

Вихідним моментом у сфері поглиблення та розширення мовних знань є питання, які явища, елементи та структури першої, другої та наступних іноземних мов, а також і рідної мови слід залучати в навчальний процес із метою побудови так званих «трансферних мостів» (Transferbrücken) [5, с. 55-67].

У процесі створення таких трансферних мостів значну роль відіграють насамперед аспекти мовно-типологічної спорідненості мов, а в галузі словникового складу – інтенсивність взаємодії між мовами. Якщо ці два показники є дуже високими, як, наприклад, між англійською та німецькою мовами, то на основі схожих або ідентичних явищ у двох мовах досить швидко учні вчаться встановлювати переходи між мовами, які в подальшому допомагають їм не тільки адекватно сприймати мовні явища, впізнавати їх у нових мовах на рівні рецепції, але й використовувати їх продуктивно. Зрозуміло, що використання трансферних явищ при вивченні другої та наступних іноземних мов найбільш активно розвивається на рівні сприйняття та розуміння прочитаного й почутого. Для продуктивного використання набутих навичок постає необхідність обговорення схожих елементів, структур та явищ, їх подальше свідоме засвоєння через вправи, заучування тощо. Якщо залишити другий етап поза увагою, то неодмінно виникають випадки інтерференції, тобто помилки, які ґрунтуються на переносі елементів однієї мови на іншу.

Напрацьований у методиці навчання іноземних мов позитивний досвід, зокрема й положення дидактики багатомовності, у практиці навчання другої іноземної мови в шкільній освіті майже не використовуються. Зазвичай вивчення другої іноземної починається, так би мовити, «з нуля», хоча більшість термінів і понять, окремі мовні явища є відомими і зрозумілими, а в школярів вже є набутий досвід вивчення мови. За таких умов, особливо беручи до уваги той факт, що на вивчення другої мови відводиться менша кількість навчальних годин, досягти високих результатів надзвичайно складно. Тож доречною і своєчасною є ініціатива С. Ніколаєвої про розробку Концепції міжкультурної іншомовної освіти [1, с. 60], а також думка О. Палій про необхідність розгляду питання про підготовку вчителя за спеціальністю «вчитель другої іноземної мови». Зазначається, що

необхідність високоякісної підготовки спеціалістів могла б забезпечити ефективне навчання другої іноземної мови [2, с. 124].

Проблеми навчання другої іноземної мови в шкільній освіті слід вирішувати у двох площинах: на організаційному та на методичному рівнях. Серед пропозицій, реалізація яких могла б виправити ситуацію, варто назвати насамперед такі: передбачити в навчальних планах підготовки вчителів іноземних мов курс методики викладання другої іноземної мови або включити окремий модуль до курсу методики викладання іноземної мови; пропонувати у рамках підвищення кваліфікації вчителів курси методики викладання другої іноземної; готувати вчителів іноземних мов (двох), які б володіли обома мовами на належному рівні; використовувати в навчанні другої іноземної мови положення дидактики багатомовності, методики паралельного вивчення споріднених мов (наприклад, англійської та німецької); долучитися до розробки наскрізного мовного курикулуму для загальної середньої освіти, який би на міждисциплінарній основі дозволив уникати повторів у змісті навчання предметів мовного блоку; диверсифікація мовної пропозиції, адже сьогодні вивчається англійська мова як ІМ1 майже у 95 % шкіл, а як друга пропонується німецька, рідше – французька. Лише в столиці та великих містах у гімназіях та школах з поглибленим вивченням іноземних мов пропонуються й інші іноземні мови, наприклад, іспанська, китайська, в певних регіонах, але як мови національних меншин – польська, чеська, угорська та інші.

Література

1. Ніколаєва С. Ю. Концепція іншомовної освіти в Україні / С. Ю. Ніколаєва // International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE». – 2016. – № 4 (8), Vol. 4. – С. 60–61. **2. Палій О. А.** Про підвищення ефективності навчання другої іноземної мови в ЗНЗ / О. А. Палій // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2014. – № 1. – С. 121–124. – (Серія : Психолого-педагогічні науки). **3. Сажко Л. А.** Навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. А. Сажко // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 3–7. **4. Цвяк Л. В.** Особливості навчання другої іноземної мови у вищому правоохоронному навчальному закладі / Л. В. Цвяк // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2011. – Випуск 22. – С. 185–188. – (Серія : Педагогіка, соціальна робота). **5. Deutsch** als zweite Fremdsprache / [G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa, N. Marx, U. Koithan, S. Erlenwein] //

Fernstudieneinheit 26. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York : Langenscheidt, 2009. – 176 s. **6. Hufeisen B.** Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch / B. Hufeisen, G. Neuner. – Strasbourg : Europarat, 2003. – 248 s. **7. Meißner F.-J.** Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit / F.-J. Meißner // Französisch heute. – Heft 1. – 2000. – S. 55–67.

SUMMARY

Hamanyuk V. Teaching of the second foreign language in the school education in Ukraine: problems and perspectives.

The issue of the introduction of a second foreign language in general education in Ukraine is under consideration in the article. Tasks of teaching a second foreign language and practice of their solving have been studied, and arising issues have been identified. The attention has been drawn to the features of teaching a second foreign language and the need to use the points of the didactics of multilingualism, especially using the previous language and educational experience of students which are supposed to be transferred to them. Teaching a second foreign language is accompanied by the elements of interference phenomena that negatively affect the learning process, so it is important to deal with such effects or reduce them. The measures to facilitate the solution of problems which are in the sphere of a second foreign language teaching in the national system of school education have been taken.

Issues of teaching a second foreign language in school system of education should be addressed on two levels: at the organizational and the methodological levels. Among the proposals, the implementation of which would improve the situation, it should be pointed out that it is important to provide curriculum for teachers of foreign languages with courses of teaching methods of second language or include a separate module to exchange methods of teaching foreign languages; offer within teacher training courses teaching methods of the second foreign language; prepare teachers of foreign languages (two languages), who would master both languages at the appropriate level; in teaching a second foreign language would use didactics of multilingualism, parallel study of methods of related languages (eg English and German); contribute to the development through linguistic curriculum for secondary education, which would allow an interdisciplinary manner to avoid repetitions in the content of learning objects of linguistic units; diversification of language offer, because today English as L3 is studied at almost 95 % of schools, as well as German as a second language is offered, or at least – French. Only in the capital and major cities in gymnasiums and schools with advanced study of foreign languages other foreign languages such as Spanish, Chinese are offered, in certain regions, also minor languages such as Polish, Czech, Hungarian and others are offered as well.

Key words: teaching a second foreign language, didactics of multilingualism, linguistic knowledge transfer, interference, educational experience.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА (ПРАВОЗНАВЧА ДИДАКТИКА) ЯК НАУКА: ОБ'ЄКТ, ПРЕДМЕТ, МЕТА, ЗАВДАННЯ, ФУНКЦІЇ, МЕТОДОЛОГІЯ

У результаті узагальнення і систематизації матеріалів з даної тематики висвітлено предмет, мету, завдання, функції, методологію правознавчої дидактики. Її предмет описано як дослідження особливостей організації навчання правознавства, розробка відповідних методичних систем. Її мету визначено у теоретичній та практичній площинах і конкретизовано у завданнях щодо продукування, узагальнення, перевірки на практиці істинності наукових знань про мету, зміст, методи, форми, результати навчання правознавства. Призначення даної науки висвітлено через широкий спектр її функцій. Описано методологічну основу проведення досліджень у цій галузі знань. Перспективним вважаємо аналіз ступеня розробленості категоріально-понятійного апарату, наукової та навчальної літератури, генези даної науки.

Ключові слова: методика навчання правознавства; правознавча дидактика; галузь педагогічної науки; об'єкт, предмет, мета, завдання, функції, методологічна основа правознавчої дидактики.

Рябовол Л. Методика обучения правведению (правовая дидактика) как наука: объект, предмет, цель, задания, функции, методология.

В результате обобщения и систематизации материалов по данной проблематике освещены предмет, цель, задания, функции, методология правовой дидактики. Ее предмет описан как исследование особенностей организации обучения правведению, разработка методических систем. Ее цель определена в теоретической и практической плоскостях и конкретизирована в заданиях по продуцированию, обобщению, проверке на практике истинности научных знаний о цели, содержании, методах, формах, результатах обучения правведению. Значение этой науки раскрыто через широкий спектр ее функций. Описано методологическую основу проведения исследований в этой сфере знаний. Перспективным считаем анализ степени разработки категориально-понятийного аппарата, научной и учебной литературы, генезиса данной науки.

Ключевые слова: методика обучения правведению; правовая дидактика; отрасль педагогической науки; объект, предмет, цель, задания, функции, методологическая основа правовой дидактики.

У порівнянні з іншими предметними методиками, методика навчання правознавства в школі (правознавча дидактика) – молода галузь педагогічної науки. Відокремлення її від методики навчання суспільствознавства зумовлене такими чинниками, як: зростання ролі шкільної правової освіти та збільшення питомої ваги курсів правознавства в навчальному плані середньої школи; наявність відносно самостійного предмета дослідження; особливі завдання, які покликана вирішити дана наука, та функції, на реалізацію яких спрямовується; специфіка юриспруденції як основи для конструювання змісту шкільної правової освіти та відбору методів навчання правознавства; необхідність забезпечення теоретичного супроводу впровадження в шкільну правову освіту актуальних підходів та розробки відповідних методичних систем навчання правознавства. Об'єктивна основа інституціоналізації правознавчої дидактики – закономірності навчання правознавства, а саме: обумовленість цілей і змісту шкільної правової освіти рівнем соціально-економічного, культурного, політичного розвитку суспільства, поєднання у процесі навчання цілей освіти, розвитку та виховання, обумовленість навчання характером пізнавальної діяльності учнів, цілісність та єдність процесу навчання, єдність та взаємозв'язок теорії і практики [7].

Оформлення методики навчання права як педагогічної науки про завдання, зміст, методи навчання права – це результат формування протягом багатьох років концепцій правової освіти і виховання молоді, системи методичних прийомів, які забезпечували досягнення цілей правової освіти, вважає О. Певцова [6, с. 8].

Проблематику теорії та методики навчання правознавства розробляли вітчизняні науковці – Б. Андрусин, В. Арешонков, А. Гуз, Г. Кашкар'єв, О. Пометун, Л. Рябовол, І. Смагін та ін. Авторські методичні системи навчання правознавства обґрунтували: Т. Головань, Н. Жидкова, А. Киричук, В. Майорський, В. Маньгора, О. Матвієнко, С. Нетьосов, О. Пишко, Т. Ремех, Л. Рябовол, О. Святокум, Т. Смагіна та ін. Різні аспекти методики навчання правознавства у своїх працях висвітлили: П. Гаджисєва, Н. Еліасберг, В. Іщенко, О. Крапанєва, Л. Матвієнко, В. Морозова, О. Назарова, О. Певцова та ін. До розробки змісту та вирішення інших проблемних питань шкільної правової освіти долучалися фахівці з

юриспруденції: С. Бігун, С. Богачов, І. Козінцев, І. Котюк, Н. Матвіїшин, І. Усенко, Ю. Шемшученко та ін.

Аналіз перелічених вище та інших праць з окресленої проблематики засвідчив, що феномен методики навчання правознавства як науки досліджений поверхово. У цьому напрямку здійснено лише окремі наукові розвідки, результати яких не були узагальнені та систематизовані.

Не усталена сьогодні навіть відповідна назва. Поряд із позначенням цієї галузі педагогічної науки як «методика навчання правознавства», використовуються й такі назви, як: «методика викладання права», «методика викладання шкільного курсу «основи правознавства» (Б. Андрусишин, А. Гуз), що, на наш погляд, звужують предмет цієї окремої методики. У деяких працях паралельно використовуються терміни «методика навчання» і «методика викладання». Наприклад, підрозділ І.1 навчального посібника [3] має назву «Теорія і методика викладання правових дисциплін як педагогічна наука». При цьому далі у тексті міститься визначення поняття «методика навчання права».

Слід акцентувати увагу і на наступне. Очевидно, що цілі, зміст, форми, методи, результати навчання не є однаковими на різних освітніх рівнях, отже, методика навчання правознавства в загальноосвітній школі та методика навчання юридичних дисциплін у вищій школі мають окремі предмети дослідження. Натомість, їх відповідне розрізнення не завжди знаходить своє відображення в науковій та навчальній літературі, як у посібнику [9].

Мета статті – визначити об'єкт, предмет, мету, завдання, функції, методологію методики навчання правознавства в загальноосвітній школі як галузі педагогічної науки.

Найважливішими атрибутами будь-якої галузі наукових знань є її об'єкт і предмет. До визначення об'єкта і предмета методики навчання правознавства існують різні підходи. Г. Кашкар'юв трактує її об'єкт як процес навчання, процес педагогічної взаємодії між вчителем і учнем, спрямований на формування і розвиток особистості дитини засобами правознавства, предмет – як систему навчання правознавства, що включає в себе взаємопов'язані компоненти (зміст, організація, результативність) і закономірні зовнішні та внутрішні зв'язки цієї системи, які обумовлюють її функціонування [2, с. 2].

Таку думку у своїх попередніх працях, наприклад [8], поділяли і ми, виходячи з того, що об'єкт – це те, що розглядається, а предмет – аспект розгляду, вказує на спосіб дослідження об'єкта, дозволяє встановити його нові властивості, функції, відношення. Отже, якщо для дослідження об'єкта – процесу навчання – обрано системний підхід, то предметом як способом його вивчення буде відповідна форма реалізації цього процесу – система навчання правознавства – цілісна сукупність компонентів (цільового, змістового, організаційного, результативного) у їхніх взаємозв'язках. Такими закономірними, суттєвими й відносно стійкими внутрішніми зв'язками, що об'єктивно існують у процесі навчання, є усталені залежності результатів навчання від його цілей, змісту та організації, мотивів та пізнавальних інтересів і здібностей учнів. Врахування зовнішніх зв'язків системи навчання правознавства, що детермінують її функціонування, дозволяє простежити найважливішу закономірність у навчанні правознавства – його обумовленість рівнем соціально-економічного, культурного, політико-правового розвитку суспільства.

На теперішньому етапі наших наукових роздумів ми приєдналися до наукової позиції Б. Андрусишина, А. Гуза, О. Певцової та ін., котрі вказують лише на предмет правознавчої дидактики. Виходимо з того, що методики мають спільний об'єкт з дидактикою – процес навчання, отже, не існує потреби штучно виокремлювати об'єкт правознавчої дидактики, натомість, особливої уваги вимагає її предмет. Його визначають як: сукупність методичних прийомів, засобів навчання права, формування умінь і навичок у правовій сфері (О. Певцова) [6, с. 8]; процес оволодіння правовими знаннями в умовах навчання дітей у школі (Б. Андрусишин, А. Гуз) [1, с. 8]. На наш погляд, ці визначення не охоплюють усіх аспектів відповідного предмета, не розкривають його повною мірою.

Якщо виходити з того, що предмет – це сторона об'єкта, на вивчення якої спрямовані конкретні дослідження в певній галузі наукових знань, через яку визначається кожна конкретна наука та її відмінність від інших [5, с. 11], то предметом методики навчання правознавства як науки є сутність та специфіка процесу навчання правознавства. Більш детально його можна описати за етапами наукового дослідження щодо конструювання ефективного процесу

навчання правознавства. Відповідно, предметом правознавчої дидактики охоплюється вивчення масової практики навчання правознавства в школі, моделювання цілеспрямованих методичних систем навчання правознавства, обґрунтування психолого-педагогічних умов їх упровадження, безпосередньо упровадження та аналіз результатів педагогічних експериментів, подальше удосконалення методики навчання правознавства як сукупності форм, методів, прийомів, технологій, засобів навчання.

З урахуванням викладеного вище, методику навчання правознавства можна визначити як педагогічну науку, яка: 1) досліджує: правознавство як навчальний предмет, шкільне правознавство як сукупність відповідних предметів, курсів інваріантної та варіативної частин навчального плану для допрофільної підготовки та профільного навчання; закономірності процесу навчання правознавства; особливості розвитку пізнавального інтересу учнів до правознавства; специфіку засвоєння змісту шкільної правової освіти, навчального правознавчого матеріалу, формування категоріально-понятійного апарату, предметно-правових умінь і навичок, ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання правознавства; 2) розробляє цілі, завдання та зміст навчання правознавства в школі, його психолого-педагогічне, навчально-методичне, у тому числі програмне й технічне, а також організаційне забезпечення тощо.

Метою правознавчої дидактики є вивчення відповідної педагогічної дійсності, накопичення, узагальнення та систематизація знань, необхідних для розуміння, пояснення, планування та прогнозування розвитку шкільної правової освіти, процесу навчання правознавства. Мету можна конкретизувати у двох площинах: теоретичній та практичній, поділ на які, проте, є умовним. Відповідно, метою даної предметної методики є обґрунтування наукових основ шкільної правової освіти та способів її удосконалення згідно з потребами суспільства (теоретичний рівень), а також розробка на основі актуальних в освіті (особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний) та юриспруденції (філософсько-правовий, людиніцентричний) підходів і впровадження в шкільну практику методичних систем, які зможуть забезпечити розвиток особистості учня засобами правознавства (практичний рівень).

Відштовхуючись від думки Л. Грицок та А. Лякішевої, що завдання – це те, що має здійснювати наука, а саме: збір наукових фактів, їх постійне оновлення, узагальнення та систематизація, критичний аналіз, побудова причинно-наслідкових зв'язків та ефективне використання здобутих знань [5, с. 11], ми визначили наступні завдання правознавчої дидактики як науки:

- узагальнення наукових знань про закони та закономірності навчання правознавства як об'єктивні, необхідні, суттєві, загальні, сталі внутрішні й зовнішні зв'язки компонентів даного процесу (системи), що обумовлюють якісну визначеність як кожного компоненту, так і процесу (системи) загалом;

- розробка наукового категоріально-понятійного апарату цієї галузі знань;

- обґрунтування мети, завдань та результатів навчання правознавства;

- встановлення особливостей юриспруденції (її об'єкта, предмета, методології, структури) як основи для конструювання змісту шкільної правової освіти та відбору адекватних методів навчання правознавства;

- розробка державного стандарту в частині змістової лінії «людина у правовій сфері» суспільствознавчого компонента освітньої галузі «Суспільствознавство», а також дидактично-методичного забезпечення шкільного правознавства (навчальних програм, посібників, підручників тощо);

- формування змісту шкільної правової освіти як сукупності предметів/курсів правознавства та певного обсягу навчального правознавчого матеріалу;

- аналіз і систематизація наукових знань про специфіку процесу пізнання державно-правової дійсності та відповідні особливості засвоєння учнями змісту шкільної правової освіти, формування у них правових понять, спеціально предметних умінь та навичок, ціннісних орієнтацій;

- розробка цілеспрямованих методичних систем навчання правознавства як сукупності форм, методів, прийомів, технологій, обґрунтування методично-дидактичних умов їх упровадження та безпосередньо впровадження їх у шкільну практику; постійне удосконалення методичних систем навчання правознавства.

Виконуючи свої завдання, правознавча дидактика здійснює вплив на шкільну правову освіту та навчання правознавства як на процес педагогічної взаємодії вчителя й учня для забезпечення розвитку останнього. Відповідними напрямками впливу – функціями правознавчої дидактики (способами практичної реалізації її призначення) є:

– констатувальна (статистична) – дослідження генези методики навчання правознавства як науки, вивчення масової практики навчання правознавства в загальноосвітній школі та встановлення ступеня його ефективності;

– інтерпретаційна – пояснення сутності навчання правознавства, зв'язків між його складниками, інтерпретація результатів педагогічних експериментів;

– онтологічна (інтегрує дві попередні) – об'єктивний аналіз і опис реального процесу навчання правознавства, пояснення його таким, яким він є;

– теоретико-пізнавальна (евристична) – актуалізація проблем у галузі правознавчої дидактики та висунення для їх розв'язання конструктивних наукових ідей, гіпотез, винайдення та логічне доведення законів, обґрунтування наукових теорій і концепцій, визначення основних правил, принципів їх розв'язання, розробка категоріально-понятійного апарату даної науки;

– гносеологічна – дослідження особливостей пізнання державно-правової дійсності та засвоєння учнями змісту шкільної правової освіти;

– аксіологічна (світоглядна) – обґрунтування системи правових цінностей, розробка методик формування ціннісних орієнтацій в учнів, демократичного правового світогляду;

– методологічна – розробка підходів, положень педагогіки, дидактики та методики навчання правознавства, принципів, способів дослідження предмета останньої як її наукового «інструментарію»;

– практично-прикладна – удосконалення структурно-функціональних зв'язків процесу (системи) навчання правознавства, моделювання інноваційних методичних систем та впровадження їх у шкільну практику, вироблення рекомендацій щодо підвищення ефективності традиційних методик;

– прогностична – планування розвитку шкільної правової освіти, передбачення потенційних проблем, проектування шляхів їх запобігання та способів розв’язання у разі виникнення;

– інтегрувальна – узагальнення, систематизація в межах єдиного предмета правознавчої дидактики таких спеціальних методик, як: методика навчання правознавства в процесі допрофільної підготовки, методика навчання курсу «Основи правознавства», методика профільного навчання правознавства тощо;

– соціальна – розробка моделі навчання як моделі підготовки до життя майбутніх поколінь, формування у них на основі притаманних суспільству цінностей відповідних моделей поведінки і, таким чином, програмування суспільного розвитку, його перспективних напрямків.

Виконання наукою своїх завдань та реалізація функцій ґрунтується на певній методології, забезпечується застосуванням адекватних методів наукового дослідження. Методологія правознавчої дидактики – це вчення про правила наукового мислення у процесі розробки (створення) її теорії. Таку методологію складає комплекс наукових підходів, серед яких:

– діалектичний підхід до пізнання дійсності, що відбиває взаємозумовлений і суперечливий розвиток явищ, передбачає дослідження предмета науки з урахуванням зв’язку теорії і практики, детермінованості явищ (їх об’єктивної причинної зумовленості), взаємодії зовнішнього і внутрішнього, об’єктивного і суб’єктивного, ізоморфізму (відношень об’єктів, що відбивають тотожність їх побудови). Згідно з його положеннями, джерелом, основою пізнання дійсності є досвід і факти, а критерієм істинності теорії – практика. Діалектика дає змогу обґрунтувати причинно-наслідкові зв’язки, процеси диференціації та інтеграції, постійну суперечність між сутністю та явищем, змістом і формою, об’єктивність в оцінюванні дійсності. Як фундаментальний принцип і метод пізнання вона має величезну пояснювальну силу, однак, як справедливо зазначають В. Шейко та Н. Кушнарєнко, не підміняє конкретнаукові методи, пов’язані зі специфікою досліджуваної сфери [4, с. 58];

– системний підхід передбачає комплексне дослідження складних об’єктів, яким є і процес навчання правознавства, як цілеспрямованої та функціонально диференційованої системи – єдиного цілого, цілісної сукупності ієрархічно розташованих,

взаємопов'язаних та взаємозумовлених складників (підсистем, компонентів, елементів), що перебуває під впливом зовнішнього середовища;

– системно-генетичний – дозволяє розглянути досліджуваний феномен (шкільну правову освіту, навчання правознавства, окремі методичні системи) у виникненні і розвитку, виявити проблеми і перспективи, тенденції їх розвитку;

– структурно-функціональний – дозволяє виділити в системних об'єктах елементи структури і визначити їх функції, розглянути систему навчання правознавства як структурно-функціональну цілісність, в якій кожний елемент має функціональне призначення, узгоджене із загальними цілями системи;

– діяльнісний – означає розгляд навчання правознавства як предметної діяльності, взаємодії вчителя й учнів. Основою діяльнісного підходу, за В. Шейко та Н. Кушнарєнко, є категорія діяльності як форми активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті. У процесі діяльності людина постає як її суб'єкт діяльності. Діяльність здійснюється завдяки взаємопов'язаним діям, внаслідок яких досягається конкретна мета діяльності. Остання зумовлена певною потребою, задоволення якої і вимагає певних дій та визначеної структури діяльності, що охоплює: предмет (елементи, характеристики, ознаки, які суб'єкт має на початку своєї діяльності і які підлягають трансформації в продукт діяльності), засіб (способи впливу суб'єкта на предмет, стимули, мотивація), процедури (методи, технології одержання бажаного продукту), умови (оточення, середовище суб'єкта в процесі діяльності), продукт (результат трансформації предмета) діяльності [4, с. 63];

– синергетичний – передбачає дослідження процесів самоорганізації системи навчання правознавства;

– парадигмальний – дозволяє описати шкільну правову освіту крізь призму парадигм, які домінували в педагогіці (знанневоорієнтована/компетентнісна) та юриспруденції (державоцентрична/людиноцентрична) на певному етапі;

– аксіологічний – уможливило дослідження предмета у зв'язку з певними цінностями та ставленнями особистості й суспільства до них;

– моделювання – передбачає створення уявної системи – моделі, яка відтворює предмет дослідження (навчання правознавства) із збереженням закономірних внутрішніх і зовнішніх зв'язків та дозволяє наповнити компоненти цієї системи іншим змістом для отримання нових результатів її функціонування.

Основні способи отримання нових знань і вирішення завдань правознавчої дидактики як науки утворюють систему методів, яка містить теоретичні, емпіричні та математичні (статистичні) методи.

У результаті проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків. Предметом методики навчання правознавства як прикладної науки є обґрунтування функціональних цілеспрямованих методичних систем – сукупності форм, методів, прийомів, технологій, засобів навчання. Її мета має як теоретичний аспект – розробка наукових основ шкільної правової освіти, так і практичний – визначення способів, форм її удосконалення відповідно до потреб суспільства. Свою деталізацію мета знаходить у завданнях щодо вироблення, узагальнення, систематизації, апробації, перевірки на практиці істинності наукових знань про мету, зміст, методи, форми, результати навчання правознавства. Функціями правознавчої дидактики є: онтологічна, гносеологічна, прикладна, аксіологічна, методологічна, прогностична, інтегрувальна. Найбільш яскраво практично-прикладне значення цієї предметної методики виявляється через її соціальну функцію, посередництвом якої вона фактично здійснює соціальне управління. Її методологічне підґрунтя, основу, яка забезпечує отримання об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процес навчання правознавства, складає комплекс наукових підходів, серед яких: діалектичний, системний, діяльнісний, синергетичний, парадигмальний, аксіологічний. Для вивчення внутрішніх і зовнішніх зв'язків процесу (системи) навчання правознавства, створення ефективних методичних систем особливу роль відіграє моделювання.

Методика навчання правознавства, крім об'єкта, предмета, мети, завдань, функцій та методології, має ще й такі обов'язкові для кожної наукової галузі атрибути, як: методи дослідження, категоріально-понятійний апарат, наявність наукової та навчальної літератури, в якій відображено відповідні здобутки, генеза науки. Саме ці аспекти даної проблематики і є перспективними у напрямку дослідження. Їх вивчення дозволить встановити місце і роль

методики навчання правознавства в системі педагогічних наук та в системі професійної підготовки вчителя суспільствознавчих предметів.

Література

1. Андрусишин Б. І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства»: [підруч.] / Б. І. Андрусишин, А. М. Гуз. – Київ : Знання, 2008. – 301 с. **2. Кашкаръов Г. В.** Методика викладання правознавства в школі в опорних схемах і таблицях / Г. В. Кашкаръов. – Харків : Основа, 2011. – 64 с. **3. Крапанева Е. М.** Теория и методика обучения праву : [учеб. пособ.] / Е. М. Крапанева. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010. – 166 с. **4. Кушнарченко Н. М.** Організація та методика науково-дослідницької діяльності : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Н. М. Кушнарченко, В. М. Шейко. – Київ : Знання, 2006. – 307 с. **5. Лякішева А. В.** Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : [навч.-метод. посіб.] / А. В. Лякішева, Л. К. Грицюк. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с. **6. Певцова Е. А.** Теория и методика обучения праву : [учебник для студ. высш. учеб. завед.] / Е. А. Певцова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 400 с. **7. Рябовол Л. Т.** Законы дидактики в навчанні правознавства: сутність та особливості дії / Л. Т. Рябовол // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 16 (69). – С. 242–249. **8. Рябовол Л. Т.** Методика навчання правознавства в школі як наука / Л. Т. Рябовол // Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій школі : Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 13–14 березня 2012 р.) : матер. конф. – Полтава, 2012. – С. 112–113. **9. Чужикова В. Г.** Методика викладання права : [навч. посіб.] / В. Г. Чужикова. – Київ : КНЕУ, 2009. – 425 с.

SUMMARY

Riabovol L. Methods of teaching law (jurisprudential didactics) as a science: object, subject, goal, tasks, functions and methodology.

Analysis of works outlining problems has shown that the phenomenon of methods of teaching law as a science is studied superficially. In this direction only a few researches have been made. As a result of generalization and systematization of material on the subject object, goal, tasks, functions and methodology of this branch of science teaching have been identified. In determining its essential attributes, it has been assumed that methods share the same object with didactics – learning process, therefore there is no need to isolate object jurisprudential didactics artificially. It has been stated that this science is

applied by nature, its subject has been described as the study of peculiarities of teaching law, teaching study is focused on functional systems.

Methods of teaching law have been defined as teaching science, which: 1) explores: law as a subject, school law as a set of relevant subjects, courses invariant and variable parts of the curriculum for pre profile training and vocational training; patterns of the learning process of law; especially the development of cognitive interest of students in law; mastering the specific content of the school legal education, training jurisprudential material forming conceptual apparatus, the subject of legal skills, values of students in the learning process of law; 2) develops goals, learning content of law, its psychological, educational, scientific, methodological support.

The purpose of jurisprudential didactics has been considered in the theoretical and practical aspects and detailed in the task of developing, systematization, organizing, testing, checking in practice the truth of scientific knowledge about the purpose, content, methods, forms, learning outcome of law. The purpose of this science has been highlighted through a wide range of functions. The attention has been paid to its social function. We have described the methodological basis of research in this field of study. Promising research directions in this analysis consider the degree of elaboration of categorical-conceptual apparatus, scientific and academic literature, the genesis of this science.

Key words: methods of teaching law; jurisprudential didactics; branch of pedagogy; object, subject, goal, tasks, functions and methodological basis jurisprudential didactics.

УДК 51(07)

Сергій Семенець

КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛІ НАВЧАЛЬНО-МАТЕМАТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Мета статті полягає в розробленні науково обґрунтованої концепції моделі навчально-математичної діяльності учнів. Для цього зроблено теоретичний аналіз, виокремлено методологічні засади особистісно-розвивальної освіти. За результатами структурно-системного аналізу представлено компоненти навчально-математичної діяльності, що забезпечують на практиці процес учіння математики. Зроблено висновок про те, що цілісність навчально-математичної діяльності учнів забезпечується єдністю потребово-мотиваційного, проєктувально-задачного, конструктивного, реалізаційного та рефлексивного компонентів. Перспективним є питання про специфіку методичної системи розвивального навчання математики в середній школі.

Ключові слова: концепція, модель, структура, навчально-математична діяльність учнів, математичні здібності, особистісно-розвивальна освіта, учіння математики, інтерес.

Семенец С. Концепция модели учебно-математической деятельности учащихся.

Цель статьи заключается в разработке научно обоснованной концепции модели учебно-математической деятельности учащихся. Для этого сделан теоретический анализ, выделены методологические основы личностно-развивающего образования. По результатам структурно-системного анализа представлены компоненты учебно-математической деятельности, обеспечивающие на практике процесс обучения математике. Сделан вывод о том, что целостность учебно-математической деятельности учащихся обеспечивается единством потребностно-мотивационного, проектно-задачного, конструктивного, реализационного и рефлексивного компонентов. Перспективным является вопрос о специфике методической системы развивающего обучения математике в средней школе.

Ключевые слова: концепция, модель, структура, учебно-математическая деятельность учащихся, математические способности, личностно-развивающее образование, обучение математике, интерес.

Сучасний етап розвитку суспільства спричинив постановку нових цілей і завдань математичної освіти. Традиційна математична освіта, де головною метою навчального процесу є передача знань, формування вузькофахових умінь і навичок, не забезпечує повноцінний розвиток особистості як суб'єкта діяльності, здатного самостійно мислити і готового приймати відповідальні рішення. Тут експлуатується зона актуального розвитку особистості, у результаті чого навчання «плететься у хвості» її розвитку. Насправді існує ціла низка протиріч, серед яких ключовим, на нашу думку, є глибоке внутрішнє протиріччя між змістом дисципліни та методикою її навчання: з одного боку, дедуктивним змістом математики, абстрактними математичними структурами, універсальними методами математичного дослідження, які формують теоретичні узагальнення та розвивають, передусім, науково-теоретичне (структурно-математичне) мислення, а з іншого – логікою навчального пізнання, асоціативно-рефлекторною теорією научіння, усталеною методикою навчання математики, що передбачають домінування емпіричних узагальнень й актуалізацію емпіричного

мислення, нівелювання математичних здібностей і формування вузькоматематичних умінь і навичок.

У наших новітніх дослідженнях вивчалися теоретико-методологічні засади, студіювалися методичні аспекти окресленої наукової проблеми. Зокрема, було обґрунтовано положення про головну роль змісту навчального матеріалу математики, розкрито специфіку процесуального компонента методичної системи розвивального навчання математики [8; 9]. Натомість дотепер актуальною залишається проблема науково-теоретичного обґрунтування концептуальної моделі навчально-математичної діяльності учнів як основи їхнього розвитку на діяльнісному, генетичному, соціально-психолого-індивідуальному вимірах особистості.

Мета статті – з огляду на методологію і теорію розвивального навчання розробити науково обґрунтовану концепцію моделі навчально-математичної діяльності учнів.

Наукове розв'язання окресленої проблеми тісно пов'язується із сучасним поняттям особистості, використанням категорії особистості як ключової в процесі модернізації системи математичної освіти, реорганізації процесу навчання математики. У представленому дослідженні послуговуємося тлумаченням особистості українським психологом В. Рибалком, згідно з яким особистість – це суб'єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою системою психічних властивостей, що формується, виявляється у творчій та самоперетворюючій діяльності, спілкуванні; опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом [6]. У сучасній державній концепції розвитку освіти головною дійовою особою навчального процесу визнається особистість учня, що пояснюється постановкою нової мети – розвиток тих якостей особистості, які потрібні їй задля долучення до соціально корисної діяльності. Досягнення такої мети тісно пов'язане з розв'язанням проблеми учіння, яка, як визнають вітчизняні вчені, є найбільш складною і найменш опрацьованою, а в методичному плані – перебуває лише на початковому етапі дослідження. Це пояснюється тим, що «... у наш час розійшлися лінії навчання і культурного розвитку, і навчання (принаймні у його теперішніх формах) аж ніяк не є засобом розвитку, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. Виготського. Освіта виявилася

гранично раціоналізованою і вербалізованою. З неї вихолощено афективно-емоційний запал дитинства, що веде до поширення в суспільстві професійно-компетентного, але бездуховного індивіда» [4, с. 39]. На нашу думку, нерозв'язаність проблеми учіння, а на цьому тлі зорієнтованість індивіда виключно на результат, нехтування процесуальною складовою (рефлексивним розумінням процесу пізнання) індукує іншу вельми значущу соціально проблему – занепад духовності, девальвація в суспільстві моральних цінностей і домінування матеріальних.

Розгляд учня як суб'єкта навчально-математичної діяльності – ось, що лежить в основі розв'язання проблеми учіння математики. Проте в традиційних методиках це здійснюється формально, без урахування того, що для суб'єкта пізнання процес оволодіння знаннями передбачає теоретичне мислення, актуалізацію потребово-мотиваційного (ціннісного), задачного й операційного компонентів навчальної діяльності. Отож загострюються загальновідомі освітньо-математичні проблеми: небажання навчатися; неможливість самостійно продовжувати навчання; зорієнтованість на результат (одержати високу оцінку, атестат, диплом), а не на процес (спосіб досягнення цілі); домінанта зовнішніх чинників виховання та нівелювання внутрішніх, пов'язаних із становленням особистості учня як суб'єкта навчально-математичної діяльності.

Для розв'язання названих проблем концептуальним слугує положення про те, що тільки в суб'єкта власних дій та власної діяльності створюються реальні можливості для становлення й розвитку особистості. Діяльність – це рушійна сила розвитку, оскільки «сутність діяльності – у творенні світу людиною, у творенні власних суспільних відносин і самого себе» [1, с. 14]. Тому розвиток учня – це процес його самотворення як особистості в діяльності. Такою діяльністю є навчальна, що виступає формою засвоєння теоретичних знань у процесі розв'язування навчальних задач. Згідно зі створеною О. Леонт'євим загальною теорією діяльності первісною є практична (зовнішня) діяльність, від якої походять усі види психічної (внутрішньої) діяльності. Структуру цілісної людської діяльності формують: потреби, мотиви, цілі, умови і засоби досягнення цілей, дії та операції. Будь-яка діяльність постає як процес розв'язування специфічних для цієї діяльності задач, а під

задачею розуміється поєднання цілей та умов їх досягнення [3, с. 159-182].

З огляду на вищезазначене, розвиток навчально-математичної діяльності учнів здійснюється за умови первісного виконання практичних дій у процесі розв'язування практичних (прикладних) задач з математики. Отже, з одного боку, розв'язується одна із ключових проблем математичної освіти – проблема походження математичних знань, а з іншого – у навчанні математики практично втілюється ідея прикладної математики про застосування методу математичного моделювання для дослідження процесів і явищ. Практичний зміст навчального матеріалу математики актуалізує суб'єктний досвід, відтак усвідомлюється потреба, з'являється пізнавальний мотив, пов'язаний з інтересом до процесу пізнання та знаходження способу розв'язування задачі. Зорієнтованість на спосіб досягнення цілі (знаходження способу розв'язування задачі), пізнавальний інтерес (як провідний мотив) у процесі побудови і дослідження математичних моделей, є присутніми характеристиками навчально-математичної діяльності.

Позитивна мотивація навчання математики, передусім інтерес до вивчення математики, слугують успішній навчально-математичній діяльності, яка, своєю чергою, забезпечує перехід на вищий рівень розвитку математичних здібностей. Тут насправді простежується триплет: інтерес ↔ діяльність ↔ здібності, цілісна єдність якого забезпечує розвиток особистості. Назване утворення має ознаки саморозвивальної системи, у результаті функціонування якої досягається вищий рівень розвитку як системи в цілому, так і її структурних компонентів. На вищому рівні особистісного розвитку триплет набуває таких форм: інтерес ↔ діяльність ↔ обдарованість; інтерес ↔ діяльність ↔ талант. У цьому процесі одну з ключових ролей відіграють особистісні чинники, передусім емоційно-вольова сфера, самооцінка, характер і рівень домагань суб'єкта діяльності. Однак, власне кажучи, системотвірним компонентом зазначеної тріади вважаємо інтерес як структурну одиницю потребо-мотиваційної сфери особистості. Саме безкорисливий інтерес, на думку О. Дусавицького, слугує основоположним елементом у структурі особистості. Назване особистісне утворення розуміється як вибіркове відношення до чого-небудь, певна ієрархія відношень, що відображає ставлення індивіда до світу, у якому проявляється його

цілісність [2]. Зважаючи на те, що в основі інтересу лежить переживання цілісного відношення «я і світ» [2, с. 12], сутнісною характеристикою інтересу до математики є переживання цілісного відношення учня «я і світ, що інтерпретується математикою».

Зроблений змістово-теоретичний аналіз навчальної діяльності, з'ясовані в попередніх роботах якісні характеристики математичних здібностей учнів дозволяють визначитися в одному із трьох можливих типів орієнтування психологічної теорії поетапного формування розумових дій [10]. Згідно зі створеною П. Гальперінім і Н. Талізінною теорією перший тип передбачає навчання дії за вказаним зразком, другий – використання вказівок щодо покрокового виконання завдання за готовим алгоритмом, третій тип – навчання аналізу задачі, знаходженню способу дій та самостійному складанню алгоритму як узагальненої схеми розв'язування типових задач. Саме третій тип засвоєння передбачає розв'язування навчальних задач, виконання змістово-теоретичних дій (аналіз, абстрагування, узагальнення, планування) і, зрештою, уможлиблює реалізацію методу сходження від абстрактного до конкретного в процесі вивчення математики. Тут створюються іманентні умови для актуалізації структурних компонентів математичних здібностей. Навчання згідно з третім типом формування розумових дій, з одного боку, представляється як процес навчальної діяльності, а з іншого – активізує процес мислення, розвиває математичні здібності та виховує інтерес.

Для встановлення закономірностей формування навчально-математичної діяльності необхідно з'ясувати психологічні новоутворення підліткового та раннього юнацького віку (основна та старша школи), виокремити основні чинники розвитку пізнавальних процесів у психології дорослішання. Примітно, що інтелектуальне самоствердження підлітків відбувається в їхній навчальній діяльності, в процесі реалізації пізнавальних потреб та інтересів. Саме завдяки виконанню пізнавальних і продуктивно-творчих завдань, що розвивають інтерес, навчання набуває особистісного сенсу і перетворюється в самоосвіту. Вважається, що підлітковий віковий період плідний для розвитку абстрактного (словесно-логічного) мислення, а також мислення на рівні формальних операцій (за Ж. Піаже, [5]).

У роботах з вікової психології до центральних новоутворень раннього юнацького періоду віднесено особистісне самовизначення як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості [7, с. 237]. Формуються такі якості особистості, від яких залежить результативність діяльності: інтерес до певної галузі знань, зацікавленість певною дисципліною, організованість, наполегливість і відповідальність. Їхній тісний зв'язок забезпечує психологічні утворення, які називають талантом і покликанням [7, с. 259].

Резюмуючи вищезазначене, робимо висновок про те, що ранній юнацький віковий період вирізняється від підліткового розвивальною наступністю – тут формуються складніші індивідуально-психологічні утворення, засвоюються непрості різновиди діяльності, подальшого розвитку набувають унікальні особистісні якості. Таких змін зазнають усі компоненти триплету інтерес ↔ діяльність ↔ здібності, що засвідчує про динаміку особистісного розвитку, позитивні зміни в структурі особистості. Загалом у динаміці едукації (навчання, виховання, розвиток) простежується різнорівнева (вертикальна) розвивальна наступність стосовно різних вікових періодів і ступенів освіти. Динаміка вікового розвитку особистості школяра зумовлює однорівневу (горизонтальну) розвивальну наступність навчання, що передбачає послідовність і систематичність у оволодінні теоретичним матеріалом, засвоєнні узагальнених способів дій та мислення, формуванні індивідуально-психологічних утворень та якостей особистості. Отже, розвивальна наступність має бути сутнісною характеристикою процесу навчання, а принцип розвивальної наступності стати засадничою ідеєю теорії розвивального навчання.

З огляду на зроблений аналіз, теоретичною основою концептуальної моделі навчально-математичної діяльності учнів є такі положення:

1. Основою потребово-мотиваційної складової цієї діяльності слугують такі системотвірні утворення: потреба в особистісному самоствердженні, професійне самовизначення в процесі вивчення математики, а також інтерес до побудови, дослідження та реалізації математичних моделей.

2. Навчально-математична діяльність має задачну структуру, а отже, здійснюється в процесі постановки і розв'язування

специфічних задач. Задачна структура розвивального навчання математики слугує програмою навчально-математичної діяльності, у якій реалізується принцип розвивальної наступності: у визначеній ієрархії задачі різняться рівнем змістово-теоретичного узагальнення. Первісними є прикладні задачі, що розв'язуються методом математичного моделювання, а системотвірним поняттям математики слугує поняття «математична модель».

3. Розв'язування навчально-математичних задач здійснюється відповідно до третього типу орієнтування в завданні і передбачає виконання змістово-теоретичних дій: аналіз, узагальнення, абстрагування, планування, рефлексія. За результатами розв'язування таких задач створюються навчально-математичні моделі, де сформовано узагальнені способи дій у процесі розв'язування типових задач з математики.

4. Часткові задачі з математики розв'язуються згідно з логікою сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового), що передбачає покрокову реалізацію розроблених навчально-математичних моделей на етапі формування умінь і навичок.

5. Розвитку навчально-математичної діяльності учнів слугують їхні математичні здібності, що проявляються і розвиваються в цій діяльності. Тому в процесі розв'язування задач мають актуалізуватися різні компоненти та різні типи математичних здібностей: кодувально-формалізований, когнітивно-узагальнювальний, мнемічно-узагальнювальний, кодувально-когнітивний, кодувально-мнемічний, когнітивно-мнемічний, однорідний.

6. Специфіка (зовнішній бік) навчально-математичної діяльності учнів зумовлюється персональними пізнавальними стилями та стратегіями навчання. Формування навчально-математичної діяльності здійснюється в міру засвоєння різних рівнів стильової поведінки: стилю кодування інформації, когнітивного стилю, стилю постановки та розв'язування проблем, епістемологічного стилю. Суб'єкт навчально-математичної діяльності характеризується персональним пізнавальним стилем – ієрархічно організованою, гнучкою формою індивідуальної інтелектуальної поведінки.

7. Рефлексія процесу учіння математики (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль) є невід'ємною складовою навчально-математичної діяльності.

Розроблена концепція моделі навчально-математичної діяльності учнів містить п'ять структурних компонентів.

Потребово-мотиваційний компонент навчально-математичної діяльності учнів інтегрує три аспекти: по-перше, відображає закономірності психічного розвитку підліткового віку та ранньої юності (формування психологічних новоутворень періоду дорослішання); по-друге, визначає інтерес як системотвірний компонент у структурі особистості, як переживання цілісного відношення учня «я і світ, що інтерпретується математикою»; по-третє, конкретизує специфіку предмета діяльності – математичні моделі. З позицій системного підходу потребова-мотиваційний компонент слугує підсистемою в складній системі «навчально-математична діяльність», він є основоположним (системотвірним).

Проектувально-задачний компонент навчально-математичної діяльності передбачає її представлення у формі задачної системи, що має декілька рівнів змістового теоретичного узагальнення. Перший рівень займають практичні і прикладні задачі, у процесі розв'язування яких вирішується три ключові освітні питання: 1) розв'язується проблема походження математичних знань, реалізується культурно-історичний підхід до навчання математики; 2) формуються вміння застосовувати математичне моделювання як метод навчального пізнання; 3) втілюється ідея сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового): від загального поняття «математична модель» до математичної моделі прикладної задачної ситуації. Другий рівень містить навчальні задачі, передбачає навчальне моделювання й формування способу (методу) розв'язування типових задач з математики. Навчально-теоретичні задачі з математики характеризуються третім рівнем змістово-теоретичного узагальнення, на якому вивчаються загальнологічні та загальноматематичні методи. Найвищий рівень представлений навчально-дослідницькими задачами з математики, результати розв'язування яких мають елементи наукової новизни. Визначена система різнотипних задач забезпечує засвоєння теоретичної і практичної складових навчального матеріалу та

водночас слугує програмою навчально-математичної діяльності учнів.

Конструктивний компонент розкриває зміст і структуру системи дій і операцій у процесі розв'язування типових математичних задач. Визначена ієрархія навчальних дій виконує роль навчальної моделі для застосування в типових задачних ситуаціях прикладного, практичного й математичного змісту. Розвиток конструктивного компоненту навчально-математичної діяльності визначають два чинники: перший – це вміння виконувати змістовий аналіз задачної ситуації, створювати математичні моделі, переформулювати задачі, виокремлювати евристики (знаходити ключову ідею), будувати навчальні моделі; другий – математичні здібності, такі їх компоненти, як кодувально-формалізований, когнітивно-узагальнювальний і мнемічно-узагальнювальний.

Реалізаційний компонент навчально-математичної діяльності забезпечує покрокове виконання дій і операцій згідно зі створеною навчальною моделлю (алгоритмом), а також передбачає оформлення розв'язання поставленої задачі. Тут одним із ключових завдань є контроль як окремо виконаних дій і операцій, так і цілісного засвоєння способу дій у процесі розв'язування типових задач. Розвиток названого компонента здійснюється в процесі розв'язування системи типових задач, що, по суті, є формуванням нових умінь і навичок.

Рефлексивний компонент забезпечує самоаналіз виконаної навчальної роботи, самоконтроль і самооцінку, що здійснюються на декількох вимірах: змістовому (теоретичному), процесуальному (уміння розв'язувати задачі), референтному (соціальному) та ціннісному (потребово-мотиваційному). Учні дають відповідь на питання: якою є міра розуміння теоретичного матеріалу? який ступінь розвитку умінь розв'язувати задачі? яка переважала власна соціальна позиція? якими є власні ціннісні орієнтації в навчанні математики?

Отже, цілісність навчально-математичної діяльності учнів забезпечується єдністю потребо-мотиваційного, проектувально-задачного, конструктивного, реалізаційного та рефлексивного компонентів. Задачна структура цієї діяльності будується згідно з принципом розвивальної наступності: у визначеній ієрархії задачі різняться рівнем змістово-теоретичного узагальнення. Визначальною

особистісною характеристикою, що забезпечує розвиток навчально-математичної діяльності учнів, слугує зацікавленість у вивченні математики. Формула-триплет інтерес до вивчення математики \leftrightarrow навчально-математична діяльність \leftrightarrow математичні здібності (математична обдарованість, математичний талант) є засадничою в теорії розвивального навчання математики. До перспективи подальших досліджень відносимо питання про специфіку методичної системи розвивального навчання математики в середній школі.

Література

1. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 544 с.
2. **Дусаицкий А. К.** Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусаицкий. – Москва : Дом педагогики, 1996. – 204 с.
3. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1975 – 304 с.
4. **Методика** навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посіб.] / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. – Київ : Вища шк., 2003. – 323 с.
5. **Пижае Ж.** Структуры математические и оперативные структуры мышления / Ж. Пижае // Преподавание математики. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 316 с.
6. **Рибалка В. В.** Психологія розвитку творчої особистості : [монографія] / В. В. Рибалка. – Київ : Вища школа, 1996. – 362 с.
7. **Савчин М. В.** Вікова психологія : [навч. посіб.] / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2006. – 360 с.
8. **Семенець С. П.** Методологія і теорія розвивального навчання математики : [монографія] / С. П. Семенець. – Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2015. – 236 с.
9. **Семенець С. П.** Системотвірне поняття та особливості змісту розвивального навчання математики / С. П. Семенець // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2015. – Вип. 46. - С. 207–212.
10. **Талызина Н. Ф.** Теория поэтапного формирования умственных действий и проблемы развития мышления / Н.Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1967. – № 1. – С. 28–32.

SUMMARY

Semenets S. P. Concept models of pupils' educational and mathematical activity.

The purpose of the article is the development of science-based concepts of models of pupils' educational and mathematical activity. For this aim a theoretical analysis was made and methodological principles of personal and developmental education were singled out. The main conceptual theses were stated which embodied the idea of scientific development of the individual during a holistic implementation of triplets: *interest* \leftrightarrow *activity* \leftrightarrow *skills*; *interest* \leftrightarrow

activity ↔ *talent*; *interest* ↔ *activity* ↔ *genius*. According to the results the structure and system analysis of educational components of mathematical activity have been presented, which provide a practical process of learning mathematics. Solving mathematical problems of teaching is carried out by means of the third type of orientation in the job, which involves the theoretical content and operations (analysis, synthesis, abstraction, planning and reflection). The application problems are solved by mathematical modeling. Teaching mathematical models are created, which outline the generalized methods of typical mathematics problems solving.

It has been found that developmental continuity should be the essential characteristics of the learning process, and developing continuity principle becomes a fundamental idea in the theory of developmental education. It is proved that the structure of task developmental education mathematics program serves educational mathematical activity, which implemented the principle of developing succession: in a certain hierarchy of tasks on different levels of content-theoretical generalization.

It is determined that notable combined with educational and development mathematical activity, development provide the interest of pupils in studying mathematics. Formula: *interest in studying mathematics* ↔ *mathematical educational activities* ↔ *mathematical abilities* (*mathematical genius, mathematical talent*) are fundamental in the theory of developmental education mathematics. It is concluded that the integrity of the educational mathematical activity of pupils ensured unity of motivational, tasks, constructive, realizable and reflective components. Prospects for further research include the question of specificity of methodical system of developing teaching mathematics in the secondary school, in particular the characteristics of its procedural and evaluative components.

Key words: concept, model, structure, educational mathematical activity of pupils, mathematical ability, personality, developmental education, learning mathematics, interest.

УДК 378.015.3:159.955]:[378.016:53]

*Артем Соломенко,
Олександр Коновал,
Тетяна Туркот*

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЗИКИ У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті розглядається проблема розвитку критичного мислення суб'єктів навчального процесу. Виокремлено основні елементи, які складають основу критичного мислення. Розглянуто та проаналізовано зміст дисципліни «Фізика». Визначено дидактичний потенціал курсу фізики.

З'ясовано, що успішному формуванню та розвитку критичного мислення учнів сприяє розгляд проблемних ситуацій та проблемних запитань. Показана важливість використання запитань для розвитку критичного мислення. Наведений взаємозв'язок побудови сучасної картини світу та розвитку критичного мислення тих, хто навчається. Доведено, що фізика як наука та навчальна дисципліна надає можливості розвитку критичного мислення учнів.

Ключові слова: критичне мислення, дидактика, стандарт освіти, фізика, проблемне навчання, методика навчання фізики, наукова картина світу.

Коновал А., Соломенко А., Туркот Т. Дидактический потенциал физики в развитии критического мышления

Статья посвящена проблеме развития критического мышления у субъектов учебной деятельности. Приведены основные элементы, из которых состоит критическое мышление. Рассмотрен и проанализирован состав дисциплины «Физика». Определены особенности курса физики. Выяснено, что успешное формирование и развитие критического мышления наилучшим образом осуществляется при рассмотрении проблемных задач. Показана важность использования вопросов для развития критического мышления. Приведена связь построения современной научной картины мира и развития критического мышления для тех, кто изучает физику. Обосновывается возможность использования физической науки для развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, дидактика, стандарт образования, физика, проблемное обучение, методика обучения физики, научная картина мира.

Значення навчального предмета «Фізика» визначається тією роллю, яку відіграє фізична наука в житті сучасного суспільства, її впливом на темпи розвитку науково-технічного прогресу, розвитку культури людини, формування наукового світогляду, укріплення соціально значущої орієнтації, що забезпечує гармонізацію відносин людини з навколишнім світом. Серед учених та дослідників, праці яких освітлюють цю проблематику, можна виокремити таких науковців як Алексеев П., Буряк В., Гончаренко С., Коновал О., Мултановский В., Спаський Б., Теплицький І. та інші. В основному в працях цих науковців розглядалась фізика як інструмент для формування наукової світоглядної позиції, проте дослідження можливостей фізики для формування та розвитку критичного мислення найчастіше мало поодинокий характер. Саме тому *метою статті є* дослідження дидактичного потенціалу фізики як науки та

інваріантної шкільної дисципліни для формування та розвитку критичного мислення суб'єктів навчальної діяльності.

Одне із завдань фізики – формування наукового світогляду, без наявності якого не буде якісного розвитку критичного мислення. Зміст курсу фізики [7; 8] загальноосвітньої школи сприяє цьому розвитку. «У змісті навчального предмета наука відбивається не тільки як система знань, але і як діяльність. Зокрема, наука-фізика як діяльність включається в зміст навчального предмета в якості його елемента через систему методологічних знань; через пошукову діяльність учнів, відповідну до етапів і логіки наукової діяльності; через прийоми навчання, які відповідають методам науки; через певну організацію пізнавальної діяльності учнів, яка відповідає переходу від явища до його сутності і від сутності до явища» [9, с. 83]. Матеріал курсу фізики базується на фундаментальних фізичних теоріях, відповідно до яких названі розділи курсу: механіка, молекулярна фізика, електродинаміка, квантова фізика. Структура вивчення матеріалу визначається рівнем основних знань, умінь, заданих програмою. Виділений рівень знань вимагає корекції цілей і завдань уроку, дидактичного матеріалу, а також самої структури уроку. Таке коригування відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Відповідно до поставлених завдань, навчальна діяльність на уроці може бути організована по-різному.

Проаналізувавши Стандарт основної загальної освіти з фізики [7; 8], ми з'ясували, що фізика різнобічно розвиває учнів, оскільки передбачає різноманітні види діяльності: проведення спостережень, дослідів і експериментів, вивчення явищ і законів, принципів дій різних пристроїв тощо. «Критичне мислення формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності» [1, с. 5]. Вимоги до рівня підготовки випускників основної середньої школи припускають наявність в учнів умінь здійснювати самостійний пошук інформації природничого змісту з використанням різних джерел, проводити її обробку та представляти в різних формах (словесно, за допомогою математичної мови, малюнків, графіків, схем, таблиць). «Зустрічаючись із новою інформацією, учні з розвиненим критичним мисленням повинні вміти розглядати нові ідеї вдумливо, із різних

сторін, роблячи висновки на основі точності та цінності даної інформації» [6, с. 202]. Сучасні програми з фізики, рекомендовані Міністерством освіти і науки України, орієнтовані на інтелектуальний розвиток учнів і їх здатність до самоосвіти, а отже, до рефлексії та розвитку критичного мислення. Вивчення фізики в основній школі спрямоване на досягнення таких цілей, як розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей у процесі рішення інтелектуальних проблем, фізичних задач і виконання експериментальних досліджень; здатність до самостійного набуття нових знань з фізики відповідно до життєвих потреб та інтересів; виховання переконаності в пізнаваності навколишнього світу, в необхідність розумного використання досягнень науки і технологій для подальшого розвитку людського суспільства, поваги до творців науки і техніки.

Результат розвитку критичного мислення буде залежати не тільки від цілей і змісту освіти, а й від методів навчання. Метод навчання – це система цілеспрямованих дій учителя, який організовує пізнавальну і практичну діяльність учня, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти і тим самим досягнення цілей навчання. Методи визначаються залежно від способу засвоєння видів змісту освіти. У дидактиці розрізняють репродуктивні методи (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний), при яких учень засвоює знання і відтворює вже відомі йому способи діяльності, і продуктивні методи (евристичний і дослідницький), коли учень самостійно видобуває знання з частковою допомогою вчителя. Існує ще проміжний метод – проблемний виклад. «Найбільш ефективно діючим засобом активізації мисленнєвої діяльності учнів є проблемне навчання» [3, с. 3]. Ми вважаємо, що для розвитку критичного мислення як мислення самостійного доцільніше використовувати продуктивні методи навчання і проблемний виклад. Для більш ефективного розвитку критичного мислення школярів на уроках фізики необхідно включати елементи його розвитку на кожному уроці. При цьому не обов'язково урок повинен проходити в рамках будь-якої конкретної технології. Важливо, щоб на уроці використовувалися основні прийоми і методи, які дозволяють розвивати критичне мислення.

Для ефективного розвитку критичного мислення насамперед необхідно визначити основну ідею певного розділу фізики, яка

впливає з поставленої дидактичної мети, і відповідно до неї спланувати навчальну діяльність. При цьому слід урахувати, що «критичність мислення – це не тільки здатність людини помічати помилки та недоліки в чужій роботі, в ідеї, в предметі, а й більш широкі здібності аналізувати, виявляти позитивне і негативне в явищі з метою вдосконалення» [2, с. 14].

Предметом критичного мислення є різні продукти культури і науки, у яких закладена різна інформація. Перелічимо основні з них, які можна розглядати в процесі вивчення фізики як проблемні: завдання-помилки; завдання із зайвими даними; експериментальні завдання; тексти (книги, статті, вірші, приказки та т. д.); висловлювання вчителів і учнів; використання життєвого досвіду учнів; факти (наукові і ненаукові).

Фізика – наука експериментальна. Виконання лабораторних робіт із фізики дозволяє будувати моделі фізичних законів і процесів, перевіряти й досліджувати фізичні явища, придумувати досліди й перевіряти результати, порівнювати теоретичні дані з експериментальними. У межах нашого дослідження ми виділили такі дидактичні особливості курсу фізики:

1. Вивчення фізики забезпечує формування в учнів цілісних уявлень про природу і про навколишній світ. Побудова навчального процесу з фізики відповідає циклу наукового пізнання.

2. Вивчення фізики передбачає аналітичний підхід: критичний погляд на проблемні ситуації, що виникають при розгляді фізичних явищ і процесів; аналіз одержаних відповідей вирішених завдань на істинність і відповідність дійсності; обов'язкова оцінка результатів лабораторних та експериментальних робіт; оцінка стану роботи певного приладу тощо.

3. При вивченні фізики використовуються різні форми занять, на яких розвивається критичне мислення учнів (лабораторні та експериментальні роботи, рішення задач-помилко, рішення задач із зайвими або недостатніми даними тощо).

4. Фізика нерозривно пов'язана з реальним життям. Тому розвивати критичне мислення можна на прикладі ситуацій, які виникають і вирішуються учнями в повсякденному житті.

5. Фізика – це фундамент усіх технологій. Сьогодні технології дуже швидко розвиваються і модернізуються, тому виникає

необхідність не тільки вивчення певних технологій, але й критичного осмислення їх впливу на різні сторони життєдіяльності людини.

6. Фізика тісно пов'язана з екологією і з екологічною освітою, яка в наш час є актуальною проблемою для критичного аналізу.

Усі перераховані вище особливості фізики допомагають вчителю формувати розвинену особистість, здатну до творчого мислення, освоєння і застосування наукового досвіду попередніх поколінь; готової до свідомого вибору подальшої професії; вміння адаптуватися в світі швидко мінливих технологій; здатної прогнозувати наслідки своєї діяльності і критично її оцінювати; зберігати інтерес до світу природи і готовність до отримання нового знання. Як зазначають науковці [4]: «Фізика надає величезні можливості для розумового розвитку учнів завдяки своїй системі, винятковій ясності й точності понять, висновків і формулювань» [4, с. 3].

Критичне мислення нічого не приймає на віру. Використовуючи його, людина ставить перед собою питання і почергово шукає на них відповіді за допомогою дослідних методів і певних прийомів роботи з джерелами інформації. На думку Нечепельської Н., основне завдання, що постає перед учителем, який прагне навчити учнів мислити критично, – це «навчити їх ставити запитання та формулювати проблеми. Уміння розв'язувати проблеми – шлях до досягнення мети, шлях до успіху» [1, с. 2]. Критичне мислення починається з питань і проблем, а не з відповідей викладачем на всі питання учня. «Критичне мислення – це процес, який найчастіше починається з постановки проблеми, продовжується пошуком і осмисленням інформації, закінчується прийняттям рішення щодо розв'язання порушеної проблеми» [1, с. 2]. У процесі розвитку критичного мислення на уроках фізики уможливується розвиток таких здібностей учнів: уміння аналізувати інформацію з позиції логіки; ставити нові питання; приймати незалежні продумані рішення; отримувати обґрунтовані оцінки; застосовувати отримані результати до стандартних і нестандартних ситуацій; уміння зайняти власну позицію з обговорюваного питання й обґрунтувати її; вислухати співрозмовника, ретельно обміркувати аргументи й проаналізувати їхню логіку.

Справа в тім, що можливий і зворотній процес, а саме: при використанні методів розвитку критичного мислення слід

покращувати якість уроків, а також стимулювати зацікавленість вивченням фізики. При використанні в навчальній процесі технологій критичного мислення урок може стати набагато результативнішим, більш насиченим. Якщо ж вдасться показати зв'язок фізики з повсякденним життям, із сучасними проблемами, які потребують вирішення, то в учнів формується інтерес до навчання, до пізнання. Ми вже говоримо про появу внутрішньої мотивації. Учитель дає можливість думати, спонукає до оцінювальної діяльності. Отже, ми спостерігатимемо появу інтересу до учіння – учень зацікавлений у навчальній діяльності, його мотивуватиме не оцінка, не визнання, а сам процес пізнання. Робота такого учня буде більш результативною, знання будуть більш глибокими та «власними», учень частіше проявлятиме творчий підхід.

По-новому закладаються відносини у системі «учитель-учень». Так, на перший план виходять стосунки, де вчитель і учень вже є рівноправними партнерами. Завдання вчителя не навчити, а створити необхідну атмосферу для самостійного пізнання, умови для активної та творчої діяльності учнів. У такій системі вчитель виступає консультантом та фасилітатором творчого навчального процесу, рівноправним партнером учня.

Формування навичок критичного мислення можна порівняти з одним із основних завдань освіти – навчитися аналізувати, узагальнювати, оцінювати, розв'язувати проблеми, вибирати, думати й діяти самостійно. Органічне поєднання емоційного та раціонального, а також реалізація методів критичного мислення на уроках фізики уможливають формування адекватного розуміння законів природи.

Насамкінець зазначимо, що розвиток критичного мислення – процес циклічний і неперервний. Критичне мислення необхідно розвивати не тільки в загальноосвітній школі чи у вищій, але й протягом усього життя.

Отже, запропонована стаття не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із проблемами розвитку критичного мислення, із можливостями використання технологій критичного мислення для кращого розуміння фізичної науки, але й навпаки, використання фізики як науки і навчальної дисципліни для розвитку критичного мислення. Ми прагнули показати, що фізика має достатній дидактичний потенціал для успішного формування і розвитку

критичного мислення, тому подальші наукові розвідки будуть стосуватись удосконалення дидактичних систем та дидактичних технологій, які б уможливили активне залучення суб'єктів навчальної діяльності до вирішення проблемних ситуацій, що сприятиме розвитку критичного мислення учнів.

Література

- 1. Нечепельська Н. В.** Формування критичного мислення / Н. В. Нечепельська // Педагогічна майстерня. – 2010. – № 5. – С. 2–5.
- 2. Векслер С. І.** Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання / С. І. Векслер. – Київ : Радянська школа, 1971. – 171 с.
- 3. Зверева Н. М.** Активизация мышления учащихся на уроках физики : Из опыта работы : [пособие для учителей] / Н. М. Зверева. – Москва : Просвещение, 1980. – 112 с.
- 4. Карпова Л. Б.** Розвиток критичного мислення / Л. Б. Карпова // Фізика в школах України. – 2013. – № 10. – С. 2–6.
- 5. Гильмиярова С. Г.** К вопросу о формировании критического мышления у студентов педагогических вузов / С. Г. Гильмиярова, К. В. Даутова, Ю. Ю. Шамигулова // Наука и школа. – 2016. – № 3. – С. 201–206.
- 6. Теория и методика обучения физике в школе : Общие вопросы :** [учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений] / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурешева, Н. Е. Важеевская и др. – Москва : Академия, 2000. – 368 с.
- 7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класи. Фізика. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень.** – Київ : Поліграфкнига, 2015. – 35 с.
- 8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 7-9 класи. Фізика. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень.** – Київ : Поліграфкнига, 2015. – 38 с.
- 9. Гончаренко С. У.** Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики : [посібник для вчителя] / С. У. Гончаренко. – Київ : Радянська школа, 1990. – 208 с.

SUMMARY

Konoval O., Solomenko A., Turkot T. Didactic Physics potential in the development of critical thinking.

The article is devoted to the development of critical thinking in the subjects of educational activity. The basic elements that make up the base of critical thinking were allocated. In the article there was reviewed and analyzed the composition of the school course «Physics». The features of the course of physics were identified. It was found that the consideration of the challenging tasks is followed by the successful formation and development of critical thinking. The importance of the use of questions to develop critical thinking has been proved. The relationship between modern scientific picture of the world and the development of critical thinking of those who study physics was adduced in the

article. The subjects of critical thinking are different products of culture and science, which provide different information.

There was shown the importance of the values of emotional and rational components of critical thinking. The use of physical science for the development of critical thinking has been proved. Physics develops students because it provides various activities – observations, investigations and experiments, the study of phenomena and laws, principles of actions of different devices. We believe that the development of critical thinking as independent thinking, is more effective while using the productive teaching methods and setting problem tasks.

During the development of critical thinking at the physics lessons the development of students' abilities is possible, such as: the ability to analyze information logically; to raise new issues; to make independent decisions; make reasonable estimates; apply the results to standard and non-standard situations; the ability to take a position on the discussed issues and justify it; to listen to the opponent, consider the arguments carefully and analyze their logic. Of course, this article does not cover the entire range of problems associated with critical thinking, with the capabilities of critical thinking for a better understanding of physics and vice versa – using physics as a subject for developing critical thinking. We have wanted to show that physics has the didactic potential for successful formation and development of critical thinking. Further scientific research will be directly related with the teaching systems, and creating teaching technologies.

Key words: critical thinking, didactics, the standard of education, physics, problem-based learning, methods of teaching physics, the scientific picture of the world.

УДК 376-056.36:316.614

Ірина Татьянчикова

МЕХАНІЗМИ І ПОКАЗНИКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто проблему соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку. Обґрунтовано теоретико-методологічні основи зазначеної проблеми; з'ясовано психологічний зміст процесу соціалізації. Мета статті полягає у визначенні механізмів забезпечення і стадій соціалізації, показників успішності на кожній із них. Показано практичне значення розв'язання проблеми соціалізації, позитивне забезпечення якої суттєво впливає на комфортність життєдіяльності осіб з інтелектуальними порушеннями в нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства.

Ключові слова: соціалізація, діти з інтелектуальними порушеннями, механізми і показники соціалізації, стадії соціалізації.

Татьянчикова И. Механизмы и показатели социализации ребенка с интеллектуальными нарушениями.

В статье рассмотрена проблема социализации детей с нарушениями интеллектуального развития. Обоснованы теоретико-методологические основы обозначенной проблемы; выяснено психологическое содержание процесса социализации. Цель статьи – определение механизмов обеспечения и стадий социализации, показателей успешности на каждой из них. Показано практическое значение решения проблемы социализации, положительное обеспечение которой существенно влияет на комфортность жизнедеятельности лиц с интеллектуальными нарушениями в новых социально-экономических условиях развития общества.

Ключевые слова: социализация, дети с интеллектуальными нарушениями, механизмы и показатели социализации, стадии социализации.

У новітній парадигмі освіти важливе місце посідає вдосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти, створення новітніх технологій навчання, впровадження нових підходів, методів навчання і виховання, спрямованих, зокрема, на подолання проблем у дітей, які потребують спеціальної допомоги.

Особливістю сучасної освітньої системи є докорінна зміна її мети і завдань. В умовах сучасних соціально-економічних перетворень перед освітою поставлено завдання не просто дати дітям певний рівень знань, умінь і навичок, а сформуванню вміння розв'язувати життєві проблеми, успішно інтегруватися в різні сфери життєдіяльності. На перший план виходить системна, поступова й послідовна спеціальна педагогічна робота, яка забезпечить розвиток соціальної активності дитини, виховання в ній життєздатної людини через формування життєвих компетентностей, яка буде спроможна в подальшому здійснювати практичну діяльність, ефективно існувати в соціумі.

У зв'язку з цим особливо актуальною стає психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості в закладах освіти. Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, виходячи з його індивідуальних можливостей та перспектив розвитку. Система педагогічних засобів має забезпечити у школярів соціально-адекватні форми самоактуалізації, самопрояву з тим, щоб у подальшому оволодіти життєвий простір. Ще більш актуальною проблема забезпечення соціалізації особи є для освіти дітей із порушеннями

інтелектуального розвитку, процес соціалізації яких проходить із значними труднощами, зумовленими обмеженими можливостями таких дітей. Між тим, від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії в нових соціальних умовах. Послідовне та цілісне психолого-педагогічне забезпечення соціалізації учнів має складати важливий напрям корекційно-виховної роботи спеціального навчального закладу, що передбачає необхідність подальшого теоретико-емпіричного дослідження проблеми та прийняття відповідних практичних педагогічних рішень.

У психолого-педагогічній літературі розглянуто різні питання проблеми соціалізації: визначення її сутності; визначення соціалізації в контексті розвитку та становлення особистості; визначення стадій, механізмів і показників ефективності. Останнім часом проведено низку досліджень, які присвячено особливостям соціалізації осіб із обмеженими психофізичними можливостями (Ю. Бистрова, О. Глоба, В. Засенко, А. Капська, А. Колупасва, В. Синьов, Є. Синьова, І. Таттянчикова, О. Хохліна та ін.). Доведено, що посилена увага до їх соціалізації є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства, а труднощі, які при цьому виникають, пов'язано передусім із невизначеністю спеціальних коригуючих впливів.

Мета статті полягає у визначенні механізмів забезпечення і стадій соціалізації, показників успішності на кожній із них. Для розв'язання зазначеної у статті проблеми було використано теоретичні та емпіричні методи.

В основі соціалізації людини лежать певні механізми, під якими розуміються «...способи усвідомленого або неусвідомленого засвоєння і відтворення соціального досвіду» [1, с. 47]. Трактуювання механізмів соціалізації у психології та педагогіці представлено в значній низці праць вітчизняних та зарубіжних учених.

Так, зарубіжними дослідниками виділено механізм, який можна визначити як єдність наслідування, імітації, ідентифікації (Т. Parsons, G. Tard, Z. Frade та ін.). У цій єдності провідним є наслідування. Сутність цього механізму автори визначають як прагнення людини до відтворення поведінки інших людей, яка нею сприймається і здійснюється через соціальну взаємодію. Так, G. Tard ці відносини

визначає як типові соціальні відносини, а суспільство розглядає як продукт взаємодії індивідуальних свідомостей, які передаються людьми один одному і сприяють засвоєнню ними цінностей, установок, норм. Цей механізм має особливе значення в процесі дорослішання людини, оскільки дитина, наслідуючи своїх батьків, повторює і копіює їхні слова, жести, дії і вчинки. Саме в цьому ракурсі представлено різні взаємовідносини між людьми: дорослими і дітьми, тільки дорослими, у системі «вчитель-учень». Дія механізму наслідування чітко проявляється в дитини в її іграх, особливо сюжетно-рольових. Саме в процесі гри дитина відтворює різні соціальні відносини, повторює різні життєві ситуації, які спостерігає в навколишньому середовищі або сама стає їх учасником. Слід зауважити, що соціальний досвід, набутий таким шляхом, може бути як позитивним, так і негативним. При цьому можуть відтворюватися як формальні конвенційні відносини, так і міжособистісні.

Z. Frade, виокремлюючи механізми соціалізації, називає імітацію (сюди він включає і наслідування), а в якості нового механізму вводить почуття сорому і провини. Під імітацією він розуміє усвідомлені спроби дитини копіювати й наслідувати поведінку дорослих і друзів, а під ідентифікацією – засвоєння дітьми, як власних, норм поведінки батьків, соціальних цінностей. Почуття сорому та провини Z. Frade ототожнює з негативними механізмами соціалізації, що забороняють і придушують деякі моделі поведінки. Ці механізми спрацьовують, на думку автора, в основному на стадії дитинства, але деякі дослідники їх переносять і на доросле життя особистості.

T. Parsons у теорії соціальної дії спирається на фрейдівські поняття (імітація, ідентифікація), але тлумачить їх під іншим кутом зору. У біхевіоризмі механізмами соціалізації прийнято вважати зовнішнє стимульоване підкріплення тієї чи іншої поведінки і вчинків – наuczіння.

Y. Bronfenbrenner механізмом соціалізації вважає прогресивну взаємну акомодацию (приспосованість) між активною людською істотою, яка поступово дорослішає, і мінливими умовами, у яких вона живе.

Слід зазначити, що в працях інших дослідників, зокрема й у вітчизняній психології, також не існує єдиної думки щодо механізмів соціалізації. Наявні різні підходи до визначення й тлумачення

механізмів, серед яких називають: механізми інтеріоризації та екстеріоризації, що функціонують у процесі спільної діяльності; наслідування, референтну групу, ідентифікацію, рефлексію; навіювання, психологічне зараження, ідентифікацію, авторитет, популярність; конформізм.

Так, В. Москаленко під механізмами соціалізації розуміє «...механізми переведення внутрішніх стимулів у соціально прийнятні форми, серед яких головну роль відіграє ідентифікація» [3, с. 205]. В. Мухіна в якості механізмів соціалізації розглядає ідентифікацію і відособлення особистості; А. Петровський – закономірну зміну фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції в процесі розвитку особистості.

Найбільш повне й ґрунтовне визначення механізмів соціалізації дає А. Мудрик, який їх розуміє як соціально-психологічні впливи середовища, що безпосередньо сприяють інтеріоризації зовнішніх групових норм і цінностей. Учений виділяє декілька універсальних механізмів соціалізації, які, на його думку, необхідно враховувати й використовувати в процесі виховання людини на різних вікових етапах. Ці механізми розподіляються на дві групи: психологічні та соціально-психологічні; соціально-педагогічні.

О. Андрієнко, поряд із наслідуванням, імітацією та ідентифікацією, виділяє також механізм статево-рольової ідентифікації (статевої ідентифікації), або статево-рольової типізації, сутність якого полягає в засвоєнні суб'єктом психологічних рис, особливостей поведінки, притаманних особам визначеної статі. Згідно з поглядами автора, у процесі первинної соціалізації індивід засвоює нормативні уявлення про соматичні, психологічні, поведінкові властивості, які притаманні чоловікам або жінкам. Дитина спочатку усвідомлює свою приналежність до певної статі, потім у неї формується соціальний ідеал статево-рольової поведінки, який відповідає її системі уявлень про позитивні риси конкретних представників цієї статі. Частіше за все таким ідеалом у дитини виступає матір або батько (у цьому зв'язку стає зрозумілим набуття дитиною негативного досвіду своїх батьків). Далі дитина імітує певний тип статево-рольової поведінки, додаючи в нову, створену нею, модель і свої особистісні властивості. Те, як дитина імітує ці відносини, є достовірним відображенням того, що вона бачила в школі або в родині. Відмічається, що в сучасних умовах розвитку

суспільства механізм статево-рольової ідентифікації набув серйозних змін і деформацій, що, перш за все, пов'язане зі зміною традицій сучасної сім'ї і, як наслідок, соціальної ролі жінки. Все це відбивається на ролі подружжя у вихованні дітей і на особливостях соціальної адаптації чоловіків і жінок. У цілому динаміка процесів статево-рольової ідентифікації в умовах сучасної соціалізації сприяє прояву негативних соціально-психологічних явищ, що свідчить про порушення цього механізму соціалізації. Такі порушення виникають частіше за все при неправильному вихованні: дитину однієї статі виховують як представника іншої, процес виховання здійснює лише один із батьків, що провокує появу плутанини соціальних ролей тощо. У сучасних умовах сім'я поступово втрачає свою цінність, зростає кількість неповних сімей, стає домінуючим вплив матері на виховання дітей [1].

Між тим, статево-рольова ідентифікація є одним із головних механізмів соціалізації в кожному суспільстві. Вона супроводжує реалізацію багатьох інших механізмів, таких як соціальна оцінка бажаної поведінки, конформізм.

Найбільш розповсюдженим механізмом соціалізації, на думку О. Андрієнко, є конформність. Поняття конформності пов'язане з терміном «соціальний конформізм», який трактується як некритичне прийняття й дотримання домінуючих у певному суспільстві стандартів, норм, стереотипів масової свідомості, авторитетів та ідеології. Соціальний конформізм розглядається передусім як феномен авторитарного і тоталітарного суспільства, у якому переважають колективні цінності, а прояви індивідуальності пригнічуються. Згідно з поглядами автора, конформність можна розглядати як механізм соціалізації, який діє на рівні всього суспільства. Утім, цей механізм може включати в себе й елементи індивідуальності. І в демократичному суспільстві існує достатня кількість конформних людей, що обумовлено факторами тиску на них не всього суспільства, а лише конкретних соціальних груп. У цьому випадку конформність такої людини обумовлена її неспроможністю протистояти певній групі і, як наслідок, змінюється її поведінка й установки. В іншому випадку людина робить вигляд згоди з групою, проте дотримується зовсім іншої точки зору. Ось чому конформність виступає побічним ефектом існування соціального контролю й різною мірою притаманна різним індивідам і

соціальним групам. При цьому конформність може бути різною в різних людей. О. Андрієнко виділяє зовнішню і внутрішню конформність. Зовнішня конформність проявляється лише в зовнішній згоді індивіда, у той час як він має свою точку зору, свій погляд на різні предмети. Це адаптивні особистості. Якщо індивід змінює свою позицію під тиском оточуючих або в результаті впливу деяких обставин, можна говорити про внутрішню конформність. Така людина сприймає оцінки оточуючих як більш обґрунтовані, порівняно з власними. Обидві конформності виходять на необхідність розв'язання певного протиріччя між особистістю і групою. Слід зазначити, що людина з вищим ступенем внутрішнього конформізму легко стає об'єктом маніпуляцій із боку інших людей. У цьому контексті доцільно розглядати й негативізм, тобто конформізм навпаки, при якому індивід всупереч позиції більшості та за будь-яку ціну прагне стверджувати свою точку зору. Така особистість легко піддається на провокації й теж стає зряддям для маніпуляцій.

Отже, збереження певної міри конформності є умовою оптимальної соціалізації, а домінування або відсутність цієї властивості може розглядатися як порушення процесу соціалізації. Причому дія цього механізму залежить як від самої людини, її індивідуальних особливостей, так і від певної групи.

Слід зазначити, що попри всю різноманітність визначення механізмів соціалізації, низка авторів (О. Асмолов, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Райгородський, В. Столін, Т. Шибутані, К. Юнг) загальними й універсальними визначають механізми інтеріоризації (перенесення суспільних уявлень у свідомість окремої людини, перехід зовнішніх практичних дій у розумовий план) соціальних норм, цінностей і типових форм поведінки й екстеріоризації (винесення «назовні» результатів розумових дій), які відбуваються в процесі індивідуальної життєдіяльності.

При цьому Л. Виготський визначає соціалізацію як перетворення інтерпсихічного в інтрапсихічне в ході спільної діяльності та спілкування, як інтеріоризацію або присвоєння індивідом суспільного досвіду, культурних знаків, що знаходить своє відображення в культурно-історичній концепції розвитку вищих психічних функцій. Згідно з його поглядами, джерело цього процесу – у соціальних відносинах, взаємодії дитини і дорослого,

тобто індивід стає самим собою через інших, а за всіма вищими функціями особистості простежуються соціальні або реальні відносини.

Отже, при всьому розмаїтті підходів до визначення сутності механізмів соціалізації й особливостей їх трактування, більшість учених виділяє основні, завдяки яким людина стає соціальною істотою, набуває соціального досвіду й зрілості, а саме: традиційний, інституціональний, стилізований, міжособистісний, рефлексивний; соціальної ідентифікації; наслідування, конформності, рефлексії, індивідуалізації, психічної активності.

Важливим для розуміння сутності соціалізації особистості, як показує вивчення проблеми, є розгляд її показників. Головним критерієм соціалізованості особистості виступає не ступінь її пристосування до умов життя, конформізму, а саме ступінь її незалежності, впевненості, самостійності, ініціативності, незакомплексованості в процесі життя. Утім, необхідно підкреслити, що основна мета соціалізації особистості (і передусім особистості дитини) полягає не в її уніфікації, перетворенні на слухняний «механізм», а в задоволенні потреби бути особистістю, «потреби у самореалізації» та в розвитку здатності до успішного досягнення цієї мети.

Особистість набуває соціального досвіду в процесі свого поступового розвитку, проходячи всі стадії соціалізації: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудової стадії [5]. При цьому порушення соціалізації на одній із них веде до порушення й гальмування процесу соціалізації в цілому. Ось чому для розв'язання проблеми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації важливим є з'ясування питання щодо найбільш суттєвих показників її ефективності на кожній стадії.

На стадії адаптації головним показником розглядається адаптованість або неадаптованість. Адаптованість – це інтегративна властивість, яка характеризує ступінь психологічної адаптації особистості та визначається відповідністю (власне адаптацією), відносною невідповідністю (неадаптованістю) або відсутністю можливості адаптації (деадаптованість) між цілями, прагненнями особистості та досягнутими нею результатами. Неадаптованість пов'язана з тим, що наміри й цілі особистості не узгоджуються з її вчинками, засоби – з можливістю їх застосування, спонукання до дії

й задуми – з результатами. Неадаптованість викликається невідповідністю рівня прагнень особистості її реальним можливостям, заниженою самооцінкою, відсутністю навичок спілкування, а також впливом афективних переживань, психотравм, стресів, екстремальних ситуацій.

До конкретних показників адаптованості відносять наступні: фізіологічні (хороше загальне самопочуття, нормальний стан здоров'я і нормальний сон, відсутність захворювань); психологічні (стресостійкість, відсутність невротичних проявів: тривожності й агресивності, емоційної напруженості; позитивне ставлення до навколишнього); соціально-психологічні (задоволеність взаємостосунками, неконфліктність, емоційний комфорт, адекватне сприйняття себе та інших); соціальні (успішність діяльності та навчання, їх відповідність вимогам соціуму) [6].

У цьому плані розглядаються й показники протилежного явища – дезадаптованості. Якщо людина не може успішно адаптуватися, у неї виникає стан напруженості: соматичної, психічної, соціальної, що є передумовою виникнення дезадаптації.

Як було зазначено, одним із показників дезадаптованості дитини є наявність у неї невротичних проявів. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що невротичні ускладнення розглядаються в плані її соціалізації, інтеграції в суспільство, соціальної адаптації і пов'язуються з симптомами ранньої шкільної дезадаптації, яка провокує емоційно-поведінкові розлади, тобто порушення поведінки й спілкування.

При цьому на перший план виходить стан тривожності, який супроводжується емоційною неврівноваженістю. Тривожність виникає при порушенні збалансованості системи «людина – середовище», при недостатності психічних чи фізичних ресурсів для відновлення в ній рівноваги, що призводить до дезорганізації психіки людини та лежить в основі змін її психічного стану й поведінки. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість людини. У кожної є свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності – так звана корисна тривожність. Проте перевищений її рівень утруднює життя людини (особливо дитини), зводить нанівець її адаптаційні можливості, гальмує адекватну соціальну поведінку взагалі. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї суттєвим компонентом самоконтролю і самовиховання.

Наступним показником, який суттєво впливає на адаптованість дитини, є агресивність. У психолого-педагогічній літературі дається наступне тлумачення агресивності: це показник дезадаптованості, неспричинена об'єктивними обставинами неспровокована ворожість індивіда до інших людей і довілля властивість або риса особистості, що виявляється в тенденції нападати, чинити прикрощі тощо [2, с.12].

Прояв агресії розглядається з двох позицій: агресія визначається зовнішніми чинниками, тобто виникає як наслідок незадоволення дитини своїм статусом у сім'ї, дошкільному закладі чи школі, а також може бути обумовлена внутрішніми властивостями особистості й формується в процесі соціалізації.

Зниження рівня дезадаптованості у дітей – це, перш за все, зниження рівня таких невротичних проявів, як тривожність та агресивність. Утім, те, наскільки легко й швидко дитина пристосується до умов школи, залежить і від сформованості вмінь і навичок, які визначають процес адаптації. А саме: вмінь усвідомлювати вимоги вчителя та відповідати їм, встановлювати міжособистісні стосунки з педагогами й однокласниками, приймати і дотримуватись правил життя класу та школи; навичок спілкування та гідної поведінки з однолітками, самостійного вирішення конфліктів мирним шляхом.

Отже, від рівня готовності дитини до навчання у школі багато в чому залежить ефективність процесу її адаптації на цій стадії, що, зі свого боку, значною мірою визначає успішність усієї подальшої навчальної діяльності школяра, збереження його фізичного та психічного здоров'я.

На стадії індивідуалізації показниками ефективності соціалізації розглядаються сформованість самосвідомості дитини, передусім усвідомлення нею своїх психофізичних можливостей та її адекватна самооцінка [6]. Процес зростання особистості дитини, набуття нею соціальних якостей – це насамперед процес розвитку свідомої особистості: без свідомості та самосвідомості не може бути й особистості.

Суть самосвідомості розкривається через поняття: «Я-концепція», самооцінка, рівень домагань. Самосвідомість включає компоненти: когнітивний (знання про себе, їх усвідомлення, розуміння самого себе); емоційний (певне ставлення до себе);

оцінно-вольовий (контроль та регулювання власної внутрішньої та зовнішньої діяльності) [5].

У структурі самосвідомості виділяють: усвідомлення близьких і віддалених цілей, мотивів свого «Я» («Я як діючий суб'єкт»); усвідомлення своїх реальних і бажаних якостей («Реальне Я» та «Ідеальне Я»); пізнавальні, когнітивні уявлення про себе («Я як об'єкт спостережень»); емоційне, почуттєве уявлення про себе [там само].

Самосвідомість виникає на основі суспільно-трудової діяльності, під час якої в людини розвивається здатність усвідомлювати не лише навколишню дійсність, а й саму себе. Слід зазначити, що оцінкою ставлення індивіда до самого себе виступають передусім інші люди, тобто «...усвідомлювана поведінка є не стільки проявом того, яка людина насправді, скільки результатом уявлень людини про себе, які склались на підставі спілкування з нею оточуючих» [5, с. 238]. Нормальний розвиток самосвідомості дитини ґрунтується на основі її аналізу наслідків власної діяльності, вчинків, взаємин з іншими людьми та потребує повноцінного функціонування різних сфер особистості (інтелектуальної, емоційної, вольової). Тому основне педагогічне завдання – сформувати в дитини адекватне уявлення про себе та мобілізувати наявні в неї можливості самовдосконалення.

Одним із показників успішної соціалізації дитини на стадії індивідуалізації є її адекватна самооцінка, яка є основним структурним компонентом самосвідомості. У психологічній літературі дається таке її визначення: «... цінність, значущість, якою людина наділяє себе в цілому чи окремі сторони власної особистості. Самооцінка формується як результат зіставлення власних якостей з еталонами, зразками, втіленими в якостях інших людей, нормах моралі» [2, с. 411].

Самооцінка є ядром особистості, однією з головних характеристик її самосвідомості, від неї залежить критичність, вимогливість особистості до себе, ставлення до успіхів та невдач. Самооцінка виступає регулятором взаємовідносин дитини із зовнішнім середовищем, оскільки вона поступово усвідомлює свою «цінність» і виділяє себе як особистість у цілому. Самооцінка активно формується в підлітковому віці та суттєво впливає на весь подальший життєвий шлях особистості. При цьому людина вчиться передусім оцінювати інших і тільки потім – себе. Лише у віці 14-15

років підліток оволодіває вмінням самоаналізу, аналізує свої досягнуті результати й оцінює себе взагалі.

Самооцінка характеризується такими параметрами: рівнем (високим чи низьким); адекватністю, що визначається її співвідношенням з реальною успішністю (адекватною чи неадекватною). Оптимально сформована самооцінка дитини передбачає поєднання в цілому її позитивної самооцінки з адекватними оцінками різного рівня своїх окремих якостей. В умовах постійної негативної оцінки дитини з боку оточуючих можливе викривлення самооцінки як у бік її неадекватного завищення, так і заниження, що деструктивно впливає на особистість, негативно позначається на її розвитку, сприяє виникненню невротичних проявів. Тому формування адекватної самооцінки у дитини є запорукою її гармонійного розвитку. На формування самооцінки впливає багато факторів, які діють з раннього дитинства (ставлення батьків і педагогів, положення серед однолітків тощо).

Важливим показником соціалізації на стадії індивідуалізації є усвідомлення дитиною своїх психофізичних можливостей – властивостей, що найбільшою мірою впливають на успішність діяльності (задатки, нахили, здібності). На розвиток особистості в процесі соціалізації впливають також інші її індивідуальні психологічні особливості. Індивідуальні особливості психіки – це значущі та стійкі риси, що характеризують особистість, її психічний склад (інтелектуальну, емоційну, вольову сферу, темперамент, характер). При цьому особливого значення набувають позитивні якості дитини, тобто ті особливості її характеру і темпераменту, на які конкретно можна розраховувати й спиратися, запроваджуючи роботу щодо забезпечення соціалізації в навчальному закладі.

На стадії інтеграції особливого значення набуває можливість дитини реалізувати свої здібності, нахили, позитивні якості в життєдіяльності, зокрема й позакласній роботі, у вільний час. У зв'язку з цим показниками ефективності соціалізації на цій стадії є різноманітні форми адекватного використання психофізичних можливостей дитини, а також розвиток соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування в соціальній групі. Особливого значення набуває й адекватність виконання учнями певних соціальних ролей, що допомагає їм розвивати свої здібності, позитивні якості, тобто вдосконалювати й поводити себе, виходячи з інтересів колективу [6].

У психолого-педагогічних дослідженнях визначення сутності соціальних ролей, особливостей рольової поведінки учнів представлено в працях С. Горбенко, П. Горностая, Т. Кравченко, Л. Столяренко, І. Тат'янчикової та ін., які відмічають, що засвоєння соціальних ролей є частиною процесу соціалізації особистості, неодмінною умовою її інтегрування, тобто «вростання» в суспільство. При цьому людина, засвоюючи певні соціальні ролі, опановує соціальні стандарти поведінки, вчиться поводити себе згідно з нормами і правилами групи, де вона знаходиться, оцінює себе з позиції набутих ролей і здійснює самоконтроль.

Ось чому таким важливим в умовах школи стає добір соціальної ролі для кожного учня відповідно до його можливостей, а також необхідності для групи, в якій він знаходиться. Саме на стадії інтеграції особливої значущості набуває самореалізація кожної дитини, її інтегрування в різні сфери життєдіяльності завдяки певним соціальним ролям, виконання яких розглядається як використання психофізичних та індивідуально-психологічних особливостей дітей.

На трудовій стадії професійне становлення відбувається через розвиток особистістю своїх можливостей та індивідуальних особливостей для професійного самовизначення і самореалізації у професії та подальшого професійного зростання з опорою на свої задатки, здібності та позитивні якості. При цьому забезпечується реалізація можливостей дитини. Це передбачає розгляд уявлень про відцентровану тенденцію в особистісному підході [4], тобто використання окремих особистісних якостей дитини в цілісному особистісному контексті у навчанні, вихованні, професійній підготовці. Отже, на трудовій стадії показниками забезпечення ефективності соціалізації є розвиток можливостей дитини в процесі її професійної підготовки. Це передусім показники успішності професійно-трудової діяльності, її ефективність (якість, швидкість та продуктивність), розвиток професійно важливих якостей, рівень сформованості трудових навичок [6].

Отже, соціалізація забезпечується функціонуванням певної системи усвідомлених та неусвідомлених механізмів, а її успішність визначається основними показниками на кожній з її стадій з урахуванням особливостей та можливостей розвитку дитини на різних вікових етапах, що є особливо значущим для дітей із психофізичними порушеннями.

У сучасній психолого-педагогічній науці поняття «соціалізація» розглянуто як процес формування особистості в певних соціальних умовах; накопичення індивідом соціального досвіду, перетворення його на власні цінності та орієнтації шляхом селективного засвоєння

прийнятих суспільством еталонних моделей поведінки. Функціонування системи усвідомлених та неусвідомлених механізмів визнано умовою перебігу соціалізації. Провідну роль у її здійсненні відведено педагогічному процесу школи як найважливішому інституту соціально-культурного зростання дитини за умови врахування її індивідуально-особистісних властивостей, що, зі свого боку, потребує системного психолого-педагогічного забезпечення. Особливої актуальності означена проблема набуває в контексті організації навчально-виховного процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що обумовлено складністю їхнього дизонтогенезу.

Загальними умовами оптимізації соціалізації учнів у процесі здійснення корекційної роботи в спеціальній загальноосвітній школі є:

- спрямованість на соціальне становлення дитини, її розвиток;
- розгляд соціалізації як найважливішого завдання спеціальної школи, провідного напрямку корекційно-виховної роботи, ефективність якої передбачає цілеспрямовану організацію педагогічного процесу;

- етапність, послідовність, безперервність, систематичність та комплексність забезпечення соціалізації учнів;

- розгляд соціалізації в контексті формування особистості дитини на основі виявлення і розвитку її можливостей (задатків, нахилів, здібностей), індивідуально-психологічних особливостей (насамперед позитивних якостей);

- удосконалення організації професійно-трудової підготовки учнів на основі підвищення ефективності профорієнтаційної роботи в школі та проходження професійно-трудової практики на виробництві;

- залучення батьків до узгоджених із педагогами дій щодо цілеспрямованої соціалізації дітей.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні питань соціалізації випускників із вадами інтелектуального розвитку після закінчення ними спеціального навчального закладу, розробленні нових концептуальних положень щодо оптимізації підготовки осіб цієї категорії до самостійного життя в сучасному суспільстві з урахуванням перспектив соціально-економічного розвитку країни.

Література

1. Андриенко Е. В. Социальная психология : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. В. Андриенко. – Москва : Академия, 2002. – 264 с. **2. Дефектологічний** словник : [навчальний посібник] / [за ред.

В. І. Бондаря, В. М. Синьова]. – Київ : МП Леся, 2011. – 528 с.
3. Москаленко В. В. Соціалізація личности / В. В. Москаленко. – Київ : Вища шк., 1986. – 200 с. **4. Рибалка В. В.** Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : [монографія] / В. В. Рибалка. – Київ : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с. **5. Столяренко Л. Д.** Основи психології / Л. Д. Столяренко. – 3-є изд., перераб. и доп. – Ростов–на–Дону : Феникс, 2001. – 704 с. **6. Тат'янчикова І. В.** Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : [монографія] / І. В. Тат'янчикова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 381 с.

SUMMARY

Tatianchykova I. Mechanisms and indicators of socialization of the child with intellectual disorders.

In the article the problem of the socialization of children with intellectual development has been considered. The emphasis on the features of modern education system has been made, its goals and objectives have been reconsidered. Systematic, gradual and consistent special pedagogical work, which aims to develop social activities that ensure effective capacity being a child with special needs in society is under the consideration.

Theoretical and methodological foundations of the problem have been grounded; psychological content of the process of socialization has been found; authors involved in the problem of socialization, including children with disabilities have been represented. It has been proved that increased attention to their socialization is a prerequisite for the social improvement of the society and the difficulties that arise primarily due to uncertainty of specific corrective actions.

The purpose of the article is to determine the mechanisms of socialization and stages (adaptation, personalization, integration, employment stage), indicators of success for each of them.

Different interpretations and diversity of views of scientists on the mechanisms that ensure the socialization process have been considered. The attention is drawn to the fact that there is no consensus on the mechanisms of socialization in the works of researchers, including those in the national psychology.

The emphasis on the importance of the understanding of socialization review its performance has been made, the issue of the most significant indicators of its performance at each stage has been clarified.

Valuable practical solution to the problem of socialization, positive software which significantly affects the comfort of life of people with intellectual disabilities in the new socio-economic conditions of society has been shown.

The general terms of optimizing the socialization of students in the process of implementing corrective work in a special school for further research on the issue of socialization of people with disabilities have been defined.

Key words: socialization, children with intellectual disabilities, mechanisms and indicators socialization, stages of socialization.

РОЗДІЛ 3
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 387.89.12

Вікторія Коваленко

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
З ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН В СИСТЕМІ ОСВІТИ
ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У статті розглядається обґрунтування та стан упровадження інформаційних технологій у системі освіти вищої школи. Використання засобів мультимедійної технології дозволяє підвищити інтенсивність та ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти, дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації. Аналіз результатів низки досліджень щодо впливу наочності на швидкість сприйняття інформації дозволив визначити переваги мультимедійних засобів навчання, що базуються на слуховому і зоровому сприйнятті інформації, а також забезпечують доступне, швидке й ефективне засвоєння матеріалу завдяки багатоканальній подачі інформації.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, інформаційні технології, мультимедіа.

Коваленко В. Использование информационных технологий по специальным дисциплинам в системе высшей школы.

В статье рассматривается обоснование и состояние внедрения информационных технологий в системе образования высшей школы. Использование средств мультимедийной технологии разрешает повысить интенсивность и эффективность процесса обучения; создает условия для самообразования, разрешая осуществлять переход к непрерывному образованию; в сочетании с телекоммуникационными технологиями решает проблему доступа к новым источникам разнообразной по смыслу и формой представления информации. Анализ результатов ряда исследований относительно влияния наглядности на скорость восприятия информации разрешил определить преимущества мультимедийных средств обучения, которые базируются на слуховом и зрительном восприятии информации, а также обеспечивают доступное, быстрое и эффективное усвоения материала благодаря многоканальной подаче информации.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, информационные технологии, мультимедиа.

На сучасному етапі система вищої освіти в Україні виступає одним із найголовніших складових суспільства, оскільки залежить від процесів, які відбуваються в ньому, також впливає на всі процеси та сторони життя, у результаті чого готує фахівців, розвиває особистість, формує певні життєві погляди. Передусім особливої уваги заслуговує сучасний стан упровадження інноваційних технологій в освіту нашої країни, тому що це сприяє підготовці якісних фахівців за вимогами європейських та національних стандартів вищої освіти. Якісна підготовка фахівців залежить від високого рівня педагогічної майстерності викладачів вищої школи, яка спрямована на швидкий розвиток у формуванні ринку послуг, впровадження нових стандартів та потреб суспільства.

Неможливо назвати іншу сферу людської діяльності, яка б розвивалася настільки швидко й породжувала таку різноманітність підходів до вивчення матеріалу, як інформаційні технології взагалі, так і сучасні комп'ютерні технології, як невичерпний, постійно відновлюваний ресурс, головна інтелектуальна цінність суспільства. Але для впровадження в навчально-виховний процес інформаційні технології вимагають відповідного забезпечення висококваліфікованими фахівцями.

Значний вклад у розробку та обґрунтування понять «технологія навчання», «нова інформаційна технологія навчання» внесли: В. Глушков, А. Єршов, М. Шкіль (концептуальні положення щодо інформатизації освіти), П. Гальперін, Б. Гершунський, Ю. Машбиць (психолого-педагогічні проблеми), В. Безпалько, Н. Тализіна, П. Олійник (дидактичні та методичні проблеми).

За останнє десятиріччя проведено багато наукових досліджень з проблеми впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес, серед яких слід відзначити дослідження М. Жалдака, Л. Коношевського (нові інформаційні технології в професійній підготовці вчителя), В. Клочка, С. Ракова, Т. Чепрасової (при вивченні математики), О. Мартинюк, В. Муляр (фізики), М. Афанасьева, Т. Сергєєвої (економіки), Г. Козлакової, Е. Лузик (технічні дисципліни), О. Вашук, В. Сидоренка (трудове навчання), Л. Романишиної (хімія) та багатьох інших. Серед зарубіжних педагогів слід відзначити внесок таких учених, як Р. Вільямс, Д. Джонассен, Г. Кедрович, Л. Кларк, К. Маклін, І. Стар, Б. Хантер.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання інформаційних технологій та стану впровадження в систему освіти вищої школи інноваційних інформаційно-комунікативних технологій. Обґрунтування засобів інформатизації, які використовуються в освіті, дозволяє реалізувати головні принципи гуманістичного напрямку в системі навчання: перехід від процесу запам'ятовування до процесу пізнання в результаті розумового розвитку; від чисто асоціативної, статистичної моделі знань до динамічно структурованих систем розумових дій; від орієнтації на середнього учня до диференційованих та індивідуалізованих програм навчання; від зовнішньої мотивації навчання до внутрішньої вольової регуляції.

Такі вчені, як В. Беспалько, О. Євдокимов, М. Кларін, Б. Ліхачов, В. Монахов, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Підласий, Г. Селевко у своїх працях висвітлюють поняття «педагогічна технологія». В. Беспалько визначає педагогічну технологію як «змістовну техніку реалізації навчального процесу», акцентуючи увагу лише на процесуальному аспекті. За О. Пометун, термін «технологія» дослідники використовують як проблему організації процесу навчання, більш глибоко вивчаючи роль і функції студента, а також його взаємодію з іншими учасниками процесу навчання [1, с. 47].

На думку науковців-педагогів В. Морозова та О. Пермякова, термін «педагогічна технологія» – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, реалізованої на практиці, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, що має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання та виховання [3, с. 152].

Так, особливої уваги у вищій школі нині набувають педагогічні технології, що інтегруються з інформаційно-комунікаційними технологіями, які сприяють формуванню високого рівня розвитку в студентів навичок, креативного та творчого мислення, вміння оперувати інформацією, використовуючи розвиток навичок комунікації, розширюють можливості самоосвіти студентів. Ми згодні з Г. Селевко, який стверджує, що комп'ютерні технології навчання є лише процесами підготовки й передачі інформації об'єктові навчання студента, засобом здійснення яких є комп'ютер. На нашу думку, цікавим є його класифікація цієї технології: «за

рівнем застосування – загальнопедагогічна, за філософською основою – адаптивна і сцієнтисько-технократична, за основним фактором розвитку – соціогенна і психогенна, за концепцією засвоєння – асоціативно-рефлекторна, за орієнтацією на особистісні структури – інформаційна й операційна, за характером змісту – проникаюча, придатна для будь-якого змісту, за організаційними формами – індивідуальна й групова, за підходом до того, хто вчиться, – співробітництво, за доміантними методами – інформаційна, операційна, діалогічна, програмоване навчання» [5, с. 114].

Використання інформаційних технологій у системі освіти вищого навчального закладу дозволяє педагогам змінити зміст, методи та організаційні форми навчання. Інформатизація навчального процесу у вищому навчальному закладі сприяє адаптації студента як майбутнього фахівця до його професійної діяльності, підвищує якість його підготовки, надає можливість студенту більш вільно орієнтуватися в сучасному житті в цілому та у сфері професійної діяльності, зокрема.

Специфіка вищої школи полягає в тому, що, з одного боку, вона є, споживачем, а з іншого боку – активним виробником інформаційних технологій. Водночас інформатизація навчання вимагає від викладачів і студентів комп'ютерної грамотності. Необхідно пам'ятати, що інформаційні технології можуть стати основними інструментами у сфері освітньої, навчальної та творчої діяльності студентів, а також подальшої професійної діяльності. Метою застосування відеоматеріалів та інших мультимедійних засобів є ліквідація прогалів у наочності викладання. Мультимедійні засоби навчання універсальні, оскільки повинні використовуватись на різних етапах заняття: під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу; при поясненні нового матеріалу як ілюстрації; під час закріплення та узагальнення знань; для оцінювання навчальних досягнень.

Серед величезного розмаїття навчальних мультимедійних систем можна виокремити засоби, які є найбільш ефективними на заняттях: комп'ютерні тренажери; автоматизовані навчальні системи; навчальні фільми; мультимедіа-презентації; відеодемонстрації. Під *мультимедійною технологією* ми розуміємо технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів

обробки інформації різних модельностей [4, с. 93]. Інформаційно-комунікаційні технології спрямовані на те, щоб дати якомога більше інформації за допомогою цифрових навчальних засобів. До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання відносяться: Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).

У сучасному навчанні ми використовуємо в основному три різновиди технологій. Мультимедіа у вигляді CD і DVD-ROM для самонавчання, комп'ютерного навчання і тренінгу, а також інтерактивні відеодиски (IVD); інтерактивні, синхронні та асинхронні мультимедіа як комп'ютерні конференції, інтерактивне телебачення (ITV) і відеотелеконференції; розподілені мультимедіа – WWW та Інтернет.

Підготовка викладача [4, с. 94] до занять із використанням комп'ютерних технологій та робота під час заняття має такі етапи:

- створення психологічної атмосфери заняття під час організаційного етапу, завдяки чому досягається успіх навчальної діяльності;
- оцінювання базових знань студентів під час перевірки самостійної роботи;
- оголошення студентам теми й завдання заняття (мультимедіа-презентація);
- ознайомлення з новою інформацією, що відбувається під час етапу засвоєння нових знань;
- інформаційна «Добірка дидактичних матеріалів», експрес-конспект;
- мультимедіа-презентація;
- ознайомлення з матеріально-технічним оснащенням;
- робота з натуральним зразком;
- підбиття підсумків;
- інформування студентів про самостійну роботу, інструктаж про його виконання.

Розробка заняття з використанням інформаційних технологій можлива тільки за наявності певного електронного ресурсу, або педагогічного програмного засобу, або власної презентації, або матеріалів із мережі Інтернет. Отже, готуючи навчальний епізод

(кадр) і розглядаючи його як дидактичну одиницю розробник повинен чітко уявляти, яку навчальну мету він цим переслідує, яким чином він досягне реалізації поставленої мети. Опанувавши програму складання презентацій Power Point, майбутній учитель сам стає режисером свого заняття.

Підсумовуючи, зазначимо, що інформаційні технології є важливим засобом навчання у вищій школі, вони стають необхідним інструментом фахівця з будь-якої спеціальності. Найголовнішою задачею вищої школи є випуск фахівців, які у своїй професійній діяльності здатні ефективно використовувати такі інструменти самостійної пізнавальної діяльності, як персональний комп'ютер, комп'ютерні мережі та сучасні інформаційні технології. Використання засобів мультимедійної технології дозволяє підвищити інтенсивність та ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти, дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації. Аналіз результатів низки досліджень щодо впливу наочності на швидкість сприйняття інформації дозволив визначити переваги мультимедійних засобів навчання, що базуються на слуховому і зоровому сприйнятті інформації, які забезпечують доступне, швидке й ефективне засвоєння матеріалу завдяки багатоканальній подачі інформації.

Вища школа потребує залучення висококваліфікованих фахівців для забезпечення якісного рівня викладання, головною метою якого є розвиток творчих здібностей, креативного мислення та пізнавальних інтересів.

Література

- 1. Дубасенюк О. А.** Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
- 2. Навроцький О. І.** Вища школа України в умовах трансформації суспільства : [монографія] / О. І. Навроцький. – Харків : Основа, 2000. – 240 с.
- 3. Педагогіка :** [навч. посіб.] / О. А. Пермяков, В. В. Морозов. – Київ : Знання, 2010. – 171 с.
- 4. Савченко Л. О.** Використання мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутніх учителів технологій / Л. О. Савченко // Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей : досвід, проблеми, перспективи : Наук.-практ. семінар (м. Тернопіль, 18 квітня 2013 р.) : матер. конф. – Тернопіль, 2013. – С. 93–

96. **5. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 255 с.

SUMMARY

Kovalenko V. Use of information technology in the system of higher education.

The article discusses the rationale and State of introduction of information technologies in the educational system of higher education. The use of multimedia technologies can increase the intensity and efficiency of the learning process; creates conditions for self-education allowing to carry out the transition to continuing education; in the conjunction with telecommunication technology solves the problem of access to new sources of diverse in content and form of presentation of information. Analysis of the results of several studies on the impact of the visibility on speed perception of the information is allowed to determine the benefits of multimedia learning, based on hearing and visual perception of information that provide affordable, fast and efficient absorption of the material due to the multimedia of filing information. For the implementation in the educational-training process information technologies require appropriate highly trained professionals. It is difficult to bridge the gap obtained in the field of education, knowledge, and skills of all the growing needs of a production nature without the use of information and communication technologies.

Key words: technology, educational technology, information technology, mul'timediâ.

УДК 37.014

Олена Ковшар

РОЛЬ ПРИНЦИПІВ НАСТУПНОСТІ І ПЕРСПЕКТИВНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті автор розглядає поняття «безперервна освіта», визначає її мету, етапи безперервної освіти, проводить теоретичний аналіз досліджень феномена «безперервна освіта», визначає особливості безперервної освіти, прослідковує взаємозв'язок принципів наступності та перспективності в системі безперервної освіти, аналізує сучасні тлумачення принципів наступності та перспективності в навчанні, визначає їх сутність та роль в організації освітнього процесу, умови реалізації принципу наступності в освітньому процесі; подальше дослідження зазначеної проблеми буде пов'язуватись із забезпеченням наступності, перспективності передшкільної освіти як складової безперервної системи освіти.

Ключові слова: безперервність, безперервна освіта, мета безперервної освіти, особливість безперервної освіти, наступність, перспективність, наступність як дидактичний принцип, умови реалізації наступності в безперервній освіті.

Ковшарь Е. Роль принципов преемственности и перспективности в организации непрерывного образования.

В статье автор рассматривает понятие «непрерывное образование», определяет ее цель, этапы непрерывного образования, проводит теоретический анализ исследованного феномена «непрерывное образование», определяет особенности непрерывного образования, проводит взаимосвязь принципов преемственности и перспективности в системе непрерывного образования, анализирует современные толкования принципов преемственности и перспективности в обучении, определяет их сущность и роль в организации образовательного процесса, условия реализации принципа преемственности в образовательном процессе; дальнейшее исследование отмеченной проблемы будет связано с обеспечением преемственности, перспективности дошкольного образования как части непрерывной системы образования.

Ключевые слова: непрерывность, непрерывное образование, цель непрерывного образования, особенность непрерывного образования, преемственность, перспективность, преемственность как дидактический принцип, условия реализации преемственности в непрерывном образовании.

Аналіз останніх досліджень системи та змісту освіти свідчить, що проблеми організації та розвитку сучасної освіти побудовані на безперервних засадах. Сучасне суспільство висуває нові погляди на безперервну освіту як на систему, в якій поєднується освіта для дорослих із загальною освітою.

Системи безперервної освіти постійно перебувають у центрі уваги вчених-теоретиків (В. Андрущенко, А. Гуржій, В. Зайчук, М. Згуровський, Ю. Зінковський, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лук'янова, В. Мадзігон, Н. Ничкало, М. Степко, О. Сухомлинська, П. Таланчук та ін.) та практиків.

Дослідники зазначають, що перспективна система освіти повинна бути здатна не тільки озброювати людину знаннями, а й унаслідок постійного й швидкого оновлення знань формувати в неї потребу в неперервному самостійному оволодінні ними, вміннями й навичками самоосвіти. Гуманна система освіти також передбачає самостійний і творчий підхід до знань протягом усього активного життя людини. Освіта повинна в результаті стати таким соціальним інститутом, який був би здатний надавати людині різноманітні освітні послуги, що дозволяють вчитися безперервно, забезпечувати

широким верствам населення можливість отримання післядипломної і додаткової освіти.

Мета статті – з'ясувати роль наступності та перспективності в системі безперервної освіти.

Реалізація парадигми безперервності освітивимагає насамперед з'ясування феномена «безперервність» та «безперервна освіта».

На сьогоднішній день у науковій літературі немає єдиного визначення поняття «безперервна освіта», яке б охоплювало як концептуальні, так і операційні компоненти.

Термін «безперервний» визначають як «суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, не припиняючись, постійний, безупинний»; «такий, що не має перерв, проміжків» [10, с. 350], а безперервна освіта – як «процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу, цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти [4, с. 580]; «система безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації» [4, с. 216]; безперервна освіта – освіта впродовж усього життя, що забезпечується єдністю й цілісністю системи освіти, сукупністю узгоджених диференційованих освітніх програм різних рівнів та ступенів, що гарантують громадянам реалізацію права на освіту й надають можливість одержувати загальноосвітню й професійну підготовку, підвищувати кваліфікацію, а також створювати умови для самоосвіти. Безперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти на «процес, що триває все життя».

Основними етапами безперервної освіти є: навчання, виховання й розвиток людини, що передує її вступу до самостійного життя (дитячо-юнацька освіта); навчальна діяльність у період дорослого життя; що поєднана з різними видами практичної діяльності (освіта дорослих).

Метою безперервної освіти є дослідження становлення особистості як у період її фізичного та соціально-психологічного

розвитку, розквіту й стабілізації життєвих сил і здібностей, так і в період старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації функцій і можливостей, що втрачаються. Безперервна освіта – це засіб цілеспрямованого отримання людиною знань, умінь і навичок упродовж цілого життя в навчальних закладах і засобами організованої самоосвіти. Безперервна освіта – це підтримання суспільно- й особистісно-необхідного рівня культури, загальноосвітньої і професійної підготовки [6, с. 17].

Зазначимо, що система безперервної освіти охоплює різні типи навчально-виховних закладів (школа, інтернат тощо) та неформальні (видатні люди, освітні курси без сертифікації і т. ін.) види освіти, а також зв'язок між предметами й різними аспектами розвитку людини (фізичним, моральним, інтелектуальним тощо) на окремих етапах життя, що вивчаються, здатність до асиміляції нових досягнень науки; вдосконалення вміння учитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери для професійного зростання; реалізація творчого та інноваційного підходів, створення умов для самоосвіти і т. п.

Особливостями безперервної освіти виступають: нові базові знання і навички для всіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання; нова система оцінки отриманої освіти; розвиток наставництва і консультування; наближення освіти до домашнього навчання.

Отже, безперервна освіта – це організація навчання впродовж життя. Під безперервною освітою розуміємо таку освіту, яка дає кожній людині можливість формувати й добудовувати свій професійний, освітній і культурний «багаж» відповідно до особистісних потреб та потреб суспільства в цілому. Метою такої освіти є встановлення зв'язків між різними аспектами розвитку людини: матеріальними, соціально-економічними, інтелектуальними, фізичними, духовними, пізнавальними тощо на окремих етапах її життя, праці та творчості; формування здатності до засвоєння та творчого сприймання нових досягнень науки; вдосконалення вміння вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери, сприятливих для навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів завдяки системності використання всіх видів освіти та самоосвіти.

Реалізація основних завдань сучасної освіти відбувається через реалізацію принципів наступності й перспективності в системі безперервної освіти «... у разі звичної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й у найкращому університеті. Оскільки здобуті в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність» [7, с. 4].

За А. Богуш, безперервна освіта – це полікомпонентний процес, ефективність якого залежить від реалізації таких його компонентів, як наступність і перспективність. У такому розумінні безперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні і вихованні, перетворення освіти на процес, що триває впродовж усього життя людини [1, с. 21].

У Законі «Про освіту» наголошується, що саме наступність – одна з необхідних умов безперервної освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей [5].

У контексті безперервної освіти наступність виступає одним із основних її принципів. У термінологічних словниках поняття «наступність» трактується як зв'язок між явищами в процесі розвитку в природі, суспільстві й пізнанні, «коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи»; об'єктивний, необхідний «зв'язок між різними етапами чи ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи тих елементів цілого чи окремих його характеристик при переході до нового стану» [12, с. 527].

Відзначимо, що наступність, як наявний факт, констатував Л. Венгер, який виокремив два напрями значення наступності: по-перше, значення наступності полягає в тому, що досягнення попереднього етапу необхідне для початкового формування нових видів практичної і пізнавальної діяльності, в контексті яких тільки й може сформуватися наступний ступінь; по-друге, в тому, що оволодіння кожним новим типом засобів здійснення перцептивних дій не може бути здійснене без використання засобів, якими дитина оволоділа на попередньому етапі [3, с. 184-185].

На необхідності наступності в навчанні зауважував Ю. Бабанський, висловлюючись стосовно принципу систематичності

й послідовності, який вимагає, щоб знання, уміння і навички формувалися в системі, у відповідному порядку, коли кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступне опирається на попереднє, готує до засвоєння нового.

Проблему наступності в навчанні вивчав В. Крутецький. На його думку, наступність передбачає таку організацію навчання, коли той, хто навчається, не може зробити наступного «кроку» в засвоєнні знань, не оволодівши попереднім. Для цього навчальний матеріал розчленовується на невеликі порції, які розміщуються в суворій логічній послідовності. Перш ніж отримати наступну «порцію» знань, учень повинен певним чином довести, що він засвоїв попереднє, а саме повинен правильно виконати деяку дію (дати правильну відповідь на запитання, розв'язати задачу тощо).

Трактуючи наступність як дидактичну закономірність, Ю. Кустов таким чином визначав цей термін: «Наступність – це категорія дидактики, що відображає закономірності перебудови структури змісту навчального матеріалу та оптимізації методів навчання, спрямованих на подолання суперечностей лінійно-дискретного характеру процесу навчання залежно від цілей навчання, розвитку та виховання учнів» [8, с. 68].

За образним виразом М. Львова, наступність – це вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті, «це погляд знизу вгору». Науковець зауважує, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно є загальноживаним уже впродовж кількох десятиліть. В академічній педагогіці наступність у системі освіти визначається як встановлення взаємозв'язку між суміжними її ланками з метою послідовного розв'язання завдань навчання і виховання. Зокрема, наступність між дошкільною та шкільною ланками освіти передбачає передавання дітей до школи з таким рівнем розвитку й виховання, що відповідає вимогам шкільного навчання й передбачає опору школи на знання, вміння, якості, що вже були набуті дошкільниками, активне їх використання для подальшого всебічного розвитку учнів [9].

Сутність і функції досліджуваної категорії як дидактичного принципу узагальнено в праці О. Вашуленка. Наступність, на його думку, передбачає взаємозв'язок та узгодженість у змісті, організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу на різних етапах і щаблях навчання; забезпечує реалізацію інших

дидактичних принципів; установлює зв'язки між новими й раніше здобутими знаннями як елементами цілісної системи; забезпечує їх розвиток і осмислення на новому, вищому рівні; сприяє підготовці учнів до опанування нових, складніших знань і вмінь у майбутньому; налагоджує зв'язки між знаннями, які повідомляються на одному уроці, у різних темах курсу, між навчальним матеріалом різних предметів; вказує на недоцільність затримання учнів на попередньому рівні навчання, конструктивніше відновлювати раніше вивчене в процесі наступної роботи над новим матеріалом; здійснює послідовний зв'язок у роботі окремих класів і шкільних шаблів завдяки застосуванню таких засобів, як узгодження програм, підручників, навчальних посібників, повторення навчального матеріалу і т. ін. [2].

Шляхом наступності досягається цілісність позитивного освітнього процесу і його висхідний характер; наступність у навчанні – це послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу, який здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складного в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів, це встановлення необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних етапах його вивчення; це вимоги, що ставляться до знань і вмінь тих, хто навчається, на кожному етапі навчання формам, методам і прийомам пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи щодо його засвоєння.

Наступність середньої й вищої школи вбачають у діалектичному зв'язку системи вищої школи з системою діяльності загальноосвітньої школи, що полягає в привнесенні в шкільну практику таких елементів професійного навчання, які збагачують і вдосконалюють можливості середньої школи в підготовці її вихованців до опанування професією у вищих начальних закладах, а також організацію навчання й виховання студентів на основі конструктивного заперечення шкільній системі.

Отже, наступність у системі безперервної освіти розуміється як взаємозв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує можливість цілісного розвитку особистості на всіх етапах її формування.

Грунтуючись на визначених положеннях, доходимо висновку, що дотримання принципу наступності в навчанні передбачає не тільки кількісні, а також і якісні зміни в розвитку особистості. Це стосується передусім змістової (внутрішньої) сторони наступності, що включає в себе знання, уміння й навички особистості, їхнє вдосконалення та зростання.

Під час розв'язання завдань наступності забезпечується цілісний розвиток, а поряд із терміном «наступність» логічно вживається термін «перспективність». Перспективність стосується роботи нижчої, попередньої ланки в системі освіти. Так, за С. Ожеговим, перспективність – це те, що може успішно розвиватися в майбутньому [11, с. 443].

У сучасній педагогічній науці «наступність» і «перспективність» розглядаються як два боки одного й того самого педагогічного явища. Перспективність – це погляд знизу вгору, а наступність – це погляд зверху вниз.

У контексті безперервної освіти наступність розглядається як один із її засадничих принципів, як необхідна умова досягнення неперервності, плановості та інтегративності освітнього процесу. При цьому наступність у системі безперервної освіти розуміється як взаємозв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує можливість цілісного розвитку особистості на всіх етапах її формування.

Зміст теоретичного огляду наукової літератури з проблеми наступності як педагогічної категорії узагальнено таким чином: наступність як педагогічна категорія являє собою взаємозв'язок різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні й збереженні на новому етапі елементів і характеристик попередніх. При цьому новий етап, який є наслідком попереднього, є фундаментом для становлення й розвитку наступного. Наступність забезпечує взаємозв'язок елементів минулого, теперішнього і майбутнього.

Наступність у дидактиці трактується як зв'язок етапів навчального процесу; принцип дидактики, відповідно до якого знання, уміння й навички формуються у взаємозв'язку з попередніми й наступними; встановлення зв'язку, послідовності, системності та

правильного співвідношення в розміщенні частин навчального матеріалу на різних етапах його вивчення; зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання; поняття наступності можна визначити з кількох позицій, які, доповнюючи одна одну, створюють умови, що впливають на формування змісту освіти. Ці умови характеризують зовнішні та внутрішні механізми організації наступності. Зовнішній бік характеризується організацією роботи, а внутрішній – її змістом (включає в себе знання, уміння й навички дітей, їхнє подальше зростання та вдосконалення).

Отже, реалізація принципів наступності й перспективності в системі безперервної освіти характеризується об'єктивним і загальним характером, має своє відображення в процесі становлення та розвитку особистості. Сучасна освіта через реалізацію наступності й перспективності повинна забезпечити безперервність між сімейним вихованням і шкільною ланкою освіти.

Подальше дослідження зазначеної проблеми розглянемо в забезпеченні наступності, перспективності передшкільної освіти як складової безперервної системи освіти.

Література

- 1. Богуш А. М.** Вектор наступності державних стандартів дошкільної та початкової освіти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 21–23.
- 2. Вашуленко М. С.** Навчання грамоти в підготовчих класах / М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. – Київ : Радянська школа, 1982. – 174 с.
- 3. Венгер Л. А.** Формирование психических действий и умственное развитие ребёнка / Л. А. Венгер // Обучение и развитие младших школьников : материалы межреспубликанского симпозиума / [под ред. Г. С. Костюка]. – Киев : Типолитография КВИРТУ, 1970. – С. 182–186.
- 4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень].** – Київ : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 5. Закон України «Про освіту» // Голос України.** – 1996. – 25 квітня.
- 6. Ковшар О.** Значення процесу наступності для розвитку освіти / О. Ковшар // Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій : Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 11–12 жовтня 2012 р.) : матер. конф. – Кривий Ріг, 2012. – С. 15–20.
- 7. Кремень В.** ХХІ сторіччя : нова освітня політика / В. Кремень // Дошкільне виховання. – 2003. – № 1. – С. 3–5.
- 8. Кустов Ю. А.** Место и роль преемственности в педагогике высшей школы / Ю. А. Кустов // Современная высшая школа. – 1988. – № 1. – С. 63–76.
- 9. Люблинская А. А.** Психологические основы школьной зрелости / А. А. Люблинская // Формирование школьной зрелости ребенка. – Таллин,

1982. – С. 151–155. **10. Огнев'юк В. О.** Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : [монографія] / В. О. Огнев'юк. – Київ : Знання України, 2003. – 450 с. **11. Ожегов С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва : Русский язык, 1986. – 798 с. **12. Философский энциклопедический словарь** / [гл. ред. Л. Ф. Ильичев.]. – Москва : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

SUMMARY

Kovshar O. A role of principles of the following and perspective is in organization of lifelong learning.

In the article an author examines a concept «continuous education», determines her aim, stages of continuous education, «continuous education», determines the features of continuous education, intercommunication of principles of the following and perspective in the system of continuous education, analyses modern interpretations of principles of the following and perspective in studies, their essence and role determine in organization of educational process, condition of realization of the following principle in educational process; further research of the marked problem will be considered in providing of the following, perspective of pre-school education as a component continuous system of education.

Key words: continuity, continuous education, aim of continuous education, feature of continuous education, following, perspective, following as didactics principle, terms of realization of the following in continuous education.

УДК 37.013.42

Юлія Чернецька

ПОДОЛАННЯ СОЦІАЛЬНИХ РИЗИКІВ СЕРЕД РЕАБІЛІТОВАНИХ НАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ МЕТОДАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Стаття присвячена проблемі подолання соціальних ризиків серед реабілітованих наркозалежних. Розкрито сутність соціальних ризиків, виявлено вплив негативних чинників соціального середовища (на мікро-, мезо і макрорівнях). Соціальні ризики на індивідуальному рівні пов'язані із особистісними чинниками (психологічними, юридичними) і детерміновані такими особливостями як рівень освіти, національність, стать, сімейний стан, кримінальна характеристика, рівень здоров'я.

Ключові слова: соціальні ризики, соціальна робота, наркозалежні, реабілітація, соціальне середовище, фактори середовища.

Чернецкая Ю. Преодоление социальных рисков среди реабилитированных наркозависимых методами социальной работы.

Статья посвящена проблеме преодоления социальных рисков среди реабилитированных наркозависимых. Раскрыта сущность социальных рисков, выявлено воздействие негативных факторов социальной среды (на микро-, мезо-, макроуровнях). Социальные риски на индивидуальном уровне связаны с личностными факторами и детерминированы такими особенностями, как уровень образованности, криминальная характеристика, уровень здоровья.

Ключевые слова: социальные риски, социальная работа, наркозависимые, социальная среда, факторы среды.

На тлі прискорення євроінтеграційних процесів зазнає реформування система надання соціальних послуг вразливим верствам населення, яка, в свою чергу, потребує не тільки теоретичного, а й емпіричного дослідження проблем різних соціально-незахищених груп.

Вектор сучасної державної політики у сфері соціальної роботи спрямований на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, послаблення дії негативних факторів середовища, зокрема й подолання або послаблення соціальних ризиків для такої вразливої категорії як реабілітовані наркозалежні особи. Відтак, виникає суперечність між необхідністю впровадження високоякісних послуг із соціальної підтримки реабілітованих наркозалежних осіб та недостатнім рівнем теоретико-методичного узагальнення проблеми потенційних соціальних ризиків для цієї категорії, які можна було б подолати методами соціальної роботи.

Останнім часом активізувався науковий інтерес до проблеми соціальної роботи з наркозалежними особами, оскільки кожна без винятку особистість має рівні права і можливості для власного соціального розвитку, а держава повинна створювати відповідні умови підвищення соціальноадаптаційного потенціалу особистості за допомогою ресурсів громади. Нині існує потужний науковий доробок щодо методології та теоретичних передумов для здійснення соціальної роботи, здійснений у наукових класичних дослідженнях учених Е. Дюркгейма, О. Конта, А. Маслоу, Т. Парсонса. На вітчизняних теренах різноманітним аспектам становлення системи соціальної роботи як самостійної галузі професійної діяльності у пострадянському просторі присвячено роботи зарубіжних дослідників В. Бочарової, Л. Мардахаєва, Є. Холостової, українських учених – В. Андрущенко, В. Бега, Г. Лактіонової, І. Козубовської, Г. Попович. Зокрема, питання соціального супроводу різних

категорій сімей та дітей вивчено в роботах І. Зверєвої, А. Капської, І. Пешої, проблемі професійної підготовки соціальних працівників і становленню соціальної роботи в Україні присвятили дослідження І. Іванова, О. Карпенко, В. Поліщук, Л. Тюття. Н. Литвиною, Н. Максимовою, О. Мурашкевичем та ін. ученими досліджено особливості соціальної профілактики наркозалежності.

Однак, проблемі емпіричного вивчення потенційних соціальних ризиків для реабілітованих наркозалежних, а також аналізу соціальної роботи як потужного фактору подолання і зниження рівня дії цих ризиків приділено недостатньо уваги.

Метою статті є висвітлення можливостей соціальної роботи як фактору подолання соціальних ризиків серед реабілітованих наркозалежних осіб. Провідними методами дослідження є теоретичний аналіз, узагальнення накопичених в науці результатів, а також емпіричне дослідження досвіду роботи з визначеною категорією осіб.

Розкриємо суть соціальних ризиків реабілітованих наркозалежних та розглянемо можливості соціальної роботи для їх подолання. В енциклопедії для фахівців соціальної сфери під соціальними ризиками розуміють ймовірність настання негативного наслідку або міра очікуваного неблагополуччя, й зазначається, що вся множина ризиків, яким піддається особистість та її діяльність, може бути класифікована залежно від того, унаслідок чого вони виникли, піддається ним людина навмисно чині, чи зумовлені вони характером її діяльності або поведінкою, можливістю досягнення прогнозованої мети і/або іншими факторами [2, с. 74-76]. Тобто, в контексті розгляду проблем реабілітованих наркозалежних осіб важливо з'ясувати вплив негативних факторів середовища і особистісних факторів як потужних соціальних ризиків, що об'єктивно існують, та відповідного використання ресурсу соціальної роботи як інструменту для їх усунення.

Відзначимо, що під впливом негативних чинників соціального середовища, які, за твердженням А. Мудрика, є об'єктивними факторами перевтілення людини в жертву несприятливих умов соціалізації [6, с. 164], відбувається процес десоціалізації наркозалежної особи. На думку того ж автора, найпотужнішим чинником десоціалізації є віктимогенність як наявність характеристик, рис, небезпек в тих чи інших об'єктивних обставинах соціалізації, вплив яких може зробити людину жертвою таких обставин (наприклад, віктимогенний мікросоціум). Розглядаючи віктимізацію як потенційний соціальний ризик, зазначимо, що, як

правило, результатом дії цього ризику є повторна наркотизація реабілітованої наркозалежної особи. Наголошуючи на необхідності соціальної підтримки таких осіб, що здійснюється як напрям соціальної роботи, погоджуємося з думкою Н. Лавриченко, яка відображаючи єдність об'єктивного і суб'єктивного аспектів онтогенетичного процесу соціального становлення особистості, висловлює думку, про те, що «соціальне становлення особистості охоплює освоєння, опанування людиною суспільних норм і способів буття, суспільного досвіду та культури, своїх суспільних сутнісних сил і визначень. Здійснюється цей процес у ході спільної предметно-практичної діяльності та пов'язаного з нею спілкування з іншими людьми, які «ведуть за собою» і є для особистості зразками та наставниками» [4, с. 61]. Тобто, на думку авторки, здійснюється не стихійне оволодіння соціальним досвідом, а цілеспрямований соціальний розвиток, що виражає спектр суспільних запитів, потреб і вимог стосовно людських якостей, адекватних даному суспільству в рамках здійснення цілеспрямованої соціальної роботи.

Проявом соціальних ризиків на середовищному рівні є наркотизм, який представлений через дію факторів на всіх підрівнях соціального середовища: на рівні мегафакторів вони виявляються у глобалізації і загостренні екологічних проблем на рівні планети, світу в цілому; дія макрофакторів проявляється в пасивному відношенні до вирішення проблем залежних людей в Україні (виняток складають країни Скандинавії, деякі країни Євросоюзу), високому рівні агресивності сучасного українського суспільства, дії стресогенних факторів; на рівні мезофакторів – у доступності особистості до наркотичної субкультури, в тому числі через ЗМІ, мережу Інтернет; на рівні мікрофакторів – через популяризацію наркотиків у референтних групах однолітків, деструктивний вплив сім'ї тощо. В якості окремих потужних соціальних ризиків ми розглядаємо деструктивні групи як особливі інститути десоціалізації, члени (агенти) яких є носіями норм і цінностей, які відрізняються від домінуючої в суспільстві культури або суперечать їй, вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості тощо [11, с. 330-337].

Разом з тим, проведене нами емпіричне дослідження показує, що за умови довготривалого перебування в середовищі ресоціалізації як соціальний ризик на мікросередовищному підрівні виникає певна соціальна депривація, під якою розуміють позбавлення або обмеження життєво важливих потреб людини (в близьких стосунках з родичами, особами протилежної статі, вільного вибору різних видів

діяльності, освіти, просування в професійній сфері) [9, с. 8]. Очевидно, що соціальна робота з послаблення дії соціальних ризиків на усіх зазначених рівнях і підрівнях виявляється в організації соціально-позитивних впливів соціуму, через допомогу в розв'язанні проблем реабілітованих наркозалежних в суспільстві, оптимізації соціальних процесів, їх регулювання та управління, вивчення потреб таких осіб та сприяння самомотивації з метою надання допомоги у прийнятті компетентних рішень у складних ситуаціях повсякденного життя.

Соціальні ризики на індивідуальному рівні пов'язані із *особистісними чинниками ресоціалізації* і детерміновані особливостями особистісного розвитку наркозалежних. До таких особливостей учені [1; 3, с. 43-48; 338] відносять фізичні, соціальні, психологічні, юридичні особливості наркозалежної особи. Серед найвагоміших чинників, які провокують соціальні ризики виділяють вік реабілітованої наркозалежної особи (найнесприятливіший – підлітковий та ранній юнацький вік, а також вік після 50 років), низьку стійку мотивацію на одужання, низьку самооцінку, дестабілізацію стану здоров'я наркозалежного, несформоване прагнення повернення до соціального статусу [10, с. 30-31]. Специфічними особистісними проявами соціального ризику є тригери (зустріч зі знайомими, які є споживачами наркотиків, спогади про вживання), індивідуально-психологічні (низька переносимість стресу, дискомфорту), біохімічні (характер протікання метаболічних процесів), інтоксикаційну установку наркозалежного (ставлення людини до ейфорізуючої речовини) [5, с. 62-63].

Соціальна робота із залученням мультидисциплінарної команди фахівців (нарколога, психолога, психотерапевта, соціального педагога, юриста) дозволяє в комплексі подолати проблеми наркозалежної особи відповідно до її специфіки. В цьому випадку соціальна робота є засобом, що інтегрує і координує діяльність інших фахівців.

Емпіричне дослідження, проведене серед реабілітованих наркозалежних в реабілітаційних центрах м. Харкова та Харківської області протягом 2012-2016 рр., дозволило виявити такі фактори виникнення соціальних ризиків як національність, стать, сімейний стан, рівень освіти наркозалежних. Вивчення питання національності наркозалежних показало такі результати: із загальної кількості досліджених майже 95 % складають українці, решта – росіяни, білоруси, роми, болгары, кримські татари, армяни. Отже, етнічні і соціокультурні особливості представлених національностей під час

здійснення соціальної роботи повинні враховуватися з метою зниження соціальних ризиків через формування толерантного ставлення до всіх національностей і віросповідань, і, особливо це стосується ставлення до росіян у період загострення політичних відносин Росії та України, які склалися впродовж останніх двох років.

Щодо вивчення сімейного стану наркозалежних як важливої соціально-демографічної ознаки, ми отримали такі результати: не перебували у шлюбі – 25,2 %, перебувають у шлюбі, сім'я збереглась – 24,8 %, з них мають дітей – 22,5 %, розведені – 47,7 %, з них мають дітей – 38,7 %. Як бачимо, є одруженими або такими, що розвелися, майже три чверті наркозалежних. Половина із досліджуваних осіб або розведені, або в процесі розлучення, і показовим є факт, що в більшості таких сімей є діти, які успадковують наркогенний фактор на генетичному рівні, що потребує посилення профілактичної роботи з наркозалежними з метою уникнення в майбутньому соціальних ризиків. Також впровадження соціальної роботи з усією родиною, вивчення соціальної ситуації в родині показує, що сім'я є потужним підтримуючим чинником у постреабілітаційному періоді, якщо члени такої родини позбавлені стану співзалежності.

У постреабілітаційний період, на етапі впровадження соціального супроводу наркозалежного і його родини, її члени допомагають організувати життєдіяльність колишньому наркозалежному, адаптуватися в соціальному середовищі, надають фінансову і психологічну підтримку, що сприяє усуненню соціальних ризиків [5, с. 66-70]. До того, ж спілкування з наркозалежними дозволило дійти висновку, що найчастіше одружені наркозалежні вважають гармонізацію сімейних відносин однією із потужних мотивацій для одужання, тому легше піддаються корекційним соціально-педагогічним і психологічним впливам. Однак, є й частка тих, хто не бажає взагалі створювати родину, не планує мати дітей. Особи із такою характеристикою навпаки мають низький ресоціалізаційний потенціал, не вважають родину однією із пріоритетних цінностей, і, зазвичай, ведуть безладне статеве життя, не орієнтуючись на виправлення. Відзначимо, що попередження і подолання цих соціальних ризиків є одним із найскладніших у соціальній роботі.

Дослідження показало, що освітній рівень реабілітованих наркозалежних також впливає на перспективи їх подальшого життя. Наркозалежні з високим культурним і освітнім рівнем освіти рідко

йдуть на скоєння насильницьких злочинів, на здійснення крадіжок, водночас їх поведінка відрізняється підвищеним рівнем маніпулятивності, злочини мають характер афер (фінансових і соціальних), вони рідко працюють задля отримання коштів на наркотики. Наркозалежні із низьким загальноосвітнім рівнем найчастіше здійснюють насильницькі злочини із використанням фізичної сили, крадуть, дозволяють собі зухвалу і брутальну поведінку із співробітниками центру і залученими фахівцями, розмовляють сленговою мовою, мають низький загальнокультурний і морально-етичний рівень розвитку. Опитування наркозалежних показало, що більшість освічених наркозалежних осіб має намір продовжувати діяльність за обраним професійним напрямом, серед тих, які мають незакінчену освіту, превалують наміри в майбутньому отримати вищу освіту, а ті, хто її не має, також планують продовжити навчання.

Соціальна робота з популяризації освіти, надання допомоги у поновленні отримання освіти у навчальних закладах різного рівня є потужним засобом уникнення безробіття, низько кваліфікованої та малооплачуваної роботи для реабілітованих наркозалежних.

Важливим соціальним ризиком для реабілітованих наркозалежних є їх *кримінальна характеристика*. Було встановлено, що близько 60 % наркозалежних мають строк покарання (від умовного до максимально передбаченого законодавством) або перебувають під слідством, або, найчастіше, вирішують проблеми з правоохоронними органами шляхом нелегального відкупу від покарання. Якщо наркозалежна особа відбуває строк покарання в пенітенціарних закладах, це додає до існуючих соціальних ризиків стигму ув'язненого. Відповідно, під час здійснення соціальної роботи з такими клієнтами необхідна особлива увага, оскільки до наркокультури додається: кримінальна культура наркозалежного, низький рівень здоров'я, й у зв'язку з цим, низька працездатність і резистентність організму (через ВІЛ, гепатити, перенесений туберкульоз), відсутність трудових навичок, патерналізм, утриманство, низьку мотивацію на здоровий спосіб життя тощо [7, с. 79-101].

Розглядаючи низький рівень здоров'я як чинник виникнення соціального ризику, зазначимо, що наркозалежні обох статей є групою ризику щодо ВІЛ-інфікування – 12 % опитаних, захворювання на вірусні гепатити (груп А, В, С, D) – 64 %, туберкульоз – 3 %, інфекції, що передаються статевим шляхом (ПСПШ) – 28 % опитаних наркозалежних; вживання деяких

наркотичних препаратів. Як бачимо, наркозалежність сама по собі є важким хворобливим станом, обтяженим складними, з погляду лікування, а інколи, невиліковними, супутніми патологіями. На жаль, можливості соціальної роботи в цьому напрямі є обмеженими і містяться в рамках медико-соціальної реабілітації і надання матеріальної допомоги наркозалежним, які, або мають статус інвалідів, або мають його отримати.

Переходячи до розгляду психологічних новоутворень наркозалежних осіб, зазначимо, що слід визначити психологічні чинники як фактори, що тісно пов'язані з ризиком формування повторної наркозалежності як соціального ризику. До першої групи відносимо психологічні фактори: тип акцентуації особистості, підлітковий вік для початку вживання наркотичних речовин, низький рівень або несформованість мотиваційної сфери, низька самооцінка, емоційна незрілість, розгальмування, низький рівень самоконтролю, низька стресостійкість, відсутність навичок виходу із конфліктних, психологічно складних ситуацій, недостатня сформованість комунікативних навичок, невміння прогнозувати наслідки своїх дій, привабливість можливих відчуттів і переживань при вживанні наркотику [8, с. 6]. До другої групи відносяться середовищні фактори: на рівні мікросередовища – приклад поганої поведінки друзів і однолітків, більший авторитет друзів, аніж батьків, погана успішність та утиски з боку вчителів та однокласників, шкільна дезадаптація, виникнення стресових ситуацій у школі, низький рівень шкільної безпеки; соціально-психологічні фактори, що мають місце на рівні макросередовища, – економічне і соціальне неблагополуччя, бідність, низька ступінь безпеки у суспільстві, високий рівень злочинності, що викликає на незадоволення особистості, потребу в захисті; доступність і розповсюдженість алкоголю і наркотиків, реклама, популяризація ПАР, громадські заходи, спонсорами яких є підприємства тютюнової та алкогольної промисловості, позитивне ставлення до алкоголю і наркотиків, протиріччя та неузгодженість в законодавстві.

Спираючись на дослідження учених [8, с. 6], можна узагальнити психолого-педагогічні характеристики наркозалежних: *емоційні* – страх перед власними емоціями, ігнорування розпачу, нетерпиме ставлення до інших, фрустрації, депресії, апатії, негативізм, відчуження, відсутність чуйності до людей, низька стресостійкість; *освітньо-виховні* – відсутність або деформація загальнолюдських цінностей (моральних, етичних, життєвих), низька успішність в навчанні, низька культура спілкування, неповага до інших людей,

лицемірство; *поведінкові* – безвідповідальність, низька активність, силові способи розв'язання конфліктів, лінощі, маніпулятивність, агресія, бажання задовольняти життєві потреби швидкими та соціально не схвалюваними способами; *когнітивні* – низькі, або надвисокі пізнавальні здібності, порушення основних психічних функцій; *особистісні* – неадекватна самооцінка, невпевненість у собі, конфліктність, егоїстичність тощо.

Отже, сукупність перелічених характеристик як можливих факторів соціального ризику вимагає комплексного підходу до впровадження системи соціальної роботи з наркозалежними в реабілітаційних центрах, оскільки деформованість особистості відзначається майже у всіх сферах наркозалежних.

Узагальнюючи описані чинники виникнення соціальних ризиків, конкретизуючи мету соціальної роботи з подолання соціальних ризиків реабілітованих наркозалежних, представимо шляхи попередження повторної наркотизації таких осіб, які полягають у:

- створенні умов, які сприятимуть корекції, збереженню і зміцненню фізичного і психічного здоров'я наркозалежних, компенсуючи негативні психоемоційні переживання в умовах соціального ризику відповідною соціальною роботою;

- прищеплення особистісної системи цінностей, конструктивних форм поведінки, підвищення загальнокультурного рівня, подолання впливу стигматизуючих чинників (ознак наркотичної субкультури);

- відновлення і збереження соціальних зв'язків наркозалежної особистості, їхній розвиток і збагачення в соціальному середовищі через створення системи соціально-позитивної комунікації;

- відновлення і здобуття професійних/трудових навичок, забезпечення можливості здобувати освіту і фах;

- сприяння саморозвитку наркозалежної особистості, активізація особистісного потенціалу, підвищення і підтримка мотивації щодо гідного життя.

Перспективними питаннями дослідження в рамках зазначеної проблеми стане розробка відповідних форм і методів упровадження соціальної, психологічної та соціально-педагогічної роботи з формування навичок протистояння соціальним ризикам реабілітованих наркозалежних.

Література

1. **Вайсов С. Б.** Наркотическая и алкогольная зависимость. Практическое руководство по реабилитации детей и подростков / С. Б. Вайсов. – Санкт-Петербург: Наука и техника, 2008. – 272 с.
2. **Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери / [за ред. І. Д. Звереві]. –

2-е вид. – Київ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с. **3. Журавлева Л. А.** Факторы и условия наркотизации молодежи / Л. А. Журавлева // Социол. исслед. – 2000. – № 6. – С. 43–48. **4. Лавриченко Н. М.** Педагогіка соціалізації : [європейські абрисы] / Н. М. Лавриченко. – Київ : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с. **5. Методичні** рекомендації з питань організації та функціонування центрів ресоціалізації наркозалежних. – Київ : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 200 с. **6. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : ИЦ «Академия», 2000. – 200 с. **7. Неживець О.** Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі : [монографія] / О. М. Неживець, Л. А. Жук, І. Л. Жук. – Київ : Кондор, 2009. – 222 с. **8. Профілактика** вживання наркотиків серед учнівської і студентської молоді : [методичний посібник] // Т. В. Журавель, В. В. Самусь, К. В. Сергєєва, О. Д. Соловійова та ін. – Київ : ФО-П Буря О. Д., 2014. – 96 с. **9. Соціальні служби** – родині : Розвиток нових підходів в Україні / [за ред. І. М. Григи, Т. В. Семигіної]. – Київ : Дата Банк України, 2008. – 128 с. **10. Соціально-педагогічна** робота з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів : [наук.-метод. посіб. для студ. спеціальності «Соціальна педагогіка»] / [уклад. : С. Я. Харченко, О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька]. – Харків : ХГПА, 2015. – 120 с. **11. Чернецька Ю. І.** Вплив чинників десоціалізації на формування наркозалежної особистості / Ю. І. Чернецька // Актуальні питання гуманітарних наук : зб. наук. праць. – Дрогобич, 2015. – Вип. 14. – С. 330–337.

SUMMARY

Chernetska Y. Overcoming social risks among rehabilitated drug addicts by methods of social work.

The article is devoted to overcoming social risks among rehabilitated drug addicts. The essence of social risks is described, the influence of negative factors on social environment condition is revealed (at the micro-, meso- and macro levels). Social risks are connected with personal factors (psychological and juridical) at the individual level and they are determined as features of educational level, nationality, sex, family status, criminal characteristics, health level and the psychological factors.

Two groups of psychological factors are identified. The first group includes these psychological factors: the types of personality accentuations, low level or aborted motivational sphere, low self-esteem, emotional immaturity, poor self-control, low stress, the lack of skills to keep out of conflict, psychologically difficult situations, the undeveloped communication skills, inability to predict the actions consequences. The second group includes social and psychological factors that occur at the level of macro environment, – the economic and social distress, the low level of security in the community, the high crime rate that causes individual dissatisfaction, the need for security, poverty, accessibility and prevalence of alcohol and drugs, advertising, promotion psycho-active substances (PAS).

Key words: social risks, social work, drug addicts, social environment, environmental factors.

РОЗДІЛ 4

**ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ
ПАРАДИГМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

УДК 378.147

Іван Касілов

**ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Стаття присвячена основним питанням історії народно-інструментального виконавства як педагогічної проблеми. Мета статті полягає в дослідженні та визначенні загальноісторичних аспектів розвитку народного інструментального виконавства при професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Предметом статті є визначення та оволодіння необхідними теоретичними знаннями щодо історії народно-інструментального виконавства. У статті автор використовує різноманітні методи науково-педагогічного дослідження, а також надає класифікацію етапів становлення української музично-педагогічної освіти.

Ключові слова: народні музичні інструменти, музично-педагогічна освіта, інструментально-виконавська діяльність, професійна підготовка, ударні музичні інструменти, струнні музичні інструменти, духові музичні інструменти, вчитель музичного мистецтва.

Касілов І. Исторические условия развития инструментального исполнительства при профессиональной подготовке будущего учителя музыкального искусства.

Стаття посвящена основным вопросам истории народно-инструментального исполнительства как отдельной педагогической проблемы. Целью статьи является исследование и определение общеисторических аспектов развития народного инструментального исполнительства во время профессиональной подготовки учителей музыкального искусства. Предмет статьи состоит в определении и усвоении необходимых теоретических знаний, касающихся истории народно-инструментального исполнительства. В статье автор использует различные методы научно-педагогического исследования, а также классифицирует основные этапы формирования музыкально-педагогического образования в Украине.

Ключевые слова: народные музыкальные инструменты, музыкально-педагогическое образование, инструментально-исполнительская

деятельность, профессиональная подготовка, ударные музыкальные инструменты, струнные музыкальные инструменты, духовые музыкальные инструменты, учитель музыкального искусства.

На сьогоднішній день проблема розвитку музичного мистецтва в умовах нашої країни стає дедалі актуальнішою, у зв'язку з тим, що система політичних та суспільно-економічних відносин в Україні набуває нової орієнтації, спрямованої на інтеграцію до європейського культурно-освітнього простору.

Важливу роль у формуванні української національної культури відіграє також професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, яка є однією з пріоритетних ліній у професійній діяльності педагога-музиканта та спрямована на активну пропаганду інструментального виконавства у сферах національного та світового музичного мистецтва. Педагог, як один із головних суб'єктів освітнього процесу, в усі часи відігравав головну роль у підвищенні ефективності процесу навчання. Досліджуючи проблему інструментального виконавства в музичному мистецтві, зокрема, слід зазначити, що вчитель музичного мистецтва завжди виконує в суспільстві роль прогресивного носія та комунікатора, головною функцією якого є спрямування на відтворення, збереження, примноження та передачу наступним поколінням вітчизняної та світової музичної спадщини засобами народно-інструментального виконавства. Таким чином, ми бачимо, що професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності цілком залежить від історичних передумов формування та розвитку національного інструментально-виконавського мистецтва.

Проблемам формування українського народно-інструментального мистецтва приділяли свою увагу ряд авторів, таких як Е. Бортник, Д. Грудина, В. Дядиченко, В. Кьон, Г. Лозко, І. Мацієвський, Т. Сідлецька, А. Сташевський, Б. Фільц, В. Черкасов.

Мета статті – дослідження проблеми професійної підготовки вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності в загальноісторичному аспекті розвитку національного інструментального виконавства.

Історико-педагогічний аналіз основних етапів розвитку українського народно-інструментального музичного мистецтва

показав, що чітких хронологічних даних щодо виникнення різних груп музичних інструментів не існує, але є характерні риси в дослідженнях багатьох учених, які дотримуються загальної думки про те, що найпершою групою музичних інструментів були ударні інструменти, потім духові та струнні. Про це свідчить унікальна пам'ятка музичної культури, якій близько двадцяти тисяч років (ансамбль із шести ударних інструментів, виготовлених із щелеп, лопаткових кісток тварин та бивнів мамонта). Названу групу ударних інструментів було знайдено в с. Мізин на Чернігівщині [5, с. 319].

Досліджуючи етапи формування народно-інструментального мистецтва, музикознавець Т. Сідлецька зазначає, що досить високого рівня на побутовому рівні набуває народно-інструментальне мистецтво в період Київської Русі, яке було виражене в мистецтві скоморохів. Скоморохами називали співаків, танцюристів, мандрівних музикантів та акторів, які у складі своїх ансамблів мали струнні (*гуслі, домри, гудки*), духові (*волинки, ріжки*) та ударні (*бубони*) музичні інструменти. Діяльність скоморохів була спрямована на участь в обрядових дійствах, весіллях та родинних святах [9]. Про розвиток інструментально-виконавського мистецтва в Україні за часів Київської Русі свідчать також зображення на фресках Софійського собору, на яких зображені вісім музичних інструментів: *орган, флейта, щипкова ліра, литаври, дзвони та парні барабанчики, труби, лютні* [5, с. 319]. За часів настання феодальної роздробленості Київської Русі та утворення окремих князівств, народно-інструментальне мистецтво зазнає значних змін, які відзначаються занепадом української культури. Значного негативного впливу на формування та розвиток української культури здійснило також монголо-татарське нашествя у XIII столітті, яке носило руйнівний характер [9].

Відродження інструментально-виконавського мистецтва відбувалося приблизно за часів Ренесансу та було пов'язане, насамперед, із появою цехових організацій з підготовки виконавців-інструменталістів на теренах України в XVI столітті. Досліджуючи основні етапи розвитку системи української музичної освіти, В. Черкасов наголошує на основних завданнях цехових організацій, а саме: надання основних навичок гри на музичних інструментах (*цимбали, скрипка, флейта, гуслі, бандура, дудка*); створення гетьманських оркестрів козацьких старшин на основі цехових

організацій; відкриття музичних шкіл, діяльність яких була спрямована на організацію концертних заходів, присвячених окремим історичним подіям [13, с. 63]. Народно-інструментальні ансамблі цехових музикантів виконували також танцювальну музику та інструментальні мелодії, які супроводжували весільні обряди [11, с. 43]. Визначаючи роль цехових музикантів у формуванні музичної освіти, О. Олексюк зазначає, що в 1652 році, за ініціативою Б. Хмельницького та згідно з його універсалом, було організовано школи кобзарів та лірників при кобзарських цехах. Цехова освіта набула найбільшого розвитку в часи об'єднання з магістратською капелою, для якої вона готувала цимбалістів, скрипалів та дудників, але з утратою незалежності Лівобережної України наприкінці XVIII століття діяльність цехової освіти занепадає [7, с. 51-52].

Розвиток народного інструментального мистецтва в XVI столітті обумовлений появою в Україні скрипки та формуванням ансамблю *троїстих музик*. Походження терміна «троїсті музики» музикознавець І. Мацієвський пов'язує з поняттями «потроена музика» або «потроєний скрипаль», які досить широко використовуються щодо традиційних інструментальних ансамблів [6, с. 95-96]. Троїсті музики склалися з трьох музичних інструментів: *скрипки, бубону й басолі*. Склад ансамблю мав варіативний характер, тому до нього часто приєднувалися такі музичні інструменти як *великий барабан, бас, цимбали, гармошки* [5, с. 320].

Розвиток української культури в межах XVI-XVIII століть визначається появою струнно-щипкових музичних інструментів, зокрема *ліри, кобзи та бандури*. Вищеназваний музичний інструментарій, як зазначає історик В. Дядиченко, мав широку популярність серед різних верств українського суспільства та був поширений в українському козацтві. *Кобза, ліра та бандура* широко використовувались у козацькому побуті Запорізької Січі роряд із такими ударними та духовими музичними інструментами, як *литавери, бубни, барабани, сурми, труби* [3, с. 453-454]. Акцентуючи увагу на популярності струнно-щипкового інструментарію, Г. Лозко зазначає, що бандура, яка виникла в XVI столітті, досить тісно використовувалася в побутовому музикуванні поряд із кобзою, відомою ще за часів Київської Русі. Але поступово популярність

бандури витісняє кобзу, яка до XVIII століття майже зовсім зникла зі складу побутового музикування. Ліра поширюється в Україні з XVII століття, хоча в західноєвропейських країнах уже мала тисячолітню історію [5, с. 319-320].

Розвиток інструментального мистецтва в системі української музичної освіти XVII-XVIII століть зумовлений діяльністю Києво-Могилянської академії, відкриттям у Глухові козацької «Школи співу та інструментальної музики». Характеризуючи стан інструментально-виконавської діяльності, у своїх дослідженнях О. Олексюк наголошує на різних формах музичного виховання в умовах Києво-Могилянської академії, зокрема гри на музичних інструментах (*скрипці, флейті, гусях*) та оркестрового класу, діяльність яких, як зазначає автор, була спрямована на обслуговування міських заходів та важливих урочистих прийомів [7, с. 49]. Визначаючи стан сформованості інструментального мистецтва у складі української музичної освіти XVIII століття, В. Черкасов акцентує увагу у своїх наукових дослідженнях на відкритті в Глухові козацької «Школи співу та інструментальної музики» у 1731 році, яка забезпечувала підготовку гри на таких музичних інструментах, як *бандура, скрипка, гуслі, віолончель* та духові інструменти (*флейта, фагот, труба, кларнет, валторна, тромбон*) [13, с. 62]. Кінець XVIII століття обумовлений занепадом вітчизняних традицій та орієнтацією на західноєвропейську систему музичної освіти, наслідком якої було виникнення приватних пансіонів для дворянських придворних кіл. У приватних пансіонах навчали гри на *фортепіано* та *клавесині* для домашнього музикування [7, с. 55].

XIX століття визначається національно-культурним відродженням, яке зумовлюється розвитком національних музичних традицій, зокрема розвитком народно-інструментальної музики та зростанням інтересу до народних музичних інструментів. Музикознавець Т. Сідлецька у своїх наукових дослідженнях зазначає, що протягом XIX століття організовуються концерти, лекції та вистави інструментальних ансамблів, до складу яких входили скрипалі, кобзарі та лірники. Поряд із вищезазначеними подіями вдосконалюється рівень професійної майстерності народних музикантів-виконавців (ознайомлення з новими манерами гри, вдосконалення виконавських специфічних прийомів) [9]. Аналізуючи

стан розвитку українського баянно-акордеонного виконавства у своїх наукових дослідженнях, А. Сташевський зазначає, що в 40-х – 50-х роках XIX століття зароджується музикування на *гармоніці*, яке розповсюджується в цей час на теренах України у вигляді найпростіших своїх зразків. У цей період, протягом 40-х – 80-х років XIX століття, виникає також найпростіший репертуар, який складався з примітивних п'єс побутового характеру, створених гармоністами-аматорами [10, с. 128]. Становлення професійного скрипкового виконавства В. Кьон пов'язує з відкриттям у 1886 році перших безкоштовних музичних класів аматорів музики в Одесі, які згодом сприяли виникненню музичного училища та Одеської консерваторії [4, с. 211].

Відбуваються також зміни в музично-освітній галузі. Аналізуючи стан сформованості інструментального мистецтва у вітчизняній музично-педагогічній освіті XIX століття, В. Черкасов наголошує на таких важливих подіях як *створення симфонічного оркестру* у відкритому в 1805 році Харківському університеті, що забезпечував виховні заходи університету та був осередком культурного життя на Слобожанщині [13, с. 67]; *відкриття приватних музичних шкіл* для дітей малозабезпечених верств населення, у яких навчали грі на музичних інструментах [13, с. 72]; *організація М. Леонтовичем учнівського оркестру* в Чуківській двокласній сільській школі наприкінці XIX століття. Аранжування для оркестру українських народних пісень, зроблене М. Леонтовичем, складало основу естетичного виховання в школі [13, с. 76].

XX століття характеризується бурхливим розвитком українського народно-інструментального виконавського мистецтва та зародженням професійної музичної освіти в Києві, Харкові, Львові, Одесі, Донецьку. До найважливіших історичних подій у сфері професійної музичної освіти слід віднести: відкриття в 1921 році професійної музичної школи в місті Харків, де відбувалася професійна підготовка оркестрантів, солістів та інструкторів народних інструментів (*домра, кобза, мандоліна, балалайка, бандура, цимбали*) [1, с. 18]; відкриття в 1926 році кафедри народних інструментів на базі Харківського музично-драматичного інституту, де викладали Г. Хоткевич (клас бандури), М. Даньшев (клас балалайки), В. Комаренко (клас домри та оркестровий клас) [2, с. 8];

відкриття кафедри народних інструментів у Київській (1938 р.), Одеській (1949 р.), Харківській та Львівській (1951 р.), Донецькій (1968 р.) консерваторіях [9].

Важливою проблемою мистецької освіти радянського періоду (30-ті – 40-ві роки ХХ століття) стає вирішення питання щодо професійної підготовки майбутніх учителів музики та співів для реалізації масового мистецького виховання. Результатом пошуках альтернативи з цієї проблеми була специфічна система професійної підготовки вчителів музики, навчання яких відбувалося на музично-педагогічних факультетах при Московській та Київській консерваторіях, де забезпечувався високий рівень якісної музично-теоретичної, вокально-хорової та інструментальної підготовки майбутніх учителів музики [8, с. 56].

Значних змін зазнає система музично-педагогічної освіти в 60-х роках ХХ століття, які були викликані вимогами Програми КПРС Міністерства вищої та середньої освіти УРСР. Згідно зі змістом програми, передбачалося відкриття музично-педагогічних факультетів на базі державних педагогічних інститутів у різних регіонах УРСР з метою забезпечення всебічного розвитку особистості в умовах обов'язкової загальної середньої освіти.

Проблема формування музично-педагогічної освіти в умовах державних педагогічних інститутів детально розкривається в наукових дослідженнях В. Черкасова, у яких автор виділяє найбільш активний період (60-ті – 70-ті роки ХХ століття), а також зазначає, що з 1962 року розпочався процес професійної підготовки вчителів музики та співів на новоутворених музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів в Україні [12, с. 27-32].

Досліджуючи загальні умови розвитку музично-педагогічної освіти в умовах України, В. Черкасов надає чітку хронологічну послідовність щодо створення музично-педагогічних відділень та музично-педагогічних факультетів на базі державних педагогічних інститутів: відкриття музично-педагогічного відділення на базі педагогічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (1962 р.); відкриття музично-педагогічного факультету на базі Запорізького державного педагогічного інституту а також вечірніх відділень на педагогічному та філологічному факультетах у Дрогобицькому та Луганському державних педагогічних інститутах (1962 р.); відкриття музично-

педагогічного факультету в Ніжинському державному педагогічному інституті ім. М. Гоголя (1964 р.); відкриття стаціонарного відділення музично-педагогічного факультету в Луганському державному педагогічному інституті ім. Т. Шевченка а також заочного відділення у Київському державному педагогічному інституті імені О. М. Горького (1965 р.); відкриття музично-педагогічних факультетів в Одеському та Івано-Франківському державних педагогічних інститутах (1966 р.); відкриття музично-педагогічних факультетів у Кам'янець-Подільському, Криворізькому та Кіровоградському державних педагогічних інститутах (1967 р.); відкриття музично-педагогічного факультету у Вінницькому державному педагогічному інституті ім. М. Островського (1972 р.) [12, с. 27-29].

Таким чином, проаналізувавши історичні умови становлення професійної підготовки вчителя музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності, ми бачимо, що простежується певна аналогія між загальноісторичними подіями в нашій державі та умовами розвитку народного інструментального мистецтва у сферах культурного та освітнього просторів узагалі. Відсутність в умовах музично-педагогічної освіти необхідного теоретичного матеріалу з питань історії розвитку народного інструментального виконавства позначається на якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інструментально-виконавської діяльності. Отже, для попередження вищезазначеного недоліку ми вважаємо за необхідне розглянути та реалізувати наступні завдання нашого наукового дослідження: впровадження в навчальний процес необхідних теоретичних матеріалів із питань розвитку народного інструментального виконавства; поєднання методології інструментального виконавства з історією розвитку народного інструментального виконавства; створення сприятливих умов для формування всебічно розвиненої особистості в процесі підготовки до інструментально-виконавської діяльності.

Література

1. Бортник Е. А. Формирование и развитие домрового искусства на Украине в аспекте русско-украинских музыкальных связей : автореф. дисс. ... на соискание уч. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Е. А. Бортник. – Киев, 1982. – 26 с.

- 2. Грудина Д. Я.** Державний музично-драматичний інститут у Харкові / Д. Я. Грудина // Нове мистецтво. – 1927. – № 8. – С. 8–10.
- 3. Дядиченко В. А.** Нариси суспільно-політичного устрою Лівобережної України кінця XVII – поч. XVIII ст. / В. А. Дядиченко. – Київ : Вид. АН УРСР, 1959. – 532 с.
- 4. Кьон В. В.** Становлення методики навчання гри на скрипці в Україні / В. В. Кьон // Вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 3–4. – С. 209–216.
- 5. Лозко Г. С.** Українське народознавство / Г. С. Лозко. – 5-те вид., допов. і переробл. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 512 с.
- 6. Мацієвський І. В.** Троїста музика (До питання про традиційні інструментальні ансамблі) / І. В. Мацієвський // Ігри та співголосся. Контонація. Музикологічні розвідки. – Тернопіль : Астон, 2002. – С. 95–111.
- 7. Олексюк О. М.** Музична педагогіка: [навчальний посібник] / О. М. Олексюк. – Київ : КНУКІМ, 2006. – 188 с.
- 8. Пляченко Т. Н.** Вокально-хоровая подготовка будущих учителей музыки в условиях группового обучения на музыкально-педагогическом факультете : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Татьяна Николаевна Пляченко. – Москва, 1993. – 398 с.
- 9. Сідлецька Т. І.** Народньо-інструментальне мистецтво України : тенденції та перспективи розвитку / Т. І. Сідлецька // Українська культура : минуле, сучасність, шляхи розвитку : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : зб. наук. праць. – Рівне, 2009. – Т. 1. – С. 89–96.
- 10. Сташевський А. Я.** Українська оригінальна баянно-акордеонна література (до аналізу процесу еволюції) / А. Я. Сташевський // Проблеми історії й теорії академічного народно-інструментального виконавства : Всеукр. наук.-практ. конф. до 80-річчя від дня народження М. А. Давидова (м. Луцьк, 2010 р.) : матер. конф. – Луцьк, 2010. – С. 119–129.
- 11. Фільц Б. М.** Музичні цехи на Україні (XVI-XIX) / Б. М. Фільц // Українське музикознавство. – Київ, 1982. – Вип. 17. – С. 33–45.
- 12. Черкасов В. Ф.** Витоки музично-педагогічної освіти в Україні (60-ті – 70-ті роки XX століття) / В. Ф. Черкасов // Хорове мистецтво України та його подвижники : II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дрогобич, 18–19 жовтня 2012 р.) : матер. конф. – Дрогобич, 2012. – С. 27–32.
- 13. Черкасов В. Ф.** Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі : [підручник] / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків : ФОП Озеров, 2017. – 316 с.

SUMMARY

Kasilov I. Historic conditions of the development of instrumental performance to professional training of future music art teachers.

The article is devoted to the main questions of folk-instrumental performance such as a pedagogical problem in the historic context of professional training of Music art teacher. The text reveals the global historic stages of the development of music-instrumental performance in the conditions of Ukrainian state.

In the context of the article the main groups of musical instruments in historic aspect of their origin, such as: percussion instruments, wind-instruments

and stringed instruments have been considered. The aim of this article is to research and determine common ways which are related to the problem of professional training of future Music art teachers to instrumental-performing activity, according to the conditions of historic formation of musical folk-instrumental performance.

The subject-matter of the paper is to present the importance and necessity of mastering certain theoretical base of knowledge relating to the history of the origin of folk-instruments and problem of performance on these music instruments also. The article starts with a short discussion of global questions, which relate to the problem of professional training of future Music art teachers to instrumental-performing activity in the conditions of modern society. The author of this paper uses the following methods of studying, which are needed for the effectiveness of pedagogical process: comparison, generalization, classification, analysis, illustration and others. In this text the author references to the research works of well-known researchers who studied this problem of the historic development of folk-instrumental performance.

It must be emphasized that problem of the development of Ukrainian folk-instrumental performance was connected with common historic events of Ukrainian government system. The author shows an analogy of the development between instrumental-performing activity in the conditions of professional training of concert instrumental performers in the system of special musical education and professional training of future Music art teacher in the system of music-pedagogic education also.

The final paragraph describes the basic dates of the formation of music-pedagogic faculties in the system of Ukrainian state pedagogical institutions.

The conclusion of this article emphasizes the necessity of studying of folk-instrumental performance.

Key words: folk musical instruments, music-pedagogical education, instrumental-performing activity, professional training, percussion music instruments, stringed music instruments, windmusic instruments, teacher of Music art.

УДК 37(091)

Ія Коваленко

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПОЗИЦІЙ РЕГІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ: ПРОБЛЕМА ПОНЯТТЄВОГО ВИЗНАЧЕННЯ

У статті констатовано актуальність педагогічної регіоналістики у вітчизняному педагогічному дискурсі; на основі звернення до сучасних історико-педагогічних досліджень визначено можливості використання регіонального підходу до ретроспективного вивчення педагогічних явищ/процесів; здійснено тлумачення ключового для регіоналістики (зокрема педагогічної) поняття «регіони» в аспекті природничих, історичних та педагогічних наук.

Доведено, що історико-педагогічна регіоналістика – це специфічний міждисциплінарний напрям сучасної історико-педагогічної науки, який максимально наближений до «історичної регіоналістики» та користується спільним із нею поняттєвим інструментарієм, який усе ще потребує відповідної педагогічної модифікації.

Ключові слова: історико-педагогічні дослідження, регіони, регіоналістика, регіональний підхід, педагогічна регіоналістика.

Коваленко І. Історико-педагогические исследования с позиции регионального подхода: проблема понятийного определения.

В статье определена актуальность педагогической регионалистики в отечественном педагогическом дискурсе; на основе обращения к современным историко-педагогическим исследованиям определены возможности использования регионального подхода при ретроспективном изучении педагогических явлений/процессов; осуществлено истолкование ключевого для регионалистики (в частности педагогической) понятия «регионы» в аспекте естественных, исторических и педагогических наук.

Доказано, что историко-педагогическая регионалистика – это специфическое междисциплинарное направление современной историко-педагогической науки, которое максимально приближено к «исторической регионалистике» и использует общий с ней понятийный инструментарий, который все еще требует соответствующей педагогической модификации.

Ключевые слова: историко-педагогические исследования, регионы, регионалистика, региональный подход, педагогическая регионалистика.

Становлення вітчизняної історико-педагогічної науки на межі ХХ – початку ХХІ ст. переживає суперечливий період, що визначається дією в освітній галузі декількох провідних тенденцій (інтеграція, глобалізація, стандартизація), що сприяють поступовому нівелюванню національних та регіональних особливостей педагогічних систем у загальнонауковому просторі. Євроінтеграційні зрушення спонукають науковців до актуалізації проблеми становлення національної освіти, визначення її регіональної специфіки, що позначилося на формуванні теоретико-методологічних засад педагогічного краєзнавства, згодом – педагогічної регіоналістики. З цього приводу вважаємо доречним навести висловлювання Л. Голубничої щодо значення вивчення регіональних особливостей розвитку історико-педагогічної думки: «Незважаючи на тенденції глобалізації в педагогічній науці, на наш погляд, відмінності національного та регіонального менталітету,

національної виховної традиції родини й етносу в цілому, які слугують спадкоємності поколінь, будуть проявлятися і можуть протистояти повному зближенню систем освіти та виховання й формуванню єдиної і безликої педагогічної системи» [3, с. 27].

Формування визначеного напрямку (підвищений інтерес до національного історико-педагогічного знання, за О. Сухомлинською) сучасні вчені пов'язують із «розчаруванням у можливостях створення раціональної схеми всесвітнього історико-педагогічного процесу», «розробкою нових пізнавальних аспектів для історико-педагогічного пошуку» (Л. Ваховський [1, с. 16]); необхідністю національної самоідентифікації та цілісного осмислення української культури як рівноцінної частини духовних надбань світу (А. Литвиненко [4, с. 75]); встановленням духовного, етичного зв'язку з «малою батьківщиною» (І. Шумілова [6, с. 343]); потребою по-новому інтерпретувати логіку розвитку української історії, культури й освіти (Л. Голубнича [3, с. 25]) тощо.

Серед сучасних історико-педагогічних досліджень, у яких актуалізовано педагогічну регіоналістику, слід відзначити роботи Л. Ваховського, Л. Голубничої, С. Золотухіної, В. Курила, Н. Побірченко, О. Сухомлинської, Є. Хрикова, якими закладено теоретико-методологічні засади напрямку, визначено методологічні орієнтири та окреслено можливі перспективи його розвитку. Вченими наголошується на необхідності врахування специфічних рис розвитку освіти того чи того регіону у здійсненні історико-педагогічного дослідження в хронотопічному вимірі (історичний науковий простір регіону, сучасний науковий простір регіону та прогнозований простір регіону, за І. Шуміловою [6, с. 348]).

Звернення до публікацій згаданих науковців переконує, що педагогічна регіоналістика – це достатньо новий та перспективний напрям сучасних історико-педагогічних досліджень, врахування якого є надзвичайно важливим для відтворення цілісної картини розвитку конкретного історико-педагогічного явища. Отже, можемо зробити припущення, що напрям може бути експлікований до наукового вивчення педагогічного феномена в історичній ретроспективі в якості регіонального підходу.

Метою публікації є актуалізація проблеми встановлення категорійно-поняттєвого апарату історико-педагогічного дослідження з позицій регіонального підходу. Оскільки поняття

«регіоналістика» має міждисциплінарний характер, вважаємо за необхідне визначитися з його тлумаченням у власне педагогічній площині.

Поява «регіоналістики» пов'язана з розвитком природничих наук, зокрема географії та її політико-економічної складової, оскільки назва на пряму походить із суто географічного поняття «регіон». Із просторових позицій регіоналістика межує з низкою суміжних понять (країнознавство, краєзнавство, продуктивні сили, суспільно-територіальні системи тощо), що передусім характеризують суспільно-політичний та соціально-економічний розвиток певної території (територіальні об'єднання, що пов'язані спільними особливостями розвитку, управління, розміщення тощо). Останні, зі свого боку, дають підстави для виділення політичної та економічної регіоналістики. (Водночас відзначимо, що з визначених вище позицій наукою виділяється низка похідних та взаємопов'язаних паронімічних термінів: «регіоналізація», «регіоналізм», «регіонологія», «регіонознавство», «регіоніка»).

Регіоналістика базується на понятті «регіон» та враховує його внутрішні (природно-ресурсний потенціал, структура регіонального ринку, кадровий потенціал регіону, бюджетний потенціал та ін.) та зовнішні (зв'язки із зовнішніми постачальниками товарів і сировини, із зовнішніми споживачами) регіоноутворюючі фактори; визначає ієрархію та типи регіонів; просторові рівні регіоналізації (макрорегіон – мезорегіон – мікрорегіон) тощо. Отже, поняття «регіон» вивчають насамперед як суспільно-географічну чи територіально-політичну систему.

На наш погляд, такий підхід є доволі однобічним, оскільки не охоплює соціально-культурний аспект, складником якого вважаємо освіту (тим більше, що остання сьогодні широко використовує низку просторових понять регіонального дискурсу – децентралізація, глобалізація, інтеграція тощо).

Наближеним до визначення поняттєвого поля «регіоналістики» в історико-педагогічному дослідженні є тлумачення низки суміжних понять в історії, зокрема в історичній регіоналістиці. Провідною в дослідженні цього аспекту вважаємо дисертаційну роботу Я. Верменич «Історична регіоналістика в Україні: теоретико-методологічні проблеми» (Київ, 2005 р.). Актуалізацію цього напрямку в науковому полі дослідника пояснює необхідністю

«подолання диспропорцій регіонального розвитку», оскільки «без розуміння історичних витоків відмінностей неможлива ефективна регіональна політика». Вчена також наголошує на міждисциплінарності регіоналістиці та її зв'язку з такими науками, як «теорія управління і економіка, історія і правознавство, географія і статистика, демографія та соціолінгвістика» [2, с. 3].

З огляду на низку педагогічних досліджень, що містять регіональне спрямування, можемо стверджувати, що просторові характеристики в історичних та історико-педагогічних дослідженнях більш широкі та можуть включати в себе феномени, явища та процеси (зокрема педагогічні), що відбувалися в межах регіону / області / району / міста / села; краю (наприклад, Слобожанщина), губернії (наприклад, Харківська губернія; Херсонська губернія), округу (наприклад, Одеського навчального округу), регіону (наприклад, Захід, Схід України) тощо. Тобто це ті факти та події, що відбувалися в межах «історично сформованих ареалів» (за Я. Верменич). Відповідно, в історичному ракурсі поняття «регіон» має широке визначення та тлумачиться як «створена силами внутрішнього тяжіння територія, яка є однорідною з погляду певних визначальних критеріїв і за цими ж критеріями відрізняється від суміжних територій. Коли регіон визначається в такий спосіб, увага фокусується на домінуванні внутрішніх зв'язків (економічних, соціальних та інших) як більш інтенсивних щодо зовнішніх, які сполучають регіон із рештою території як частину з цілим». Тому, з погляду історичної науки, більш прийнятним вважають визначення *історико-географічного регіону* «як таксономічної одиниці, виділеної за ознаками своєрідності умов проживання людей на певних територіях, особливостей історичного розвитку, специфічності рис матеріальної і духовної культури, регіональної ідентичності» [2, с. 13-14].

Огляд сучасних педагогічних поглядів на поняття «регіон» наводить І. Шумілова, коли стверджує, що Л. Ваховський «розглядає регіон як унікальну комбінацію культурних, економічних, екологічних, політичних, соціальних ознак, що створюють певну духовну спільність»; С. Золотухіна вважає, що регіон «характеризує територію як цілісне утворення, яке має специфічні риси»; В. Курило – як «соціальний та географічний простір, у якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження та

трансляція норм життя»; Н. Побірченко – як «особливе місце, де формується духовна сутність нації, закладаються основи національної освіти, формується впродовж багатьох століть педагогічна думка України» [6, с. 348].

Є. Хриков наголошує на міждисциплінарності розглядуваного поняття та вказує, що «регіон – це територіально диференційована спільнота людей, яким притаманне почуття територіальної ідентичності. Регіон – певна складова соціального простору країни чи світу. У зв'язку з цим, у контексті проблеми (регіональні історико-педагогічні дослідження. – І. К.), регіон можна розглядати як елемент наукового дискурсу» [5, с. 227].

Зіставлення наведених підходів дозволяє стверджувати, що ознаками історико-педагогічного «регіону» є *територіальна (просторова) локація, що має низку спільних (географічних, економічних, політичних, соціально-культурних тощо) ознак, де формується та розвивається унікальна педагогічна думка (видатні педагоги, їх наукова та практична робота; діяльність науково-педагогічних шкіл), яка реалізується в освітній політиці та практиці.*

Узагальнюючи викладене вище, вважаємо необхідним відзначити, що розвиток регіонального напрямку в історико-педагогічній науці є необхідною умовою поглибленого вивчення досвіду української педагогічної думки, практичного досвіду освітянської спільноти та її видатних представників і водночас є запорукою збереження національної ідентичності всіх учасників освітнього процесу, загалом – вітчизняної педагогічної системи.

Історико-педагогічна регіоналістика – це специфічний міждисциплінарний напрям сучасної історико-педагогічної науки, який максимально наближений до «історичної регіоналістики» та користується спільним із нею поняттєвим інструментарієм, який потребує відповідної педагогічної модифікації.

Література

1. Ваховський Л. Ц. Конструювання методології регіонального історико-педагогічного дослідження / Л. Ц. Ваховський // Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка. – 2006. – № 19 (114). – С. 16–21. – (Серія : Педагогічні науки). **2. Верменич Я. В.** Історична регіоналістика в Україні : теоретико-методологічні проблеми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра істор. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Я. В. Верменич. – Київ, 2005. –

27 с. **3. Голубнича Л. О.** Регіональний вимір досліджень із педагогічної історіографії / Л. О. Голубнича // Зб. наук. праць ХДУ. – 2013. – Вип. 63. – С. 25–30. – (Серія : Педагогічні науки). **4. Литвиненко А.** Українська регіоналістика в періодиці та архівних джерелах (на прикладі Полтавщини кінця ХІХ-початку ХХ століть) [Електронний ресурс] / А. Литвиненко. – Режим доступу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5672/1/Litvinenko.pdf>. **5. Методологічні засади** педагогічного дослідження : [монографія] / [авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.]. – Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. – 248 с. **6. Шумілова І. Ф.** Узгодженість регіонального та компетентнісного підходів до формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей / І. Ф. Шумілова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – 2015. – Вип. 2. – С. 343–351.

SUMMARY

Kovalenko I. Historical and pedagogical research from the perspective of regionalization: the problem of the conceptual definition.

In the article the topicality of pedagogical regionalistics in the national pedagogical discourse was stated; basing on recourse to the modern historical and pedagogical researches, the possibility of using regionalization with retrospective study of educational events/processes was defined; the comparison of the interpretation of key concept «region» in the system of natural, historical and pedagogical sciences was made for regionalistics (in particular pedagogical).

It is proved that historical and pedagogical regionalistics is a specific interdisciplinary direction of modern historical and pedagogical science that is maximally close to «historical regionalistics» and use the common conceptual tools that still need appropriate pedagogical modification.

Key words: historical and pedagogical research, regions, regionalistics, regionalization, pedagogical regionalistics.

УДК 316.647.5:37(477)

Тетяна Мотуз

РОЗВИТОК ІДЕЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТЬ): ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ

У статті подано результати аналізу розвитку ідеї толерантності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці II половини ХХ – початку ХХІ ст. та встановлено періоди її розвитку. Обґрунтовано виділення 3 періодів: I період (50-80-ті роки ХХ ст.) – розвиток ідеї

толерантності в рамках інтернаціонального виховання радянського періоду; II період (90-ті роки XX ст.) – розвиток толерантності в процесі гуманізації й демократизації освітньо-виховного процесу; III період (початок XXI ст. – донині) – активізація впровадження ідей толерантності в процес навчання та виховання учнівської молоді, перебудова освітньої політики України з урахуванням євроінтеграційних процесів.

Ключові слова: толерантність, виховання, інтернаціоналізм, гуманізм, періодизація педагогічної думки.

Мотуз Т. Развитие идеи толерантности учащейся молодежи в отечественной педагогической мысли (вторая половина XX – начало XXI веков): проблема периодизации.

В статті представлені результати аналізу розвитку ідеї толерантності учасної молоді в отечественной педагогической мысли второй половины XX – начала XXI века. Выявлены периоды ее развития. Обосновано выделение 3-х периодов: I период (50-80-е годы XX в.) – развитие идеи толерантности в рамках интернационального воспитания советского периода; II период (90-е годы XX в.) – развитие толерантности в процессе гуманизации и демократизации образовательно-воспитательного процесса; III период (начало XXI в. – по сей день) – активизация внедрения идей толерантности в процесс обучения и воспитания учащейся молодежи, перестройка образовательной политики Украины с учетом евроинтеграционных процессов.

Ключевые слова: толерантность, воспитание, интернационализм, гуманизм, периодизация педагогической мысли.

Необхідність оновлення змісту виховання учнівської молоді на демократичних засадах окреслено в Законах України «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), у Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти на 2012-2021 роки (2012 р.), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.). У названих нормативних документах підкреслюється, що основою сталого демократичного розвитку суспільства є система освіти.

На початку XXI століття в умовах глобалізації та полікультурності на перший план виходять проблеми нетерпимості, інтолерантності, соціальної напруженості. Тому виховні завдання сучасного навчального закладу покликані формувати в учнівської молоді діалогічність, толерантність і повагу до людей іншої статі, культури, національності, віросповідання та ін., що сприятиме

вирішенню зазначених проблем, переходу від конфронтації до діалогу.

Оновлення виховних напрямів, передусім патріотичного, громадянського, гендерного виховання як таких, що відповідають європейському векторові розвитку нашої держави, є запорукою особистісного розвитку кожного громадянина, що спирається на ідеї гуманізму, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, готовності до змін. Розробка нової стратегії виховання учнівської молоді та підготовка педагогічних працівників до практичної реалізації цієї стратегії потребує уваги до історико-педагогічного досвіду, нагромадженого за тривалий період формування державної системи освіти, насиченої змінами виховних орієнтирів і парадигм.

Питання історії розвитку ідеї толерантності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) передбачає визначення періодів її розвитку.

Встановлення певних періодів існування та розвитку будь-яких явищ, тобто періодизація передбачає «логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів, така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми» [5, с. 19].

Своє висвітлення проблема періодизації процесів розвитку системи освіти в Україні знайшла у роботах О. Адаменко, Я. Бурлаки, О. Сухомлинської, Є. Хрикова та ін. Н. Гупан окреслив періодизацію історико-педагогічної науки, враховуючи зміни «в проблематиці, змісті, методології, підходах до вивчення педагогічних явищ на тому чи іншому етапі розвитку історико-педагогічної науки» [4, с. 22], та виокремив наступні періоди: I період (друга половина ХІХ ст. – 1916 р.) – становлення загальноосвітніх основ вітчизняної історико-педагогічної науки; II (1917 – 20-ті роки ХХ ст.) – формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки; III (30-ті – перша половина 80-х років ХХ ст.) – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки на засадах марксистської методології; IV (друга половина 80-х-90-ті роки ХХ ст.) – переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки.

Найбільш ґрунтовною та повною вважаємо періодизацію розвитку педагогічної думки в Україні на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів, запропоновану О. Сухомлинською. У педагогічній думці ХХ століття дослідниця виокремлює наступні періоди: 1905-1920 рр. – педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу; 1920-1991 рр. – українська педагогічна думка і школа за радянських часів (I етап – 1920-1933 рр.: етап експериментування і новаторства; II етап – 1933-1958 рр.: українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури; III етап – 1958-1985 рр.: українська педагогічна думка в змаганні за педагогічний розвиток; IV етап – 1985-1991 рр.: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу); 1991 – сьогодні – розвиток педагогіки і школи в Україні [8, с. 37-54]. Ця періодизація дає чітке уявлення щодо еволюційних етапів розвитку педагогічних ідей, поглядів та систем, що їх продукували українські мислителі.

Звернення до дисертаційних робіт, наукових статей, публікацій у періодичних виданнях II половини ХХ – початку ХХІ століть переконує, що проблема виховання досить широко вивчена науковцями та педагогами-практиками, проте недостатньо уваги приділяється дослідженню історії розвитку ідеї толерантності в педагогічному дискурсі, зокрема питанню періодизації.

Мета статті полягає в аналізі розвитку ідеї толерантності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці II половини ХХ – початку ХХІ ст. та встановленні періодів її розвитку в зазначені хронологічні межі. Для досягнення мети статті використано комплекс методів: загальнонаукові методи (аналіз і синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація та ін.); конкретно-наукові методи: пошуково-бібліографічний, хронологічний, історико-ретроспективний.

Взявши за основу вже наявні періодизації вітчизняної педагогічної думки (Н. Гупан [4, с. 22], О. Сухомлинська [8, с. 37-54], а також періодизацію розвитку теорії виховання в Україні в ХХ ст. О. Адаменко [1, с. 24]), для встановлення періодизації історіографії питання розвитку ідеї толерантності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці II половини ХХ – початку ХХІ століття використано наступні критерії: суспільні умови; удосконалення

методологічного апарату дослідження; формування проблематики досліджень; інституалізація досліджень.

У контексті дослідження звернуто увагу на роботи, у яких більш детально розглянуто періоди розвитку вітчизняної педагогічної науки, а саме окремо теорії виховання. Так, О. Адаменко у своїй докторській дисертації «Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950-2000 рр.)» обґрунтувала періоди розвитку вітчизняної педагогіки з трьох позицій: розвиток теорії навчання, розвиток теорії виховання та розвиток управління загальноосвітньою школою. Найбільш цікавим для нашого дослідження є виділення періодів розвитку теорії виховання в освіті України II половини ХХ ст. За О. Адаменко, теорія виховання у ХХ ст. зазнала двох періодів свого розвитку: перший – 50-80-ті роки – етап панування радянської парадигми виховання, другий – 90-ті роки – етап формування гуманістично й демократично спрямованої національної парадигми виховання. Але чітких хронологічних меж між зазначеними етапами не встановлено, оскільки, на думку автора, для розвитку освіти та педагогічної науки характерна деяка інерційність. Навіть після значних соціальних зрушень у теорії деякий час відтворюються традиційні підходи до виховання, а нові ідеї утверджуються повільно [1, с. 24].

У радянський період розвитку вітчизняної освіти й педагогічної думки ідея толерантності розроблялася в контексті проблеми відносин людини і суспільства. Проблема найбільш повного розкриття людського потенціалу при максимальному врахуванні суспільних інтересів стала в цей період однією з провідних. У 50-80 роки ХХ століття проблема формування толерантності учнівської молоді розглядалася в рамках інтернаціонального виховання. Педагогічні розвідки й дослідження того часу були спрямовані на пошук та обґрунтування умов, що сприяють установам толерантних (дружніх) відносин у багатонаціональних навчально-виховних та трудових колективах, формуванню шанобливого ставлення до представників інших національностей. Тому процес формування навичок толерантності учнівської молоді такі педагоги, як В. Заслуженюк, Г. Лебедев, О. Опаленик, Ю. Руденко, А. Серова, В. Сухомлинський, В. Фарфоровський, убачали саме в інтернаціональному вихованні. Зокрема, виховання школярів у дусі соціалістичного інтернаціоналізму в умовах багатонаціональних

областей у своїй кандидатській дисертації досліджував О. Опаленик, питання інтернаціонального виховання молодших школярів у позаурочній діяльності стало предметом дослідження В. Гурського. Проблемі виховання учнів на ідеях і традиціях дружби народів присвячені докторська дисертація та численні публікації В. Заслуженюка. На думку науковця, саме виховання на традиціях дружби народів спрямоване на формування в учнів інтернаціоналістичних почуттів і переконань. Єдність інтернаціонального й національного В. Заслуженюк вважав основою виховання учнів на традиціях дружби народів.

У працях названих дослідників висвітлювалися питання науково-методологічних, теоретико-педагогічних, організаційних питань інтернаціонального виховання в навчальних закладах України. Позитивною рисою наукових розвідок окресленого етапу було те, що їх автори розглядали в єдності патріотичне й інтернаціональне виховання та стверджували, що лише поважаючи свій народ, традиції, людина буде з повагою ставитись до представників інших культур і національностей. Слід зазначити, що кількість публікацій та наукових розвідок із питань інтернаціонального виховання, що публікувалися вітчизняними дослідниками, зростала протягом 50-х-80-х років.

Ідеї дружби народів, інтернаціоналізму, взаємодопомоги і товариськості знайшли своє відображення в практичній діяльності навчальних закладів. Зокрема, відомий вітчизняний педагог радянських часів В. Сухомлинський (1918-1970) активно запроваджував виховання почуття дружби до народів, інтернаціоналізму в Павлівській школі. Толерантна особистість має з повагою ставитись до міжнародних відмінностей, бути відкритою в спілкуванні, терпимо ставитися до ціннісних орієнтацій представників інших культурних груп, – вважав В. Сухомлинський. В основі міжособистісних стосунків, на думку В. Сухомлинського, мають лежати такі заповіді: 1) бережи недоторканість, уразливість іншої людини; 2) знай, що твоє нерозумне, холодне слово може образити, вразити, засмутити, потрясти; 3) не можна змішувати людські слабкості й зло; проти зла треба боротися; зло нетерпиме; 4) велике зло – приниження достоїнств іншої людини; 5) дорогим для тебе має стати не «моє», а наше, тобто цінності, що належать суспільству, створені суспільством для щастя й радості всіх, кожної

особистості [9]. Отже, цими заповідями педагог-гуманіст закликає особистість до толерантності, поваги, розуміння в стосунках із людьми іншої національності. Хоча термін «толерантність» не вживався педагогами в практичній діяльності та опублікованих працях 50-х-80-х років, у роботах В. Сухомлинського часто можна зустріти термін «терпимість», із яким науковець ототожнював толерантність.

Інтернаціональне виховання було одним із центральних напрямків ідеологічної роботи з учнівською молоддю й одним із важливих розділів радянської педагогіки; при цьому його компоненти були досить суперечливі. Перш за все, інтернаціональне виховання являло собою ідеологічне наuczіння схвалюваним репрезентаціям національних процесів у СРСР, у відповідності з якими в Радянському Союзі відбувався поступовий процес стирання національних відмінностей. У той же час стверджувалося, що кожен трудівник у процесі колективної праці усвідомлює, що він становить частину єдиної сім'ї народів, тісно згуртованих своїми цілями й завданнями будівництва соціалізму і комунізму.

Панівну в Україні в 50-80-ті роки ХХ ст. радянську парадигму виховання характеризують комуністична спрямованість, віра у всесилля виховних впливів на учнів, учителів, батьків, громадськість, учнівські організації, намагання розвивати всі основні групи особистісних якостей школярів, орієнтація на досвід та стандартні підходи до виховання. У ці роки не були видані фундаментальні праці з теорії виховання, які б висвітлювали значні, комплексні, масштабні проблеми. Кількість узагальнюючих (навіть окремі напрямки теорії виховання) робіт була незначною. Виняток – роботи В. Сухомлинського, якому вдалося в межах радянської парадигми виховання обґрунтувати та реалізувати на практиці гуманістичну та демократичну за своєю сутністю систему виховання. За радянських часів В. Сухомлинський залишався автором, у якого вийшла найбільша кількість значних робіт із теорії виховання [1, с. 24-25].

Отже, звернення до педагогічних публікацій 50-80-х років ХХ ст. переконує в побіжному висвітленні питань, які лише умовно можна віднести до проблем толерантності учнівської молоді.

Період кінця ХХ століття (90-ті роки) пов'язаний з появою низки стратегічних державних документів, які заклали основи нової парадигми освіти – орієнтації на новий тип гуманістичної

інноваційної освіти. Основними з них є: Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття», 1993 р.), Закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про середню освіту» (1999 р.) та інші.

Саме в цей період з'являється перший міжнародно-правовий документ, у якому чітко зафіксовано термін «толерантність» та розкривається його зміст, а саме «Декларація принципів толерантності» (резолюція Генеральної асамблеї ЮНЕСКО № 5.61 від 16.11.1995 р.). У Декларації надається розгорнуте поняття толерантності, а також окреслено головні рівні впровадження принципів толерантності. У документі наголошується, що виховання – це найбільш ефективний засіб попередження нетерпимості (інтолерантності) [6]. Визнання виховання провідним засобом попередження нетерпимості та формування толерантності на міждержавному рівні стало поштовхом до зосередження уваги науковців на проблемі толерантності, гуманізму, демократії в освіті.

Відповідно, значні зрушення в 90-ті ХХ ст. роки відбулися в розгляді принципів виховання. Провідними серед них стають принципи гуманізації, демократизації, деполітизації, деідеологізації виховання. Педагогіка в 90-х роках позбавилася ідеологічного тиску й отримала можливість вільного інноваційного розвитку, що характеризувався розширенням дослідницької проблематики, різноманітністю підходів, орієнтацією на створення цілісних гуманістично орієнтованих виховних систем.

Питання гуманізації освітнього процесу, утвердження абсолютної цінності й гідності кожного учня, починаючи з 90-х років ХХ ст., почали порушувати у своїх працях такі вчені, як Г. Балл, І. Бех, М. Берулава, О. Глузман, С. Гончаренко, М. Добрускіна, О. Заболотська, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Мальований, О. Романовський, О. Пехота, О. Савченко, В. Сериков, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Є. Шиянов, І. Якиманська та ін.

Відомий український педагог і психолог І. Бех у своїх працях наголошує, що виховний процес, який будується на беззаперечному підкоренні, приниженні достоїнства дитини, не сприяє її моральному становленню, а спричинює спалахи дитячої агресивності [3, с. 196]. Перспективним напрямком виховання І. Бех вважає особистісно зорієнтоване, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її духовності й суверенності. Результатом застосування особистісно зорієнтованих підходів при вихованні учнів має бути формування

неповторної особистості, індивідуальності й самотності дитини, яка буде поважати також представників інших культур та релігій.

Вітчизняний учений Г. Балл у своїй роботі «Орієнтири сучасного гуманізму (у суспільній, освітній, психологічній сферах)» визначає провідну ідею гуманізації освіти, яка, на його думку, полягає в орієнтації її цілей, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізацію її розвитку. При цьому органічним складником гуманізації освіти, з погляду дослідника, постає її гуманітаризація, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості в духовній культурі – національній і світовій [2, с. 7].

Зміст наукових публікацій свідчить, що стрижневими якостями особистості науковці 90-х років вважали духовність, національну свідомість, громадянськість, креативність. Отже, у цей час починається формування нової парадигми виховання, векторами якої можна вважати загальнолюдські цінності (духовність) та національні цінності (національна свідомість, громадянськість). Саме серед перелічених загальнолюдських і національних цінностей чільне місце належить толерантності.

На початку ХХІ ст. проблема толерантності набула надзвичайної актуалізації в педагогічному середовищі. Протягом останніх 15 років опубліковано значну кількість наукових робіт, захищено низку дисертацій, автори яких розглядають проблеми толерантності в учнівському середовищі, пропонуючи свої, інколи суперечливі, варіанти розв'язання проблеми.

Для нашого дослідження вагомими були дисертаційні роботи з педагогіки щодо місця толерантності в освітньому процесі за спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання (О. Андрійчук, Н. Барбелко, Л. Бернадська, Т. Білоус, О. Вербицький, О. Волошина, Т. Гурова, М. Карандаш, Е. Койкова, О. Матієнко, О. Столяренко та ін.), 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (М. Андреев, Н. Бирко, І. Залєсова, А. Зінченко, Ю. Ірхіна, Ю. Костелянець, Р. Костенко, О. Орловська, Д. Пашенко, Ю. Тодорцева, та ін.), 13.00.01 – загальна педагогіка, історія педагогіки (С. Авраменко, О. Зарівна та ін.) 13.00.05 – соціальна педагогіка (Я. Довгополова, О. Мірошник та ін.), 13.00.08 – дошкільна педагогіка (К. Романюк), 13.00.02 – теорія та методика навчання (О. Муляр та ін.). У названих роботах увага науковців зосереджена переважно на формуванні

толерантності учнівської та студентської молоді в процесі виховної роботи, а також професійній підготовці майбутніх учителів до формування толерантності учнів. Майже кожен автор дослідження впроваджував у практику роботи загальноосвітніх, дошкільних, вищих навчальних закладів програми спецкурсів, курсів за вибором у яких розглядалося питання толерантності.

З-поміж загального масиву дисертаційних досліджень виокремлюємо роботи, що стосуються виховання/формування в учнів/студентів окремих видів толерантності. Це дозволило нам простежити динаміку змін інтересу науковців до певних соціальних сфер прояву толерантності/інтолерантності. Так, у роботах О. Гриви, Т. Гурової, Я. Довгополової, Е. Койкової розглядаються питання формування толерантності молоді в умовах полікультурного простору. Формування міжетнічної та міжнаціональної толерантності досліджено в роботах О. Вербицького, О. Дрозд, І. Залесової, К. Романюк. У межах досліджень із гендерного виховання учнівської молоді захищені дисертації щодо формування гендерної толерантності (О. Морозова, С. Фадєєв, Л. Шустова та ін.). Як окремий напрямок педагогічних досліджень виділяються наукові розвідки з проблем толерантності вчителя загальноосвітньої школи (М. Андреев, Н. Бирко, Т. Білоус, Т. Варенко, І. Залесова, М. Карандаш, Ю. Котелянець, Р. Костенко, Ю. Тодорцева).

Подаючи різні визначення феномена толерантності, вчені намагаються відтворити класифікацію її різновидів, подати своє бачення педагогічних завдань із виховання толерантності на різних ступенях освітньо-виховного процесу, відповідно до чого пропонують своє бачення структури толерантності в педагогічному ракурсі.

Звернення до наукових розвідок початку ХХІ століття показує, що найбільше розробок у напрямку виховання міжнаціональної, міжетнічної, міжкультурної толерантності, що пов'язано з актуалізацією міжетнічних та міжнаціональних конфліктів як усередині держави, так і на міждержавному рівні. Суспільні умови сприяли розробці таких форм і методів виховання підростаючого покоління, що були б орієнтовані на формування культури міжетнічних відносин, за якої наявність у безпосередній близькості представників іншої культури сприйматиметься як безперечне благо, яке робить життя кожного багатшим, різноманітнішим і цікавішим.

Саме в такому ракурсі досліджують проблему виховання толерантності у дітей та молоді в умовах полікультурного середовища О. Грива та Е. Койкова. Науковці розробили моделі виховання толерантної особистості та соціально-педагогічної підготовки фахівців до роботи в умовах полікультурності.

Педагогічні дослідження початку XXI століття переконують, що однією зі сфер, де найбільш необхідним є формування установок і норм толерантної поведінки, є система освіти, яка сприятиме вихованню чуйних і відповідальних громадян, відкритих до сприйняття інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність. Звернення до наукових праць сучасних учених показує, що, досліджуючи процес формування толерантності, науковці зосереджують увагу на її певному виді (міжнаціональна, міжетнічна тощо) або на певній віковій категорії учнів, студентів.

Отже, у розвитку ідеї толерантності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці II половини XX – початку XXI ст. можемо виділити наступні періоди: *I період (50-80-ті роки XX ст.)* – розвиток ідеї толерантності в рамках інтернаціонального виховання радянського періоду; *II період (90-ті роки XX ст.)* – розвиток толерантності у процесі гуманізації й демократизації освітньо-виховного процесу; *III період (початок XXI ст. – донині)* – активізація впровадження ідей толерантності в процес навчання та виховання учнівської молоді, перебудова освітньої політики України з урахуванням євроінтеграційних процесів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в більш детальному аналізі провідних тенденцій упровадження ідеї толерантності в освітній процес задля врахування позитивного досвіду для розвитку сучасної педагогічної теорії і практики.

Література

- 1. Адаменко О. В.** Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття (1950-2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 37 с. **2. Балл Г. О.** Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)/ Г. О. Балл. – Київ–Рівне: Видав. Олег Зень, 2007. – 172 с. **3. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання: [наук.-метод. посіб.]/ І. Д. Бех. – Київ: ІЗМН, 1998. – 204 с. **4. Гупан Н. М.** Розвиток історії

педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. М. Гупан. – Київ, 2001. – 39 с. **5. Гупан Н. М.** Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – Київ : А.П.Н., 2002. – 224 с. **6. Декларація** принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16 листоп. 1995 р. // Віче. – № 11 (128). – 2002. – С. 12–13. **7. Методологічні** засади педагогічного дослідження : [монографія] / [авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. – 248 с. **8. Сухомлинська О. В.** Періодизація педагогічної думки в Україні : кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків, 2002. – Ч. 1. – С. 37-54. **9. Сухомлинский В. А.** Методика виховання колектива / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.

SUMMARY

Motuz T. Development of the idea of tolerance of pupils in national pedagogical thought (second half of xx – beginning of xxi centuries): the problem of periodization.

The article analyzes the idea of tolerance of students in the national educational thought of the second half of the XX-XXI centuries and sets periods of its development. Overall 3 periods are allocated: The first period (50-80s of the twentieth century) – development of the idea of tolerance within the international education of the Soviet period. International education was one of the main directions of the ideological work of the pupils and one of the important parts of Soviet pedagogy, while its components were very controversial.

The second period (90s of the twentieth century) – the development of tolerance in the process of humanization and democratization of the educational process. Scientists of the 90s considered that the core qualities of the individual were spirituality, national identity, citizenship, creativity. At this time, the formation of a new paradigm of education begins, which vectors can be considered universal values (spirituality) and national values (national identity, citizenship). It is among these universal values and national the prominent place belongs to tolerance.

The third period (beginning of the XXI century – Present day) – activation of the implementation of ideas of tolerance in the training and education of youth, the restructuring of the educational policy of Ukraine in view of European integration processes. Pedagogical research of the XXI century suggest that one of the areas where most needed of forming attitudes and norms of tolerant behavior is the education system that fosters education responsive and responsible citizens open to accept other cultures, able to appreciate the freedom, respect for

human dignity and individuality. Appeals to the modern scientific papers show that by examining the process of tolerance, researchers focus on its particular species (international, ethnic, etc.) or in a certain age category of students.

Key words: tolerance, education, internationalism, humanism, periodization of pedagogical thought.

УДК 930.1:[37:93/94]

Ірина Селищева

ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ У КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто феномен історичної пам'яті. Простежено зв'язок між історичною пам'яттю та історичною освітою. Акцентовано увагу на чинники, що зумовили переоцінку явищ, подій у вітчизняній історії на сучасному етапі.

Проаналізовано поняття історичної пам'яті. Наголошено, що структура історичної пам'яті включає індивідуальну та колективну пам'ять. З'ясовано, що в основу національної ідентичності покладено історичну пам'ять.

Ключові слова: історична пам'ять, історична свідомість, ідентичність, національна самосвідомість, цінності, «політика пам'яті», історична освіта, суспільство.

Селищева И. Историческая память в контексте исторического образования.

В статье рассмотрено понятие феномена исторической памяти, проанализирована связь между исторической памятью и историческим образованием. Автор обращает внимание на причины, приведшие к переоценке событий в отечественной истории на современном этапе. Автором сделан вывод о том, что национальная идентичность включает историческую память, структура которой состоит из индивидуальной и коллективной памяти.

Ключевые слова: историческая память, историческое сознание, идентичность, национальное самосознание, ценности, «политика памяти», историческое образование, общество.

Для українського суспільства нині залишається актуальною тема відродження забутих сторінок вітчизняної історії, тобто повернення йому історичної пам'яті. Важливу роль у формуванні історичної пам'яті відіграє історичний контекст, а саме той простір, у якому вона зберігається. До того ж, історія становить частину політики, а найсуперечливіші її сторінки досить часто виступають об'єктом гострих політичних дискусій. Через це минуле й надалі є фактором, а

іноді й інструментом роз'єднання суспільства, політичних маніпуляцій, тож існує потреба об'єднання конфліктних моментів спільної історії у пам'яті сучасників.

До того ж, історична пам'ять є основою для визначення особистістю власної ідентичності, сприйняття та поваги до вибору іншої людини, інтеграції та консолідації спільноти на основі загальнолюдських цінностей [3, с. 254]. Тож без повернення суспільству правдивого викладу історичного минулого неможливо оздоровити самосвідомість українського народу, а Україні увійти в європейський освітній простір. Тому перед сучасними науковцями й постають питання, пов'язані із самоаналізом власного розвитку, виявленням нових джерел та оцінкою вже наявних [4].

Сьогодні існує низка фундаментальних праць, у яких здійснюється дослідження зазначеної проблеми. На особливу увагу заслуговують роботи В. Артюха, В. Вашкевича та інші, у яких здійснюється аналіз поняття «пам'ять», «історична пам'ять», та П. Вербицької, С. Драновської, О. Томаченка, О. Удада та інших, де наковці досліджують історичну пам'ять у проекції на завдання історичної освіти, торкаючись різних фрагментів суперечливого минулого.

Однак деякі аспекtnі питання залишилися поза увагою науковців, тому варто більш конкретно звернутися до аналізу проблеми історичної пам'яті як ключового поняття у сфері історичної освіти та розгляду і визначення його місця в контексті історичної освіти.

Мета статті – з'ясування ролі історичної освіти у справі збереження історичної пам'яті на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Сучасні науковці акцентують увагу, що у філософії освіти історію цінують через методика історичного пізнання, яка уможливує перехід від «історії як предмета знань» до історії як «предмета мислення». Проте завданням історичної освіти залишається консенсус між національними та інтернаціональними складовими у викладанні історії, гармонізація їх основних напрямків [4].

Соціально-політична та економічна криза в нашій державі спричинила гостру кризу історичної освіти. Відповідно до цього, виокремлюється потреба відновити відповідність між функціями

гуманітарно-історичної освіти та новими чинниками, поставленими суб'єктивними реаліями перед суспільством та державою на сучасному етапі [4]. Зокрема, О. Томаченко, здійснюючи комплексний аналіз переосмислення історичних процесів в Україні доби незалежності, називає причини, що зумовили переоцінку явищ, подій у вітчизняній історії, серед яких виокремлює такі: становлення нової держави та її політики; накопичення фонду конкретних історичних фактів для переосмислення; уведення до наукового обігу невідомих документальних джерел; зміна понятійного апарату, продиктована кардинальними зрушеннями в науковому світогляді та світобаченні сучасної людини; переорієнтація суспільної свідомості з усіма її складниками [5, с. 133]. Відтепер середня школа та частково вищі навчальні заклади стали основними засобами просування національно-патріотичної історії, яка мала забезпечити виховання громадянської лояльності нових поколінь [7, с. 10].

Сучасна Україна продовжує свій розвиток і прагне досягти стану розвинутих форм самостійної державності. Проте сьогодення характеризується пануванням непевності, коли в суспільній свідомості конкурують декілька версій минулого. Стосовно цього, зазначає В. Артюх, нині існує нашарування трьох типів історичної пам'яті, а саме: української, російської та комуністичної. Ці конкуруючі моделі пам'яті не взаємоузгоджені та існують на рівні як колективної свідомості, так і окремої людини. Відповідно, науковець констатує, що «існує криза історичної ідентичності індивіда, тобто особистість не впевнена у визначенні того, з якими історіями потрібно пов'язувати себе» [1].

В основу національної ідентичності покладено історичну пам'ять, самоусвідомлення в процесі історичного розвитку, «історизацію» суспільних процесів. До викладання історії ставиться вимога сформувати національну та етнічну ідентичність, плекати національну гордість. З цього випливає, «що у школах потрібно в значному обсязі вивчати та аналізувати процеси творення національної ідентичності в минулому, їх генезу, історичну обумовленість, випадковість та штучність» [7, с. 9].

Структура історичної пам'яті включає індивідуальну пам'ять, що формується на основі власних спогадів особистості про події, та колективну пам'ять як уявлення про спільне минуле спільноти. На відміну від історичної науки, історична пам'ять є спрощеним

сприйняттям минулого членами соціальної спільноти. Отже, змістом пам'яті є не лише об'єктивна інформація про події минулого, а суб'єктивне сприйняття та його оцінка окремою особистістю. Через те, що пам'ятання – це індивідуальний і суб'єктивний процес, «історична пам'ять», на думку дослідників, є сумнівною метафорою [3, с. 251].

Заслуговує на увагу думка В. Вашкевича, який, досліджуючи філософський аспект поняття «пам'ять», зазначає, що вона є «живою історичністю буття, животворним духом історії». Далі дослідник пише: «без пам'яті, яка поєднує в єдине смислове поле сенси минулих подій, матеріальні свідчення історії залишаються поза історичністю буття. Без розуміння цього феномена неможливо осягнути сутність історичної свідомості, її структуру і механізм впливу на людське буття» Тож пам'ять – це явище, здатне утримувати минуле у поєднанні із сучасним та майбутнім, у вигляді його актуальної або потенційної присутності. Проте здатність забувати – це істотна властивість пам'яті, як і пригадувати. Відповідно, «знана нами історія – це результат деякої аберації пам'яті» [2]. Історична пам'ять виконує функцію носія сенсу та значення ситуацій сучасного. Саме вона постійно стикається з усе новими та новими ситуаціями дійсності, тому й сама змінюється під час виконання своєї основної функції, тобто, за визначенням науковця, це динамічна категорія [2].

Процес розбудови української політичної нації потребує виваженої та осмисленої політики держави щодо формування історичної пам'яті молодих українців. Але історична пам'ять, функціонуючи в масовій свідомості, не з'являється спонтанно. Вона, як зазначає В. Артюх, відображає позиції певного владного інтересу, внаслідок цього державні інститути впливають на формування нової моделі пам'яті. Науковець наголошує, що політика формує одну модель пам'яті. Тобто, коли у більшості населення країни сформоване ототожнення з нацією в минулому, теперішньому й майбутньому, лише тоді нація може вважати себе сформованою. Відповідно, складовою такого ототожнення є єдина модель пам'яті, яка формує у свідомості окремої людини позитивне сприйняття нації. Однак наявні діаметрально протилежні факти історії (деякі з них створені штучно через політичну доцільність такого трактування історичного минулого), що створюють ситуацію суперечності, мають

бути знівельовані іншим історичним контекстом. Тож сама модель історичної пам'яті в ідеалі, щоб слугувати об'єднуючим фактором, не повинна містити суперечностей [1].

Матриця історичної пам'яті особистості – це наслідок цілеспрямованої роботи зацікавлених структур суспільства по вихованню лояльного до нації й її політичного режиму громадянина, але вона стає й умовою подальших активних дій цього громадянина в напрямку укріплення позицій цієї ж нації. В. Артюх констатує, що «історична пам'ять у контексті політики пам'яті є функцією влади, що визначає, як потрібно спільноті уявляти минуле. Політика пам'яті спрямована завжди на створення «потрібного» синтезу теперішнього з минулим». Проте, зазначає далі дослідник, завершена та несуперечлива картина минулого потрібна й частині суспільства, що визнала себе політичними українцями, й системі політичної влади, але вже виходячи зі специфічних інтересів цієї структури. Тож фактично через ототожнення певної маси індивідів із сконструйованою моделлю історичної пам'яті в процесі їх соціалізації відбувається конституювання й самого феномена нації» [1].

Загальнонаціональна історична пам'ять – це культурна, ідеологічна угода між різними варіантами локальних моделей пам'яті, які належать різним соціальним групам та політичним силам. Однак, умовою її «укладання» має бути лояльність до стану об'єктивної реальності української нації й держави та державна незалежність сьогодення повинна підтримуватись (і узаконюватись) традицією фактів державної незалежності в минулому. Проте часто спостерігаємо, настільки взаємовиключні моделі пам'яті, що їх солідаризація неможлива, а це посилює складність ситуації в демократичному суспільстві [1].

Заслугує на увагу думка П. Вербицької, вчена, намагаючись з'ясувати можливості історичної освіти в подоланні конфлікту історичної пам'яті, називає її чинником дестабілізації сучасного українського суспільства та перешкодою його інтеграції та консолідації. Вивчаючи праці сучасних науковців, присвячені проблематиці історичної пам'яті в Україні, вона звертає увагу на те, що найбільш досліджуваною є проблема «політики пам'яті», тобто формування образу історичного минулого з певною політичною метою. Відповідно, суперечність історичної пам'яті в сучасному

українському соціумі стає предметом політичних маніпуляцій, до того ж історії відводиться роль інструментарію різної інтерпретації подій минулого певними політичними силами. Тому історія виступає важливим політичним чинником в Україні, інструментом політичних та ідеологічних «ігор», частиною політики пам'яті, а найсуперечливіші її сторінки – об'єктом гострих суспільних дискусій. Тож минуле й надалі є предметом роз'єднання суспільства, через те суспільною необхідністю стає об'єднання конфліктних моментів спільної історії у пам'яті сучасників. Згідно з цим, деякі дослідники в цьому контексті переконують, що історія, пам'ять і політика – це окремі царини, і відносини між ними зовсім не ідеальні [3].

Однак, як зазначає О. Удод, різним регіонам України (умовно розподіленим на Центр – Схід – Захід) притаманні різні версії історичної пам'яті. Відповідно, обрати єдину версію і покласти її в основу підручника, як і поєднати всі, неможливо. Тож стратегічним рішенням, на думку науковця, є «досягнення єдності, повної взаємодії соціальної пам'яті, історіографії, історичної освіти, певного рівня історичної свідомості, що забезпечує більш-менш схожі підходи до трактування історичного минулого». Тоді як «невідповідність між ними, розрив, зумовлює конверсію історичної пам'яті, соціальну мімікрію, подвійні моральні стандарти, «війни пам'ятників», дискримінацію національних символів і героїв тощо». Проте історія не має бути причиною виникнення нових конфліктів [7, с. 11-13], тож слід через історичну освіту шукати шляхи до їх уникнення, зняття протиріч.

В українському суспільстві спостерігається посилена увага до проблеми історичної пам'яті в контексті розробки шкільного підручника історії нового покоління. Важливо, щоб підручники подавали історію українців у їхніх зв'язках із сусідніми народами не тільки як боротьбу, через конфлікти, війни, а й як історію звичайного сусідства. Вони мають сприяти підтримці цього процесу та надавати підростаючому поколінню пам'ять про те, що є вартим збереження [7, с. 11-12].

Загальнонаціональна історична пам'ять у демократичному суспільстві має бути угодою між різними варіантами локальних моделей пам'яті, що належать різним соціальним групам та політичним силам, а суспільне порозуміння та примирення щодо

суперечливих сторінок історичної пам'яті має бути завданням історичної освіти [3, с. 253-252].

Роль історичної освіти має полягати у формуванні в молодого покоління цілісного образу історичного минулого національної спільноти, з якою молода людина може себе ідентифікувати. Має бути присутнім український погляд на події як у світі, так і в Україні, який урахуватиме світовий досвід толерантного ставлення до прав людини, пріоритету людських цінностей і цивілізаційних вартостей культури [7, с. 10]. Зокрема, П. Вербицька наголошує, що підростаюче покоління має «не лише отримувати знання про історичні події, але й бути готовим до конструктивного діалогу з представниками різних культур, носіями різної історичної пам'яті, виробити толерантне ставлення до них, повагу до їхніх поглядів та уподобань» [3, с. 254].

Водночас детальне дослідження історичних подій, виявлення позитивного взаємовпливу різних культур, критичний аналіз та відкрита дискусія вразливих і суперечливих питань сприяє подоланню соціальних упереджень та стереотипів. Саме історична освіта має допомогти у цьому.

Аналізуючи доробок дослідників, відзначимо, що науковці багато уваги приділяють формуванню критично мислячої особистості як одному з важливих завдань історичної освіти. Лише така людина здатна оцінити минуле і сучасне, розуміти та поважати погляди інших людей, виявляти готовність до діалогу. Тож сучасна історична освіта має потенційні можливості стати чинником примирення різних моделей історичної пам'яті, засобом конструктивного суспільного діалогу про минулі та сучасні проблеми суспільного розвитку [3, с. 254].

Зважаючи на викладене вище, зазначимо що починаючи з 1991 року, в Україні сформувалася потреба в подоланні однобокості й тенденційності у викривленому викладі вітчизняної історії, у прагненні висвітлювати історичний процес об'єктивно, з урахуванням усіх факторів впливу, відповідно до досягнень світової історичної науки. Попри те, що впродовж періоду незалежності було закладено основи нової системи викладання історії України та всесвітньої історії, переглянуто або навіть повністю оновлено зміст історичної освіти, ще залишається багато невирішених питань як на теоретичному, так і на практичному рівні.

Література

- 1. Артюх В. О.** Що таке історична пам'ять? [Електронний ресурс] / В. О. Артюх. – Режим доступу : http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/31202/1/Artyukh_%20istorychna_pamyat.pdf. **2. Вашкевич В. М.** Феномен історичної пам'яті [Електронний ресурс] / В. М. Вашкевич. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Gileya/2009_18/Gileya18/F1.pdf. **3. Вербицька П. В.** Проблеми історичної пам'яті у проекції на завдання сучасної історичної освіти / П. В. Вербицька // Вісник Національного Університету «Львівська політехніка». Держава та армія. – 2012. – № 724. – С. 251–254. **4. Драновська С. В.** Історична освіта в ЗНЗ у ХХІ ст. : досвід та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / С. В. Драновська. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/pedalm/texts/2010_-7/009.pdf. **5. Томаченко О. В.** Переосмислення історичних процесів у шкільній освіті України 1990-х рр. – початку ХХІ століття : теоретичні засади, генезис, зміст / О. В. Томаченко // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2010. – Вип. 22. – С. 130–136. **6. Удод О. А.** Актуальні проблеми сучасної історичної освіти : гармонія чи компроміс між наукою та історичною пам'яттю / О. А. Удод // Історія і суспільствознавство в школах України : теорія та методика навчання. – 2011. – № 8. – С. 32–38. **7. Удод О. А.** Шкільна історична освіта як репрезентант політики пам'яті [Електронний ресурс] / О. А. Удод. – Режим доступу : irbis-nbu.gov.ua/.../cgiirbis_64.

SUMMARY**Selischeva I. Historical Memory in the Context of the Historical Education.**

The article deals with the phenomenon of historical memory, and studies the connection between historical memory and historical education. The attention is focused on the factors that led to revaluation effects, events in national history today. The notion of historical memory has emphasized that the structure of historical memory includes individual and collective memory. It has been found that the basis of national identity makes historical memory.

It is emphasized that the role of history education should be the formation of the younger generation in a holistic way past the historic national community with which young people can identify themselves. There should be a Ukrainian perspective on events both in the world and in Ukraine, taking into consideration world experience that tolerances towards human rights, human values and civilization values culture.

However, a detailed study of historical events, identifying positive interference of different cultures, critical analysis and open discussion of sensitive and controversial issues contributes to overcoming social prejudices and stereotypes. That history education should help with this. It is pointed that the

modern history education has the potential to become a factor of reconciliation of different models of historical memory, a means of constructive public dialogue of past and current problems of social development.

It is reported that since 1991 in Ukraine emerged the need to overcome the one-sidedness and bias distorted presentation of national history, in an effort to highlight the historical process objectively, taking into account all factors of influence, according to the achievements of world historical science. Despite the fact that during the period of independence laid the foundations of a new system of teaching the history of Ukraine and World History, revised or even completely updated the content of history education, still many outstanding issues both theoretical and practical level.

Key words: historical memory, historical consciousness, identity, national identity and values, «politics of memory», history education and society.

УДК 378.22:378.4(477) «.../1917»

Ірина Таможська

СТАН ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз актуальних проблем підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Указано, що аналіз механізмів комплектування професорсько-викладацького складу в Університеті Св. Володимира, Новоросійському та Харківському університетах не міг відбуватися без оцінки ролі приват-доцентури як надзвичайно важливого чинника в підвищенні якості науково-педагогічного процесу. Зазначено, що приват-доцентство, як і система доцентури, розглядалися як резерв для комплектування майбутнього професорсько-викладацького складу. Зосереджено увагу на тому, що приват-доценти, які діяли в університетах України в означений період, надавали неабиякий інформаційно-науковий імпульс навчальному процесу. Вони стали авторами та ініціаторами нових курсів і спецкурсів, тим самим унеможлививши застійні явища тривалого характеру в консервативному значною мірою професорському середовищі.

Ключові слова: підготовка, науково-педагогічні кадри, приват-доцентура, pro venia legendi, дисертація.

Таможская И. Состояние процесса подготовки научно-педагогических кадров в университетах Украины (вторая половина ХІХ – начало ХХ века).

В статье осуществлен историко-педагогический анализ актуальных проблем подготовки научно-педагогических кадров в университетах

України второй половины XIX – начала XX века. Указано, что анализ механизмов комплектования профессорско-преподавательского состава в Университете Св. Владимира, Новороссийском и Харьковском университетах не мог происходить без оценки роли приват-доцентуры как чрезвычайно важного фактора в повышении качества научно-педагогического процесса. Отмечено, что приват-доцентство, как и система доцентуры, рассматривались как резерв для комплектования будущего профессорско-преподавательского состава. Сосредоточено внимание на том, что приват-доценты, которые действовали в университетах Украины в обозначенный период, оказывали немалый информационно-научный импульс учебному процессу. Они стали авторами и инициаторами новых курсов и спецкурсов, тем самым исключив возможность застойных явлений длительного характера в консервативной в значительной степени профессорской среде.

Ключевые слова: подготовка, научно-педагогические кадры, приват-доцентура, pro venia legendi, диссертация.

Сучасний етап пошуків найбільш ефективних шляхів реформування системи вищої освіти в Україні потребує неупередженого аналізу найкращих надбань багатовікової освітньої історії та її критичного осмислення. Для успішної освітньої моделі, як і раніше, залишається важливим вирішення проблеми оновлення професорсько-викладацького корпусу, постійного вдосконалення його професійної компетентності. Розглядаючи сучасні тенденції розвитку університетської освіти, Н. Терентьева не випадково вказує, що для цього потрібний «прогресивний професорсько-викладацький склад, який реагує на виклики часу та впроваджує нові технології, форми, методи, інтегрує вже наявні для підвищення якості освітнього процесу та освітніх послуг» [1, с. 25]. Отже, глибокий аналіз досягнень та недоліків досвіду процесу підготовки науково-педагогічних кадрів університетів України другої половини XIX – початку XX століття матиме вагомий внесок для подальшої модернізації вищої школи.

Еволюцію науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини XIX – початку XX століття вивчали такі вчені, як П. Берзін, Н. Давидова, І. Даценко, Н. Дем'яненко, А. Дмитренко, Г. Додонова, З. Зайцева, О. Іванов, Г. Касьянов, І. Киричок, І. Костенко, В. Кремень, С. Куліш, Н. Левицька, О. Музичко, С. Посохов, І. Регейло, Г. Самойленко, С. Стельмах, С. Черняк, М. Шип та інші.

Мета статті – з'ясувати стан наукового висвітлення актуальних проблем підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини XIX – початку XX століття.

В епоху першої академічної революції (XIX – початок XX ст.) в університетах поступово зростає авторитет науково-педагогічних кадрів із вищими науково-педагогічними ступенями. В освітньому просторі продовжується процес поступу, незважаючи на всі перепони з боку суспільно-політичних, ідеологічних і методологічних факторів, а це й стає підґрунтям для того, щоб згодом виникла Homo oospheratum – людина майбутнього, з якісно новими освітньо-культурними якостями та запитам.

Найбільш продуктивним для опрацювання історико-педагогічної проблематики є соціокогнітивний принцип, що передбачає дослідження процесу впливу внутрішніх (інтеріористських) і зовнішніх (екстерналістських) чинників, пов'язаних із соціумом. Дослідження означеної проблеми необхідно проводити з позиції історико-педагогічного підходу, урахуваючи досвід попередніх поколінь, а також сучасні реальні досягнення.

Аналіз механізмів комплектування професорсько-викладацького складу університетів Російської імперії не міг відбуватися без оцінки ролі приват-доцентури як надзвичайно важливого чинника в підвищенні якості науково-методичного процесу. Менше ніж через три роки після прийняття університетського Статуту 1863 р. К. Вольдемар зробив певні висновки щодо перспектив його ефективності. При цьому він апелював до думок М. Пирогова, який критично й аргументовано розкрив основні недоліки в системі підготовки й атестації науково-педагогічних кадрів (зокрема заміщення вакантних посад на кафедрах), проблеми з обмеженням автономних прав університетів у цьому аспекті. Університетські вчені ради, будучи типовими корпоративними об'єднаннями, через непотизм, а також через захист своїх інтересів, постійно приймали необ'єктивні рішення, які стосувалися молодших за статусом викладачів, зокрема приват-доцентів. Не випадково К. Вольдемар акцентував увагу на необхідності необмеженої кількості приват-доцентів в університетах, адже в умовах Російської імперії спостерігався диктаторський підхід до педагогічної науки, особливо в кадровій політиці. Тому інакше забезпечити поступ цього інституту було неможливо [2, с. 113-117].

На початку 80-х рр. XIX ст. був розроблений новий університетський Статут, у проекті якого було закладено дещо інший статус для інституту приват-доцентури, з'явилося кілька праць, що містили коментарі. Професор М. Любимов у другому розділі роботи «Институт приват-доцентов и система гонорария» доводить, що підкреслена увага влади до якнайширшого запровадження приват-доцентури пояснюється насамперед впливом німецького досвіду. Незначну кількість приват-доцентів в університетах Російської імперії протягом 1863 – початку 1880-х рр. він пов'язує з відсутністю академічної свободи й неприйнятністю системи гонорару. Більш оптимальною М. Любимов уважав викладацьку ієрархію Дерптського (Юр'ївського) університету, у якій не були представлені ад'юнкти й штатні доценти. Там, крім ординарних та екстраординарних професорів, згідно зі Статутом 1803 р., були й приват-доценти. В інших університетах імперії ад'юнкти так і не стали помічниками професорів, як планувалося в 1804 р. На думку автора, система приват-доцентства в російських університетах виявилася «паралізованою» саме через ускладнені умови її запровадження та функціонування. Серед викладацьких «рангів» приват-доценти мали лише останній – п'ятий [3, с. 68-69, 626].

У першій узагальнювальній роботі з історії науково-педагогічної діяльності Університету Св. Володимира надто песимістично оцінено перспективи та потенційну ефективність приват-доцентури. Хоча в новому Статуті цього університету від 6 червня 1842 р. мова йшла про запровадження «т. зв. доцентури», але автор (М. Владимирський-Буданов) логічно прирівняв її до приват-доцентури 1880-х рр. Для зайняття посади доцента від претендента вимагали мати ступінь магістра чи доктора. Такі ж вимоги ставили й до ад'юнктів і професорів. До того ж, останні отримували чітко обумовлену платню, а доценти лише мали право одержувати певні суми за проханням керівництва факультету. Саме через фінансові проблеми М. Владимирський-Буданов і зробив невтішний висновок: «...вельми сумнівно, що знайдеться хоча б один випадок доцентства (крім медичного факультету)» [4, с. 313-314].

Аналізуючи структуру викладацького корпусу російських університетів після прийняття статутів 1863 р. та 1884 р., учені відзначали невідповідність між науковими ступенями кандидата, магістра та доктора, а також між науковими званнями доцента,

екстраординарного й ординарного професорів. У восьмому розділі колективної праці «Die Reformen der Russischen Universitäten nach dem Gesets vom 23. August 1884» автори визнали черговою перешкодою для наукового поступу приват-доцентури введення публічного захисту, розмірковування *pro venia legendi*. На їхню думку, воно віддаляло приват-доцентів від роботи над магістерською дисертацією. Не підтримували вони й право попечителя навчального округу на анулювання *pro venia legendi*, якщо праця мала «шкідливий напрям», адже останнє мало занадто нечіткий характер. На відміну від умов університетів Російської імперії, у Німеччині звання приват-доцента можна було отримати без будь-яких ускладнень. Більше того, розмірковування *pro venia legendi* вони готували за підтримки штатних професорів, тому його захист (колоквіум) не становив труднощів. Німецькі освітяни відзначали доцільність пропозиції одного з керівників Міністерства народної освіти І. Делянова (один із небагатьох дореволюційних міністрів з академічним ступенем у ХІХ ст.), спрямованої на зменшення кількості вакансій викладачів в університетах імперії. Мова йшла про можливість отримання звання приват-доцента (в 60-70-х рр. ХІХ ст. воно не вважалось посадою) для директорів і вчителів гімназій, які проявили себе як науковці. Завдяки цьому в 20-50-х рр. із викладачів гімназій вийшло багато ад'юнктів і професорів. Крім того, І. Делянов уважав, що після трьох років перебування таких осіб у ранзі приват-доцента вони за згодою факультетів і вчених рад цілком могли б претендувати на професорські кафедри, однак ця ідея не була схвалена [5, с. 174-179].

В узагальнюючій роботі «Двадцатипятилетние Императорского Новороссийского университета. Исторические записки. Академические списки» О. Маркевича (був приват-доцентом Новоросійського університету) висвітлені основні етапи науково-педагогічної кар'єри більше ніж 140 викладачів. Докладно мова йшла про таких педагогів, як Я. Вальц, О. Стюарт, В. Пфаф, певно, з тієї причини, що в їхньому життєписі мали місце незвичні, а іноді й екстравагантні вчинки. Таким чином, О. Маркевич став автором першої узагальнюючої роботи про Новоросійський університет. До нього цю нелегку місію не бажав виконувати жоден викладач, не виключаючи й Ф. Леонтовича [6, с. 431-432, 451-452, 492-494; 18, с. 34]. Дещо пізніше професор церковної історії О. Доброклонський планував використати скрупульозно записані

ним у щоденник матеріали засідань ученої ради для того, щоб підготувати історико-педагогічний нарис університету, але не встиг.

Учені підбили підсумки в питанні ефективності запровадження інституту приват-доцентів, його впливу на навчально-методичний процес. Це відбувалося в час, коли набув чинності циркуляр Міністерства народної освіти від 8 грудня 1885 р., у якому були уточнені деякі аспекти стосунків приват-доцентів зі студентами, професурою, факультетами. Це стало вкрай необхідним елементом у системі університетської освіти. Утім, вести викладання на вакантних кафедрах було неможливо й без позаштатних професорів, що відпрацювали 30-річний термін. У кінці 1890-х рр. Університет Св. Володимира їх мав до 20 % у складі професури. Статистика кількості приват-доцентів в Університеті Св. Володимира переконлива: якщо в 1883 р. їх було 8, то в 1894 р. – уже 40. У той же час не менше половини з них працювали на медичному факультеті, причому всі мали докторський ступінь. І навпаки, на інших факультетах переважно викладали приват-доценти, які лише склали магістерські іспити, але не захистили дисертації. Безперечно, студенти значно охочіше записувалися на лекційні курси професорів, тому що мало хто з приват-доцентів мав право на проведення іспитів. Частина приват-доцентів вела навчальні спецкурси по 2-3 год. щотижнево, які мало хто відвідував. Іншим факультети доручали читати лекції на вакантних кафедрах. У такому разі вони одержували оплату в 1200 руб., інколи така ситуація тривала багато років. Це становище перетворювало їх на штатних доцентів [7, с. 15].

Поряд із цим створена в середині 1890-х рр. у Харківському університеті Комісія дійшла висновку щодо невизначеності, незабезпеченості приват-доцентів, адже постійну виплату в 1200 руб. (на той час це була незначна сума) призначали на рік, а при заміщенні вакансії припиняли. Винагорода приват-доцентів, які вели необов'язкові курси, мала випадковий характер, залежала лише від рішень факультетів і вчених рад, які не завжди були об'єктивними. Тому Комісія стверджувала: ніяких привілеїв у приват-доцентів немає, вони «насправді пригнічені й морально, і розумово, і перш ніж добитися кафедри та штатного місця, проходять таку школу, яка не може бути визнаною для них благоотворною». Оплата за необов'язкові лекції мала випадковий характер, гонорари були надто невеликі (середній гонорар у приват-доцентів – 41 руб. 69 коп., а у

професорів – 282 руб. 69 коп.). Конкуренції з професурою забезпечити не вдалося, як спочатку планувалося. Окремі випадки конкуренції спостерігалися на медичному факультеті, а на юридичному факультеті за 1884-1894 рр. був лише один приклад (курс кримінального права) [8, с. 9-14].

Публіцист, суспільний діяч, філософ М. Гіляров-Платонов запевняв, що без надання приват-доцентам аналогічних із професорами прав на аудиторні заняття цей інститут в університетах імперії не буде розвиватися. Якщо ж цього досягнути, то розвиток науки в російських університетах може зрости до рівня Західної Європи [9, с. 163].

Як і в інших університетах, у Харківському після ліквідації інституту доцентства усіх 22 штатних доцентів розподілили на три групи: одні одержали статус екстраординарного професора, інші – тимчасово виконуючих обов'язки екстраординарного, а кілька доцентів, у тому числі й Д. Багалій, залишилися поза штатом. Варто додати, що позиція факультетів при цьому попечителем М. Максимовським не враховувалася. Аналізуючи стан приват-доцентури в Харківському університеті, проф. В. Бузескул (теж колишній приват-доцент) відзначив незадовільне матеріально-фінансове становище приват-доцентів, незначні розміри їхніх гонорарів, неможливість відкриття ними паралельних навчальних курсів [10, с. 8-9; 18-19].

Короткий огляд правового та матеріального становища приват-доцентів в університетах Російської імперії здійснив приват-доцент О. Мироков. Його висновки фактично не відрізнялися від думок В. Бузескула. Окрім цього, він побіжно розглянув питання взаємин приват-доцентів із професурою, роль приват-доцентів як соціальної групи в умовах посилення нестабільності в університетських середовищах [11]. На початку ХХ ст. авторитет приват-доцентів значно зріс, тому студенти, як стверджував Л. Петражацький, іменували їх професорами [12, с. 283].

Аналізуючи досвід Німеччини в приват-доцентській царині, М. Кольцов відзначив як подібне, так і особливе в їхній діяльності. За аналогією до німецьких університетів, приват-доценти російських університетів вели обмаль паралельних курсів. Здебільшого мова йшла про викладання окремих частин тих чи інших наукових дисциплін або про проведення практичних занять. Водночас саме

такий розподіл науково-педагогічних обов'язків із професорами робив їх незамінними для університетів, повноти та наукової глибини викладання. М. Кольцов також торкнувся питання технології отримання приват-доцентства, стосунків цих «молодших викладачів» із професурою, студентами. Він доводить, що пробні лекції для претендентів на приват-доцентуру могли бути такою собі формальністю: через те, що пробні лекції часто призначали на вечірні години, на них були присутні 3-5 професорів за обов'язком. Щоправда, бувало й навпаки: потенційний приват-доцент читав їх у повністю заповненій слухачами аудиторії. М. Кольцов визначив дві категорії приват-доцентів: одні з них навіть не мріяли про отримання професорської кафедри, маючи побічні заробітки, а інші були справжніми фанатиками науково-педагогічної роботи, романтиками, непрактичними особами. Певно, саме такі приват-доценти вели в Московському університеті лекції та практичні заняття з бактеріології, фізіології тварин, ембріології, палеонтології, фізичної хімії, математичної фізики, хоча таких кафедр не було. Автор також звернув увагу на значно більшу кількість приват-доцентів у двох столичних університетах порівняно з провінційними. Скажімо, у Санкт-Петербурзькому на кожних 100 студентів припадало менше, ніж по одному професору (0,7) та трохи більше, ніж по одному приват-доценту (1,4), а в п'яти інших налічувалося 325 професорів і лише 183 приват-доценти [13, с. 171-177; 29, с. 38-47].

Песимістичну картину щодо становища приват-доцентів в університетському середовищі змалював І. Берітов (приват-доцент Новоросійського університету) в 1917 р. За його словами, приват-доценти значною мірою у своїй науково-педагогічній діяльності залежали від професорів-чиновників. Через явища фаворитизму, непотизму, квієтизму, протекціонізму приват-доценти втрачали незалежність мислення, прагнення до самовдосконалення та педагогічних інновацій. І. Берітов уважав, що інтереси вищої школи вимагали ліквідації поділу викладачів на категорії професорів, приват-доцентів та асистентів [14, с. 2-4], із чим погодитися, звичайно, неможливо.

У 1902 р. в семи університетах Російської імперії налічувалося 459 екстраординарних і ординарних професорів, а приват-доцентів – 491 особа. Значна частина професорів, деканів, проректорів, ректорів університетів, інших вищих навчальних закладів починали свою

науково-педагогічну діяльність із посади приват-доцента. Скажімо, із 13 ректорів Імператорського Новоросійського (Одеського) університету за 1865-1917 рр. вісім були раніше приват-доцентами. Займали цю посаду й багато всесвітньо відомих учених. Так, В. Вернадський протягом 1890-1898 рр. був приват-доцентом Московського університету по кафедрі мінералогії. Д. Менделєєв у 50-60-х рр. XIX ст. був приват-доцентом кафедри органічної хімії Санкт-Петербурзького університету. Майже 3 роки обіймав цю посаду у 80-х рр. В. Докучаєв. Приват-доцентами працювали також: І. Мечников, В. Ключевський, М. Кульчицький, Д. Томсон, М. Туган-Барановський, В. Філатов, А. Ейнштейн та інші відомі вчені й викладачі.

Важливо, що серед приват-доцентів виявилось немало тих, хто притримувався незалежної думки, над ким не тяжіли авторитети. Про їх здатність до продуманої критичності свідчать пробні лекції, розмірковування *pro venia legendi*, наукові праці. Звичайно, мала місце й імпульсивність, низький рівень емпатії, деструктивність у стосунках із професорським середовищем. Однак такі явища не мали масового характеру і, як правило, регулювалися. Це особливо важливо, оскільки після 1884 р. професорські колегії перетворилися в основному на «слухняних провідників урядової політики на місцях». Крім того, через конфлікти в професорському середовищі, поділ колективів багатьох факультетів на початку XX ст. на дві «партії» приват-доцентам стало значно важче просуватися по службових сходинах.

За означений період була все ж створена певна система відбору талановитих осіб на приват-доцентські посади. При цьому деякий час чомусь уважалось, що це не посада, а звання. Досить часто їх протиставляли штатним доцентам, іменуючи останніх «професорами, які виробляються в процесі науково-педагогічної роботи». Хоча запровадження посади приват-доцента пояснювалося здебільшого намірами наслідувати німецьку систему викладацьких кадрів, однак тотожності з нею університети Російської імперії не досягли. Недарма професор фізіології Університету Св. Володимира в Києві С. Чир'єв писав у 1907 р. міністру народної освіти П. Кауфману, що для копіювання німецької університетської моделі в університетах не вистачає культурності [15, с. 55]. Приват-доцентурі в університетах Російської держави, на відміну від

німецької, так і не дозволили сформувати конкурентне середовище. З іншого боку, без участі приват-доцентів не вдалося б у жодному разі забезпечити повноту й диференційованість університетського викладання.

Хоча в університетах Російської імперії приват-доцентом міг стати навіть кандидат чи магістрант, тоді як у Німеччині приват-доцентами ставали лише доктори, це не може бути доказом якоїсь значної наукової переваги останніх, адже докторський іспит в університетах Німеччини був менш складним і тривалим, ніж магістерський у Російській імперії. Докторська ж дисертація виконувалася зазвичай як залікова студентська праця, до того ж із допомогою професора.

На початку ХХІ ст. в університетах України кадрові проблеми набули, як відомо, суттєвої гостроти. Мова йде, як і в кінці ХІХ – на початку ХХ ст., про нераціональне співвідношення викладацьких поколінь, кланову замкненість, формалізм у вишівській кадровій політиці, низький рівень матеріально-фінансової забезпеченості викладацького корпусу. Тому, на нашу думку, не лише актуальним, але й, логічно, нагальним є неупереджений, глибокий аналіз досягнень і недоліків у роботі дореволюційних університетів України щодо запровадження інституту приват-доцентури, адже саме ці «молодші викладачі», а також асистенти стали свіжим струменем у вітчизняній університетській атмосфері, принісши сюди більш високі закордонні стандарти щодо методів викладання і наукових досліджень. Нагадаємо, що з другої половини ХІХ ст. стажування в закордонних університетах у «світил науки» стало для приват-доцентів фактично обов'язковим. Саме для приват-доцентів стала можливою, хоча й не завжди, дійсно академічна свобода (свобода слухання та викладання). До 1917 р. вони могли оголошувати лекційні курси за різними кафедрами, їхні програми не підлягали обов'язковому розгляду на факультетах, що захищало їх від чиновницького формалізму. Таким чином, приват-доценти намагалися виконувати основну місію університету, яка відрізняє його від спеціальних вишів: розвивати творчі таланти, наукове мислення, що передбачає оригінальні методи вирішення тих чи інших проблем.

Отже, незважаючи на всілякі перешкоди, які створювалися на шляху впровадження приват-доцентури, скепсис із приводу цієї

новації і, навпаки, надмірні надії щодо неї як способу подолання проблеми браку науково-педагогічних кадрів, цей інститут поступово виправдав себе, насамперед через те, що дійсно став джерелом поповнення професури. Більшість приват-доцентів показала високу продуктивність своєї роботи, наукову результативність, педагогічну майстерність.

Література

1. **Терентьева Н. О.** Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.07 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. О. Терентьева. – Київ, 2016. – 40 с.
2. **Woldemar С.** Beiträge zur Geschichte und Statistik der Gelehrten – und Schulanstalten des Kaiserlich Russischen Ministeriums der Volksaufklärung nach officiellen Quellen bearbeitet von С. Woldemar. III Theil. Wortlaut und Erläuterung der neuesten Statuten und Etats der unter dem Ministerium der Volksaufklärung stehenden Universitäten und Gimnasien sowie eines Reglaments über die Volksschulen / С. Woldemar. – St. Petersburg : Gedruckt bei Röttger und Schneider, 1866. – 445 s.
3. **Любимов Н. А.** Мой вклад. Статьи, записки, чтения заметки. Университетский вопрос / Н. А. Любимов. – Москва : В унив. тип. М. Каткова, 1881. – Т. 1. – 663 с.
4. **Владимирский-Буданов М. Ф.** История Императорского университета Св. Владимира. Университет Св. Владимира в царствование императора Николая Павловича / М. Ф. Владимирский-Буданов. – Киев : Тип. Импер. ун-та Св. Владимира, 1884. – Т. 1. – 674, XLI с.
5. **Die Reformen** der Russischen Universitäten nach dem Gesets vom 23. August 1884. – Leipzig : Verlag von Duncker und Humblot, 1886. – VI, 246 s.
6. **Маркевич А. И.** Двадцатипятилетние Императорского Новороссийского университета. Исторические записки. Академические списки / А. И. Маркевич. – Одесса : «Экономическая» типография, 1890. – 734, ХС, IV с.
7. **Университет Св. Владимира** в царствование Императора Александра III. 1881-1894. – Киев : Тип. Импер. ун-та Св. Владимира Н. Т. Корчак-Новицкого, 1900. – 35 с.
8. **Краткий очерк истории Харьковского университета в царствование Императора Александра III (1881-1894)** // Російський державний історичний архів (Санкт-Петербург). – Ф. 733, оп. 195, спр. 282. – а. 165–211.
9. **Гиляров-Платонов Н. П.** Университетский вопрос («Современные известия» 1868–1884 гг.) / Н. П. Гиляров-Платонов. – Санкт-Петербург : Тип. А. С. Суворина, 1903. – 290 с.
10. **Бузескул В. П.** История Харьковского университета при действии Устава 1884 г. (с 1884 до 1905 г.) / В. П. Бузескул. – Харьков, 1905. – 89 с.
11. **Миронов А. М.** Правовое и материальное положение приват-доцентов в русских университетах / А. М. Миронов. – Москва : Типо-литогр. И. Н. Кушнерёва, 1906. – 28 с.
12. **Петражицкий Л. И.** Университет и наука. Опыт теории и техники

университетского дела и научного самообразования. Теоретические основы / Л. И. Петражицкий. – Санкт–Петербург : Тип. Ю. Н. Эрлих, 1907. – Т. 1. – 340 с. **13. Кольцов Н.** «Академическая молодежь» / Н. Кольцов // Русское богатство (Санкт–Петербург). – 1909. – № 3. – С. 159–178. **14. Беритов И. С.** Университет перед лицом нашего времени / И. С. Беритов. – Одесса : Тип. «Одесского листка», 1917. – 4 с. **15. Eulenburg F.** Das Alter der deutschen Universitätsprofessoren / F. Eulenburg // Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik (Jena). 1903. – 25. Band. – S. 65–80.

SUMMARY

Tamozhska I. The status of the process of preparation of scientific and pedagogical staff in universities of Ukraine (the second half of XIX – the beginning of XX century).

The modern stage of searching the most effective ways of reforming the system of higher education in Ukraine requires an unbiased analysis of the best achievements of the long-term educational history and its critical understanding. For successful educational model, it still remains important to solve the problem of updating of the teaching corps and constantly improve its professional competence. Therefore, analysis of the achievements and shortcomings of the experience of the process of preparation of scientific and pedagogical staff of the universities of Ukraine in the second half of XIX – the beginning of XX century will have a significant contribution to the further modernization of the high school. To the subject of our research the special interest are the works of I. Beritova, V. Buzeskula, O. Zharova, L. Petrazhytskiy, N. Terentieva and others.

The historical and pedagogical analysis of relevant problems of training of scientific and pedagogical staff in universities of Ukraine in the second half of XIX – the beginning of XX century is made in the article. It is specified that the analysis of the mechanisms of the manning of the scientific and pedagogical staff at St. Vladimir University, Novorossiysk University and Kharkiv University could not happen without the assessment of the role of the privat assistant professorship as a crucial factor in improving the quality of scientific and educational process. It is indicated that privat assistant professorship as well as a system of associate professorship were considered as a reserve for the manning of future academic and teaching staff. The attention is focused on the fact that privat associate professors, who worked at the universities of Ukraine in the particular period, provided considerable information and scientific momentum of the educational process. They became authors and initiators of new courses and special courses, thereby preventing stagnation of the extended character in the conservative mostly academic environment.

Key words: training, scientific and pedagogical staff, privat assistant professorship, pro venia legendi, dissertation.

К. УШИНСЬКИЙ ЯК ФУНДАТОР ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано вплив дарвінізму, гегеліанства, гербаріанства, ідей Канта на становлення філософсько-освітнього світогляду К. Ушинського. Схарактеризовано філософсько-освітні погляди видатного науковця на людину, завдання її навчання та виховання на засадах антропоцентризму, етноцентризму, принципу активності особистості, у вимірі не вузько дидактичного, а широкого суспільного, планетарного, всесвітнього масштабу.

Ключові слова: філософія освіти, антропоцентризм, етноцентризм, принцип активності особистості, теорія пізнання.

Туркот Т., Коновал А. К. Ушинський как основатель философии образования.

В статье проанализировано влияние дарвинизма, гегелианства, гербартарианства, идей Канта на становление философско-образовательного мировоззрения К. Ушинского. Охарактеризованы философско-образовательные взгляды выдающегося ученого на человека, задания его обучения и воспитания на основе антропоцентризма, этноцентризма, принципа активности личности в измерении не узко дидактическом, но широком общественном, планетарном, всемирном масштабе.

Ключевые слова: философия образования, антропоцентризм, этноцентризм, принцип активности личности, теория познания.

Кардинальні зміни, що відбуваються в українському суспільстві загалом і в освітній галузі зокрема, орієнтовані на формування та реалізацію гуманістичних концепцій навчання і виховання, у яких неповторність і самотність кожної людини проголошуються найвищою цінністю держави й розглядаються в контексті її розвитку та зміцнення. На шляху розв'язання цих актуальних соціально-педагогічних проблем доцільним є критично-конструктивний погляд на історію педагогіки, щоб уникнути помилок, виявити досягнення, зберегти і примножити її здобутки та підсилити інноваційний потенціал сучасних освітніх систем. У цьому аспекті важливим є звернення до педагогічної спадщини філософів, культурно-освітніх діячів минулого, які своєю працею і творчим здобутком прислужилися становленню та розвитку національної освіти.

Наразі усьому світові відомі імена та ідеї видатних українських педагогів – Макаренка, Сухомлинського, Ушинського, Ващенко, Русової. Ми маємо продовжити їх наукові пошуки в контексті

сучасної історичної епохи, здійснити широкоформатний прогноз розвитку освітянської справи, запропонувати суспільству фундаментальні нововведення, які б забезпечили ефективну модернізацію освіти, як того вимагає сучасна педагогічна практика.

У зірковій плеяді видатних мислителів, педагогів-гуманістів всесвітнього рівня, чії наукові пошуки сягали глибин філософії, яку видатний український філософ Г. Сковорода вважав аріадниною ниткою життя людей, чільне місце посідає К. Ушинський. У зв'язку з цим *метою статті* ми окреслили висвітлення поглядів науковця на виховання, навчання та розвиток особистості, які заклали підвалини сучасної філософії освіти.

Насамперед слід зазначити, що широкий світоглядний простір мислення Ушинського був визначений глибокою юридичною освітою, яку він отримав у Московському університеті, завершивши студії у 20-тирічному віці. Тут слушно підкреслити, що, отримавши освіту та визнання в Росії, своє життєве та професійне коріння К. Ушинський глибоко пов'язував з Україною. Так, одружений він був на українці Надії Дорошенко з Чернігівщини, а мати вченого – Любов Ушинська – належала до знаменитої української родини Капністів, яка дала Україні й почасти Росії відомих громадських і політичних діячів.

Працюючи в Петербурзі й перебуваючи за кордоном, Костянтин Дмитрович часто приїжджав разом із сім'єю на хутір Богданка Глухівського повіту Чернігівської губернії, де мав свій невеликий маєток. Дослідники життя й творчості К. Ушинського, зокрема С. Чавдаров і М. Даденков, зазначають, що він народився в Чернігівській губернії в хуторі Богданка. Похований К. Ушинський у Києві на території Видубицького монастиря. Саме Україну К. Ушинський визнавав своєю батьківщиною і в листі (1868 р.) до відомого педагога та письменника другої половини XIX ст. Л. Модзалевського писав: «Ми поки що поселились у Петербурзі, хоча в наступному році думаю переїхати до себе на батьківщину – до Києва» [8, с. 472].

Фундаментальні засади філософсько-освітніх поглядів К. Ушинського тісно пов'язані з Україною, зокрема з Чернігово-Сіверщиною, філософська думка якої ще за часів Чернігівського та Новгород-Сіверського князівств характерна антропоцентричною орієнтацією. Антропоцентризм, який знаходить своє продовження в етноцентризмі (визнанні народних витоків освіти і культури), – власне, це засадничий принцип філософського розуміння К. Ушинським людини і природи [2].

Після завершення навчання, виконуючи обов'язки інспектора класів Смольного інституту благородних дівичь, Ушинський, маючи власні погляди на філософію освіти, відмінні від поглядів реакційних педагогів, сміливо здійснив реформу навчального закладу, головними предметами навчального плану визначив російську мову, кращі твори російської літератури, природознавчі науки, запровадив використання наочності в навчанні, досліди на уроках біології та фізики. Великого значення він надавав науковому спостереженню у вивченні явищ природи. Учений запросив до викладання видатних педагогів-методистів: з літератури В. Водовозова, з географії – Д. Семенова, з історії – М. Семеновського, які сприяли його руху від ідеалізму до матеріалізму, який, проте, не знайшов свого логічного завершення.

К. Ушинський глибоко вивчав наявні філософські та педагогічні системи, критично-конструктивно використовуючи позитивні елементи цих систем, формуючи при цьому власний оригінальний світогляд та педагогічну концепцію [6; 7].

У своїх поглядах на природу він поділяв еволюційне вчення Дарвіна, глибоко аналізував і в певних питаннях критикував філософські ідеї Імануїла Канта, об'єднуюче значення яких мала праця «Критика чистого розуму» («Kritik der reinen Vernunft») [3]. Для розуміння значення постаті Канта у філософії освіти підкреслимо, що до нього філософи вважали так: пізнання є результатом дії на людину зовнішніх чинників. При цьому людина тільки сприймає дію навколишнього світу на неї, тобто людина постає пасивною істотою, об'єктом впливу зовнішніх сил. Слушно зазначити, що завдяки кантівському світоглядному перевороту було покладено край пасивності людини і відбулося філософське обґрунтування педагогічного принципу активності особистості, який знайшов відбиток у педагогічній творчості К. Ушинського та розвиток у сучасній педагогічній практиці.

Погляди Імануїла Канта багато в чому співпадали з дослідницькою позицією класика німецької філософії Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля, який свої основні філософські ідеї відобразив у праці «Феноменологія духу» («Phänomenologie des Geistes») [1]. Для розуміння сутності свідомості людини актуальною, на наш погляд, є точка зору Гегеля на основі буття. Учений вважав, що існує «Абсолют», який не володіє свідомістю (не усвідомлює ані себе, ані того, що він існує). Він – абсолютно первинний, через розвиток космосу, природи, суспільства, дух реалізує та пізнає себе. Нарешті, основою світу визначається духовна субстанція – абсолютний дух, який із розвитком постає єдністю свідомості та

самосвідомості. Гегель наголошує, що водночас це не лише субстанція, а й суб'єкт, тобто діючий розум. Для сучасного розуміння сутності механізмів рефлексії важливими є наступні тези гегелівського вчення про абсолютний дух, який: усе породжує, усе охоплює, усе залучає в поле свого інтелектуального споглядання (рефлексії) [5, с. 118]. Критикуючи загалом ідеалістичну позицію німецького філософа, вважаючи, що матеріалізм «ще очікує свого Гегеля», К. Ушинський водночас сприймав та розвивав його погляди на індивіда, як історично-духовне утворення, підкреслював значення природничо-математичних та технічних наук у розвитку людської особистості: «Сила людини – її парові машини, швидкість – її паровози і пароплави, а крила вже ростуть у людини і розгорнуться тоді, коли вона навчиться керувати вільно рухом аеростатів» [4, с. 229].

Характерним для К. Ушинського є наявність матеріалістичних елементів у його інтерпретації теорії пізнання та психології [6; 7]. Він критикував абстрактні психологічні системи, пропонувані, наприклад, видатним німецьким педагогом Іоганном Гербартом. Як відомо, Гербарт диференціював психічну діяльність за складовими частинами і намагався виокремити той елемент, який є найпростішим, первинним. Таким найпростішим елементом він уважав уявлення і стверджував, що всі психічні функції людини: емоції, воля, мислення, уява і т. ін. – це видозмінені уявлення. Психологію Гербарт інтерпретував як науку про уявлення, їх появу, зникнення, співвідношення тощо. Указуючи на помилковість окремих позицій гербартаріанства, К. Ушинський намагався побудувати психологію на засадах фізіології, надаючи їй статусу необхідного підґрунтя педагогіки. Тут доречно згадати його геніальний вислів: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, вона перш за все повинна пізнати її у всіх відношеннях». Він аргументував свою позицію у фундаментальній праці «Людина як предмет виховання». На жаль, передчасна смерть видатного вченого завадила йому завершити третій, останній том цього видання.

Важливо звернути увагу на релігійні погляди К. Ушинського. На початку його діяльності релігія посідала значно більше місце в його свідомості, ніж в останні роки життя. Спочатку він вважав християнську (зокрема православну) релігію основою морального виховання, рекомендував призначати священників завідуючими й учителями народної школи. Наприкінці життєвого шляху Ушинський, залишаючись віруючою людиною, все ж рекомендував

розмежовувати науку і релігію: «...кожна фактична наука, а іншої науки ми не знаємо – стоїть поряд будь-якої релігії».

Варто зазначити, що К. Ушинський здійснив історико-філософський аналіз тлумачення життя в трьох аспектах: (1) як світового явища, (2) як органічного буття людини, (3) як її духовного самоіснування. Підкреслимо, що К. Ушинський, розглядаючи питання життя у 60-х і роках XIX століття, робить своєрідний перелом у розробці цієї проблеми в цілому, що означає вихід філософсько-антропологічної думки України на якісно новий рівень. По суті, саме він започатковує наукове (нерелігійне) тлумачення змісту поняття «життя» як світового, планетарного явища. Але внесок К. Ушинського в розробку цієї проблеми до теперішнього часу зовсім не вивчався, хоч мав далекосяжні наслідки для філософсько-антропологічної думки в Україні, Росії та в європейській філософії в цілому [2].

Відтак, аналіз філософсько-освітніх поглядів К. Ушинського показує, що людину та завдання її освіти і виховання він розглядав не у вузько дидактичному, а в широкому суспільному й у планетарному, всесвітньому аспекті.

К. Ушинський був одним із перших в історії вітчизняної й європейської філософії XIX ст., хто розглядав життя людини як зосередження й універсальний прояв планетарного, світового життя, яке не зводиться тільки до взаємодії органів людського тіла або до дуалізму «тіла і душі». Мислителю був властивий цілісний, системний погляд на життя людини, яке відкрите в ставленні до суспільства і природного довкілля. Причому людське життя він розумів як єдність становлення і буття, що реалізується у вільній діяльності.

Характерно, що філософську аргументацію життя К. Ушинський структурно вибудовує не через опозицію «людина-природа», а за логікою співвідношення «макрокосм – мікрокосм» на спільному «полі» життя. На його думку, макрокосм – це життя рослинне, тваринне і людське разом взяті, а мікрокосм – це індивідуальна людина. Планетарне життя, таким чином, учений розглядає як концентрацію всіх виявів життя, а неподільну (індивідуальну) людину визначає як вияв загальних характеристик живого, а отже – і тварин, і рослин. Тому людина, за К. Ушинським, – це універсальна істота. Цей погляд дає йому можливість обґрунтувати, з урахуванням тогочасних наукових даних, ідею цілісності людини і розглядати її життя як єдиний процес становлення і буття.

Способом розвитку задатків людини в соціокультурному середовищі К. Ушинський вважає виховання, яке «олюднює» людину. На наш погляд, К. Ушинський цілком логічно відстоював думку про те, що робота з людьми і серед людей зо своєю суттю є мистецтвом, а певне мистецтво ніколи не обмежується одним методом. Окрім того, одні й ті ж методи в різних обставинах бувають як корисними, так і шкідливими. Тому К. Ушинський розглядав вивчення фізичної і душевної природи людини й обставини, у яких вона перебуває, філософським фундаментом освітньо-педагогічної роботи.

Слід відзначити й той факт, що К. Ушинський обстоював принцип екзистенціальної унікальності кожної людини. Звідси випливало, що філософський зміст гуманізму утворюється розумінням норм відношень між конкретними людьми на рівні повсякденності, що включає умови її життя, вікові й культурні особливості. Така філософсько-освітня позиція давала К. Ушинському можливість стверджувати, що в роботі з різними людьми, зокрема на ниві навчання й виховання, потрібно брати до уваги як соціальні норми, так і «безмежно різноманітні» обставини, бо «натури вихованців не схожі одна на одну» [2].

Ушинський доводив, що теорія та педагогічна практика мають ґрунтуватись на системі використання законів анатомії, фізіології, психології, філософії, історії та інших наук. Важливо враховувати, що педагогіка повинна відкривати закони виховання, не обмежуватися педагогічною рецептурою, а інтегрувати теорію і практику: «Пуста, нічим не обґрунтована теорія виявляється такою ж нікуди не потрібною річчю, як факт чи дослід, із якого не можна виявити жодної думки, якому не передує і за яким не йде ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки» [6, с. 334]. Нашим сучасникам, які інколи надто захоплюються емпіричними, теоретично не обґрунтованими технологіями та методами, слід зважати на порівняння всесвітньо відомим педагогом і філософом педагогічної практики без теорії зі знахарством у медицині.

Багатогранна філософська та педагогічна спадщина К. Ушинського зазнавала постійної еволюції, постійно збагачувалася, поглиблювалася. Як поетичний геній О. Пушкіна сприяв виникненню великої групи поетів пушкінської школи, так і педагогічний геній Ушинського сприяв появі плеяди видатних його

послідовників – М. Корфа, В. Водовозова, Д. Семенова, Л. Модзалевського та ін. Його ідеї, окрім України, знайшли широке розповсюдження в Грузії, Вірменії, Казахстані, Болгарії, Чехії та серед інших народів.

Відтак, шукаючи в нашому сьогоденні відповідь на актуальні проблеми навчання і виховання, слід знову і знову звертатись до педагогічної спадщини К. Ушинського, черпаючи з цього животворного джерела повчальні уроки і висновки, та творчо використовувати їх у сучасній педагогічній практиці.

Література

1. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель. – Наука логики. – Москва: 1974. – 376 с. **2. Довбня В. М.** Костянтин Ушинський як фундатор філософсько-освітньої думки України / В. М. Довбня // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – 2008. – Вип. 56. – С. 8–16. – (Серія: Педагогічні науки). **3. Кант И.** Критика чистого разума / И. Кант. – Москва: Мысль, 1994. – 234 с. **4. Константинов Н. А.** История педагогики: [учебник для студентов пед. ин-тов] / Н. А. Константинов. – Москва: Просвещение, 1974. – 447 с. **5. Смольников О. А.** Філософія: [навчальний посібник] / О. А. Смольников, Ю. Л. Дещинський. – Львів: Магнолія плюс; видавець СПДФО «В.М. Піга», 2005. – 460 с. **6. Ушинский К. Д.** Труд в его психическом и воспитательном значении. Собр. соч.: в 11 т. Т. 2 / К. Д. Ушинський. – Москва–Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 333–361. **7. Ушинский К. Д.** О пользе педагогической литературы. Собр. соч.: в 11 т. Т. 2 / К. Д. Ушинський. – Москва–Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 15–41. **8. Ушинский К. Д.** Письма // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 / К. Д. Ушинський. – Москва: Педагогика, 1988. – С. 462–480.

SUMMARY

Turkot T., Konoval O. K. Ushinsky as the founder of the philosophy of education.

The influence of Darwinism, Hegelians, Herbart's, Kant's ideas on the formation of philosophical and educational world outlook of K. D. Ushinsky has been analyzed in the article. The philosophical and educational views of the outstanding scientist on a human, on the tasks of education and upbringing, on the basis of anthropocentrism, ethnocentrism, the principle of personal activity, in the dimension of not narrow didactical but wide social, planetary, universal scale have been studied.

Key words: philosophy of education, anthropocentrism, ethnocentrism, principle of personal activity, epistemology.

РОЗДІЛ 5
ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 378.147:159.954

Олена Білоус

ОРГАНІЗАЦІЯ КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У
ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті науково обґрунтовано організацію креативної діяльності студентів у процесі їх навчання у вищій школі. Мета статті – показати, що позитивна динаміка організації креативної діяльності студентів у процесі навчання в педагогічному університеті сполучена з виявленням потреби в особистісно-професійному зростанні, нестандартному виконанні навчальних завдань, стійкому інтересі студентів до саморозвитку, самовдосконалення й професійного самоствердження. Автор подає теоретичний аналіз, виокремлює основні характеристики креативності. За результатами аналізу представлено мотиви дій, що спонукають особистість до креативної діяльності задля необхідності реалізувати своє «Я». Розроблено систему креативних завдань, що забезпечують реалізацію креативної діяльності студентів вищої школи.

Ключові слова: креативність, креативна діяльність, студент, навчальний процес, педагогічний університет, методи інтерактивного навчання.

Белоус Е. Организация креативной деятельности студентов в процессе обучения в педагогическом университете.

В статье научно обоснована организация креативной деятельности студентов в процессе их обучения в высшей школе. Цель статьи – показать, что положительная динамика организации креативной деятельности студентов в процессе обучения в педагогическом университете связана с выявлением потребности в личностно-профессиональном росте, нестандартном выполнении учебных задач, стойком интересе студентов к саморазвитию, самосовершенствованию и профессиональному самоутверждению. Автором сделан теоретический анализ, выделены основные характеристики креативности. В результате анализа представлены мотивы действий, которые побуждают личность к креативной деятельности ради необходимости реализовать свое «Я». Разработана система креативных задач, которые обеспечивают реализацию креативной деятельности студентов высшей школы.

Ключевые слова: креативность, креативная деятельность, студент, учебный

процес, педагогический университет, методы интерактивного обучения.

На сучасному етапі національного духовного відродження України суспільству потрібен новий тип педагога-професіонала, який має якісну фахову та психолого-педагогічну підготовку, здатний формувати творчу особистість. Креативна педагогічна діяльність створює умови для повноцінного прояву особистості педагога і є передумовою для пошуку нових дидактичних систем навчання.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми, показав, що креативність як характеристика особистості сучасного фахівця дістала психологічне обґрунтування в працях О. Бодальова, Д. Векслера, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, У. Джемса, О. Ковальова, Г. Костюка, О. Леонтєва, А. Маслоу, Ж. Піаже, С. Рубінштейна та багатьох інших. Педагогічні дослідження Д. Богоявленської, Н. Вишнякової, Н. Гузій, Ю. Кулюткіна, М. Лазарева, А. Морозова, Р. Нізамова, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, П. Торренса, Х. Трика, Д. Чернилевського, Р. Холменна та ін. дають нам ґрунтовну підставу вважати, що визначальною якістю творчої особистості є креативність, яка, з одного боку, виступає важливою характеристикою діяльності, умовою і її результатом, а з іншого, – це цілісна особистісна якість, яка виступає системоутворюючою ланкою в структурі професіоналізму сучасного вчителя. Педагог не стане творчою особистістю, не зможе успішно вирішувати професійно будь-які педагогічні проблеми, якщо за роки навчання в педагогічному університеті не будуть розвинені його креативні здібності.

Вагомий внесок у теорію та практику формування креативності особистості предметами музичного циклу внесли В. Андрюшенко, О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, Н. Вишнякова, О. Дем'янчук, О. Лобова, Г. Падалка, В. Тушева, Б. Яворський та інші, які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом творчого розвитку особистості [3].

Мета статті – показати, що позитивна динаміка організації креативної діяльності студентів у процесі навчання в педагогічному університеті знаходиться в прямій залежності від потреби в особистісно-професійному зростанні, нестандартному виконанні навчальних завдань, стійкому інтересі студентів до саморозвитку, самовдосконалення й професійного самоствердження.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє говорити про

те, що більш детально й ґрунтовно науковцями досліджені специфічні особливості творчої особистості, шляхи й способи розвитку її творчих здібностей. У новітніх дослідженнях креативна технологія розглядається як творчий підхід до вирішення проблеми педагогічного процесу, в ході якого інтереси й цінності особистості домінують компонентом організації та сенсу навчальної діяльності. Тобто креативний підхід до навчальної проблеми передбачає не розв'язання готових дидактичних завдань, а генерацію, творче формулювання й розробку ідей, задумів та проєктів у навчально-виховному процесі.

Особливостями креативної технології є те, що вона визначає стосунки між викладачем і студентом як партнерські, а основним елементом навчального процесу виступають не самі знання, а інформація. При цьому студент не засвоює готові уявлення і поняття, а сам з різноманітних одиниць інформації видобуває власне уявлення про предмет дослідження.

Мета креативного навчання полягає в тому, щоб пробудити творчу активність студентів педагогічних університетів, сприяти становленню їхньої самостійності в мисленні та діяльності. Для цього студент повинен підходити до навчання як до творчого процесу, самостійно оволодівати знаннями. А це, зі свого боку, потребує такої технології навчання, яка б містила різні способи активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів.

У більшості наукових концепцій обдарованість пов'язують із творчими можливостями та здібностями, які визначають як креативність. Креативність може виявлятися в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності, у вмінні бачити нечіткі протиріччя та формулювати їх у найбільш гострій формі.

Креативність може характеризувати як особистість у цілому, так і окремі її здібності. Існують різні визначення поняття «креативність». Під цим поняттям найчастіше розуміють здатність модифікувати та покращувати технічні навички, приймати нові, нестандартні рішення, розглядати проблеми під новим кутом зору.

Креативність визначалася П. Торренсом як процес появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їх дисгармонії, незгідності, несумісності, розбіжності; фіксації цих проблем; пошуку рішень, висування гіпотез; перевірок, змін і переперевірок та, нарешті, формування та повідомлення результату рішення.

Х. Трик уважає, що в найбільш загальному вигляді поняття креативність включає в себе минулі, супутні й наступні характеристики процесу, у результаті якого людина (чи група людей) створює щось нове, що не існувало раніше. Виходячи з цього, в дослідженні творчості він виокремлює наступні основні напрямки, які розглядають креативність як продукт, процес, здібність, рису особистості в цілому [5].

С. Сисоева переконана, що творча особистість характеризується високим рівнем креативності. Серед основних характеристик цієї якості вона виділяє: високий рівень соціальної й моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне й ін.); проблемне бачення; творча фантазія, уявлення; специфічні особистісні якості (готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); мотиви дій: необхідність реалізувати своє «Я»; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї праці [4, с. 98].

Креативність С. Сисоева розглядає як здатність швидко й нестандартно вирішувати інтелектуальні (навчальні) завдання. Вона є основою творчості особистості. «Творча особистість – це креативна особистість, що внаслідок впливу зовнішніх факторів здобуває необхідні для актуалізації своїх творчих можливостей додаткові якості, які сприяють досягненню творчих результатів в одному або декількох видах творчої діяльності» [4, с. 139].

Разом із цим у розробці цієї проблеми немає єдиної теорії розвитку творчої особистості. Це, скоріше всього, симбіоз ідей та підходів, які склалися під впливом різних представників минулої та сучасної педагогіки.

Серед характеристик креативності виокремлюється самоактуалізація як інтегральна креативно-особистісна категорія. Самоактуалізація – це процес розвитку творчої індивідуальності, що дозволяє правильно організувати роботу над самим собою, усвідомити, що самостійність у думках і поглядах означає потребу пропускати думки інших людей через призму власних переконань, життєвих спостережень.

Сьогодні в освітньому процесі вищої школи одним зі шляхів досягнення мети – організації креативної діяльності студентів вищої школи як майбутніх викладачів – можуть виступати методи інтерактивного навчання, як-от: евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозковий штурм», ділова гра, самостійне виконання практичних робіт із подальшим їх обговоренням, рольові ігри, тренінги, колективні рішення творчих завдань, кейс-метод, практичні заняття, групові й індивідуальні вправи, моделювання виробничих процесів або ситуацій, які відображають сутність майбутньої професії вчителя.

Форми й методи інтерактивного навчання можна розподілити на дискусійні, ігрові, тренінгові. Дискусія як технологія інтерактивного навчання являє собою публічне обговорення або вільний вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями або думками з приводу якогось спільного питання або проблеми. Ділові ігри як технологія інтерактивного навчання являють собою імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів. До них відносяться: імітаційні ігри, операційні ігри, рольові ігри, «діловий театр», психодрама й соціодрама. Організаційно-діяльнісні й організаційно-навчальні ігри як технології інтерактивного навчання є формами колективної мисленнєвої діяльності, у процесі якої відбувається навчання й проектування.

Тренінг же розглядається як форма комплексного використання інтерактивних методів навчання. До видів тренінгів можна віднести: тренінг сенситивності (прогнозування поведінки), управлінський тренінг, призначений для розвитку лідерського й організаторського потенціалу учасників, та відео-тренінг. У силу високої освітньої ефективності інтерактивні методи пред'являють досить високі вимоги до особистості й мотивації студентів вищих навчальних закладів до інтенсивної освіти.

Запропонований креативний тип завдань для майбутніх учителів музики припускає вирішення задач, які дозволяють студенту цілком розкрити свої музичні здібності, реалізувати свої творчі можливості. У ході моделювання педагогічних ситуацій на практичних заняттях у педагогічному вузі ми пропонуємо студентам варіативні завдання різної складності: скласти різні за настроєм музичні фрагменти 8-16 тактів; скласти варіацію на народну пісню; втілити художній образ «Пори року» (весна, осінь, зима, літо) на музичному інструменті й

інше.

Так, з метою розвитку музичної сприйнятливості студентів, їм пропонувалося виконання ряду завдань.

Завдання 1. Студентам пропонувалося придумати два музичні образи, різні за характером, і передати їх у виконанні на музичному інструменті. Наприклад, музичним матеріалом ми пропонуємо такі твори: П. Чайковський «Баба Яга»; П. Чайковський «Пісня жайворонка».

Завдання готується самостійно й виконується студентами на індивідуальних заняттях.

З метою виявлення ставлення студентів до образного змісту музичних творів, що виконуються, пропонувалося наступне завдання.

Завдання 2. Студенти повинні прочитати з аркуша два музичні твори середньої складності, різні за характером, і словесно описати музичні образи, викладені в них (наприклад, Р. Шуман «Сміливий наїзник»; Р. Шуман «Перша втрата» тощо).

Завдання виконується на індивідуальному занятті під керівництвом викладача.

З метою розвитку емоційності при виконанні музичних творів, уміння студентів самостійно втілювати в звучанні музичного інструмента свої почуття і враження пропонувалися наступні завдання.

Завдання 1. «Самостійність у творенні тем на музичні образи».

Студентам пропонуються репродукції картин пір року, і їм необхідно скласти на них музичні мелодії, які передають враження від змісту репродукції. Наприклад, В. Палітурников «Узимку в лісі»; І. Левітан «Золота осінь»; І. Левітан «Весна – велика вода»; І. Шишкін «Дубовий гай».

Це завдання виконується на занятті під керівництвом викладача.

Завдання 2. «Досвід імпровізації музичних образів».

Мета: виявити вміння студентів імпровізувати при створенні музичних образів. Студентам пропонуються дві музичні замальовки для прослуховування, їм необхідно виразити свої враження у формі вільної імпровізації на музичному інструменті. Музичним матеріалом можуть бути такі твори: К. Сен-Санс Сюїта «Карнавал тварин»; Дж. Гершвін Колискова з опери «Поргі і Бесс».

Виконання завдання перевіряється на практичному занятті.

Для розвитку творчих здібностей студентам пропонуються завдання:

Завдання 1. «Створення музичних варіацій на задану тему».

Студентам пропонується тема для створення 2-3 різноманітних музичних варіацій, наприклад, на тему української народної пісні «Ой є у лісі калина».

Завдання 2. «Творча оригінальність». Студентам пропонується підготувати музичну імпровізацію (гармонійну, ритмічну, мелодійну тощо). Музичним матеріалом для цього ми пропонуємо українську народну пісню «Ой лопнув обруч»; Л. Колодуб «Веселе негреньтко»; Г. Сасько Сюїта «Граю джаз»: Джаз-вальс, Блюз, Регтайм.

Завдання 3. На основі запропонованих репродукцій картин студентам пропонується скласти невеликий музичний фрагмент із метою виявлення готовності до втілення музичних образів у процесі гри на музичному інструменті. Для виконання цього завдання ми пропонуємо такі картини, як І. Айвазовський «Дев'ятий вал»; І. Айвазовський «Чорне море»; І. Шишкін «Сосни, освітлені сонцем»; А. Куїнджі «Березовий гай».

Завдання 4. «Творча інтерпретація музичного твору». Це завдання пропонується, аби визначити рівень виконавської техніки в роботі студентів над шкільним репертуаром.

Необхідно самостійно відпрацювати техніку виконання музичного твору. Музичним матеріалом можуть бути такі твори, як Й.-С. Бах Прелюдія і фуга (фа мінор); Л. Бетховен «Патетична соната» (І частина); Ф. Шопен Балада; Р. Шуман «Віденський карнавал».

Результати виконання завдання перевіряються на практичних заняттях.

Усі завдання склалися з урахуванням відповідності їх індивідуальним можливостям кожного студента факультету мистецтв педагогічного університету. Це визначало особистісно орієнтований підхід до організації занять і умов, які сприятливо впливають на подальший розвиток креативної діяльності студентів вищої школи.

Запропонована система завдань припускає поетапне відпрацювання найважливіших показників і характеристик креативності як складного особистісного утворення майбутніх учителів музики.

Етапність цієї роботи виражається через збагачення досвіду сприйняття музики; повідомлення й засвоєння необхідних музичних знань і умінь; вплив на здібності (розвиток творчої уяви, фантазії, імпровізації); розширення й поглиблення музично-педагогічних інтересів і потреб студентів; включення в креативну музично-педагогічну діяльність з наступним аналізом і оцінкою власних дій.

Однак, проведене дослідження не є вичерпним у розробці даної проблеми. До перспективи подальших досліджень відносимо питання про визначення шляхів підвищення якості підготовки студентів вищої школи як сучасних фахівців та забезпечення високого рівня їхнього професіоналізму.

Література

1. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості: [навчальний посібник для пед. ін-тів] / М. О. Лазарєв. – Суми: ВВП «Мрія-1». – ЛТД, 1995. – 212 с. **2. Морозов А. В.** Креативная педагогика и психология: [учебное пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – Москва: Академический Проект, 2004. – 216 с. **3. Проблеми** художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження: [монографія] / О. Н. Дем'янчук, Г. І. Кутузова, В. С. Петрович. – Луцьк: Вежа, 2001. – 272 с. **4. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості вчителя: [навч. посіб.] / С. О. Сисоєва. – Київ: ІСДОУ, 2006. – 112 с. **5. Трик Х. Е.** Креативность как процесс / Х. Е. Трик. – Москва: Наука, 1987. – 128 с.

SUMMARY

Bilous O. Students' creative activity organization in the training course at pedagogical university.

The organization of students' creative activity during their education at high school is scientifically substantiated in the article. The purpose of the article is to show that the positive dynamics of the organization of students' creative activity in the training course at pedagogical university is associated with the identification of the need for personal and professional growth, a non-standard implementation of learning tasks, a strong interest of students to self-development, self-improvement and professional self-affirmation. A theoretical analysis and highlight of the main characteristics of creativity are done in the article. The result of the analysis presents the motives of actions that encourage the person to creative activities for the need to exercise themselves, namely: the need to exercise themselves; desire to be recognized; creative interest; passion for the creative process; desire to achieve the highest productivity in the specific conditions of their work. Nowadays, one of the ways to achieve the goal in the

educational process of higher education -the organization of students' creative activities at high school, as future teachers is interactive teaching methods, namely: heuristic conversation, presentations, discussions, «brainstorming», business game, practical work with further discussion, role play, training, creative tasks' team decision, case method, practical exercises, group and individual exercises, simulation of manufacturing processes or situations that reflect the essence of the teacher's future profession. A system of creative tasks to ensure the implementation of students' creative activity at high school is developed. The question of determining ways of improving the quality of students' training at high school and ensuring a high level of professionalism is the prospect of further research.

Key words: creativity, creative activity, student teaching process, pedagogical university, interactive teaching methods.

УДК 371.322:37.013.77

*Аліна Бугра
Олександр Коновал
Тетяна Туркот*

МЕТОДИКО-ПРАКСІОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз змісту методико-праксіологічних (компетентнісного, особистісно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, акмеологічного, ресурсного та рефлексивного) підходів до організації самоосвітньої діяльності суб'єктів навчання, обґрунтовано необхідність їх реалізації в сучасному освітньо-інформаційному середовищі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти.

Ключові слова: вища освіта, компетентнісний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, післядипломна освіта, ресурсний підхід, рефлексивний підхід, управління, організація.

Бугра А., Коновал А., Туркот Т. Методико-праксіологические подходы к организации самообразовательной деятельности субъектов обучения в системе высшего и последипломного образования.

В статье осуществлен анализ методико-праксіологических (компетентностного, личностно-деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического, ресурсного и рефлексивного) подходов к организации самообразовательной деятельности субъектов обучения, обоснована необходимость их реализации в современной образовательно-информационной среде высших учебных заведений и заведений последипломного образования.

Ключевые слова: высшее образование, компетентностный подход, личностно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, последипломное образование, ресурсный подход, рефлексивный подход, управление, организация.

Одним із напрямів реформування вищої школи та системи післядипломної освіти в Україні, що має сприяти поліпшенню якості підготовки вчителів, є пошук шляхів удосконалення професійно-педагогічної діяльності в галузі самоосвіти. Наразі на підґрунті нової стратегічної програми європейської співпраці в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання – 2020» в нашій державі започатковано реалізацію «Національної стратегії розвитку освіти на період до 2021 року», яка пріоритетним визначає підвищення якості навчання, зокрема, організацію та управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів [1], забезпечення наступності щодо реалізації цих процесів у системі післядипломної педагогічної освіти.

У сучасній андрагогіці та дидактиці вищої школи ця проблема набула особливої *актуальності* у зв'язку з потребою підготовки вчителів нової формації до реалізації європейської концепції «навчання протягом усього життя» як необхідної умови самоосвіти, самоорганізації та творчої життєдіяльності [7]. Зауваживши, що самостійна навчальна діяльність – це складний динамічний, багатоаспектний процес, оскільки умови, в яких він відбувається, постійно змінюються, ми вважаємо, що цей феномен потребує детального дослідження, теоретичного осмислення та наукового обґрунтування концептуальних підходів до його організації з перспективою подальшого цілеспрямованого й поступового впровадження результатів наукових пошуків у реальну педагогічну практику.

Саме тому *метою статті* окреслено висвітлення дидактичної сутності нових методико-практикологічних (компетентнісного, особистісно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, ресурсного, акмеологічного та рефлексивного) підходів до організації та управління самоосвітньою діяльністю суб'єктів навчання в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища.

При обґрунтуванні змісту цих підходів та необхідності їх використання в педагогічній практиці цінними для нас виявилися наукові доробки А. Губи [3], Н. Кічук [6], О. Малихіна [8],

А. Рахімова [9], В. Шарко [11]. Авторами доведено, що в процесі підготовки сучасного педагога необхідно змінювати ставлення до самостійності студента: він має діяти самостійно не лише після отримання завдання, а й у процесі пошуку інформації, під час осмислення лекційного матеріалу, у виявленні й формулюванні як пізнавальної, так і професійної проблеми, її розв'язанні.

Верхівкою ж розвитку студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності є його самоосвітня діяльність, яка не є тотожною ні навчальній діяльності за участю викладача, ні самостійній роботі. Самостійна робота є тією основою, що забезпечує самоосвіту майбутнього фахівця як компонент становлення творчої особистості, а самоосвіта відноситься до базових компетентностей у сучасній моделі європейської освіти [7]. Оволодіння вміннями самостійної роботи є підґрунтям реалізації принципу наступності у вищівському навчанні та в системі післядипломної освіти.

Пропоновані методико-практикологічні підходи до організації та управління самоосвітньою діяльністю своєю основою мають гуманістичну парадигму навчання, збагачену ідеями гуманістичної психології (Карл Роджерс, Артур Комбс, Абрахам Маслоу, Лоуренс Колберг та ін.). Ці науковці обґрунтували необхідність організації навчання як індивідуалізованої діяльності, метою якої є виявлення «внутрішньої субстанції людини».

На їх думку, особливим чинником у забезпеченні ефективності самостійної роботи особистості є її здібності до самоорганізації та самоактуалізації. О. Малихін, детально обґрунтовуючи систему принципів організації самостійної роботи студентів (СРС), також наголошує на тому, що принцип гуманізації та гуманітаризації має посідати одне з провідних місць у цій системі [8, с. 56].

При побудові нової моделі організації самостійної діяльності студентів з опорою на гуманістичну парадигму освіти логічним було звернення до компетентнісного підходу, адже, на наш погляд, компетентність є найважливішим показником професіоналізму. У наш час запропоновано багато визначень поняття «компетентність» [4; 6; 7]. Ми ж звернули увагу на ті ознаки, що є спільними для всіх визначень, адже вони визначають глибинну сутність цього феномена. Так, зокрема, компетентність:

а) це передусім особистісна характеристика, а тому особистість того, хто навчається, є системоутворюючим компонентом навчального процесу, а також головним його суб'єктом, тобто людина є творцем власної компетентності;

б) фундамент поняття формує знання: широке, глибоке, максимально усвідомлене, особистісно прийняте (суб'єктивне), дієве (активне), готове до практичного використання як у стандартних, так і у видозмінених ситуаціях;

в) це максимальна інтеграція життєвих, навчальних, професійних стилів, що програмуються як структурою пізнавальної діяльності особистості, так і змістовим навантаженням.

У той же час є сенс уточнення взаємозв'язку понять «компетентність» і «готовність». На думку Р. Гуревича [4], готовність – це внутрішній стан (здатність) особистості, що є ознакою професійної кваліфікації, а також результатам цілеспрямованої підготовки.

Так, «готовність як складне психологічне утворення, крім необхідних знань, умінь та навичок, містить у собі не лише адекватні вимоги до професійної діяльності, якостей особистості та її властивостей, а й пізнавальні (розуміння професійних завдань, оцінка їхньої значущості і т. ін.), мотиваційні (інтерес до професії, намагання досягти успіху і т. ін.) і вольові (подолання сумнівів, уміння мобілізувати свої сили і т. ін.) компоненти, і таким чином, включає в себе когнітивну, операційну й аксіологічну складові» [4, с. 224].

Ми поділяємо точку зору дослідника про наявність деякого збігу понять компетентності та готовності та визначаємо компетентність як вищий ступінь готовності до певного виду діяльності. Для більш глибокого розуміння інноваційної сутності компетентнісного підходу в організації самоосвітньої діяльності нами здійснено [2, с. 85] порівняльний аналіз його сутності з традиційним («знанневим») підходом до суб'єктів навчального процесу (табл. 1).

**Порівняльна характеристика
«знаннєвого» та компетентнісного підходів**

Ознака порівняння	Традиційний («знаннєвий») підхід	Компетентнісний підхід
Мета навчання	Формування всебічно розвиненої особистості	Формування компетентної особистості, здатної конструктивно реалізувати власний творчий потенціал
Зміст навчання	Зміст навчання формується «від мети»	Зміст навчання враховує результати попереднього навчання, набутий особистістю досвід, наявність особистісної мети навчання
Особливість навчального процесу	Мета і завдання навчання визначаються викладачем. Повідомлення інформації викладачем, її сприймання та відтворення студентом	Інтеграція ціннісної, мотиваційної, діяльнісної, «знаннєвої» складових навчання. Проектування навчальних, професійних і життєвих ситуацій для формування предметних і ключових компетентностей
Основні результати навчання	Цінності, знання, вміння, навички	Суб'єктність навчальної діяльності, цінності, знання, уміння, навички, способи діяльності, ставлення до навколишньої дійсності
Позиція особистості в навчальному процесі	«Знаю»	«Знаю і дію»

Як бачимо, основною відмінністю «знаннєвого» та компетентнісного підходів є трансформація навчального пізнання від «знання» до «дії», від «знаю» до «дію», що передбачає реалізацію особистісно-діяльнісного підходу. В організації самостійної роботи студентів цей підхід окреслює позицію, згідно з якою навчання є дієвим та ефективним тільки тоді, коли особистість активно

залучається до різноманітних видів діяльності й набуває власного досвіду цієї діяльності, що забезпечує творче використання набутих знань на практиці. Саме перехід від знань до дій має наповнювати самоосвітню діяльність студента глибоким особистісним значенням. У межах особистісно-діяльнісного підходу викладач може пропонувати студентам різні види самостійної роботи та для забезпечення її ефективності використовувати різні види контролю (табл. 2).

Таблиця 2

**Можливі види самостійної роботи суб'єктів навчання
та рекомендовані форми її контролю**

Види та форми самостійної роботи студентів	Форми контролю за самостійною роботою студентів
<i>I. Підготовка до поточних аудиторних занять</i>	
1.1. Вивчення обов'язкової та додаткової літератури, текстів лекцій тощо	1.1. Оцінювання участі в різних видах аудиторних занять
1.2. Виконання індивідуальних домашніх завдань	1.2. Перевірка правильності виконання завдань
1.3. Підготовка до семінарських (практичних, лабораторних) занять	1.3. Оцінювання участі в семінарських (практичних, лабораторних) заняттях
1.4. Підготовка до контрольних робіт та інших форм поточного контролю	1.4. Оцінювання контрольної роботи, індивідуальна співбесіда
<i>II. Пошуково-аналітична робота</i>	
2.1. Пошук (підбір) та огляд літературних джерел за заданою проблематикою	2.1. Обговорення підготовлених матеріалів під час аудиторних занять та індивідуальних співбесід
2.2. Написання реферату (есе) за заданою проблематикою	2.2. Обговорення (захист) матеріалів реферату(есе) під час аудиторних занять та індивідуальних співбесід
2.3. Аналіз наукової публікації	2.3. Обговорення результатів проведеної роботи під час аудиторних занять та індивідуальних співбесід

Продовження таблиці 2

2.4. Аналіз конкретної педагогічної ситуації та підготовка аналітичної записки (Case study)	2.4. Обговорення підготовлених матеріалів, участь у діловій грі
2.5. Практикум з навчальної дисципліни з використанням програмного забезпечення	2.5. Перевірка правильності виконання завдань
2.6. Підготовка опорного конспекту, підготовка Інтелект-карти	2.6. Обговорення результатів роботи
2.7. Написання дипломної (магістерської) роботи	2.7. Захист дипломної (магістерської) роботи
<i>III. Наукова робота</i>	
3.1. Участь у наукових студентських конференціях і семінарах	3.1. Доповіді на наукових студентських конференціях і семінарах
3.2. Підготовка наукових публікацій	3.2. Обговорення з викладачем підготовлених матеріалів, подання до друку
3.3. Виконання завдань у межах дослідницьких проектів кафедри (факультету)	3.3. Використання матеріалів у звіті з науково-дослідної роботи
<i>IV. Стажування, практика або психолого-педагогічний тренінг</i>	
4. Педагогічна практика або психолого-педагогічний тренінг	4. Звіт та оцінювання результатів практики або оцінювання участі в тренінгу

Потреба переорієнтації навчального процесу на врахування індивідуально-психологічних особливостей студента в організації самостійної роботи визначається змістом особистісно-орієнтованої освіти, позитивний досвід якої накопичено у ВНЗ зарубіжних країн. Так, наприклад, у педагогічних коледжах США досить ефективно організована самостійна позааудиторна робота студентів, яка визначається як елемент персоналізованого навчання [10]. Викладачами коледжів СРС розглядається як обов'язковий

інструмент розвитку у вихованців критичного мислення, вміння імпровізувати, здатності творчо самостійно вирішувати проблеми, що можуть постати в їхній майбутній фаховій діяльності. Збільшення в навчальних планах частки елективних (вибіркових) курсів, реалізація дидактичних можливостей керованої факультативності з її гнучкістю та мобільністю забезпечує легку модернізацію програм як для аудиторної, так і для позааудиторної навчальної роботи. Такий особистісно-орієнтований підхід дозволяє приділяти більше уваги поліпшенню успіхів студентів, які з якихось причин не в змозі засвоїти програму в звичайному темпі. Викладачами для кожного студента добираються відповідні форми і методи самостійного навчання, різноманітні програми – «незалежні», «професійно спрямовані», «збагачені», «прискорені» з рекомендаціями використання великої кількості різних підручників, посібників, додаткової літератури [10].

Спираючись на американський та накопичений власний досвід, визначимо основні вимоги до особистісно-орієнтованого навчання, що мають сприяти успішності СРС, а саме:

- необхідність діагностичного супроводу, який передбачає систематичне оцінювання та самооцінювання навчальних досягнень студентів, набутих у процесі самостійної роботи;

- забезпечення гуманізації навчальної взаємодії в системах: «викладач ↔ студент», «студент ↔ студент», їх співпраця та співтворчість;

- стимулювання особистих потреб студентів у самоосвіті;

- педагогічна підтримка студентів на всіх етапах самостійної роботи;

- забезпечення позитивної мотивації студентів до успіху.

У процесі побудови нової системи організації та управління самостійною роботою студентів ДВНЗ «Криворізький національний університет» та ДВНЗ «Херсонський державний аграрний університет» ми спиралися також на ідеї педагогічної акмеології, яка розглядає професійну зрілість як здібність до самовдосконалення засобами самоосвіти, самореалізації, самоконтролю та корекції власної діяльності, як постійний рух до «Акме» – вершини професійної майстерності [9]. Акмеологічний підхід до студента в його самоосвітній діяльності спрямований насамперед на усвідомлення вихованцем усього комплексу проблем концепції

«навчання протягом усього життя», визначення її значення для саморозвитку власної особистості та управління в майбутньому самостійною роботою учнів, усвідомлення сутності й акмеологічних можливостей методів самоспостереження, самопізнання, самооцінки, самоаналізу та рефлексії. Це має допомогти студентам визначити пріоритети самоосвіти, конкретизувати власне професійно-педагогічне кредо, проектувати індивідуальну траєкторію «сходження» до власної «Акме», й у такий спосіб удосконалити професійну підготовку в цілому і якість самоосвітньої діяльності зокрема.

У руслі ресурсного підходу, який передбачає забезпечення умов для найефективнішого використання й найповнішого розвитку внутрішніх і зовнішніх ресурсів кожного студента [3], нами було здійснено пошук підвищення ефективності управління самостійною роботою студентів завдяки оптимізації поєднання функцій традиційно використовуваних засобів навчання та дидактичних засобів нового покоління. Їх класифікацію подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Дидактичні засоби за способом подання інформації

Типи дидактичних засобів	Види дидактичних засобів
1	2
Друковані матеріали	Таблиці, опорні конспекти та схеми, картки для індивідуальної роботи, мапи настінні, атласи, ілюстрації, картини
Натуральні об'єкти	Гербарії, колекції, натуральні предмети, фізичне обладнання
Моделі, муляжі, макети	Площинні, об'ємні. Зображення природних об'єктів, процесів
Технічні засоби навчання (ТЗН)	Анімаційні зображення, відеофрагменти, звуковий супровід відео- й анімаційних зображень, мобільна телефонія
Комп'ютерні засоби навчання (комп'ютерно-опосередковане спілкування)	1. інтернет-оглядачі, електронна пошта; 2. чати, форуми (у т.ч. університету, кафедри); 3. онлайн-конференції, консультації, вебінари; 4. пошукові системи; 5. дистанційні платформи;

1	2
	6. електронні підручники, посібники, НМКД; 7. віртуальні лабораторії; 8. навчальні програми; 9. діагностико-контролюючі програми; 10. програмно-технологічний комплекс Smart-board; 11. MS Office; 12. гіпертекстові та мультимедійні технології; 13. технології обробки даних, презентації 14. напрацьованої інформації; 15. перекладачі та сервісні програми.

Звернення до реалізації рефлексивного підходу в організації СРС обумовлюється тим чинником, що рефлексивна експлікація різноманітних труднощів у навчанні і праці слугує конструктивним фактором саморозвитку особистості в проблемно-конфліктній ситуації самодіагностики і самовизначення на різних стадіях професійної освіти та самоосвіти [5, с. 39; 11].

Важливим результатом реалізації рефлексивного підходу є формування в студентів такої особистісно-професійної якості, як автономність. Автономність розглядається як здібність студента самостійно керувати процесом навчально-пізнавальної діяльності, виявляючи при цьому цілеспрямованість, розвинутий самоконтроль, впевненість у собі, схильність до самостійного прийняття рішень, що дуже важливо для формування конкурентоспроможності та мобільності фахівця з вищою освітою в умовах сучасної економічно-соціальної ситуації.

З огляду на викладене вище, зазначимо, що побудова системи самоосвітньої діяльності суб'єктів навчання на засадах окреслених методико-праксіологічних підходів апробується під час вивчення математичних дисциплін у ДВНЗ «Криворізький національний університет», природничо-математичних дисциплін у Криворізькому державному педагогічному університеті та при вивченні курсу «Превентивна педагогіка» в КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Аналіз та узагальнення отриманих експериментальних даних дозволяє окреслити напрями подальших наукових пошуків, які ми вбачаємо в упровадженні розробленої науково-методичної системи

організації та управління СРС у процес вивчення більш широкого кола наукових дисциплін, її комплексну оцінку з урахуванням особливостей модульно-рейтингової технології навчання, модернізацію пропонованих методико-практикологічних підходів організації самоосвітньої діяльності в практиці післядипломної освіти.

Література

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Урядовий кур'єр. – 2013. – № 117. – С. 11–13. **2. Бугра А. В.** Дидактичні засади індивідуалізації самостійної навчальної діяльності з математичних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Бугра Аліна Вікторівна. – Тернопіль, 2016. – 298 с. **3. Губа Н. В.** Концептуальні підходи до формування управлінської культури / Н. В. Губа // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 100–110. **4. Гуревич Р. С.** Готовність до застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у педагогічній діяльності як основа компетентності учителя / Р. С. Гуревич // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, 2006. – № 16. – С. 222–225. – (Серія : Педагогіка і психологія). **5. Давыдова Г.** Рефлексивные технологии психолого-педагогического сопровождения в дополнительном образовании / Г. Давыдова, И. Семенов // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 39–43. **6. Кічук Н. В.** Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця : особистісно-орієнтовані технології у вищій школі / Н. В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2006. – Вип. 12. – Т. 1. – С. 80–87. **7. Ключові** компетентності для навчання протягом життя – Європейська довідкова рамка / Затверджена рекомендацією Європейського парламенту та Європейської ради про ключові компетентності для навчання протягом життя (2006/962/ЄС) // О. Я. Савченко. Дидактика початкової освіти : [підручник]. – Київ : Грамота, 2012. – С. 461–470. **8. Малихін О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с. **9. Рахимов А. З.** Педагогическая акмеология : наука о закономерностях достижения профессиональной вершины / А. З. Рахимов. – Уфа : Баш. ГПУ, 1999. – 246 с. **10. Сулим І. Ф.** Методологічні засади організації самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США / І. Ф. Сулим // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського : зб. наук. праць. – 2005. – № 15. – С. 116–119. – (Серія : Педагогіка і психологія).

11. Шарко В. Д. Рефлексивний підхід до організації навчання як умова саморозвитку вчителя в умовах неперервної освіти / В. Д. Шарко // Метода : зб. наук. праць. – Херсон, 2007. – С. 32–40.

SUMMARY

Bugra A., Konoval O., Turkot T. Methodic-praxeological approaches to the organization of self-educational activity of the subjects of education in the system of higher and postgraduate establishments.

The article reveals the analysis of the content of methodic-praxeological approaches (competency building approach, activity-based approach, person-centered, acmeological, resource-based and reflective) to the organization of self-educational activity of the subjects of education and proves the necessity of their implementation in the modern educational-information system of the higher educational establishment and of postgraduate establishments. Comparative analysis of its basic nature with traditional approach was done for deeper understanding of innovative entity of competence-based approach. According to activity-based approach different ways of independent work for students and different ways of control the providing of its productivity were proposed. There were set basic requirements to student-centered education that have to contribute to the success of students' independent work. In the resource approach that foresees the providing of conditions for the most effective use and the fullest development of inner and outer resources of each student, the search of improving the effectiveness of management of students' independent work was carried out. It was done due to the optimization of the combination of functions traditionally used learning tools and didactic means of new generation. It is pointed that the important result of realization of reflective approach is the formation students' personal and professional quality such as autonomy. Analysis and synthesis of received experimental data allowed to outline directions of further scientific researches: introduction of the developed scientific-methodical system of organization and managing of students' independent work in the process of studying much more scientific disciplines, its complex assessment taking into consideration the features of module-rating technology of education, the upgrade of suggested methodic-praxeological approaches of organization of self-educational activity in the practice of postgraduate education.

Key words: higher education, competence-based approach, student-active approach, personally oriented approach, postgraduate education, resource-based approach, reflective approach, management, organization.

ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ НА УСПІШНІСТЬ І РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У даній статті розглянута проблема мотивації навчання іноземних студентів, зокрема мотивації навчання природничо-математичних дисциплін. Проаналізовано сутність мотивації іноземних студентів, що розглядається в якості умови, що сприяє адаптаційному процесу навчання та підвищенню якості засвоєння іноземними студентами природничо-математичних знань. Розглянуто значення зовнішньої та внутрішньої мотивації іноземних студентів. Визначені умови позитивної мотивації в навчальній діяльності студентів-іноземців при вивченні природничо-математичних дисциплін.

Ключові слова: мотивації навчання, іноземні студенти, вивчення природничо-математичних дисциплін.

Зінонос Н. Влияние мотивации на успеваемость и результаты обучения иностранных студентов при изучении естественно-математических дисциплин.

В данной статье рассмотрена проблема мотивации обучения иностранных студентов, в том числе мотивации обучения естественно-математическим дисциплинам. Проанализированы сущность мотивации иностранных студентов, которая рассматривается в качестве условия, что способствует адаптационном процесса обучения и повышению качества усвоения иностранными студентами естественно-математических знаний. Рассмотрено значение внешней и внутренней мотивации иностранных студентов. Определены условия положительной мотивации в учебной деятельности студентов-иностранцев при изучении естественно-математических дисциплин.

Ключевые слова: мотивации обучения, иностранные студенты, изучения естественно-математических дисциплин.

Міжнародний характер сучасної освіти виражається в зростанні академічної мобільності студентів, в збільшенні числа іноземних студентів в світі. Міністерство освіти працює над планом інтернаціоналізації вищої освіти в Україні. У зв'язку з цим, кажучи про іноземних студентів в українських вузах, слід говорити про їх адаптацію, як в контексті міжособистісних відносин і культурних норм, так і в контексті освітнього процесу. Процес адаптації

студентів-іноземців до навчання в Україні включає в себе безліч аспектів: пристосування до нової соціокультурному середовищі, пристосування до нових кліматичних умов, часу, до нової освітньої системи, до нової мови спілкування, до інтернаціонального характеру навчальних груп, пристосування до культури нової країни. Оскільки головною метою приїзду студентів-іноземців до нашої країни є отримання вищої освіти, то одним з ресурсів оптимізації навчання іноземних студентів є мотивація навчання. Мотивація навчання іноземних студентів має динамічні відмінності від мотивації навчання українських студентів тому, що пов'язана з процесом соціокультурної адаптації.

Важливість мотивації для навчальної діяльності, її ефективності і якості кінцевого результату, досліджувалася у роботах багатьох науковців (Є. Бондаревська, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маркова, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен (Heinz Heckhausen) та ін.). Проблема студентської мотивації у ВНЗ ґрунтовно досліджено у Т. Ільїної, А. Реан, В. Якуніна вивчали види мотивів учбової діяльності студентів. Проте залишаються недостатньо висвітленими питання мотивації вивчення іноземними студентами природничо-математичних дисциплін.

Мета статті – показати що актуалізація ціннісно-сислової основи навчання природничо-математичних дисциплін та актуалізація саморозвитку студента-іноземця дозволяє активізувати мотивацію навчальної діяльності.

Зазвичай під мотивом розуміють усвідомлену потребу в дії, пов'язану із задоволенням певної потреби особистості. Так, Є. Бондаревська, досліджуючи значення мотивів у формуванні пізнавальної діяльності, наголошує, що «мотиви визначають рівень активності і напруженості пізнавальної діяльності людини, впливають на результати мисленнєвої активності, на повноту, міцність, правильність і характер способу діяльності» [1, с. 11].

Погоджуємося й з думкою переважної більшості дослідників, що мотивація – це емоційний стан, пов'язаний з позитивом і підйомом, процес спонукування себе до діяльності для досягнення особистих цілей. Пізнавальними вважають мотиви, які становлять основу навчально-пізнавальної діяльності. До позитивних пізнавальних мотивів відносять: інтерес до навчання, допитливість, зацікавленість, задоволення від розв'язування навчальних задач, прагнення

розширити власний світогляд, потребу в розумовій діяльності, бажання оволодіти майбутньою професією, усвідомлення її значущості.

Сукупність позитивних мотивів становить мотивацію будь-якої діяльності. Під мотивацією розуміють сукупність спонукальних потреб, що визначають спрямованість активності особистості. Науковці розрізняють внутрішню мотивацію, яка базується на пізнавальній активності, позитивних емоціях, цікавості, допитливості, і зовнішню мотивацію, підкріплену зовнішніми стимулами (гарна оцінка, повага друзів, бажання бути першим у навчанні тощо).

Позитивну мотивацію стимулюють і закріплюють навчально-пізнавальні задачі, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, нестандартні навчальні задачі, що активізують мислення і сприяють більш глибокому і усвідомленому засвоєнню знань.

Позитивна мотивація виступає основою пізнавального інтересу і пізнавальних потреб студентів. Б. Гершунський зазначав, що пізнавальний інтерес це глибинний внутрішній мотив, заснований на властивій людині від народження пізнавальній потребі. Він не є чимось зовнішнім, додатковим щодо учіння. Наявність інтересу є однією з умов успішності перебігу навчального процесу і свідчить про його правильну організацію [2].

Пізнавальний інтерес студента-іноземця проявляється в його прагненні до пізнання навколишнього світу, спробі пояснення природних явищ і процесів новою мовою навчання, намаганні оволодіти певними видами діяльності. Інтерес активізує психічну діяльність, забезпечує високий рівень працездатності, сконцентрованості учасників освітнього процесу. Розвиток мотивації навчання в іноземних студентів буде більш ефективним, якщо з ними здійснювати цілеспрямовану роботу щодо актуалізації цінності вищої освіти і суб'єктивації їх навчальної діяльності. Пізнавальний інтерес активізує ціннісно-смыслову основу навчання природничо-математичних дисциплін та сприяє саморозвитку іноземного студента.

Позитивна мотивація і стійкий пізнавальний інтерес мають місце в навчальній діяльності студентів-іноземців при вивченні природничо-математичних дисциплін, якщо:

– навчальний матеріал подається послідовно, невеликими змістовими блоками, що має суттєве значення для дидактичної адаптації суб'єктів освітнього процесу;

– індивідуально-групова діяльність проектується через спільне обговорення, обмін думками задля того, щоб навчальна робота кожного студента набувала змісту в контексті діяльності всієї групи;

– раціонально використовуються засоби інтелектуального й емоційного стимулювання студентів, їх зацікавленості, що сприяє усвідомленню особистісної цінності виконуваної діяльності;

– проектується дослідницька й експериментальна діяльність студентів-іноземців завдяки поєднанню традиційних та інноваційних технологій навчання.

На кожному етапі навчання різні мотиви спонукають студента-іноземця до засвоєння природничо-математичних знань. Мотиви переплітаються один з одним, переходять один в інший, об'єднуються; крім того, співвідношення мотивів змінюється в залежності від етапу навчання іноземного студента у вітчизняному університеті. Мотив дозволяє йому реалізовувати ті потреби та цінності, які він мав на даному етапі. З урахуванням специфіки організації навчального процесу на підготовчих відділеннях у іноземних студентів на початку навчання панівне значення мають внутрішні мотиви вчення, навчальні мотиви, пізнавальні мотиви, мотиви придбання природничо-математичних знань новою мовою, порівняно з їхнім подальшим навчанням в університеті.

До внутрішніх мотивів вчення іноземних студентів відносять інтерес до самого процесу навчання новою мовою і його результату, прагнення розвинути якісь нові вміння та якості, а до зовнішніх мотивів належать: тиск з боку родичів та обов'язок перед країною з якої приїхали на навчання.

Аналіз відмінностей в мотивації навчання в зв'язку з мотивом вступу до вузу дозволив встановити, що, іноземні студенти, які приїхали до університету за порадою близьких мають менш високу значущість мотивів досягнення і отримання знань, а також гірше адаптуються в навчальній групі, ніж студенти, що приїхали до вузу за мотивами отримання якісної освіти та низької вартості навчання.

Мотивація навчальної діяльності студентів-іноземців забезпечує результативність адаптаційного процесу навчання та підвищення

якості засвоєння іноземними студентами природничо-математичних знань через:

– структурування навчального змісту природничо-математичних дисциплін, який моделюється в певній системі, послідовності, що відповідає логіці навчального предмету з опорою на знання, уміння та навички отримані в країні попереднього навчання;

– навчальний матеріал, що структурується на основі принципу генералізації в порядку зростання ступеня складності і з урахуванням характеру мисленнєвої діяльності студентів, з поступовим переходом від білінгвального навчання до навчання нерідною мовою;

– спрямування навчального процесу на підготовчому відділенні на формування у студентів-іноземців мовної компетентності: предметної мови дисциплін природничо-математичного циклу, професійної мови майбутньої спеціальності на рівні швидкого читання текстових відомостей, аудіювання, конспектування лекцій, аналізу та розв'язування навчально-пізнавальних задач;

– використання задля ефективності процесу адаптації опори на міжпредметні зв'язки і міждисциплінарні знання студентів;

– організацію вивчення природничо-математичних дисциплін, яка передбачає активну пізнавальну діяльність студентів, систематичну підготовчу роботу до кожного заняття, мислення і творчості, нестандартних дій у досягненні прогнозованих дидактичних цілей;

– методи та технології навчання, відбір яких визначається доцільністю навчального процесу, різноманіттям видів пізнавальної діяльності, педагогічною взаємодією, співпрацею викладачів і студентів.

Усе вище наведене дозволяє стверджувати, що динаміка мотивації навчання в іноземних студентів зв'язано з динамікою соціокультурної адаптації і якість природничо-математичних знань студентів, ефективність їх адаптації в процесі вивчення цих дисциплін на підготовчому відділенні можуть бути забезпечені тільки в умовах відповідним чином організованого та керованого навчального процесу.

Література

1. Бондаревская Е. В. Прогностическая роль концепции личностно-ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории : Идеи личност.-ориентир. образования как прообраз пед. культуры

XXI в. / Е. В. Бондаревская // Известия Южного отделения Российской академии образования. – Ростов–на–Дону, 1999. – Вып. 1. – С. 3–11. **2. Гершунский Б. С.** Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7. **3. Занюк С. С.** Психологія мотивації : [навч. посіб.] / С. С. Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с. **4. Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт–Петербург : Питер, 2003. – 512 с. **5. Чаусова Т. В.** Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Чаусова. – Київ, 2004. – 20 с.

SUMMARY

Zinonos N. The impact of motivation on foreign student's academic achievement and learning outcomes in sciences and mathematics.

Ukraine educational institutions are increasingly feeling the pressure to become more internationalized. With the process of rapid globalization of businesses and cultures, education is also not restricted to national boundaries. It is a challenging stage that institutions when not only have to improve their academic quality, but also their internationalization. A foreign student population is a valuable part of education field since it is one of the factors that contributes to the higher education development. This study presents an investigation of motivation factors that play an important role in foreign students' adaptation to the study of sciences and mathematics at the university.

This paper examines foreign students' motivation for studying at higher education institutions in Ukraine. The motivation factors that influence foreign students' decision-making process are multifaceted because it is a combination of push and pull factors encouraging students to study abroad and, then, attracting students to a destination.

Regardless of the students' first language, it is imperative that educators support students' legitimate resources in order to motivate them to build their competence, increase their confidence to communicate mathematically, and build a positive disposition toward sciences and mathematics.

In the present paper, motivation is defined as a potential to direct behavior. This research examined how motivation (perceived control, intrinsic motivation, and extrinsic motivation), cognitive learning strategies (deep and surface strategies), and intelligence jointly predict long-term growth in students' sciences and mathematics achievement.

This paper finds that education in the based on intrinsic and extrinsic motivation, which can be used to adapt foreign students to the didactic requirements of sciences and mathematics.

The proposed theoretical framework as an analytical tool is useful in describing the students' goals and changes in goals in details. It could also contribute to increased insight into relations between different aspects of instructional designs and the students' motivation for learning sciences and mathematics.

Key words: motivation, foreign students, sciences and mathematics, intrinsic and extrinsic motivation.

УДК 378.147:37.011.3-051

Вікторія Іванова

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВУ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблему розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів у системі професійної підготовки. Автор статті приходиться до висновку, що завдання вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб навчання зробити творчим процесом, що, зі свого боку, стимулює становлення творчої індивідуальності майбутніх учителів. Ці два процеси тісно пов'язані між собою й взаємообумовлені, оскільки творча особистість визначає характер педагогічної діяльності. Автором обґрунтовуються оптимальні умови формування творчого саморозвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: творчість, творча особистість, майбутній учитель, педагогічна творчість, творчі здібності, професійне становлення майбутнього вчителя, творчий стиль діяльності, умови формування творчої особистості.

Иванова В. Развитие педагогического творчества будущих учителей в системе профессиональной подготовки.

В статье рассматривается проблема развития педагогического творчества будущих учителей в системе профессиональной подготовки. Автор статьи приходит к выводу, что задача высшей педагогической школы состоит в том, чтобы обучение сделать творческим процессом, что, в свою очередь, стимулирует становление творческой индивидуальности будущих учителей. Эти два процесса тесно взаимообусловлены и взаимосвязаны между собой, потому что творческая личность определяет характер педагогической деятельности. Автором обосновываются оптимальные условия формирования творческого саморазвития будущего учителя.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, будущий учитель, педагогическое творчество, творческие способности, профессиональное становление будущего учителя, творческий стиль деятельности, условия формирования творческой личности.

Сучасні інтеграційні процеси в Україні, входження її до системи міжнародних, економічних, політичних і культурних зв'язків об'єктивно визначають якісно новий зміст і мету вищої освіти – підготовку висококваліфікованих працівників. Підвищення ролі людського фактора у створенні конкурентоспроможної та динамічної економіки, заснованої на знанні та творчості професійних кадрів, актуалізує проблему модернізації підготовки фахівців у сфері педагогічної діяльності. Досягнення цього завдання поєднано з вирішенням проблеми підготовки творчого вчителя, наділеного не тільки творчим мисленням, схильністю до творчої діяльності, але й здатністю захоплювати творчістю й залучати до творчого процесу своїх вихованців, удосконалюючи тим самим творчий потенціал їхньої особистості.

Ще В. Сухомлинський відзначав, що педагогічна праця за своєю логікою неможлива без елемента дослідження, тому що кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, «певною мірою глибоко своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів. Мова йде про творче дослідження, необхідне в нашій роботі з огляду на саму його природу» [1, с. 70]. Але педагогічна праця стає, на думку вченого, творчим процесом у тому випадку, якщо вчитель не обмежується лише передачею фактів і подій, а й активно впливає на педагогічні явища, створює їх, нестандартно підходить до пошуку педагогічних рішень.

Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів як складного особистісного утворення, що складається з професійнозначущих рис особистості, котрі зумовлюють спроможність нестандартно виконувати свої професійні функції.

Успішне вирішення завдань, що поставили перед системою сучасної освіти, можливе лише за умови творчої педагогічної діяльності, а прояв педагогічної творчості – за умови її постійного стимулювання, коли вчителі, активно взаємодіючи з об'єктами пізнання й педагогічної діяльності, підвищують допитливість і зацікавленість її учасників у результатах своєї праці.

Головним завданням сучасного вчителя є підготовка особистості, яка наділена творчими здібностями, має фундаментальні знання та практичні вміння, спроможна до інноваційної діяльності. Досягнення цього завдання поєднано з вирішенням проблеми підготовки

творчого вчителя, наділеного не тільки творчим мисленням, схильністю до творчої діяльності, але й здатністю захоплювати творчістю й залучати до творчого процесу своїх вихованців, удосконалюючи тим самим творчий потенціал їхньої особистості.

Проблема педагогічної творчості, створення умов для самовираження творчої особистості хвилювали за всіх часів учених і педагогів-практиків. У роботах В. Андрєєва, Д. Богоявленської, Н. Кичук, Ю. Кулюткіна, Я. Пономарьова та ін. творчість досліджувалася як механізм розвитку творчої особистості. В. Біблер, А. Брушлінський, Н. Кузьміна, Л. Занков, Г. Шукіна розкривали творчу природу пізнання, конкретизували її механізми й закономірності прояву. Теоретичне обґрунтування творчої, пізнавальної діяльності здійснено в працях Ю. Столярова, С. Яковенко.

Ряд дослідників вважають, що творча особистість (зокрема й особистість учителя) характеризується насамперед індивідуальним стилем діяльності та творчою активністю. Так, Н. Кухарев, В. Решетько, досліджуючи педагогічну творчість, уважали, що вона у своїй структурі об'єднує широту світогляду, неординарність і мобільність мислення, вольову напругу, емоційне піднесення й натхнення. Основними ознаками творчої особистості вчителя вони вважали володіння прийомами наукового аналізу та вміння впроваджувати теорію в практику, прогнозування продуктивної діяльності, прояв гнучкості в педагогічному процесі, опірність педагогічному консерватизму, здатність долати негативні стереотипи в практичних діях, перенесення знань у різні нестандартні ситуації. На думку науковців, ці характеристики служать орієнтиром у підготовці вчителя до творчої, професійної діяльності. Окрім того, основним у творчому становленні вчителя є уявлення про наукову новизну, раціоналізацію і модернізацію педагогічного процесу, що спрямовані на оптимальне вирішення педагогічних завдань [1, с. 15-16].

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє говорити про те, що педагогічна творчість являє собою індивідуально-продуктивний процес створення нових або варіювання вже відомими методами впливу й взаємодії в нових сполученнях й проблемній формі передачі знань залежно від ситуації й творчої індивідуальності особистості з метою одержання творчого

результату. Можна стверджувати, що творчість учителя – це свого роду вирішення протиріч між наявним знанням, що дозволяє прогнозувати, передбачати майбутнє, і новим, задалегідь непередбаченим результатом.

Розглядаючи особливості педагогічної творчості, доцільно виокремити два аспекти: колективний, спільний й індивідуальний. Спільна творча діяльність поєднує в собі і діяльність, і спілкування, і взаємодію в системі «педагог-учень» при рішенні конкретних задач. Спільна діяльність дозволяє студенту усвідомити колективну природу педагогічної праці. Однак водночас учитель-майстер обов'язково має бути наділений індивідуальними творчими здібностями. Особистісна, творча діяльність виявляється в манері, стилі вчителя розв'язувати педагогічні проблеми.

Професійне становлення майбутнього вчителя в сучасних умовах спрямоване на підготовку такого педагога, який досконально володіє методикою і технологією педагогічного процесу, вміє реалізувати в педагогічній практиці нові ідеї, задуми, нестандартні способи досягнення поставлених цілей. Підґрунтям такої підготовки стає формування творчої, духовно і морально багатой особистості вчителя.

Освітній процес характеризується сьогодні особистісною спрямованістю. «Освіта виступає процесом становлення особистості, що постійно вдосконалює свій інтелектуальний, моральний, духовний потенціал, наділеною розумом, свободою дій, емоціями й почуттями, правом вибору життєвого і професійного шляху, характеру, стилю діяльності й соціальної позиції». Освіта покликана допомогти майбутньому вчителю усвідомити себе неординарною особистістю, а також зрозуміти необхідність розвитку творчих особливостей, закріплення творчого стилю діяльності [3, с. 25].

Навчити творчості не можна, але розвинути потребу в нестандартному вирішенні професійних завдань, озброїти майбутніх педагогів способами творчої діяльності, створити умови для самореалізації творчої індивідуальності в педагогічному процесі цілком можливо. При цьому важливо не тільки розвивати творчі здібності майбутнього вчителя, але й допомогти йому оволодіти дидактичними й виховними технологіями, що дозволяють успішно залучати до творчості учнів та створювати умови для творчого прояву й самоствердження їхньої особистості.

Одним із важливих завдань навчального процесу вищої педагогічної школи є створення сприятливого освітнього середовища для розвитку особистості студента, реалізації його творчого потенціалу, розкриття творчих можливостей і підготовки до різноманітної творчої діяльності. Формування індивідуального, творчого стилю діяльності майбутнього вчителя передбачає організацію систематичної, цілеспрямованої роботи, підґрунтям якої є формування готовності студента до співтворчості з учнями.

У системі професійного становлення майбутнього вчителя все більше дослідників відводять велику роль науковій діяльності студентів. Вони говорять про те, що студент має бути навчений умінню аналізувати й оцінювати педагогічну обстановку, стан реально існуючих соціально-педагогічних змін, причин, умови і характер їх виникнення і розвитку, виявити рівень навчання і виховання учнів. Тільки за цієї умови вчитель буде налаштований на проектування розвитку особистості й колективу, до прогнозування результатів навчання і виховання, можливих труднощів і помилок учнів, виділяти й точно формувати конкретне педагогічне завдання, визначати умови його вирішення, планувати свою роботу.

Механізм педагогічної творчості містить у собі риси, що характеризують основу творчого саморозвитку майбутнього вчителя: здатність аналізувати педагогічні ситуації, міркувати та передбачати наслідки; здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здатність до моделювання проблемних завдань у навчально-пізнавальній діяльності, що спрямовані на формування потреби в новизні, здатності нестандартно вирішувати навчальні, а згодом – професійні проблеми; здатність до діагностики власних змін у професійному становленні та творчому розвитку; наполегливість – збереження тривалості зусиль при досягненні завдань творчої професійної діяльності; самостійність – відносна незалежність від зовнішніх впливів, здатність організувати творчу діяльність для досягнення поставлених цілей.

Організація педагогічного процесу у вищій школі має спрямовуватися на розвиток рис, що складають творчий потенціал особистості майбутнього вчителя. При цьому важливо забезпечити студентам активну позицію, що дозволила б їм перетворитися з об'єкта на суб'єкт педагогічного процесу [2, с. 7-8].

Завдання полягає в тому, щоб при вивченні навчальних дисциплін «Загальна педагогіка», «Методика виховної роботи», спецкурсів із педагогіки, у ході навчальних занять забезпечити умови, що стимулюють творчість у майбутніх учителів. Серед цих умов ми виокремлюємо:

- наявність у студентів позитивного становлення і стійкої потреби займатися творчою діяльністю;

- чітке усвідомлення студентами особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої діяльності вчителя;

- залучення студентів до активної творчої діяльності, яка має професійно-педагогічну спрямованість;

- чітке усвідомлення типових труднощів, що зустрічаються у творчій діяльності вчителя-практика, і оптимальних способів їх подолання;

- стійку потребу майбутніх педагогів у систематичній роботі над собою щодо вдосконалення своїх творчих здібностей;

- професіоналізацію підготовки студентів до творчої діяльності;

- своєчасну діагностику рівнів розвитку в майбутніх педагогів творчих здібностей і вмінь організувати діяльність не тільки свою, але й своїх вихованців;

- створення здорового клімату в групі, на факультеті, атмосфери загальної зацікавленості у виконанні творчих функцій;

- високий професіоналізм педагогів вищої школи.

Реалізація в навчальному процесі цих умов не тільки активізує творчу активність студентів, а й забезпечує динаміку розвитку педагогічної творчості в позитивний бік. Динаміка розвитку педагогічної творчості майбутніх педагогів у позитивний бік можлива в тому випадку, якщо навчальний процес реалізується через творчу пізнавальну діяльність, в основу якої покладена свобода вибору навчальних завдань і забезпечення ситуації успіху кожному студенту, незалежно від ступеня розвитку його творчих здібностей.

Також позитивний вплив на рівень розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів можливий у тому випадку, якщо навчальний процес буде організований з урахуванням специфіки розумової діяльності студентів, тобто буде представлений як процес вирішення розумових завдань. Введення проблемних завдань і ситуацій у навчальну роботу активізує не тільки предметно-

змістовну сторону мислення, а й мотиваційну, що сприятливо впливає на саморозвиток особистості і прояв її креативності.

Отже, завдання вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб навчання зробити творчим процесом, який стимулює становлення творчої індивідуальності майбутніх учителів. Ці два процеси тісно пов'язані між собою й взаємообумовлені, тому що творча особистість визначає характер педагогічної діяльності й, зі свого боку, творча робота формує творчу індивідуальність. Стимулювання педагогічної творчості можливе лише тоді, коли педагог готовий досліджувати продуктивність власної діяльності, а це передбачає формування творчої ініціативи, здатності до індивідуального і спільного прийняття рішень, системного, концептуального мислення, а також створення оптимальних умов для саморозвитку, професійного становлення майбутнього вчителя.

Література

1. Кухарев М. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества / М. В. Кухарев, Л. С. Решетько. – Минск : Адукацыя и выхаванне, 1996. – 95 с. **2. Митник О. Я.** Творча особистість : [методичні рекомендації] / О. Я. Митник. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 25 с. **3. Семиченко В. А.** Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : [навчально-методичний посібник] / В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Задневич. – Хмельницький : ХГП, 2001. – 265 с. **4. Сухомлинский В. А.** Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1982. – 205 с.

SUMMARY

Ivanova V. The development of pedagogical creativity of future teachers in the system of vocational training.

In the article the problem of pedagogical creativity of future teachers in the system of vocational training is contemplated. The author concludes that the problem of high school teaching is to make learning a creative process, which in its turn stimulates the formation of the creative personality of future teachers. These two processes are closely interrelated and interdependent, as a creative person determines the nature of pedagogical activity. Increasing the role of the human factor in creating a competitive and dynamic economy based on knowledge and creative work of professionals, actualizes the problem of modernization of training of specialists in the field of pedagogical activity. Achieving this task combined with solving the problem of training a creative teacher, endowed not only creative thinking, a tendency to creative work, but also

the ability to absorb by creativity and engage their students to creative process, thus improving the creative potential of their personality.

It can be claimed that the work of a teacher is a kind of resolving conflicts between existing knowledge that gives us a chance to project, predict the future, and new one, prior to unpredictable results. The basis of such training is forming a creative, spiritually and morally rich personality of a teacher. It is not possible to teach creativity, but it is entirely possible to develop a need in non-standard solution of professional tasks, to equip future teachers with methods of creative activities, to create conditions for the fulfillment of the creative personality in the pedagogical process. It is important not only to develop the creative abilities of a future teacher, but also to help him to master didactic and educational technologies, that let involving students in creativity successfully, to create conditions for creative manifestation and affirmation of their identity. The formation of individual, creative style of a future teacher's activity provides for a systematic, purposeful work, the foundation of which is the formation readiness of student to co-creation with pupils. One of the important task of the educational process of higher educational school is to create favorable educational environment for development of personality of student, implementation of his creative potential, revealing creative possibilities and training for various creative activities. The formation of individual creative style of future teacher's activity provides for organization of systematic purposeful work.

Key words: creative work, creative personality, a future teacher, pedagogical work, creative abilities, professional development of future teacher, creative style of activity, the conditions of formation of creative personality.

УДК378.147:613

Галіна Іванова

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ

У статті обґрунтовано необхідність формування інтегральної риси особистості студента – «культура розумової праці». Розглянуто педагогічні технології формування культури розумової праці. З'ясовано, що тайм-менеджмент є здоров'язбережувальною технологією формування культури розумової праці. Визначено основні завдання технології тайм-менеджменту, головні принципи її функціонування. Уточнено ефективність використання тайм-менеджменту як педагогічної технології формування культури розумової праці студентів при врахуванні їх індивідуальних особливостей.

Ключові слова: розумова праця студентів, педагогічна технологія, здоров'язбережувальна технологія, тайм-менеджмент.

Иванова Г. Тайм-менеджмент как педагогическая технология формирования культуры умственного труда студентов.

В статье обоснована необходимость формирования интегральной черты личности студента – «культура умственного труда». Рассмотрены педагогические технологии формирования культуры умственного труда. Выяснено, что тайм-менеджмент является здоровьесберегающей технологией формирования культуры умственного труда. Определены основные задачи технологии тайм-менеджмента, основные принципы ее функционирования. Уточняется эффективность использования тайм-менеджмента как педагогической технологии формирования культуры умственного труда студентов с учётом их индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: умственная работа студентов, педагогическая технология, здоровьесберегающая технология, тайм-менеджмент.

Тривалий період часу основним завданням вищої освіти було формування в студентів знань, умінь і навичок, необхідних для спеціаліста вищої кваліфікації. Проте в другій половині ХХ століття відбулася подія, яку вчені назвали інформаційним вибухом. Якщо раніше випускникові вищого навчального закладу отриманих знань вистачало на все його «професійне життя», то інформаційний вибух призвів до того, що обсяг інформації кожні 10 років збільшується у 2 рази. Сьогодні вже через 5 років після закінчення вищого навчального закладу людина володіє знаннями, які наполовину є застарілими. Як результат, настає інформаційна криза.

Зі свого боку, прийом, аналіз, синтез і передача великого обсягу інформації активізують процес мислення, уваги та пам'яті. Зазначені особистісні процеси є результатом розумової праці. Наслідком напруженої розумової праці є значне зниження рухової активності, пригнічення функцій психіки, погіршення функцій уваги, пам'яті. Тому виникає необхідність у якісній підготовці студентів, які володіють здоров'язбережувальними технологіями, озброєні ефективними прийомами отримання необхідної інформації, здатні адаптуватися до мінливих умов сьогодення, критично мислити, застосовувати знання в професійній діяльності. Ефективність розв'язання цього завдання залежить не тільки від якості й кількості знань, якими оволодівають студенти, а й від системи їхньої підготовки, спрямованої на формування в них культури розумової праці. Зазначена системотвірна риса – «культура розумової праці» – відкриває великі можливості для оволодіння раціональними

прийомами засвоєння нових знань, що дозволяють студентам із найменшими витратами часу та сил виконувати будь-яку інтелектуальну діяльність. Саме від того, як студент уміє організовувати свою діяльність, залежить його подальше особистісне та професійне зростання.

Дослідження проблеми формування культури розумової праці викликало інтерес учених у різних галузях наук. Так, філософському осмисленню зазначеної проблеми присвячені праці В. Біблера, П. Гуревича, М. Кагана, В. Межуєва та інших учених, у яких поняття культури розглядається як нормована вимога до виконання будь-якої людської діяльності. Психологи (Д. Богоявленська, Н. Валєєва, П. Гальперін, Н. Гончарук, В. Давидов, Є. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська, Ю. Самарін, Н. Тализіна, Д. Ельконін та ін.) у своїх дослідженнях культуру розумової праці представляють як систему прийомів, методів, звичок, що обумовлюють стиль розумової праці.

У сучасному суспільстві на перший план виходить психологічна стійкість, вміння робити правильний вибір, готовність до стресових ситуацій і вміння долати їх, самостійне набуття необхідних знань у лавиноподібному потоці інформації. Це означає, що метою навчання у ВНЗ повинно бути не тільки засвоєння дисциплін, а й розвиток здатності до самопізнання, самоосвіти, самовдосконалення, до розширення і розвитку індивідуальних інтелектуальних ресурсів особистості. Майбутній спеціаліст вищої кваліфікації повинен опанувати культурою розумової праці, яка відкриє йому можливість приймати ефективні рішення в будь-яких ситуаціях навчальної і професійної діяльності.

Головне завдання студентів – вчитися, тому дуже важливо знати раціональні способи ефективного навчання. Проте дуже часто студенти оволодівають навичками розумової праці стихійно, шляхом наслідування своїх однолітків, запозичуючи не завжди ефективні прийоми навчання, а іноді навіть шкідливі й досить примітивні. Це, зі свого боку, призводить до хронічної неуспішності, виснажує нервову систему і може стати в майбутньому причиною професійної непридатності. Саме тому великий інтерес до вивчення проблеми культури розумової праці приділяє педагогічна наука. Сутність та зміст цього складного особистісного утворення розкриваються в роботах Ю. Бабанського, В. Буряка, В. Гриньової, А. Зубри, М. Корінного, А. Маркової, М. Скаткіна, В. Шевченка та ін.

Мета статті – розкрити суть поняття «культура розумової праці», окреслити педагогічні технології формування культури розумової праці студентів в умовах вищого навчального закладу.

Культура розумової праці В. Водовозовим розглядається як раціональна організація розумової діяльності, що передбачає чергування праці та відпочинку. До того ж, автор відзначає залежність рівня сформованості культури розумової праці від фізіологічних особливостей людини [2, с. 261].

На зв'язок результативності формування культури розумової праці та індивідуальних особливостей і рівня розумових здібностей тих, хто навчається, особливу увагу звертали Н. Бунаков і Д. Тихомиров [7, с. 39-40]. Культуру розумової праці вчені визначали як здатність мислити та отримувати знання самостійно. А. Зуброю культура розумової праці визначається як якість особистості, що характеризує рівень розвитку її інтелектуальних, пізнавальних, дослідницьких та організаційно-технічних сторін, які забезпечують раціональну організацію навчальної діяльності [5, с. 12].

На думку С. Зайцевої, культура розумової праці – це не просто якість особистості студента, а синтез якостей, інтегральне утворення, що складається з інтелектуальної, особистісної, гігієнічної та естетичної складових [4, с. 4]. Зазначені структурні компоненти в сукупності характеризують рівень інтелектуального розвитку особистості, ставлення до навчальної діяльності, дають можливість студенту виконувати будь-яку розумову роботу раціонально, успішно, з найменшим використанням власних зусиль.

Погляди В. Кузовльова на культуру розумової праці деякою мірою збігаються з поглядами С. Зайцевої. У його дослідженнях встановлено, що культура розумової праці – це особистісне утворення, яке є синтезом якостей особистості, при належному розвитку яких відкривається можливість використання раціональних способів при виконанні будь-якої розумової роботи [7, с. 48].

У роботах В. Бойченко культура розумової праці розглядається як структура, що складається з цільового, мотиваційного, змістовного і організаційного компонентів, кожний із яких має свої властивості й виконує певні завдання.

Інші вчені (П. Блонський, Н. Крупська, О. Луначарський та ін.) пов'язують культуру розумової праці з інтересом до процесу навчання, позитивним ставленням до розумової праці, ефективним

засвоєнням будь-якого обсягу інформації, і як результат – підвищенням рівня якості знань.

Дослідженням культури розумової праці займався й видатний педагог сучасності В. Сухомлинський. Учений розумів під цим потребу в розумовій діяльності, постійне прагнення до накопичення наукових фактів і їх використання на практиці. Він вважав, що розвиток пізнавальних і творчих здібностей неможливий без культури розумової праці. У своїх роботах визначав пряму залежність рівня сформованості культури розумової праці від бажання вчитися.

Як правильно вибудовану систему навчання розглядає культуру розумової праці Є. Полат. На думку науковця, вона повинна включати раціональні та продуктивні способи отримання інформації, чергування відпочинку й праці, правильну організацію самоосвіти й самостійної роботи, створену доброзичливу атмосферу на заняттях тощо. До того ж, авторка підкреслює особливу значущість задатків особистості й зазначає, що їх слід правильно розвивати саме в процесі доцільної організації розумової праці.

У різних аспектах культура розумової праці розглядається й у роботах психологів. Зокрема, Н. Валєєва та Н. Гончарук вважають, що культура розумової праці – це сукупність прийомів раціональної діяльності, спрямованих на отримання, засвоєння, перетворення й передачу знань [1, с. 4]. Рівень розвитку культури розумової праці дослідники пов'язують із рівнем розвитку психічних процесів особистості (сприйняттям, увагою, пам'яттю, мисленням).

Є. Кабанова-Меллер підтримує думку тих учених, які розглядають культуру розумової праці як систему прийомів розумової діяльності, однак конкретизує необхідність їх поетапного виконання [6, с. 156]. На першому етапі студенти отримують знання про способи та прийоми виконання навчальної діяльності. На другому етапі відбувається застосування знань про прийоми у процесі навчання при розв'язанні певних задач. Дослідниця у своїх роботах відзначає наявність взаємозв'язку між особистісним та інтелектуальним компонентами культури розумової праці.

Отже, здійснене узагальнення поглядів учених дає змогу визначити *культуру розумової праці* як багатоаспектне особистісне утворення, що включає в себе вміння раціонально виконувати будь-яку розумову роботу, планувати й організовувати час для її

виконання, швидко засвоювати нові знання та застосовувати їх на практиці.

Ми підтримуємо думку А. Зубри в тому, що культура розумової праці – це якісна характеристика інтелекту людини і не є фіксованою величиною. Культура розумової праці виявляється в навчальній діяльності студента, у тому, як він навчається, як виконує самостійну роботу, як орієнтується в багатоманітному просторі інформації, як реагує на навколишній світ, яким чином поводить себе в нестандартних ситуаціях.

Формування культури розумової праці полягає не лише в ефективному використанні наявних ресурсів та можливостей студентів, а й у їхньому розвитку. Процес навчання – один зі шляхів розвитку здібностей людини. З останнього стає зрозумілим той факт, що саме навчання повинно бути інноваційним і формувати науковий світогляд за рахунок ефективних технологій отримання та засвоєння знань. Відзначимо, що основна відмінність технології від методики полягає в тому, що під технологією розуміється системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів і чіткий алгоритм їх використання [8, с. 133].

У науковій літературі виокремлюють такі технології формування культури розумової праці, як-от: освітні, педагогічні, психологічні та здоров'язбережувальні [7, с. 277].

Сьогодні освітня парадигма вищої школи висуває на перший план технології здоров'язбереження, без оволодіння якими людина просто не зможе повноцінно взаємодіяти з суспільством.

Під поняттям «здоров'язбережувальні технології» розуміють наступне: оптимальна організація навчального процесу (з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей); сприятливі умови навчання студентів у вищому навчальному закладі (відсутність стресових чинників, адекватність вимог); раціональна організація праці та відпочинку.

Під здоров'язбереженням у межах нашого дослідження будемо розуміти сукупність наукових знань, методів, засобів та прийомів, які створюють передумови для підвищення функціональних можливостей організму, рівня працездатності й навчальної активності, збереження та зміцнення його потенціалу.

Існує значна кількість здоров'язбережувальних технологій. Ми зупинимось на одній із них. Під тайм-менеджментом розуміють таку

здоров'язбережувальну технологію, яка допомагає здійснювати діяльність продуктивно та ефективно з найменшою кількістю витраченого часу [10, с. 4]. При управлінні часом важливим є не лише формування необхідних навичок, а й використання методів, правильна постановка цілей, попереднє планування, раціональна організація роботи.

Метою тайм-менеджменту як технології формування культури розумової праці є навчання студентів методам самоорганізації навчальної діяльності й допомога у формуванні відповідних навичок самоорганізації, і як результат – підвищення ефективності та оптимізація навчального процесу.

Застосування тайм-менеджменту відкриває можливість студентам більш ефективно використовувати час навчання, щоб підготуватися до майбутньої професійної діяльності, а також використовувати вільний від навчання час для самореалізації та саморозвитку [3, с. 20].

Для управління часом існує безліч методик і принципів тайм-менеджменту. Тайм-менеджмент включає в себе широкий спектр діяльності, серед яких: постановка цілей; розподіл часу; складання списків; розстановка пріоритетів; аналіз використання часу тощо.

Технологія тайм-менеджменту відкриває можливість кожному студентові ефективно планувати розклад свого дня, тижня, місяця. У навчальному процесі вищого навчального закладу є певні завдання, що за своїм характером є обов'язковими, які вимагають чіткої організації, планування, і головне – своєчасного виконання [10, с. 5-6]. Тайм-менеджмент допомагає студентові визначити пріоритети, здійснити попереднє планування й чітку організацію, контролювати власний час.

Основними завданнями тайм-менеджменту є: 1) підвищення власної працездатності студента; 2) постійний контроль за якістю виконаного; 3) аналіз щоденного розпорядку дня та його оптимізація; 4) вдосконалення навичок використання бюджету власного часу; 5) вміння відмовлятися від неефективних і нераціональних видів діяльності; 6) раціональне планування часу й виконання всіх поставлених завдань у визначені проміжки часу; 7) правильна організація часу для навчальної діяльності та відпочинку [7, с. 88-89].

Головним принципом технології тайм-менеджменту є постійне виконання дій. Відновити діяльність завжди набагато складніше, ніж

постійно підтримувати її. Визначальне значення при цьому має не швидкість виконання дій, а їх безупинність та неперервність.

Для використання окресленої технології не менш важливим є правильне визначення задач, належна постановка мети. Головне правило тайм-менеджменту – кожен день просуватися вперед. Наприкінці кожного дня слід здійснювати аналіз виконаних завдань та часу, який було витрачено на їх виконання. Необхідно визначати причини, які спричинили невиконання поставлених завдань, виклали невдачу [10, с. 7].

Ефективне використання тайм-менеджменту як технології формування культури розумової праці передбачає врахування індивідуальних особливостей відповідних механізмів студентів, таких як біологічні часи, тип організації часу, темперамент. Використання такого підходу в організації та плануванні власного часу допоможе максимально підвищити продуктивність розумової діяльності. Окрім цього, потрібно враховувати й інші індивідуальні особливості студентів, що можуть слугувати негативними чинниками, відволікати від процесу розумової праці та значно знижувати її продуктивність, зокрема: ставлення до шуму, здатність виконувати монотонну роботу, вміння переходити від виконання одного типу розумової праці до іншого тощо.

Тайм-менеджмент як педагогічна технологія у житті студента – це послідовна, цілеспрямована діяльність, що ґрунтується на застосуванні технік навчальної діяльності з метою ефективного використання власного вільного часу в повсякденному житті [7, с. 89]. Технологія тайм-менеджменту, як організаційно-технічна складова навчально-виховного процесу студентів, має такі основні ознаки: алгоритмічність у самоорганізації навчальної діяльності; унікальність особистісного стилю кожного студента в здійсненні самоорганізації навчальної діяльності; постійна готовність оптимально використовувати власний вільний час.

Не викликає сумнівів той факт, що розглянута нами технологія формування культури розумової праці є глибоко педагогічною, незважаючи на її традиційний розгляд як технології сфери менеджменту, оскільки вона включає взаємодію викладача і студента; враховує мету, методи, засоби і форми навчального процесу; формує ціннісний підхід до навчального процесу, зокрема до самоорганізації, і як результат – сприяє раціональному

використанню часу та особистісному самовдосконаленню й саморозвитку студента [3, с. 21].

Технологія тайм-менеджменту відповідає основним методологічним вимогам – концептуальності, системності, ефективності й відтворюваності [3, с. 21].

Важлива навичка, якою повинен оволодіти студент під час навчання у вищому навчальному закладі, – це здатність навчитися вчитися. Ця якість є важливішою, ніж увесь той обсяг теоретичних знань, якими оволодіває студент. Ще досить актуальною якістю є здатність раціонально, з найменшими витратами часу виконувати будь-яку розумову роботу, ефективно планувати час для її виконання. Синтез зазначених якостей студента визначає складне особистісне утворення – культуру розумової праці.

Формування культури розумової праці здійснюється завдяки використанню педагогічних технологій у навчальному процесі вищої школи. У своїх дослідженнях ми віддаємо перевагу здоров'язбережувальним технологіям, зокрема технології «тайм-менеджмент», що вможливує свідоме й раціональне використання власного часу, дозволяє досягати поставленої мети за мінімальні проміжки часу.

Отже, використання технології тайм-менеджменту відкриває можливість для підвищення конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів. Студенти націлені на оволодіння зазначеною технологією характеризуються цілеспрямованістю, високим рівнем вольових зусиль, умінням мобілізувати свої психічні та фізичні сили на навчання, високою регулярністю навчальної діяльності.

Література

- 1. Валеева Н. Ш.** Психология и культура умственного труда : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Н. Ш. Валеева, Н. П. Гончарук. – Москва : КНОРУС, 2004. – 240 с.
- 2. Водовозов В. И.** Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 631 с.
- 3. Дудка Т.** Педагогічна технологія «тайм-менеджмент» як засіб формування професійного інтересу студентів до туристичної діяльності / Т. Дудка // Обрії. – 2014. – № 1. – С. 20–23.
- 4. Зайцева С. С.** Формирование культуры умственного труда студентов ВУЗа : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» /

С. С. Зайцева. – Нижний Новгород, 2007. – 23 с. **5. Зубра А. С.** Культура умственного труда студента: пособие для студентов высших учебных заведений / А. С. Зубра. – Минск : Дикта, 2006. – 228 с. **6. Кабанова-Меллер Е. Н.** Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема примов умственной деятельности / Е. Н. Кабанова-Меллер. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 376 с. **7. Кузовлева Н. В.** Воспитание культуры умственного труда магистрантов и аспирантов в высшей школе : дис. д-ра. пед. наук :13.00.08 / Кузовлева Наталия Валериевна. – Орел, 2016. – 1011 с. **8. Методика** викладання у вищій школі : [навчальний посібник] / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьева, Г. І. Матукова. – Сімферополь : Дайфі, 2011. – 270 с. **9. Митчик О.** Здоров'язберігальне середовище та здоров'язберігаючі технології у вищому навчальному закладі / О. Митчик // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. – 2002. – № 4. – С. 156–160. **10. Тайм-менеджмент** как основа успешного обучения в учреждении высшего образования / [сост. : Н. Л. Кучинская]. – Минск : 2015. – 37 с.

SUMMARY

Ivanova G. Time-management as pedagogical technology of formation a culture of intellectual work of students.

The article notes the relevance and feasibility of creating a culture of intellectual work of students. The essence of concept «culture of intellectual work» has been disclosed, teaching technology of creating a culture of intellectual work of students in higher education in terms of university has been outlined. As a result of the study of the problem, the author has defined the culture of intellectual labor as a multidimensional personality formation that includes the ability to efficiently perform any intellectual work, to plan and to organize time for its implementation, quickly to assimilate new knowledge and to apply it in practice. The position that the culture of intellectual work is a quality characteristic of human intelligence and is not a fixed quantity has been considered. Culture intellectual work appears in the training of a student, in a way of his/her studying, how he/she does an independent work, how he/she orientates at a multi mode space of information, how he/she responds to the world around us, how he/she behaves himself/herself in unusual situations. Based on the analysis and synthesis of scientific information, the essence of the concept of «health saving technology» is precise. The need to prepare students who have health saving technologies, who are armed with effective methods of obtaining the necessary information, who are able to adapt to the changing conditions of the present, to think critically, to apply knowledge in professional activity has been justified. The attention is drawn to health saving technology of time-management. It has been found that the aim of time-management as a technology of creation of culture intellectual work is studying of students by method of self-organization of

learning activities and help with the formation of relevant skills, self-organization, and as a result – increasing of efficiency and optimization of learning activities. The main tasks of time-management technology, the main principles of its functioning have been defined. The efficiency of using time-management as a pedagogical technology of formation of culture intellectual work of students depends on the consideration of their individual features. It has been explained that using this approach in the organization and planning own time will help to rise the performance of intellectual work. It has been concluded that time-management as a pedagogical technology in the students' life – is a consistent, purposeful activity, that is based upon using technics of learning activities with the aim of effective using own free time in everyday life.

Key words: intellectual work students, educational technology, health saving technology, time – management.

УДК 37.062.2

Ольга Передерій

ВПЛИВ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ НА РІВЕНЬ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ ТА УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми впливу освітньої системи на рівень особистісної тривожності учнів. Виокремлено найістотніші причини виникнення тривожності школярів різних вікових груп. Розкрито основні відмінності рівнів особистісної тривожності учнів вальдорфської та загальноосвітніх шкіл. Надано рекомендації щодо корекції освітньої системи з метою зниження тривожності та стабілізації емоційного стану учнів.

Ключові слова: освітня система, тривога, страхи, тривожність, особистісна тривожність, вальдорфська школа, загальноосвітня школа.

Передерій О. Влияние образовательной системы на уровень личностной тревожности учащихся вальдорфской школы и учащихся общеобразовательных школ.

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы влияния образовательной системы на уровень личностной тревожности учащихся. Выделены существенные причины возникновения высокого уровня тревожности школьников разных возрастных групп. Раскрыты основные различия уровней личностной тревожности учащихся вальдорфской и общеобразовательных школ. Даны рекомендации по коррекции образовательной системы с целью снижения тревожности и стабилизации эмоционального состояния учащихся.

Ключевые слова: образовательная система, тревога, страхи, тревожность, личностная тревожность, вальдорфская школа, общеобразовательная школа

Економічні, політичні та соціальні трансформації, які відбуваються в нашій країні, посилюють психологічну напруженість в суспільстві. Єдиний шлях для України побудувати у майбутньому гуманно-демократичне суспільство – це сформувати духовно та фізично здорових членів спільноти.

Найбільшу надію ми покладаємо на молоде покоління, розвиток та виховання якого є прерогативою сучасної української школи. Адже саме освітня система формує особистість, її громадянську позицію та моральні якості.

Розуміння того, що сучасна шкільна освіта не відповідає вимогам сьогодення, знаходимо в Концепції нової української школи. Орієнтація на здобуття пересічним українським школярем застарілих знань, переобтяження теоретичною інформацією, недосконалість застосовуваних методів і технологій навчання призводять до втрати пізнавального інтересу, зростання рівня тривожності учнів та заважають їх гармонійному розвитку [8].

Явище тривожності привертає увагу дослідників ще й тому, що вона негативно впливає не лише на навчання школярів, але на їх соціальну адаптацію, стан здоров'я та загальний рівень психологічного благополуччя.

Саме тому проблема розвитку емоційної стабільності, запобігання й корекція як ситуативної, так і особистісної тривожності школярів є вкрай актуальною для педагогічної науки й практики. Від її успішного розв'язання багато в чому залежать стан здоров'я, позитивна мотивація навчальної діяльності, адаптивні можливості учня.

Проблема дитячої тривожності на сьогодні широко представлена в психолого-педагогічних дослідженнях. Її загальнотеоретичний аспект розкрито у роботах таких відомих учених, як Ч. Спілбергер [15], З. Фрейд [13], К. Хорні [14]. Шкільна тривожність стала об'єктом уваги таких сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідників, як Ю. Бабаян [1], О. Брель [2], А. Захаров [4], А. Мікляєва [7], А. Прихожан [10], А. Разумова [12], С. Храбра [15].

Не викликає сумніву, що рівень тривожності школяра значною мірою залежить від характеру освітньої системи, на основі якої будується навчально-виховний процес, взаємодія вчителя та учня, уся життєдіяльність шкільного колективу.

Орієнтація сучасної освіти на загальнолюдські цінності активізувала пошук педагогічних систем, спрямованих на здоровий розвиток активної, творчої, адаптивної особистості школяра, здатного до позитивної самореалізації в динамічному світі, який швидко змінюється. Однією з гуманістично орієнтованих освітніх систем, апробованих світовою педагогічною спільнотою, є вальдорфська педагогіка, заснована на принципах людинознавства, розроблених відомим німецьким філософом і педагогом Рудольфом Штайнером на початку минулого століття. В основу цієї альтернативної педагогічної системи покладена ідея вільного всебічного розвитку особистості відповідно до тенденцій віку, особливостей темпераменту, характеру, характеристик емоційної сфери, індивідуальних можливостей і схильностей дитини. Основні ідеї вальдорфської педагогіки представлені в роботах європейських педагогів К. Кеніга, Е. Краніха, Б. Лівехуда, Р. Штайнера, а також російських та українських авторів Н. Абашкіна, В. Загвоздкіна, Н. Іонової, В. Пікельної, А. Пінського.

У той же час питання впливу вальдорфської педагогіки на розвиток емоційної сфери школярів поки досліджені недостатньо.

Виходячи з цього, визначено *мету статті*: розкрити можливості вальдорфської педагогіки як гуманістично орієнтованої освітньої системи для розв'язання проблеми запобігання тривожності учнів різних вікових груп, показати відмінності в переживанні тривожності учнями вальдорфської та загальноосвітньої шкіл, визначити основні фактори, що впливають на рівень емоційної стабільності учнів вальдорфської школи.

Вперше в історії України складаються умови для встановлення пріоритету між особистістю і системою. Нова українська школа рухається у напрямку переорієнтації на особистісно-орієнтовану модель освіти, яка максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму [8]. Така реорганізація освітньої системи дозволяє зменшити навантаження школярів, сприяє розвитку їх емоційної

стабільності та зниженню рівня шкільної та особистісної тривожності.

Теоретичний аналіз проблеми нашого дослідження вимагає уточнення таких понять як «тривога», «страхи» «тривожність», «шкільна тривожність» та «особистісна тривожність».

Значний інтерес в контексті нашого дослідження мають роботи видатного психоаналітика З. Фрейда, адже саме вони визначили основні напрямки вивчення тривожності. З поняттям тривожності, на думку вченого, тісно пов'язані такі поняття, як тривога та страх. Так, тривога є функцією Его, її основна задача попереджувати особистість про наближення загрози, з якою треба зустрітися або яку слід оминати. Тобто, наявність тривоги у індивіда дає йому можливість реагувати на загрозову ситуацію адаптивним способом. Страхом З. Фрейд називає реакцію на конкретну небезпеку, а під тривожністю розуміє реакцію на невідому і невизначену небезпеку.

До основних ознак тривожності, на думку науковця, слід віднести: специфічне почуття неприємного; відповідні соматичні реакції (насамперед посиленням серцебиття); усвідомлення цього переживання. Несвідома тривожність розглядалася вченим у руслі досліджень психологічного захисту [13].

А. Петровський під «тривожністю» розуміє схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги. Також дослідник відносить тривожність до одного з основних параметрів індивідуальних відмінностей. Науковець впевнений, що тривожність зазвичай підвищується при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, що переживають наслідки психотравми [11].

А. Прихожан пов'язує поняття тривожності з переживанням емоційного дискомфорту, з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки. Окрім того, дослідниця говорить про те, що тривожність являє собою стійке особистісне утворення, здатне зберігатися протягом досить тривалого періоду часу.

Тривожність може виступати як емоційний стан і як стійка властивість, як риса особистості, або темпераменту. Тривожність, пов'язану з процесом навчання, А. Прихожан називає шкільною тривожністю, з уявленнями про себе – самооцінковою тривожністю, зі спілкуванням – міжособистісною тривожністю [10].

Відомий американський дослідник Ч. Спілбергер також виділяє дві форми тривожності – тривога як стан і як властивість. Тривожність, пов'язану з конкретною зовнішньою ситуацією, дослідник називає ситуативною, а ту, що є стабільною властивістю особистості – особистісною [15].

Аналіз досліджень щодо вікової динаміки розвитку тривожності дозволив визначити специфіку прояву вказаної риси в різних вікових групах школярів.

Найбільшу увагу науковців привертає проблема тривожності *молодших школярів*, адже саме в цей період життя дитина зазнає найбільшого впливу освітньої системи.

На думку Ю. Бабаян, навчальна тривожність може бути сформована ще у *дошкільному віці* та викликана наступними причинами: стилем роботи вихователя; завищеними вимогами та очікуваннями по відношенню до дитини як з боку батьків, так і вчителів; постійними порівняннями з іншими дітьми; занадто великою емоційною збудженістю батьків при виборі школи, яка передається й дитині.

Основні тривоги *молодших школярів* пов'язані з шкільною діяльністю, в ході якої виникають певні ускладнення у міжособистісних стосунках з учителем та однокласниками, переживання з приводу рівня вимог до учнів та успішністю виконання навчальної діяльності [1].

Г. Прихожан відмічає, що саме в період вступу до школи учні мають досить високий рівень тривожності та зниження самооцінки, особливо у перші місяці навчання. Ці чинники знижують адаптивність дитини до нових соціальних умов [10].

Згідно досліджень О. Захарова, у значній мірі рівень тривожності *молодших школярів* пов'язаний зі взаєминами з учителем. Крім того, на емоційну стабільність дітей цієї вікової категорії впливає наявність певних страхів, а саме біди, нещастя та магічних страхів [4].

Підвищення рівня тривожності *молодших школярів*, за результатами досліджень О. Брель, може бути пов'язане зі ставленням батьків до шкільного життя й успіхів дитини. Досить часто батьки виявляють надмірну увагу до навчальної діяльності дітей та мають завищені очікування щодо їх успішності, демонструючи різке неприйняття негативних оцінок [2].

Неабиякий вплив на емоційний стан школярів, на думку дослідниці А. Разумової, спричиняє використання вчителем ненормативних вимог, які принижують особистість учня та роблять його залежним від бажань і емоційних настроїв вчителя [12].

Приєднуючись до думки більшості науковців, основними чинниками, що впливають на рівень емоційної стабільності та сприяють збільшенню шкільної тривожності учнів *середньої та старшої школи*, вважаємо наступні:

1) надмірна перевантаженість та затеоретизованість навчального матеріалу;

2) величезний обсяг домашніх завдань;

3) невідповідність структури навчального року віковим особливостям учнів;

4) невідповідність навчальних програм рівню розвитку та підготовки школярів;

5) недостатня компетентність педагогів, які не володіють сучасними методами та техніками викладання;

6) взаємини учнів з учителями;

7) постійні оцінно-перевірювальні ситуації;

8) Неприйняття вчителя дитячим колективом [4; 6; 8; 10; 12; 15].

Наявність високого рівня тривожності у школярів може призвести до погіршення навчальних результатів та зниження їх загальної успішності. Неуспіх породжує тривожність, яка, у свою чергу, сприяє закріпленню невдач та може привести до хронічної неуспішності. Тому знання психологічного стану школяра та вчасне виявлення високого рівня тривожності допоможе педагогу подолати навчальну неуспішність дитини та стабілізувати її емоційний стан. Саме на вирішення цих проблем спрямована вся організація життєдіяльності вальдорфської школи.

Аналіз теоретичних положень, на яких будується навчально-виховний процес вальдорфської школи, дозволив виділити ті з них, що позитивно впливають на розвиток емоційно-вольової сфери дітей, їхнє самопочуття й психологічний комфорт. До них, перш за все, слід віднести такі:

1. Специфічне орієнтування навчального плану на духовні потреби кожної вікової групи, що дає можливість максимально врахувати труднощі, які переживає дитина, і надати вчасну допомогу й підтримку.

2. Активізація чуттєвого переживання, яке передбачає як інтелектуальне, так і емоційно-вольове опрацювання учнями будь-якого навчального матеріалу, що сприяє формуванню культури почуттів і емпатії.

3. Принцип «класного вчителя», який веде своїх учнів від першого до восьмого класу й забезпечує психолого-педагогічний супровід кожної дитини відповідно до її індивідуальних особливостей. Після закінчення четвертого класу в дітей не виникає потреби в адаптації у зв'язку з появою в дитячому колективі нового класного керівника: з ними продовжує працювати «основний учитель», а це дозволяє легше пережити кризові явища перехідного віку і зберегти емоційну стабільність.

4. Відсутність традиційної оцінки в балах, що сприятливо впливає на самореалізацію кожного учня та його позицію в системі міжособистісних стосунків у класному колективі. До восьмого класу оцінка у вальдорфській школі має змістовний, стимулюючий характер, що дозволяє сформувати внутрішню мотивацію навчальної діяльності, орієнтовану на пізнавальний інтерес, спостереження, творчий підхід до розв'язання навчальних ситуацій.

5. Акценти на художній та художньо-ремісничий компоненти навчального процесу через використання можливостей живопису, музики, евритмії, різноманітної практичної діяльності дітей, спрямованої на розвиток емоцій, волі й інтелекту.

6. Упровадження «гігієнічної» організації навчання, орієнтація на ритм дня, тижня, року, викладання навчальних дисциплін «епохами» (спеціальними дво- або тритижневими циклами), що дає можливість органічного, послідовного розвитку матеріалу й глибокого занурення в навчальну діяльність, а також збереження часу та сил учня.

7. Використання терапевтичного аспекту педагогіки: корекція емоційного стану й нервового напруження дітей завдяки роботі з кольором, формою, звуком на уроках живопису, ліплення, музики; матеріалом, ескізами, інструментами на заняттях циклу «Технології»; словом, звуком і жестом на уроках евритмії.

8. Широке використання методів творчої гри, театралізації, проектів для пробудження закладених у кожній дитині здібностей і включення її в активні соціальні контакти.

9. Демократичний стиль відносин, колегіальне управління школою, постійна взаємодія з батьками й громадськістю, що створює додаткові передумови для формування позитивного іміджу школи та створення сприятливого мікроклімату в колективах як педагогів, так і учнів.

Аналіз досвіду роботи вальдорфських шкіл України підтверджує теоретичне положення про те, що навчання в цих закладах освіти не зводиться до передання знань, умінь і навичок, а створює передумови для виховання в широкому розумінні, коли мислення приводиться в правильне співвідношення з волею, почуттями, бажаннями. Це сприятливо впливає на рівень емоційної стабільності дітей і створює передумови для запобігання як ситуативній, так і особистісній тривожності.

Діагностичне обстеження учнів вальдорфських і загальноосвітньої шкіл підтверджує, що педагогічна система, на основі якої будується навчально-виховний процес, є найважливішим чинником, що впливає на рівень тривожності школярів. Діагностика проводилася на базі вальдорфських шкіл Дніпра, Кривого Рогу, Одеси, Києва, а також навчально-виховного комплексу № 66 м. Дніпра, де старші класи є гімназичними. У дослідженні брали участь 700 учнів вальдорфських шкіл і така ж кількість дітей, що навчаються в загальноосвітній школі. Для діагностики використовувався комплекс надійних, валідних методик, а також методи математичної статистики.

Серед учнів 3-5 класів вальдорфської школи високий рівень тривожності виявлений у 11 % дітей (при цьому кількість тривожних хлопців більша, ніж кількість дівчат). У загальноосвітній школі відповідний показник складає 25 % (при цьому кількість тривожних дівчат майже вдвічі перебільшує кількість тривожних хлопців). Низький рівень тривожності відзначається в 46 % учнів вальдорфської школи та лише 22 % учнів НВК. Основною причиною таких відмінностей, на наш погляд, є відсутність у вальдорфській школі традиційної оцінки в балах, що знижує рівень тривожності й сприяє формуванню відчуття захищеності й безпеки.

Аналізуючи причини й характер дитячих страхів як одного із проявів тривожності, слід відзначити, що найбільш вираженими є страхи кошмарних снів і темряви. Вони присутні в 24 % учнів вальдорфської та 26 % дітей загальноосвітньої школи. Високий

рівень соціально опосередкованих страхів (людей, дітей, покарання, запізнь, самотності) присутній у 23 % учнів навчально-виховного комплексу й 5 % учнів вальдорфської школи. Привертає до себе увагу й той факт, що страх тваринних і міфічних персонажів присутній у 29 % дітей, що навчаються в загальноосвітній школі, і лише в 6 % учнів вальдорфської школи. Таку тенденцію ми схильні пояснити тим, що вальдорфські школярі проводять менше часу біля телевізора, рідше дивляться фільми жахів і грають у агресивні комп'ютерні ігри. Рекомендації школи з цього питання постійно обговорюються з батьками, завданням яких є організація та контролювання вільного часу дітей. Постійний зв'язок основного вчителя з батьками, як відомо, є найважливішим принципом вальдорфської педагогіки.

Виявлений страх фізичного пошкодження притаманний 11 % учнів вальдорфської школи й 15 % дітей, які навчаються в загальноосвітній школі, страх смерті – 7 % вальдорфських і 17 % учнів НВК. Така суттєва відмінність пояснюється, на наш погляд, кількома причинами: по-перше, вже на початковому етапі навчання у вальдорфській школі присутні дисципліни, які допомагають розвинути навички орієнтування в навколишньому просторі (евритмія, спеціальна гімнастика, рухливі ігри), а це приводить до того, що діти можуть рухатися більш вільно, без травм і пошкоджень; по-друге, уже під час навчання в початковій школі учні знайомляться з величезною кількістю казок, міфів, легенд, де зустрічаються з різними життєвими ситуаціями, у тому числі й проблемою смерті. Це, на нашу думку, психологічно готує дитину до дорослого життя та зменшує емоційне напруження, яке виникає в кризові періоди розвитку особистості у зв'язку з усвідомленням можливості виникнення стресів, які сприймаються людиною як психотравми.

Діагностування учнів середніх і старших класів показало, що у власні здібності й можливості вірять 79 % підлітків, які навчаються у вальдорфській школі, і 62 % учнів НВК. Низький рівень довіри до себе спостерігається в 3 % вальдорфських школярів і 15 % учнів НВК. Відчуття неповноцінності мають лише 1 % учнів вальдорфської школи. У загальноосвітній школі таких дітей 13 %, що можна вважати серйозною ознакою неблагополуччя дітей даної категорії.

За даними тестування депресивність виявлена в 1 % учнів вальдорфської школи. У загальноосвітній школі дітей, схильних до депресії, 9 %, до того ж кількість хлопців серед цієї категорії більша, ніж дівчат (11 % та 7 % відповідно).

У цілому, на основі проведеного діагностування можна зробити висновок, що учні вальдорфської школи більш емоційно стабільні та менше тривожні. При різноманітності індивідуальних Я-концепцій для більшості з них характерне позитивне ставлення до себе. Серед поведінкових настанов можна відзначити орієнтування на лідерство, нормальну адаптацію та відчуття емоційного комфорту.

Виходячи з даних діагностування, можна стверджувати, що в дітей вальдорфської школи переважає радісний, спокійний настрій, протягом дня мають місце позитивні зміни емоційного стану, зростає оптимістичність і доброзичливість, що свідчить про сприятливі умови та позитивний мікроклімат.

Важливе місце серед цінностей дітей посідають духовні та моральні. Учні мають розвинену сферу власних почуттів і добре розуміють почуття інших людей. Цьому значною мірою сприяє орієнтування вальдорфської педагогіки на цілісний розвиток особистості за допомогою активізації її мислення, почуттів, волі, формування навичок соціальної взаємодії.

Враховуючи позитивний досвід педагогів вальдорфської школи та приєднуючись до думки авторів Концепції нової української школи, вважаємо, що проблема емоційної нестабільності та високого рівня шкільної тривожності учнів може бути вирішена за таких умов:

- навчальні завдання і час на їх виконання визначаються із урахуванням індивідуальних особливостей учнів;
- навчальний матеріал інтегрується в зміст споріднених предметів;
- обсяг домашніх завдань обмежено;
- навчання організовано через діяльність та ігровими методами (як у класі, так і поза його межами);
- вчитель має свободу вибору, або навіть право створення навчальних програм у межах стандарту освіти;
- вчитель застосовує сучасні методи та техніки викладання;
- запроваджується описове формувальне оцінювання без традиційних оцінок;

- вчителя підтримує в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання;
- учні мають свободу вибору предметів та рівня їхньої складності;
- учні мають можливість навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах;
- використовуються можливості художнього та художньо-ремісничого циклу предметів для корекції емоційного стану й нервового напруження школярів;
- значно увага приділяється фізичному вихованню школярів та формується навички здорового способу життя;
- управління освітньою діяльністю школи ведеться на демократичних засадах [3; 5; 8; 9].

З метою подолання проблеми особистісної тривожності школярів слід нівелювати негативні фактори впливу освітньої системи. Впровадження у практику шкільного життя психолого-педагогічних умов, що сприятимуть профілактиці та подоланню тривожності школярів є основним завданням нової української школи.

Таким чином, дослідження підтвердило наявність існування відмінностей у рівнях тривожності учнів вальдорфської та загальноосвітньої шкіл, що може свідчити про позитивний вплив вальдорфської педагогіки на емоційний стан школярів, створюючи сприятливі умови для їхнього здорового гармонійного розвитку.

Крім того, дотримуючись рекомендацій авторів Концепції, з метою формування емоційної стабільності та зниження особистісної тривожності школярів освітню діяльність слід організувати згідно вимог XXI століття, враховуючи при цьому індивідуальний стиль, темп, складність, навчальні траєкторії учнів, вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей.

Нова українська школа має навчати школярів справлятися зі стресом та напругою, а вирішення педагогічних задач в атмосфері психологічного комфорту та підтримки допоможе розкрити потенціал кожної дитини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують методи та засоби зниження рівня тривожності школярів різних вікових груп, взаємозв'язок рівня прояву тривожності та конкретного профілю

навчального закладу, ролі вчителя та психологічної служби у вирішенні даної проблеми.

Література

- 1. Бабаян Ю. О.** Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів / Ю. О. Бабаян, О. О. Коновалюк // Зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 2.12 (103). – С. 18–21. – (Серія: Психологічні науки).
- 2. Брель Е. Ю.** Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. Ю. Брель. – Томск, 1996. – 23 с.
- 3. Гуманистическая** направленность штайнеровской педагогики : [метод. пособие для преподават. и студ. педвузов] / [ред. А. Ойттинен]. – Москва : Владос, 1999. – 176 с.
- 4. Захаров А. И.** Психотерапия невротиков у детей и подростков / А. И. Захаров. – Ленинград, 1988. – 214 с.
- 5. Ионова Е. И.** Вальдорфская педагогика : теоретико-методологические аспекты / Е. И. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ, 1997. – 299 с.
- 6. Казаннікова О. В.** Особливості проявів тривожності у молодших школярів / О. В. Казаннікова // Науковий вісник Херсонського державного університету : зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 1. – С. 176–180. – (Серія: Психологічні науки).
- 7. Микляева А. В.** Школьная тревожность : диагностика, коррекция, развитие / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2004. – 247 с.
- 8. Нова українська школа :** концептуальні засади реформування середньої школи. – Київ : [б.в.], 2016. – 40 с.
- 9. Патцлафт Р.** Лейтмотиви вальдорфської педагогіки / Р. Патцлафт, Т. Кальфер. – Київ : Наїрі, 2008. – 129 с.
- 10. Прихожан А. М.** Тревожность и страх у младших школьников. Руководство практического психолога / [под ред. И. В. Дубровиной]. – Москва : ИЦ Академия, 1995. – 168 с.
- 11. Психология.** Словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Москва : Политиздат, 1990. – 178 с.
- 12. Разумова А. В.** Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. В. Разумова. – Москва, 2004. – 20 с.
- 13. Фрейд З.** Анализ фобии пятилетнего мальчика / З. Фрейд. – Москва : Просвещение, 1990. – 61 с.
- 14. Хорни К.** Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – Москва : Академический проект, 2009. – 208 с.
- 15. Храбра С. З.** Дослідження адаптаційних можливостей учнів старшого шкільного віку в залежності від рівня особистісної та ситуативної тривожності / С. З. Храбра // Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини : зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 8. – С. 361–368.
- 16. Spielberg C. D.** Anxiety : Current trends in theory and research / C. D. Spielberg. – N.Y., 1972. – Vol. 1.

SUMMARY

Perederii O. The influence of the educational system on the level of personal anxiety of the Waldorf schools and High schools students.

The problem of students anxiety attracts the attention of many researchers. High level of anxiety affects students' studying, their social adaptation, their health and psychological state.

The theoretical analysis of the influence of the educational system on the level of students' personal anxiety is made in the article. The most significant causes of anxiety of different age groups have been given. Thus, the main factors affecting the level of emotional stability and students anxiety are: excessive theoretical materials, a huge amount of homework, imbalance between the school year structure, curriculum and students age characteristics, lack of teachers competence who cannot use modern teaching methods and techniques, the relationship between students and teachers.

The basic differences in anxiety between Waldorf and secondary schools pupils have been studied, and it has been found that the anxiety level of Waldorf schools students is much lower.

The problem of emotional instability and high school students anxiety can be resolved under the following conditions: learning process is determined according to the individual characteristics of students; the amount of homework is limited; training through organized activities and gaming methods; teacher uses modern teaching methods and techniques; teacher supports each student's confidence and motivates for learning; use possibilities of art subject to stabilize students emotional state and anxiety; much emphasis is made on students' physical skills and a healthy lifestyle; school education is conducted on democratic principles.

Key words: educational system, anxiety, fears, personal anxiety, Waldorf school, comprehensive school

УДК 159.99

Інна Склярєнко

**МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ТА
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ**

Стаття присвячена аналізу міжособистісної взаємодії викладачів та майбутніх фахівців водного транспорту в умовах професійної педагогічної діяльності в колективі. У ході дослідження використано аналіз наукової літератури й узагальнення результатів напрацювань з окресленої проблематики, консультації з компетентними особами та цілеспрямоване спостереження за життєдіяльністю реально функціонуючих студентських навчальних груп. У статті показаний взаємозв'язок між наявними типами викладачів та характером міжособистісної взаємодії з майбутніми фахівцями водного транспорту. Обґрунтовано важливість авторитету

педагога в процесі міжособистісної взаємодії. Встановлено, що перспективи подальших розвідок лежать у площині вивчення різних аспектів взаємодії педагога та майбутнього фахівця водного транспорту.

Ключові слова: міжособистісні відносини, міжособистісна взаємодія, викладач, педагог, майбутні фахівці водного транспорту, типи педагогів, інтеракція, авторитет викладача.

Скляренко І. Межличностное взаимодействие преподавателя и будущего специалиста водного транспорта.

Статья посвящена анализу межличностного взаимодействия преподавателей и будущих специалистов водного транспорта в условиях профессиональной педагогической деятельности в коллективе. В ходе исследования использован анализ научной литературы и обобщение результатов наработок по существующей проблематике, консультации у компетентных лиц и целенаправленное наблюдение за жизнедеятельностью реально функционирующих студенческих учебных групп. В статье показана взаимосвязь между существующими типами преподавателей и характером межличностного взаимодействия с будущими специалистами водного транспорта. Аргументирована важность авторитета педагога в процессе межличностного взаимодействия. Установлено, что перспективы дальнейших исследований лежат в плоскости изучения разных аспектов взаимодействия педагога и будущего специалиста водного транспорта.

Ключевые слова: межличностные отношения, межличностное взаимодействие, преподаватель, педагог, будущие специалисты водного транспорта, типы педагогов, интеракция, авторитет преподавателя.

Проблема дослідження міжособистісної взаємодії викладача і майбутнього фахівця водного транспорту виходить із запитів практики викладання й необхідності будувати процес формування культури міжособистісних відносин. Людина живе і розвивається серед людей, вступаючи з ними в різні види спілкування, тому проблема відносин, що складаються в ході спілкування, не перестає бути актуальною. Уміння спілкуватися й вибудовувати відносини з людьми необхідно кожній людині. Це стосується й відносин, що складаються в студентських групах, адже спілкування є обов'язковою умовою здійснення процесу виховання і навчання студентів. Сьогодні ВНЗ потрібні не просто педагоги, а фахівці, здатні творчо підійти до своєї діяльності та вибудовувати хороші відносини між студентами, що сприяє формуванню майбутнього фахівця. Особливо важливими є психологічні взаємовідносини в педагогічній практиці,

оскільки саме тут створюються головні матеріальні і духовні цінності майбутніх фахівців водного транспорту.

Вища освіта створюється процедурами взаємодії учасників освітнього процесу, кожен із яких одночасно виступає і як суб'єкт, який переслідує загальні цілі, і як об'єкт орієнтації для інших індивідів. Взаємодія спільнот студентів і викладачів – результат взаємоузгоджених одиничних дій, що включають індивіда (групи індивідів), цілі діяльності, соціальну ситуацію, представлену засобами навчання і атмосферою ВНЗ, норми і цінності, за допомогою яких визначається якість освіти у вищому навчальному закладі.

При дослідженні міжособистісної взаємодії викладачів і студентів у сфері вищої освіти великого значення набуває об'єктивна обґрунтованість очікувань суб'єктів, які виступають у якості учасників взаємодії. Відмінності у взаємних очікуваннях викладачів і студентів охоплюють широке коло проблем – від ціннісних орієнтацій до якості отримуваних знань і ефективності їх засвоєння.

На сьогодні є підстави стверджувати, що поки що немає переконливого визначення категорії «культура міжособистісних відносин викладача і студента»; не розрізнені на теоретичному і методологічному рівнях поняття «міжособистісні відносини» та «міжособистісна взаємодія» які не є синонімічними. У зв'язку з цим доцільним є визначення поняття «міжособистісних відносин» та «міжособистісної взаємодії (інтерації)», а також надання характеристики особливостям розвитку міжособистісної взаємодії викладачів та студентів.

У наш час міжособистісні відносини, взаємодія і спілкування людей у суспільстві та його окремих групах досить добре досліджена вітчизняними та іноземними вченими на теоретичному і частково на практичному рівнях. У численних працях вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених дослідженню міжособистісних відносин груп і колективів (В. Безрукова [1], М. Добрускін [2], Я. Коломінський [4], О. Молокова [5], Н. Обозов [6], В. Скакун [7], Р. Чалдіні [9] і ін.), розглядається групова динаміка; колективна освіта; міжособистісні та міжгетнічні відносини; структура, особливості та функції колективів; показано вплив організації спільної діяльності й рівня розвитку груп на становлення міжособистісних відносин, а також зворотний вплив міжособистісних відносин на формування навичок

співпраці, згуртованості, ціннісно-орієнтованої єдності членів колективу. Попри це, проблема міжособистісної взаємодії викладачів та майбутніх фахівців водного транспорту потребує подальших досліджень та не є такою, що широко висвітлена в наукових та науково-педагогічних працях.

Метою статті є аналіз міжособистісної взаємодії викладачів та майбутніх фахівців водного транспорту в умовах професійної педагогічної діяльності в колективі. У ході дослідження використані методи аналізу наукової літератури й узагальнення результатів напрацювань з окресленої проблематики. Окрім того, використаний такий методичний інструментарій, як аналіз документального матеріалу, консультації з компетентними особами та цілеспрямоване спостереження за життєдіяльністю реально функціонуючих студентських навчальних груп.

Міжособистісні відносини є одним із найважливіших факторів емоційного клімату групи, емоційного благополуччя її членів. Міжособистісні відносини – суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, що чиняться людьми відносно один одного в процесі спільної діяльності й спілкування. Міжособистісні відносини – це система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів та інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями й організацією спільної діяльності та виступають основою формування соціально-психологічного клімату в колективі [4, с. 106].

Через міжособистісні відносини і спілкування індивід опосередковано включається в систему суспільних відносин. Взаємовідносини складаються й протікають в умовах взаємодії великої кількості людей. Відбір партнерів для спілкування й виконання будь-якої діяльності – складний процес, який залежить як від загальної атмосфери в групах взаємодіючих людей, так і від їхніх психологічних особливостей.

Спілкування – складний багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми (міжособистісне спілкування) і групами (міжгрупове спілкування), що породжується потребами спільної діяльності і включає в себе як мінімум три різні процеси:

комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприйняття й розуміння партнера) [6, с. 59].

Фахівці виділяють три типи міжособистісного спілкування: імператив, маніпуляцію і діалог. В умовах вищих навчальних закладів проявляється третій тип спілкування, тобто діалогічне спілкування. Це рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка має на меті взаємне пізнання, самопізнання партнерів по спілкуванню. Його ефективність багато в чому визначається повним дотриманням правил: психологічне налаштування на стан співрозмовника; безоцінкове сприйняття особистості партнера; сприйняття партнера як рівного, такого, що має власну думку. Цей вид спілкування вимагає від викладача великого досвіду в роботі з людьми, а також певних особистісних якостей; стриманості, поваги до співрозмовника, терпіння тощо.

Зі свого боку, слід відзначити, що міжособистісна взаємодія – інтеракція – це взаємодія між індивідами, що спілкуються, тобто обмін не тільки знаннями, ідеями, а й діями, а також організація безпосередньої спільної діяльності людей. Інтерактивне спілкування – вироблення тактики і стратегії взаємодії, організація спільної діяльності людей. Основні види інтеракції – кооперація і конкуренція. Кооперація може бути індивідуально-колективною, (прагнення до однієї мети, однак незалежно один від одного), послідовно-колективною (кожен член колективу послідовно виконує одну частину спільної справи) і кооперацією взаємодії (всі члени колективу дружно, допомагаючи один одному, впевнено йдуть до спільної мети). Через міжособистісні відносини і спілкування люди опосередковано включені в систему суспільних відносин і власне психологічних відносин у цілому.

Варто зауважити, що найважливішою складовою міжособистісних взаємин є емоційний компонент. Емоції і почуття, які студенти можуть переживати відносно один до одного, надзвичайно різноманітні: почуття поваги, байдужість, ненависть, готовність пожертвувати всім заради одного. Усі емоції й почуття, пов'язані з міжособистісними відносинами, можна розділити на дві групи – групу позитивних і групу негативних почуттів та емоцій.

Симпатії і антипатії як важливий психологічний елемент міжособистісних відносин серед майбутніх фахівців водного транспорту діють на психологічний клімат групи і курсу в цілому.

Також на характер міжособистісних взаємин впливає стан особистості в системі групових відносин, що характеризується, перш за все, її статусом і виконуваними ролями.

Педагогічна взаємодія в системі «викладач-студент» являє собою систему взаємних впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Подібна взаємодія має велике принципове значення з точки зору аксіологічної складової, оскільки ця взаємодія між викладачем і студентом впливає на формування системи цінностей майбутнього фахівця водного транспорту [8, с. 1487].

Важливо мати на увазі, що процес співпраці викладача та студентів протікає у взаємодії цілей, інтересів, життєвих позицій, мотивів, особистого індивідуального досвіду, що викликає діалектичні зміни форм взаємодії в ході навчального процесу.

Педагогічне спілкування як елемент міжособистісного спілкування – це специфічна форма комунікації, що має свої особливості і водночас підкоряється загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти. Відносини між викладачами й студентами, що виникають у ході педагогічного спілкування, та сформований у процесі взаємодії авторитет викладача є невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Взаєморозуміння викладача і студента є основним фактором у формуванні педагогічного авторитету викладача. Авторитет викладача в структурі взаємин зі студентами насамперед слід розглядати з позиції створення сприятливої атмосфери в аудиторії, що неможливо за відсутності педагогічного такту. Такт – це передусім майстерність, яка проявляється в умінні організувати різнобічну, активну, захоплюючу роботу в аудиторії, це здатність розуміти стан студента в певний момент, уміння поєднувати високу вимогливість із проявом гуманності, витримки й самовладання. Будь-який прояв почуттів у ході навчального заняття (радість, осуд і т. ін.) при дотриманні педагогічного такту й поваги до особистості студента має позитивне значення, а найчастіше є й необхідним засобом педагогічного впливу.

Проведені серед студентів Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного

дослідження показали, що результатом зміцнення авторитету особистості викладача серед майбутніх фахівців водного транспорту виявляється визнання за ним права приймати значущі для студентів рішення. Однак це не означає зниження самостійності студентів, відповідальності за наслідки їхньої поведінки. Навпаки, атмосфера, створювана діями авторитетної особистості, стимулює прагнення до творчої діяльності та колективістського самовизначення. Життєдіяльність студентського колективу неможлива без влади авторитету особистості, тобто влади, що є прямим продовженням заслуженої в реальних справах довіри. Інша ситуація складається, якщо педагог орієнтований переважно на перевагу своєї ролі. Авторитарні методи закономірно призводять до втрати інтересу до навчання, до безвілля і бездумної покорі. Авторитет влади, не підкріплений авторитетом особистості, чинить на студентів деморалізуючий вплив.

Підстави авторитету педагога різняться залежно від характерних особливостей розвитку особистості студентів, насамперед від їх віку. У студентів, у міру їх дорослішання, проявляється подальше посилення особистісної вибірковості за рахунок зменшення орієнтації на авторитет ролі викладача. Якись викладачі виявляються авторитетними, а якись ні, не стільки тому, що вони викладачі, а в силу авторитетності або неавторитетності їх особистості. Педагог, висококомпетентний у своєму предметі, вміє розпоряджатися даною йому владою (розумно застосовувати систему заохочень і покарань), небайдужий, здатний до розуміння й підтримки, виявляє людяність і чуйність, користується у студентів заслуженим авторитетом.

Важливою умовою для завоювання викладачем авторитету серед студентів є добре знання їх життя і побуту, їх інтересів, оточення, життєвого досвіду, фізичних сил, попередньої підготовки. Авторитет викладача зростає, якщо він спокійно, рівно й уважно ставиться до кожного студента, якщо він в оцінках знань ніколи не ображає людської гідності учня. Довіра до викладача – не менш важливий фактор завоювання авторитету. Для цього викладач повинен дотримувати кожного свого слова, виконувати всі дані обіцянки.

Для розуміння характеру міжособистісної взаємодії викладачів зі студентами – майбутніми фахівцями водного транспорту варто скористатися типологією І. Клочко, яка виділяє кілька типів

вузівського педагога як суб'єкта навчально-виховного процесу [3, с. 2].

Перший тип (умовно названий «професіоналом») відрізняється педагогічною спрямованістю, високим інтелектом, глибоким знанням своєї спеціальності в теорії і на практиці. У викладанні добре володіє методикою, відпрацював систему подачі знань. Має досягнення в науково-дослідницькій роботі завдяки розвиненій творчій спрямованості. Проявляється екстравертований характер, який допомагає йому встановлювати позитивні стосунки зі студентами й колегами. У студентів, як правило, користується високим моральним та інтелектуальним авторитетом. Його наслідують, ним відкрито захоплюються і хвалять у його відсутність.

Другий тип (умовна назва – «організатор») відрізняється активною спрямованістю на громадську роботу. Часто відволікається для виконання різних доручень. Достатною мірою володіє спеціалізацією і методикою, вміє налагодити контакт зі студентами. Разом із тим у ряду носіїв цього типу відсутнє виражене прагнення до науково-дослідницької роботи, і це заважає зміцненню їх авторитету не тільки серед студентів, а й серед колег. У якості куратора піклується про своїх послідовників у дрібницях, і це також не сприяє позитивному ставленню до нього.

Третій тип (умовна назва – «методист») має виражену схильність до постійного прагнення вдосконалювати майстерність викладання, розвинені методичні та мовні здібності. Найчастіше його методична спрямованість у роботі переважає над глибиною наукового змісту матеріалу, але сам викладач, як правило, не вважає це негативною стороною своєї цілеспрямованої діяльності. Користується авторитетом у середньостатистичних студентів, але не завжди задовольняє запити творчих студентів. Невисокий науковий потенціал знижує його авторитет як викладача. У міжособистісних відносинах зі студентами рівний, вимогливий, але не завжди виходить за межі навчальної діяльності [3, с. 3-4].

Четвертий тип (умовна назва – «вчений») відрізняється творчим, аналітичним характером розуму, схильністю до теоретичної діяльності, творчої переробки інформації і т. ін. У ряді випадків його науково-дослідницька діяльність перевищує здібності і схильності до викладання. Його захопленість наукою, яка займає багато сил і енергії, не сприяє діловому та міжособистісному спілкуванню зі

студентами. Окремі викладачі цього типу вступають у конфлікти зі студентами, висловлюють і на ділі проявляють презирство до них та їх безперспективності в науці. В силу зосередженості на науковій діяльності «вчений» недооцінює й доручену йому виховну роботу. Обмеженість його виховного потенціалу перешкоджає впливу на студентів.

П'ятий тип (умовна назва – «пасивний») відрізняється індиферентним ставленням до всіх ділянок роботи у ВНЗ: викладання, виховання, науково-дослідницької та громадської діяльності. В авторитетних у колективі викладачів і студентів не користується повагою. Контакт з вихованцями не несе виховного потенціалу.

Натомість, студенти, за влучною класифікацією І. Ключко, виділяють такі групи сучасних викладачів:

1) викладачі – «вічні студенти» – вони розуміють студентів, бачать у студентах особистість, охоче дискутують на різні теми, володіють високим інтелектом і професіоналізмом;

2) викладачі – «колишні моряки» – намагаються навести військову дисципліну у ВНЗ, під словом «дисципліна» ці люди розуміють тотальний беззастережний поділ їх точок зору, вони цінують «рабство», а не інтелект і вміння логічно мислити, намагаються задавити особистість, «я» студента шляхом адміністративних заходів;

3) група викладачів, які відбувають «години», дозволяють студентам усе робити, аби їм не заважали [3, с. 3-4].

Залежно від визначених типів доцільно виділити такі провідні тактики поведінки у взаємодії:

1) співробітництво – така форма взаємодії, при якій викладач і студент-майбутній фахівець водного транспорту в ході спілкування сприяють один одному в досягненні індивідуальних та загальних цілей спільної діяльності;

2) протиборство – викладач та студент протидіють один одному в досягненні індивідуальних цілей, орієнтуючись тільки на свої цілі без урахування цілей один одного;

3) компромісна взаємодія – викладач та студент у чомусь сприяють, а в чомусь протидіють один одному;

4) відхід від взаємодії – викладач та студент намагаються уникати активної взаємодії, уникають контактів, ідуть на ризик

недосягнення власних цілей для того, щоб виключити вигреш іншого;

5) контрастна взаємодія – один із учасників ланки «викладач-студент» намагається сприяти іншому, який активно протидіє йому;

б) односпрямоване сприяння – один із учасників ланки «викладач-студент» приносить у жертву власні цілі та сприяє досягненню цілей іншого, який ухиляється від співпраці.

Американські та європейські психологи аналізують міжособистісну взаємодію з позицій орієнтації на контроль та орієнтації на розуміння [2, с. 139].

Орієнтація на контроль передбачає прагнення контролювати, керувати ситуацією і поведінкою інших, що зазвичай поєднується з бажанням домінувати у взаємодії. Орієнтація на розуміння включає в себе прагнення зрозуміти ситуацію й поведінку інших. Вона пов'язана з бажанням краще взаємодіяти й уникати конфліктів, з уявленнями про рівність партнерів у спілкуванні й необхідність досягнення взаємної, а не односторонньої задоволеності.

Відповідно до вищевикладеного, відзначимо, що сукупний характер міжособистісних відносин у системі «викладач-студент» залежить від охарактеризованих типів педагогів та носить суб'єктивний характер. Так, якщо у викладача переважає авторитарний стиль побудови міжособистісних відносин, то у майбутніх фахівців водного транспорту проявляється стан занепокоєння, невпевненості, тривожності, а також незадоволеності, дратівливості, іноді явної агресивності – стан, який є за своєю природою проявом освітнього стресу. Поведінка студентів визначається внутрішнім станом, що відбивається на міжособистісних відносинах всередині колективу. І якщо для вирішення своїх проблем студенти виявляють грубість, агресивність, то це змушує задуматися над ситуацією, що складається як у суспільстві в цілому, так і в освітніх установах зокрема.

Організація навчально-виховного процесу у формі діалогу як типу міжособистісного спілкування стає особливо значущою, коли викладач, будучи особистістю сам, формує особистість майбутнього фахівця водного транспорту, його світогляд, що є гарантією його безперервного професійного зростання, а також розвитку життєвих, ціннісних орієнтацій. Разом із тим, у практичній діяльності педагогів, незважаючи на багато позитивних змін в освітньому процесі в

останні роки, переважає традиційний підхід до організації навчального процесу. Психолого-педагогічні механізми не орієнтуються на систему особистісних цінностей і потреб студентів, які складають їх внутрішнє надбання. Для викладачів дуже часто побудова відносин є лише засобом передачі предметних знань, а не засобом формування моральних, інтелектуальних здібностей студентів. Саме тому освіта часто не стимулює у студентів розвиток рефлексивних здібностей і не формує процес становлення особистості та майбутнього фахівця. Педагогічним стереотипом залишається «вплив», що спочатку визначає «об'єкту» позицію того, хто навчається.

Положення студента визначається дистанцією в системі «викладач-студент» і відведеною йому при цьому роллю «виконавця», що впливає на прояв життєвої активності студента. Ця позиція у відносинах задається методом – способом діяльності, формою – принципами, цілями, правилами діяльності.

В умовах діалогічної побудови взаємовідносин «викладач-студент» робота викладача повинна бути спрямована на адаптацію майбутнього фахівця водного транспорту, створення довірчих відносин у групі, на формування соціально схвалюваної поведінки студента, на професійне самовдосконалення. Наприклад, успішне завершення спільного групового навчального заходу, у якому взяли участь всі студенти, покращує міжособистісні відносини. Спільне переживання успіху зближує студентів, стирає соціальні й економічні бар'єри між ними, знімає конфлікти, сприяє поліпшенню внутрішнього мікроклімату групи [10, с. 201].

Робота викладача повинна проводитися в тісному контакті зі старостою, з огляду на знання нею статусно-рольової структури групи й індивідуальних особливостей студентів. До психологічно ізольованих студентів необхідно бути уважним і обережним в оціночних судженнях.

Враховуючи вищевикладене, відзначимо, що студентський колектив майбутніх фахівців водного транспорту є соціальною групою, для якої характерні: висока згуртованість; колективне самовизначення – на протипагу конформності або нонконформності, які проявляються в групах низького рівня розвитку; колективна ідентифікація; соціально цінний характер мотивації міжособистісних виборів; висока референтність членів колективу по відношенню один

до одного; створення можливостей для процесів інтеграції та персоналізації; наявність позитивного зв'язку між ефективністю спільної діяльності та сприятливим психологічним кліматом; відсутність різких протиріч між індивідуальними та груповими інтересами; об'єктивність у покладанні та прийнятті відповідальності за результати спільної діяльності.

Все вищесказане свідчить про те, що становлення особистості майбутнього фахівця водного транспорту відбувається в студентській групі, яка знаходиться на певному етапі свого розвитку. Характер розвитку особистості визначається рівнем розвитку групи. У тих студентських групах, які досягли у своєму розвитку рівня колективу, складаються сприятливі умови для здійснення навчального процесу, що впливає на формування в студентів позитивних якостей особистості, необхідних сучасному фахівцю водного транспорту.

Підводячи підсумки проведеному дослідженню, маємо відзначити, що в освітньому просторі спостерігаються явні тенденції, коли змінюються і студент, і викладач, якщо вони дійсно є суб'єктами діяльності та спілкування. Суб'єктність викладача проявляється в здатності до самостійного осмислення процесів, що мають педагогічну природу, і умінні свідомо впливати на зміну умов ситуації, у якій ця діяльність здійснюється. Усвідомлення педагогом своєї діяльності призводить до створення людських відносин, які створюють культуру спілкування викладачів і студентів в аспекті міжособистісної взаємодії: воно стає більшою мірою спілкуванням людей, а не виконанням соціальних функцій. Таке спілкування формує особистість майбутнього фахівця водного транспорту, його особистісну позицію, світогляд, світовідчуття, що є гарантією його безперервного професійного зростання, розвитку життєвих та ціннісних орієнтацій. Перспективи подальших розвідок лежать у площині вивчення різних аспектів взаємодії педагога та майбутнього фахівця водного транспорту.

Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Москва : Мысль, 2009. – 318 с. **2. Добрускин М.** Социально-психологический портрет вузовского педагога / М. Добрускин // СОЦИС. – 1995. – № 9. – С. 137–141. **3. Ключко И. А.** Культура общения преподавателя и студентов как актуальный вопрос образования /

И. А. Ключко // Наукові праці ДонНТУ : зб. наук. праць. – 2013. – № 1 (13). – С. 1–5. – (Серія : Педагогіка, психологія і соціологія).

4. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : [монография] / Я. Л. Коломинский. – Минск : Тера Системс, 2000. – 432 с.

5. Молокова О. А. К вопросу об оценке студентами взаимоотношений с преподавателями / О. А. Молокова // Вестник Томского государственного педагогического ун-та : сб. науч. трудов. – 2013. – Вып. 1 (129). – С. 38–41.

6. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений : [монография] / Н. Н. Обозов. – Киев : Наукова думка, 2006. – 192 с.

7. Скакун В. А. Основы педагогического мастерства : [учебное пособие] / В. А. Скакун. – Москва : Форум : ИНФРА-М, 2011. – 208 с.

8. Сырова Н. В. Проблемы формирования культуры взаимоотношений педагогов и студентов в вузе / Н. В. Сырова, О. В. Серова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1486–1490.

9. Чалдини Р. Психология влияния : [монография] / Р. Чалдини. – Санкт-Петербург : [б.и.], 2000. – 272 с.

10. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития : [учебное пособие] / С. Д. Якушева. – Москва : Форум : НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 416 с.

SUMMARY

Skliarenko I. Interpersonal interaction between the teacher and the future specialist of water transport.

The article is devoted to the analysis of interpersonal interaction between teachers and future specialists of water transport in conditions of professional pedagogical activity in the team. In the course of the research, the analysis of the scientific literature and generalization of the results of the developments on the existing problems, consultation with competent persons and purposeful observation of the life activity of the really functioning student groups are used. The article shows the relationship between the existing types of teachers and the nature of interpersonal interaction with future specialists in water transport.

It is noted that the cumulative nature of interpersonal relationships in the «teacher-student» depends on the types described by teachers and is subjective. Thus, if the teacher dominated authoritarian style building interpersonal relations, future professionals of water transport manifests status anxiety, uncertainty, anxiety, and, dissatisfaction, irritability, aggressiveness sometimes explicit – a condition that is inherently educational manifestation of stress.

The organization of the educational process in the form of a dialogue as a type of interpersonal communication is especially important when the teacher being the person alone forms the personality of the future specialist water transport, its outlook, which guarantees its continuous professional growth and development of life, values. However, in practice teachers, despite many positive

changes in education in recent years, the prevailing traditional approach to the educational process.

The importance of the teacher's authority in the process of interpersonal interaction is argued.

Found that teacher awareness of the activity leads to the creation of human relationships that create a culture of communication of teachers and students in terms of interpersonal interaction. This communication forms the personality of the future specialist water transport his personal position, outlook, attitude, which guarantees its continuous professional growth and development of life and values.

It is established that the prospects for further research lie in the study of various aspects of interaction between the teacher and the future specialist of water transport.

Key words: interpersonal relations, interpersonal interaction, teacher, teacher, future specialists in water transport, types of teachers, interaction, authority of the teacher.

УДК [37.015.3:005.32]:811.111

Ганна Шалацька

МОТИВАЦІЙНА ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ПРОГРАМІСТІВ

У статті розглянуто можливості використання інтернет-ресурсів у процесі навчання англійської мови студентів-програмістів. Наведено приклади навчальних платформ, на яких представлені дистанційні освітні курси, призначені для студентів спеціальності «Інформаційні технології». Окреслено основні способи впровадження у навчальний процес матеріалів та результатів навчання, отриманих під час проходження курсів. Вказано на шляхи розширення професійних інтересів студентів та мотивації їх самостійної роботи з іноземної мови під час перегляду аутентичних відеоматеріалів, із подальшим відпрацюванням нової лексики. Визначено перспективи досліджень з цієї науково-методичної проблеми.

Ключові слова: інтернет-ресурс, комунікативна компетенція, дистанційний освітній курс, інформаційні технології, самостійна робота, відеоматеріал, інформаційний простір, мотивація.

Шалацкая А. Мотивационная целесообразность использования интернет-ресурсов во время обучения английскому языку студентов-программистов.

В статье рассмотрены возможности использования интернет-ресурсов в процессе обучения английскому языку студентов-программистов. Приведены примеры обучающих платформ, на которых представлены

дистанційні освітні курси, призначені для студентів спеціальності «Інформаційні технології». Представлені основні способи впровадження в навчальний процес матеріалів і результатів навчання, отриманих за час проходження курсів. Зазначено шляхи розширення професійних інтересів студентів і мотивації їх самостійної роботи по іноземній мові за час перегляду аутентичних відеоматеріалів, з подальшою обробкою нової лексики. Визначено перспективи досліджень цієї науково-методичної проблеми.

Ключові слова: інтернет-ресурс, комунікативна компетенція, дистанційний освітній курс, інформаційні технології, самостійна робота, відеоматеріал, інформаційний простір, мотивація.

Проблема впливу Інтернет-ресурсів на мотивацію та якість навчання, їх роль у розвитку комунікативної компетенції студентів заслуговує спеціального розгляду, тому що для студента-програміста, який вивчає іноземну мову, цей матеріал є джерелом не лише розмовної мови, що представлена в аутентичних відео- та аудіоматеріалах, а також можливістю поглибити свої знання у сфері майбутньої професійної діяльності та підвищити свою кваліфікацію через спілкування з програмістами з інших країн, долучившись з цією метою до проходження дистанційних освітніх курсів. У час швидкого розвитку інформаційних технологій, відкриття нових можливостей для майбутніх спеціалістів уміння користуватись Інтернет-ресурсами для подальшого самовдосконалення та безперервної самоосвіти є запорукою успіху.

Мета дослідження – окреслити можливості використання Інтернет-ресурсів у навчанні англійської мови студентів-програмістів в якості стимулів для природного говоріння у умовах навчального процесу на теми, пов'язані зі сферою інформаційних технологій, які б викликали інтерес, сприяли мотивації здобуття необхідних знань та професійному росту майбутніх спеціалістів.

У своїх наукових працях Є. Кізяков, Т. Крамаренко, І. Москалева, А. Пашивікін, Л. Подопрігоров розглядали використання інформаційних технологій у процесі навчання взагалі та у вивченні іноземної мови зокрема. Дослідження А. Кудін, Є. Полат, О. Тарнопольського були пов'язані із застосуванням Інтернет-технологій у навчальному процесі. Використанню Інтернет-ресурсів у навчанні англійської мови студентів різних спеціальностей присвячені роботи Б. Баррета, Л. Горелової, Н. Коптюг, Я. Стельчук, М. Томчук та ін. Проблема використання Інтернет-ресурсів під час навчання англійської мови студентів-

програмістів із застосуванням закордонних дистанційних освітніх курсів, аутентичних відео- та аудіоматеріалів, а також включення їх до планування самостійної роботи студентів не представлена в наукових працях, що вказує на високий ступінь новизни нашого дослідження.

У своїй праці Л. Горелова зазначає, що «викладачу необхідно визначити конкретні цілі використання можливостей і ресурсів Інтернету при підготовці до занять: для підбору і включення матеріалів мережі Інтернет у зміст занять (інтегрувати їх у програму вивчення); для самостійного пошуку інформації студентами в рамках роботи над проектом; для самостійного вивчення студентами лексичних та граматичних явищ іноземної мови й ліквідації прогалин у знаннях, уміннях і навичках; для самостійного вивчення студентами визначеної тематичної лексики» [1, с. 146].

Дослідник Я. Стельчук вказував, що «можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. На заняттях англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілу низку дидактичних завдань: формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; вдосконалювати писемне мовлення; поповнювати словниковий запас; формувати в студентів стійку мотивацію до вивчення англійської мови. Студенти можуть брати участь у тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться в мережі Інтернет, листуватися з однолітками з інших країн, брати участь у чатах, відео конференціях і т. ін.» [2, с. 226].

У процесі навчання англійської мови допоміжним засобом для зацікавлення та мотивації студентів-програмістів, а також поглиблення їх знань можуть стати Інтернет-ресурси, а саме дистанційні освітні курси. Одним із прикладів освітньої платформи є сайт Future Learn, де знаходяться різні за тематикою та проблематикою курси [7]. Залучення до цих курсів студентів може входити до плану їх самостійної роботи. Корисними з професійної точки зору для студентів-програмістів можуть бути, наприклад, такі курси: Functiona programming in Erland; Learn to code for data analysis; Cyber security for small and mediumenter prises; Begin programming: build your first mobile game; Learn to code electronic music tools with Java Script та інші. Курс Learning online: searching and researching допоможе студентам удосконалити їх пошукові навички, навчить орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати та систематизувати отримані дані. Під час вивчення таких курсів у студентів виникає можливість поспілкуватися в он-лайн режимі з іноземними фахівцями через Skype, вести дискусію з навчальних

питань з іншими учасниками дистанційного курсу на сторінці у Facebook, переглянути запропоновані відеоролики та попрацювати з додатковою літературою, поданою до кожного розділу курсу.

Навчальна платформа Coursera пропонує цілий ряд курсів англійською мовою з теми «Комп'ютерні науки». Викладач має можливість підібрати для самостійного опрацювання дистанційний освітній курс, максимально наближений за своїм контентом до спеціалізації студентів, таким чином підвищивши рівень володіння англійською мовою та поглибивши знання у сфері майбутньої професії. Кожен курс має вигляд інтерактивного навчального посібника, до складу якого входять відеоматеріали з субтитрами, тексти, проектні завдання та посилання на джерела, у яких можна знайти додаткову інформацію. Прикладом можуть бути наступні спеціалізації, запропоновані на сайті освітньої платформи: Python for every body; Java programming and soft ware engineering; Google cloud platform for system operations; Algorithms; User interface design та інші [5]. Викладач при виборі курсу для студентів-програмістів має враховувати їх особисті інтереси та рівень оволодіння професійними знаннями, рік вивчення спеціальності. Ефективність залучення дистанційних курсів під час вивчення іноземної мови, включення їх до плану самостійної роботи студентів залежить від умілої організації навчального процесу викладачем.

Ресурс Udacity пропонує навчальні курси для студентів та працівників сфери інформаційних технологій, розроблені провідними компаніями, такими як Google, Facebook, Amazon Web Service, IBM Watson та інші. Усі курси розподілені за трьома рівнями складності: Beginner, Intermediate, Advance. Це дає змогу дотриматись принципу посильності в навчанні, застосувати диференційований підхід. Засвоений матеріал у ході навчання на цих дистанційних курсах може бути покладений в основу майбутнього навчального проекту або бути використаним у підготовці курсових робіт за спеціальністю [6].

Схожою за своєю функціональною базою є навчальна платформа EDX. Курси в категорії Computer Science розподілені за рівнем складності: Introductory, Intermediate, Advance. Крім курсів, пов'язаних зі сферою інформаційних технологій, можливе залучення мовних курсів для вдосконалення писемного мовлення та поглиблення знань із граматики. Так, наприклад, курс English Grammar and Style, присвячений вивченню основних принципів граматики, особливостей уживання слів, порівнянню різних стилів письма, структурі речень та пунктуації. У студентів буде можливість

ознайомитися з додатковими ресурсами, корисними для вивчення граматики, переглянути інтерв'ю з носіями мови, виконати завдання та вправи для закріплення отриманих знань.

Студенти-програмісти старших курсів рівня магістр можуть здійснювати самостійну роботу на базі освітніх курсів Codecademy, які побудовані на досвіді зарубіжних експертів, спеціалістів з програмування. Навчання здійснюється на безкоштовній основі, весь матеріал подано англійською мовою. Компанія Codecademy пропонує наступні курси для програмістів: Learn HTML&CSS; Learn Java; LearnSQL; Learn Sass; Makea Website; PHP та інші.

Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням вимагає від студента кропіткої роботи з текстами за спеціальністю, з термінами та професійною лексикою. Ресурс Computer Desktop Encyclopedia містить тлумачення термінів та абревіатур зі сфери інформаційних технологій англійською мовою. Викладач може підготувати пошукові завдання, виконання яких буде базуватись на роботі зі словниками. На сайті Techterms, крім визначення та розшифровки абревіатури, подано детальне роз'яснення до кожного терміна англійською мовою. Ресурс Computer Hope, окрім детального опису поняття, надає до кожного терміна список джерел для детальнішого ознайомлення з ним, а також ілюстративний матеріал.

Інтернет-ресурси дають можливість підібрати, залежно від етапу навчання та тематики занять, відповідні відеоматеріали, які представлені в різноманітних телевізійних жанрах та спрямовані на реалізацію практичних, загальноосвітніх та виховних цілей. На заняттях з вивчення англійської мови використання аутентичних матеріалів, таких як науково-популярні телепередачі, інтерв'ю з цікавими людьми, художні та документальні фільми, серіали, сприятиме розвитку комунікативної компетенції студентів.

Записи науково-популярних телепередач дозволяють надати процесу оволодіння англійською мовою комунікативно-когнітивного характеру, оскільки такі відеоматеріали містять у собі поєднання мовної та соціокультурної інформації, яка присутня в ситуаціях реального іншомовного спілкування. Сюжет телепередач побудований таким чином, що поведінка та мовлення ведучих звернені до глядачів, які ніби присутні в студії, а це мобілізує увагу студентів та налаштовує на активне сприйняття. Вибір відеоматеріалу для перегляду студентами-програмістами повинен бути мотивованим лексико-граматичними засобами. Одна з найважливіших вимог – це якість відео, у якому іншомовне мовлення має бути чітким та повільним.

Для ілюстрації навчального матеріалу та розвитку вміння сприймати на слух іноземне мовлення ми рекомендуємо використовувати відеоматеріали із сайту ogogo.tv. Студентам-програмістам можна запропонувати перегляд відеороликів про комп'ютери, сучасні програми, а також розповіді працівників сфери інформаційних технологій, які знаходяться в категорії Computer phile. Фрагменти відео можуть бути використані для навчання студентів з різним рівнем володіння англійською мовою, тому що доступна функція налаштування зручної швидкості відтворення відео, для кращого розуміння та сприйняття, а також наявні субтитри. Студент може зупинити відео в будь-який момент і звернутись до словника, щоб дізнатись про значення невідомого слова [4]. Виклад матеріалу здійснюється в зрозумілій формі з використанням схематичних малюнків, мультиплікацій, фотографій та ін. Використання відеоматеріалів надає можливість неодноразово повторити окремі сцени, покадрово переглянути їх, перемотати, працювати вибірково, поєднувати епізоди або переставляти їх місцями, залучаючи тільки ті фрагменти відео, які необхідні для досягнення поставленої навчальної мети. Вибране викладачем відео для домашнього завдання може опрацьовуватись студентом в індивідуальному темпі та стати основою для підготовки есе чи презентації.

Використання аутентичних відеоматеріалів у навчанні англійської мови знайомить студентів з різними манерами спілкування, які залежать від соціальної приналежності мовців, демонструє емоційне забарвлення розмови, її природній темп та специфіку мовлення кожного з персонажів, їх міміку та жести. Показ мовної поведінки в аутентичній ситуації з наявним соціокультурним компонентом покращує навчання усному мовленню, сприяє розвитку комунікативної компетенції, монологічного мовлення, збільшенню обсягу та покращенню міцності запам'ятовування навчального матеріалу. Потрібно зазначити, що використання аутентичних матеріалів, на відміну від адаптованих відеоматеріалів, потрібно починати зі студентами з середнім та високим рівнем володіння англійською мовою, коли вже мовні навички сформовані.

Рекламні трейлери до фільмів допомагають зекономити аудиторний час. Вони створені для того, щоб заінтригувати глядача, під час їх перегляду студенти отримують мотивацію до перегляду всього фільму після заняття та виконати вдома завдання, що його супроводжують. Завдяки маленьким розмірам трейлерів, їх можна переглядати в аудиторії декілька разів. «Вибір прийомів

використання фільмів залежить від завдань навчання й аудиторії» [3, с. 32] студентів. Метою перегляду відеоматеріалу можуть бути: «організація дискусії на певну тему; аудіювання; граматики; вимова; мовна поведінка; факти культури країни, мова якої вивчається» [3, с. 32]

У фільмах моделюється життя, характер персонажів, їх внутрішній світ, почуття, реальна дійсність, взаємостосунки людини і світу. Саме тому використання фільмів на заняттях має емоційний та естетичний вплив на студентів, сприяє мимовільному запам'ятовуванню матеріалу, у них виникає ілюзія, ніби вони беруть участь в актах комунікації іноземною мовою, що проектується на екрані. Хоча під час сприйняття фільму студент знаходиться в умовній, а не реальній ситуації, але він ототожнює себе з головним персонажем, приймає рішення, розмірковує над діями, проводить причинно-наслідкові зв'язки. Фільм допомагає мобілізувати та організувати розумову та мовну активність тих, хто навчається, а також є ефективним засобом навчання студентів аудіюванню, тобто розумінню англійської мови на слух. «У фільмі візуально представлена вимова носіїв мови, що дає можливість краще зрозуміти інтонацію та наголос в англомовному реченні» [3, с. 34]. Іншомовні вислови містять у собі ставлення мовців до різних життєвих ситуацій, які показані у фільмі, що робить мовлення природним, полегшує сприйняття й засвоєння реципієнтом. Використання кінофільмів також допомагає студентам мобілізувати та активізувати лексичний та граматичний матеріал, тому що у фільмі подаються готові зразки правильного та природного мовлення. Крім того, використання фільму зі змістовним сюжетом може слугувати джерелом для проведення дискусії та написання твору. І. Терехів наводить наступні критерії відбору фільму для перегляду на занятті: ступінь зрозумілості фільму; об'єм мовного матеріалу; об'єм мовно-поведінкового матеріалу; об'єм країнознавчого матеріалу; баланс мовного та візуального матеріалу; наявність субтитрів; те, наскільки фільм сучасний та ін. [3, с. 33].

Ресурс Show-english надає доступ до перегляду великої бази фільмів, серіалів та музичних відеокліпів англійською мовою. Відеоматеріал сайту, поданий із субтитрами, дає можливість студенту навести курсор на незнайоме слово й побачити його переклад, додати це слово до особистого електронного словника, який зберігається на сайті. Для кращого запам'ятовування нових слів запропоновані різні види тестів: конструктор слів; слово – переклад; переклад – слово;

список слів. Студент може створити аудіо файл, який буде включати вибрані ним невідомі слова та їх переклад. Ресурс Show-english підтримує функцію експорту нових слів до програм Lingualeo та Anki з метою подальшого відпрацювання лексичного матеріалу та закріплення вивченого. Наприклад, для студентів-програмістів корисним буде перегляд серіалів «The IT Crowd» та «The Big Bang Theory», а також фільму «The Social Network».

Перевагами методики викладання англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів є можливість удосконалення комунікативної компетенції студентів-програмістів на основі різноманітної тематики дистанційних освітніх курсів; інтенсифікація навчального процесу, отримання максимальної кількості інформації від спеціалістів сфери інформаційних технологій; наявність можливості контролю слухового сприйняття зоровим завдяки перегляду відеоматеріалів із субтитрами, що підвищує ефективність сприйняття; формування комунікативної компетенції та отримання досвіду міжкультурного спілкування.

Отже, навчання англійської мови з використання розглянутих нами Інтернет-ресурсів підвищує мотивацію студентів, зумовлює виникнення у них відчуття успіху, коли їм вдається зрозуміти матеріал, адресований носію мови, та розуміння досяжності оволодіння іноземною мовою. Ефективність застосування Інтернет-ресурсів залежить від доцільності їх впровадження у навчальний процес, їх використання має бути методично грамотним та зумовленим метою навчання. Саме умови використання, розробка завдань та вимоги до них можуть стати предметом подальших досліджень на шляху до вдосконалення процесу навчання іноземній мові.

Література

1. Горелова Л. М. Використання Інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови для підвищення соціокультурної компетенції студентів: [наук.-метод. журн.] / Л. М. Горелова // Наукові праці. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – Т. 36. – Вип. 23. – С. 144–148. – (Серія : Педагогічні науки). **2. Стельчук Я. В.** Використання інтернет-ресурсів на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах / Я. В. Стельчук // Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 1. – С. 225–229. **3. Терехов И. В.** Об использовании фильмов для изучения английского языка и речевого поведения его носителей / И. В. Терехов // Вестник ТГУ. – 2009. – Вып. 3 (71). – С. 32–34. **4. Computerphile** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ororo.tv/ru/channels/computerphile>. **5. Courses**

[Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.coursera.org/courses>.
6. Courses [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<https://www.udacity.com/courses/all>. **7. Online courses** [Електронний
ресурс]. – Режим доступу : <https://www.futurelearn.com/courses>.

SUMMARY

Shalatska G. Motivational expediency of using Internet resources during teaching English to students programmers.

Research objective is to outline possibilities of using Internet resources in teaching English to students programmers as incentives for natural speaking in the conditions of learning process on the topics related to the field of information technologies, which would cause interest, contributed to the motivations of obtaining necessary knowledge and to the professional growth of future experts.

The article considers the possibility of using Internet resources in the process of teaching English to students-programmers. Examples of educational platforms that presented distance learning courses designed for students of specialty «Information Technology» are given. The article deals with educational platform such as FutureLearn, Coursera, Udacity, EDX and Codecademy. The main methods of implementation into the learning process of materials and the results obtained during passing of the course. It is specified ways of expansion of the students' professional interests and motivation their individual work in a foreign language while watching authentic video records, and further work with new vocabulary. Use of Internet resources has to be methodically competent and caused by the training purpose.

Benefits of teaching English with the use of Internet resources are the following: firstly an opportunity to improve communicative competence of students programmers on the basis of various topics the distance educational courses; secondly an intensification of the educational process, to obtain the maximum amount of information from experts in the field of information technology; thirdly an opportunity to control acoustical perception by video materials, due to viewing video with subtitles; and finally to gain experience of intercultural communication.

Thus teaching English using Internet resources, that we have considered increases the motivation of students, causes them to have the feeling of success when they are able to understand the material, while addressing a native speaker, and reach an understanding of mastering a foreign language. Prospects of further researches of this scientific and methodical problem are defined. The conditions of using, development of tasks and requirements can become the subject of further research towards the improvement of the process of learning a foreign language.

Key words: Internet resource, communicative competence, distance learning course, information technology, independent work, video, information space, motivation.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Береза Іван Сергійович**, викладач; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.
2. **Басюк Леся Богданівна**, здобувачка; Криворізький державний педагогічний університет.
3. **Білоус Олена Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.
4. **Бондаренко Дмитро Володимирович**, старший викладач; Криворізький державний педагогічний університет.
5. **Брижата Ірина Григорівна**, старший викладач; Криворізький державний педагогічний університет.
6. **Бугра Аліна Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, асистент; Криворізький національний університет.
7. **Вакуленко Валентина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор; Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
8. **Гаманюк Віта Анатоліївна**; доктор педагогічних наук, професор; Криворізький державний педагогічний університет.
9. **Гриценко Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук; Криворізький національний університет.
10. **Зінонос Наталя Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; Криворізький національний університет.
11. **Іванова Вікторія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.
12. **Іванова Галина Ігорівна**, аспірантка; Криворізький державний педагогічний університет.
13. **Каландирець Нелля Миколаївна**, аспірантка; Національний університет біоресурсів і природокористування України.
14. **Касілов Іван Анатолійович**, викладач; Криворізький державний педагогічний університет.
15. **Коваленко Вікторія Костянтинівна**, аспірантка; Криворізький державний педагогічний університет.
16. **Коваленко Ія Анатоліївна**, здобувачка; Криворізький державний педагогічний університет.
17. **Ковшар Олена Вікторівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет.
18. **Коновал Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор; Криворізький державний педагогічний університет.
19. **Крижановський Микола Миколайович**, старший викладач; Криворізький державний педагогічний університет.
20. **Марчик Валентина Іванівна**, кандидат біологічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.

21. **Мотуз Тетяна Володимирівна**, старший викладач; Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».
22. **Переверзева Світлана Василівна**, викладач; Криворізький державний педагогічний університет.
23. **Передерій Ольга Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».
24. **Рябовол Лілія Тарасівна** доктор педагогічних наук, доцент; Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
25. **Савченко Лариса Олексіївна**, доктор педагогічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.
26. **Селищева Ірина Анатоліївна**, аспірантка; Криворізький державний педагогічний університет.
27. **Семенець Сергій Петрович**, доктор педагогічних наук, професор; Житомирський державний університет імені Івана Франка.
28. **Скляренко Інна Юріївна**, кандидат педагогічних наук; Київська державна академія водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного.
29. **Соколова Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Криворізький національний університет.
30. **Соломенко Артем Олександрович**, аспірант; Криворізький державний педагогічний університет.
31. **Стрюк Лариса Борисівна**, кандидат філологічних наук, професор; Криворізький державний педагогічний університет.
32. **Таможська Ірина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
33. **Татьянчикова Ірина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор; Донбаський державний педагогічний університет.
34. **Туркот Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Херсонська академія неперервної освіти.
35. **Фурман Олександр Іванович**, старший викладач, Криворізький державний педагогічний університет.
36. **Царенко Анна Вікторівна**, аспірантка; Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.
37. **Чернецька Юлія Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор; Харківська гуманітарно-педагогічна академія.
38. **Шалацька Ганна Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент; Криворізький національний університет.

ЗМІСТ**Розділ 1****Теоретико-практичні проблеми педагогіки вищої школи*****Берега І.***

Впровадження технології комп'ютерного тестування для оцінювання знань студентів ВНЗ.....3

Бондаренко Д.

Функціональний аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики.....12

Брижата І.

Професійні уміння в структурі готовності вчителя образотворчого мистецтва.....22

Грищенко С.

Структура методичної системи навчання екологічної геоінформатики.....31

Каландирець Н.

Формування підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників засобами інтерактивного навчання.....39

Крижановський М., Фурман О.

Критерії формування художньо-професійних знань та умінь у студентів на заняттях з елементів ДПМ за допомогою новітніх методів і технологій.....48

Переверзева С., Марчик В.

Формування готовності майбутніх вчителів фізичної культури до професійного саморозвитку в процесі позааудиторної роботи.....56

Савченко Л.

Використання веб-квест технологій у вищій школі при підготовці майбутніх фахівців.....67

Соколова С.

Професійна мобільність як складова правової культури майбутніх інженерів-педагогів.....75

Стрюк Л.

Роль засобів візуалізації у самостійній роботі студента-філолога.....85

Царенко А.

Умови формування професійної відповідальності майбутніх вчителів початкових класів.....92

Розділ 2**Теоретико-практичні проблеми педагогіки загальноосвітньої школи****Басюк Л.**

Проблема змісту шкільних підручників у вітчизняній педагогіці (від кінця 40-х років до теперішнього часу): особливості та етапи підручникотворення.....100

Вакуленко В.

Адаптація і толерантність у екстремальних ситуаціях.....108

Гаманюк В.

Навчання другої іноземної мови у системі загальної освіти в Україні: проблеми та перспективи.....116

Рябовол Л.

Методика навчання правознавства (правознавча дидактика) як наука: об'єкт, предмет, мета, завдання, функції, методологія.....125

Семенець С.

Концепція моделі навчально-математичної діяльності учнів.....136

Соломенко А., Коновал О., Туркот Т.

Дидактичний потенціал фізики у розвитку критичного мислення.....147

Татьянчикова І.

Механізми і показники соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями.....155

Розділ 3**Актуальні питання освіти****Коваленко В.**

Використання інформаційних технологій в системі вищої освіти.....170

Ковшар О.

Роль принципів наступності і перспективності в організації безперервної освіти.....176

Чернецька Ю.

Подолання соціальних ризиків серед реабілітованих наркозалежних осіб методами соціальної роботи.....185

Розділ 4**Проблеми становлення і розвитку освітньої парадигми:
історико-педагогічний аспект****Касілов І.**

Історичні передумови розвитку інструментального виконавства у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.....195

Коваленко І.

Історико-педагогічні дослідження з позицій регіонального підходу: проблема поняттєвого визначення.....204

Мотуз Т.

Розвиток ідеї толерантності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ – початок ХХІ століть): проблема періодизації.....210

Селищева І.

Історична пам'ять у контексті історичної освіти.....222

Таможська І.

Стан процесу підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття).....230

Туркот Т., Коновал О.

К. Ушинський як фундатор філософії освіти.....242

Розділ 5**Інтеграція психолого-педагогічних чинників
в організацію навчально-виховного процесу****Білоус О.**

Організація креативної діяльності студентів у процесі навчання в педагогічному університеті.....249

Бугра А., Коновал О., Туркот Т.

Методико-практичні підходи до організації самоосвітньої діяльності суб'єктів навчання в системі вищої та післядипломної освіти.....257

Зінонос Н.

Вплив мотивації на успішність і результати навчання іноземних студентів при вивченні природничо-математичних дисциплін.....269

Іванова В.

Розвиток педагогічної творчості майбутніх вчителів у системі професійної підготовки.....275

Іванова Г.

Тайм-менеджмент як педагогічна технологія формування культури розумової праці студентів.....282

Передерій О.

Вплив освітньої системи на рівень особистісної тривожності учнів вальдорфської школи та учнів загальноосвітніх шкіл.....292

Скляренко І.

Міжособистісна взаємодія викладача та майбутнього фахівця водного транспорту.....304

Шалацька Г.

Мотиваційна доцільність використання інтернет-ресурсів під час навчання англійській мові студентів-програмістів.....317

Відомості про авторів.....326

Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць

Випуск 50

Головний редактор –доктор педагогічних наук, професор Т. О. Дороніна

Літературні редактори:

Бузько С. А., кандидат філологічних наук, доцент, КДПУ
Малоіван М. В., кандидат педагогічних наук, викладач, КДПУ

Технічні редактори:

Іванова В. В., кандидат педагогічних наук, доцент, КДПУ
Зеленкова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент, КДПУ

Підписано до друку 18.04.2017 р.

Формат 60x84/16. Папір офс. Друк офс. Ум. друк. арк. 17,74

Гарнітура Times New Roman. Наклад: 100 прим.

Замовлення №

Видавець: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»
м. Київ, вул. Бориспільська, 9,
Свідоцтво серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р.

Виготовлювач: Типографія «Айс Принт»
Тел: +38(063)231-92-82, +38(048)735-92-83

Site: www.ice-print.com.ua
E-mail: info@ice-print.com.ua