

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ДВНЗ «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»



МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ (З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ)
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

«ПЕДАГОГІЧНА НАУКА В УКРАЇНІ
ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ:
ЗДОБУТКИ, ПРОРАХУНКИ, ПЕРСПЕКТИВИ»

15–16 листопада 2017 р.

Херсон
Видавничий дім «Гельветика»
2017

Рекомендовано до друку відповідно до ухвали вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 6 листопада 2017 р. № 4)

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова організаційного комітету

Тюхтенко Н. А. – в.о. ректора Херсонського державного університету, проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи, кандидат економічних наук, доцент, професор кафедри менеджменту і адміністрування, заслужений працівник освіти України, академік академії економічних наук України, член ревізійної комісії спілки економістів України, відмінник освіти України.

Заступник голови:

Корольова І. І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Члени комітету:

Александрова Г. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;
Петренко О. Б. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;
Радул В. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, відмінник освіти України;
Слюсаренко Н. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;
Федяєва В. Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;
Шапран О. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»;
Яцула Т. В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

**Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, про-
рахунки, перспективи** : матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (15-16 листопада 2017 року, м. Херсон). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017 – 280 с.

ISBN 978-966-916-398-1

Збірка містить матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції «Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи», що висвітлюють здобутки, прорахунки, перспективи педагогічної науки в Україні. Видано в авторській редакції.

УДК 371(477)(063)

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ (XX ТА XXI)

Психологічний супровід системи освіти за роки незалежності України Александрова Г. М.	10
Закон «Про освіту» про перспективи вивчення мов в умовах євроінтеграції України Лопушинський І. П., Ковнір О. І.	13
Вплив зимових обрядів українців XIX – початку XX століття на виховання дітей Окольніча Т. В.	16
Естетичне виховання молодших школярів на зламі століть (XX-XXI) Пагута Т. І.	19
Соціально-педагогічні аспекти сучасних проблем освіти Радул В. В.	22
Розвиток інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в Україні за роки незалежності Турова О. І.	25
Приватна освіта як основа діяльності елітних навчальних закладів в Україні Хайдарі Н. І.	29

НАПРЯМ 2. УНІВЕРСИТЕТСЬКА НАУКА УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Аксіологічний підхід до розвитку інформаційної культури майбутніх вчителів історії Бабенко Т. В.	33
Психологічні засади фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій Бардус І. О.	35
Сутність та складові інформаційної грамотності особистості Бистрянцев М. В.	39
Тьюторський супровід як засіб індивідуалізації розвитку професійної компетентності у післядипломній освіті Гусак В. М.	42
Шляхи формування фінансової грамотності в учнівської молоді Єрмолаєва Г. Р.	45

Ефективність використання електронної дидактичної гри в навчальному процесі Кордонська А. В., Асмоловська Т. В., Байлюк Л. А.	48
Застосування діаграм під час вивчення англійської мови у вищих навчальних закладах Прибора Р. І.	52
Підготовка майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації засобами Інтернет ресурсів (на прикладі інформаційного ресурсу YouTube) Сотер М. В.	54
Підготовка майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії з позицій компетентнісного підходу Стрюк К. М.	58
Соціалізація особистості в умовах цифрової ери: зарубіжний досвід Черних О. О.	62
Дослідження когнітивного компоненту інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування Шевченко В. М.	65

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА І СУЧАСНЕ УКРАЇНСЬКЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Формування життєвої компетентності підлітків як актуальний напрямок соціально-педагогічної роботи у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі Великжаніна Д. В.	68
Управління розвитку іміджу навчального закладу Гордієнко К. С.	71
Організація науково-дослідної роботи у студентів першокурсників вищих медичних навчальних закладів як невід'ємна складова сучасного навчального процесу Грінкевич В. М.	74
Психолого-педагогічні умови підвищення ефективності управління фізичним розвитком учнів загальноосвітніх навчальних закладів Довбуш А. А.	77
Організація фізичного виховання учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу Кобець Ю. С.	80
Гуманістичний підхід до організації освітньої діяльності в Павлівській школі Кочубей Т. Д.	82
Індивідуальна освітня траєкторія студентів Краснощок І. П.	86

Середовищний підхід як методологічний регулятив управління професійним розвитком учителів	
Мартинець Л. А.	89
Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у вищій школі	
Моренко О. М.	91
Педагогічна технологія «тайм-менеджмент» як засіб формування умінь самоорганізації студентів вищих начальних закладів	
Мунтян Т. В.	94
Особливості конкурентного навчального середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	
Пермінова Л. А.	97
Управління виховним процесом загальноосвітнього закладу освіти	
Петренко Е. О.	101
Виховна парадигма у сучасній системі вищої освіти	
Погорєлова Т. Ф.	103
Ергономічні вимоги до кольорового дизайну класу	
Прибора Т. О.	105
До змісту поняття «професійна компетентність» військового юриста	
Радченко К. А.	108
Деякі аспекти управління діяльністю загальноосвітнього закладу	
Разінкова О. Р.	112
Студентське самоврядування як фактор формування управлінської культури студентів	
Семанчина В. О.	115
Труднощі і суперечності реалізації трудової підготовки молоді України на зламі ХХ–ХХІ століть	
Слюсаренко Н. В.	118
Функція контролю в закладах освіти	
Тригуб Т. О.	121
Управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах сьогодення	
Федірко А. В.	124
Про підготовку психологів для Національної поліції у вищих навчальних закладах МВС України	
Федоренко О. І.	127
Теоретико-методологічні основи моделювання акмеологічного простору школи	
Ціпан Т. С.	129

Зміст і структура процесу самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти	
Шапаренко Х. А.	131
Передумови формування культури безпеки студентської молоді в умовах сучасної вищої школи	
Шароватова О. П.	134
Урок по класу фортепіано в музичній школі як середовище особистісного розвитку дитини	
Яцула Г. В.	138

НАПРЯМ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Виховання ініціативності дітей дошкільного віку в умовах сучасної сім'ї	
Агіляр Туклер В. В.	140
Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до реабілітаційної діяльності з комбатантами на основі використання інноваційних методик та підходів як вимоги часу	
Бриндіков Ю. Л.	143
Психолого-педагогічні аспекти формування іміджу Збройних сил України серед студентської молоді	
Будак В. Д.	146
Формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі виховної роботи університету	
Вдовиченко Р. П.	150
Організація естетичного виховання учнівської молоді засобами музичного мистецтва	
Долгушина О. А.	153
Можливості організації вчителем фізики дослідницької діяльності учнів в позаурочний час	
Донець І. В.	156
Актуальні проблеми соціально-професійного самовизначення студентської молоді	
Дубінка М. М.	159
Проблемні аспекти формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у медичних університетах	
Дудікова Л. В.	162
Гурткова робота як засіб розвитку творчої особистості в умовах загальноосвітнього закладу	
Жабюк Х. В.	165

Сучасні підходи до вивчення іноземних мов у ВНЗ морського профілю України Золотовська В. С.	167
Формування полікультурної компетентності учнів засобами шкільної біології Карташова І. І., Гамелаурі А. О.	171
Питання методики викладання фізики в практиці діяльності Новоросійського товариства дослідників природи Кисільова Т. О., Савчук В. С.	174
Психолого-педагогічні засади навчання учнів з особливими освітніми потребами Литвиненко А. М.	178
Класний керівник як менеджер освіти Лобода К. А.	180
Творчий розвиток школяра на уроках трудового навчання Марусич О. В.	182
Психологічні основи формування лідерських якостей у студентів університету Олексюк О. Є.	185
Системний підхід до організації професійної підготовки вчителя Петриченко Л. О.	189
Ціннісні орієнтації учнів ПТНЗ Пислар А. Б.	191
Специфіка управління в освітній системі Польщі Писларь О. О.	194
Особливості виховання патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб Поворознюк С. І.	198
Зміст соціального виховання учнів шкіл-інтернатів у позанавчальний час (60-70-ті рр. ХХ століття) Султанова Н. В.	201
До питання принципів формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі Токарева О. В.	204
Дистанційна форма навчання як показник якості освіти Шендерук О. Б.	207
Шляхи оптимізації взаємодії школи і сім'ї у розвитку особистості школяра Шешеня Р. М.	209

Професійна підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін
Юркова Т. Ф...... 212

Особливості управління учнівським колективом
Яцула Т. В. 214

НАПРЯМ 5. ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ; ЗА І ПРОТИ

Професійна готовність менеджера освіти в умовах сьогодення
Бардачова Г. І...... 217

Управління формуванням професійних компетентностей
майбутніх менеджерів освіти
Блах В. С...... 221

Підготовка магістрантів до викладацької діяльності
у непедагогічних вищих навчальних закладах
Вихрущ В. О...... 223

Розвиток професійної діяльності філолога під впливом
глобалізаційних процесів
Іконнікова М. В...... 227

Підготовка менеджерів освітньої галузі в умовах сьогодення
Ковальська Н. М., Багадзьорова Л. М...... 229

Шляхи формування професійної компетентності майбутніх
менеджерів освітньої галузі
Корольова І. І. 232

Педагогічний коучінг як технологія розвитку професійної компетентності
майбутнього викладача вищої школи
Кравцова Т. О...... 234

Імідж викладача вищого військового навчального закладу
Красницька О. В...... 237

Характер учителя как фактор в управлении классом
Оруджева Тахмина Раджаб кызы 241

НАПРЯМ 6. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОЇ РЕТРОСПЕКТИВИ

Визначення тенденцій розвитку вітчизняної дошкільної освіти
Алексєєнко-Лемовська Л. В...... 243

А. С. Макаренко як педагогічна персоналія в історичній ретроспективі
Белан Г. В...... 246

Становлення педагогічної освіти в Україні у першій половині 20-х рр.
Бойко Н. О...... 249

Дослідження формування педагогічної майстерності вчителя в історії педагогіки Бутенко Н. І.	252
Відображення проблеми підготовки майбутніх філологів в Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття в дисертаційних дослідженнях вітчизняних учених Кан О. Ю.	255
Становлення та розвиток педагогіки дитячого руху Коляда Н. М.	258
Освітньо-просвітницька діяльність пролеткульту в контексті історичної ретроспективи Кравченко О. О.	261
Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи на теренах України: історико-педагогічний аспект Кузьменко Ю. В., Щетина Т. П.	264
Проблема дитячої книги в історії розвитку дошкільного виховання Озерна Н. М.	266
Вивчення давніх періодів виховання як історико-педагогічна проблема Радул О. С.	269
Формування етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти в історичній ретроспективі Ткаченко О. М.	272
Тенденції і суперечності вітчизняного студентського самоврядування у період авторитарної педагогіки з 1930 р. до 1955 р. Трибулькевич К. Г.	274

НАПРЯМ 1. УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ (XX ТА XXI)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СИСТЕМИ ОСВІТИ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ

АЛЕКСАНДРОВА Г. М.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

За роки незалежності в Україні, попри складну соціально-економічну ситуацію, відбулись позитивні структурні й змістові зміни у психологічному забезпеченні системи освіти. Сучасна вітчизняна психологія здатна до розв'язання проблем діяльності суб'єктів освітнього простору на науково обґрунтованому теоретичному і практичному рівнях. На сьогоднішній день у системі науково-методичного забезпечення роботи психологів при НАПН України працюють фахівці Інституту психології імені Г.С. Костюка, Інституту соціальної та політичної психології, підрозділів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, Інституту проблем виховання, Інституту спеціальної педагогіки та ін.). Вплив наукових здобутків у галузі психології на освітню практику забезпечується через публікацію наукових і науково-методичних праць; упровадження нових методик (діагностичних, розвивальних, корекційних); проведення масових науково-практичних заходів; підготовку науково-психологічних кадрів вищої кваліфікації тощо.

Зміни у соціальному замовленні на освіту та у принципах, які мають бути покладені в основу навчання і виховання, спричинили орієнтацію вітчизняної психології освіти у напрямку наближення до ідеалів людиноцентризму, переходу від парадигми «привласнення тим, хто навчається, культурно-історичного досвіду людства» до парадигми «спілкування між культурно-історичним досвідом людства та культурним досвідом того, хто навчається». Відповідно, актуальною проблемою суспільного буття стає гуманізація освіти, розроблення нових її форм і методів, побудованих на засадах взаємної поваги і співпраці суб'єктів освітнього процесу. Отже, українські психологи, прагнучи гуманізації освіти, виходять із необхідності синтезу егалітарної та елітарної інтерпретацій гуманізму, що має втілюватись у поєднанні надійного масового долучення до певних мінімально необхідних стандартів освіченості й культурності із налаштованістю на гармонійне розкриття та збагачення індивідуального особистісного потенціалу кожної людини, зокрема через надання їй достатнього простору для прояву самостійності і творчості. Її складниками є ретельне

врахування вікових та індивідуально-психологічних властивостей учня (що має спрямовуватись на збереження і зміцнення його психологічного здоров'я) та сприяння особистісному розвитку учня, досягнення гармонізації цього розвитку (поєднання екстенсивного та інтенсивного розвитку).

У контексті окреслення психологічних механізмів творчої діяльності вітчизняними психологами розкрито роль взаємодії таких компонентів психіки та людської активності, як логіка й інтуїція, раціональне та ірраціональне. Таку взаємодію репрезентовано у новітніх методиках розвитку творчого мислення школярів.

Визначено важливий напрям конкретизації особистісної орієнтації в освіті, який стосується організації та здійснення педагогічної діяльності. Він полягає у послідовному додержанні принципу сполучальності педагогічних впливів із внутрішніми закономірностями особистісного розвитку (за Г.С. Костюком): особистості учня слід дати змогу вільно функціонувати й розвиватися за власними законами, водночас надавши їй максимальні можливості для найсприятливіших варіантів реалізації цих законів. Такі можливості передбачають залучення кожного учня до культури у єдності її усталених та інноваційних, творчих складових.

Цей принцип сполучальності отримав розвиток у генетико-моделюючому методі (С.Д. Максименко), який дав змогу, відтворюючи у психолого-педагогічному експерименті різні типи діяльності учня, з'ясувати як закономірності формування окремих психічних новоутворень у залежності від змісту навчальних предметів, так і зміни, що відбуваються при цьому в становленні й розвитку учня як унікальної цілісної особистості.

Як ми знаємо, навчально-виховний процес слід будувати, виходячи з пріоритету особистостей учнів і вчителів, включаючи діалоги «учень-учень» і «учень-вчитель» в організацію цього процесу. Вітчизняними психологами зроблено й експериментально апробовано систему занять зі школярами, де учнівська позиція формується як авторська, що забезпечує збереження і збагачення творчого потенціалу дитини. З'ясовано можливості різних видів діяльності школярів (ігрової, зображувальної, музичної, хореографічної, театраль-но-драматичної) як форм співпраці, через які найприроднішим для дітей шляхом здійснюється їх залучення до продуктивного діалогічного спілкування.

Наукове забезпечення психологічного супроводу освіти зі спрямуванням на її гуманізацію й особистісну орієнтацію потребують спирання на здобутки соціальної психології. Зокрема, впровадження профілізації в школі, яке передбачає перебудову звичної структури класів, адже виникають додаткові причини для загострення конфліктів між учнями, спостерігаються елементи дискримінації певних профілів. Результати наукових досліджень свідчать про можливість запобігти таким негативним ризикам у реалізації освітніх реформ завдяки підвищенню соціально-психологічної компетентності педагогічних колективів.

У вітчизняній психологічній науці визначено соціально-психологічні чинники, що перешкоджають системному реформуванню освіти на гуманістичних засадах. Основними серед них є: психологічно-захисна самоідентифікація педагогів із застарілими освітніми моделями, які обмежуються імперативним

утвердженням певних позицій; неготовність таких педагогів до дискусій, відсутність усталених механізмів індивідуальної та групової рефлексії фундаментальних педагогічних проблем.

У низці досліджень українськими психологами розроблено й апробовано концепцію педагогічної комунікації. Окреслено психологічний зміст гуманістично-комунікативної кваліфікації педагога, можливості її формування за допомогою засобів активного соціально-психологічного навчання.

Обґрунтовано модель самоідентифікації педагога, здатної слугувати основою для розроблення психокорекційних програм, спрямованих на покрокове переструктурування ідентичності педагога (із авторитарної до гуманістично спрямованої).

Вирішення проблеми агресивних інформаційних впливів на психологічне здоров'я і розвиток дитини також потребувало пошуку адекватної відповіді з боку освітньої системи та її психологічного супроводу. Один зі способів протистояння стихійній віртуалізації життя дитини реалізовано у соціально-психологічній моделі медіаосвіти (НАПН України), і Концепції впровадження медіаосвіти. Суть цього способу полягає у підготовці дітей та молоді до безпечної, свідомої та збалансованої взаємодії із сучасним медіапростором на основі ефективної організації спілкування дорослих із дітьми з приводу їхніх повсякденних медіапрактик, формування медіаграмотності та індивідуального стилю саморегуляції дитини у взаємодії з медіа.

Психологічний супровід освіти на гуманістичних засадах неможливий поза гуманістичною орієнтацією самої діяльності психологів. Відповідно українські психологи усвідомлюють проблему етичних норм проведення психологічних досліджень і докладають зусилля для забезпечення дотримання таких норм.

Невід'ємною частиною освітньої галузі України є психологічна служба системи освіти. Основними напрями її діяльності є: консультативно-методична допомога учасникам навчально-виховного процесу; просвітницька робота з підвищення психологічної культури в навчальних закладах та у сім'ї; формування у вихованців, учнів, студентів орієнтації на здоровий спосіб життя та захист психічного здоров'я тощо. В цілому по Україні кількість звернень до фахівців служби збільшується кожного року, і це свідчить про зростання її авторитету.

Попри зазначені здобутки, система психологічного супроводу освіти, що склалася в Україні у роки незалежності, потребує подальшого вдосконалення. Підставами для цього є: потреба в перебудові самої системи освіти заради її органічного входження у європейський і світовий освітній простір; децентралізація управління освітою, запровадження державно-громадських форм управління освітніми закладами; незадовільний рівень професіоналізму багатьох практичних психологів; наявність суперечливих тенденцій у ставленні до психологічної науки в суспільстві; проблеми із упровадженням досягнень академічної науки в практику; недостатнє нормативно-правове забезпечення роботи психологів.

Список літератури:

1. Концепція впровадження медіаосвіти (нова редакція) // НАПН України / За ред. Л. А. Найдьонові, М. М. Слюсаревського. – К., 2016. – 16 с.
 2. Модернізаційні процеси в освіті та суспільстві: психотехнології супроводу : [монографія] / за ред. П. Д. Фролова ; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 312 с.
 3. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] : затв. указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Київ, 2002. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
 4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс] / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf>.
 5. Панок В. Г. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти) / В. Г. Панок, В. Д. Острова. – Київ : Освіта України, 2010. – 230 с.
-

ЗАКОН «ПРО ОСВІТУ» ПРО ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ МОВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

ЛОПУШИНСЬКИЙ І. П.

*кандидат педагогічних наук, доктор наук з державного управління,
професор, заслужений працівник освіти України,
завідувач кафедри державного управління і місцевого самоврядування
Херсонський національний технічний університет*

КОВНІР О. І.

*кандидат педагогічних наук, викладач англійської мови
Херсонське морехідне училище рибної промисловості
м. Херсон, Україна*

Євроінтеграційний рух України означає, зокрема, й визнання європейських стандартів і в галузі мовної політики, оскільки світовий досвід доводить вирішальну роль мовно-культурного фактора у формуванні національних спільнот, а також що поширення однієї мови є найдієвішим чинником консолідації населення в межах однієї держави. Передові європейські країни насамперед прагнуть забезпечити повноцінне функціонування державної (офіційної) мови, гарантують збереження, розвиток і використання національних та регіональних мов, сприяють вивченню щонайменше двох іноземних мов.

Виходячи з такого підходу, пріоритетом державної мовної політики України насамперед є утвердження і розвиток української мови – визначального чинника і головної ознаки ідентичності української нації, що історично проживає на території України, становить абсолютну більшість її населення, дала офіційну назву державі і є базовим системоутворювальним складником української державності [6].

Зважаючи на те, що чільне місце в становленні державності української мови належить галузі освіти, Державна національна програма «Освіта» («XXI століття») стратегічним завданням реформування змісту освіти закріплює вивчення української мови в усіх навчально-виховних закладах, утвердження її як основної мови функціонування загальноосвітньої, професійної та вищої школи [3].

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в державі створюється система неперервної мовної освіти, що має забезпечити обов'язкове оволодіння нашими громадянами державною (українською) мовою, можливість опанувати рідну (національну) мову і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [4].

Водночас мовна ситуація в галузі освіти України на сьогодні залишається складною, характеризується низкою негативних явищ і тенденцій та потребує істотних змін. Насамперед наразі суттєво сповільнився процес переходу загальноосвітніх навчальних закладів на навчання державною мовою, учні шкіл національних меншин слабо володіють державною мовою для їхньої соціалізації в українському суспільстві, принципів змін вимагає вивчення іноземних мов. Така ситуація яскраво свідчить про те, що потрібні нові, дієві механізми формування і реалізації державної мовної політики та вироблення належної практики функціонування державної (української) мови, мов національних меншин та іноземних мов в галузі освіти України [6].

Крім того, незважаючи на задекларованість державного статусу української мови, аналіз мовної ситуації в Українській державі свідчить про наявність політичних спекуляцій щодо її використання, що суперечить інтересам національної безпеки України, ставить під загрозу її суверенітет. Для усунення такої загрози потрібно розширити сферу застосування української мови, стимулювати формування і захист національного мовно-культурного та мовно-інформаційного простору. Держава повинна забезпечити безумовне виконання конституційної норми про всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України, насамперед у галузі освіти.

У цьому зв'язку неабиякого значення набуває новий Закон «Про освіту», ухвалений Верховною Радою України 05 вересня 2017 року. Стаття 7 Закону встановлює, що мовою освітнього процесу в освітніх закладах є державна мова. Представникам корінних народів і національних меншин України «гарантується право на навчання рідною мовою поряд з українською мовою в комунальних закладах дошкільної і загальної середньої освіти» [5]. Це право реалізується через окремі заклади освіти, класи з навчанням мовою відповідної національної меншини та корінного народу України поряд з українською мовою, і не поширюється на заклади освіти та класи з навчанням українською мовою.

Особам, які належать до корінних народів і національних меншин України, також гарантується право на вивчення рідної мови в державних і комунальних закладах освіти або через національні культурні товариства, зазначається в Законі [5].

У закладах освіти також можуть викладатися одна або кілька дисциплін двома та більше мовами – державною мовою, англійською мовою або іншими офіційними мовами Європейського Союзу.

Закон регламентує, що, замість наявної сьогодні практики, коли школи національних меншин навчаються лише мовою нацменшин, відбуватиметься поетапне збільшення кількості предметів, що вивчаються українською. При цьому планується, що в старшій школі діти вивчатимуть мовою нацменшин лише кілька предметів [5].

З цього приводу Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич зазначала: «Ми вдячні представникам нацменшин за їхнє розуміння. Вони усвідомлюють, що їхнім дітям потрібно знати українську, інакше вони просто не зможуть продовжити власну освітню кар'єру та успішно вступити до українських вишів» [2].

Водночас уже після ухвалення Закону Глави міністерств закордонних справ (МЗС) Болгарії, Угорщини, Греції та Румунії підписали лист главі МЗС України, у якому висловили стурбованість з приводу мовної статті нового Закону «Про освіту» [1]. З різкою критикою цієї ж статті Закону [5] також виступили Росія, Польща і Президент Молдови.

Відповідаючи на критику, заступник Міністра освіти і науки України Павло Хобзей пояснив, що в Україні лише 10% учнів шкіл учаться не українською мовою, з них 9,4% – ті, хто вчиться російською, 0,4% – угорською та румунською, і соті відсотка, 5 шкіл, польською. Болгарською мовою в Україні навчається 78 осіб і немає жодної суто болгарської школи [7]. Крім того, заступник Міністра зазначив, що наразі слід роз'яснити сусіднім країнам положення нового Закону [5] щодо мови навчання.

Таке роз'яснення 15 вересня 2017 року було дано Міністром освіти і науки України Лілією Гриневич на зустрічі з послами (були присутні послы або представники посольств 11 країн, а також представники ЄС, Ради Європи та ОБСЄ) країн Європейського Союзу. Учасники зустрічі домовилася про співпрацю в питанні імплементації мовної статті в Законі «Про освіту» [5].

Отже, у зв'язку з ухваленням нового Закону України «Про освіту» особливої ваги набуває освіта українською (державною) мовою у її нерозривному зв'язку з іншими сферами життя суспільства. Саме тому Українська держава має зробити все від неї залежне, щоб державну (українську) мову діти вивчали не з примусу, а з любові та поваги до неї.

Список літератури:

1. Глави МЗС Болгарії, Угорщини, Греції та Румунії підписали лист українським колегам [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.rbc.ua/ukr/news/chetyre-strany-obratilis-obse-povodu-ukrainskogo-1505402773.html>

2. Гриневич Л.М. Нам потрібне невідкладне прийняття нового Закону «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2017/09/04/nam-potribne-nevidkladne-prijnyattya-novogo-zakonu-%C2%ABpro-osvitu%C2%BB,-shhob-zaklasti-koshti-u-byudzhet/>

3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»): затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 року № 896 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>

4. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. – Режим доступу: www.gdo.Kiev.ua/files/db.php?st=860&god=2002.

5. Про освіту: проект Закону від 04 квітня 2016 року № 3491-д [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639

6. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект: навч.-наук. вид. / Н.Г. Протасова, В.І. Луговий, Ю.О. Молчанова, та ін.; за заг. ред. Н.Г. Протасової. – К.; Львів: НАДУ, 2012. – 456 с.

7. Хобзей, Павло. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ua.censor.net.ua/news/455209/na_jal_dyskusiya_pro_novyiy_zakon_pro_osvitu_zvodytsya_do_obgovorennya_statti_yaka_vyznachaye_movu_navchannya

ВПЛИВ ЗИМОВИХ ОБРЯДІВ УКРАЇНЦІВ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ НА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

ОКОЛЬНИЧА Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

Важливу групу джерел у вивченні виховання дітей наших пращурів утворюють етнографічні матеріали, які для історії педагогіки є цінними з фактологічного погляду. Будь-яке цілісне описання способу життя народу неможливо без урахування його сімейно-побутових інституцій. Для вивчення специфіки виховання дітей важливими є різноманітні обряди, пов'язані з життям дітей, описанням умов проживання, ігор, участі дітей у громадському житті общини. Перебіг життя людини, як в архаїчному, так і в традиційному суспільствах відбувався на двох рівнях: виконання ритуальної програми життя та на рівні повсякденного життя, побуту. Відповідно, дослідники виділяють два основні типи обрядів: календарні (забезпечували ритм життя колективу) та обряди життєвого циклу (регулювали ритм індивідуального життя людини) [3, с. 48].

В етнографічних джерелах, які висвітлюють різдвяну обрядовість українців, зафіксована участь хлопчиків у приготуваннях до Святої вечері. «Коли сигналізують появу зірки, вносять до хати хлопчина, звичайно синок господаря, або пастух від худоби, в'язку сіна та в'язку соломи. Сіном устеляється стіл і земля під столом, по хаті стелять соломі. Господар вносить Дідуха або Діда» [4, с. 73]. Те, що діти виступали активними учасниками обрядовості посилювало виховний вплив на них.

З мотивом початку року пов'язані численні магичні дії: зичення добра, ритуальне засівання та оранка, «залякування» фруктових дерев, обряди з домашньою птицею та худобою і т.ін. У Свят-вечір діти, розстилаючи соломі по долівці, вигукували: «Ко-ко! Ге-ге! Кво-кво!» [6, с. 204]. На Покутті перед святвечірньою трапезою діти імітували голоси всіх домашніх тварин, сидячи під столом [8, с. 86-87]. На Закарпатті аналогічні дії виконувала дитина, сидячи за чи під снопом збіжжя (Дідухом) [1, с. 217]. У кінцевому результаті все це повинно було викликати плодючість худоби та птиці. Свята та обряди, які пов'язувались з оточуючим середовищем сприяли формуванню у дітей уявлень про природу, навколишній світ.

Важливим компонентом обрядів зимового циклу є колядування. Колядування дітей вирізнялося низкою особливостей. Невеликі групи дітей (без чіткого поділу обрядових функцій) ходили переважно в ранковий та денний час. Зазвичай діти «не рядилися», як-то було притаманне групам дорослих колядників («Циган», «Коза», «Меланка» і т.ін.). Лише подекуди діти при обходах носили зірку. Більшість дослідників сходяться на думці, що колядування було справжньою школою спілкування.

Як фіксують етнографічні джерела XIX – XX століття, в Україні в час різдвяних свят дорослі (чоловіки, парубки) «орють землю і ніби готують її для посіву, до того ж піснями та рухами тіла демонструють процес оранки» [7, с. 437]. В Галичині подекуди в переддень Нового року ходили по хатах з плугом і роблячи вигляд, що орють, посипали вівсом і кукурудзою [5, с. 132]. Відомості про символічну оранку плугом снігу або землі зафіксовані й на Полтавщині [3, с. 91]. Те, що обряд здійснювався до календарних термінів справжньої оранки та сівби, цілком вкладається в загальну логіку обрядів зимового циклу. Архаїчною видається функція хлопчиків-підлітків в обряді святкового засівання. «Засівання» хлопчиків-підлітків полягало в «обсипанні» зерном в хаті під час обходів дворів рано-вранці в перший день Нового року.

«Посипання» було прерогативою хлопчиків-підлітків, в той час як щедрували діти обох статей та, здебільшого, дівчата. Часом хлопчика-посипальника просили сісти в хаті, «щоб усе добро сідало: кури, гуси, качки, рої – й старости» [2, с.192]. Кожний день зимової обрядовості прогнозував майбутнє, тому коли дитина його проживала в системі, мимоволі формувались дбайливе ставлення до всього живого та пошанування роду.

Діти брали участь в ранкових обходах. Новорічне «посипання» дає підставу трактувати роль хлопчиків-підлітків в цьому обрядовому контексті як досить архаїчну, що була зумовлена уявленнями про цей вік, як початкову стадію життєвого циклу. Зокрема, це стосується участі дітей у іграх повнолітньої

молоді. Ігрова традиційна культура молоді акумулювала різноманітні та різностадіальні архаїчні явища – міфологічні уявлення, вірування, календарні ритуали, перехідні обряди. Багато ігор, особливо пісенно-хореографічного характеру, виконували роль перехідних обрядів повноліття: участь в них була нормативно-обов'язковою для всіх, хто досягнув цього віку. Ігри містили різноманітні форми переходу, що були репрезентовані мотивами росту, перетворення, навчання чи виховання особистості, імітували суперництво всередині статевих груп чи між ними.

Отже, обрядові форми участі дітей у ритуальному контексті життя колективу зумовлювалися традиційними уявленнями про можливість використання цієї верстви до повноліття та символізували її причетність до процесів стадії зародження та початку космобіологічного світу. Участь дітей у таких обрядах підсилювала їх дієву сторону та гарантувала виховний вплив.

Список літератури:

1. Богатырев П.Г. Вопросы теории народного творчества / П.Г. Богатырев. – М.: Искусство, 1971. – 542 с.
 2. Грушевський М. Історія української літератури / М. Грушевський. – К.: Либідь, 1993. – Т. 1. – 392 с.
 3. Курочкін О.В. Новорічні свята українців. Традиції і сучасність / О.В. Курочкін. – К.: Наукова думка, 1978. – 191 с.
 4. Сосенко К. Різдво-Коляда і Щедрий Вечір / К.Сосенко. – К.: Український письменник, 1994. – 286 с.
 5. Сумцов Н.Ф. Культурные переживания / Н.Ф.Сумцов. – К., 1890. – 480 с.
 6. Франко І. Людові вірування на Підгір'ю / І.Франко // Етнографічний збірник. – Т. V. – С. 160-218.
 7. Чубинский П.П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-русский край / П.П. Чубинский. – СПб., 1871,1872, 1877. – Т. 1. – 683 с. – Т. 3. – 658 с. – Т. 4. – 713 с.
 8. Ястребов В.Н. Материалы по этнографии Новороссийского края, собранные в Елисаветградском и Алесандриевском уездах Херсонской губернии / В.Н. Ястребов. – Одесса. – 1894. – 202 с.
-

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ (XX-XXI)

ПАГУТА Т. І.

кандидат педагогічних наук, доцент, директор

Інститут педагогічної освіти

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

м. Рівне, Україна

Після того, як наша держава стала незалежною, почався новий етап розвитку українського суспільства. Україна стала суверенною демократичною державою, почалися радикальні реформи в усіх галузях. Головною особливістю сучасного періоду можна вважати його перехідний характер. У цей період у суспільстві склалася нова соціокультурна ситуація, яка характеризується іншими соціально-економічними умовами, формами власності, характером стосунків між людьми, соціальною структурою, системою цінностей. Принципово новий статус отримала національна культура. У той же час серйозно впливала на всі сфери суспільного життя економічна криза, яку переживала наша держава в кінці XX століття.

Нині естетичне виховання належить до проблем, від вирішення яких багато в чому залежить подальший розвиток української культури. У другій половині XX – початку XXI століття проблема естетичного виховання розглядається багатьма дослідниками по-новому: різко загострюється її гуманістична спрямованість у зв'язку з глобальним завданням збереження її розвитку культури.

Роль естетичного виховання дітей у різні історичні періоди України досліджували Т. Благова, Т. Грищенко, О. Донченко, О. Михайличенко, Л. Руденко, Н. С. Савченко, А. І. Терещук, Т. Тюльпа, Т. Цибар, Г. Шевченко.

Станом на сьогодні проблема естетичного виховання активно розробляється українськими педагогами. Зокрема, у провідних наукових та освітніх установах нашої країни створені лабораторії естетичного виховання, в яких активно досліджується окреслена проблематика. Одна з найбільших таких лабораторій діє при Інституті проблем виховання НАПН України.

З моменту незалежності нашої держави було впроваджено ряд концепцій щодо естетичного виховання дітей: Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури (1992 р.), Національна державна комплексна програма естетичного виховання (І. Зязюн, О. Семашко, 1994 р.), Концепція національного виховання (1994 р.), Концепція єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України (1998 р.), Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2002 р.), Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.), які засвідчують постійний інтерес та наявність різних підходів до естетичного виховання дітей та учнівської молоді.

Необхідність розробки Концепції естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури (1992 р.) була пов'язана з потребою переосмислення традиційного змісту, форм і засобів естетичного виховання дітей та учнівської молоді на основі використання національної художньої спадщини, родинних та загальнонародних традицій, звичаїв, обрядів, скарбів народнопісенної, поетичної та декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел [4].

Так у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1994 р.) визначено основну мету освіти, спрямовану на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвиток художньо-творчих здібностей [1].

Концепція національного художнього виховання дітей, учнівської та студентської молоді в умовах відродження української національної культури (1994 р.), розроблена в Українському центрі естетичного виховання В. Герасименком та А. Верещагіною, визначає мету і зміст художнього виховання – «творення гармонійно розвиненої особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеними художніми смаками, готовність до творчої діяльності в різних видах професійного та самодіяльного мистецтва, позитивна взаємодія внутрішньої і зовнішньої гармонії особистості, відчувати і творити красу тіла, красу духа, красу думки, красу любові, пізнання істинної краси буття» [5].

У національній державній комплексній програмі естетичного виховання автори виділяють важливі зміни в новій соціально-художній реальності в Україні, які впливають на естетичне виховання підрастаючого покоління: 1) перехід від моностилістичної художньої культури (соціалістичного реалізму) до плюралістичної, полістилістичної художньої культури; 2) зміна системи критеріїв оцінки художньої творчості; 3) трансформація вимог суспільства до митців, художньої творчості в цілому; 4) модернізація тематики творчості, а з нею трансформація предмета мистецтва; 5) розширення структури жанрів художньої творчості; 6) вплив мистецтва української діаспори на розвиток мистецтва в Україні; 7) суперечливий і значною мірою негативний вплив вестернізованої масової культури на смаки й потреби молоді; 8) зростання національної спрямованості української художньої культури; 9) руйнування цілих галузей художньої культури (кінематограф та ін.) та незабезпеченість функціонування окремих ланок інфраструктури (книжкова мережа); 10) складання нової інфраструктури художнього життя й зародження мистецького менеджменту; 11) суттєве зниження контактів публіки з окремими видами мистецтва (кіно, театр, класична музика та ін.); 12) зняття державного патерналізму над сферою мистецтва й забезпечення свободи творчості; 13) радикальна зміна системи управління художнім життям, мистецтвом як системою соціальної організації взаємовідносин між його суб'єктами (митцем, публікою, критикою, державою, громадськістю); 14) регіоналізація розвитку художнього життя, формування в регіонах різного типу художнього життя, своєрідності художнього середовища; 15) зростання розриву між масовою та елітарною художньою культурою, поширення художньої продукції низької якості, що знижує виховний вплив

мистецтва; 16) посилення диференціації художніх потреб і смаків під впливом урізноманітнення поля художнього життя, художньої пропозиції; 17) формування нових творчих шкіл, розвиток різних художніх напрямків; 18) визначення художньої своєрідності зростаючих субкультур; 19) зниження соціального статусу, престижу й соціальної захищеності митців, їх становища та професії; 20) трансформація функціонування мистецтва, зміна ієрархії його функцій, посилення його розважально-релаксаційної та дегуманізаційної функцій [3].

У Концепції єдиної системи естетичного виховання (1998 р.) провідними напрямками виховання визначені: формування естетичної культури народу, виховання художньої культури учнів, науково-методичну і дослідно-експериментальну діяльність у галузі естетичного виховання [7].

У Концепції художньо-естетичного виховання учнів (2002 р.) визначено понятійно-термінологічний апарат сучасної педагогічної науки у галузі естетичного виховання, розглянуто цілісну духовно-світоглядну модель художньо-естетичного виховання в контексті провідних функцій мистецтва, основні напрями та форми художньо-естетичного виховання [6].

У 2004 р. Міністерством освіти і науки України затверджено «Комплексну програму художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» [8], у якій основні завдання естетичного виховання (розвиток творчого потенціалу учнів, розширення можливості вибору форм художньої самореалізації, опанування національними культурними традиціями, забезпечення необхідних умов для розвитку особистості тощо) передбачено вирішувати на таких рівнях: розважальності, елементарної естетичної грамотності, функціональної естетичної грамотності, художньої компетентності.

Особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, яка покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства. Державний стандарт початкової загальної освіти (2011 р.) ґрунтується на засадах міжпредметних естетичних компетентностей (здатність орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності), що формується під час опанування різних видів мистецтва. Предметними мистецькими компетентностями, у тому числі музичними, образотворчими, хореографічними, театральними та екранними, є здатність до пізнавальної і практичної діяльності у певному виді мистецтва [2].

Отже, згідно нормативних документів, які регламентують організацію навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, видно, що питанню естетичного виховання приділялася та приділяється достатня увага.

Список літератури:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20 квітня 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>.

3. Зязюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання (проект) // Рідна школа. – 1995 – № 12. – С. 25-32.

4. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 1992. – № 5. – С. 2 – 9.

5. Концепція національного художнього виховання дітей, учнівської та студентської молоді в умовах відродження української національної культури // Освіта. – 1995. – 6 вересня (№ 5). – С. 3.

6. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. М. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1 – 16.

7. Опанащук М. Концепція єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України: проект / М. Опанащук // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 1. – С. 2 – 6.

8. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: наказ М-ва освіти і науки України від 25 лютого 2004 р. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С. 3-32.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ

РАДУЛ В. В.

доктор педагогічних наук, професор

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

Як засвідчують найрізноманітніші дані, для молоді людини, яка вступає на самостійний шлях (в наукових публікаціях цей період називають рівнем особистісного розвитку), специфічним є домінування не навчального закладу, не навчання, навіть не розваг і відпочинку, а суспільства, соціуму, звичайно у власному світосприйнятті кожної особистості.

Стан соціального середовища, як й рівень розвитку суспільства в цілому є основним критерієм оцінки добробуту й життєздатності будь-якої країни. В процесі розвитку цивілізації відбувається зміна пріоритетів людства. В даний час символом прогресу й величі країни є передові технології, перш за все комп'ютерні. Звідси провідним фактором соціалізації в наш час є освіта як основний спосіб передачі інформації й організований процес опанування системи наукових знань, а також пізнавальних умінь й навичок з метою розвитку твор-

чих сил та здібностей особистості. А соціалізація – це процес, який забезпечує реалізацію можливостей особистості.

Досліджуючи процеси соціально-професійного розвитку особистості, ми розуміємо, що: «соціальне виступає не тільки як загальне, найбільш узагальнене в характеристиці людини, але існує ще один рівень соціального як особливої соціальної матерії. Тут діють єдині закони поля соціального як неповторного й незвідного до світу, що його створив, і, як сутнісної властивості людського, яка при збереженні усіх генетичних зв'язків саме в своїй генезі й в протиставленні в ній іншому здобувала те особливе, що визначило людину й на біфуркаційному прориві відокремило її, підняло на новий рівень виконання еволюції – еволюції соціальної, носієм якої вона стає» [5, с. 11].

У механізмові функціонування й розвитку соціуму змінюється статус людини. Замість природного індивіда (фізична сила, витривалість), суспільного індивіда (соціальність, виконавчість) приходить Особистість як авторська особистість (людський капітал, людські ресурси). Визначається це тим, що постіндустріальне виробництво виступає процесом зростаючої інноваційності на швидкозмінній інформаційній та науковій основі. Рушієм постіндустріалізму, всіх сфер його життєдіяльності (матеріально-виробничої, соціальної, політичної, духовної, сімейно-побутової) є авторська особистість [3].

Така особистість (а кожна особистість як якість людини має ступінь розвитку) володіє здатністю жити за допомогою свого «Я» – за допомогою свого життєвого вибору й відповідальності за нього. Основний спосіб (й принцип) існування такої особистості – бути у Світі. «Бути» означає теж що й, «бути при», «жити при», «бути долученим до», «бути посвяченим у». Це прагнення прийняти виклик часу (життя, долі), спрямованість вперед через свій вибір та відповідальність, тобто через свій життєвий шлях. В цьому й полягає акмеологічний зміст авторської особистості. Професіоналізм – це не просто відданість професії, а ділова майстерність, і, перш за все одухотворене прагнення особистості подати світу своє «Я» в діловому полі відповідної професії й визначитися в її результаті. Це і є справжнє прагнення до «акме». Так виявляється запит часу на акмічну (акмеологічну) особистість, а отже, й запит на акмеологію як науку.

В аксіологічній особистості дуже розвинений механізм «само...» (самості): самопізнання, самооцінки, самовідношення, самоактуалізації [2].

Самість – базовий конструкт становлення и розвертывання процесса самореализации как содержания акмеологического развития . Така особистість – це потік соціального часу. Вона творить «людський світ» на індивідуальному рівні суспільного буття. Саме така особистість втілює сутність людини постіндустріального суспільства.

У філософії «індивідуальність» розуміється як «неповторний, самобутній спосіб буття конкретної особистості в якості суб'єкта самостійної діяльності, індивідуальна форма суспільного життя людини. Особистість соціальна за своєю суттю й індивідуальна за способом свого існування. Індивідуальність подає власний світ індивіда, який за своїм змістом визначається соціальними умовами, а за походженням, структурою та формою має індивідуальний характер.

Сутність індивідуальності пояснюється самобутністю конкретного індивіда, його здатності бути самим собою в рамках соціальної системи» [6, с. 163].

Саме явище індивідуальності подається можливістю – «шансом», «ресурсом», що закладені в розвитку роду людського в його тенденції до змінюваності. Цей шанс, або можливість, індивідуалізації подається тим ресурсом, яким володіє новонароджений індивід і який актуалізує (або ж ні) його особистість. В цьому й полягає механізм самоактуалізації, позначений А. Маслоу [4]. Близька до цієї ідеї думка Л.С.Виготського про вищі психологічні функції як «оволодіння» нищими. Мова повинна йти скоріше не про співвіднесення вищих та нищих психічних функцій, а про здатність особистості до організації всієї своєї психіки в індивідуальну систему, яка забезпечує її відтворення в життєдіяльності – на життєвому шляху [1].

Ступінь і рівень саморозвитку визначаються реальним проявом його в розвитку та диференційній розгорнутості дієвості суб'єкта. Саморозвиток суб'єкта, що виявляється в зростанні-розвитку його суб'єктності, здатності та потреби в самовизначенні, самопізнанні тощо, за своєю суттю передбачає потребу й необхідність реалізації здобутого рівня, з тенденцією до самореалізації як умові й результату не тільки оцінки себе та своїх можливостей, але і визначення себе серед інших, – самореалізації, що передбачає свою належність соціуму у своїй дієвості як умова наступного саморозвитку.

Рівень саморозвитку індивіда, його суб'єктності забезпечує здатність та можливість його самореалізації на відповідному такому саморозвитку рівні й відповідно оцінюється й приймається соціумом.

У професійному самовизначенні особистості провідну роль відіграє самооцінка. На процес професійного самовизначення здійснює вплив, з одного боку, розвиненість професійних нахилів, позицій та уявлень особистості, свідоме засвоєння знань про світ праці та усвідомлення наслідків вибору конкретної професії, а з іншого боку, рівень сформованості усвідомленої психічної саморегуляції та особливості її функціонування, що слугує фактором оптимізації та стабілізації процесу професійного самовизначення на усіх його етапах.

Особистість долучена до суспільної (організаційної) справи своїм особистим інтересом, який спеціально враховується при розробці програми розвитку.

Через механізм взаємної відповідальності слідує передбачуваність, надійність, соціальна стійкість суспільного (організаційного) розвитку. Відбувається персоніфікація обов'язків (не страх, а честь). Тобто, на першому місці постають морально-етичні норми. Якщо ці механізми не працюють в соціумі, то не відбувається і якісного зростання економіки. Не блокується розвиток негативних явищ в моральному і духовному житті. Послаблюються громадянські мотиви в поведінці окремих працівників.

Вищим і найбільш суттєвим механізмом самореалізації особистості в житті є стратегія життя, тобто приведення у відповідність способу життя зі своєю індивідуальністю. Стратегія життя є інтеграцією, узагальненням в житті того, що є суттєвим для даної особистості, й узагальненням того, що в самій дійсності суттєво безвідносно до неї. Стратегія – здійснення життя як системи, що має індивідуальний характер. Стратегія – це інтеракція з життям по ходу здійснення його. Вона

може бути вищою життєвою здатністю особистості як її суб'єкта, де інтегруються життєві здібності – свідомість, активність (ініціатива й відповідальність) та організація часу. Саме ці вищі – глобальні життєві здібності інтегруються в загальну здібність до побудови стратегії [1]. У стратегії поєднуються особистість, індивідуальність, суб'єкт.

Саме в процесі самореалізації здійснюється зустріч вираженої потреби індивіда реалізувати себе в своєму особистому, індивідуальному творчому пориві, в реальному значущому для нього досягненні та потреби прийняття його досягнення іншими, суспільством як реально соціально значущого, соціально оцінюваного, потреби бути причетним до цілого, брати участь у відтворенні соціального з допомогою надання йому свого Я, відбутися в людській належності в якості реального носія соціального.

Список літератури:

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. – М. : Наука, 1973.
 2. Деркач А.А. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А.А. Деркач, Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 225-238.
 3. Маркин В.Н. Акмеологический принцип развития и самоорганизации человека как парадигма развития социума / В.Н. Маркин // Мир психологии, 2011. – С. 251-259.
 4. Маслоу А. Дальние пределы психики / А. Маслоу. – М., 2001.
 5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д, 1996.
 6. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во Полит.лит., 1986.
-

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

ТУРОВА О. І.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

На початку ХХІ століття інклюзивну освіту визнано найбільш інноваційним рухом в освіті демократичних країн.

Інклюзивна освіта – гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними на-

вчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [2].

У розвитку системи спеціальної освіти за часів незалежності України окреслюються три періоди, часові межі яких визначаються суспільно-політичними та соціокультурними процесами, що відбувались у країні на шляху входження до європейського освітнього простору. Передував цим процесам перший період функціонування української системи спеціальної освіти (1991-2000 рр.). З ратифікацією міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а саме: Конвенції ООН про права дитини (1991 р.) та «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993 р.), у яких забороняється дискримінація дітей за ознакою інвалідності, – Україна зобов'язалась дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема гарантувати здобуття якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку, в т. ч. з інвалідністю.

Так, у Конституції України визначено основні права людини, серед яких право на освіту (ст. 53), право на соціальний захист (ст. 46). Право на здобуття освіти всіма громадянами, у тому числі дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, набуло законодавчого визнання у Законах «Про освіту» (1991, 1996 рр.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.) та ін.

Проте, у ці роки державна політика мала переважно компенсаційний характер, заходи обмежувались фінансовою допомогою і наданням окремих послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей і потреб дітей з особливими потребами як умови їхнього інтегрування у соціоосвітній простір не формулювалося. У цей період система спеціальної освіти в Україні як спадок традиційної радянської освітньої системи зберігала жорстку вертикально-горизонтальну структуру. Вертикаль ґрунтувалася на вікових особливостях дітей і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна структура враховувала психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності і характер порушення. Вертикальна структура розподілялась на відповідні вікові періоди: від 0 до 3 років (раннє дитинство); з 3 до 6-7 років (дошкільний період); з 6-7 до 16-21 років (період шкільного та професійного навчання). Горизонтальна структура спеціальної освіти була представлена 8-ма типами спеціальних навчальних закладів (переважно інтернатних): для дітей з порушеннями слуху, слабкочуючих, слабкозорих, сліпих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку.

Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонували: спеціальні дитячі дошкільні заклади, дитячі навчальні заклади компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах. Основними державними навчальними закладами для дітей з особливостями психофізичного розвитку шкільного віку у цей період були спеціальні загальноосвітні школи-інтернати та спеціальні класи при масових навчальних закладах.

Другий період у розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Україні (2001-2010 рр.) характеризується започаткуванням ініціатив щодо модернізації інтернатної системи навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, визначення життєвих стратегій, покращення соціальних можливостей, компетентності, конкурентоздатності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки задля повноцінного інтегрування у соціокультурний простір. Завдяки наполегливості наукової та педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти за фінансової підтримки міжнародних фондів було започатковано рух до створення альтернативних закладів, навчально-реабілітаційних центрів. Від 2010 р. суттєво зростала чисельність учнів-першокласників із особливими потребами, припинилося скорочення спеціальних освітніх закладів. Так, у 2001-2002 навчальному році кількість таких закладів складала 297, а у 2009-2010 навчальному році – 387 закладів. Порівняно з попереднім десятиліттям спеціальні навчальні заклади суттєво розширили свої функції, почали здійснювати психолого-педагогічний супровід і соціально-педагогічний патронат (що сприяло комплексній підтримці сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами), забезпечувати комплексну корекційно-розвивальну підтримку та реабілітацію дітей з особливими потребами (соціальну, медичну, фізкультурно-оздоровчу, трудову) з метою їх інтегрування в соціальне середовище. Починаючи з 2001 р., з огляду на міжнародні норми та зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання (під гаслом «Школа для всіх») в українському суспільстві розгорнулись дискусії щодо невідповідності інтернатного навчання учнів ідеям рівноправності меншин, інноваційним освітнім підходам з визнанням різноманіття учнівської спільноти, засадам повноцінного інтегрування у суспільство осіб з особливими потребами. Саме в цей період стверджується нова термінологічна лексика – «особи (діти) з особливими потребами», на противагу поняттям «аномальні діти», «дефективні», «діти з порушеннями» тощо. Прихильники інноваційних підходів в освіті, батьківська спільнота, громадські організації закликали до значних змін, які базуються на переконанні, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегруватися у суспільство. Так, з 2001 р. почала реалізовуватися програма «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», ініційованого Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за наукового керівництва Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. У ході експерименту, що тривав до 2007 р. і охоплював більшість регіонів України, було розроблено низку положень, які згодом склали основу нормативно-правової бази з інклюзивної освіти, науково– та навчально-методичні матеріали з розв'язання проблеми спеціальної освіти. Водночас, значна увага приділялась забезпеченню права на освіту дітей зі значними інтелектуальними порушеннями, які тривалий час перебували лише в закладах соціального захисту населення та охорони здоров'я.

Третій період розвитку системи освіти дітей з особливими потребами (з 2011 р.) відзначається тенденцією до зменшення кількості спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та учнів з особливими потребами у них, що,

з одного боку, пов'язано із широким застосуванням індивідуальної форми навчання, а з іншого – створенням мережі навчально-реабілітаційних центрів. Так, у період з 2005-2009 рр. кількість дітей, які навчались у спеціальних навчальних закладах становила 67,5 тис. осіб, а в період з 2011-2014 рр. значно зменшилась і склала близько 42 тис. осіб. Кількість спеціальних навчальних закладів відповідно також зменшилась з 380 до 220 [3].

Вагомий здобуток цього періоду – впровадження інклюзивної освіти – системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу і базується на принципах забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання.

Прискоренню цього процесу сприяла ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу (грудень 2009 р.) та видання визначальних для розвитку інклюзивної освіти документів – розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», відповідний наказ МОН України. Важливу роль відіграло і внесення у 2010 р. змін до Закону України «Про загальну середню освіту», відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами, що означало перехід інклюзії на «державні рейки» [2].

Отже, за роки незалежності освіта дітей з особливими потребами в Україні набула значних організаційних і змістових змін, головною з яких є створення моделей психолого-педагогічної підтримки та механізмів для вибору форм навчання дітей з особливими потребами. На сьогодні актуальними для інклюзивної освіти постають питання про розробку і впровадження технологій індивідуального навчання дітей; психолого-педагогічного супроводу процесів залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище; розроблення програми раннього втручання (розвитку та реабілітації) і підготовки батьків до цілеспрямованої допомоги їхнім дітям на різних етапах навчання; внесення змін і доповнень до чинного законодавства відповідно до міжнародних стандартів; створення нормативно-законодавчого поля щодо забезпечення і фінансування послуг супроводу в системі освіти осіб з особливими потребами від народження і впродовж життя та ін.

Список літератури:

1. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року: розпорядження... від 03.12.09 р. № 1482-р // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2010. – № 1/2. – С. 41-45.

2. Бліц-інтерв'ю учасників Всеукраїнського круглого столу «Психолого-соціальні аспекти інклюзивної освіти: за і проти» // Соціальний педагог (Шкільний світ). – 2010. – № 5. – С. 13-21.

3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf>

4. Засенко В. В. Освіта осіб з особливими потребами в Україні: здобутки і проблеми / В. В. Засенко // Освіта для сучасності = Edukacja dla wsp lzesno ci : зб. наук. пр. : у 2 т. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Комітет пед. наук Пол. акад. наук, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України [та ін.]. – Київ, 2015. – Т. 2. – С. 140-148.

5. Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Київ : АТОПОЛ, 2015 – 136 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»)

ПРИВАТНА ОСВІТА ЯК ОСНОВА ДІЯЛЬНОСТІ ЕЛІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ

ХАЙДАРИ Н. І.

аспірант

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

м. Хмельницький, Україна

Компаративний аналіз теорії та практики кращих зразків освіти в зарубіжних країнах є підґрунтям для об'єктивної оцінки українського досвіду виховання учнівської молоді. Зокрема, осмислення пріоритетів, напрямів і тенденцій розвитку елітної освіти через виявлення загального, особливого й одиничного дає змогу окреслити можливості використання елементів зарубіжного досвіду в українському освітньому просторі [2, с. 5].

На думку сучасних дослідників (С. Курбатов, В. Ніколаєвський, В. Пилипенко, Ю. Привалов та ін.), якість еліти визначається тим, наскільки ефективні механізми її рекрутування, створені в тому чи тому суспільстві. Знаходження та осмислення цих «соціальних ліфтів», які допомагають підійматися вгору соціальною драбиною сучасного суспільства або ж, долаючи часом шалену конкуренцію, утримуватися на цій горі, є складним та багатовекторним завданням, яке передбачає залучення широкого спектру дослідницького потенціалу [4, с. 2].

Серед основних каналів рекрутування еліти в сучасному суспільстві, дослідники визначають такі: система освіти (особливо елітної освіти); державний апарат; органи місцевого самоврядування; політичні партії, бізнес. «Роль та відносна вага кожного з цих каналів різні; вони залежать від традицій тієї чи іншої країни, рівня політичної культури її населення (Г. Ашин) [1, с. 103].

Як свідчить аналіз зарубіжної та вітчизняної освіти, одним із суперечливих питань є співвідношення елітарної та елітної освіти, що часто призводить до так званої підміни названих термінів, що позначають різні поняття.

У вітчизняній освітньо-виховній практиці елітна освіта, як правило, асоціюється з приватною, однак такий підхід є досить суперечливим. Елітна освіта, на нашу думку, є лише однією зі складових приватного сектору освіти, оскільки лише одиниці приватних закладів освіти можна назвати елітними в повному сенсі – навчальні заклади високоякісної освіти, які принципово відкриті для всіх соціальних верств населення – для молодих людей із високими інтелектуальними здібностями. Основним критерієм відбору до таких закладів є інтелектуальні й інші властивості особистості, її таланти.

Однак, як свідчить аналіз вітчизняної практики, більшість приватних навчальних закладів, які асоціюють себе елітними в значенні «кращий, провідний», стовідсотково не відповідають зазначеним критеріям. Тому зупинимось більш детально на аналізі стану приватної освіти в Україні загалом та діяльності кращих навчальних закладів, які можуть претендувати на статус елітних.

Реформування системи національної освіти вимагає від педагогічної науки винайдення шляхів подальшого вдосконалення вітчизняного шкільництва та піднесення його до рівня сучасних вимог. Одним із стратегічних напрямів у цьому аспекті, як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, повинно стати створення закладів різних типів і форм власності. Реалізація стратегічних напрямів розвитку освіти передбачає створення умов для розвитку мережі загальноосвітніх навчальних закладів, заснованих на приватній формі власності [7, с. 1].

Незважаючи на такі труднощі та перепони, саме приватні школи йдуть в авангарді прогресу, адже саме за їхньої ініціативи виносять на широке обговорення та проводять експериментальну апробацію питань трансформації освітнього середовища сучасної школи з урахуванням світових тенденцій і української практики, шукають шляхи вдосконалення нормативно-правової бази системи освіти в Україні з урахуванням європейського досвіду.

Починаючи з 2007 року, щорічно проходять Всеукраїнські форуми приватних закладів освіти, а з 2010 року в рамках цих форумів відбуваються і Міжнародні науково-практичні конференції незалежних шкіл Європи. На обговорення виносять надзвичайно актуальні теми, а саме: «Синергія сучасної школи», «Освіта й сучасні глобалізаційні процеси: український вимір», «Розмаїття в освіті – яка школа потрібна Україні?», «Переосмислюючи освіту: школа ХХІ сторіччя», «Державно-громадське партнерство в освіті як шлях подолання суспільної та економічної кризи» тощо [6].

Сьогодні більшість із тих нечисленних приватних навчальних закладів, які ще лишились, знаходяться в критичному стані. Йдеться не про проблеми педагогічних систем приватних шкіл. Вони, як правило, показують дивовижну ефективність, про що свідчить так званий «творчий хаос», який панує в багатьох приватних школах: попри відсутність «порядку», і результати ЗНО нормальні, і діти радісні, і батьки задоволені.

За словами педагогів приватної освіти, з моменту створення приватних шкіл до них завжди застосовувалася подвійні стандарти: з одного боку, було декларативне схвалення на державному рівні, а з іншого, – жорсткий економічний тиск, утиски чиновників, маніпулювання умовами діяльності та громадською

думкою через творення міфів, серед яких: «Це школи для багатих, тож хай платять!», «Учителі приватних шкіл отримують набагато більшу зарплату, ніж їх колеги у державних школах», «До приватних шкіл віддають своїх дітей ті, хто шукає для них привілейовані умови (ресторанний рівень харчування, підвіз дітей тощо)», «Приватна школа, яку підтримує церква, виконує освітню місію лише для дітей з цієї церковної громади» [6].

Як свідчить аналіз вітчизняної практики, в Україні сектор приватної освіти потребує реформування та докорінних змін. Активну позицію в цьому напрямі зайняли об'єднання педагогів, прихильників та ентузіастів приватної освіти. Так, у 1993 р. створена Асоціація навчальних закладів України приватної форми власності, у 2005 р. – ГО «Асоціація приватних закладів освіти м. Києва». Заслуговує на увагу діяльність Громадської спілки «Національна асоціація незалежних шкіл України», заснованої благодійною організацією «Фонд підтримки освітніх ініціатив» та приватною школою «Афіни» м. Києва. Серед традиційних заходів Асоціації – фестивалі альтернативної освіти, конференції, семінари, зустрічі проблемних груп тощо. З метою популяризації та розвитку таких шкіл створюються громадські організації, серед яких – ГО «Новий формат навчання» [5].

Яскравим прикладом ефективної організації освітньо-виховного процесу є приватні школи, серед яких – Київська міжнародна школа (Kyiv International School) [3], що навчає дітей за американською системою, та Британська міжнародна школа в Україні (British International School) [8], що має спеціальну британсько-українську програму навчання.

На думку сучасників, якщо наша держава хоче насправді відійти від тоталітарної системи шкільної освіти, вона має визнати соціальне значення приватних шкіл. Функціонування одночасно державного та недержавного секторів в освіті може бути своєрідним додатковим джерелом залучення та ефективного використання коштів. Це зумовлено ефективністю конкуренції, за належної організації якої знижується вартість навчання та підвищується його якість [6].

Отже, проведений аналіз стану приватної, зокрема елітної, освіти в Україні свідчить про зацікавленість педагогічної громадськості, батьків і загалом суспільства таким освітньо-виховним феноменом, про об'єктивну потребу в освоєнні позитивного зарубіжного досвіду виховання еліти з метою перспективного розвитку вітчизняної освіти.

Список літератури:

1. Ашин Г. К. Мировое элитное образование / Г. К. Ашин. – М. : Анкил, 2008. – 27 с.
2. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу : монографія / О. А. Заболотна. – Умань : ФОП Жовтий, 2013. – 364 с.
3. Київська міжнародна школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.

4. Курбатов С. В. Університетські рейтинги як фактор легітимації елітного статусу освіти в сучасних умовах / С. Курбатов // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 179–210.

5. Новий формат освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://newformats4edu.blogspot.com>.

6. Приватні школи в Україні: уверх сходами, які ведуть донизу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/143-privatni-shkoli-v-ukrajini-uverkh-skhodami-yaki-vedut-donizu>.

7. Роєнко С. О. Розвиток шкільної приватної освіти в Україні (XIX – початок XX століття): Авт. дис. ... канд. пед.н.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. О. Роєнко. – Кіровоград, 2014. – 20 с.

8. British International School [Electronic resource]. – URL : <http://www.britishschool.com.ua>.

НАПРЯМ 2. УНІВЕРСИТЕТСЬКА НАУКА УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

БАБЕНКО Т. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

В умовах становлення інформаційного суспільства проблема моральності особистості, її ціннісних орієнтирів залишається надзвичайно актуальною. Сучасному суспільству потрібна широко освічена особистість, здатна до роботи з інформацією, використання її у вирішенні різноманітних завдань і, перш за все, в досягненні таких цілей, які безпосередньо корелювались б із такими ціннісними поняттями, як суспільне добро і благо.

В Концепції національного виховання студентської молоді, концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року наголошується на реалізації гуманістичної парадигми виховання молоді. Гуманістична парадигма виховання передбачає звернення до моральних цінностей суспільства, і на цій основі повинна будуватися індивідуально творча, ціннісна діяльність майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. Тому одним із пріоритетних завдань освітнього процесу вищого педагогічного навчального закладу є формування аксіосфери майбутнього вчителя.

Аналіз існуючої практики професійної підготовки майбутніх вчителів історії показує, що, не дивлячись на значну потребу студентів у розвитку цінностей інформаційної культури та готовності до їх саморозвитку, цілеспрямовано такий процес не організовується, інтеграція змісту дисциплін професійної підготовки на їх формування не є достатньою.

Отже, необхідно визначити цінності інформаційної культури майбутнього вчителя історії, обґрунтувати умови та фактори їх формування у процесі професійної підготовки.

Цінності були предметом досліджень філософів, педагогів, психологів, істориків, соціологів, юристів, але до сьогодні немає єдиного уявлення про сутність поняття «цінність». Сучасні дослідники використовують поняття «цінність», як правило, у двох значеннях:

– те, що людина особливо цінує в житті чи праці, і тому є одним із джерел мотивації поведінки;

– те, що виступає еталоном належного (високі цінності, загальнолюдські цінності) і тому регулює поведінку.

У своєму дослідженні ми розглядаємо цінності як важливий компонент інформаційної культури майбутнього вчителя. Оскільки інформаційна культура майбутніх вчителів історії є складовою їхньої загальної та професійної культури, ми можемо стверджувати, що вона є особистісним утворенням, яке не тільки визначає їхню інформаційну компетентність, але й містить інструментарій регулювання поведінки й діяльності майбутнього вчителя на засадах ціннісних орієнтацій.

В основі цінностей професійної культури вчителя, знаходяться педагогічні цінності – сукупність ідей, принципів, правил, норм, що регламентують педагогічну діяльність і педагогічне спілкування.

Отже, під цінностями ми будемо розуміти значимий для певної особистості матеріальний або духовний об'єкт, що викликає ціннісне ставлення до нього, а ціннісні орієнтації майбутнього вчителя – це відносно стійка спрямованість потреби особистості на певні цінності.

Проведені нами дослідження дозволили виокремити провідні цінності інформаційної культури майбутніх учителів історії, а саме: цінність особистості суб'єкта інформації, творчості, спілкування, знання, істини, діалогу; цінність авторської думки, інтелектуальної власності, цінність інформаційної безпеки, толерантність, плюралізм думок, демократизм, громадянська позиція, відповідальність, цінність джерел інформації, а також, власне, сама інформація. Система виокремлених цінностей визначає ціннісне толерантне ставлення до історичної інформації, суб'єктів і явищ в інформаційному і навчальному середовищі, позиції інших людей; потребу в постійному оновленні знань про можливість застосування інформації та інформаційних технологій у професійному та загальнокультурному середовищі; повагу до інтелектуальної власності інших суб'єктів, коректне використання інформації; відповідальність за наслідки своєї інформаційної діяльності, потребу у створенні нових дидактичних інформаційних продуктів; прагнення до творчого використання інформації з використанням інформаційно-комунікативних технологій; розуміння інформаційної компетентності як однієї з провідних професійних цінностей; свідоме й постійне дотримання культури спілкування й поведінки у процесі інформаційної взаємодії на різних рівнях.

Формування інформаційної культури майбутніх вчителів історії значною мірою залежить від наявності провідних умов та факторів забезпечення цього процесу. На наш погляд, найбільший вплив на формування цінностей інформаційної культури майбутніх вчителів історії мають такі фактори:

1. Соціокультурне середовище ВНЗ та професійна й молодіжна субкультури, насичені цінностями, нормами й традиціями інформаційної культури.

2. Стан технічного забезпечення освітнього процесу (комп'ютерна база, вільність доступу до мережі Інтернет тощо).

3. Рівень професійної підготовки науково-педагогічних працівників, які залучені до процесу професійної підготовки майбутніх вчителів (їхня готовність й спрямованість до формування інформаційної культури, використання ІКТ у практиці викладацької діяльності тощо).

4. Відповідність змісту фахових, психолого-педагогічних та загальноосвітніх курсів, а також програм з виробничої практики меті й завданням формування цінностей інформаційної культури майбутніх вчителів історії.

Проведений теоретичний аналіз змісту інформаційної культури майбутніх учителів історії та вимог до їхньої професійної та інформаційної діяльності дозволяє нам виокремити такі педагогічні умови ефективного формування досліджуваного утворення:

– інформатизація навчально-виховного та соціокультурного середовища у ВНЗ;

– активне запровадження ІКТ у практику професійної підготовки та самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів історії;

– організація інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі на засадах цінностей інформаційної культури майбутніх учителів історії;

– організація спеціальної підготовки науково-педагогічних кадрів для управління процесом формування інформаційної культури майбутніх учителів історії.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

БАРДУС І. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

докторант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності

Українська інженерно-педагогічна академія

м. Харків, Україна

Головною метою фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій (ІТ-фахівців) є їх підготовка до продуктивної професійної діяльності, а саме: проектування та створення нових зразків апаратної або програмної частин комп'ютерної техніки.

Нами визначено, що для виконання поставленої мети необхідно здійснити неперервну і системну фундаменталізацію змісту всіх циклів дисциплін професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Розроблення фундаменталізованої методичної системи комп'ютерних дисциплін потребує визначення психологічних засад неперервної та системної фундаменталізації змісту навчальних дисциплін.

Метою доповіді є визначення психологічних засад розроблення фундаменталізованого змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Зміст професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців можна представити як репрезентацію професійних знань та вмінь, які необхідні для виконання продуктивної професійної діяльності [2].

На нашу думку, головною умовою фундаменталізації змісту ІТ-дисциплін є структурування навчального матеріалу на основі виділення логічної структури, систематизації і впорядкування знань, визначення фундаментальних понять і зв'язків між ними. Це відображає статичну характеристику знань [4; 5]. Динамічна властивість знань [4; 5] пов'язана із необхідністю визначення їх послідовності, поглиблювання та оновлення, встановленні та отриманні нових знань у процесі професійної підготовки.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності має ґрунтуватися як на статичній, так і на динамічній характеристиках знань як системи змісту. Це ми пояснюємо тим, що для забезпечення системності та неперервності фундаменталізації необхідно навчити студентів використовувати набуті фундаментальні загально-наукові та загальногалузеві знання про ІТ-об'єкти для отримання нових, які встановлюються у процесі розробки та удосконалення вже існуючих об'єктів.

У психології процеси структурування, систематизації та представлення знань називаються репрезентацією [2–5]. Психологами розроблено велику кількість семантичних і множинних моделей, які пояснюють механізм репрезентації знань [4].

Для визначення психологічних засад неперервної фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, на нашу думку, необхідно розглянути семантичну модель репрезентації знань Дж. Андерсона (теорія АСТ*) [3]. В теорії АСТ* описується процес набуття, перетворення і застосування знання. На думку Дж. Андерсона, знання поділяються на декларативні («пропозиції» – твердження, судження про навколишній світ) та процедурні («знання – операції» з умовами та адресами їх застосування).

Проведемо аналогії між процесом фундаменталізації професійної підготовки ІТ-фахівців і процесом набуття нового знання за Дж. Андерсоном. На першому етапі фундаменталізації декларативні знання (фундаментальні фізичні, математичні та філософські закони і поняття, вивчені раніше), стають процедурними в ході компіляції, процедуралізації і композиції знань при отриманні репродуктивного технічного поняття комп'ютерної дисципліни. На другому етапі фундаменталізації універсальні процедурні знання стають спеціалізованими, утворивши при цьому галузевий фундамент.

Таким чином, модель АСТ* Дж. Андерсона визначає механізм перетворення фундаментальних законів і понять з фізики, математики та філософії (декларативних знань) у процедурні (галузеві фундаментальні закони та поняття).

Важливим для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності є те, що знання про репродуктивні та продуктивні ІТ-об'єкти повинні засвоюватися у процесі продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

На нашу думку, для ефективної професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності необхідно розробити єдиний системний підхід до представлення навчального матеріалу різних комп'ютерних дисциплін, який дозволить сформувати у студентів фундаментальні методологічні знання та вміння зі створення нового програмного або апаратного забезпечення комп'ютерної техніки.

Для системного опису понять комп'ютерної дисципліни, на нашу думку доцільно застосувати універсальну ієрархічну модель технічного об'єкта М. Лазарева [4], створеної на основі множинної моделі репрезентації за допомогою ознак Ф. Клікса [4; 5] і Я. Дитріха [4; 5]. Згідно цієї моделі кожне поняття про технічний об'єкт (Р) можна охарактеризувати системою ознак, які пов'язані між собою відношеннями та зв'язками.

В дослідженні [4] запропонована узагальнена модель репрезентації понять технічної галузі на основі семантичних ознак, що має вигляд:

$P = \{R, S, D, H\}$, де Р – слово, словосполучення, яке означає ім'я поняття; R – множина ієрархічних ознак, які репрезентують призначення та використання об'єкта (ознаки призначення); S – множина ієрархічних ознак, які репрезентують структуру, склад, будову або конструкцію об'єкта (ознаки складу); D – множина ієрархічних ознак, які репрезентують принципи і механізми дії та функціонування об'єкта (ознаки принципу дії); H – множина ієрархічних ознак, які репрезентують параметри, характеристики та властивості об'єкта (ознаки параметрів).

Застосування універсальної ієрархічної моделі для опису ІТ-об'єкта на прикладі баз даних наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Приклади відображення моделі репрезентації знань
на основі ознак у змісті навчальної дисципліни «Бази даних»**

Об'єкт	Ознаки призначення	Ознаки структури	Ознаки принципу дії	Ознаки характеристик
База даних (БД)	– представлення набору логічно пов'язаних даних та їх опису; – контроль за надлишковістю даних; – забезпечення несуперечливості даних; – підтримка цілісності даних.	– концептуальний (інфологічний) рівень; – логічний (дatalogічний) рівень; – фізичний рівень.	– ієрархічна модель даних; – мережева модель даних; – реляційна модель даних; – об'єктно-орієнтована модель даних; – модель даних «сутність-зв'язок».	– структурованість даних; – інтегрованість даних; – структурна незалежність даних; – цілісність даних.

В дослідженнях, присвячених законам розвитку технічних систем [1], вказано, що для отримання нових технічних об'єктів (Р') з покращеними характери-

стиками (Н) на основі вже існуючих об'єктів (Р) достатньо змінити структуру або принцип дії останніх: $P' = \{R, S', D', H'\}$. В цьому аспекті модель репрезентації знань про технічний об'єкт на основі його множинних ознак при фундаменталізації змісту ІТ-дисциплін може бути застосована для опису як репродуктивних, так і продуктивних знань.

При такому підході поняття комп'ютерної дисципліни доцільно виводити на основі фундаментальних природничо-математичних та філософсько-методологічних законів і понять. У зв'язку з цим модель технічного об'єкта $P = \{R, S, D, H\}$ можна представити у вигляді: $P = \{R (F, N, M), S (F, N, M), D (F, N, M), H (F, N, M)\}$, де F – філософські закони та категорії, N – природничі закони явища, M – математичні закони та поняття. Для отримання нового технічного поняття комп'ютерної дисципліни достатньо визначити зв'язки між фундаментальними законами та поняттями і семантичними ознаками технічного об'єкта.

Отже, для забезпечення неперервності та системності фундаменталізації змісту комп'ютерних дисциплін необхідно при розробленні методичної системи професійної підготовки ІТ-фахівців використовувати психологічні моделі репрезентації знань АСТ* Дж. Андерсона та універсальну ієрархічну модель технічного об'єкта М. Лазарева.

Список літератури:

1. Заєнчик В.М. Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.М. Заєнчик, А.А. Карачёв, В.Е. Шмелёв. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
 2. Клепко С.Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.10 – Філософія освіти. / Клепко Сергій Федорович; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2009. – 32 с.
 3. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
 4. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М. І. Лазарев. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
 5. Лазарева Т. А. Підготовка майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності : монографія / Т. А. Лазарева. – Х.: Право, 2014. – 528 с.
-

СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

БИСТРЯНЦЕВ М. В.

*аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Головною метою Національної програми інформатизації є створення необхідних умов для забезпечення громадян та суспільства своєчасною, достовірною та повною інформацією шляхом широкого використання інформаційних технологій, забезпечення інформаційної безпеки держави

Як зазначено в «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)», освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуро утворююча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [2].

Інформаційні компетенції є ключовим фактором в освіті протягом усього життя. Вони є першим кроком на шляху до досягнення освітніх цілей.

Інформаційна грамотність – це частина інформаційної культури. В рамках цього поняття особливий упор робиться на творчому і критичному підході до використання інформації особистістю з метою вирішення завдань, що виникають у навчальній, професійній чи іншій діяльності [3]. Суть нової інформаційної культури чітко висловив Елвін Тоффлер. «У XXI столітті безграмотним вважається вже не той, хто не вміє читати і писати, а той, хто не вміє вчитися, доучуватися і перенавчатися». Подібні зміни поглядів породжують необхідність в системі освіти радикальних змін, що дозволяють використовувати весь арсенал сучасних технологій для базового навчання, професійного зростання, набуття нових знань і компетенцій протягом усього життя. Олександр Асмолов зазначає, що система освіти може допомогти людині наздогнати потоком змін і не втратити самого себе, якщо її девізом в інформаційному суспільстві стане «Mobile in mobiles» («Рухомий в рухомому середовищі»), тобто суспільство буде встановлено на проектування мобільного освіти в мобільному світі.

Полом Гілстером [3] визначив цифрову грамотність як здатність критично розуміти і використовувати інформацію, отриману за допомогою комп'ютера в різних форматах з широкого діапазону джерел. Зрозуміло, що цей термін виник і став затребуваним в зв'язку з «оцифруванням» реальності і зі стрімким поширенням Інтернету. Більш широко це визначення було конкретизовано Аланом Мартіном, який під цифровою грамотністю розумів усвідомлення, установки і здатність окремих осіб належним чином використовувати цифрові інструменти і засоби для ідентифікації, доступу, управління, інтеграції, оцінки, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, для побудови нових знань, а також спілкування з іншими людьми з метою конструктивних соціальних дій в контексті конкретних життєвих ситуацій

Інформаційна грамотність – це набір компетенцій, необхідних для отримання, розуміння, оцінки, адаптації, генерування, зберігання та подання інформації, використовуваної для аналізу проблем і прийняття рішення. Інформаційно грамотні люди володіють наступними базовими навичками: критичне мислення, вміння аналізувати інформацію і використовувати її для самовираження, здатність до незалежного навчання, створення інформації, готовність бути поінформованим громадянином і професіоналом, брати участь в житті суспільства.

Інформаційна грамотність включає наступні навички:

- Виявлення / усвідомлення інформаційних потреб: Що я хочу знайти? Яку проблему я намагаюся вирішити?
- Виявлення джерел інформації: Що використовувати Інтернет, книги або телебачення?
- Визначення місця розташування або пошук інформації: Де слід шукати інформацію? До кого звернутися за допомогою?
- Аналіз і оцінка якості інформації: Як дізнатися, наскільки надійна ця інформація?
- Організація, зберігання або архівування інформації: Як ефективно організувати інформацію, отриману з численних джерел?
- Використання інформації відповідно до етичних норм, ефективно і результативно: Як мені слід діяти, щоб дотримати авторські права творців інформації?
- Створення та обмін новими знаннями: Як можна уявити мою інформацію?

Структура стандартів. Стандарти з інформаційної грамотності для успішного навчання в цій області складаються з трьох компонентів: отримання, оцінювання і використання інформації. ці три основні цілі відображені в більшості стандартів, розроблених бібліотечними асоціаціями: AASL, ACRL, SCOUNL і Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, а також в інших країнах. Стандарти з інформаційної грамотності ІФЛА базуються на стандартах, розроблених зазначеними національними асоціаціями та окремими педагогами. їх повне опис можна знайти в бібліографії, яка дана в кінці документа. стандарти ІФЛА згруповані за трьома основними компонентами інформаційної грамотності [4]:

А. ОТРИМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ. Користувач відбирає інформацію раціонально і ефективно.

1. Визначення та формулювання потреби в інформації.

Користувач визначає чи усвідомлює потребу в інформації;

вирішує зробити щось для її пошуку;

висловлює і визначає необхідність інформації;

ініціює процес пошуку.

2. Знаходження інформації.

Користувач ідентифікує і оцінює потенційні джерела інформації;

розробляє стратегії пошуку;

знаходить обрані ним джерела інформації;

відбирає і витягує знайдену інформацію.

Б. ОЦІНЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ. Користувач оцінює інформацію критично і компетентно.

1. Оцінка інформації.

Користувач аналізує, вивчає і витягує необхідну кількість інформації; узагальнює і інтерпретує інформацію; відбирає і синтезує інформацію; оцінює точність і релевантність інформації.

2. Організація інформації.

Користувач систематизує і категоризує інформацію; групує і організовує витягнуту інформацію; визначає, яка інформація краще і корисніше.

В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЇ. Користувач застосовує / використовує інформацію точно і творчо.

1. Використання інформації.

Користувач знаходить нові шляхи передачі, уявлення і використання інформації;

застосовує отриману інформацію; освоює / вбирає інформацію як власне знання; представляє інформаційний продукт.

2. Передача і етичне використання інформації.

Користувач усвідомлює правила етичного використання інформації; дотримується правил легального використання інформації; передає продукт навчання з дотриманням законів про інтелектуальну власність; дотримується відповідні норми оформлення прав інтелектуальної власності.

Можна зробити висновок що під інформаційною грамотністю розуміють наявність знань і умінь, необхідних для правильної ідентифікації інформації, необхідної для виконання певного завдання або вирішення проблеми; ефективного пошуку інформації; її організації та реорганізації; інтерпретації та аналізу знайденої і витягнутої інформації; оцінки точності і надійності інформації, включаючи дотримання етичних норм і правил користування отриманою інформацією; за потреби передачі і представлення результатів аналізу та інтерпретації іншим особам; подальшого застосування інформації для здійснення певних дій і досягнення певних результатів.

Список літератури:

1. Формування інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів: Наук.-метод. рек. / АПН України. ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. – К., 2005. – 117 с.

2. Гендина Н.И., Колкова Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях/ Учебно-методическое пособие / Москва 2002.

3. Информационная культура, информационная грамотность и компьютерная компетентность [Электронный ресурс] // МОО «Информация для всех» [Официальный сайт]. URL: <http://www.ifap.ru/projects/infolit.htm/>. – 2012. – № 10. – С. 8–13.

4. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности. / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании / Москва 2012 [с. 11].

ТЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

ГУСАК В. М.

викладач кафедри педагогіки й андрагогіки

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

Житомирської обласної ради

м. Житомир, Україна

Сьогодні науковці та практики наполегливо працюють над осмисленням та пошуком нових науково-методологічних засад трансформації післядипломної освіти, які пов'язані із професійним зростанням педагога в основі якого лежить принцип індивідуалізації.

В.В. Олійник, досліджуючи сучасний стан та основні аспекти модернізації підвищення кваліфікації, визначає три способи формування її сучасного змісту: *перший спосіб* передбачає, що зміст цілком і повністю формується організаторами, тобто тими, хто навчає; *другий* – зміст розробляється відповідно до замовлення педагогів; *за третім* – зміст формується спільними зусиллями тих, хто навчає, і тих, хто навчається («співавтори») [12].

Третій спосіб є найбільш продуктивним, тому, що він передбачає перехід до індивідуалізації освітнього процесу під час курсового підвищення кваліфікації. За такого розуміння, змінюються функції викладачів (методистів) та тих хто навчається. Акцентується увага на взаємодії усіх суб'єктів навчального середовища, що набуває характеру співпраці, де викладач (методист) від транслятора знань та досвіду переходить до тьюторського супроводження педагога у освітньому процесі, а слухач – від пасивного споживача знань (об'єкта) до активного їх здобувача (суб'єкта) у контексті індивідуальної та групової освітньої діяльності.

Поняття «тьюторство» тісно пов'язане з історією європейських університетів, виникло у Великобританії приблизно в XIV ст. у класичних університетах Кембриджа і Оксфорда, тому має англійське походження й у перекладі означає педагог-наставник.

У системі сучасної освіти тьютор виступає важливим системоутворювальним компонентом, виконавцем функції викладача, консультанта, методиста, наставника [3, с. 5]. Що стосується післядипломної освіти, то «тьютор» розуміється як «особа, що полегшує процес навчання, чия роль – бути знаючим партнером своїх слухачів» [2, с. 74]; викладач-консультант, наставник, партнер навчання дорослих, що забезпечує супровід індивідуальної освітньої програми вчителя у системі підвищення кваліфікації; організатор супроводу.

Використання терміну «супроводження» детерміновано необхідністю підкреслити самостійність суб'єкта у прийнятті рішення, а логіка супроводження орієнтує на побудову стратегії допомоги.

В Академічному тлумачному словнику української мови поняття «супроводжувати» пояснюється як «іти разом із ким-небудь як супутник; іти разом показуючи шлях комусь, додавати що не-будь до чогось, проводити когось до певного місця»; супровідник – особа, яка супроводжує когось [1, с. 850].

За визначенням Т.М. Ковальової, *тьюторський супровід – це рух тьютора разом зі змінною особистістю тьюторанта, поруч з тьюторантом, який розробляє і реалізує свою персональну, індивідуальну освітню програму; здійснення своєчасної навігації можливих шляхів, при необхідності надання допомоги* [6].

У контексті тьюторської діяльності важливо відрізнити сутність понять «індивідуальний підхід», що передбачає добір змісту й технологій навчання відповідно до особливостей слухача й термінів навчання та «індивідуалізацію», яка є культурою турботи про себе, умінням самовизначатися, брати відповідальність за власний професійний розвиток та якість самостійної й ініціативної діяльності, тобто процес фіксації та розвиток самості.

Т.М. Ковальова, вважає, що супроводжувати можна лише того, хто рухається. На думку дослідниці, повноту руху забезпечує три фокуси тьюторської дії – *середовище, навігація та масштабування*. Два останніх означених поняття є достатньо новими для післядипломної освіти, тому для більш детального осмислення означених термінів пропонуємо розглянути їх тлумачення.

Освітнє середовище закладу післядипломної освіти розуміється нами як ресурс розвитку професійної компетентності, що складається із системи впливів, можливостей, умов, взаємодій. Його характеристикою, з огляду на тьюторський супровід, має бути «надлишковість, варіативність, не структурованість, відкритість, провокативність» [6].

Поняття «*навігація*» застосовують в освіті у контексті тьюторського супроводу, але воно не є поширеним, тому його тлумачення пов'язане із мореплаванням та трактується як процес управління об'єктом, який має власні засоби пересування в певній системі координат та складається з двох взаємопов'язаних частин: теоретичного обґрунтування та практичного застосування методів управління об'єктом; маршрутизації, вибору оптимального шляху проходження об'єкта в просторі.

Ми вважаємо, що навігація у тьюторстві – це допомога у прокладанні індивідуальних прохідних маршрутів, таких, які забезпечать тьюторанту продуктивне самоудосконалення, з визначенням лише для нього доцільних ресурсів.

«*Масштабування*» – організація або подрібнення деякого досвіду на малі або великі блоки та зіставлення з будь-яким фіксованим розміром, прийнятим за еталон. На нашу думку це виявлення потреб досвіду, внутрішнього потенціалу особистості слухача та порівняння їх із заданими стандартами професії, тобто співвідношення ресурсних можливостей навчального середовища та потенціалу особистості у їх освоєнні. Неправильно знайдений масштаб, може негативно вплинути на мету індивідуального розвитку слухача під час проходження курсової підготовки.

Відтак, тьюторський супровід полягає у створенні умов для формування мотивації руху до змін, здійснення навігації можливостей освітнього середовища, як комплексу факторів та умов, які зможуть забезпечити індивідуальний роз-

виток не лише тих умінь і особистісно-професійних якостей, що уже були сформовані, але разом з тим розкрити прихований потенціал тьютора та сприяти пошуку додаткових ресурсів засобами організації продуктивної рефлексії. Означений процес, у свою чергу, детермінує зміни в освітньому середовищі закладу (розвиток потенціальних можливостей надання освітніх послуг), та зорієнтовує його на визнання за слухачем пріоритету його індивідуальності. Відтак, можна припустити, що тьютор виконує інтегративну функцію занурення слухача у спеціально утворене освітнє середовище закладу, разом з ним аналізує усю інфраструктурну карту освітніх пропозицій та можливостей з точки зору їх ресурсності для реалізації маршруту розвитку професійної компетентності у процесі підвищення кваліфікації, що передбачає самоактуалізацію, саморозвиток та самоудосконалення.

Важливими інструментарієм у реалізації принципів тьюторської діяльності виступають відкриті тьюторські технології, а саме: інформаційні технології, освітня картографія, інтелект-карти, тренінги, технології індивідуальних та групових тьюторських консультацій (стартові, аналітичні, робочі, підсумкові, тематичні), проєктивні технології, «портфоліо», дебати, інтелект карти, «дзеркало прогресивних перетворень» тощо.

В основі взаємодії тьютора та тьюторанта (слухача) лежать принципи, до яких відносять: *відкритість, варіативність, гнучкість, неперервність, індивідуалізацію*.

Студіювання досліджень Т.М.Ковальнової, дозволило нам виділити наступні тьюторські функції: *діагностичну, цілепокладання, організаційно-управлінську, мотиваційну, комунікативну, контрольну-рефлексивну, методичну* [6].

Отже, між тьютором і слухачем у результаті спільної діяльності виникають відносини деструктивного та конструктивного характеру, які позитивно впливають на мотивацію, забезпечують оптимізацію професійної мобільності, виявлення прихованих можливостей, потребу у самоосвітній діяльності, самоменеджмент знань, знаходження індивідуального стилю здійснення професійної діяльності, подолання професійних криз, розкриття творчого потенціалу, формування установки на професійне зростання та готовність до нововведень. Процес підвищення кваліфікації побудований на принципах тьюторства дозволяє цілі і завдання післядипломної освіти, її зміст, методи, засоби і форми органічно включити в освітній маршрут слухача.

Технологія тьюторства, сприяючи професійному саморозвитку педагога, розширенню його освітнього простору, детермінує постійну реконструкцію удосконалення змісту підвищення кваліфікації, розширення його ресурсного поля та позитивно впливає на зростання професійного потенціалу самого тьютора.

Актуальність введення принципів тьюторського супроводу у освітній процес післядипломної освіти обґрунтовується необхідністю створення умов для реальної її індивідуалізації, що є одним із ключових аспектів трансформації системи освіти в Україні.

Список літератури:

1. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 9. – С. 850.
 2. Беков, Х.А. Терминология в системе дополнительного педагогического образования: Словарь / Х.А. Беков, С.В. Широбоков, И.И. Кирьянов и др.. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с. [с. 74].
 3. Деражне, Ю.Л. Педагогические основы открытого обучения: Науч. – метод. Пособие / Ю.Л. Деражне. – М., 1997. – 104 с.
 4. Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогика і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51-58.
 5. Ковлева, Т.М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М.Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.: Тверь: «СФК-офис», 2012. – 303 с.
-

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

ЄРМОЛАЄВА Г. Р.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Сьогодні, у час інноваційних технологій та, зокрема, у період реформування української освіти, оновлення змісту загальної середньої освіти нерозривно пов'язане з введенням у шкільний курс вивчення фінансової грамотності, яке адекватно відображало б запроваджені зміни, відповідало ідеології та основним напрямкам реформування школи [1].

Дослідження у сфері фінансової грамотності населення країни визначили актуальність проблеми системного впровадження освітніх науково-методичних розробок щодо її підвищення в практику шкільної економічної освіти. Адже відсутність ключових компетенцій у сфері особистих фінансів, пов'язаних з уявою про технології збереження грошей, кредитування та страхування на фінансовому ринку, безпечне інвестування, податкову дисципліну, адекватну оцінку фінансових ризиків, призводить до того, що чисельність неграмотних споживачів та інвесторів, а також ненадійних кредиторів поповнюється представниками молодого покоління [2].

Проблема фінансової грамотності привертає увагу багатьох вчених, дослідників. Окремі аспекти питання фінансової грамотності висвітлено у наукових працях: Т. Смовженко, З. Філончук, А. Довгань, О. Часнікова, Л. Криховець-Хом'як, Л. Чарторинська та ін.

У сучасних складних соціально-економічних умовах особливої актуальності набуває питання формування фінансової культури населення, утому числі учнівської молоді. Розуміння соціально-економічних трансформацій в країні неможливе без урахування економіко-культурного контексту, у якому здійснюється розвиток економічних та соціальних процесів. У свою чергу подальший соціально-економічний розвиток залежить від змін у фінансовій культурі та свідомості населення.

Курс за вибором «Фінансова грамотність» упроваджується Міністерством освіти і науки України та Інститутом модернізації змісту освіти за підтримки та у співпраці з Університетом банківської справи, Національним банком України, проектом USAIDFINREP-II (у період з грудня 2011 по вересень 2015 року).

Сучасна економіка, як зазначає З. Філончук, передбачає широку участь населення в різних фінансових схемах, що допомагають вирішити питання його соціально-економічної адаптації. На її думку активна фінансова поведінка населення, використання накопичувальних і страхових інструментів передбачає досить високий рівень фінансової грамотності, який дозволяє громадянам активно взаємодіяти з фінансовими інститутами, широко використовувати продукти банківського і страхового сектора, системи пенсійного страхування [3].

Курс «Фінансова грамотність» орієнтований на вироблення практичних умінь, навичок і компетенцій; розрахований на викладання протягом всього навчального року – 30 уроків; для викладання курсу розроблені навчальна програма, підручник та робочий зошит для учнів, а також посібник для вчителів і електронний інтерактивний навчальний посібник.

Головна мета вивчення курсу – навчити молоду людину правильно розпоряджатися власними фінансами, планувати свій особистий бюджет і захищатися від ризиків, приймати зважені та вірні фінансові рішення щодо:

- можливостей розширення джерел власних доходів;
- планування і коригування власних видатків;
- формування особистих фінансових резервів і здійснення заощаджень;
- використання кредитних ресурсів і здійснення власних інвестицій.

Завдання сучасного вчителя, як вважає дослідниця, зробити так, щоб необхідні суспільству освітні цінності, зокрема і фінансова грамотність, стали надбанням кожного учня. Розглядаючи фінансову грамотність у контексті сімейних цінностей, ми приділяємо значну увагу задачам про сімейний бюджет. Розв'язування задач про розподіл фінансів у родині та самостійне складання учнями відповідних задач сприяє кращому розумінню фінансових операцій [4] Наприклад.

1. Щомісячний дохід сім'ї із 3 осіб: батька – 12 000 грн, мами – 6 000 грн. Обов'язкові щомісячні статті витрат: оренда квартири – 5 300 грн, комунальні платежі – 900 грн, витрати на харчування – 2 300 грн, оплату харчування в дитячому садку їх сина – 400 грн, секція футболу для сина – 300 грн, англійська мова для сина – 200 грн, витрати на бензин – 1 500 грн, витрати на одяг – 2 000 грн, медичні витрати – 500 грн, витрати на розваги – 1 000 грн. Побудуйте секторну діаграму. Яку частину грошей сім'я може відкласти на покупку нової квартири?

2. Складіть перелік усіх доходів та усіх витрат вашої сім'ї упродовж останнього місяця. Порівняйте ваші витрати з доходами.

Для сучасних старшокласників цікавими будуть задачі про ринок цінних паперів, податки та їх розподіл, правила нарахування пенсій, банківські послуги, страхування та ризику тощо [2].

Важлива роль у формуванні фінансових знань учня відводиться самостійній роботі як виду пізнавальної навчальної діяльності, коли послідовність мислення учня, його розумові, практичні операції і дії залежать і визначаються самим учнем. Присутність самостійної роботи в навчальному процесі вкрай потрібна, оскільки її виконання тренує волю учнів, виховується їхня працездатність, увага і дисциплінованість.

Саме виконання самостійної роботи сприяє виробленню високої культури розумової праці, прагненню вникнути в суть питання, йти вглиб ще не вирішених проблем. У процесі такої праці найкраще виявляються індивідуальні здібності школярів, їх нахили та інтереси, які сприяють розвитку вміння аналізувати факти і явища, вчать самостійного мислення, яке стимулює творчий розвиток і формування власної думки, поглядів та уявлень, особистої позиції. Крім того, виконання самостійної роботи передбачає оволодіння складними вміннями і навичками, бачення мети і змісту роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до вирішення завдань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, схильність до творчості.

Самостійна робота, передбачена навчальною програмою дисципліни, містить завдання-дослідження і творчі завдання.

Бажаним результатом передбачених програмою здійснених досліджень є, передусім, краще засвоєння учнями навчального матеріалу (економічних фактів, понять, закономірностей), вироблення вже зазначених дослідницьких умінь і розвиток особистості учня (його пізнавальної активності, креативності, цікавості, наполегливості у розв'язанні поставлених завдань, охайності в оформленні результатів роботи тощо). Важливим моментом повинна стати публічність представлення результатів проведених досліджень, їх обговорення на уроках, презентації на спеціально організованих виставках, представлення у шкільній пресі та безпосередньо хід їхнього оцінювання.

З часом, за умови систематичного виконання завдань практичного та дослідницько-творчого характеру, ця діяльність розвиває в учнів такі якості, як організованість, дисциплінованість та ініціативність, виробляє в них розумові вміння та операції, вчить самостійного мислення, дозволяє сформувати власний стиль роботи, найбільш повно відповідає особистим нахилам і пізнавальним навичкам школяра.

Отже, з вищезазначеного слідує, що в наш час вивчення фінансової грамотності в закладах освіти є необхідним, не тільки заради загального розвитку, але і для подальшого успішного життя людини.

Список літератури:

1. Лукіна Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу: Методичний посібник / Т. О. Лукіна. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. – 200 с.

2. Філончук З. В. Проблеми впровадження фінансової грамотності у сучасній школі / Зоя Володимирівна Філончук // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 2(2). – С. 112-117.

3. Філончук З.В. «Фінансова грамотність» у загальноосвітніх навчальних закладах Херсонської області / З.В. Філончук // Економіка в школах України. – 2014. – № 10. – С.6-11.

4. Фінансова грамотність: навч. посібник для вчителя / авт. кол.; заред. д-ра екон. наук, проф. Т. С. Смовженко. – К., 2013. – 312 с.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

КОРДОНСЬКА А. В.

*голова циклової комісії суспільно-гуманітарних дисциплін,
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Могилів-Подільський технологічно-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

АСМОЛОВСЬКА Т. В.

*голова циклової комісії обліково-економічних дисциплін,
спеціаліст II категорії
Могилів-Подільський технологічно-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

БАЙЛЮК Л. А.

*викладач спецдисциплін, спеціаліст
Могилів-Подільський технологічно-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету
м. Могилів-Подільський, Вінницька область, Україна*

Гра – одна з найважливіших сфер у життєдіяльності студента, разом з працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. Для викладача вона стає інструментом виховання, що дає змогу повністю враховувати вікові особливості підлітків, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкнутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку. Вона має надзвичайно багато навчальних і виховних можливостей.

Ігрові технології належать до активних технологій навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для підвищення мотивації та емоційності, розвивають у студентів критичне мислення і дозволяють процес навчання максимально наблизити до реальної практичної діяльності. У вищому навчальному закладі ігрова діяльність використовується в таких випадках: як самостійні елементи в технології для засвоєння поняття, теми та навіть розділу навчальної дисципліни; як елемент інноваційної технології; як заняття або його частини; як технологія позааудиторної роботи. На сучасному етапі навчання вищий навчальний заклад повинен формувати в студентів певний набір знань і постійно підтримувати прагнення їх до самоосвіти, реалізації творчих здібностей.

Інформаційний розвиток суспільства вимагає нових технологій у сфері освіти. З метою оптимізації навчального процесу в своїй роботі використовуємо веб-технології, а отже, і електронні дидактичні ігри. Різновидом електронної дидактичної гри є веб-квест.

Перед сучасною освітою стоїть завдання пошуку нових видів і форм організації навчальної діяльності. Навчання має розвивати самостійне критичне і творче мислення студентів. З цією метою багато викладачів вже давно використовують проектну технологію, залучаючи ресурси мережі Інтернет. Але велика кількість інформації в мережі та її якість не тільки не спрощують процес роботи над проектом, але й ускладнюють його. Одне з можливих рішень даної проблеми це технологія веб-квест.

Вперше модель веб-квесту була представлена викладачем університету Сан-Дієго Берні Доджем у 1995 р. Сьогодні ця технологія використовується як найбільш вдалий спосіб використання Інтернету на заняттях.

Веб-квест містить такі основні елементи:

- вступ, у якому обов'язково вказуються терміни проведення роботи і надається вихідна ситуація або завдання;
- посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для веб-квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів;
- поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками та ін.;
- висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок [1].

На першому етапі проводимо підготовчу роботу, знайомимо студентів із темою, формуємо основну проблему, студенти розподіляють ролі в команді.

Завдання веб-квеста є окремими блоками питань і переліками адрес в Інтернеті, де можна отримати необхідну інформацію. Питання сформульовані так, щоб при відкритті сайту студент розумів принципи для відбору матеріалу, виділення головного з усієї інформації, яку він знаходить. Ця стадія веб-квесту має найбільший розвивальний потенціал: при пошуку відповідей на поставлені питання удосконалюється критичне мислення, уміння порівнювати і аналізу-

вати, класифікувати об'єкти і явища, мислити абстрактно. Певне керування процесом з боку викладача може проводитися через надання списку запитань, поширення прикладів, схем.

Наступним є етап оформлення результатів, у межах якого відбувається осмислення проведеного дослідження. Робота передбачає відбір значимої інформації і представлення її у вигляді слайд-шоу, буклету, анімації, постеру або фоторепортажу. Обговорення результатів роботи над веб-квестами проводимо у вигляді заняття-конференції, щоб студенти мали можливість продемонструвати власний практичний доробок. Результати веб-квеста для звіту можуть мати різноманітні форми: база даних; діалог, історія або приклад для вивчення; он-лайн документ, який містить аналіз неоднозначної ситуації, повідомляє основні тези і спонукає користувачів додати власні коментарі або не погодитися з авторами; проведення псевдо-інтерв'ю з експертом протягом заняття або публікація його у мережі Інтернет. На цьому етапі розвиваються такі риси особистості студента як відповідальність за виконану роботу, самокритика, взаємопідтримка і вміння виступати перед аудиторією.

Можна практикувати розміщення результатів роботи над веб-квестом в мережі Інтернет на спеціалізованих сайтах, таким чином досягаючи трьох цілей: студенти розуміють, що завдання є матеріальним і високотехнологічним; вони отримують аудиторію, зацікавлену у результатах їх праці; у них з'являється можливість зворотного зв'язку з боку аудиторії.

Завершальним етапом є оцінювання, однак обов'язковим для веб-квесту є попереднє (до початку роботи) оголошення його принципів. Критерії оцінки можуть бути різними (за часом презентації, оригінальністю, новаторством та інше). В оцінці підсумовується досвід, який був отриманий студентами при виконанні самостійної роботи за допомогою технології веб-квест. У завданнях з деяких тем логічним є включення до заключної частини риторичних питань, які стимулюватимуть активність пошукової роботи.

Використання веб-квест технології сприяє: пошуку в Інтернеті інформації, яку доручає студентам викладач, розвитку мислення в них на стадії аналізу, узагальнення та оцінки інформації, розвитку комп'ютерних навичок і підвищенню словникового запасу, заохоченню навчатися незалежно від викладача, розвитку дослідницьких і творчих здібностей, підвищенню особистісної самооцінки та мотивацію студентів до вивчення дисципліни, з одного боку, і до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності, з іншого.

Веб-квест являє собою не простий пошук інформації в мережі, адже студенти, працюючи над завданням, збирають, узагальнюють інформацію, роблять висновки. Крім того учасники веб-квесту вчаться використовувати інформаційний простір мережі Інтернет для розширення сфери своєї творчої діяльності.

Алгоритм створення веб-квесту:

- 1) визначте теми;
- 2) виберіть сайт, на якому розміщена матриця (шаблон) для створення веб-квесту;
- 3) надайте завдання, вибравши одну із форм: у вигляді презентації, у вигляді тексту, візуальний матеріал;

4) придумайте систему оцінювання;

5) знайдіть джерела інформації, якими користуватимуться студенти для пошуку відповідей;

6) маючи на аркуші приблизний план і основну інформацію приступайте до розміщення веб-квесту на сайті.

Веб-квест можна вважати формою активної студентської діяльності з елементами «перевернутого навчання» та вона є наближеною до змішаного навчання, тому що саме цей підхід інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно опосередковане навчання в педагогічному середовищі [3, с. 61].

Отже, інформаційні технології суттєво змінили освіту, тому що неможливо уявити навчальний процес без використання джерел Інтернет-ресурсів. З'явилися нові педагогічні підходи, а технологія веб-квесту – один із них. Саме вона сприяє оптимізації навчального процесу та розвиває психологічну гнучкість, комунікабельність, креативність, практичність особистості студента.

Список літератури:

1. Войцех Р.М. Використання ТЗН та комп'ютерної техніки. – Освітнянський вісник, смт Чорнобай. – № 7, 2010.

2. Житник Б.О. Методичний poradник: форми і методи навчання. – Харків: Вид. група «Основа», 2005.

3. Ільченко О. В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/32834/

4. Книга О.Ю. Веб-квест як різновид сучасної дидактичної гри // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2017. – №19-21. – С. 57-61.

5. Кононець Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Наталія Кононець // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Полтава, 2012.– Вип. 54.– С. 76-80.

6. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. Посібник. – К.: Видавництво А.С.К., 2004.

ЗАСТОСУВАННЯ ДІАГРАМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

ПРИБОРА Р. І.

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри філософії, соціально-гуманітарних дисциплін,
іноземних мов, української та латинської мов № 2
Донецький національний медичний університет
м. Кропивницький, Україна*

Наш час характеризується укріпленням міжнародних відносин, що сприяє обміну спеціалістами між країнами. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до загальнокультурного та мовленнєвого рівня професіоналів. У досягненні цих цілей допомагають інформаційні технології під час вивчення англійської мови у вищих навчальних закладах. Вони спрямовуються на розвиток і стимулювання творчості й особистих та професійних компетентностей, інтегруючи аудіовізуальну інформацію будь-яких форм (текст, графіка, музика тощо). Поширенішими є презентації, невід'ємною частиною яких є графічні зображення, які розвивають мисленнєві процеси. Адже як зазначає Р. Хатчинсон, «метою освіти є не заповнити свідомості студента фактами, а навчити його мислити, і, якщо це можливо, думати самостійно» [4, с. 56]. У графіках, діаграмах, таблицях узагальнюються дані наукового аналізу. Використання графічних методів обробки інформації може з успіхом застосовуватися в практиці викладання іноземної мови. При цьому студенти ознайомлюються з поняттями й термінами, вчать порівнювати, протиставляти, аналізувати іноземною мовою, читають і конспектують першоджерела.

Складання діаграм є своєрідним ситуаційним завданням і дозволяє опанувати прийоми, необхідні в подальшій професійній діяльності. Цю роботу можна представити в якості проектної, яка ґрунтується на послідовному виконанні навчальних завдань, що завершується створенням творчого продукту. Процес набуває дослідницького характеру, якщо студент ставить перед собою мету виступити з доповіддю-презентацією на конференції або опублікувати статтю.

Навчання сприйняття наочної інформації відбувається поступово. На першому етапі студенти навчаються методиці рецепції і лише потім самостійному складанню діаграм і графіків, переводячи цифрові дані в доступні й зрозумілі графічні зображення.

Спираючись на наявні шкільні знання студенти за допомогою викладача осмислюють і застосовують основні положення візуалізації, виконують спеціальні вправи. Завдання викладача – залучити в цей процес якомога більшу кількість студентів.

На першому етапі викладач озвучує тему заняття і просить студентів зібрати в різних джерел інформацію про таблиці, графіки, діаграми. Це можуть бути графічні зображення з інтернету, газет, журналів, спеціальної літератури або підручників. Існує багато видів діаграм, але найбільш вживані – стовпчикова

(*bar graph*), секторна (*pie chart*), лінійна діаграми (*line graph*) [1]. При цьому викладач повинен мати власну підбірку діаграм для зразку. Студенти вчаться характеризувати графіки, зіставляти, порівнювати їх з використанням основних термінів.

Із заздалегідь підготовленої підбірки діаграм, педагог обирає різні типи для проведення диктанту. Для диктанту крім діаграм можуть використовуватися фотографії, малюнки та ескізи з метою навчити студентів зв'язно висловлювати свої думки. У групах студенти отримують алгоритм послідовних дій для декодування графічних зображень і обговорюють його:

1. Постановка питання, визначення теми.
2. Загальна інформація (назва діаграми, джерело, тобто рік і місце видання, вид зображення, на кого розрахована інформація).
3. Опис представленої інформації (вербальний опис процесу розвитку; порівняння різних діаграм).
4. Інтерпретація (підведення підсумків; використання при аналізі власного попереднього досвіду; перевірка достовірності джерел).
5. Мовне оформлення висловлювання (чітка структуризація висловлювання) [5].

У цей список можуть вноситися доповнення після обговорення в групі. При виконанні диктанту студенти поділяються на дві групи.

Учасники першої отримують діаграму, їх завданням є точний опис цього графічного зображення. Той, що диктує бачить результати своєї роботи, але не може вносити корективи. У завдання учасників групи входить точне зображення графіку під диктування партнера, при цьому забороняється бачити графік і отримувати додаткові вказівки. Єдиною опорою при виконанні завдання є опис. Партнери сідають один навпроти одного і виконують завдання. Потім обидві діаграми порівнюються і виявляється їхня схожість. Ця вправа переслідує мету показати, що адекватне уявлення про який-небудь предмет може сформуватися тільки тоді, коли побачене було чітко озвучене. Перед початком диктанту викладач повинен забезпечити усіх учасників списком необхідної лексики і переконатися, що усі студенти знають, що вони повинні робити [3].

Щоб оцінити результати використовують наступні параметри: ступінь вкладу в роботу обох партнерів (диктування – зображення); проблеми, що виникли при технічній обробці (зображення діаграми), складність сприйняття спеціальних термінів; ґрунтовність висновків [5].

Наступним етапом роботи є трансформування текстових даних в графічне зображення з опорою на алгоритм. При цьому необхідно чітко сформулювати тему питання, відібрати необхідний матеріал, мінімізувати неважливу інформацію, доповнити і актуалізувати важливі дані, визначити відповідний тип графічного зображення; скласти ескіз, а потім і остаточний варіант з урахуванням усіх необхідних параметрів, вибрати відповідний шрифт і колір, переконатися, що діаграма однозначно і наочно представляє результат виконаної роботи.

Графічне зображення матеріалу можливе лише на основі вдумливого аналізу змісту тексту. Коли перед студентами стоїть мета створити новий продукт у вигляді діаграми, яка може бути використана в дослідницькій роботі або презентації, вони глибше розуміють значущість і необхідність завдань, спрямованих на виділення з тексту потрібної інформації, виділення ключової думки, перефразо-

вування, редукцію і узагальнення. Необхідна спеціальна лексика і кліше повинні тренуватися в умовно-мовленнєвих, мовленнєвих вправах, проблемних ситуаціях, імітаційних ситуаціях про професійне спілкування з обов'язковим обговоренням результатів. У групі можна поставити питання про те, які переваги отримує презентація (лекція, практичне заняття, доповідь) за рахунок демонстрації графічних зображень. Висновок записується на дошці [5, с. 94].

Отже, виконання завдань з діаграмами зацікавлюють студентів, урізноманітнюють традиційні вправи, допомагають визначити і засвоїти основну інформацію, дозволяють засвоювати нові знання у взаємозв'язку, підключають до сприйняття крім зорових, слухові і дотикові аналізатори, удосконалюють навички взаємодії у парі, групі.

Список літератури:

1. Описание графиков, диаграмм и таблиц [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ektu.kz/files/DistanceEducation/.../графики%20таблицы%20диаграммы.pdf
 2. Пирогова М. А. Методика підготовки презентацій в практиці преподавання англійського мови як іноземного [Електронний ресурс] / М. А. Пирогова. – Режим доступу: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24289905>
 3. Heuermann A. Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz: Bausteine für die Sekundarstufe II / A. Heuermann, M. Krützkamp. – Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003. – 224 s.
 4. Hutchins R. M. The University of Utopia / Robert Maynard Hutchins. – Chicago: University of Chicago Press, 2010. – 103 p.
 5. Thinking with Diagrams – [ed. Alan F. Blackwell]. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. – 154 p.
-

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-СУДНОМЕХАНІКІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ (НА ПРИКЛАДІ ІНФОРМАЦІЙНОГО РЕСУРСУ YOUTUBE)

СОТЕР М. В.

*аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Нині судноплавство, за своїм складом, є однією з найбільших міжнародних галузей у світі, очевидно, що ключовою причиною є її стрімка глобалізація. За даними Міжнародної морської організації (ІМО) (2008) 90% світової торгівлі здійснюється морськими суднами, команди, яких, приблизно 80% світового торговельного флоту, є багатокультурними та багатомовними (Magraro M.,

Gellada L. (2009)). Тож можна констатувати, що сьогодні більшість екіпажів є мультинаціональними, майбутнім морякам доводиться уживатися з абсолютно іншими людьми як з точки зору культури, так і менталітету, релігії, традицій, звичаїв. Кількість різних національностей у межах одного судна (Storgård J., Berg N., Brunila O.-P.) може коливатись від однієї до семи, більша частина кораблів включають у своєму складі представників трьох різних національностей на борту (28%), трохи менше – двох (26%), 15% суден складається лише з представників однієї національності й 31% – це екіпажі, які мають у своєму складі представників від чотирьох і до семи різних національностей. Вірогідність виконання професійних обов'язків разом з представниками декількох національностей надзвичайно велика, саме тому, постає гостра потреба підготовки фахівців морської галузі, зокрема майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації.

Сучасні вітчизняні і зарубіжні наукові розвідки вказують на значний потенціал мережевих інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) та Інтернет ресурсів у підготовці фахівців до міжкультурної комунікації.

Е. Азімова і А. Щукін відносять Інтернет ресурси до мережевої технології навчання, яка базується на використанні мережі Інтернет при створенні, передачі інформації і придбанні знань, формуванні навичок, умінь і контролю за їх формуванням у процесі навчання і взаємодії між викладачем і студентами, а також адміністратором мережі. Мережева технологія навчання включає: 1) форми телекомунікації (електронна пошта, чат, форум, веб-конференція) і 2) інформаційні ресурси (аудіо-відеоматеріали, навчальні тексти з різної тематики) [1, с. 272]. І. Роберт підкреслює, що застосування ІКТ у навчальному процесі дозволяє вирішити ряд задач, серед яких: індивідуалізація й диференціація навчального процесу; розширення можливостей контролю зі зворотнім зв'язком і діагностикою; реалізувати самоконтроль і самокорекцію; здійснити самопідготовку і тренінг; покращити наочність; моделювати реальні процеси; посилювати мотивацію [3]. Варто відзначити також, що засоби ІКТ сприяють інтеграції отриманих знань під час виконання конкретних завдань.

Вважаємо за доцільне розглянути інформаційний ресурс YouTube як один із засобів підготовки майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації.

Інформаційний ресурс YouTube містить величезну колекцію відеороликів, відеофрагментів, фільмів, трейлерів, які додані його користувачами з усіх кутків світу з різними цілями і метою. Зауважмо, що відеофрагмент – це вид короткого (тривалість 3-5 хвилин) навчального відеофільму, який розкриває зміст одного з питань вивченої теми [1, с. 93].

С. Стемплескі (S. Stempleski) і Б. Томалін (B. Tomalin) підкреслюють, що саме відео, після реальних життєвих ситуацій, є одним з найефективніших засобів презентації мови в ситуативному контексті в межах навчального заняття в аудиторії [5, с. 3]. В. Ріверс констатує, що візуальні засоби сприяють кращому розумінню іншомовної культури [4, с. 399]. Ю. Верисокін зазначає, що сприйняття на слух тексту відео на заняттях з англійської мови готує до розуміння мовлення різних людей [2, с. 32]. Таким чином, використання відеома-

теріалів дозволяє не просто почути, а також наочно побачити ситуацію, вербальні і невербальні особливості поведінки людей у тих чи інших ситуаціях спілкування, інтонацію, жести, позу, вираз обличчя, які властиві представникам тієї чи іншої культури. Паралінгвістичні особливості, що складають основу комунікації, є досить складними для пояснення без залучення візуалізації.

Відтак, використовуючи YouTube як інформаційний ресурс у навчальному процесі за наставництва викладача, студенти отримують можливість працювати з аутентичними матеріалами на заняттях, а також під час виконання самостійної роботи, що орієнтовані у значній мірі на ситуації реального спілкування. Включення відео під час підготовки майбутніх інженерів судномеханіків до міжкультурної комунікації є значущим, адже у межах навчального процесу вони можуть «зануритись» у ту чи іншу культуру, її звичаї, традиції, особливості, відчути її колорит, порівняти, зробити аналіз характерних ознак декілька культур, тощо. Як правило, така попередня підготовка у майбутньому дозволить уникнути багатьох неприємних ситуацій, непорозумінь, конфліктів при взаємодії з іноземними колегами під час виконання безпосередніх професійних обов'язків, а, отже, якісно підготувати до міжкультурної комунікації. Необхідно відмітити, що відео розміщені у YouTube, можуть бути досить складними для сприйняття, з одного боку, цей фактор дозволяє поступово підготувати студентів до життєвих ситуацій комунікативної взаємодії з іноземними партнерами, а з іншого, через темп мовлення, сторонні звуки, шуми, якість звуку, скорочень та інші фактори, можуть негативно вплинути на якість сприйняття, а, отже, й якість розуміння.

Серед завдань по підготовці майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації при роботі з відеоматеріалами інформаційного ресурсу YouTube пропонуємо наступні: після перегляду відеоролика з проблематики, що безпосередньо стосується проблем міжкультурної комунікації, відповісти на запропоновані викладачем запитання; обговорити різні проблемні ситуації міжкультурної комунікації, які представлені у відео (висловлення власної точки зору, бачення проблеми, пошук консенсусу та прийняття спільного рішення); перегляд фрагменту відеоролика і обговорення усіх можливих варіантів розгортання ситуації, потім перегляд повного варіанту відеоролику, обмін думками та пропозиціями найбільш вірного шляху її вирішення; перегляд декількох відеороликів з їх подальшим компаративним аналізом (порівняння декількох культур; зіставлення різних ситуацій, аналіз подій тощо); перегляд відеоролику з проблемним запитаннями/завданням, відповідь має бути представлена у вигляді короткого есе/ плану/ тез тощо. Звичайно необхідно враховувати рівень володіння іноземною мовою студентів, підбирати відеоматеріал за відповідним рівнем складності. Зауважимо, що відеоролики є досить різної тривалості від короткого відео до фільму, що дозволяє, з одного боку, під час аудиторного заняття застосовувати короткі відео з включенням широкого спектру завдань до них пов'язаних з обговоренням тих чи інших проблем міжкультурного спілкування, з іншого, під час самостійної роботи використовувати довші відео із залученням письмових робіт (відповіді на запитання, твори, есе,

схеми, таблиці, тести тощо) як засобу контролю за виконанням навчальних завдань.

Вважаємо за доцільне навести приклад використання відеоматеріалів інформаційного ресурсу YouTube під час підготовки майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації. Так, у рамках вивчення теми «Nonverbal Communication in Different Cultures», студенти мають переглянути декілька відеороликів (1-й відеоролик – <https://www.youtube.com/watch?v=6MhJxPffkhY>; 2-й – <https://www.youtube.com/watch?v=2h0V1YkccEE>; 3-й – <https://www.youtube.com/watch?v=BM9Iu4OQXAw>; 4-й – <https://www.youtube.com/watch?v=UmGyb5tg29g>), їх тематика пов’язана з проблемами застосування жестів у різних культурах як засобів невербальної міжкультурної комунікації. Зазначимо, що розходження однакових жестів у наслідок культурно-специфічного підґрунтя ускладнює взаєморозуміння між партнерами з різних країн під час міжкультурної комунікації. Цілком тотожні по техніці виконання жести по-різному інтерпретуються у різних культурах, саме тому обов’язковим є їх розуміння, а також правильне тлумачення.

Після перегляду відеороликів студентам пропонується відповісти на ряд запитань й заповнити таблицю, запропоновані завдання дозволять сконцентрувати увагу студентів на проблемі, сприятимуть усвідомленню того що, ефективність спілкування залежить не лише від того, наскільки зрозумілі співрозмовнику слова, але й від здатності адекватно інтерпретувати інформацію, передану жестами, мімікою, рухами тіла, тембром голосу і іншими невербальними засобами комунікації, допоможуть якісно запам’ятати більшу частину інформації представлену у відео. Особливо важливими такі завдання є для майбутніх інженерів-судномеханіків, оскільки у їх роботі навіть найменше непорозуміння під час виконання професійних завдань може спричинити збій роботи усієї команди, а інколи навіть призвести до непоправних наслідків.

До вищевказаних відео пропонуємо деякі з запропонованих студентам запитань: 1) What does «the okay sign» mean to different cultures? 2) What does «thumbs-up» mean to different cultures? 3) What does «the crossed fingers sign» mean to different cultures? 4) What does «the ‘V’ sign» mean to different cultures? 5) How much do you know about the meaning of certain gestures in different cultures?

Після прослуховування відео студенти мають заповнити таблицю 1 («The Meaning of Hand Gestures in different Countries»), у якій має бути послідовно вказано: жест, країна, у якій застосовується та значення у якому застосовується жест (позитивне/негативне). Такий аналіз допоможе виявити універсальні й унікальні, як позитивні так і негативні, властивості того чи іншого жесту, що притаманні представникам різних країн, дозволить усвідомити, що може сприяти і що, навпаки, перешкоджати спілкуванню з представниками інших лінгвокультурних спільнот.

Таблиця 1

The Meaning of Hand Gestures in different Countries

No	Gesture	Country/Countries	Gesture meaning	
			positive	negative

Відтак, доцільно стверджувати, що використання відеоматеріалів інформаційного ресурсу YouTube під час підготовки майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації – це досить швидкий, наочний і зручний спосіб подачі інформації як у межах аудиторного часу, так і самостійної роботи, що особливо актуально, в умовах суттєвого скорочення кількості навчальних аудиторних годин, що дозволяє підготувати студентів до різних ситуацій міжкультурної взаємодії.

Список літератури:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
 2. Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство повышения мотивации учащихся// Иностраный язык в школе. – 2003. – № 5-6. – С. 31-34.
 3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования [Текст] / И.В. Роберт. – М.: «Школа – Пресс», 1994. – 205 с.
 4. Rivers W.M. Teaching Foreign-Language Skills [Текст] / W.M. Rivers. – 2d edition – Chicago: The University of Chicago Press, 1981. – 576 p.
 5. Stempleski S., Tomalin B. Video in Action: Recipes for using video in language teaching. New York and London: Prentice Hall, 1990.
-

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ З ПОЗИЦІЙ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

СТРЮК К. М.

аспірант кафедри педагогіки та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ,

директор

Харківський радіотехнічний технікум

м. Харків, Україна

Компетентнісний підхід в освіті – це «опис результатів навчання на мові компетенцій» майбутнього фахівця [3]. У методичних рекомендаціях з розробки проектів освітньо-професійних програм, компетенція визначається як динамічна сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, необхідна для ефективної професійної та соціальної діяльності та особистісного розвитку випускників і яку вони повинні засвоїти і продемонструвати після завершення частини або всієї освітньої програми [2]. Компетентність же визначається як володіння компетенцією; представленість тієї чи іншої компетенції у суб'єкта,

тобто наявність у людини сукупності характеристик, що визначають ефективність виконання діяльності.

Технічна освіта на основі компетентнісного підходу, передбачає таку організацію структури і всього освітнього процесу, які націлені на кінцевий результат – якість діяльності випускників, яка вимірюється в компетенціях або компетентності. Дослідниками дефініцій застосування компетентнісного підходу відзначається (В.І. Байденко), що при встановленні прогресивної, обґрунтованої в академічному і соціальному відносінах, структури кваліфікацій за напрямом підготовки комп'ютерних кадрів потрібно виходити з рівневих відмінностей: молодший спеціаліст, бакалавр, магістр. Моделі компетенцій, особливо предметно спеціалізованих, повинні бути адекватні напрямам підготовки та рівням підготовки, а при проектуванні універсальних і предметно-спеціалізованих компетенцій необхідно збалансовано оцінити значення кожної з них для цілей соціально особистісного і професійного розвитку і нарощування у випускників достатнього потенціалу професійної адекватності [1].

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що у професійній педагогіці немає єдиної позиції щодо розуміння поняття «компетентнісний підхід» в освіті. Позиції авторів відрізняються і кожен автор вкладає різний зміст при тлумаченні цього поняття.

– компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору (Г. Селевко);

– особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва) (Н. Ничкало);

– компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів (О. Лебедев);

– компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем (О. Дубасенюк);

– компетентнісний підхід – ставлення на перше місце не поінформованості студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин.

Основою компетентнісної моделі випускника є перелік компетенцій, сформований на базі вимог і побажань роботодавців і визначає цілі базової освіт-

ньої програми. Засвоєння компетенцій відбувається як при вивченні окремих навчальних дисциплін, циклів, модулів, так і тих дидактичних одиниць, які інтегруються в математичні, природничо-наукові дисципліни. Тому важливо структурувати кожну компетенцію і описати її до того рівня розуміння, який дозволить правильно спроектувати освітню програму або її частину, спрямовану на формування даної компетенції.

Під професійною компетентністю у загальному розумінні розглядаємо готовність особистості мобілізувати власні ресурси (організовані в систему знань, умінь, здібностей і особистісних якостей), які необхідні для ефективного вирішення професійних завдань в типових і нестандартних ситуаціях, що включає в себе ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії вимагає, по-перше, відповідних теоретичних знань; по-друге, певних умов, за яких здобуті студентами знання можуть бути застосовані; по-третє, можливість застосувати знання і вміння самостійно під час практичної діяльності.

На формування у студента відповідних теоретичних знань і практичних вмінь має бути спрямований навчальний процес, зокрема, шляхом засвоєння змісту дисциплін професійної і практичної підготовки. До циклу професійної підготовки відносять такі навчальні дисципліни, як «Програмування», «Комп'ютерна електроніка», «Архітектура комп'ютерів», «Комп'ютерна схемотехніка», «Системне програмування», «Операційні системи», «Комп'ютерні системи та мережі», «Периферійні пристрої», «Надійність, діагностика та експлуатація комп'ютерних систем та мереж» та інші. Студент оволодіває зазначеними професійними вміннями під час лабораторних та практичних занять – аудиторна фаза і, закріплює та відпрацьовує їх під час проходження різних видів практики – позааудиторна фаза. Практична підготовка є важливою складовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця з комп'ютерної інженерії.

У вищих навчальних закладах студенти проходять навчальну, навчально-виробничу і виробничу практику. Навчальна практика має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи, ознайомити із сучасним обладнанням, її проводять на молодших курсах. У підготовці фахівців (рівня молодший спеціаліст) за спеціальністю «Комп'ютерна інженерія» передбачено такі види практики: 1) навчальна електрорадіомонтажна практика і 2) навчальна практика на отримання робітничої професії.

Навчально-виробнича практика має своїм завданням ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків дублера, помічника фахівця. Це дає змогу глибше проникнути у зміст і технологію майбутньої професійної діяльності. Передбачено такі види навчально-виробничої практики: 1) навчальна комп'ютерна практика і 2) практика з обслуговування комп'ютерних систем.

Виробничу практику проходять студенти старших курсів – технологічна практика – у процесі цієї практики вони виконують за спеціальністю весь цикл основних робіт, перебуваючи на робочих місцях, вивчаючи значну за обсягом ділянку виробництва і набуваючи професійних вмінь та навичок. Під час

переддипломної практики студенти готують матеріали до дипломного проекту або дипломної роботи.

Отже, у такий спосіб відбувається формування знань, вмінь та навичок у майбутніх молодших спеціалістів з комп'ютерної інженерії, як основи професійної компетентності.

Викладене вище дозволило сформулювати особливості професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю: швидке оновлення знань, що вимагає значної гнучкості та постійної перебудови навчальних програм; урахування професійної спрямованості навчання фундаментальних комп'ютерних дисциплін за напрямками; не лише підготовка вузьких фахівців для конкретної діяльності, а розвиток всебічно розвиненої особистості з високим рівнем професійної компетентності; необхідність розробки способів використання інтегративного підходу до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю; оптимізація термінів фундаментальної та прикладної підготовки фахівців комп'ютерного профілю у зв'язку з наявністю розриву в часі між його формуванням і використанням, який є вагомим чинником власне для фахівців комп'ютерної техніки, яка оновлюється особливо швидко; урахування розриву між рівнем підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю та вимогами, що висуваються до них, в умовах професійної діяльності; спрямування змісту професійних знань фахівців комп'ютерного профілю на розвиток нестандартного мислення, прояв ініціативи, уміння працювати самостійно та набувати новіших знань, адаптуватися в галузі професійної діяльності; посилення фундаментальної підготовки фахівців комп'ютерного профілю для забезпечення можливості фахівців ефективно сприймати нові знання у розвитку галузі. Таким чином, аналіз стану підготовки фахівців комп'ютерного профілю та виявлені особливості їх професійної підготовки в умовах компетентнісного підходу дало можливість зробити висновок про необхідність науково обґрунтованої інтеграції змісту їх професійної підготовки, що і відносимо до подальших напрямів дослідження.

Список літератури:

1. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.

2. Методичні рекомендації щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here.html>

3. Ходань О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у ВНЗ [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/433/1/КОМПЕТЕНТНІСНИЙ_ПІДХІД.pdf

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ЕРИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

ЧЕРНИХ О. О.

здобувач кафедри соціальної педагогіки

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

м. Старобільськ, Луганська область, Україна

Американські дослідники Джон Пелфрі, Урс Гассер в своїй книзі «Народжені цифровими» (Born digital) [2] називають дітей, що народилися після 1980 року, «дітьми цифрової ери», або «цифровими аборигенами». Враховуючи п'ятнадцять років різниці між показниками охоплення Інтернетом населення США (43,1% населення користувачі Інтернету у 2000 році, 88,5% – у 2016 році) [1] та України (0,4% населення користувачі Інтернету у 2000 році, 44,5% – у 2016 році) [3], саме сучасних українських дітей вже можна називати «дітьми цифрової ери». Це робить книгу актуальною для педагогів нової української школи в контексті формування інформаційно-цифрової компетентності, яка в тому числі передбачає навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки.

Важливою думкою авторів, яку ми маємо навчитися розуміти у сучасній роботі з дітьми та молоддю в Україні, на наш погляд є така: «У всіх головних аспектах життя дітей цифрової ери (соціальна взаємодія, дружба, громадська діяльність) присутні цифрові технології як посередник. І вони ніколи не знали іншого способу життя». [2, 2]. Звісно, сьогодні, в цифрову еру, бути педагогами та батьками складніше, ніж будь-коли раніше. Це пов'язано з тим, що батьки та педагоги не мають такого досвіду користування Інтернетом та цифровими пристроями, як сучасні діти. Вони ще з того покоління, коли листи писали на папері, а не у месенджерах, шукали інформацію в друкованих енциклопедіях, а не у пошукових системах та ін. Саме тому, аналіз діяльності в Інтернеті, запропонований американськими авторами у книзі у 2008 році надає нам можливість для більшого розуміння всіх можливостей та загроз, пов'язаних із використанням Інтернету.

У своїй книзі автори розглядають широкий спектр питань – від морально-етичних до конкретних практичних проблем, що виникають у представників цифрового покоління. Автори зазначають, що «діти цифрової ери» проводять більшу частину свого життя у мережі Інтернет і не роблять різниці між «життям в мережі» і «життям поза нею». Автори вважають, що представники нового цифрового покоління абсолютно праві в тому, що не сприймають свою ідентичність в цифровому і в реальному просторі як щось відокремлене, і вважають, що їхня ідентичність представлена відразу в декількох просторах [2, 36]. Разом з тим, Пелфрі та Гассер зазначають, що в Інтернеті соціальна ідентичність людини може формуватися сторонніми особами, які доповнюють цю ідентичність набагато більшою кількістю різних елементів, ніж це було можливо в соціальному середовищі в минулому. Наприклад, частиною ідентичності молодої дівчини можуть стати такі елементи даних, як відео, фотографії або повідомлення в блогах, розміщені в мережі її подругою, з тегами, де вказано її

ім'я. Крім того, джерелом даних, що доповнюють її ідентичність, можуть бути і треті особи [2, 20-21].

Розглядаючи питання управління цифровим досьє автори зазначають, що «більшості юнаків і дівчат важко приймати розумні, раціональні рішення з приводу управління інформацією про себе, – і практично неможливо приймати такі рішення, якщо ніхто з оточуючих не допомагає їм у цьому. Цей аспект проблеми не можна залишати без уваги» [2, 63]. Продовжуючи аналіз поведінки представників цифрового покоління в Інтернеті та їх цифровий слід, автори наголошують на тому, що цифрові аборигени, як і представники старшого покоління не завжди можуть розуміти та усвідомлювати, що кампанії та урядові установи зберігають і постійно поповнюють обсяги інформації про людину [2, 100-103]. На важливій ролі батьків та вчителів у навчанні формуванню цифрової ідентичності акцентують уваги автори книги та зазначають що вони мають «...пояснити дітям та учням, що таке конфіденційність, і навчити їх захищати свою цифрову ідентичність» [2, 71].

Особливо близьким нам є вираз авторів книги: «Нас захоплює зручність пошукових систем, але колись ми можемо пошкодувати про те, що пожертвували можливістю контролю над персональною інформацією на догоду цій зручності. [2, 45]. На наш погляд, цей вираз американських дослідників початку 2000-х років є надзвичайно актуальним для сучасних користувачів Інтернету в Україні у 2017 році.

Саме сьогодні в Україні завдяки розвитку цифрових технологій та поширенню Інтернету ми можемо спостерігати таке явище як фотографування і миттєве розміщення фотографій дітей в Інтернеті про яке автори книги пишуть так: «Свій внесок у збільшення обсягів інформації, яка збирається про новонароджену дитину, вносять не тільки установи, лікарні та урядові організації. Сприяють цьому процесу і члени сім'ї дитини, що впали в ейфорію з приводу її народження і бажають поділитися цією новиною з друзями. Багато сімей починають поповнювати цифрове досьє дитини відразу ж після того, як забирають його додому з лікарні, де вона народилась» [2, 43]. Аналізуючи загрози, що можуть нашкодити дитині під час користування Інтернетом, слушною ми знаходимо думку авторів про те, що «з одного боку, онлайн ідентичність мешканця кіберпростору багата, цікава, і сформувати її досить легко, з іншого – ця ідентичність вразлива та нею легко маніпулювати та фальсифікувати» [2, 32].

Автори зазначають, що цифрове покоління стикається з двома типами загроз пов'язаних з безпекою, як в кіберпросторі, так і в реальному світі. По-перше, це психологічний збиток, який можуть нанести зображення, які негативно впливають, або отриманий в Інтернеті негативний досвід. Все ті ж небезпеки, але з новими іменами: кібербулінг (цькування в Інтернеті), кіберсталкінг (переслідування в Інтернеті) і т. п. Злочинці використовують Інтернет як інструмент для здійснення протиправних дій. Це і фізичний збиток який може бути нанесений в реальному світі тими, хто знаходить свою жертву через Інтернет. Одна із загроз, з якими стикаються в Інтернеті діти (особливо це стосується малюків), підкреслюють автори, – це психологічна травма від того, що вони ще не готові сприйняти. Автори зазначають що педагоги мають адресувати свою роботу щодо безпеки в обох контекстах: онлайн та офлайн [2, 103].

Булінг, будь то на шкільному дворі або в Інтернеті, як наголошують автори, став предметом особливого занепокоєння батьків і вчителів, оскільки він може завдати дуже великої шкоди жертві. У підлітків ще немає досвіду соціального спілкування, вони можуть не усвідомлювати всю серйозність своїх дій, особливо в онлайн-овому середовищі, де неможливо спостерігати за жестами або мімікою інших людей. Анонімність користувачів ще більше посилює проблему: якщо підліток не бачить реакції людини, з якою спілкується, швидше за все він буде поводитись набагато більш зухвало і грубо, ніж хуліган зі шкільного двору і навряд чи стане стримуватися [2, 92].

Наступним явищем, яке розглядають автори книги, є якість інформації у мережі Інтернет. Як і у випадку інших складних проблем, що розглядаються в даній книзі, на думку авторів багато дійових осіб (батьки, вчителі, наставники, компанії і законодавчі органи) повинні разом працювати над вирішенням питання якості інформації в Інтернеті. Соціальним нормам, як в даному контексті, так і в будь-якому іншому, автори віддають найважливішу роль у вирішенні проблем забезпечення якості цифрової інформації, підкреслюючи, що у деяких випадках соціальні норми дуже ефективні; вони навіть переважають правові [2, 198-199]. Закон як інструмент вирішення проблеми якості інформації на думку авторів повинен застосовуватися в саму останню чергу.

На момент написання книги автори вбачають у навчанні і вихованні найкращий спосіб допомогти цифровому поколінню впоратися з проблемою якості інформації. «Ефективні інструменти, надійні бренди та широкий спектр навичок мають з'явитися для того, щоб допомогти людям плавати річками і океаном інформації», – зазначають американські дослідники [2, 208].

Слушною ми знаходимо тезу авторів про довіру до інформації в Інтернеті: «За допомогою навчання ми повинні прищепити своїм дітям здоровий скептицизм стосовно будь-якої інформації: розміщеної в мережі, що надходить на екрани телевізорів чи поширюється будь-якими іншим каналам комунікації. Дітям цифрової ери, як і нам, необхідно розвивати навички, які допоможуть їм аналізувати інформацію перш, ніж довіряти їй» [2, 181].

Інформаційному перевантаженню, пов'язаному з використання Інтернету, автори книги приділяють особливу увагу та пов'язують його із залежністю від використання як самого Інтернету, так і окремих його інструментів та ресурсів (чати, відеоблоги тощо) [2, 186-190]. Значну роль у запобіганні інформаційному перевантаженню дітей автори надають батькам, які можуть дотримуватись правила вимикати на час вечері всіх електронних пристроїв, зокрема мобільних телефонів або обмежити час перебування дітей в Інтернеті вечорами або перенести комп'ютери з дитячих спалень в загальну кімнату. Автори підкреслюють, що батьки повинні бути своїм дітям добрим прикладом [2, 206]. Роль педагогів у навчанні цих навичкам дітей, на думку авторів, є теж велика. Їх задача – підвищити обізнаність про інформаційне перевантаження на базовому рівні як серед дітей, так і серед їх батьків. Зокрема, вчителі можуть роз'яснити батькам суть цієї проблеми і запропонувати їм способи її вирішення, які можна було б застосовувати вдома. Також стратегії подолання інформаційного перевантаження автори книги пов'язують зі стратегіями тайм-менеджменту [2, 206].

Наступним негативним явищем під час користування Інтернетом автори називають піратство. В час написання книги, як зазначають автори, переважна більшість дітей цифрової ери регулярно порушують закон про захист авторських прав. На наш погляд така ситуація може прослідковуватись і у 2017 році в Україні, коли частина користувачів Інтернету не платять за музику/фільми, які слухають та дивляться.

Таким чином, книга американських дослідників Дж. Пелфрі та У. Гассер «Народжені цифровими» (Born digital) є актуальною для розробки програм з формування безпечної поведінки в Інтернеті в українських реаліях та може стати корисним ресурсом для вчителя нової української школи у розумінні «дітей цифрової ери».

Список літератури:

1. Internet Users in the U.S.A. (2016) [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : <http://www.internetlivestats.com/internet-users/us/>. 2. Palfrey J., Gasser U. Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives / John Palfrey, Urs Gasser, 2008 – 288 p. 3. Ukraine. Internet Usage and Marketing Report [Електронний Ресурс]. – Режим доступу : <http://www.internetworldstats.com/euro/ua.htm>

ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ

ШЕВЧЕНКО В. М.

*кандидат наук з державного управління,
доцент, докторант кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна*

Глобалізація суспільних процесів та розвиток новітніх технологій вплинули на інноваційні перетворення в усіх сферах життєдіяльності людини і в освіті зокрема. Як відповідь на нові виклики розвитку сучасного трансформаційного суспільства зароджується нова парадигма освіти, що базується на концепції результатів навчання у вигляді компетенцій. В таких умовах професійний розвиток майбутнього фахівця з обліку та оподаткування неможливий без вільної орієнтації в інформаційному просторі.

Дослідження завдань і обов'язків, які характеризують професіоналізм керівників, професіоналів та фахівців з обліку та оподаткування свідчить про те, що в них первісно закладена вимога до володіння інформаційно-аналітичною компетентністю, а саме: збір інформації про господарську діяльність підприємства та її систематизація; накопичення та узагальнення інформації у потрібному розрізі (деталізації); проведення економічного аналізу господарської діяльності підприємства та ін. [1]. Результати аналізу свідчать, що у кваліфіка-

ційних вимогах до такого фахівця чільне місце займає як інформаційна, так і аналітична складова. Адже майбутній фахівець з обліку та оподаткування в сучасних умовах господарювання повинен не тільки виконувати інформаційну діяльність, а уміти якісно аналізувати її, бачити тенденції та інтерпретувати отримані показники.

Зазначимо, що опанування будь-якою компетентністю передбачає, насамперед, опанування знаннями, які безпосередньо пов'язані з пізнанням певної галузі професійної діяльності, що зумовлює присутність у ній **КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ**.

До речі, слово «когнітивний» походить від латинського *cognitio* – «пізнання». Залежно від контексту, це слово може позначати знання, переконаність, розумову здатність, здатність до вивчення, збереження знання та обміну нею з іншими. Психологи, які дотримуються когнітивного підходу, стверджують, що людина – це не машина, яка сліпо і механічно реагує на внутрішні чинники або на події в зовнішньому світі, навпаки, розуму людини доступно більше: аналізувати інформацію про реальну дійсність, проводити порівняння, приймати рішення, вирішуючи проблеми, що постають перед ним кожен хвилину. Такий підхід в психології виходить з розуміння людини як «розуміючої, аналізуючої», оскільки людина знаходиться в світі інформації, яку треба зрозуміти, оцінити, використовувати [2].

Набуті когнітивні навички людини, або її когнітивна здатність – це те, в якій мірі вона в стані сприймати знання й інформацію, і опрацювати їх. До когнітивних функцій можна віднести міркування, рахунок, читання і письмо, планування, а також висунення ініціатив. Тобто, в звичайному житті людина постійно використовує свої когнітивні навички. [3]. Дж. Келлі вважав, що людина сприймає свій світ за допомогою чітких систем або моделей, що називаються конструктами (від англ. *construct* – «будувати»). На його думку *особистий конструкт* – це ідея або думка, яку людина використовує, щоб усвідомити або інтерпретувати, пояснити або спрогнозувати свій досвід. Він представляє собою стійкий спосіб, яким людина розуміє які-небудь аспекти дійсності в термінах схожості та контрасту [4].

Тож з точки зору когнітивного підходу, майбутній фахівець з обліку та оподаткування в процесі професійної підготовки має сформувати свій «особистий конструкт», який в подальшому надасть йому можливість використовувати у своїй професійній діяльності.

В цьому контексті цікавою також є думка Дж. Брудера, в роботах якого постійно робиться акцент на те, що учень, вивчаючи той чи інший предмет, повинен отримати деякі *загальні, вихідні знання та уміння*, які дозволять йому в подальшому робити широке перенесення, виходити за рамки безпосередньо отриманих знань [5].

Тобто до складу «особистого конструкта» майбутнього фахівця з обліку та оподаткування слід включити загальні, вихідні знання та уміння, які дозволять йому в подальшому робити широке перенесення та виходити за рамки безпосередньо отриманих *інформаційно-аналітичних теоретичних знань*, щоб функціонально забезпечити на практиці інформаційно-аналітичну діяльність. А оскільки інформація визнана основою функціонування будь-якого суб'єкта господарю-

вання, то створення інформаційної системи для організації і складання звітності не можливе без знання властивостей інформації, її функцій та видів. У визначенні інформаційно-аналітичних теоретичних знань у структурі когнітивного компоненту ІАК майбутнього фахівця з обліку та оподаткування ми виходили з того, що «як би не вдосконалювалися технічні і програмні засоби інформації, рівень фахівця будь-якої галузі буде визначатися насамперед основоположними (узагальненими) знаннями і уміннями в області пошуку і семантичної обробки інформації, що забезпечують ефективну професійну діяльність» [6, с. 37-38].

Однак серед інструментарію майбутнього фахівця з обліку та оподаткування в процесі професійної діяльності чільне місце посідають комп'ютерні технології та технічні засоби роботи з інформацією. До них належать засоби одержання, передачі, зберігання й опрацювання інформації. В цьому переліку головною ланкою є ЕОМ різних типів і призначень, які виконують не тільки облікові функції, а й інші процеси, що пов'язані з аналізом, плануванням, звітністю та ін. Проте, створення інформаційної системи не можливе без знання властивостей інформації, її функцій та видів. Тож диференціація, самостійний вибір критеріїв її оцінювання, аналіз та інтерпретація підходів, створення архівів, способів відбору інформації та раціональне визначення каналів її проходження і є саме тими *інформаційно-аналітичними технологічними знаннями*, якими мають володіти майбутні фахівці з обліку та оподаткування.

Таким чином, визначивши і проаналізувавши змістовне наповнення когнітивного компонента ІАК майбутнього фахівця з обліку та оподаткування, ми дійшли висновку, що даний компонент поєднує систему *інформаційно-аналітичних теоретичних знань* (базові поняття) та *інформаційно-аналітичних технологічних знань* (методи, засоби і технології інформаційних процесів, що використовуються у професійній діяльності), що в умовах тотальної інформатизації суспільства надасть майбутньому фахівцю додаткові переваги на сучасному ринку праці.

Список літератури:

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 1 «Професії працівників, які є загальними для всіх видів економічної діяльності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11827.html .
 2. Гуманитарно-правовой портал «PSYERA» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyera.ru/4848/kognitivnyu-podhod-v-psihologii>.
 3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
 4. Kelly G. (1963). A theory of personality: The psychology of personal constructs. New York: Norton.
 5. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
 6. Назначило Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Назначило Елена Валерьевна; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2003. – 193 с.
-

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА І СУЧАСНЕ УКРАЇНСЬКЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМОК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ У СУЧАСНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

ВЕЛИКЖАНИНА Д. В.

*аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

В умовах реформування української освіти одним із головних завдань загальноосвітньої школи є допомога дитині у набутті життєвої компетентності. Адже життєва компетентність особистості визначає спосіб її буття, дозволяє визначати життєві цілі та способи їх досягнення, діяти в напрямку творчої та професійної самореалізації, примножувати життєве знання й власний життєвий досвід і, водночас, виявляти толерантність та повагу до оточуючих. Вона передбачає здатність, готовність особистості до життєтворчості, успішного розв'язувати життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту, а також свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю життєвих і соціальних ролей [2, с. 31].

Реалізувати це завдання дозволить переорієнтація школи на впровадження компетентнісного підходу в освіті як основи навчально-виховного процесу. Компетентнісний підхід до навчання та виховання підростаючого покоління, в свою чергу, передбачає розбудову та впровадження у навчально-виховний процес педагогічних засобів і технологій, спрямованих на розвиток ключових життєвих компетенцій особистості, на оволодіння дитиною механізмами проектування й керування власним життям, на формування самостійності у вирішенні життєвих задач, на розвиток здатності дитини адаптуватися до мінливих умов життя, а також продукувати та впроваджувати інновації в різні сфери життєдіяльності. Компетентнісний підхід до навчання та виховання має сприяти становленню дитини як всебічно розвиненої особистості, здатної до критичного мислення; патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя [3].

Життєві реалії вимагають від сучасної загальноосвітньої школи не стільки орієнтації на академічну успішність учнів, скільки на формування у дітей практичних й життєво необхідних вмінь; на навчання їх орієнтуватись у мінливих умовах життя, створення сприятливих умов для успішної соціалізації дітей; на розвиток їх потреби у саморозвитку та самореалізації, у визначенні життєвих траєкторій; на розкриття перед ними науки життя. Саме тому формування життєвої компетентності у підростаючого покоління виступає пріоритетом для сучасної школи, її покликанням та оновленою освітньою місією.

Формування життєвої компетентності підлітків у школі – завдання кожного вчителя та працівника загальноосвітнього навчального закладу (як класного керівника, так і вчителя фізики чи фізичного виховання, шкільного психолога, соціального педагога чи бібліотекаря). Але цей процес потребує чіткого та грамотного координування, інтеграції зусиль працівників сфери освіти та батьків учнів задля досягання позитивних результатів на шляху всебічного розвитку та життєвого становлення кожної дитини. Таким координатором, освітнім менеджером у питаннях реалізації компетентнісної складової навчально-виховного процесу має виступити, на нашу думку, саме соціальний педагог. Адже сфера професійної діяльності соціального педагога консолідує соціально-діагностичну, профілактичну, консультаційну роботу з дітьми, їх батьками та найближчим оточенням. Навчально-виховна робота з дітьми у школі щодо їх соціалізації, соціального захисту, визначення особливостей особистісного розвитку, інтересів та здібностей, профілактики негативних явищ у дитячому середовищі, а також у напрямку стимулювання соціальної активності дітей, розвитку їх творчого потенціалу, організації змістовного дозвілля – це прерогатива саме соціально-педагогічної діяльності. Соціальний педагог виступає транслятором культури та суспільних цінностей, носієм життєвого знання й досвіду, прикладом продуктивної соціальної дії та життєвої компетентності для учнів.

Специфічною має бути діяльність соціального педагога в напрямку формування життєвої компетентності підлітків, адже саме у цей віковий період для особистості гостро постає питання пошуку життєвих авторитетів, вироблення моделей поведінки та їх стабілізація, визначення цілей особистісного розвитку та життєвого становлення, досягнення успіху у міжособистісних комунікаціях. Соціально-психологічний розвиток підлітків характеризується їх прагненням до самоствердження, самостійності та дорослості, формуванням соціальних інтересів і життєвих ідеалів, пошуком шляхів реалізації творчого потенціалу, схильністю до ризикованої та демонстративної поведінки або, навпаки, особистісними переживаннями і тривогою, замкнутістю, невпевненістю у своїх силах. Бажання підлітків бути незалежними від думки дорослих, їх протиставлення себе соціуму, ідеалізація дорослого життя поряд із браком життєвого досвіду, частою відсутністю підтримки і розуміння близьких ускладнює процеси їх соціалізації та набуття життєвої компетентності. Тому соціальний педагог, із притаманною йому толерантністю, реалізуючи соціально-педагогічні функції, в тому числі і щодо формування життєвої компетентності підлітків, має організувати свою професійну діяльність з обов'язковим орієнтиром на особливості соціально-психологічного розвитку підлітків, принципи педагогі-

ки співробітництва та особистісно зорієнтований підхід у навчанні та вихованні. Поєднання професійності соціального педагога, його готовності виступати тьютором для підлітків у питаннях визначення життєвих цілей, особистісної зацікавленості соціального педагога й творчого підходу в роботі, а також життєтворчого потенціалу загальноосвітнього навчального закладу як інституту соціалізації дитини є сприятливими обставинами задля особистісного становлення та формування життєвої компетентності підлітків. Соціальний педагог, за умов відповідної професійної підготовки, безперервної самоосвіти та професійного самовдосконалення, спрямованості на особистість дитини, високого рівня комунікативності й емпатійності, здатності будувати взаємодію з підлітками на основі діалогу, на нашу думку, здатен організувати та здійснювати соціально-педагогічний супровід процесу формування ключових життєвих компетенцій підлітків з відповідною результативністю [1, с. 85].

Таким чином, соціально-педагогічна діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі сьогодні має бути зорієнтована на реалізацію компетентнісного підходу в освіті, на розвиток ключових компетенцій учнів, зокрема підлітків, які потребують особливої уваги з боку дорослих. Тому формування життєвої компетентності підлітків є надактуальним напрямом соціально-педагогічної роботи у сучасній школі.

Список літератури:

1. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка : Підручник. – К. : МАУП, 2002. – 232 с.
 2. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи – 3., 2005. – 112 с.
 3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 988 – р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>
-

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКУ ІМІДЖУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

ГОРДІЄНКО К. С.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Освіта в Україні гостріше потребує необхідності пристосування до умов ринкового середовища. На сьогодні ринок освітніх послуг динамічно розвивається, що вимагає особливої уваги до проблем, пов'язаних із позиціонуванням навчальних закладів.

Школа – відкрита, пов'язана з багатьма суспільними інститутами соціально-педагогічна система, про яку дедалі частіше говорять як про сферу послуг. Саме тому, керівники загальноосвітніх закладів, змушені замислитися над тим, у чому перевага їхнього навчального закладу над іншими.

Сьогодні на перший план висувається імідж успішного навчального закладу, який забезпечує якість освітніх послуг.

Проблеми іміджу в широкому розумінні цього слова виступають предметом дослідження зарубіжних авторів – Л. Браун, П. Берд та ін., вітчизняних дослідників – А. Панасюк, А. Пелих, Т. Кизилова та ін., в останні роки активізувалась увага дослідників до питань іміджу в педагогіці – М. Борисенко, Н. Голота, Н. Казакова, Л. Карамушка, М. Левіт, О. Павленко, В. Шепель та ін., а саме, зв'язків закладу освіти із громадськістю, шляхи створення та розвитку іміджу тощо.

У контексті виділеної проблеми Мармаза О.І. наголошує на необхідності формування іміджу, що визначається наступними причинами:

- по-перше, складна демографічна ситуація посилює конкуренцію серед освітніх установ однієї території в боротьбі за набір учнів і збереження контингенту;

- по-друге, сильний позитивний імідж полегшує доступ освітніх установ до кращих ресурсів з можливих: фінансовим, інформаційним, людським та ін.;

- по-третє, маючи сформований позитивний імідж, установа при інших рівних умовах стає більш привабливою для педагогів, так як постає здатною більшою мірою забезпечити стабільність і соціальний захист, задоволеність працею і професійний розвиток;

- по-четверте, стійкий позитивний імідж дає ефект придбання освітньою установою певної сили, в тому сенсі, що створює запас довіри до всього того, що відбувається в стінах установи, в тому числі до інноваційних процесів[5].

Саме той імідж, який складається в очах громадськості про освітню установу і його керівника, істотно впливає і на приплив батьків і учнів, і на розвиток соціального партнерства.

Сформований позитивний імідж школи дозволить вирішити ряд завдань:

- підвищити привабливість школи, в першу чергу, для батьків, учнів і персоналу;

- підвищити ефективність заходів з інформування населення щодо нових освітніх послуг;
- полегшити процес введення нових освітніх послуг;
- підвищити рівень організаційної культури;
- сприяти поліпшенню соціально-психологічного мікроклімату в колективі.

Імідж (в перекладі з англійської мови – означає «образ») – це цілісне уявлення про образ, який залишиться в свідомості людей, в їх пам'яті. У сучасних умовах процесу становлення іміджу людини, колективу, організації, держави необхідно приділяти найпильнішу увагу. Людство все успішніше розвивалося тільки шляхом самовдосконалення [3].

Дослідження показують, що мета, зміст, результати інноваційних процесів, окремих педагогічних нововведень не завжди зрозумілі батькам, а їх очікування, сформовані на основі загального уявлення про навчальний заклад у потенційних споживачів освітніх послуг, не завжди співвідносяться з тим, що вони і їхні діти реально отримують.

Сучасний словник трактує поняття «імідж» (від лат. *Imago* – «зображення, образ») як цілеспрямовано сформований образ (будь-якої особи, предмета), покликаний справити емоційно-психологічний вплив на кого-небудь з метою популяризації, реклами та ін. Звернемо увагу на кілька ключових слів: «цілеспрямовано», тобто імідж – це те, що можна планувати і створювати; «емоційно-психологічний вплив», тобто він «працює» з почуттями, а не тільки з логікою; «вплив на кого-небудь», тобто необхідно побачити тих суб'єктів, заради яких вся ця робота і затівається.

Кінцевим результатом, тобто метою формування іміджу, є підвищення конкурентоспроможності освітньої установи. А конкурентоспроможність досягається сформованим ставленням до освітньої установи. Якщо відношення, яке є у наших бажаних союзників, нас повністю влаштовує, можна вважати, що ми досягли своєї мети.

Піскунов М.С. [6] розглядає імідж загальноосвітнього закладу як «емоційно забарвлений образ, що володіє цілеспрямовано заданими характеристиками і покликаний чинити психологічний вплив певної спрямованості на конкретні групи соціального оточення загальноосвітнього закладу».

Структура іміджу, на його думку, складається з семи уявлень:

1. Про образ керівника (персональні фізичні особливості (характер, чарівність, культура), соціальні характеристики (освіта, біографія, спосіб життя, статус, рольова поведінка, цінності), професійні характеристики (знання стратегії розвитку освіти, технологій навчання, виховання, економічних і правових основ функціонування школи), уявлення про неосновної діяльності, сім'ї, минуле, оточення)).

2. Про якість освіти (показник ЗУН, відповідність Держстандарту, сформованість здібностей, пізнавальних процесів, сформованість особистості, вихованість, самовизначення, самореалізація, зміст навчання, форма навчання (розвиваюча)).

3. Про стиль НЗ (контакти співробітників із зовнішніми об'єктами, співробітники (покликання, манери), візуальна самобутність школи, традиції, стиль взаємодії між учасниками освітнього процесу, стиль роботи, корпоративна культура).

4. Про зовнішню атрибутику.

5. Про образи персоналу (кваліфікація, особисті якості, психологічний клімат, статево-віковий склад, зовнішній вигляд).

6. Про ціну на освітні послуги (платність освітніх і додаткових послуг, інтелектуальні зусилля, конкурентний прийом, підпорядкування правилам поведінки, місце розташування, терміни навчання).

7. Про рівень психологічного комфорту (уявлення про рівень комфортності шкільного середовища – компоненти: повага учитель-учень; безконфліктні стосунки, що духовно збагачують спілкування підлітків).

До основних характеристик іміджу НЗ Шепель В.М. [7, с. 156] відносить, в першу чергу, образ керівника (його здібності, установки, цінності соціально-психологічні характеристики, зовнішній вигляд), потім образ персоналу освітньої установи (соціальні дані, культура, професійна компетентність, особистісні характеристики та ін.), крім цього, приділяється увага інформації соціального оточення про якість освіти, стиль школи, рівні комфортності шкільного середовища, ціну освітніх послуг і зовнішньої атрибутики.

Як стверджується в статті Лазаренко І.Р. [4], проблема уявлення школи як відкритої соціально-педагогічної системи (створення іміджу) існувала завжди, але в сучасних соціокультурних умовах вона проявляється особливо чітко. Пов'язано це як з процесами становлення і розвитку різних типів і видів шкіл, зі скороченням чисельності учнів, так і з відсутністю розуміння цілей, змісту, педагогічних інновацій з боку батьків.

Під формуванням іміджу освітньої установи більшість дослідників розуміють процес, в ході якого створюється якийсь спланований образ на основі наявних ресурсів. Метою створення іміджу є підвищення конкурентоспроможності, залучення інвестицій, встановлення і розширення партнерських зв'язків. Зуєва О.І. [2], виділяє наступні основні етапи формування іміджу: аналіз зовнішнього середовища, виділення цільової групи, до якої буде звернений імідж; аналіз внутрішніх ресурсів; мотивація учасників проекту; рольовий розподіл; визначення принципів формування іміджу та ін. Свій погляд на формування іміджу НЗ викладає Алікперов І.Д., пропонуючи порівняльну характеристику західного і вітчизняного варіантів [1].

Велика кількість наукових і науково-публіцистичних праць ще не говорить про те, що тема вивчена і добре опрацьована. Швидше навпаки, тема іміджу освітніх установ знаходиться на початковому етапі вивчення.

Список літератури:

1. Алікперов И.Д. Формирование имиджа образовательного учреждения: западный и российский варианты / И.Д. Аликперов // Международные отношения в развитии социально-экономических процессов в странах СНГ : материалы международного науч.-практ. конф. 14-15 июня 2001 г. Омск. – Омск, 2001. –С. 8-12.

2. Зуева Е.И. Подходы к формированию имиджа образовательного учреждения / Е.И. Зуева // Сб. статей к четвертой международной научно-теорети-

ческой конференции «Образование и наука в третьем тысячелетии». – Алтайский экономико-юридический институт, 2009. – С. 15-18.

3. Зуєвська І. Критерії ефективності позитивного іміджу школи [Текст] / І. Зуєвська // Директор школи. – 2006. – № 2 (386) – С. 10-13.

4. Лазаренко И.Р. Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество / И.Р. Лазаренко // Педагог. – 2000. – № 9. – С. 26-29.

5. Мармаза О. І. Використання потенційних можливостей іміджології в управлінні закладами освіти [Текст] / О. І. Мармаза // Управління школою. – 2009. – № 19. – С. 55 – 59.

6. Пискунов М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования / М.С. Пискунов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 5. – С. 48-56.

7. Шепель В.М. Имиджология: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 1997. – 256 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У СТУДЕНТІВ ПЕРШОКУРСНИКІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

ГРІНКЕВИЧ В. М.

кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

м. Київ, Україна

З метою відродження національної науки і культури, українська система освіти на сучасному етапі вимагає від вищих навчальних закладів створення умов для розвитку у молоді, окрім елементарних професійних навичок, розкриття творчого потенціалу, вміння нестандартно мислити, що відповідає потребам самореалізації нового типу особистості, конкурентоспроможної і здатної до конструктивної майбутньої професійної діяльності.

Немає сумніву, що професію лікаря молодь, у більшості випадків, обирає за покликанням. Адже той, хто стає на цей шлях, повинен усвідомлювати всю складність і відповідальність такого вибору. Не можна стати висококваліфікованим фахівцем в області медицини, не оволодівши фундаментальними базовими знаннями з таких предметів, як біологія, анатомія, гістологія тощо, які засвоюють студенти на першому курсі Національного медичного університету. Не менш важливо для майбутнього лікаря набути елементарні практичні навички на старших курсах. Але в умовах інтеграції нашої держави в світове та європейське співтовариство цього недостатньо. Сьогодення висуває нові вимоги до фахівців багатьох галузей діяльності, особливо до сучасних лікарів. Сучасний лікар повинен, використовуючи увесь свій інтелектуальний потенціал, вміти побачити проблему хворого, «відчути» її, спрогнозувати і запропонувати

найбільш правильний шлях для її розв'язання. Для цього мало отримати базові знання з медицини і діяти згідно стандартним прописам. Сучасні виклики світових підходів до лікування вимагають індивідуальний, персоніфікований підхід до кожного хворого. В Україні, наприклад, останнім часом зазнали кардинальних змін погляди на діагностику і лікування онкологічних захворювань. Це пов'язано, насамперед, з видатними досягненнями в галузі молекулярної біології. Так, на XIII з'їзді онкологів і радіологів України, що відбувся в Києві у 2016 році, провідні вчені неодноразово підкреслювали важливу роль молекулярного профілювання та персоніфікації лікування в подоланні резистентності до терапії у хворих з поширеними пухлинами [1, с. 15; 2, с. 16; 3 с. 17]. Згідно цим даним, персоніфікована терапія – це можливість не тільки підібрати кожному онкологічному хворому індивідуальну максимально ефективну схему хіміотерапії, але і відмовитися від неефективного лікування, що допоможе знизити витрати і зменшити токсичне навантаження на організм пацієнта.

З огляду на це, майбутній лікар, вже перебуваючи на першому курсі вищого медичного навчального закладу, повинен усвідомити по-перше, що його освіта, зокрема самоосвіта, не обмежиться лише роками навчання в університеті, а буде тривати і вдосконалюватись протягом всієї професійної діяльності, а по-друге, його практична діяльність буде так чи інакше тісно пов'язана з науковою діяльністю, адже в світі медицини з кожним роком удосконалюються нові методики лікування, здійснюються відкриття тощо. У зв'язку з цим, на нашу думку, якщо студент серйозно і свідомо вирішив стати лікарем, вже на першому курсі його слід заохочувати до наукового пошуку, експериментування, активної участі в наукових конференціях, у тому числі міжнародних. Таке поєднання навчання і практики впродовж студентського життя найкраще стимулює його власний розвиток і формує особистий досвід роботи.

Успішність реалізації даної мети певною мірою залежить від майстерності викладача. Досвідчений педагог у процесі своєї діяльності весь час удосконалює форми і методи своєї роботи, спонукаючи студентів до навчання і реалізації їхніх творчих здібностей у науково-дослідній, експериментальній сфері, сприяючи інтелектуальному та духовному збагаченню юнаків і дівчат, їхньому свідомому самовизначенню у майбутній професії. Особлива увага повинна приділятися обдарованій студентській молоді, адже обдарованість – це ґрунт, на якому зростає талант [4, с. 159]. Говорячи про феномен обдарованості, не слід обмежуватись лише інтелектуальними показниками студента, потрібно також враховувати його внутрішній (некогнітивний) ресурс, стимулювання якого з боку викладача зможе допомогти йому розкрити власний талант у повному обсязі. Завдяки аналізу основних показників навчальної мотивації серед великої різноманітності студентів важливо виявити особистості, які у повній мірі прагнуть розкрити свій творчий потенціал у науково-дослідницькій роботі і досягти в цій сфері певних успіхів. Важлива увага приділяється таким особистим якостям, як наполегливість, вміння самостійно оволодівати значним обсягом наукової інформації, здатність до концентрації уваги і адаптації до постійно змінюючих умов. У результаті такого аналізу і певної пошукової роботи

викладач формує невеликі групи студентів, з якими він працює деякий час, формуючи у майбутніх лікарів первинні навички.

На початкових етапах роботи з такими студентами досвідчений викладач, який є одночасно і науковим керівником, забезпечує їм педагогічний і психологічний супровід. Цей етап має велике значення, тому що педагог перш за все повинен створити умови для ефективного творчого пошуку. Спектр пошуку може бути доволі широкий. На кафедрі біології у Національному медичному університеті, наприклад, пропонуються студентам такі основні напрямки дослідницької роботи: біологія клітини (склад клітини, система збереження та реалізація спадкової інформації клітини, життєвий цикл клітини та його регуляція тощо), біологія індивідуального розвитку людини (періодизація онтогенезу, теорії старіння, фактори довголіття тощо), основи генетики людини (причини виникнення спадкових хвороб людини і методи їх визначення тощо), екологія та медична паразитологія (фактори ризику спадкових і мультифакторних хвороб, охорона навколишнього середовища, паразитичні хвороби людини, спричинені найпростішими, гельмінтами і членистоногими тощо).

У цей період триває активний обмін інформацією між студентами і викладачами, при цьому студенти визначаються з темою і вчать працювати з літературними джерелами, як паперовими, так і електронними. У подальшому регулярно проводяться консультації щодо обговорення теоретичної інформації, проведення експериментальних досліджень, статистичної обробки даних, коректного оформлення наукових робіт. Завершується науковий пошук захистом наукових робіт, написанням тез або статей, участю в наукових диспутах і конференціях.

Для кращого досягнення результату науковий керівник по відношенню до своїх учнів виступає в ролі фасилітатора. Важливо, що фасилітація відрізняється від звичайного традиційного управління тим, що вона не має директивного характеру. Згідно із сучасними тенденціями наставник не змушує учасників групи виконувати власні інструкції та розпорядження, а поєднує в собі одночасно ознаки керівника, лідера, коуча і учасника процесу, спрямовуючи діяльність своїх учнів на самостійний пошук вирішення проблеми і аналіз отриманих даних, сприяючи тим самим максимальному розкриттю творчого потенціалу кожного свого вихованця. На всіх етапах співпраці наукового керівника і його учня необхідно забезпечувати постійний конструктивний зворотній зв'язок, направлений на методологічну та психологічну підтримку учня в можливих складних ситуаціях.

Таким чином, організація науково-дослідної роботи із студентами у вищих медичних навчальних закладах є важливим напрямком діяльності викладачів кафедр. Тісна співпраця педагогів і студентів є дієвим засобом стимулювання, мотивації і самовизначення майбутніх лікарів. Допмагаючи молоді прокласти шлях у науку, такі наставники безумовно сприяють підвищенню якості навчання у вищій школі.

Список літератури:

1. Кошик О.О., Горбоконь Н.М. Терапія на «відмінно»: морфологічна оцінка лікувального патоморфозу рака молочної залози / О.О. Кошик, Н.М. Горбоконь // Матеріали XIII з'їзду онкологів і радіологів України 26–28 травня 2016 р., м. Київ: РЖУ, додаток №1. – Київ, 2016. – 232 с.
 2. Перепьолкіна І.В. Індивідуалізація лікування хворих на рак простати за даними патогістологічного дослідження / І.В. Перепьолкіна // Матеріали XIII з'їзду онкологів і радіологів України 26–28 травня 2016 р., м. Київ: РЖУ, додаток № 1. – Київ, 2016. – 232 с.
 3. Храновская Н.Н. Молекулярный профиль опухоли – путь к индивидуализации терапии / Н.Н. Храновская // Матеріали XIII з'їзду онкологів і радіологів України 26–28 травня 2016 р., м. Київ: РЖУ, додаток № 1. – Київ, 2016. – 232 с.
 4. Погребняк О.А., Ландик В.В. Впровадження новітніх напрямів роботи ефективного навчання з обдарованою молоддю / О. А. Погребняк, В.В. Ландик // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі». XVII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ], (Полтава, 27-28 травня 2010 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава: Астроя, 2010. – 307 с.
-

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ФІЗИЧНИМ РОЗВИТКОМ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ДОВБУШ А. А.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

У сучасному суспільному житті країни проблема управління фізичним розвитком підростаючого покоління набули актуальності й гостроти. Об'єктивно це зумовлено з одного боку – вагомістю здоров'я, фізкультурної освіченості та вихованості особистості як для неї самої, так і суспільства, з іншого – тими проблемами, які характеризують стан фізичної культури і спорту, процес фізичного виховання у школі.

В умовах особистісно орієнтованої педагогіки необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку особистості, стимулювання самопізнання та самовиховання, а саме тому постає необхідність підвищення ефективності управління фізичним розвитком учнів.

Питання управління фізичним розвитком учнів представлено у дослідженнях багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених, зокрема В.І. Бондара, І.Р. Бод-

нар, Л.П.Іванченко, В.Г. Кириленко, Т.Ю. Круцевич та ін. [1, 2, 3, 4, 5]. Водночас у цій сфері залишається багато невирішених проблем.

Результати теоретичного дослідження проблеми підвищення ефективності управління фізичним розвитком учнів загальноосвітньої школи дозволили встановити, що удосконалення цього наукового напрямку залежить від правильно обґрунтованих відповідних психолого-педагогічних умов.

Основною метою шкільного предмета «Фізична культура» є набуття учнями досвіду діяльності: навчально-пізнавальної, практичної, соціальної; формування в учнів стійкої мотивації і потреби у збереженні й зміцненні свого здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості, комплексного розвитку природних здібностей та моральних якостей; використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя [6].

Поставлена мета реалізується шляхом застосування комплексного підходу до вирішення навчальних, оздоровчих і виховних завдань, серед яких:

- розширення рухового досвіду, вдосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, використання їх в повсякденній та ігровій діяльності;
- розширення функціональних можливостей систем організму шляхом цілеспрямованого розвитку основних фізичних якостей і природних здібностей;
- збереження та зміцнення здоров'я школярів;
- формування загальних уявлень про фізичну культуру, її значення в житті людини, збереженні та зміцненні здоров'я, фізичного розвитку, а також історію та сьогодення Олімпійських ігор та олімпійського руху;
- забезпечення оптимального для кожного учня рівня фізичної підготовленості;
- формування інтересу до використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя;
- формування практичних навичок щодо самостійних занять фізичними вправами та проведення активного відпочинку;
- реалізація комунікативної функції фізичного виховання;
- формування морально-вольових якостей та позитивного відношення до оточуючої дійсності;
- забезпечення оптимальної реалізації визначення здоров'я, як сукупності можливостей організму, впливу соціальних факторів сім'ї, системи навчання та виховання [6].

У контексті нашого дослідження та з урахуванням вищезазначених завдань психолого-педагогічні умови підвищення ефективності управління фізичним розвитком учнів ми розглядаємо як чинники, що впливають на позитивну мотивацію до фізкультурно-оздоровчої діяльності і вбачаємо їх у наступному:

- здійснення соціально-психологічного супроводу та підтримці всіх учасників освітнього процесу з питань формування здорового способу життя;
- оновлення змісту освіти в школі за рахунок впровадження базових програм, викладання предметів інваріативної складової та запровадження у варіативну складову робочих навчальних планів школи освіти міста заходів здоров'язберігаючого та здоров'яформуючого напрямків;
- створення дієвої системи науково-методичного супроводу педагогічних працівників з питань валеологізації навчального процесу, збереження і зміц-

нення здоров'я дітей і учнівської молоді, формування основ здорового способу життя та запровадження здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих, здоров'язміцнюючих технологій;

- створення оптимальних умов для набуття учнями знань, практичних умінь і ставлень, які сприяють свідомому вибору здорової і безпечної поведінки;

- вивчення і впровадження в практику роботи сучасних інноваційних методик діагностики, моніторингу і корекції стану здоров'я дітей і молоді;

- впровадження у навчально-виховний процес особистісно зорієнтованої методики формування в учнів навичок здорового способу життя, вміння приймати оптимальні рішення щодо збереження і зміцнення власного здоров'я у різноманітних життєвих ситуаціях;

- осучаснення форм і методів формування основ здорового способу життя;

- сформованість в учнів негативного ставлення до шкідливих звичок;

- забезпечення якісної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, здатних формувати в дітей позитивну мотивацію до здорового способу життя;

- визначення пріоритетом формування позитивної мотивації до здорового способу життя у роботі з батьками і громадськістю;

- створення науково-інформаційного простору з питань збереження і зміцнення здоров'я учнів.

Отже, з урахуванням позитивних зрушень та виконання основних завдань управління фізичним розвитком учнів загальноосвітніх навчальних закладів запропоновані психолого-педагогічні умови дозволяють констатувати загальний позитивний оздоровчий ефект у процесі фізичного виховання, який виявляється у зменшенні кількості гострих повторних захворювань, загострень хронічних захворювань; прискоренні процесу відновлення після хвороби, зниженні факторів ризику розвитку серцево-судинних захворювань, відмові від шкідливих звичок, підвищенні рухової активності.

Список літератури:

1. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. – К.: Школяр, 2000. – 191 с.

2. Боднар І.Р. Ставлення учнів середнього шкільного віку до уроків фізичної культури / І.Р. Боднар // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2013. – № 1. – С. 137-140.

3. Іванченко Л.П. Теоретичні і методичні засоби формування в учнів мотивації до фізичної культури і спорту / Л.П. Іванченко // Вісн. Луган. нац.пед.ун-ту імені Тараса Шевченка : Пед. науки. – 2004. – № 10. – С. 94-99.

4. Кириленко В.Г. Дитина з проблемами у фізичному розвитку у загальноосвітній школі / В.Г. Кириленко // Психолог. – 2004. – №7. – С. 10-12.

5. Круцевич Т.Ю. Оцінка як один із факторів підвищення мотивації учнів до фізичної активності / Т.Ю. Круцевич // Фізичне виховання в школі. – 2003. – № 1. – С. 47– 50.

6. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи [Електронний ресурс]. Режим доступу <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56135/>

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

КОБЕЦЬ Ю. С.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Сучасні умови життя в Україні характеризуються комплексом несприятливих факторів, які негативно впливають на здоров'я населення забруднення оточуючого середовища, низький рівень матеріального забезпечення більшості населення, соціально-економічна нестабільність суспільства, недостатня рухова активність більшості населення, шкідливі для організму людини звички. Тому набуває актуальності проблема фізичного виховання молоді [1].

Основними організаційними центрами системи фізичного виховання учнів є загальноосвітня школа, професійно-технічні училища і середні спеціальні навчальні заклади.

У навчальних закладах фізичне виховання здійснюється у процесі навчальних занять, фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів, які проводяться відповідно до розроблених та затверджених положень.

З метою вдосконалення фізичного розвитку і фізичного виховання передбачається організація занять у дитячо-юнацьких спортивних школах, піонерських таборах, за місцем проживання та в родині. При оцінці значення фізичної культури у шкільному віці важливо враховувати її необхідність при вирішенні завдань загальної фізкультурної освіти і фізичного розвитку. Необхідно виходити з того, що рухова активність - природна потреба організму, що росте, неодмінна умова фізичного розвитку, зміцнення здоров'я і підвищення опірності організму несприятливим умовам. Проте спеціальні дослідження змісту загальної фізкультурної освіти, рухового режиму школярів переконливо свідчать про недостатнє задоволенні цих потреб.

Недолік осмисленої рухової активності (гіподинамія) неминуче призводить до непоправних втрат у фізичному розвитку, ослаблення захисних сил організму і серйозних порушень здоров'я. Досвід шкіл, добре організують використання засобів фізичної культури, дозволяє судити про реальну можливість успішного вирішення проблеми гіподинамії [3].

Фізична культура в шкільному віці має особливо велике значення для формування необхідних в житті рухових умінь, навичок, оволодіння основами їх практичного використання в різноманітних умовах рухової діяльності. У навчанні руховим діям в цьому віці можна виділити етапи, сприятливі для швидкого та повноцінного освоєння нових рухових дій. У процесі спрямованого використання цієї особливості створюються найкращі умови для всебічного розвитку рухових якостей. Придбані в шкільному віці рухові вміння та навички, а також фізичні, інтелектуальні, вольові та інші якості стають базою для швидкого та повноцінного оволодіння професійно-трудовими,

військовими та іншими спеціальними руховими діями, подальшого фізичного вдосконалення у зрілому віці. Не менше значення має вклад шкільної фізичної освіти в розвиток особистості молодих людей, формування їх світогляду і життєвої позиції, морального обличчя, інтелектуальної та естетичної культури, вольовий спрямованості [2].

Різноманітна практика використання фізичної культури в шкільному віці спрямована на фізичне вдосконалення підростаючого покоління. Разом з тим вона повинна служити цілям забезпечення здорового способу життя, побуту, культурного відпочинку, підтримки високого рівня працездатності в навчальних заняттях та успішного здійснення інших видів діяльності. Весь процес досягнення цих цілей необхідно пов'язувати з усебічним розвитком особистості.

Навчальний процес з фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи будується на основі програми з фізичної культури у відповідності з існуючими вимогами. Програми складено за віковим принципом, а для професійних шкіл - з урахуванням майбутньої професійної діяльності.

Програми з фізичної культури для учнів загальноосвітніх шкіл мають наступну змістовну основу - пояснювальну записку, в якій визначено мету, завдання, зміст навчання, засоби і форми контролю за фізичним розвитком учнів. Основний зміст уроків з фізичної культури - ознайомлення з теорією, формування навичок і вмінь, виховання фізичних здібностей, зразкові вправи для виконання вдома [1].

У заняття з фізичної культури включені елементи таких видів спорту, як гімнастика, легка атлетика, спортивні ігри, плавання, лижна підготовка, а в молодшому шкільному віці - рухливі ігри.

Програма з фізичної культури в загальноосвітній школі має різнобічну спрямованість засобів і методів фізичного виховання. Крім загальної програми з фізичної культури мають оздоровчу, лікувальну спрямованість, що визначає зміст занять з учнями спеціальних медичних груп. Для учнів, які займаються в спортивних секціях та гуртках, розробляються програми відповідно до загальної та спортивної спрямованості [3].

Відповідно до програми плануються і організуються уроки з фізичної культури, професійно-прикладної фізичної підготовки, лікувальної фізичної культури та навчально-тренувальні уроки.

Планування - це один з основних компонентів системи фізичного виховання учнів. Важливо, щоб вчитель при плануванні фіксував свої основні думки, пошуки, керуючись конкретними умовами, в яких він працює, куди входять кліматичні особливості, наявність спортивного інвентарю та ін. На підставі програми з фізичної культури складається один з головних документів планування - план-графік проходження навчального матеріалу за рік. У практиці використовуються різні плани-графіки, однак найбільш ефективним є графік, складений за принципом постановки навчальних завдань, які необхідно вирішувати в певному класі або на уроці. Відповідно до графіка проходження навчального матеріалу на рік вчитель складає план на півріччя, чверть, що конкретизується в плані-конспекті уроку як основній формі організації занять з фізичної культури в школі.

Важливою педагогічною умовою успішного процесу фізичного виховання учнів є вирішення проблеми диференціації, що полягає в необхідності індивідуальної роботи з учнями, особливо, коли це стосується додаткових фізичних навантажень у процесі гурткових, секційних і самостійних занять. Диференціація учнів за рівнем фізичної підготовленості з урахуванням функціональних показників має бути одним із принципів організації позакласної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи в навчальних закладах. Дуже актуальним є визначенням допустимих фізичних навантажень різного характеру при самостійних заняттях учнів фізичними вправами.

Отже, необхідно шукати шляхи якісного вдосконалення фізичного виховання та його складових – позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, здорового способу життя учнівської молоді. Доцільно створити такі моделі поведінки людини, які б давали їй змогу оптимально вирішувати складні питання в реалізації здорового способу життя, успішно досягти індивідуальних і суспільних цілей

Список літератури:

1. Богданов Г. П. Керівництво фізичним вихованням школярів / Г.П. Богданов. – М. : Просвещение, 1972. –143 с.
 2. Введення в теорію фізичної культури / За ред. Матвеева Л.П. – М.: Фізкультура і спорт, 1983. – 128 с.
 3. Волков Л.В. Методика виховання фізичних здібностей школярів / Л.В. Волков. – К.: Рад.шк., 1980. – 103 с.
-

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПАВЛИСЬКІЙ ШКОЛІ

КОЧУБЕЙ Т. Д.

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Черкаська область, Україна

Досліджуючи педагогічні погляди Василя Олександровича Сухомлинського на дитину, процес її навчання і виховання, розвиток дитячої душі, можна стверджувати, що він виходив з ідей філософії любові, мудрості, поваги до дитини, творив мікрокосм дитячої душі, переливаючи в неї мудрі думки, світлі почуття, добру волю. В епіцентр свого педагогічного кредо він ставив гуманістичний підхід до управління навчально-виховним процесом в очолюваній ним школі.

Однією з найбільших заслуг директора Павлиської школи перед вітчизняною і світовою педагогікою є те, що він зумів піднятися до дитини і завдяки

цьому створити цілісну самобутню педагогічну систему, в центрі якої перебувала дитина з її реальним духовним світом.

У праці «Розмова з молодим директором» славетний педагог на стику теорії і практики педагогіки знаходить ту домінуючу точку, «де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом» [1, т. 4, с. 441]: це – знати дитину. Ця проблема неодноразово хвилювала його. Так, на запитання болгарських вчителів: «Що саме головне в його педагогічній діяльності?», Василь Олександрович так і відповів: «Знати дитину». Пізніше це він повторив у статті «На нашій совісті – людина» та обширній праці «Розмова з молодим директором», що свідчить про виняткове значення, яке він надавав цій тезі. А знати дитину – це знати її сильні і слабкі сторони, розуміти її думки, бережно торкатися її душі, серця, враховувати її потребу бути хорошою. Розвиваючи ідеї педагогів та мислителів минулого про те, що «джерелом виховання» є віра у «добре начало» кожної дитини, В.Сухомлинський писав: «Безмежна віра в людину, в добре начало в ній – ось що повинно жити у вашій душі» [1, т. 2, с. 423]. Він експериментально довів, що природа дитини несе тільки позитивне, а «важкими», поганими діти стають лише через умови, в яких вони виховуються та виростають, і ті помилки, які були допущені під час виховання у дитинстві.

Докором звучать ці слова і сучасному шкільництву. На засіданнях педагогічних рад, семінарах, методичних об'єднаннях найчастіше говорять про методи і прийоми навчання, про системи уроків, про досвід учителів і його впровадження, а про дитину мова йде дуже рідко.

Створена система гуманного підходу до дитини у Павлиші давала можливість самій дитині змінюватися і змінювати та вдосконалювати умови життя, а не пристосовуватися до них. Запропонована Василем Олександровичем система роботи враховувала закони природного розвитку дитини, її анатомо-фізіологічні та психічні особливості. Кожну дитину він сприймав як особливий і неповторний світ. Щоб виховати її, сформувати її душу, педагог мусить зрозуміти «цей світ, пізнавши всі його тайники» [1, т. 5, с. 204].

Ним розвинуто ідеї А. Дістервега, Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Л. Толстого про те, що метою навчання і виховання дитини є розвиток природних задатків, забезпечення їх природного росту, розкриття її внутрішніх потенцій. Будь-яку педагогічну дію він оцінював з позиції користі для дитини, хоч і не був повністю прибічником теорії вільного виховання. Не визнаючи і авторитарну педагогіку, Василь Сухомлинський обрав свій шлях, створивши власну авторську школу. Визнаючи право дитини на саморозвиток, він все ж таки основну роль у процесі становлення особистості відводить учителеві. У доповіді «Про індивідуальний підхід до учнів і роботу з учнями, що відстають у навчанні» (протокол № 30 від 5.XI.1949 р.) Василь Олександрович зробив наголос на тому, що в I-й чверті сталися непорозуміння між учителькою К.С. Шаповал та учнями. Вона не врахувала індивідуальних особливостей окремих учнів і тому не могла встановити нормальних взаємостосунків з учнями, що привело до значних конфліктів. У зв'язку з цим педагогічна рада акцентує увагу на тому, що: «Серед частини вчителів склалася неправильна, шкідлива думка про те, що деякі учні не мають ніяких здібностей до навчання,

а тому вони не можуть встигати. Така думка свідчить про формальний підхід до учнів». Тобто «частина вчителів ще не враховує індивідуальних особливостей дітей, що виявляються перш за все у процесі засвоєння матеріалу. Дитячі здібності окремі вчителі вважають чимось раз і назавжди даним, забуваючи, що розвиток дитячих здібностей залежить перш за все від учителя, від якості уроку. ... Проводячи перевірку учнівських робіт, вчителі (Аввакумова Є.Г. та Скачко В.О.) мали на увазі помилки, а не живих учнів з їх особливостями і різноманітними шляхами засвоєння». Це ще раз підкреслює, що дитина для В. Сухомлинського, насамперед, активна і самодіяльна особистість, самоцінна, соціально і біологічно складна істота, яка має власну логіку розвитку. Найцінніше в ній – її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, своєрідність здібностей, потенційних можливостей. Він неодноразово підкреслював, що дитина – невичерпно складна і безмежно різноманітна людська особистість. Вона «повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора», об'єкт педагогічної дії [1, т. 2, с. 421]. Тому і вивчатися повинна у відповідності із законом ампліфікації (від лат. *amplification* – посилення), тобто педагог повинен розробити таку стратегію виховного впливу, яка активізує всі потенційні можливості відповідних періодів дитинства. Адже на різних вікових періодах дитина відкриває перед собою світ по-різному, має свої особливості мислення. Однією з вікових особливостей дитини є те, що вона «думає спостерігаючи і спостерігає думаючи» [1, т. 1, с. 98]. Л.Виготський вважав, що до 5 років відбувається «інтелектуалізація почуттів», тобто якісно змінюється характер розвитку емоційної сфери дитини. Вона починає усвідомлювати, розуміти власні переживання та емоційний стан іншої людини. На цьому акцентував увагу і павлівський педагог.

Унікальною є спеціальна етична хрестоматія, в яку ввійшло біля 550 оповідань та казок для дітей. За змістовим навантаженням вони враховує вік дитини, збагачують її внутрішній світ. Як вважав педагог-вчений, обмін духовних багатств відбувається на уроці (переказ дитиною прочитаної книжки, складання оповідання, казки), у різних гуртках [3].

Багаторічні дослідження В. Сухомлинського доводять, що в дитячому віці не обов'язково розраховувати на «природний хід подій» – функції мозку можна і потрібно цілеспрямовано розвивати, враховуючи його пластичність та потенційні можливості. Він протягом кількох років уважно вивчав сімейне оточення кожної дитини від дня її народження до вступу в школу. Це дало змогу зробити висновок: «Якщо в дошкільному віці дитину залишено на саму себе, якщо старші не створюють того потоку інформації, без якого немислиме людське оточення, дитячий мозок перебуває в стані інертності: пригасає допитливість, жадоба до знань, розвивається байдужість» [1, т. 3, с. 138]. У книзі «Серце віддаю дітям» він наводить, як характерний приклад, виховання Петрика в сім'ї. Петрик від 2 до 5 років «виховувався» сам, з п'ятирічного віку грався з ровесниками на вулиці. Він був забезпечений усім необхідним: їжею, одягом, іграшками. Але не мав основного – спілкування з дорослими, бо дідусь і матір були постійно на роботі, залишаючи його на самоті. Таке виховання дало свої результати. Коли Петрик прийшов до школи, він був байдужим до всього, що його оточувало. Василь Оле-

ксандрович зробив висновок: «Жива матерія мислення – клітини кори півкуль у дитини інертна, тому що в найважливіший період становлення нервової системи – у період дитинства мозку – хлопчик був позбавлений стрімкого потоку інформації із навколишнього світу» [1, т. 3, с. 139].

Свою педагогічну концепцію та практичне її втілення В.Сухомлинський будував на міцних знаннях людинознавчих наук. Неодноразово на засіданнях педагогічних рад Павлівської школи заслуховувалися питання про вчення І. Павлова, яке мало велике значення для розвитку фізіології, психології, педагогіки, філософії. Тому і зроблений Василем Олександровичем висновок про те, що природа відвела період дитинства для розвитку, зміцнення, виховання нервової системи, не є випадковим [1, т. 3]. Ця ж думка була висунута відомими вченими В.Зеньковським (1924) та В.Рижовим (1965), потім розвинута В. Сухомлинським (1969), пізніше – доктором медичних наук І. Скворцовим (1980) та ін.

Отже, природа закладає в дитині потенційні можливості для розвитку, але оскільки розвиток задатків обмежений у часі, а різні задатки мають різний календарний час для свого розвитку, то дошкільні установи та школа повинні взяти на себе відповідальність створити умови і довести розвиток можливостей дитини до оптимального рівня. Навчально-виховний процес повинен спиратися на рушійні сили розвитку дитини, а саме: прагнення до розвитку і подорослішання, прагнення до пізнання, прагнення до свободи.

Визнання розвитку особистості (розумового, фізичного, морального, естетичного) є головним завданням школи, а становлення унікальної індивідуальності – її головним результатом. Звідси і зміст освіти повинен включати когнітивний, креативний і етичний (моральний) компоненти в їх єдності і взаємодії.

Подальшого дослідження потребує вивчення проблеми значення ранніх періодів дитинства у становленні людини, філософія душі дитини.

Список літератури:

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 1-5. / Василь Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976-1977.
 2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – Видавництво «Акта», 2012. – 537 с.
 3. Сухомлинський В.О. Я розповім вам казку... Філософія для дітей / Василь Сухомлинський ; укл. Сухомлинська О.В. – Х. : ВД «Школа», 2016. – 576 с.
-

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ СТУДЕНТІВ

КРАСНОЩОК І. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

Прийняття нових Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Про освіту» (2017 р.) актуалізує необхідність запровадження системи інновацій в освітній діяльності вищих навчальних закладів, які покликані створити умови для всебічного розвитку здібностей майбутніх фахівців, формування затребуваних в соціально-професійному середовищі цінностей, якостей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей. Однією із таких інновацій є запровадження індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, що передбачає зорієнтованість освітнього процесу у вищій школі на індивідуальні можливості, потреби і запити студентів, через надання процесу професійного й особистісного становлення майбутніх фахівців в умовах ВНЗ гнучкого характеру, пропонуючи оптимальний діапазон можливостей для вибору студентами видів, форм і темпу здобуття освіти.

Передумови розуміння й використання поняття «індивідуальна освітня траєкторія» закладено в дослідженнях особистісно-орієнтованої освіти (І. Беха, О. Бондаревської, В. Кременя, О. Пехоти, О. Пометун, А. Хуторського, І. Якиманської та ін) оскільки в її основі лежать ідеї: визнання людини як найвищої цінності, визнання за нею свободи вибору шляхів і способів саморозвитку, створення умов для самоактуалізації особистості і сприяння її готовності до позитивної самореалізації у соціумі на всіх етапах її життєдіяльності. В переважній більшості наукових та методичних працях, щодо реалізації особистісно-орієнтованої освіти, відзначається необхідність індивідуалізації та варіативності освітнього процесу у вищій школі, що передбачає осмисленість освітньої діяльності студентів зважаючи на можливість вибору того чи іншого типу дії, привнесення особистих смислів в освітній процес, а також формулювання власного освітнього замовлення і бачення своїх освітніх перспектив. Однією з найбільш перспективних моделей індивідуалізації освітньої діяльності стає ідея індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ).

Водночас, сьогодні, коли є необхідні умови (законодавством закріплено відносну свободу навчальних закладів, щодо розробки освітніх програм та можливість впроваджувати навчання по індивідуальним освітнім програмам; за студентами закріплено право вільного вибору компонентів освітньої програми та суб'єктів освітнього процесу; працедавці залучаються до формулювання вимог до підготовки фахівців, виходячи із особливостей діяльності своїх підприємств тощо), вищі навчальні заклади виявились не зовсім готовими до запровадження індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Таким чином, вивчення сутності та механізму формування ІОТ студентів представляє для педагогічної теорії і практики актуальну наукомістку проблему.

Вивчення наукових праць (О. Боровік, А. Гаязова, С. Вдовина, Т. Коростіанець, Т. Осипова, Т. Руденко, Н. Суртаєва, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.) з проблеми індивідуальної освітньої траєкторії студентів показав, що, незважаючи на наявність різних точок зору, серед них можна виділити ряд сутнісних характеристик досліджуваного педагогічного феномена: *по-перше*, ІОТ це – особистісний шлях студента в освіті; *по-друге*, мета вибудовування ІОТ – реалізація особистісного потенціалу здобувача освіти, як суб'єкта освітньої діяльності (здійснюється в особистісно значущій діяльності, що відповідає його усвідомленим освітнім цілям, потребам і здібностям, завдяки якій створюються нові освітні продукти). Досягнення даної мети пов'язано з формуванням механізмів самовизначення, самореалізації майбутнього фахівця та самоорганізацією власної освітньої діяльності кожним студентом у суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії з педагогами; *по-третьє*, рівень самостійності студента (частка його участі) при розробці ІОТ, залежить від його готовності до даного виду діяльності і наявності у нього відповідних навичок; *по-четверте*, при проектуванні ІОТ, враховується характер домінуючих мотивів майбутнього фахівця; *по-п'яте*, ІОТ зумовлена особистісним потенціалом студента, а не тільки стандартизованими зовнішніми вимогами до освітньої діяльності, логікою навчальних дисциплін і сферами знань; *по-шосте*, студент зможе пройти персональний шлях в освіті за індивідуальною освітньою траєкторією лише за умови, що йому будуть надані можливості вибору компонентів своєї освітньої діяльності: *по-сьоме*, освітнє середовище в якому реалізовується ІОТ має відповідати (мати ресурси, можливості) освітнім потребам майбутніх фахівців, що є передумовою їх вільного вибору елементів освітньої діяльності, відповідно своїм індивідуальним особливостям (здібностям, інтересам, потребам, можливостям і досвіду).

Варто зазначити, що ці положення мають місце у визначенні ІОТ, яке подано в новому Законі України «Про освіту», а саме «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання».

Зауважимо, що в поданому визначенні акцентується увага на реалізації ІОТ в навчальному процесі. Зведення індивідуальної освітньої траєкторії студентів до їх можливості обирати навчальні дисципліни, теми, форми, методи навчання і контролю навчально-пізнавальною діяльністю є поширеним в наукових публікаціях по даній проблемі, що потребує уточнення. Презентовані різні погляди в наукових дискусіях щодо сутності поняття «освіта», об'єднує положення, що основний шлях здобуття освіти є навчання, але не зводиться до нього. Зокрема, в Концепції нової української школи наголошується на необхід-

ності «вживати поняття «освіта», «освітній процес» в їх сучасному розумінні, що охоплює навчання, виховання і розвиток». Нерозривний зв'язок навчального і виховного процесів, що зумовлюють розвиток і саморозвиток особистості розкриває глибокий зміст здобуття освіти на будь-якому рівні. Відтак, розуміння поняття «індивідуальна освітня траєкторія» має поширюватися на навчання, виховання, розвиток і саморозвиток особистості здобувача освіти. Відповідно, окрім вільного вибору студентами мети, змісту, форм, методів навчання, ІОТ студента має ґрунтуватися на його виборі мікросередовищ соціальної активності (студентські організації, об'єднання, соціальні та науково-дослідні проекти тощо), спілкування в позааудиторній роботі, що відповідає його здібностям, потребам і забезпечує розвиток і реалізацію особистісного потенціалу майбутнього фахівця.

Проведений аналіз дозволив визначити авторську позицію в розумінні поняття «індивідуальна освітня траєкторія студента».

Під *індивідуальною освітньою траєкторією студента* ми розуміємо індивідуальний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, на основі розробленої ним, за педагогічної підтримки викладачів, програми власної освітньої діяльності в навчально-професійній, науково-дослідній, позааудиторній роботі, що ґрунтується на свідомому і відповідальному виборі студентом освітніх компонентів, відповідно вимог соціально-професійного середовища до особистісних і професійних компетентностей майбутнього фахівця та власних освітніх цілей, цінностей, потреб, інтересів і індивідуальних здібностей, мотивів, можливостей, стилю діяльності та досвіду.

Враховуючи результати досліджень, в тому числі власних, вважаємо доцільним в структурі ІОТ виділити інваріантний і варіативний компонент. *Інваріантна складова ІОТ* відображає індивідуальний шлях реалізації особистісного потенціалу студента в формуванні компетентностей, визначених нормативною частиною освітньо-професійною (освітньо-науковою) програмою, за якою здобуває освіту майбутній фахівець. *Варіативна складова* відображає вільний вибір студента компонентів своєї освіти, відповідно до власних мотивів, інтересів, потреб, власної Я-концепції.

Ефективність реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів зумовлюється як внутрішніми так і зовнішніми факторами. *До внутрішніх факторів* ми відносимо: здібності, домінуючі мотиви, потреби, інтереси, особистісні та професійні ціннісні орієнтації, Я-концепцію особистості студента, рівень його освіченості та його соціально-професійний досвід, а також рівень готовності до самостійного проектування власної ІОТ, який ми пов'язуємо із сформованістю в нього механізмів самовизначення, самоорганізації, самореалізації. *До зовнішніх факторів*, ми відносимо: наявні можливості в освітньому середовищі ВНЗ для задоволення професійно-освітніх потреб студента для розвитку особистісного потенціалу і досягнення власних освітніх цілей (основні та допоміжні освітні програми, які пропонуються і реалізуються у ВНЗ, позааудиторні проекти, соціальні проекти, нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу, матеріально-технічна інфраструктура, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси тощо); го-

товність суб'єктів освітнього процесу у ВНЗ до запровадження ІОТ; форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу на всіх рівнях, стилі поведінки, способи комунікації.

До умов, які сприяють ефективному запровадженню ІОТ студентів в освітньому середовищі ВНЗ, ми відносимо:

- організація освітнього процесу, що забезпечує можливість вільного вибору освітніх елементів і задовольняє індивідуальні інтереси, потреби студентів;
- формування готовності у викладачів до ефективного педагогічного супроводу проектування та реалізації ІОТ студентів;
- інформаційно-комунікативне та методичне забезпечення самоосвітньої діяльності студентів в процесі реалізації ІОТ;
- цілеспрямований розвиток суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі;
- формування в студентів механізмів самовизначення, самореалізації, самоорганізації;
- включення студентів в діяльність, що органічно пов'язана з потребами професійної діяльності з одного боку, і з особистісними мотивами і смислами самого студента, з іншого;
- включення студентів в різні види соціально-професійної активності;
- оволодіння студентами прийомами рефлексивного аналізу власної освітньої діяльності.

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ РЕГУЛЯТИВ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ

МАРТИНЕЦЬ Л. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки та управління освітою

Донецький національний університет імені Василя Стуса

м. Вінниця, Україна

Як методологічна підстава будь-якого педагогічного дослідження виступає категоріальний апарат наукової філософії. Цілком очевидно, що розробка такої фундаментальної проблеми, як забезпечення всебічних умов розвитку професійної діяльності вчителя неминує апелює до методологічного потенціалу цієї науки і використання його евристичних можливостей в контексті вивчення означеної проблематики.

Ученими було здійснено багато спроб визначення поняття методологічного підходу. При цьому спостерігається відсутність одностайності інтерпретацій, а відповідно і розуміння того, що таке методологічний підхід.

На основі аналізу значної кількості джерел найбільш узагальненим та інтегрованим, на наш погляд, є наступне визначення: «методологічний підхід – це

сукупність принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності».

Одним із нових підходів до підготовки педагогів є середовищний підхід. Основні положення середовищного підходу в світі розробив Ю. Мануйлов. Наукові пошуки на основі середовищного підходу проводять О. Мітіна, В. Стрельніков, І. Суліма, О. Тюрікова, О. Ярошинська, В. Ясвін та ін.

Оскільки в кінці ХХ століття виникла необхідність зміни сталої, традиційної «знаневої» парадигми і переходу до гуманістичної, особистісно орієнтованої, то в процесі реформування виникла проблема методологічного обґрунтування і методичного забезпечення професійної освіти як системи, що дозволяє фахівцеві вибирати і моделювати власну освітню траєкторію [4, с. 107]. Саме середовищний підхід відіграє в цьому вирішальну роль.

О. Ярошинська зазначає, що саме середовищний підхід виконує роль активного педагогічного впливу на особистість: чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний розвиток і саморозвиток [4, с. 107]. При такій організації діяльності включаються механізми внутрішньої активності особистості педагога у взаємодіях із усіма компонентами середовища.

О. Мітіна констатує, що цінність середовищного підходу полягає в тому, що в особистості педагога поглиблюються уявлення про можливості визначення свого місця у професійному просторі на основі цілісного знання про середовище [1].

Особливий інтерес у контексті досліджуваної нами проблеми становить дослідження В. Стрельнікова [2], який зазначає, що сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесом професійного розвитку педагога; як систему дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату професійного розвитку.

З огляду на вищесказане, для виникнення середовищного підходу необхідна спеціально організована діяльність, зокрема управлінська, ефективність якої є лише за умови її проектування [3, с. 263]. А тому, виникає потреба цілеспрямованого, усвідомленого підходу до дослідження стратегії управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів на основі розробки цільової програми у загальноосвітній школі. Управлінське проектування дасть змогу забезпечити перехід наявного стану професійного розвитку вчителя на якісно новий рівень, оптимізувати його зміст, організацію і керування ним.

Список літератури:

1. Митина Е. Г. Методическая подготовка студентов-биологов в образовательной среде: вектор развития / Е. Г. Митина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – № 144. – С. 158–166.

2. Стрельников В. Ю. Технология непосредственного управления процессом воспитания студента [Электронный ресурс] / В. Ю. Стрельников // Сучасні аспекти виховання студентської молоді. – 2012. – Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/29567/>

3. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 156 с.

4. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження / Олена Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – Вип. 4. – Ч. 1. – С. 104–109.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

МОРЕНКО О. М.

аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

м. Мелітополь, Запорізька область, Україна

В умовах зміни соціально-економічних і політичних процесів в Україні, помітно змінюються характер і форми соціальних тенденцій. У результаті таких змін зростає соціальна напруга, загострюються соціальні проблеми в соціумі, з'являються громадяни (серед дітей, молоді, дорослих) які потребують кваліфікованої соціальної допомоги, психологічного захисту та правової підтримки, яку може надати професійно-підготовлений соціальний працівник. Отже, перед соціальною сферою в Україні стоїть складне завдання – збалансувати сучасну ситуацію, акцентувати увагу на найвищій цінності – людині, для забезпечення гідного життя кожному.

В таких умовах актуалізується значущість соціальної роботи як професійного виду діяльності та необхідність підготовки висококваліфікованих кадрів – соціальних працівників. Зростання потреб в різних формах соціальної роботи зумовили необхідність розширення діяльності існуючих і створення нових державних і недержавних соціальних інститутів та активізацію діяльності соціальних служб в різнопрофільних закладах соціальної сфери. Підвищено увагу до професійної підготовки кваліфікованих фахівців соціальної сфери – соціальних працівників. Професійна підготовка соціальних працівників обумовлена потребою у фахівцях, які володіють сучасними технологіями соціальної роботи, для поліпшення соціального функціонування різних категорій клієнтів; забезпечення сприятливих умов їх соціалізації; вчасному попередженню негативних соціальних явищ з метою забезпечення формування активної життєвої позиції, умов для саморозвитку, самоствердження та самореалізації.

Система професійної підготовки фахівців для соціальної сфери проходить період свого оновлення. Відбувається зміна спрямованості майбутніх фахівців соціальної роботи з компенсаційної (ліквідація наслідків соціальних проблем) на соціально-превентивну (попередження та профілактику виникнення проблем). Для виконання цього завдання потрібна нова модель навчання соціальної роботи, в якій здобуті знання, уміння, практичний досвід, повинні ефективно застосовуватися та постійно вдосконалюватися.

Зміст професійної підготовки соціальних працівників досліджено у різних аспектах, зокрема: О. Карпенко – науково-методичні та організаційно-технологічні аспекти професійної підготовки соціальних працівників в умовах університетської освіти; С. Архипова – професійну компетентність соціального працівника у структурі його професіоналізму; О. Безпалько – форми та методи здійснення соціально-педагогічної діяльності у різних сферах; С. Харченко – історію, теорію і практику соціальної роботи в Україні, специфіку соціально-педагогічних технологій.

Професійну підготовку майбутніх соціальних працівників науковці розглядають як цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних, психологічних та соціальних знань, умінь і навичок.

На даний час професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні здійснюється у різних формах: очна, очно-заочна, заочна, вечірня, дистанційна, екстернат та передбачає багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється у вищих навчальних закладах.

Поняття «професійна підготовка» в «Українському педагогічному словнику» визначається, як сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії. Таке трактування професійної підготовки носить інтегративний характер і здійснюється в процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності майбутніх професіоналів. Її мета – сприяти формуванню стійких орієнтацій на діяльнісний спосіб життя, морально-психологічної та практичної готовності до діяльності.

А. Капська зазначає що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів соціальних працівників повинна орієнтуватися на європейський ідеал особистості: відкритість до оволодіння новими знаннями фахової підготовки; незалежність від традиційних чинників соціалізації: сім'ї, релігії, політичних і громадських рухів; віра у власні сили, неприйняття позиції пасивності під час зіткнення з труднощами; прагнення посісти належний соціальний статус; планування майбутнього власного життя; активна участь у суспільно-політичному житті; прагнення отримати більше інформації тощо.

В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору, доцільним є вивчення вітчизняного досвіду професійної підготовки соціальних працівників та досвіду європейських та світових освітніх систем з метою визначення нових підходів, напрямів розвитку соціальної освіти в Україні з ураху-

вання міжнародних стандартів і тенденцій розвитку професійної підготовки фахівців.

Завдання професійної підготовки за кордоном визначають орієнтуючись на зміст соціальної роботи. В переважній більшості країн існують різні підходи як до визначення змісту освіти, так і до змісту технологій навчання. Професійну підготовку кадрів здійснюють як державні, так і приватні структури. Система підготовки соціальних працівників закордоном відрізняється варіативністю, а особливістю є те, що при наявній варіативності, визначено деякі загальні вимоги до моделі професійної підготовки соціальних працівників:

- до оволодіння професією допускаються особи, які мають життєвий досвід, практику соціальної взаємодії та особисту схильність до виконання соціальної роботи;

- навчальними планами має бути передбачено час на: проходження виробничої практики у соціумі в межах 50% від загального обсягу часу на

- підготовку фахівців;

- розробку і захист студентами соціальних проектів та їх обов'язкове впровадження у реальних соціальних установах.

Велика кількість наукових розробок та багаторічний практичний досвід здійснення як соціальної роботи, так і професійної підготовки соціальних працівників можуть бути використані в Україні для розвитку теорії та практики соціальної та соціально-педагогічної роботи. Деякі ідеї та досвід практичної організації соціальної роботи, можуть бути використані вибірково через: розходження рівня соціально-економічного розвитку, особливості українського менталітету, специфіку призначення соціальної та соціально-педагогічної роботи.

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні має базуватися на власній концептуальній моделі, яка базується на соціально-економічних реформи, які мають вирішальний вплив на сутність соціальної роботи взагалі та на систему вимог до професійних працівників цієї сфери.

Професійна підготовка, як процес, що забезпечує формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, лише тоді розвиває та активізує зусилля та професійну свідомість, коли пізнавальна діяльність майбутнього соціального працівника здійснюється в умовах близьких до практичної професійної діяльності; тобто коли пізнавально-теоретичні дії порівнюються з професійно-орієнтованими діями. Професійна підготовка соціальних працівників має забезпечити формування і всебічний розвиток компетентного, конкурентоспроможного інтелектуально-творчого фахівця з активною громадянською позицією, готового зробити свідомий вибір власного місця у професійній діяльності в соціальній сфері. Соціальний працівник – суб'єкт загальної та професійної культури в ролі організатора, управлінця та безпосереднього виконавця соціальної роботи.

Особливої актуальності при цьому набувають діяльнісні аспекти соціальної роботи, оскільки реальна дійсність вимагає застосування не лише різних форм та методів роботи, що були б адекватними до нових потреб соціуму, але й особливого змістового наповнення, спрямованого на реальну допомогу людям. Практична реалізація діяльнісного підходу в соціальній роботі передбачає не

тільки ознайомлення майбутніх соціальних працівників та соціальних працівників-практиків з новими методами соціальної роботи, але й служить науково-дослідною базою для пошуку дієвих механізмів та умов адаптації цих методів до конкретних клієнтів з урахуванням перспектив розвитку і визначення їхнього місця в житті.

Невід'ємною складовою майбутньої професійної підготовки соціальних працівників є процес самовдосконалення, що визначається багатьма дослідниками як засіб і результат якісного особистісного зростання фахівця. Сучасні викладачі вищих навчальних закладів, а також практики у сфері соціальної сфери звертаються до науковців з питаннями: 1) пошуку методів, прийомів, технологій формування готовності та здатності особистості до самовдосконалення; 2) підвищення мотивації до самовдосконалення; 3) визначення динаміки самовдосконалення тощо. Однак відсутність практичних навичок, нездатність вибирати та використовувати сучасні та ефективні методи самоосвіти ускладнюють цей процес і негативно впливають на його результати. Ці проблеми вимагають науково-теоретичного підґрунтя для практичного вирішення.

Невідкладна потреба у підготовці майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах полягає у створенні нових способів освіти; набуття знань та формування навичок, які дадуть можливість студентам під час навчання у вищому навчальному закладі самостійно отримувати сучасну інформацію, використовувати її для саморозвитку та самовдосконалення. Актуальність обраної теми обумовлена існуючими протиріччями між: а) необхідністю постійного професійного самовдосконалення соціальних працівників та відсутністю практичного досвіду в процесі їх навчання; б) сучасні вимоги до професійної діяльності соціального працівника та недостатня обізнаність про роль та місце самовдосконалення у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. Відтак, існує об'єктивна необхідність подальшого розгляду цієї проблеми.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ «ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

МУНТЯН Т. В.

*аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Сучасний освітній процес характеризується динамічністю та вимагає від студентів мобільності та високого рівня самоорганізації. На сьогодні час є цінністю, і від того, наскільки правильно студент організує свою діяльність, залежить його подальше особистісне та професійне зростання. Особливе місце, на

нашу думку, у цьому процесі повинна зайняти технологія «тайм-менеджмент», оскільки в ній зосереджено величезний педагогічний потенціал.

В історичному контексті, шлях становлення педагогічної технології «тайм-менеджменту» був досить складним і розпочався наприкінці ХХ століття. Базисом для формування досліджуваного педагогічного феномена послуговували наступні факти. До 50-х рр. ХХ ст. проблема управління особистим часом стала самостійною галуззю знань у загальному менеджменті. Період 50–90-х рр. ХХ ст. назвали етапом «класичного» топ-менеджменту, оскільки він розвивався на ґрунті теоретичного та прикладного менеджменту. Значний внесок у його розвиток зробив американський учений Пітер Друкер (60-ті рр. ХХ ст.). У своїй праці «Ефективний управлінець» він акцентував на тому, що головною рисою менеджера є ефективність, а першим способом підвищення ефективності – управління часом [3, 89]. У останні роки ХХ – на поч. ХХІ ст. суттєве значення у розвитку західного тайм-менеджменту таких учених, як: Б. Трейсі, Дж. Ягер, Дж. Сміт та інших. Розглядаючи сучасний зарубіжний тайм-менеджмент, окреслений ученими західних наукових шкіл, зосередимо увагу на тому, що він ґрунтується на трьох основних тенденціях: гуманізація, диференціація, комп'ютеризація.

Гуманізація підсилює пріоритетність саме індивідуального тайм-менеджменту, пов'язаного з особистісним зростанням, самовдосконаленням та значною мірою виключенням рольового та соціального тайм-менеджменту. Якщо два останні різновиди є засобом адаптації людини до зовнішнього часу (часу організаційних та технологічних процесів), то індивідуальний – спрямований на досягнення та оволодіння власним внутрішнім часом. Базисом останнього виступає: самовизначення, чітке розуміння особистісних життєвих цінностей та усвідомлений вибір правильних масштабних цілей. Гуманізація тайм-менеджменту передбачає також його психологізацію – тісне співробітництво з психологією особистісного самопізнання, розвитку та самовдосконалення [1, 69]. З практичної позиції, процес диференціації відбувається переважно не за технологічним принципом, а відповідно до рівня попиту споживачів. Тенденційно комп'ютеризація сприяє: залученню особистості до інформаційно-комунікативного простору, який значною мірою розширює спектр її діяльності; вивільненню частини часу, який міг би затрачатися на пошук інших шляхів отримання потрібної інформації.

Структурно тайм-менеджмент складається з таких компонентів: формулювання мети як основа розвитку наступних компонентів; розподіл часу як поетапна складова планування; прийняття рішень як дійовий компонент структури; організація та практична реалізація як практична складова; контроль як моніторинговий компонент, що дає можливість відслідкувати результативність усієї послідовності дій. Технологія «тайм-менеджмент» за своєю суттю є глибоко педагогічною, оскільки вона:

- включає взаємодію викладача і студента;
- адекватна компонентам педагогічного процесу (мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми і результати взаємодії);

- формує ціннісний підхід до часу, феномена самоорганізації, процесу навчання;

- сприяє особистісному зростанню студента, здійснюючи часову навігацію самостійної роботи та конкретних умінь самоорганізації.

Педагогічна технологія «тайм-менеджменту» відповідає основним методологічним вимогам – критеріям технологічності (концептуальність, системність, ефективність, відтворюваність). Основними принципами педагогічної технології «тайм-менеджменту» є:

1. Орієнтація на час як цінність.
2. Самостійна робота та індивідуальність рішень.
3. Необхідність моніторингу власної ефективності мислення.
4. Спрямованість на ефективність, досягнення та невичерпність резервів ефективності.

Самоорганізація навчальної діяльності студентів інтегрує у своєму змісті ціннісно-змістовну єдність когнітивного (знання студента про тайм-менеджмент), аксіологічного (ціннісний підхід до феномена самоорганізації часу), діяльнісного (уміння самоорганізувати навчальну діяльність з метою здобуття цінних знань) компонентів [2, 88]. На основі досліджуваної педагогічної технології вона забезпечується реалізацією сукупності педагогічних вимог:

- засвоєння системи знань, що здійснюється в ході раціональної організації позааудиторної діяльності;

- структурування часу життя студента відповідно до особистих і навчальних цілей та цінностей з метою підвищення ефективності діяльності;

- розвиток аксіологічного підходу до феномена самоорганізації, що проявляється у: специфіці вибору та реалізації індивідуального освітнього маршруту; особистісних особливостях застосування інтелектуальних здібностей, які активізують прагнення та інтерес до успішної самореалізації; формуванні професійного інтересу студента до майбутньої діяльності;

- інтенсифікація процесу розвитку компетенцій самоорганізації часу, що забезпечують набуття навичок практичного застосування отриманих знань, підвищення прагнення студента до якості освіти та рівня життя. «Тайм-менеджмент» як педагогічна технологія в житті студента – це послідовна й цілеспрямована діяльність, що ґрунтується на застосуванні технік організації особистої та навчальної діяльності в повсякденній практиці з метою оптимального використання власного вільного часу.

У межах педагогічної взаємодії технологія «тайм-менеджменту» є аксіологічним ресурсом формування умінь самоорганізації студентів шляхом систематичного, послідовного та цілеспрямованого використання комплексу засвоєних технік організації особистого та навчального часу в повсякденній практиці.

З викладеного вище стає зрозумілим, що реалізація в освітньому просторі педагогічної технології «тайм-менеджменту» сприяє формуванню умінь самоорганізації студентів (формулювання цілей, планування, перенесення пріоритетів, раціональне використання часу).

Список літератури:

1. C. Gattrell, *Managing part-time study: a guide for undergraduates and post-graduates.* – Maidenhead: Open University Press. – 2006. – 321 p.
 2. L. Becker, *How to Manage Your Distance and Open Learning Course.* – Basingstoke: Palgrave – 2004. – 209 p.
 3. Горелый А. В. Активизация обучения проектированию: учеб. пособие / А. В. Горелый, А. П. Бодрунов, В. А. Бубнов // Под ред. А. В. Горелого – К.: УМК ВО, 1991 .– 264 с.
-

ОСОБЛИВОСТІ КОНКУРЕНТНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ПЕРМІНОВА Л. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки і психології та освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Традиційна організація навчального процесу в університеті традиційно включає використання односторонньої форми комунікації як засобу передачі знань. Його суть полягає в трансляції інформації викладачем і в відтворенні її студентам. Студент знаходиться в ситуації, коли він читає, слухає, міркує приймаючи позицію викладача. Дійсно, ще існує однобічна форма спілкування не тільки на лекціях, але і на семінарах. Єдина відмінність полягає в тому, що це не педагог, а студент транслює інформацію. Це відповіді на запитання, які поставлені викладачем перед початком семінарського заняття і дуже часто відтворення матеріалів лекцій. Подібна форма організації навчального процесу має істотний недолік, що полягає в пасивності студентів під час занять.

Сучасний виші стає своєрідним стартовим майданчиком, на якому здійснюється підготовка майбутнього фахівця до його професійної діяльності. І від того, якою буде цей майданчик, багато в чому залежить як майбутнє фахівця, так і майбутнє самої системи педагогічної освіти.

Як зазначає О. Новиков [2], тривалий час загальноосвітня і професійна школи знаходилися на позиціях гностичного, так званого «знанневого» підходу, де основним освітнім завданням вважалося формування у студентів міцних систематизованих знань (вміння і навички завжди виступали другорядними компонентами по відношенню до знань). Зараз акцент змінюється – від гностичного підходу до діяльнісного, компетентнісного: основна мета освіти розглядається тепер як формування здатності до активної діяльності, до праці у всіх його формах на компетентнісній основі.

Особливості динаміки життя і діяльності сучасного суспільства, рівень технологічності освіти, а також потреби особистості, суспільства і держави в розвитку у студентів професійно корисних знань, переконань, рис і якостей характеру, вимагають застосування сучасних підходів, орієнтованих на створення конкурентного навчального середовища. Конкурентне середовище диктує якісно нові правила організації освіти, які не можуть бути просто традиційною передачею знань від педагога до студента. Активність майбутніх фахівців у процесі учіння забезпечить розвиток їх творчих можливостей, нових пізнавальних потреб в професійній діяльності.

Як показує аналіз численних досліджень в галузі професійної освіти, будь-яка педагогічна система функціонує більш результативно в спеціально створених для неї педагогічних умовах, на наш погляд, важливою педагогічною умовою є створення конкурентного навчального середовища, де майбутні вчителі початкової школи здобудуть досвід формування професійної компетентності. Творча, активна, пізнавальна діяльність нового часу стимулюється і реалізується мотивами, потребами. Ці потреби слід спрямувати на осмислення сучасної освітньої парадигми, на усвідомлення рис новітнього науково-педагогічного стилю діяльності і на вироблення в його рамках індивідуального стилю мислення.

Поняття «конкурентне навчальне середовище» практично не використовується у сучасній педагогіці, а теоретичний і практичний матеріал з формування дидактичної готовності майбутнього фахівця в умовах конкурентного навчального середовища практично не розроблений.

Конкурентне середовище являє собою умови, які, по-перше, забезпечують розвиток конкурентної активності між суб'єктами, а за допомогою цього (по-друге), сприяють реалізації їх професійних інтересів і призводять до конкретного результату. «...стосовно педагогічної науки, можна сказати, що, створюючи конкурентне середовище в процесі навчальної діяльності у виші (конкурентне навчальне середовище), ми забезпечимо розвиток конкурентної активності між суб'єктами освіти (студентами), що сприятиме реалізації їх особистісних і формування професійних якостей майбутнього фахівця. Варто відмітити, що конкурентне навчальне середовище організовується викладачем на заняттях і складається з різних форм і видів навчальної взаємодії, яка носить змагальний характер»[2].

До того ж, створюючи конкурентне навчальне середовище, педагогам необхідно усвідомити, що робить дане середовище і конкурентним, і навчальним, наскільки позитивно і активно воно впливає на процес розвитку основних компетентностей особистості.

Конкурентне навчальне середовище створює здорову конкуренцію в студентському середовищі і тим самим активізує особистісні та професійні якості студентів, сприяє прояву наявних у них знань, умінь і навичок, а також формування конкурентоспроможності. При цьому формується новий механізм, який є змагальним, підтримує таланти, заохочує прояви якостей конкурентоспроможності у майбутніх учителів початкової школи.

За умов штучного створення, конкурентне навчальне середовище повинно бути комфортною сферою життєдіяльності суб'єктів навчальної діяльності,

проявом їх індивідуальності. Це дуже важливо, враховуючи сучасні підходи до системи оцінювання, прозорості визначення стипендії.

Активна участь на заняттях, повинна стати для студентів певною подією, яка навчить їх змагатися в різних видах діяльності. Якщо студенти працюють в невеликих підгрупах, то конкурентне навчальне середовище стає тим простором, де кожен відчуває себе членом команди, переживає успіхи і поразки, дотримується відповідних правил, приймає відповідальні рішення.

Цікавим для нашого дослідження стали доробки Є. Євплогої [1]. Нею розроблено план «середовище відтворювальних» дій, виділивши в ньому чотири стадії формування особистісної конкурентоспроможності майбутнього фахівця в умовах конкурентного навчального середовища: підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія.

I стадія – підготовка. Для того щоб відбулося активне включення студентів у взаємодію в конкурентному навчальному середовищі, необхідно зацікавити їх інформацією про продуктивну роботу в умовах конкурентної боротьби, а також захопити новими для них формами роботи. На даній стадії у студентів з'являється первинний інтерес до взаємодії в конкурентній навчальному середовищі.

II стадія – усвідомлення. На цій стадії студенти починають відчувати реальну конкуренцію, що сприяє формуванню основних якостей їх особистісної конкурентоспроможності. Завдяки цьому студенти починають усвідомлювати і оцінювати переваги роботи в конкурентному навчальному середовищі.

III стадія – переоцінка. Студенти переоцінюють власні особистісні можливості, усвідомлюють і оцінюють альтернативи небажаного поведіння в конкурентній боротьбі. Одночасно з цим продовжують формуватися основні якості їх особистісної конкурентоспроможності.

IV стадія – дія. На цю стадію переходять ті, хто успішно подолав стадію переоцінки. Найбільш ефективний перехід на стадію «дія» в тому випадку, коли у студента з'являється можливість апробувати і закріпити засвоєнні на заняттях нові способи поведінки, адекватні для реалізації у конкурентному навчальному середовищі відповідно до досягнення поставленої мети. Завдяки алгоритму повторення дій здійснюється закріплення основних якостей особистісної конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Таким чином, слід зауважити, що перехід від стадії до стадії має відбуватися поступово. Важливо відмітити зміну діяльності викладача, завдання якого полягає в тому, щоб домагатися максимальної активізації пізнавальної діяльності студентів, розвивати у них активне, самостійне творче мислення, застосовувати необхідні для цього прийоми і методи.

Як ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів слід особливо відзначити новизну методів навчання, міру залучення студентів в його експериментальну форму. Практика показує, що використання ділових ігор, тренінгів, майстер-класів, демонстрації презентацій дозволяють студентам краще переробити навчальний матеріал, проявити свої акцентуації, відчути себе суб'єктом.

На думку дослідників, зміни у змісті, формах і методах навчання студентів, вимагають трансформації університету як закладу інноваційного типу, де ін-

новаційна освіта в цілому це адекватне використання потенційних можливостей елементів системи навчального процесу, яке передбачає створення знань, управління ними, їх поширення, доступ до них і контроль над ними. Основний напрямок в роботі вищої школи сьогодні – це формування професійних засад, поєднане із завданням: навчити вчитися і розвиватися самостійно в професійному та особистісному напрямах.

Створення конкурентного навчального середовища є тією платформою, де застосування нових освітніх технологій, впровадження прогресивних форм організації освітнього процесу та активних методів навчання дозволить досягти рівня підготовки фахівців, які відповідають сучасним вимогам якості. Конкурентне навчальне середовище повинно бути комфортною сферою життєдіяльності суб'єктів, проявом їх індивідуальності. Перемога в конкурентній боротьбі за отримання вищого балу в навчанні, також як і не висока успішність, повинні стати для студентів певною подією, що навчить їх змагатися в різних видах діяльності. До того ж, конкурентна взаємодія між студентами передбачає прояв таких важливих для конкурентоспроможного фахівця якостей, як змагальність і суперництво, конкурентне навчальне середовище підтримує співпрацю між студентами, сприяє усвідомленню власної значущості і причетності до спільної справи.

Таким чином, модель професійної підготовки у конкурентному навчальному середовищі передбачає: активну участь студента в процесі навчання (а не пасивне засвоєння інформації); акцент на результат як надпредметні соціальні та професійні компетенції, забезпечення умов для ефективної апробації отриманих студентами компетенцій під час педагогічної практики у школі; інтенсифікацію навчальної діяльності студентів; чітку вмотивованість на професійно-педагогічну і навчальну діяльність, рефлексію, відповідальність за прийняття рішень, адекватну поведінку, високу готовність до співпраці тощо.

Список літератури:

1. Евплова Е.В. Этапы формирования конкурентоспособности будущего специалиста / Е.В. Евплова // Высшее образование. – 2011. – № 4. – С. 156-158.
 2. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А.М. Новиков. – 2-е изд. – М., 1998. – 134 с.
-

УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

ПЕТРЕНКО Е. О.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Ефективність управління виховним процесом ґрунтується на демократичному відношенні, повазі до особистості, вдосконаленні процесу виховання, тому треба забезпечувати умови для інтелектуального розвитку та морального комфорту. Управління загальноосвітнім навчальним закладом, з точки зору теорії систем, – це технологічний процес впливу на цілісну, відкриту, динамічну соціально-педагогічну систему. Основними функціями управлінської діяльності є педагогічний аналіз стану навчально-виховного процесу в школі, планування роботи, організація діяльності школи, внутрішньо шкільний контроль та регулювання життєдіяльності колективу школи. Керівництво, яке базується на традиційних засадах, не відповідає вимогам сьогодення і вимагає негайної перебудови.

Шкільне управління – «це цілеспрямована активна взаємодія керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його упорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті».

Проблема сучасного освітнього менеджменту має різні аспекти і завжди була об'єктом вивчення багатьох українських і зарубіжних вчених, серед яких Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Мадзігон, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, М. Поташник, Т. Шамова, І. Лікарчук, Є. Березняк та ін.

Освітній менеджмент розглядається як специфічний вид і мистецтво управлінської діяльності, що включає в себе комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітніми системами різних типів і видів, спрямованих на їхнє становлення, ефективне функціонування і розвиток [1].

Враховуючи проблему, слід приділити увагу оптимізації структур навчальних закладів як найбільш усталеної форми їх існування.

Для комплексного вирішення проблем сучасних навчальних закладів треба акцентувати увагу на розгляді питання про структуру загальноосвітнього закладу як об'єкта управління. Ефективне вирішення питань побудови структури сучасного навчального закладу надасть можливість впливати на специфіку управлінням. Проаналізувати сучасний стан управлінської діяльності у загальноосвітньому закладі. Розробити методичні рекомендації керівникам загальноосвітнього закладу щодо оптимізації організаційно-методичної управлінської діяльності освітнього процесу, зокрема : навчального, виховного.

Специфіка управління виховним процесом полягає у створенні органів управління, діяльність яких дає змогу враховувати потребу колективу навчально-виховного процесу.

До структури управлінських органів у школі належать :

органи колегіального управління (рада школи, педагогічна рада, нарада при директорі та його заступниках, конференція),

адміністрація школи (директор, заступники директора з навчально-виховної, наукової, господарської роботи),

органи громадського самоврядування (учні, вчителі (профком, методична рада), батьків (батьківський комітет).

Директор організовує планування змісту та забезпечення навчально-виховного процесу, до його обов'язків належить піклування про здоров'я, безпеку учнів, про створення комфортних умов для навчальної та виховної роботи. Заступник з виховної роботи, повинен організувати виховну роботу і дозвілля учнів, надає допомогу класним керівникам, вихователям та іншим працівникам школи, які залучені до виховання дітей [3].

Управління навчальним закладом є послідовним цілеспрямованим процесом, який має циклічний характер і формується через функції – конкретні види управлінської діяльності, які забезпечують формування прийомів, способів управлінського впливу на освітню сферу. До них відносимо аналіз, планування, організацію, контроль [2]. Тому перспектива дослідження у більш ґрунтовному вивченні шляхів удосконалення управлінської діяльності менеджера.

Пошук ефективних форм виховання вагомий чинник впливу для удосконалення поведінки дитини, моральної стійкості, всебічного розвитку, результат якого безпосередньо залежить від управлінських якостей керівника та всього педагогічного колективу.

Список літератури:

1. Актуальні проблеми менеджменту в Україні: моногр. / за ред. Л.І. Федулова ; Ін-т екон. прогнозування НАН України. – К.: Фенікс, 2005. – 320 с.

2. Алексюк А. А. Педагогіка вищої освіти України, історія, теорія / А.А. Алексюк – К.: 1998. – С. 123-125.

3. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навчальний посібник / О. І. Вишневський – Дрогобич: Коло, 2003.

ВИХОВНА ПАРАДИГМА У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ПОГОРСЛОВА Т. Ф.

старший викладач

Національна академія статистики, обліку та аудиту

м. Київ, Україна

Ключовим завданням вищої професійної школи є підготовка фахівця, здатного надійно виконувати свої професійні обов'язки.

Виконання цього складного завдання потребує розробки та впровадження в університетську практику в тому числі й ефективної системи особистісного та професійного виховання майбутнього фахівця.

Незважаючи на те, що проблемам виховної діяльності вищої школи приділялась та продовжує приділятися значна увага, вони залишаються актуальними, більше того стають дедалі глибшими та вимагають не лише пошуку нових методик, а передусім нового наукового обґрунтування змісту виховного процесу та розкриття сутності явища «виховання у вищій освіті».

В останні десятиліття різні аспекти виховання студентів вищих навчальних закладів досліджувались такими вченими як А.М. Алексюк, І.Д. Бех, Л.О. Білоусова, А.М. Бойко, І.А. Зязюн, Н.Б.Крилова, Г.С. Костюк, Н.І. Кузьміна, І.Ф. Матюшин, Н.І. Монахов, А.М. Столяренко, М.В. Черпінський та інші.

Слід зазначити, що нерідко для вітчизняної педагогіки виховання вищої школи був притаманний галузевий підхід, тобто окреме вивчення та опис різних форм та методів виховної діяльності: моральних, естетичних, національних, культурних, патріотичних, правових та ін.

Економічні, соціальні та культурні зміни у суспільстві та пов'язані з ними реформи, намагання країни інтегруватись у європейський освітній простір показали, що система організації навчально-виховного процесу вищої школи потребує докорінних змін.

Проблема стала ще більш очевидною у зв'язку з визнанням Україною принципів Болонської декларації, які вимагають від вищих навчальних закладів керуватись єдиними критеріями підготовки професіоналів світового зразка.

Фундаментальним принципом цієї Декларації є компетентісно орієнтований, розвиваючий підхід до формування особистості майбутнього фахівця.

Основою поступових перетворень в галузі науки та освіти України стали Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, «реалізація якої має забезпечити перехід до нового типу гуманістично інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства» [2, р. XVI], та прийнятий у 2014 новий закон «Про вищу освіту».

Проте слід зазначити, що результати реформи освіти в Україні поки що не відповідають поставленим завданням. На практиці реформа лише формально торкнулася методології та методики функціонування вищих навчальних закладів, Щодо змісту та форм виховної роботи, то вони не зазнали особливих змін.

Консервативними залишаються відносини між адміністрацією, викладачами та студентами. Не всі викладачі розуміють, що педагогічний процес має будуватись на сучасних освітніх технологіях.

У доповіді Європейської комісії «Розвиток майбутніх навичок у вищій освіті» від 25-26 лютого 2016 року підкреслено, що так звані «м'які», «загальні» або навички «21-го століття» повинні бути засвоєні всіма студентами, які одержують вищу освіту. При цьому в процесі формування міжособистісні, соціальні та міжкультурні навички, які рахуються дуже важливими для активного громадського життя та навички, необхідні для успішної професійної кар'єри, мають тісно переплітатись. Бажано, щоб розвиток ключових навичок або видів компетенції був включеним до програм всіх навчальних дисциплін. Основний акцент пропонується зробити на реалізації у взаємовідносинах суб'єктів та об'єктів навчально-виховної діяльності студентоцентричного підходу, забезпеченні міждисциплінарної співпраці як у навчальному процесі, так і під час підготовки дослідницьких проєктів [1].

Отже, система професійного виховання майбутнього фахівця має будуватись на міждисциплінарному рівні, тобто поєднувати виховні можливості як загальноосвітніх, так і професійно орієнтованих дисциплін.

Вивчення стану проблеми та проведення дослідження щодо визначення ефективних методів професійного виховання у вищих навчальних закладах, яке проводилось нами на базі кафедр професійного спрямування Національної академії прокуратури України та Українського державного університету фінансів і міжнародної торгівлі, дало можливість сформулювати визначення поняття «професійне виховання у вищій школі» та зробити висновок про те, що основою виховної системи має бути професійна модель майбутнього фахівця, а виховний процес має носити системно-цілісний характер та ґрунтуватись на поетапному розвитку професійних ціннісних орієнтацій студентів.

Отже, поняття «професійне виховання у вищому навчальному закладі» можна визначити наступним чином: *професійне виховання є специфічно регулятивним процесом взаємодії суб'єкта та об'єкта виховного впливу, метою якого є розвиток соціально та професійно значущих якостей, приведення ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності та проявів поведінки майбутнього фахівця у відповідність з усталеними культурними та етичними вимогами професії* [4, с. 262].

Механізм реалізації процесу професійного виховання вищого навчального закладу пропонується будувати на наступних засадах:

1. *Професійно-аксіологічна спрямованість*, що передбачає поетапне формування у студентів професійних ціннісних орієнтацій, культивування морально-естетичного ставлення до професії та предмету її діяльності та усвідомлення можливості зробити внесок у збагачення загальнокультурних досягнень суспільства шляхом досконалого оволодіння мистецтвом обраного фаху.

2. *Гуманістична обумовленість* стосується створення виховного середовища, головними елементами якого на всіх рівнях взаємовідносин між суб'єктами та об'єктами навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу мають стати культура спілкування в колективі та здатність адміністра-

ції та науково-педагогічного складу працювати на засадах гуманістичної, а не авторитарної етики.

3. *Системність* професійного виховання свідчить про те, що це комплексне явище, елементи якого (мета, завдання, зміст, форми та методи) взаємозалежні, визначається специфікою майбутньої професійної діяльності, має в своїй основі професійну модель або кваліфікаційну характеристику спеціаліста та регулюється програмними положеннями.

Список літератури:

1. Developing future skills in higher education ET2020 – Peer Learning Activity (PLA): European Commission report / Brussels, 25-26 February 2016 // Електронний ресурс.-Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/2016-future-skills-report_en.pdf

2. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ президента України від 17 квітня 2002 р. // Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

3. Мануйлов Є.М., Панфілов О.Ю. Виховання молоді: особистісний дискурс / Мануйлов Є.М./ Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. – 2011. – № 10. – С. 3 – 10.

4. Погорелова Т.Ф. Організаційно – педагогічні основи професійного виховання майбутніх прокурорських працівників / Т.Ф. Погорелова //Збірник наукових праць X Ірпінських міжнародних науково– педагогічних читань «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти», 29-30 березня 2012 р. – Вид. НУ ДПС України, 2012 – С. 256-264.

ЕРГОНОМІЧНІ ВИМОГИ ДО КОЛЬОРОВОГО ДИЗАЙНУ КЛАСУ

ПРИБОРА Т. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

При обладнанні класної кімнати великого значення набуває дотримання принципу естетизації навчального процесу. Колірна гамма класу, колір одягу школярів, яскраві технічні засоби навчання – все це впливає не лише на розвиток зору і мовлення, а й робить сильний вплив на дитячу психіку. Класне приміщення повинно бути забезпечене стійким освітленням за існуючими нормами, стіни пофарбовані у відповідний колір [2, с. 4–5].

Дія кольору на психологічний і фізичний стан людини – відомий факт, який успішно використовується дизайнерами і декораторами для створення в при-

міщенні необхідної атмосфери. За даними дослідження Л. Максвела «Безпечна і доброзичлива школа: що думають учні, учителі і батьки», школярі вважають важливим, якого кольору стіни в їх школі, і відверто визнають, що іноді їм бракує кольору і вони почувають себе, як у в'язниці.

Колір невід'ємний від світла і сприймається тільки, якщо якийсь тіло його випромінює або коли поверхня тіла відбиває світлові промені. Якщо помістити на шляху сфокусованих променів сонячного світла призму, то можна спостерігати розкладання білого світла на частини (кольори). Спектр сонячного світла складається з 7 кольорів: червоного, помаранчевого, жовтого, зеленого, блакитного, синього, фіолетового. До них додається пурпуровий, утворений з крайніх відтінків червоного і фіолетового кольорів. Тому не можна оптимально організувати кольорне рішення кімнати, робочого місця без урахування її освітленості.

У свою чергу, від правильного світлового й кольорного рішення залежать умови зорової роботи, комфорт і самопочуття учасників навчально-виховного процесу. Вибираючи колір, слід орієнтуватися не тільки на освітленість кімнати, а й на її розміри, розташування відносно сторін горизонту, наявність в ній тих або інших меблів. Колір в робочій кімнаті – це додаткове світло, яке викликає почуття радості чи роздратування, тепла чи холоду.

Усі кольори діляться на «теплі» і «холодні», «важкі» і «легкі». Особливість кольору полягає в тому, що він діє на людей на несвідомому рівні. Фізіологи і психологи давно встановили, що кольори по-різному діють на психіку: одні підвищують активність, інші знижують. Насиченість і яскравість кольорів створюють ілюзію наближеності або віддаленості предметів [1, с. 69].

Н. Карапузова, Є. Зімниця, В. Помогайбо зазначають, що жовтий колір стимулює розумову діяльність і збуджує рухові центри, проте поєднуючись з чорним викликає стривоженість у дитини. Найлегший – жовтий колір. Від нього по обидві сторони спектру кольори ніби «уважчуються». Червоний підвищує нервову та м'язове напруження, тому використовувати його в інтер'єрі необхідно дозовано, щоб не викликати агресивність в учнів. Помаранчевий викликає відчуття радості та безпеки, однак при надмірному використанні сприяє появі втоми. Жовтий та помаранчевий – динамічні кольори. Їх використовують в кімнатах, що виходять на північ, створюючи відчуття тепла.

Зелений колір сприяє заспокоєнню, розслабленню, проте зловживанні – викликати сонливість зі зниженням слухового сприйняття. Синій колір сприяє виникненню відчуття розслабленості, на нетривалий час стимулює процеси мислення. Учені з Університету Мітг в Швейцарії провели дослідження, яке довело позитивний вплив синього кольору на роботу головного мозку. Блакитний знижує збудливість нервової системи, розслаблює м'язи, заспокоює, сприяє тихому відпочинку та сну, однак при надмірному використанні викликає почуття байдужості. Фіолетовий пригнічує, навіює смуток та пасивність. Підсвідомо тяжіння до фіолетового говорить про загальну втому учнів і необхідність відпочинку, тому якщо вам захотілося одягти на підручник чи зошит фіолетову обкладинку, це свідчить про бажання перепочити [3].

Білий і чорний кольори є базовими. Білий колір створює відчуття аскетичності та мінімалізму. Білий поліпшує діяльність зорового аналізатора, загострює всі

відчуття, у т. ч. і біль. Він гармонує з усіма кольорами, однак при зловживанні викликає втому та розчарування. Чорний пригнічує, але водночас допомагає зосередитись, дещо посилює вплив інших кольорів, розташованих поряд.

У своїх дослідженнях Н. Карапузова, Є. Зімниця, В. Помогайбо стверджують, що діти 4–10 років надають перевагу червоному, бірюзовому, пурпуровому, рожевому кольорам [3].

Необхідно пам'ятати, що будь-який насичений яскравий колір дратує, якщо його багато і це може призвести до зниження працездатності. Проте невеликі акценти яскравих кольорів потрібні. Вони стимулюють до активної діяльності. Це можуть бути яскраві предмети інтер'єру, картини, фотографії, квіти.

Освітленість класу залежить від кольору фарби стін, стелі та меблів. Визначено у відсотковому відношенні рівень відбиття світла кольорами: білий колір різних відтінків відбиває від 70 до 90% світла, жовто-рожевий (або салатний) – 70%, світло-рожевий – 69%, світло-бежевий – 62%, ясно-жовтий – 60%, сірий – 42%, зелений, – 41%, бежевий – 38%, коричневий і світло-червоний – 23%, темно-коричневий і темно-сірий – 5%, темно-зелений і темно-червоний – 10%, чорний – 4% [1, с. 69].

Темні кольори поглинають велику кількість світлових променів і тим самим знижують ступінь освітленості. Тому стелю в класі доцільно фарбувати в білий колір, а стіни – світлою (жовтою, бежевою, світло-рожевою). Парти повинні бути пофарбовані у світлі тони: кришки – у світло-зелений, а бічні частини і сидіння – в білий колір.

У різних поєднаннях кольори посилюють або згладжую дію один одного. Наприклад, поєднання жовтого, зеленого і помаранчевого створює позитивну і дружню атмосферу, що сприяє налагодженню взаєморозуміння між партнерами і стимулює нестандартне мислення. Поєднання жовтого, зеленого і синього – заспокоює і тонізує.

З психологічної точки зору колір немов змінює уявлення про величину і простір, створює ілюзію масштабності за рахунок застосування окремих кольорів. Ясно-блакитна стіна створює враження віддаленості, чорна – наближається, жовта – зникає. Прийнято вважати, що блакитний, фіолетовий і голубувато-зелений кольори є холодними і виглядають віддаленими, а оранжевий, жовтий – теплими, поверхня яких немов наближається до нас або зникає [5].

Умови розумової роботи, де бере активну участь зір, вважаються оптимальними, якщо яскравість забарвлення робочого місця помірно перевищує яскравість фону. Якщо робоче місце оточене поверхнями, забарвленими в темніші кольори (підлога, меблі), стіни слід фарбувати в м'які, неяскраві тони, які сприятливі для зору і вдало поєднуються. Якщо колір використовується раціонально, він може сприяти концентрації уваги на об'єкті, підвищувати ефективність праці, звичайно, разом з іншими чинниками умов праці, наприклад естетичними, сприяючими зняттю нервової напруженості в перервах між заняттями (прослуховування улюбленої заспокійливої музики, перегляд виробів образотворчого мистецтва). Кімнатні квіти, живий куточок, розташований в інтер'єрі кімнати, також можуть сприяти зняттю нервової напруги [1, с. 70].

Отже, для того, щоб правильно підібрати кольорове оформлення класу необхідно враховувати, ступінь освітленості класу, вік дітей, правила поєднання кольорів.

Список літератури:

1. Анісімов Н. В. Охорона праці в галузі. Курс лекцій: навчальний посібник для студентів педагогічних начальних закладів / Анісімов Н. В. – Кіровоград: Видавничий центр Кіровоградського кібернетико-технічного коледжу, 2006. – 136 с.
 2. Довга Т. Я. НОП у початковій школі. Методичні рекомендації для студентів факультетів педагогіки і методики початкового навчання педагогічних інститутів / Т. Я. Довга, В. І. Завіна. – Кіровоград: КДПІ, 1990. – 32 с.
 3. Карапузова Н. Д. Основи педагогічної ергономіки: навчальний посібник [Електронний ресурс] / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця, В. М. Помогайбо. – К.: Академвидав, 2012. – 192 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1633082636585/pedagogika/zagalni_printsipi_kolorovogo_oformlennya_navchalno_go_seredovischa.
 4. Островская Т. Цвет и работоспособность [Електронний ресурс] / Т. Островская. – Режим доступу: http://rjob.ru/articles/tsvet_i_rabotosposobnost/. – Назва з екрану.
 5. 3 признака хорошей школы. В каких стенах учатся победители олимпиад? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.7ya.ru/article/3-priznaka-horoshej-shkoly-V-kakih-stenah-uchatsya-pobediteli-olimpiad-2017/>
-

ДО ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ВІЙСЬКОВОГО ЮРИСТА

РАДЧЕНКО К. А.

начальник кафедри загальновійськових дисциплін

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

м. Харків, Україна

Аналіз світових тенденцій у галузі вищої професійної юридичної освіти засвідчує зростання вимог до майбутніх юристів. Згідно новій освітній парадигмі майбутній юрист, у тому числі і військовий, повинен оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої і дослідницької діяльності рішення професійних проблем, тобто він повинен бути професійно компетентним.

Проблемам сучасної вищої юридичної освіти присвячені дослідження В. Андрейцева, Ю. Битяк І. Івашкевич, С. Погребняка, С. Сливка, Р. Стефанчука, Є. Суханова, Б. Топорніна М. Ценко, Б. Чупринського, С. Шевцова та ін., які досліджують шляхи формування професійних компетенцій майбутніх спеціалістів у

контексті реалізації професійної діяльності юристів через аналіз змісту і структури їх професійної підготовки в процесі навчання у ВНЗ.

У енциклопедії поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі [3, с. 416].

Існує визначення компетентності як ґрунтового знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей. Також розглядають компетентність як властивість, що необхідна кожному фахівцю на тій чи іншій ділянці діяльності і пов'язана з галузевою специфікою професійної діяльності (В. Нікіфоренко); визначають, що компетентність – поняття, яке логічно походить від ставлення до цінностей, від знань до умінь (В. Андрєєв); розглядають рівень компетентності як систему знань, на противагу поняттю професійного рівня, і розуміють її як ступінь сформованості умінь і навичок (А. Реан та ін.).

У зарубіжній науковій літературі спостерігається інший підхід до розуміння компетентності (М. Альберт, П. Вейл, М. Мескон, Ф. Хедоурі). Компетентність видається інтегральним поняттям, у якому можуть бути виділені кілька рівнів: 1) компетентність як здатність до інтеграції знань і навичок та їх використання в умовах вимог зовнішнього середовища, що швидко змінюються; 2) концептуальна компетентність; 3) компетентність в емоційній сфері, у сфері сприйняття; 4) компетентність в окремих сферах діяльності.

У концепції Дж. Равена [1] компетентність розглядається як сукупність знань, умінь і здібностей, що виявляються в особистісно значущій для суб'єкта діяльності. При цьому передбачається, що найбільш важливу роль при визначенні компетентності відіграє саме цінність діяльності для суб'єкта. Для оцінювання компетентності необхідно вимірювати цінність діяльності, а потім вивчати й визначати сукупність внутрішніх засобів, за допомогою яких суб'єкт досягає певного результату в даній діяльності.

На підставі проведеного аналізу наукової літератури можна виділити наступні групи визначень компетентності.

1) Визначення, що характеризують компетентність через її зовнішні прояви: компетентність це здатність людини діяти за межею навчальних сюжетів і ситуацій (В. Болотов), або здібність до перенесення знань, умінь і навичок за межі умов, в яких ці знань, уміння і навички спочатку сформувалися (В. Батишев), здатність виносити кваліфіковані думки, ухвалювати адекватні рішення в проблемних ситуаціях, досягаючи, в результаті, поставлених цілей (А. Бусигина).

Ці визначення обумовлюють необхідність включення в структуру компетентності певних характеристик мислення, зокрема, творчих характеристик, що забезпечують, зокрема, здібність екстраполювати знання і уміння в нові області їх застосування, самостійність в ухваленні рішень, здатність до вирішення проблем.

2) Визначення, виходячи з яких можна виділити структурні компоненти компетентності: компетентність це володіння компетенціями, що охоплюють здібності, готовність пізнання і відносини (образи поведінки), необхідні для

виконання діяльності (В. Байденко), наявність у людини здатності і уміння виконувати певні трудові функції (А. Маркова), готовність і здатність до діяльності, а так само ряд особистісних якостей (О. Атласова).

3) Визначення, в яких чітко відображений авторський погляд на структуру компетентності (відносяться, переважно, до професійної компетентності): В. Безрукова, Н. Гарафутдінова, А. Дергач, Є. Зеєр, В. Ісаєв, Є. Клімов, Г. Коджаспірова, Л. Мітіна, Ю. Татур, О. Тонконога, М. Туркіна, О. Шахматова, А. Хуторський та ін.

З позиції психологічного підходу до визначення структури професійної компетентності дану якість можна охарактеризувати в термінах структури особистості. Зокрема, В. Шадриков [3, с. 27] виділяє наступні компоненти:

– функціональний: є системою придбаних у ВНЗ знань (гуманітарних, природничонаукових, загальнопрофесійних, спеціальних і профільних дисциплін), навичок творчої діяльності фахівця – з урахуванням їх глибини, об'єму, стилю мислення, норми етики, соціальних функцій;

– мотиваційний: включає мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності;

– рефлексивний: включає комплекс навичок самоконтролю, самоаналізу, прогнозування результатів своєї діяльності;

– комунікативний: включає здібності налагоджувати міжособистісні відносини, формулювати думки, здійснювати професійну взаємодію.

Незважаючи на різноманіття думок відносно трактування професійної компетентності, можна констатувати, що більшість авторів розглядають її у двох аспектах: як мета освіти, професійної підготовки; а також як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність.

Як свідчать дослідження В. Васильєва, Н. Євдокимової, А. Жалинського, В. Романова, М. Сілкина, О. Столяренко, Ю. Чуфаровського та ін., професійна компетентність військового юриста не може бути зведена лише до знань, вмінь та навичок з майбутньої професії. Професійна компетентність, будучи інтегрованою характеристикою особистості фахівця, поєднує в собі і соціально-особистісний, і інструментальний, і загально професійний, і спеціалізовано професійний аспекти, які знаходять своє відображення у вигляді компетенцій.

Узагальнюючи вище викладене, відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за спеціальністю 081 «Право», спеціалізація «Військово-юридична» доцільно виділити загальні компетентності, фахові компетентності за спеціальністю, фахові компетентності за профілем «Військово-юридичний» і відповідні компетенції до них.

Загальні компетентності пов'язані із загальними професійними вимогами до особистості фахівця і охоплюють такі компетентності: здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; здатність застосовувати знання в професійній діяльності у стандартних та нестандартних ситуаціях; уміння планувати, організовувати і контролювати власну діяльність; здатність спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово; уміння грамотно і точно

формулювати та висловлювати свої позиції, належним чином їх обґрунтовувати та інші.

Фахові компетентності за спеціальністю відображають вимоги до фахівця-юриста і проявляються у наявності таких компетенцій: знання теорії (філософії) права; знання історії права та устрою держави; знання міжнародних стандартів прав людини; знання Конвенції з захисту прав людини та її основоположних свобод; знання основ міжнародного публічного права; знання засад і принципів національного права, а також змісту правових інститутів таких фундаментальних галузей права, як: конституційне право, адміністративне і адміністративне процесуальне право, цивільне і цивільне процесуальне право, трудове право, кримінальне і кримінальне процесуальне право; уміння моделювати правові ситуації у професійній діяльності; здатність аналізувати правові проблеми та формувати правові позиції; знання правил, методів, прийомів і засобів юридичної техніки та інші.

Фахові компетентності за профілем «Військово-юридичний» відображають професійно-специфічні вимоги до підготовки фахівця і передбачають сформованість таких компетенцій: здатність надавати консультації командуванню щодо дотримання норм міжнародного гуманітарного права під час збройного конфлікту; обрання порядку і способів знищення противника, які б не перевищували допустимий рівень застосування сили, в залежності від конкретної тактичної обстановки; здатність до придбання навичок та умінь щодо розрізнення способів і форм ведення бойових дій у найбільш відомих війнах минулого; здатність правовими засобами зміцнювати військову дисципліну в мирний та воєнний час; здатність орієнтуватися та вимірювати на місцевості за топографічною картою і без карти; здатність вивчати та враховувати індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців у військово-юридичній діяльності; здатність виконувати складні завдання в сфері фізичної культури та ставити їх іншим (підлеглим); здатність аналізувати і оцінювати та прогнозувати небезпечні ситуації, вживання заходів щодо організації особистої безпеки та забезпечення життєдіяльності в екстремальних умовах.

Список літератури:

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
 2. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
 3. Энциклопедия профессионального образования : [в 3-х т.] / под ред. С.Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – Т. 2. – 568 с.
-

ДЕЯКІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

РАЗІНKOBA O. P.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Українська держава і освітянська система в ній, переживають стан трансформації, головним елементом якої є побудова нової моделі, зорієнтованої головним чином на задоволення освітніх потреб суспільства, нової моделі самого керівника загальноосвітнього навчального закладу. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України, концепції розвитку загальної середньої освіти, законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність» тощо, окреслені стратегічні орієнтири сучасної освіти.

Сьогодні стратегічна мета держави змінюється за умов розвитку глобалізаційних освітніх процесів, відбувається пошук ефективних інструментів та засобів здійснення діяльності, зокрема освітньої, інноваційних підходів до вже існуючих форм і методів менеджменту. Таким чином, розвиток України в XXI столітті набуває характеру глобальних перетворень в основних галузях життєдіяльності нашого суспільства. Адже глобалізація за таких прогресивних умов виступає як чинник якісних змін соціального розвитку у відповідності до євроінтеграційних процесів.

Тому акцентується увага на питанні оптимізації управління в освіті, навчальному закладі, управління освітнім процесом. У контексті окресленого питання вчені наголошують, що оптимальним можна вважати тільки таке управління, при якому, по-перше, досягаються максимально можливі педагогічні результати і, по-друге, це відбувається при раціональних витратах часу і зусиль у процесі управління [1].

Основні положення теорії управління освітньо-виховними системами різних рівнів обґрунтовано у роботах Є. Березняком, Л. Даниленко, М. Дарманським, Г. Єльніковою, Л. Калініною, В. Лазаревою, В. Луговим, Н. Островерховою, Т. Шамовою та ін.. Підходи до управління в освітніх системах висвітлено у наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Афанасьєва, В. Бондаря, Ю. Васильєва, В. Гречухіна, В. Пекельної, Р. Шакурова та ін.).

Розглядаючи загальноосвітній навчальний заклад як соціально-педагогічну систему, виділяють кілька рівнів підсистем діяльності. В. Лунячек вважає, що для кожної із підсистем діяльності загальноосвітнього навчального закладу різного рівня можна створити відповідний алгоритм управління нею. Алгоритми управління підсистемами нижчого рівня будуть основою для створення алгоритмів управління діяльністю підсистем вищого рівня або соціально-педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу в цілому [3].

Обґрунтовуючи необхідність оптимізації управління, науковці (Л. Гаєвська, В. Григораш, О. Касьянова, О. Мармаза, О. Скідін, Г. Сиротенко ін.) визначають

впровадження інноваційного управління. Вони виокремлюють дві підсистеми управління освітою на місцевому, регіональному та загальнодержавному рівнях: традиційну та інноваційну [2]. На їх думку мета інноваційного управління полягає у переведенні освітньої системи, її змісту та об'єкт-суб'єктивного потенціалу на більш високий якісний рівень – у забезпеченні розвитку та становлення відповідності рівня освіти вимогам сучасності, яка орієнтована на формування особистості громадянина держави.

Отже, забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості шляхами навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах системності, науковості, світського характеру освіти, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах самої людини, родини, суспільства, держави залишається прямою метою загальної середньої освіти в Україні. На сьогодні ефективна освіта нерозривно пов'язана із пошуком новітніх форм і методів організації освітнього процесу, із здійсненням та розробкою педагогічних інноваційних підходів, прийомів, що якісно змінюють мету, зміст, структуру, засоби, технології навчання, виховання й управління.

Адже управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу, зокрема, освітнім процесом є цільовою функцією, яка в свою чергу здійснюється у відповідності до загальних управлінських функцій, таких як : аналіз, планування, організація, контроль та регулювання. Ця низка функцій складає певну структуру процесу управління.

Особливість управління сучасною школою полягає в тому, що воно має забезпечувати не лише успішне функціонування закладу, а і його якісний розвиток в умовах оновлення та демократизації суспільства. Провідною складовою наукового управління, керівництва та контролю є планування. Адже виважене, проаналізоване перспективне планування дає можливість успішно здійснювати освітній процес, управління ним і контроль виконання чітко визначених завдань. Ефективна, раціональна організація всього шкільного життя, якісне виконання функцій усіма учасниками освітнього процесу залежать від чіткості виділених перспектив, конкретності поставлених задач, оптимального розподілу обов'язків і доцільної, своєчасної координації роботи усіх складових керованої системи. Така організація діяльності навчального закладу як складної системи можлива за умов наявності чітких, продуманих цільових освітніх програм, що дають убезпечують корегування функціонування системи, раціональне використання усіх її ресурсів для досягнення поставленої мети. Система планування, побудована на взаємодії усіх складових, підрозділів та суб'єктів освітнього процесу, забезпечує координацію їх діяльності, єдність вимог, контролю та взаємоконтролю, сприяє досягненню ефективності та вдосконаленню навчально-виховного процесу й забезпечує планомірний розвиток школи [4].

Важливої ролі у цьому процесі надається керівникові навчального закладу. Керівник навчального закладу займаючись аналітичною діяльністю в режимі функціонування спрямовується на вивчення існуючого стану різних систем, у тому числі і освітньої з виховною. Завдання керівника полягає не лише у визначенні кількісних і якісних показників освітнього процесу, а й у вивченні потреб основ-

них споживачів освітніх послуг, які надає навчальний заклад, запиту ринку праці, відстеженні змін у нормативно-правовому забезпеченні діяльності ЗНЗ, ознайомленні з новими освітніми технологіями та методиками навчання, виховання чи управління.

Керівник навчального закладу повинен сприяти формуванню системи відносин, яка включала б реакції на зовнішні та внутрішні запити і допомагала б серед багатьох напрямів розвитку обрати оптимальний для певного закладу. Відповідно до характеру інноваційного управління, яке на сьогоднішній день можна вважати запорукою успішної організації навчально-виховної діяльності, контроль за процесами навчання і виховання у школі визначається не як засіб перевірки діяльності вчителів та учнів, а як засіб регулювання та корекції у педагогічному процесі.

Таким чином, від активності, інновацій, досвіду та професіоналізму менеджерів освіти залежить дійсна реалізація мети та завдань, які сьогодні стоять перед освітою. Бо саме управління освітнім процесом є невід'ємною складовою управління освітнім закладом і, водночас, важливою функцією керівника навчального закладу. Адже від дій керівника залежить успіх розвитку закладу, мотивація всіх суб'єктів освітнього процесу в реалізації програми розвитку освітньо-виховної установи. Усе викладене вище доводить про необхідність впровадження науково обґрунтованої системи підготовки керівників ЗНЗ як менеджерів освітньої галузі.

Список літератури:

1. Бабанський Ю.К. Оптимізація учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю.К. Бабанський. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
 2. Гаєвська Л.А. Управління загальною середньою освітою в Україні / Л.А. Гаєвська. – Умань, 2008. – 124 с.
 3. Лунячек В.Е. Інформаційно-комунікаційні технології в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом / В.Е. Лунячек. – Харків: Основа, 2004. – 96 с.
 4. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
-

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

СЕМАНЧИНА В. О.

*аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Студентське самоврядування є важливим фактором, що спрямований на забезпечення виконання студентами власних обов'язків та відповідальності за доручену справу, зростання соціальної активності молоді і формування чіткої громадянської позиції, виховання духовності й загальної культури студента, забезпечення його гармонійного розвитку як майбутнього фахівця та керівника [5, с. 13].

Студентське самоврядування функціонує на всіх рівнях: академічна група, факультет, гуртожиток, університет тощо. У вищих навчальних закладах органи студентського самоврядування є підґрунтям набуття організаторських і управлінських здібностей, що свідчить про високу вірогідність формування належного рівня управлінської культури, які стануть у нагоді як фахівцям різних сфер діяльності так й майбутнім менеджерам освіти. Рівень сформованості управлінської культури студентської громади прямо пропорційний ефективності роботи органів студентського самоврядування в університеті та кількості залучених до них студентів. Отже, від налагодженості механізму організації діяльності органів студентського самоврядування залежить кількість залучених студентів, в відтак й ступінь сформованості управлінської культури сучасної студентської молоді. Що дає нам змогу говорити про те, що органи студентського самоврядування – є невід'ємною складовою успішного професійного зростання майбутнього фахівця з управління освітнім середовищем [9, с. 242]. Сьогодні студентська молодь як особлива соціально-демографічна група є найбільш сенситивною до змін, що відбуваються у сучасному суспільстві. Роки студентства – самостійний етап в житті кожної людини, в якому вона отримує змогу формувати особисте середовище розвитку, бере участь в різноманітних видах діяльності, котрі виступають в якості особисто-формуєчих факторів та визначають модель соціальної поведінки всієї суспільної групи. Отже, перед нами з'являється нове покоління людей з професійною освітою, котрі в першу чергу спрямовані на власні сили та саморозвиток у подальшому професійному векторі [3, с. 12].

Саме під час діяльності органів студентського самоврядування в стінах вищого навчального закладу студент опиняється в умовах, максимально наближених не тільки до майбутньої професійної діяльності, а й до творчої, інноваційної, моделюючої діяльності, спрямованої на вдосконалення освітньо-виховного процесу та соціально-педагогічних умов формування управлінської культури майбутніх фахівців [3, с. 14]. В наш час мова повинна йти про більш досконалий освітній процес, в якому самоврядування засноване на принципах демократизму, гуманізму, співпраці займає провідне місце. *Україна увійшла до світового та європейського*

освітнього простору, тому саме зараз потрібно обґрунтувати нові підходи до організації навчально-виховного процесу у вишах. Реальний стан справ стосовно студентського самоврядування в окремих вищих навчальних закладах не відповідає положенням, проголошеним у багатьох сучасних нормативно-правових документах. З боку нової влади відчувається посилена увага до питань самоврядування студентської молоді, на що впливають і світові та європейські інтеграційні процеси. Однією з основних ознак студентського самоврядування є партнерська участь у навчальному-виховному процесі та у внутрішньому керівництві вищим навчальним закладом. Можна стверджувати, що студентське самоврядування стає обов'язковим елементом в управлінні вищим навчальним закладом, а студенти – повноцінними партнерами у педагогічному процесі навчального закладу, що реалізується безпосередньо через діяльність органів студентського самоврядування.

Проте сфери діяльності сучасного студентського самоврядування і його ефективність іноді викликають дискусії та ряд протиріч, бо воно ще не стало важливою необхідністю для студентів і міцною традицією вищих навчальних закладів. Студентське самоврядування сьогодні стикається з такими проблемами, як часто невизначений юридичний статус органів студентського самоврядування вищого навчального закладу, інертність студентства, тиск з боку адміністрації, відсутність фінансів тощо. Тому робота органів студентського самоврядування потребує постійного вдосконалення та розвитку.

Студентське самоврядування – це явище, що не залишається поза увагою правлячої влади, а отже, його діяльність регламентується нормативно-правовими документами. Сьогодні органи студентського самоврядування існують у всіх вищих навчальних закладах. Прийнято статuti студентських самоврядних організацій. Спільним для статutів є визначення поняття «студентського самоврядування», окреслення функцій, завдань, мети діяльності, форм, принципів, структури, прав та обов'язків. Затвердження статutів студентських самоврядних організацій досліджуваного періоду знайшло своє відображення в сучасних документах: «Закон України про освіту», «Закон України про вищу освіту», «Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» тощо [7; с. 81], які в першу чергу дбають про інтереси молоді. Тому сучасне студентство має цінувати такий стан речей і не відмежовуватися від громадських справ, а брати активну участь у діяльності студентських самоврядних організацій.

«Студентське самоврядування» – одна із форм організації студентського середовища, яка базується на добровільних виборних засадах. Основними ознаками самоврядування є: належність влади всьому колективу, її здійснення колективом безпосередньо або через обрані органи; партнерська участь у навчально-виховному процесі та внутрішньому керівництві закладом освіти; самоконтроль та саморегуляція завдяки прийнятим нормам моралі; обстоювання та захист спільних різнобічних інтересів на основі самодіяльності та самовідповідальності. Студент стає партнером викладача в навчально-виховному процесі сучасної вищої школи [4, с. 16].

Головним стратегічним напрямком діяльності студентського самоврядування є не тільки виявити й розвинути лідерські якості студентської молоді, а й сприяти формуванню основ управлінської культури, адже не кожен може бути лідером колективу, але кожному студенту у подальшому професійному й побутовому житті стануть у нагоді якості управлінця. Оскільки організація свого часу, планування роботи, уміння не тільки керувати, а й підкорюватись колективу, знаходити компроміси під час роботи в колективі та інші професійні риси управлінця важливі в будь-якій діяльності. Важливою умовою успішного засвоєння інформації є не тільки її теоретичне осмислення, а й, найголовніше, її практичне провадження у повсякденній діяльності. Саме залучення до органів самоврядування дає змогу студентській молоді активно використовувати набуті знання на практиці, в процесі діяльності студентського активу університету.

Раніше проведене нами дослідження дає змогу говорити про те, що управлінську культуру керівника розглянути цілісно можливо тільки з точки зору системного підходу. В якому управлінська культура керівника розглядається як базова професійної культури керівника [8, с. 543]. В свою чергу управлінська культура керівника ґрунтується на двох складових – культурній та професійній. А вони в свою чергу розкривають суть вмінь та навичок особистості, рівень сформованості теоретичних знань та умінь особистості, розкривають його якості як керівника. Якщо систематизувати та структурувати виявленні нами раніше якості майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу, то можна отримати структуру цих якостей та підтвердити їх формування під час роботи в органах студентського самоврядування.

Таким чином, формування професійної компетенції (засвоєння знань та умінь) студентів вищого навчального закладу в процесі студентського самоврядування спрямоване на підготовку якісно нового фахівця, готового до роботи у сучасних умовах, здатного вільно адаптуватися до педагогічних інновацій в роботі загальноосвітнього закладу та швидко реагувати на перспективні моделі розвитку соціального та економічного суспільства.

Список літератури:

1. Зубенко Н.Ю., Сухова Е.И. Формирование профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа в процессе студенческого самоуправления / Е.И. Сухова, Н.Ю. Зубенко // Компетентностный подход в обучении. – № 11. – 2010. – С. 37-39.

2. Карамушка Л.М. Створення іміджу навчального закладу як важливий напрямок менеджменту освіти / Л.М. Карамушка // Управління сучасними навчально-виховними закладами освіти : матеріали міжрег. наук.-практ. кофн. – Запоріжжя, 1996. – С. 11-15.

3. Маури А.А. Формирование управленческой культуры будущих менеджеров в вузе: автореф.дис. на соискание уч.степени канд.пед.наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.А. Маури. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с.

4. Мокляк В. М. Студентське самоврядування в історії розвитку вищої школи України (XIX-поч. XX ст.) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Мокляк. – Полтава, 2011. – 20 с.
 5. Польова Т.В. Роль студентського самоврядування у формуванні всебічно розвиненої особистості / Т.В. Польова// Збірник наукових праць. – № 4. – Харків, 2012. – С. 13-14.
 6. Пономаренко Т.О. Теоретичні засади культуро-відповідального управління дошкільною освітою: монографія / Т.О. Пономаренко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. – 272 с.
 7. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 № 2984-III // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. Нормативний збірник / За загальною редакцією Степка М.Ф., Горбунової Л.М. – К.: ФОРУМ, 2007. – Т. 1. – С. 81-94.
 8. Семанчина В.О. Управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу та її складові / В.О. Семанчина // Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: збірник наукових праць / редкол. В.П. Коцур (голова) та ін. – Київ: Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди, 2015. – Том I(61). – С. 541-555
 9. Ступак О.Ю. Особливості формування управлінської культури студентів педагогічних ВНЗ у діяльності органів студентського самоврядування / О.Ю. Ступак // Наука і освіта. – № 7. – 2010. – С. 242-244.
-

ТРУДНОЩІ І СУПЕРЕЧНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ УКРАЇНИ НА ЗЛАМІ ХХ–ХХІ СТОЛІТЬ

СЛЮСАРЕНКО Н. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

На зламі ХХ–ХХІ століть при організації трудової підготовки молоді України виникає чимало труднощів і суперечностей. Насамперед, вони пов'язані з падінням престижу трудового навчання і виховання.

Замітимо, що починаючи з 1991 року, трудова підготовка школярів поступово набуває національного характеру. Опанувати різні види декоративно-ужиткового мистецтва учні можуть на уроках трудового навчання та заняттях різноманітних гуртків, адже наприкінці ХХ століття до їхніх програм включено чимало тем, пов'язаних з українською національною культурою. Значні можливості для цього має й профільне навчання учнів.

На початку 90-х років трудове навчання учнів 5-7-х класів здійснювалося за програмами 1987 і 1988 років. Вони передбачали вивчення різних видів деко-

ративно-ужиткового мистецтва (декоративного розпису, художньої кераміки, вишивки та ін.), а також основ декоративного оформлення інтер'єра та ін.

Педагоги намагалися оптимізувати навчально-виховний процес на уроках трудового навчання, використовували різноманітні форми трудової підготовки (самообслуговування; масові форми позаурочної роботи; екскурсії; суспільно корисна праця; дослідництво; учнівські бригади; практикуми та факультативи; уроки обслуговуючої праці; курс «Основи виробництва. Вибір професії»; практичні заняття у шкільних та міжшкільних майстернях, навчально-виробничих комбінатах тощо; навчально-виробнича практика; гурткова робота та різні види технічної творчості; трудові акції, суботники тощо; заходи з профорієнтації; рольові та ділові ігри; співпраця з молодіжними організаціями та ін.), спрямовуючи їх на психологічну і практичну підготовку учнів до майбутньої трудової діяльності, до творчого виконання професійних та побутових обов'язків.

Тобто останнє десятиріччя ХХ століття мало чим відрізнялося від попередніх періодів щодо вирішення досліджуваної проблеми. Водночас, зменшилася кількість годин, які в загальноосвітніх школах відводили на трудову підготовку (з навчальних планів вилучено обов'язкову суспільно корисну працю, професійне навчання старшокласників включили до вибірково обов'язкових предметів, а зміст трудової підготовки і час, який відводили на неї, почали узгоджувати з програмами профільних дисциплін).

Крім цього, у загальноосвітніх школах України було зведено нанівець профорієнтаційну роботу, яка досить успішно здійснювалася у 80-ті роки ХХ століття. Майже припинили свою діяльність шкільні та районні кабінети профорієнтації, методичні кабінети при міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, а відповідно й методисти з профорієнтаційної роботи.

Поступово зменшувалася матеріальна база трудового та професійного навчання. У 90-ті роки ХХ століття більшість шкіл не лише перестала поповнювати матеріально-технічну базу трудової підготовки, а й не надавала належної уваги збереженню наявного фонду. Як наслідок він поступово зменшувався.

Не зважаючи на те, що міжшкільні навчально-виробничі комбінати виконували чимало функцій, у 90-ті роки ХХ століття вони поступово втратили свою популярність, а їх кількість швидко зменшилася. Зменшилися й інші показники, які характеризують базу для професійного навчання і суспільно корисної продуктивної праці учнів. Суттєво зменшилася й кількість загальноосвітніх шкіл з професійною підготовкою.

Треба визнати, що наприкінці ХХ століття (як і нині) переважну більшість учнів не приваблювати масові робітничі професії. Лише окремі з них планували у майбутньому працювати на виробництві, а решта мріяли про престижну, високооплачувану роботу. Через це значна кількість учнів втратила інтерес до трудового навчання, гурткової роботи з даної навчальної дисципліни, суспільно корисної праці тощо.

Така ситуація склалася, по-перше, через кризу у виховній системі, що спостерігалася в ті роки, а по-друге, внаслідок зменшення часу, що відводився на трудове навчання, та кількості загальноосвітніх шкіл з допрофесійною та професійною підготовкою; руйнації матеріально-технічної бази трудової підгото-

вки; зневажливого ставлення до неї з боку окремих представників органів управління освітою, батьків учнів, педагогів, школярів та інше.

Були й позитивні зрушення. Вони були пов'язані насамперед із підвищенням уваги вітчизняних науковців, педагогів-практиків та громадськості до проблем трудової підготовки підростаючого покоління. Тривожна ситуація, що склалася, була визнана на різних рівнях від академіків до шкільних учителів.

На цю ситуацію ще в 1999 році звернув увагу В. Кремень. Він зазначив: «Нічим не можна виправдати практичну втрату середньою освітою традицій трудового виховання і початкової трудової підготовки. Я думаю, що це абсолютно несправедливо і абсолютно невиправдано, тим більше для сьогодення і для майбутнього...» [2, с. 1]. Аналогічну позицію в 2003 році висловив Г. Терещук, який писав, що «роль трудового навчання як компонента освітньої галузі «Технології» розмита і занижена» [4, с. 172].

Науковці не лише визнали, що в Україні спостерігається поступове зниження авторитету трудового навчання і виховання, а й окреслили шляхи подолання проблеми. Так, В. Кремень наголосив на необхідності збереження традицій трудової підготовки, окреслив перспективи її розвитку та невідкладні завдання. З цього приводу він, зокрема, сказав, що «треба зберігати та зміцнювати навчально-матеріальну базу, здійснювати профорієнтаційну роботу, яка спиралася б на індивідуальний підхід до учнів, виховувати в них творче ставлення до праці» [2, с. 1].

Однак, трудова підготовка підростаючого покоління продовжувала втрачати свої позиції. Так, відповідно інструктивно-методичного листа Міністерства освіти і науки України у 2007/2008 навчальному році у 5 та 6 класах на вивчення трудового навчання навчальним планом відводилося по 1 годині на тиждень, але ця кількість годин могла «збільшуватись до 2 за рахунок додаткового часу на навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації» [1, с. 3]. Інструктивно-методичний лист надавав навчальним закладам досить широкі можливості для виділення певної кількості годин на трудову підготовку, для формування навчальної програми в залежності від наявних умов, для використання матеріально-технічної бази інших закладів освіти тощо. До того ж у ньому запропоновано, за бажанням учнів і їхніх батьків, організувати профільне навчання, у межах якого можна проводити допрофесійну і професійну підготовку старшокласників.

Проте у більшості загальноосвітніх закладів на вивчення трудового навчання у 5 та 6 класах відводилося, як правило, по 1 годині на тиждень, а про збільшення часу навіть не йшлося. А старшокласники за власним бажанням майже не обирали технологічний профіль навчання, не задумувалися над доцільністю допрофесійної та професійної підготовки.

Сьогодні ситуація аналогічна. Так, «відповідно до Типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів на вивчення предмета трудове навчання у 2017-2018 навчальному році відводиться: у 5-6 класах – 2 год. на тиждень; у 7-9 класах – 1 год. на тиждень; у 10-11 класах (незалежно від профілю) – 1 год. на тиждень; у 10-11 класах технологічного профілю – 6 год. на тиждень». Як і раніше «кількість годин трудового навчання в усіх класах може

збільшуватися за рахунок годин варіативної складової навчальних планів, передбачених на навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації» [3].

Такий стан речей уже нікого не дивує. Мабуть тому у значної частини сучасної молоді, на жаль, переважають споживацькі інтереси, майже відсутнє бажання працювати як у домашньому господарстві, так і на виробництві.

Ситуація, що склалася, вимагає дієвих кроків. Важливо подолати падіння престижу трудової підготовки; подбати про поповнення та відновлення матеріально-технічного оснащення навчальних майстерень загальноосвітніх шкіл, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів та професійно-технічних навчальних закладів; залучити до цієї роботи широке коло фахівців.

Список літератури:

1. Дятленко С. Інструктивно-методичний лист про вивчення трудового навчання та креслення у 2007/08 навчальному році / Сергій Дятленко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 4. – С. 3-6.

2. З виступу Президента Академії педагогічних наук України В.Г.Кременя на розширеному засіданні підсумкової Колегії Міністерства освіти України, яке відбулося 17 березня 1999 року в Харкові // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 2. – С. 1.

3. Лист Міністерства освіти і науки України від 09.08.2017 р. № 1/9-436 Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/metoduchni.html>

4. Терещук Г. В. Трудове навчання і виховання у контексті модернізації системи освіти в Україні / Г. В. Терещук // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Херсон, 2003. – Вип. 35 : Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства. – С. 172-176.

ФУНКЦІЯ КОНТРОЛЮ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

ТРИГУБ Т. О.

магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

На сучасному етапі реформування освіти значно зросли вимоги до контролю і управління в закладах освіти, які вимагають відмовитися від сформованих стереотипних технологій управлінської діяльності керівника навчального закладу і мають на меті перехід до нових, сучасних технологій.

Управління закладами освіти на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства вимагає від керівництва не тільки переосмислення основних форм та методів управління, а й створення нових, які б допомогли досягти бажаних кінцевих результатів. Сучасні заклади освіти потребують і оновлення функції контролю.

Мета контролю в закладах освіти полягає у виявленні наявності і визначення характеру відхилень, а також вивчення передового досвіду із даної проблеми [1, с. 48].

На думку Ю.Конаржевського, контролювати – це значить спрямовувати навчально-виховний процес у бажане русло, впливати на діяльність колективу таким чином, щоб забезпечити ефективне функціонування всіх ланцюгів механізму у закладах освіти [4, с. 64].

За концепцією М.Шубіна, контроль у загальноосвітній школі – це всебічне вивчення і аналіз навчально-виховного процесу в школі з метою координування всієї роботи відповідно до поставлених завдань. Шкільний контроль – це складний процес, який складається із взаємопов'язаних частин, кожна з яких виконує певні функції [1, с. 178].

Н.Даниленко переконаний у тому, що контроль є засобом отримання інформації і способом зворотного зв'язку в управлінській діяльності. Вчені наголошують на тому, що контроль у закладах освіти – це система перевірок відповідності навчально-виховного процесу та його результативності вимогам суспільства, які відображені у відповідних директивних та нормативних документах [3, с. 25].

Основними завданнями контролю у закладах освіти, за визначенням М. Шубіна, є:

1. сприяти виконанню завдань, що виходять із проблеми школи;
2. одержувати оперативні відомості про роботу школи для аналізу стану справ та прийняття управлінських рішень;
3. надавати дієву допомогу працівникам, які її потребують;
4. поширювати досягнення науки та передовий педагогічний досвід;
5. підвищувати відповідальність працівників за свою роботу;
6. сприяти професійному зростанню всіх працівників школи [1, с. 201].

Виходячи із завдань контролю можна з легкістю і спрогнозувати очікувані результати контролю. Вони можуть бути такими:

1. розвиток освітнього закладу в цілому;
2. підвищення рівня навчальних досягнень, ступеня сформованості вмінь та навичок;
3. розвиток професійної майстерності вчителя;
4. підвищення рівня вихованості учнів школи;
5. удосконалення стосунків між учасниками навчально-виховного процесу;
6. виведення діяльності начального закладу на вищий якісно новий рівень [1, с. 240].

Контроль як засіб управління навчально-виховним процесом, включає в себе спостереження, вивчення, аналіз і оцінку ефективності діяльності учасників навчального та виховного процесу, а також визначення рівня їхньої готовності до виконання поставлених завдань.

Функцію контролю у закладах освіти здебільшого здійснює директор або керівник навчального закладу.

Представники американської школи М.Вудкок і Д.Френсіс зазначають, що провідними здібностями у діяльності керівника вважаються наступні:

- планувати та організовувати діяльність навчального закладу;
- управляти колективом на рівні сучасних вимог;
- ефективно спілкуватися з людьми;
- спонукати працівників до результативної діяльності, відзначати, оцінювати кожне досягнення;
- знаходити оптимальне рішення у різних ситуаціях, при цьому бути об'єктивним;
- систематично контролювати прийняті рішення;
- дотримуватися субординації [2, с. 247].

Отже, контроль у закладах освіти є засобом отримання інформації, способом зворотного зв'язку в управлінській діяльності. Шкільний контроль – це система перевірок відповідності навчально-виховного процесу та його результативності сучасним вимогам суспільства, які відображенні у відповідних директивних та нормативних документах.

Список літератури:

1. Актуальні проблеми управління закладами освіти: Збірник матеріалів / Упорядник Л.І. Келембет та ін. – Івано-Франківськ: ОІППО, 2002. – 320 с.
 2. Вудкок М., Френсіс Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя: Пер. с англ. – М.: «Дело», 1991. – 320 с.
 3. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи// Директор школи. – 1998. – № 3. – С. 23 – 27
 4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Пед. поиск», 2002. – 169с.
 5. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. -232с.
 6. Нова педагогічна думка // Науково-методичний журнал Редкол. – Рівне, 2002. – С. 12-16.
-

УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

ФЕДІРКО А. В.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Незаперечним є те, що нині в Україні відбуваються економічні та соціальні реформи, формуються нові підходи до процесу управління всіма галузями господарства й соціально-культурної сфери, що потребує наукового аналізу й об'єктивного, адекватного відображення причинно-наслідкових процесів в управлінні сучасною школою. Управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні здійснюється на основі законів та постанов затверджених Міністерством освіти та науки, Верховною Радою, наказів, розпоряджень Президента, Кабінету Міністрів України, досягнень психолого-педагогічних наук та передового педагогічного досвіду. Реформування освітньої системи на сучасному етапі, вдосконалення діяльності загальноосвітніх навчальних закладів направлені на підвищення якості освіти. Одним із вагомих чинників забезпечення якісної освіти є ефективний процес управління школою, який сьогодні потребує кардинальних перетворень. У законодавчих та нормативних документах (Закон України «Про Освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст. та ін.) визначено стратегічне завдання з цього приводу – забезпечити перехід від традиційної до державно-громадської форми управлінської діяльності.

Питанню управління в системі освіти в загалі й діяльності навчального закладу зокрема присвячені роботи О. Ануфрієвої, В. Беспалька, О. Боднар, О. Галуса, Г. Єльнікової, І. Жерносека, Н. Клокар, І. Лернера, В. Маслова, Т. Махині, В. Мельник, М. Набока, Н. Ничкало, Л. Сергєєвої, Т. Сорочан, Г. Тимошко, А. Чміля, В. Якуніна та ін. Загальна якість та якість діяльності навчальних закладів у тому числі системи загальної середньої освіти в ринкових умовах ґрунтовно розкрито в роботах Г. Азгальдова, В. Андрущенко, Б. Гершунського, Г. Дмитренка, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, С. Ніколаєнка, Е. Райхмана, Н. Селєзньової, О. Суббето, Д. Татьянченка та ін.

Вивчаючи окреслену проблему В. Бебик зазначає, що на початку 1990-х рр. теоретичні розробки в галузі управління освітою відставали від аналогічних процесів у розвинених країнах світу, що було обумовлено ціленаправленою ідеологізацією діяльності системи освіти в радянські часи і акцентуванням уваги на розвитку школознавства, яке віддавало перевагу реалізації функцій організації і контролю, а також практичній складовій діяльності навчальних закладів.

Дослідник наголошує, що більшість керівників освіти в Україні не були знайомі з надбаннями теорії західного менеджменту, зокрема освітнього, що можна розцінювати як суттєву прогалину в їх управлінській освіті. Це, у свою

чергу, вплинуло на якість і глибину управлінських процесів у всіх типах навчальних закладів [1].

Проте серед напрямів у розвитку теорії управління освітою, які почали розвиватися як пріоритетні після 1991р., слід назвати управління якістю освіти, освітній моніторинг, інновації в освіті, освітні вимірювання, ІТ– технології в управлінні освітою, формування професійної компетентності керівників освіти тощо [2].

Суттєвим залишається відставання від розвинених країн світу щодо практичного формування і теоретичного підкріплення державно-громадської системи управління освітою, децентралізації управління освітою, підготовки керівних кадрів на засадах компетентнісного підходу тощо.

В Україні до цього часу немає цілісної, теоретично обґрунтованої концепції управління освітою, що створює певний управлінський хаос як у теоретичних дослідженнях, так і в їх практичній реалізації в умовах глобалізації і мінливої ситуації в суспільстві.

Більшість підходів щодо вдосконалення управління освітою, які висвітлені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, є декларативними і не мають комплексного характеру і ґрунтовного науково-теоретичного підкріплення [3].

Функціонування та розвиток загальноосвітньої школи залежить від сукупності зовнішніх факторів прямого й опосередкованого впливу на школу. Передусім – це особливості соціально-економічного, політичного і культурного розвитку країни, зосереджені в системі освіти матеріально– фінансові, кадрові ресурси, культурний простір, в якому формуються особистість, тенденції розвитку освіти, рівень розвитку наук, що працюють на школу, система державного управління освітою, нормативно-правова база, що забезпечує функціонування школи. Вся ця сукупність постійно змінюваних зовнішніх умов під дією об'єктивно-суб'єктивних факторів трансформується.

Науковці звертають увагу на те, що стан розвитку суспільства зумовлює відповідні йому особливості управління внутрішньошкільним життям. На сучасному етапі до таких особливостей належать:

1. Зміна підходів при оцінюванні діяльності школи. Означає створення школою власної системи діагностики й оцінювання її діяльності, орієнтацію на оцінювання не лише за результатами навчання учнів, вивчення рівня розвитку особистості дитини, оцінювання результатів діяльності окремих педагогів.

2. Демократизація управління. Передбачає створення належних умов для реалізації місії та мети школи, пріоритетність вирішення питань макротехнології (цілісної системи роботи школи і внутрішкільного управління) над мікротехнологіями (методиками проведення педрад, нарад, аналізу окремих уроків, написання наказів, складання графіків тощо).

3. Зміна кадрової ситуації в школі. Виявляється у появі в школі психологів, соціальних педагогів, звільнених класних керівників, заступників керівників шкіл з експериментальної або науково-методичної роботи, працівників вузів.

4. Варіативність управління. Означає використання різноманітних моделей, систем, змісту управлінської діяльності, самостійне визначення спрямованості

розвитку, коригування мети школи, обрання варіантів навчального плану, визначення змісту шкільного компонента освіти, моделювання позааурочної діяльності учнів.

5. Зміна методів управління. Свідченням їх є перехід від прямого впливу на методи, пов'язані з ефективністю роботи школи, до моделювання педагогічних систем, способів їх реалізації; від жорстко регламентованих вимог до розмаїття форм, змісту.

6. Зміна методологічних засад управління. На передній план висуваються системний підхід, моделювання цілісних педагогічних та управлінських структур, розробка технологій прискореного розвитку [4].

На думку Є. Хрикова головним у змісті управлінської діяльності стає вироблення цілісної системи діяльності школи, яка б відповідала вимогам часу і створювала передумови для цілеспрямованого розвитку учнів. Особливістю управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи на сучасному етапі визначається сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій. До традиційних функцій його управлінської діяльності належать прийняття рішення, організація їх втілення, коригування роботи, облік і контроль, які тепер залишаються основними. Завдяки новим функціям оновлюється зміст навчання і виховання відбувається впровадження нових освітніх технологій; удосконалюються форми й методи навчання і виховання; трансформуються методи контролю знань і вмінь учнів; модернізуються зміст, форми й методи управління закладами і установами освіти; з'являються авторські моделі закладів освіти (ліцеї, гімназії, коледжі тощо).

Модернізований зміст діяльності керівника школи, як стверджує науковець, вимагає й оновлення форм управління. Пріоритетними стають дорадчо-адміністративні форми управління, які поділяють на: колегіальні (рішення ради школи, педагогічно ради, зборів трудового колективу, наради при директорові, методичної ради, профспілкових зборів, ради засновників); колективні (резолуції чирішення, учнівської, батьківської ради, зборів творчих учителів); індивідуальні (висновки, поради під час бесіди, спостереження, анкетування, інтерв'ювання). Вчений вважає, що відкрита школа є соціально-педагогічною системою, здатною до генерування та впровадження педагогічних інновацій (наукових та практичних досліджень із соціально-педагогічних та психологічних дисциплін), адекватного сприйняття соціально-педагогічних змін у суспільстві, встановлення різнобічних зв'язків з громадськістю та учасниками навчально-виховного процесу [5].

Сучасна освіта як соціально-педагогічна система покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали нагальним вимогам суспільства. А тому необхідно впроваджувати нові підходи до управління загальноосвітнього навчального закладу. Інноваційне управління в освіті – це сукупність прогнозів, рішень і дій щодо визначення й реалізації пріоритетних напрямів розвитку, що забезпечують досягнення місії та цілей закладів освіти.

Управління – складний багатогранний процес, основу якого складають: готовність розпочати процес, визначення повноважень та місії, визначення цілей та завдань, розроблення й впровадження плану дій та моніторинг виконання. Успішна реалізація перерахованих дій-функцій, як показують теорія та прак-

тика, може забезпечити довгостроковий розвиток та покращити ефективність та продуктивність діяльності ЗНЗ. У наш час управління навчальним закладом стає важливим фактором успішної адаптації й розвитку, а також нагальною потребою складати довгострокові плани на перспективу.

Список літератури:

1. Бебик В. М. Менеджмент освіти глобального суспільства / Бебик В. М. // Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : кол. моногр. – К. : Мауп, 2005. – 156 с.
 2. Постанова Кабінету Міністрів України – Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти від 14 грудня 2011 р. № 1283.
 3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 рр./ Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2013р. – 24 с.
 4. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретично-прикладний аспект : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Даниленко. – К.: Логос, 2001. – 185.
 5. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
-

ПРО ПІДГОТОВКУ ПСИХОЛОГІВ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ

ФЕДОРЕНКО О. І.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ
м. Харків, Україна*

В результаті створення Національної поліції України відбувається перетворення силового, мілітаризованого, авторитарного відомства, в діяльності якого переважали примус та каральний чинник, на справді у правоохоронний орган європейського зразка, який має забезпечувати реалізацію наданих йому повноважень, здійснювати захист прав і свобод людини. Цей процес не закінчився, він триває. Складовою реформи поліції є наявність в кожному підрозділі психологічної служби, що укомплектована кваліфікованими фахівцями.

Відповідно до п. 51 «Положення про Національну поліцію» в підрозділах поліції має бути організована *система психологічного забезпечення поліцейських* та працівників поліції під час виконання ними службових обов'язків і забезпечувати психофізіологічне обстеження на предмет виявлення алкогольної, наркотичної та токсичної залежності.

Вказана система традиційно охоплює наступні напрямки функціонування, а саме:

- а) психологічний добір на службу, результати якого зберігаються в особовій справі поліцейського протягом служби;
- б) психологічне супроводження проходження служби;
- в) професійно-психологічна підготовка;
- г) психологічна підтримка оперативно-службових заходів;
- д) сприяння здоровому способу життя поліцейського за межами служби.

Необхідність підготовки психологів для Національної поліції пов'язана із низкою причин.

По-перше, в сучасних кризових умовах наявна значна кількість осіб серед населення, які мають негативні емоційні стани (агресивність, роздратованість, ворожість та ін.), які можуть провокувати масові заворушення та інші суспільно небезпечні явища, що вимагає від поліцейських психологічної готовності діяти та протистояти відповідним спробам.

По-друге, у сучасних умовах проведення антитерористичної операції прогнозовано високу екстремальність професійної діяльності працівників поліції, що пов'язано із значною кількістю зброї у населення. Несення служби в таких умовах потребує відповідної психологічної підготовки працівників поліції.

По-третє, психологічне супроводження професійної діяльності поліцейських дозволить здійснювати попередження виникнення соціально-психологічної та особистісної дезадаптації після застосування працівниками поліції вогнепальної зброї на поразку, а також після їх перебування в екстремальних ситуаціях, ситуаціях пов'язаних із загибеллю людей.

По-четверте, з необхідністю покращання соціально-психологічного іміджу працівників поліції серед населення.

В таких умовах особливо важливими серед функцій, які виконує психолог, є:

- психологічна підготовка працівників поліції України до виконання своїх функціональних обов'язків в екстремальних умовах;
- психологічне супроводження процесу адаптації працівників поліції до нових умов службової діяльності;
- необхідність створення груп швидкого реагування, що надають невідкладну психологічну допомогу поліцейським, які виконували свої обов'язки в екстремальних умовах;
- розробку і проведення психологічних тренінгів різної спрямованості з працівниками поліції (вперше прийнятими на службу, кандидатами на керівні посади та керівниками, окремим категоріям працівників, які найбільше спілкуються з населенням).

При прийомі на службу випускників цивільних ВНЗ за спеціальністю «Психологія» вони показують низький рівень адаптації до умов служби, оскільки не володіють специфікою професії поліцейського та технологіями надання їм допомоги в складних умовах їх професійної діяльності, а також самі цивільні психологи. Для професійно-психологічної підготовки поліцейських необхідні спеціальні практичні психологи – фахівці в сфері поліцейської діяльності.

На цій підставі вважаємо доцільним здійснювати підготовку психологів для підрозділів Національної поліції саме в умовах ВНЗ МВС України, що забез-

печить і належний рівень знань та вмінь з урахуванням специфіки професії поліцейського та відповідну їх адаптацію до умов несення служби.

Важливим є і той факт, що добір кандидатів на навчання за спеціальністю «Психологія» доцільно здійснювати з числа випускників шкіл, одразу після її закінчення, адже саме цей юнацький вік є найбільш сприятливим для засвоєння фундаментальних теоретичних знань, потрібних для роботи у цій галузі.

З урахуванням змін, які відбулися в державі, потребам психологічного забезпечення діяльності органів Національної поліції напрямами використання практичних психологів можуть бути:

- розробка заходів покращення іміджу поліції;
- оптимізація психологічного клімату у колективах, попередження деструктивних явищ, прогнозування працездатності працівників поліції;
- екстрена психологічна допомога та психологічна реабілітація працівників;
- забезпечення оперативної поліцейської діяльності психологічними знаннями і тактиками;
- участь в судово-психологічних експертизах;
- створення психологічних портретів розшукуваних злочинців;
- участь у розшукових діях (розробка тактик допиту, очної ставки, огляду місця події тощо).

Психологічна служба має також забезпечувати освіту, підвищення кваліфікації та професійно-психологічну підготовку працівників поліції, з метою забезпечення достатнього рівня їх психологічної готовності до діяльності та компетентності в галузі юридичної психології в сфері взаємодії з населенням.

З урахуванням викладеного, підготовка психологів для Національної поліції України сприятиме підвищенню ефективності професійної діяльності працівників поліції.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ

ЦІПАН Т. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і методики виховання

Рівненський державний гуманітарний університет

м. Рівне, Україна

Потужні процеси модернізації сучасної школи викликають потребу в розробці прогностичних моделей інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів. Орієнтири щодо вирішення завдань модернізації школи сформульовані в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Державній цільовій соціальній програмі «Школа майбутнього», Законі

України «Про освіту», Білій книзі національної освіти України, Tuning-SQF (Sectorial Qualification Frameworks), Празькому комюніке, Концепції «Нова українська школа».

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Різні аспекти моделювання обґрунтовуються в роботах В. Афанасьєва, Н. Амосова, Б. Бирки М. Ф., Л. Веккера, В. Глинського, А. Деркача, Б. Кедрова, В. Лукашевича, В. Міхеєва, Я. Неуйміна, А. Ньюзелла, А. Орехова, Г. Саймова, Є. Степанова, Г. Суходольського, В. Штоффа та інших.

Проте проблема моделювання акмеологічного простору загальноосвітнього навчального закладу ще не набула свого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моделювання – це одна з основних категорій теорії пізнання, оскільки на ідеї моделювання ґрунтується будь-який метод наукового дослідження: теоретичний (з використанням знакових, абстрактних моделей) та експериментальний (предметні моделі).

У контексті нашого дослідження цінними є розроблені В. Штоффом умови моделювання: наявність між моделлю і оригіналом певної схожості, форма якої явно виражена і точно зафіксована (умова відображення або уточненої аналогії); модель в процесі наукового пізнання є заміником об'єкта, що вивчається (умова репрезентації); вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [3].

В акмеології моделювання – це процес представлення, імітування існуючих систем на основі побудови, вивчення і перетворення їх моделей, в яких представлені принципи організації і функціонування цих систем [2, с. 141], спосіб руху до майбутнього, який визначається зовнішньою і внутрішньою детермінацією [1].

Процесуальна сутність моделювання в зумовлює визначення мети (для чого здійснюється моделювання?), об'єкту (де, в яких межах здійснюється моделювання?) і предмету (що моделюється?).

При побудові концептуальної моделі акмеологічного простору загальноосвітнього навчального закладу ми враховували те, що основна мета його формування полягає у прагненні педагога так змоделювати процес навчання і виховання, щоб кожен учень виявився в сприятливих для свого розвитку умовах, відчував комфортний вплив всього навчально-виховного процесу, а педагогу притаманні науково-інформаційна насиченість і комунікативність – можливість обміну знаннями, ідеями, досвідом.

Педагогічними умовами формування акмеологічного простору школи ми визначили: демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу; культивування творчих здібностей школярів – членів Малої академії мистецтв; формування життєвих компетентностей учнів; формування професійних компетентностей педагогів.

У нашому дослідженні модель виконує низку *функцій*: *ілюстративну* – проявляється в уявленні об'єкта в чуттєво-наочній формі; *трансляційну* – реалізується в переносі і представленні інформації в термінах модельного аналогу про нову реальність; *замінно-евристичну* – проявляється в попередньому роз'ясненні пізнавального явища і якісному зрушенні в наукових представлен-

нях про нього; *апроксимаційну* – певною мірою спрощує явище, що вивчається; *екстраполяційно-прогностичну* – проявляється у прогнозуванні структури і механізму явища; *перетворюючу* – сприяє оптимізації діяльності людини.

Моделювання складної та багатокомпонентної системи формування акмеологічного простору загальноосвітнього навчального закладу ефективно при дотриманні таких *принципів*: адекватності, оперативності, науковості, прогностичності, взаємодії, інтегративності, інформативності, комунікативності, технологічності, безперервності, об'єктивності, розвитку, системності, цілеспрямованості, цілісності.

Модель акмеологічного простору школи зорієнтована на цілісний і стійкий розвиток суб'єктів освітнього процесу в умовах творчої продуктивної діяльності, удосконалення шляхів гармонійного розвитку особистості, формування її життєвої компетентності.

Список літератури:

1. Вартофский М. Модели: Репрезентация и научное понимание. [Текст]; / М. Вартофский. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
 2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. / Деркач А. А. – М., 2004. (Серия «Психологи отечества»). – С. 141.
 3. Штофф В. А. Роль моделирования в познании. / Штофф В. А. – Л.: Изд-во Лен. ун-та. – 1963. – 128 с.
-

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ШАПАРЕНКО Х. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

декан факультету дошкільної та корекційної освіти

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

Освітньо-виховний процес у вищому педагогічному навчальному закладі, завдяки якому відбувається засвоєння особистістю суспільного досвіду, можна представити у вигляді двох блоків – зовнішнього і внутрішнього. Зовнішня частина є власне виховним впливом, його педагогічна організація, взаємодія із суб'єктом як з об'єктом. Друга, внутрішня, частина процесу – це психічна діяльність суб'єкта яка відбувається на внутрішньо особистісному рівні і представляє собою сприйняття, певне перетворення і привласнення особистістю зовнішніх впливів і перетворення їх у власні якості. Інтерпретацію цих впливів, їх оцінку, рішення про їх збереження, перетворення у власні якості, їхнє застосування здійснює сама особистість. Це і є процесом самоперетворення,

самоуправління, самовиховання, самонавчання, що можна назвати одним поняттям – саморозвиток особистості.

Педагогічним завданням при цьому буде допомога особистості в усвідомленні процесів розвитку, які відбуваються в її психіці, створення мотивації, висування цілей власного розвитку, привчання до усвідомленого керування ними. Усі ці дії прийнято називати самовдосконаленням.

Самовдосконалення – це процес усвідомленого, скерованого особистістю розвитку, у якому із суб'єктивною метою і в інтересах особистості цілеспрямовано формуються і розвиваються її якості і здібності.

Самовдосконалення – процес інтелектуальний, адже він передбачає певну усвідомленість особистістю себе, власної діяльності (мотивів, результатів), власного місця у світі. Одночасно це вольовий процес, який охоплює усю життєдіяльність: від конкретної ситуації до повного образу людини. Інтелектуальна і вольова частини тісно переплітаються з емоційно-моральною, складаючи складну картину само змінення особистості. Таким чином, в процесі самовдосконалення проявляється духовний світ людини: її моральність, інтелект, воля і емоції.

Отже особистісне самовдосконалення це процес формування певних якостей, умінь та навичок особистості з індивідуальною метою та цілями; розвиток деяких здібностей, які сприяють суб'єктивній успішності та освоєнню нових соціальних ролей.

Особистісне самовдосконалення педагога передбачає активну, цілеспрямовану діяльність людини щодо систематичного формування та розвитку у себе позитивних і усунення негативних якостей, основою якої є вдосконалення наявних професійних знань, умінь і навичок для забезпечення всебічного розвитку особистості дитини.

Необхідність особистісного самовдосконалення педагога обумовлюється декількома причинами:

- зростання обсягу інформації у всіх галузях людської діяльності, широке розповсюдження через електронні джерела інформації, скорочення «терміну придатності» освіти, необхідність її постійного оновлення передбачає постійний процес саморозвитку педагога;

- зменшення часу безпосереднього спілкування педагога з дитиною, збільшення ролі самої дитини в освітньому процесі, через що освітній процес перетворюється у процес самоосвіти;

- посилення системи підвищення кваліфікації без відриву від виробництва та орієнтація на організацію особистісного і професійного самовдосконалення.

Особистісне самовдосконалення педагога в системі професійної освіти є засобом підвищення ефективності виконання професійних обов'язків. Метою особистісного самовдосконалення педагога не може бути лише особистісний розвиток, а й повинне передбачати досягнення високих результатів у педагогічній діяльності, ефективну взаємодію із колективом (дітей, батьків, співпрацівників) і досягнення високих колективних результатів, просування по кар'єрним щаблям у процесі реалізації особистісного потенціалу, досягнення

соціально і професійно значущих результатів, які адекватні особистісним зусиллям у досягненні професійних цілей.

Процес особистісного самовдосконалення педагога передбачає проходження певних етапів, а саме:

- самоусвідомлення своєї суті, характерних рис, своєї ролі в суспільстві прагнення до особистісного і професійного самовдосконалення;
- складання програми «акме» зростання;
- практична реалізація поставлених завдань стосовно особистісного самовдосконалення;
- цілеспрямоване спостереження і усвідомлена оцінка власної діяльності та самокорекція цієї діяльності.

Самовдосконалення педагога виявляється в:

- здатності орієнтуватися на поле вищих цінностей і визначатися щодо них (Д. Леонтьєв). Причому, це поле цінностей – динамічна морально-духовна реальність, особистість, що прагне ідеалу;
- законі нарощування духовної професійної досконалості викладача (І. Бех), який спроможний до самоусвідомлення та рефлексивного регулювання;
- диференціації внутрішнього світу, тобто вибудувані ієрархії ціннісних орієнтацій, що становлять зміст «Я» в сукупності професійних якостей, здібностей, переживань на основі самоспостереження (інтроспекції) та рефлексії (аналіз особистісних дій і вчинків);
- прагненні до вищої мети – це нескінченне професійне самовдосконалення, що спричиняє саморух, саморозвиток, самоздійснення. Останнє можливе лише за умов постійного наближення до професійного ідеалу як потенційної перспективи;
- потребі на основі активно-проблемної позиції, самостійно та свідомо змінити існуючий образ професійного «Я» та особистісного «Я»;
- розширенні суб'єктного простору викладача, не тільки професійного, але й морального, що має ціннісно-сміслову значення;
- здатності до рефлексії, саморегуляції, самоподолання, сприйняття й розуміння професійної педагогічної діяльності як цінності особистого життя, що постійно збагачується. Тобто повноцінний професійний та особистісний саморозвиток – служіння, неперервне примноження моральних та професійних якостей [3, с. 116].

Таким чином, процес особистісного самовдосконалення є важливим засобом мотиваційної регуляції розвитку професійно важливих якостей фахівця. Самовдосконалення дозволяє забезпечити усвідомлений розвиток професійно важливих якостей особистості педагога.

Список літератури:

1. Єрахторіна О. М. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проектів: [монографія]/ Ольга Єрахторіна. – Х. : Видавництво Іванченка І. С. , 2013. – 215с.

2. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівця в умовах магістратури : Монографія / С.О. Сисоєва. – К. : ТОВ «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 404 с.

3. Цветкова Г.Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія / Г.Г. Цветкова. – Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2014. – 478 с.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

ШАРОВАТОВА О. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки

Національний університет цивільного захисту України

м. Харків, Україна

Проблеми безпеки кожна людина починає вирішувати вже на початку свого життя, оскільки вони визначаються її поведінкою. Кожне покоління людей застає суспільство вже на певному рівні розвитку [1]. Виходячи з кількості і рівня небезпек, що характеризують сучасне суспільство, людство сягнуло нового етапу свого розвитку, який німецьким соціологом Ульрихом Беком ще наприкінці минулого століття названий «суспільством ризику». Збільшення руйнівних, інколи незворотніх ситуацій з причин людського фактора виникають через неправильні дії персоналу, що пояснюється низьким рівнем професіоналізму, невмінням ухвалювати оптимальні рішення у складних обставинах, в умовах дефіциту часу та невизначеності результатів [2].

Важливою потребою та запорукою подальшого існування сучасного людства є формування культури безпеки та виховання несхильної до надмірного ризику особистості, яка адаптована до адекватних дій у надзвичайних та екстремальних умовах. Однак рівень дослідженості та вирішення проблеми формування культури безпеки молодого покоління сьогодні залишається все ще недостатнім. Інтенсифікація навантаження інформаційним потоком і соціально-економічним тиском, спричиненим змінами у суспільній діяльності, що значно впливають на фізичний, психічний стан і розуміння власного соціального стану молоді, також зумовлюють необхідність формування компетенцій у сфері безпеки життя і діяльності та підготовки фахівців, які здатні до прийняття раціональних рішень у повсякденній та професійній діяльності [1].

На думку фахівців [3], компетенція у сфері безпеки життя і діяльності включає в себе такі характеристики особистості:

а) цілісність і повноту уявлення про безпеку життя і діяльності; усвідомлення пріоритетності забезпечення безпечних умов у всіх сферах буття;

б) відповідальне та неупереджене ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих; дбайливе ставлення до навколишнього середовища;

в) наявність умінь і навичок організації безпечного життя і діяльності, здатність передбачення і запобігання небезпек, можливість ідентифікувати небезпеки та оцінювати ризики у своїй професійній діяльності, готовність до запобіжних дій і впровадження заходів щодо усунення небезпек та загроз, збереження життя та здоров'я у несприятливих умовах, адекватність реакцій на небезпечні ситуації з урахуванням власних можливостей і ресурсів;

г) здатність витримувати моральні та фізичні навантаження, зберігаючи психологічну стабільність в умовах надзвичайних ситуацій і небезпек.

Для ефективного отримання знань з питань безпеки в організації процесу вищої освіти доцільно реалізовувати такі підходи:

– сприяння усвідомленню студентом себе як особистості, що дозволить забезпечити процес формування знань з безпеки життя і діяльності, а освітньому закладу сформувати позитивну та авторитетну характеристику в освітній галузі;

– усвідомлення студентом необхідності убезпечення власної діяльності під час навчання відносно всіх компонентів навчально-виховного процесу, що також закладе підґрунтя для безпечної життєдіяльності освітньої установи;

– забезпечення відкритості й вільного доступу до інформації про стан освітнього процесу формування у студентів знань з безпеки життя і діяльності;

– формування у студентів самомотивації в освоєнні принципів безпечної життєдіяльності;

– здобуття освіти на умовах взаємної згоди і відповідальності студента, суспільства і держави щодо забезпечення безпечної життєдіяльності всіх учасників навчального процесу [1].

Запропонована сукупність підходів до формування й поглиблення знань з безпеки життя і діяльності у студентів забезпечує [4; 1]:

– системну цілісність освітньої бази, форм та методів викладання, умов життєдіяльності освітньої установи; захищеність життєво важливих інтересів усіх суб'єктів педагогічного процесу;

– соціально-економічні та правові гарантії реалізації конституційних прав і свобод студентів та викладачів;

– формування цілісних інтегральних рис і характеристик особистості, що здійснюватимуть вагомий вплив на її життєздатність;

– комплексний характер управління процесом формування знань з безпеки життя і діяльності студентів на основі пріоритетності прав на безпеку;

– засвоєння, усвідомлення і розвиток світоглядних основ і компетенцій у сфері безпеки життя і діяльності, готовність до поведінки, яка не становитиме загрозу для особистості й оточуючого життєвого середовища.

Дослідники даних питань вважають, що для досягнення ефективного процесу формування знань студентів з безпеки також слід забезпечити [5; 6; 1]:

1) формування самоспонування до безпечної життєдіяльності: непохитного ставлення до визначення власної позиції у системі соціальних відносин і їх об'єктивної оцінки; засвоєння пріоритетних та найбільш об'єктивних критеріїв оцінювання ситуації, прийняття рішень з її розв'язання, розробки стратегії дій; освоєння типових підходів, які дозволяють приймати найефективні і взаємови-

гідні рішення під час взаємодії із суспільством, оточуючим середовищем і забезпечувати власну і соціальну безпеку.

До методів формування у студентів відповідної мотивації можуть належати: предметні олімпіади; участь у студентських наукових конференціях, форумах, грантах; підготовка у межах навчальних дисциплін інформаційно-реферативних робіт, доповідей; участь у семінарах з проблем безпечного життя і діяльності; організація різноманітних видів практичних занять і використання в навчальному процесі інтегрованих форм освіти, що спрямовані на набуття знань, умінь і навичок як відносно прогнозування й усунення або уникнення небезпек, так і відносно організації особистої й колективної безпеки;

2) покращення методологічної культури науково-педагогічних працівників для максимально ефективного залучення до навчального процесу методичних досягнень та способів формування знань з безпеки життя і діяльності у студентів.

Викладачі – це фахівці, які впливають на студента своїми особистісними якостями, досягненнями у науковій та освітній діяльності й ефективно узгоджують ведення навчально-виховного процесу з науковою роботою та дослідженнями, що дозволяють розвивати у студентів бажання усвідомлювати основи й підгрунтя процесів, які відбуваються у природному та антропогенному середовищах; а також співпрацюють зі студентами на основі базових принципів освіти, що спрямовані на комплексну підготовку фахівців відповідної кваліфікації, а також на духовне становлення й формування особистості.

До основних складових методологічної культури належать: володіння останніми досягненнями у методології, здатність та уміння застосовувати сучасні принципи, технології, методи й засоби навчання; володіння сучасними підходами з організації навчання й формування педагогічного процесу; знання основних проблем сучасної освіти; відчуття основних тенденцій і напрямів розвитку знань, володіння засобами й методами їх здобуття і вираження; діалектичне й системне мислення, сформованість творчого ставлення до професійної діяльності, зацікавленість у самовдосконаленні, обізнаність і компетентність у різних сферах пізнання, теорії й методиці предмета;

3) організацію системи навчання на основі міжпредметних взаємопов'язаних механізмів, взаємоузгодженості форм навчання і виховання, спрямованої на формування у студентів комплексного уявлення про безпеку, умінь і навичок її забезпечення, передбачення, ідентифікації і запобігання або усунення небезпек; розвиток багатогранних характеристик особистості студента.

Нові навчальні курси мають забезпечувати цілісність навчального змісту, чого можна досягти шляхом забезпечення наявності змістовних, термінологічних, методичних та інших зв'язків між різними дисциплінами;

4) організацію постійного спостереження та систематичного контролю за розвитком у студентів компетенцій та особистісних якостей у сфері безпеки життя і діяльності, якості профільної підготовки й ефективно корекційно-узгоджувальної роботи зі студентами [1].

Досвід роботи вищої школи підтверджує змістовність нових форм навчання, які цілком відповідають головним принципам входження сучасного вітчизняного суспільства у європейський освітній простір, європейським стандартам

надання вищої освіти і, як наслідок, створюють молодому поколінню найкращі стартові можливості для освоєння ринку праці. Найбільше сприяє формуванню професійних компетенцій, необхідних для розв'язання проблем і задач, з якими молоді спеціалісти зустрінуться на виробництві, а також надає можливість студентам вдосконалити практичні навички та підвищити кваліфікацію виробнича діяльність під час навчання і проходження практики.

Слід погодитись з авторами досліджень [1], що створювані відповідні системи педагогічної системи (з формування сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій) мають передбачати можливість існування альтернативних ключових елементів підготовки фахівця з питань безпеки, без оволодіння якими на конкретному етапі розвитку соціуму стає неможливим убезпечити людину від впливу небезпечних та шкідливих факторів.

Отже, формування у молоді свідомого та відповідального ставлення до питань особистої та колективної безпеки, набуття вмінь щодо виявлення та оцінювання потенційних ризиків безпеки, шляхів попередження та захисту, оперативного реагування та ліквідації наслідків прояву небезпек сприятиме кардинальним змінам щодо впровадження норм соціальних стандартів життя та безпеки в Україні [2].

Список літератури:

1. Поліщук О.В. Формування компетенцій з безпеки життєдіяльності в студентів вищих навчальних закладів / О.В. Поліщук, С.В. Репінський А.В. Слабкий // Педагогіка безпеки. – 2016. – № 1. – С. 72-80.
 2. Кузьменко О.С. Формування культури безпеки в студентів технічного профілю / О.С. Кузьменко // Педагогіка безпеки. – 2016. – № 1. – С. 67-71.
 3. Кобилянська І.М. Формування у майбутніх фахівців-економістів культури безпеки / І.М. Кобилянська, О.В. Кобилянський // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – С. 42–49. – (Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти ; вип.7; ч.2).
 4. Писарь О.В. Безопасность личности как целостное интегральное качество / О.В. Писарь // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 12. – С. 47–56.
 5. Головки М.В. Компетентностный подход в развитии культуры личностной безопасности учащихся в условиях дополнительного образования / М.В. Головки // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 2. – С. 37–41.
 6. Писарь О.В. Технология формирования личной безопасности студентов технического вуза на основе компетентностного подхода / О.В. Писарь, Н.Б. Пугачева // Вестник НЦ БЖД: научно-методический и информационный журнал. – Казань, 2010.– № 1(3). – С. 36–44.
-

УРОК ПО КЛАСУ ФОРТЕПІАНО В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

ЯЦУЛА Г. В.

учитель

Дитяча музична школа № 3

м. Херсон, Україна

Навчання в дитячих музичних школах традиційно розглядається батьками, педагогами й широкою громадськістю як розширення світогляду дитини, залучення її до естетичних і культурних цінностей, оволодіння нею навичками гри на музичних інструментах. Проте сучасний стрімкий ритм життя висуває до дітей шкільного віку значні вимоги в плані їхнього особистісного розвитку.

У педагогічній науці досліджуються проблеми особистісного розвитку дитини на рівні загальноосвітніх шкіл, що відповідає запитам сучасного суспільства, його вимогам до особистості. У теорії і практики музичної освіти одним із шляхів розв'язання цієї актуальної проблеми є створення середовища, сприятливого для особистісного розвитку дитини в дитячих музичних школах.

Учитель, який турбується за особистісне зростання учня, має володіти вмінням створювати на уроці сприятливе для зазначеного процесу середовище, оскільки саме це допомагає побудувати процес навчання гри на фортепіано так, щоб вивчення музичних творів забезпечило б особистісне зростання учня.

Умовами, за яких особистісне зростання учня може відбутися, є: насичення змісту уроку гри на фортепіано темами, пов'язаними з людськими цінностями, зі сферою духовного життя; створення простору для вибору, рефлексії, самореалізації; надання учню свободи в здійсненні власного бачення виконання твору та порівняння його із задумом композитора.

Основними технологічними характеристиками такого уроку в класі фортепіано в музичній школі мають стати такі:

- особистісно розвивальне середовище виникає тоді, коли твір, який вивчається, лежить у контексті ціннісно-сміслової сфери учнів;
- особистісно розвивальне середовище припускає пояснення індивідуальних цінностей учням за допомогою зіставлення з цінностями інших людей (композиторів, виконавців), створення простору пошуку значення;
- особистісно розвивальне середовище вимагає включення дитини в імітацію особистісно значущих проблем в ігровій формі, тобто «програвання» життєвих ситуацій, що виходять за межі уроку й тому достеменно значущі для учнів.

Перелік характеристик особистісно розвивального середовища вказує на те, що вчителю необхідно підготуватися не тільки до «розігрування» спеціально сконструйованої діалогічної взаємодії з учнем, а й бути готовим тим або тим чином реагувати на можливі вислови учнів. За рахунок цього досягається особистісний рівень взаємодії суб'єктів навчання, коли від учасників навчально-виховного процесу на уроці з фортепіано потрібний вияв співчуття, інтуїції, відвертості, подолання стереотипів і наперед заданих установок. Отже, учитель пропонує не стільки зміст музичного твору (це найскладніше для вчителя) і спосіб його подачі, скільки спонукання для ціннісно-сміслових шукань учня.

Урок, що базується на особистісно розвивальному середовищі дозволяє розвинути в учнів такі характеристики:

- цілепокладання як уміння самостійно ставити цілі, реалізовувати етапи досягнення їх, передбачати перешкоди та визначати шляхи їх подолання;
- усвідомленість особистісної значущості музичних творів, наявність самостійного погляду на інтерпретацію їх, зіставлення власного погляду з іншими;
- творчо-продуктивне застосування знань, умінь і навичок;
- позитивне ставлення до співпраці з учителем, здатність до творчої організації власної праці;
- рефлексивність як розвинута здатність до самоаналізу, самооцінки, що дає змогу пояснювати як свої успіхи, так і невдачі.

Актуалізація особистісного потенціалу, спроможність до саморозвитку учня забезпечується такими основними засобами.

- Використання на уроці діалогу. Саме в діалозі формується пізнавальний інтерес дитини. Учень знаходить свою сутність у діалозі, який є способом упередження самотності особистості, дає можливість затвердитися, піднятися, розвиває мислення, розкриває інтелектуальні можливості. Рівень діалогу залежить від рівня підготовки його учасників – учителя та дитини, від їхньої здатності сприймати один одного, занурюватися у внутрішній світ іншого, приймати його зі всіма думками й відчуттями. Діалог є не тільки засобом, а й самоціллю навчально-виховного процесу на уроці в класі фортепіано, джерелом особистого досвіду. Діалог як засіб створення особистісно розвивального середовища – це не почерговий обмін висловлюваннями, а процес саморозкриття й спільний пошук істини як результат обміну незалежними висловлюваннями, особистісними позиціями.

- Включення в зміст уроку проблем, безпосередньо пов'язаних із життям самих учнів, що зумовлює ефективність діалогічного спілкування. Окрім того, успіх взаємодії в діалозі залежить від рівноправного партнерського спілкування суб'єктів діалогу; співвідношення змісту, характеру спілкування з різними особливостями сприйняття й реагування учасників діалогу; готовності педагога до діалогу як обміну смислами; вибору вчителем оптимального варіанта проблемно-пошукового стилю спілкування; готовності учнів до діалогу, уміння презентувати накопичений ними життєвий і пізнавальний досвід.

Не будь-який діалог здатний повною мірою виконати свої особистісно розвивальні функції, а лише той, що відповідає певним умовам, а саме: питання від вчителя повинні бути дібрані з урахуванням готовності дітей до діалогу і здатності (уміння) реагувати на несподівані й неоднозначні думки; навчальний процес на уроці має включати елементи театралізування, рольові ігрові ситуації; діалог здійснюється поступово, через сходження до самостійності думок учнів; ведеться відстежування готовності учнів до діалогу, ступеня їхнього самовираження за допомогою спостереження; учитель здійснює підтримку «Я» учня, незалежність його поглядів і самостійність думки.

Отже, створення середовища особистісного розвитку дитини – творчий процес, що потребує навчання як діалогу, суб'єкт – суб'єктних відношень його учасників і врахування готовності учнів (розумової, психологічної, вікової) до розв'язання запропонованих учителем проблемних питань.

НАПРЯМ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї

АГІЛЯР ТУКЛЕР В. В.

аспірант кафедри дошкільної педагогіки

Київський педагогічний університет імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

На сучасному етапі суспільного розвитку з'являються глобалізаційні зміни (інновації у науково-технічній галузі, розвиток ринкової економіки, еволюція суспільного та приватних факторів) які впливають на специфіку розвитку світу. Значні соціокультурні перетворення (інтернаціоналізація освіти, обмін досвідом із зарубіжними країнами, спільна дослідницька робота) спонукають до оновлення та вдосконалення змісту освіти, її організації, розробки нових технологій навчання та виховання. Посилена спрямованість у реформуванні системи освіти безпосередньо відобразилась у модернізації змісту дошкільної освіти яка спрямована на забезпечення дітей елементарними знаннями та формування життєвої компетенції перед їх вступом до школи. Таким чином, до громадян України які живуть у ХХІ столітті висуваються новітні вимоги для їх самореалізації у середовищі. Враховуючи сучасну динаміку розвитку суспільства постає питання про виховання особистості яка здатна адаптуватися до сучасного простоту та проявити власні творчі задатки. Звідси вбачаємо за необхідне в гуманізації принципів навчання, вихованні базових якостей, спрямування освітнього процесу на потреби кожної дитини починаючи із дошкільного віку.

Проблема виховання базових якостей особистості висвітлена в низці наукових досліджень та характеризує дитину дошкільного віку як активного реалізатора власного соціального майбутнього І. Бех, Г. Беленька, К. Карасьова, О. Кононко, Т. Піроженко, А. Сіренко [1; 2; 3; 4; 5]. Втім, проблема формування базової якості – ініціативності у дошкільному віці не достатньо висвітлена та потребує подальших наукових пошуків.

Ґрунтуючись на працях науковців у галузі педагогіки та психології нами було проведено констатувальне дослідження яке висвітлює проблему виховання ініціативності у старшому дошкільному віці. На основі відповідей батьків дітей які відвідують дитячі дошкільні заклади, нами було проведено аналіз стану виховання ініціативності в умовах сімейного виховання. Згідно із даними відповідей (393 осіб) визначено, що батьки вважають за необхідне розвивати психологічні якості починаючи із дошкільного віку. А також визначають ранній період онтогенезу фундаментальним у становленні особистості. Приділяють

значення вихованню самостійності – 18% (71); організованості – 17% (67); формуванню морально-етичних якостей – 16% (63); творчому розвитку – 14% (55); ініціативності – 13% (51); колективності – 11,5% (45), незалежності – 9,5% (37), впевненості у собі – 1% (4). Отже, можемо констатувати, що більшість опитуваних приділяють увагу питанням розвитку особистісного потенціалу дітей та потребують рекомендацій у організації сімейного виховання. Серед перелічених базових якостей, батьки визначають ініціативність, як одну із основних та визнають доцільність її формування у дошкільному віці.

Більш детально нами було досліджено питання формування ініціативності. Вагомість даної психологічної якості полягає в здатності особистості до втілення власних задумів, самореалізації у соціумі, спроможності запровадження нового та залучення до цього інших. Із 393 респондентів, 335 осіб (85,3%) відповіли на питання «Що таке ініціативність на Вашу думку?». Проте 58 (14,7%) не змогли надати відповідь. Ми пояснюємо це тим, що родини вихованців не достатньою ознайомлені із проблемою виховання особистості у дошкільному віці.

За результатами опитування констатовано, що ініціативність дитини виявляється: у дитячій діяльності – 27,5% (92); самостійності – 19,7% (66); як одна із провідних базових якостей – 7,8% (26). Розглядається складовою: впевненості у собі – 3,9% (13); креативності – 8,6% (29); лідерських якостей – 9,8% (33); відповідальності – 9,5% (32). Частина респондентів вважає ініціативність вольовою якістю – 6,3% (21). Деякі опитувані впевнені, що ініціативність є проявом творчості – 6,9% (23). Таким чином, отримані дані засвідчують, що батьки відчують труднощі у визначенні терміну «ініціативність» дітей дошкільного віку. Більшість із них віддають перевагу вбачати ініціативність у активних діях дітей. Проте активність не завжди передбачає втілення власних задумів та бажань, вона має стихійне направлення. Натомість ініціативна поведінка спрямована на вираження власних потреб та думок. Позитивним є розуміння батьків ініціативності як компонентної складової творчості, вольових та лідерських якостей. Саме багата структура даної базової якості вказує на її вагоме значення для становлення особистості.

У родинях дітей старшого дошкільного віку встановився особистий погляд на те, якою повинна бути ініціативна дитина та способи виявлення ініціативності у дошкільному віці. Із 393 осіб, висловили власну думку щодо ознак які проявляють діти з ініціативною поведінкою 335 (85,2%). Переважна кількість учасників опитування вважають, що особистість із вираженою ініціативністю проявляє інтерес до оточуючого світу, відкрито заявляє про власну позицію, пропонує нові ідеї – 15,8% (53); активна у дитячій діяльності, інколи гіперактивна – 15,2% (51); демонструє власну позицію у виникненні суперечливих ситуацій – 9,5% (32). Особистість, у якій сформовані вольові якості – 5,7% (19), серед яких прослідковується: самостійність – 17,3% (58); незалежність – 3% (10); організованість – 2,4% (8). Частина батьків вважає, що ініціативному малюкові притаманні лідерські якості – 3,6% (12); впевненість у собі – 8,6% (29); оволодіння навичками міжособистісної взаємодії – 6% (20); здатність досягати високого рівня комунікації – 3,9% (13). Деякі опитувані вважають, що ініціативність особистості виражається у творчості – 5,7% (19). Також,

серед отриманих відповідей є такі, що визначають ініціативною будь-яку дитину дошкільного віку – 3,3% (11). У сучасних сім'ях визнають, що ініціювання вчинків та діяльності постає рушійною силою для реалізації людини у суспільстві. Позитивно впливає на самооцінку, спроможності відкрито заявити про власну індивідуальність та втілювати отримані уміння і навички у реальному житті. Ми вважаємо, що ініціативна дитина є відображенням сучасного соціуму, яка проявляє: власні творчі задатки, пізнавальні здібності, реалізує особисті ідеї та залучає до діяльності інших. Здатна діяти активно, самостійно, впевнено із врахуванням думок та бажаннями дитячого колективу.

На питання про потребу виховання ініціативності із дошкільного віку, більшість учасників опитування 338 осіб із 393 відповіли «так» – 51,5% (174), деякі батьки схильні до думки, що виховувати ініціативність непотрібно – 26,6% (90), не знають – 21,9% (74). За результатами дослідження 14% із учасників опитування (55 осіб) не визначились у питанні актуальності виховання ініціативності. Ми припускаємо, що у респондентів які не дали відповіді на питання виникли ускладнення у розумінні поняття «ініціативність» та її формування. Переважна кількість батьків вважає, що закладені базові якості у дошкільному дитинстві є запорукою успішної самореалізації у сучасному суспільстві. В сучасних родинах окреслено пріоритет розвитку творчості особистості, допомоги дитині у переході на новий соціальний статус – школяра, успішного втілення власних задумів та прагнень. Також, дорослі закладають основи для виховання впевненості у власних силах, вмінні проявляти креативність у діяльності, здатності не опиратися на стандарти та стереотипи у прийнятті рішень. Проте, деякі із них зазначають, що успішність виховання ініціативності залежить від індивідуальності дитини, її вміння проявляти себе, здатності до комунікації.

За результатами дослідження ми вказуємо на визнання батьками необхідності виховання ініціативності в умовах сім'ї. Цілком очевидно, що родини дітей дошкільного віку звертають увагу на проблему виховання особистості. Втім, у процесі формування психологічних якостей у них виникають труднощі які пояснюються поверхневою обізнаністю із даного питання.

На основі отриманих даних констатувального етапу педагогічного експерименту ми окреслили такі висновки: 1) Проблема виховання базових якостей особистості набула особливої актуальності у сучасному суспільстві, зокрема в сім'ї – первинному інституті соціалізації дитини 2) Питання формування ініціативності у дошкільному віці потребує просвітницької роботи серед батьків 3) Оптимізація виховання ініціативності в умовах сім'ї передбачає розвиток базових якостей, прийняття індивідуальності дітей, створення умов для самостійних ігор. Таким чином, перспективою у подальших наукових розвідках вважаємо розробку методичних рекомендацій для виховання ініціативності дітей старшого віку в грі.

Список літератури:

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – С. 202 .
 2. Беленька Г. Особистість випусника дитсадка: Базові якості./ Анна Беленька // Дошкільне виховання. – 2015. – № 7, С. 11-15.
 3. Ігровий простір дитини / К. В. Карасьова, Т. О. Піроженко. – К: Шк. світ, 2010. – С. 128.
 4. Кононко О. Щоб у житті не заблукати: головне завдання виховання/ Олена Леонтіївна Кононко//Дошкільне виховання.– 2012. – № 2. – С. 5-10.
 5. Сіренко А.Є. Формування у старших дошкільників впевненості в собі у груповій діяльності: дис. на здоб. наук.ступ. кан.пед.наук. 13.00.08. – дошкільна педагогіка/Алла Євгенівна // Національна Академія педагогічних наук України. Інститут проблем виховання. К. – 2017. – С. 241.
-

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З КОМБАТАНТАМИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ТА ПІДХОДІВ ЯК ВИМОГИ ЧАСУ

БРИНДІКОВ Ю. Л.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

Нині у нашій країні назріла гостра потреба у суттєвих змінах професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Зважаючи на той факт, що за останні роки суттєво збільшився спектр клієнтів у соціальних працівників, студенти повинні ще під час навчання оволодіти теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками з організації реабілітаційної діяльності. Погоджуємося із такими науковцями, як В. Григоренко, О. Рассказова та П. Рассказова у тому, що окрім «традиційних соціальних груп (ВІЛ-інфіковані особи, люди похилого віку, особи з тяжкими тривалими захворюваннями та інвалідністю, жертви насилля та ін.), медико-соціальної допомоги сьогодні потребують усе нові категорії громадян (демобілізовані військовослужбовці, тяжкопоранені, дезадаптовані молоді люди, сім'ї та діти, які постраждали у наслідок військових дій та ін.)» [2, с. 6]. Отже, як бачимо у переліку тих категорій клієнтів, яким вкрай необхідна допомога у вигляді реабілітації відносяться воїни, що були учасниками військових дій.

Результатом освітнього процесу професійної підготовки виступає готовність фахівця до проведення реабілітаційної діяльності, що трактується як «сукупність взаємопов'язаних рис (особистісних, професійних, спеціальних), умінь

застосовувати їх у процесі соціальної реабілітації, досконале володіння теоретичними знаннями і практичними навичками, здатність творчо вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти» [4, с. 347].

На основі узагальнення напрацювань науковців, ми розумітимемо реабілітацію комбатантів як процес організованого, поступового та неконфліктного і нетравмуючого повернення учасників бойових дій у систему соціальних зв'язків та відносин мирного часу. Вважаємо, що реабілітаційну діяльність необхідно здійснювати з усіма учасниками бойових дій з метою профілактики розвитку у них посттравматичних стресових розладів, дезадаптації, конфліктів з оточуючими. Варто брати до уваги й той факт, що реабілітаційні заходи необхідно здійснювати вже в ході бойових дій з військовослужбовцями, які надходять в медичні пункти та пункти (центри) психологічної допомоги та реабілітації і тривають протягом тривалого часу в процесі мирного життя.

Беручи до уваги сучасний стан розвитку соціальної сфери українського суспільства, а також сутність тих професійних проблем, які має ефективно вирішувати професіонал соціальної реабілітації, на основі аналізу напрацювань фахівців [3, с. 84–85; 4, с. 346–347], було визначено мету професійної підготовки соціального працівника в стінах ВНЗ. Отже, у найбільш загальному контексті, мета передбачає формування у студентів:

– по-перше, *ціннісно-мотиваційної* складової, яка охоплює систему внутрішніх мотивів та переконань, базується на морально-етичних орієнтирах, які спонукатимуть особистість до активної діяльності в обраній сфері надання реабілітаційних послуг клієнтам;

– по-друге, *гносеологічної* складової, що передбачає ґрунтовне оволодіння систематизованими знаннями про теоретичні засади організації соціальної реабілітації, специфіку реабілітаційної роботи з різними соціальними групами, а також види та рівні реабілітаційної роботи;

– по-третє, *діяльнісної* складової, що охоплює процес формування умінь надавати практичну допомогу особам, які потребують соціальної реабілітації та адаптації, здійснювати реабілітаційну роботу з різними соціальними групами, налагоджувати зв'язки з усіма можливими суб'єктами реабілітаційної допомоги, а також розвиток практичних навичок щодо організації соціально-психологічного і ситуаційного аналізу, діагностики умов і рівня життєдіяльності різних соціальних категорій і груп населення, презентації своїх ідей перед різними групами, написання звітів, проектних заявок;

– по-четверте, *особистісної* складової, яка включає розвиток необхідних особистісно-професійних якостей та відповідних формування психофізіологічних характеристик (психічних процесів і станів, емоційних й вольових проявів), формування у майбутнього фахівця належного спектру психологічних якостей, що характеризують соціального реабілітолога як особистість (самоконтроль, самокритичність, самооцінка власних вчинків, стресовитривалість); психолого-педагогічних якостей, від яких залежить особиста привабливість

фахівця (комунікабельність, емпатійність, атрактивність, красномовність, креативні здібності (творчість спеціаліста).

Вивчаючи означену проблематику було встановлено, що комплекс реабілітаційних заходів з військовослужбовцями, які приймали участь у бойових діях повинен здійснюватися на госпітальному, санаторному та амбулаторно-поліклінічному етапах. Так, на першому етапі доцільно здійснювати навчання комбатантів з інвалідністю методам психічної саморегуляції, проводити психофізичні тренування по зняттю м'язових затисків, неактуальної психічної напруги. Як було встановлено, велике значення має трудотерапія, яку доцільно використовувати з самого початку реабілітації. На другому етапі необхідно системно здійснювати допомогу комбатантам у розв'язанні тих психологічних проблем, з якими вони стикаються у мирному житті. Тоді як третій етап необхідно присвятити стимулюванню особистісного зростання, розвитку активності, формуванню комунікативної компетентності та впевненості у собі та своїх можливостях. На наш погляд вагому роль на третьому етапі відіграє створення емоційно-підтримуючої атмосфери для здійснення індивідуальної та групової реабілітації з комбатантами.

На основі проведеного аналізу напрацювань Н. Олексюк [4] та В. Баранова [1] до найбільш прогресивних шляхів оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації у ВНЗ необхідно віднести:

- побудову педагогічного процесу на засадах особистісно-діяльнісного підходу;
- виокремлення відповідної складової в змісті варіативної частини професійної освіти й розробка на цій основі спецкурсів;
- поглиблення професійної спрямованості змісту професійно орієнтованих навчальних дисциплін та вдосконалення практичної підготовки у реабілітаційних центрах та структурах;
- активізацію та стимулювання самостійної роботи студентів;
- організацію різнопланової позааудиторної роботи;
- поглиблення співпраці із соціальними структурами.

Вважаємо, що представлений перелік можна повністю використати й під час професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації з комбатантами. Однак ми переконані, що для якісної організації реабілітаційної роботи з комбатантами необхідно акцентувати увагу на таких інноваціях як:

- використання арт-терапії для реабілітації військовослужбовців;
- потенціалі ігрових технологій у реабілітаційній діяльності особового складу Збройних Сил України;
- застосування тренінгових технологій у реабілітації військовослужбовців Збройних Сил України, що були задіяні у військових діях;
- сімейної терапії у процесі здійснення комплексної реабілітації сімей військовослужбовців учасників бойових дій.

Увесь перерахований спектр інновацій в організації реабілітаційної діяльності з комбатантами студенти повинні опанувати ще під час навчання у ВНЗ.

Такий підхід допоможе майбутнім фахівцям якісно організувати реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України в системі соціальних служб.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями, які були учасниками військових дій є складним багатогранним процесом формування особистості професіонала, що забезпечується усіма наявними в освітньому закладі засобами і передбачає його готовність до означеного виду професійної діяльності.

Список літератури:

1. Баранов В. В. Соціальний педагог у закладі соціальної реабілітації: основні напрямки діяльності / В. В. Баранов // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 6. – С. 74–78.

2. Григоренко В. Л. Професійна підготовка соціальних вихователів до здійснення медико-соціальної допомоги дітям в умовах інклюзивної освіти / В. Л. Григоренко, О. І. Рассказова, П. І. Рассказова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – № 6(303) жовтень, 2016. – Частина III – С. 6–17.

3. Мосійчук Т. Є. Поняття соціальної реабілітації та його соціологічне обґрунтування. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики / Тетяна Євгенівна Мосійчук / Міжвузівський збірник. – Випуск 6-7. – Одеса : Астропринт, 2000. – С. 77–86.

4. Oleksiuk N. Theoretical bases of professional training of social rehabilitation specialists on the disabled in Ukraine / Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles. – Academic Publishing House of the Agricultural University Plovdiv, Bulgaria, 2016. – P. 346–348.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

БУДАК В. Д.

доктор технічних наук, професор, ректор

*Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

В умовах сьогодення одним із пріоритетних завдань військово-патріотичного виховання молоді має стати постійна робота щодо формування готовності молодої людини гідно виконати один із найголовніших обов'язків громадянина держави – бути патріотом, готовим до праці та захисту її кордонів. Імідж Збройних сил, який формується у свідомості громадян будь-якої країни, впливає на загальний моральний дух у суспільстві, стабільність суспільства, на впевненість людей щодо готовності та спроможності військових за-

хистити країну під час озброєних конфліктів, воєнних та інших форм прояву агресивних дій. Позитивний імідж армії впливає також на загальний стан воєнно-політичної безпеки держави та створення її зовнішнього іміджу. Слід відзначити важливість позитивного іміджу Збройних сил у створенні ефективної, професійної контрактної армії, що оптимізує відносини між армією і цивільним населенням та забезпечує її підтримку широкими верствами населення.

В останні роки з'явилися дослідження, пов'язані з впливом народної педагогіки, патріотичних традицій на духовно-моральний розвиток учнівської молоді в контексті формування готовності до захисту Вітчизни (В. Каюков, О. Кириченко, І. Охрименко, Л. Петрук, Ю. Підборський, Ю. Руденко, М. Чепіль).

У науковій літературі останніх десятиліть з'явилися дослідження, присвячені питанням формування у громадян військового обов'язку (П. Петраш), соціально-психологічним проблемам підготовленості учнів до служби у Збройних силах України (М. Томчук), педагогічній оцінці ефективності військово-патріотичного виховання призовної молоді (Г. П'янковський, Б. Мисак), допризовній підготовці як одного з обов'язкових державних предметів (Я. Конотопенко, Ю. Крамаренко, Ю. Квашньов), Формування позитивного іміджу військовослужбовця (У. Ільницька, В. Данилов, О. Гончаренко).

За дослідженням І. Бега, Патріотизм – це особливе, тобто безумовне і високо-сміслові почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе [1]. Головним носієм патріотичної ідеї в усі історичні епохи була і залишається армія. І на сьогоднішній день Армія України залишається могутньою силою, що є показником патріотизму, діяльній відданості Батьківщині, готовності до самопожертви та професіоналізму.

Отже, імідж є важливою соціально-психологічною категорією у системі позиціонування Збройних сил України. Створення позитивного іміджу Армії вимагає глибокого розуміння сутності, психологічної складової, властивостей цього багатофакторного феномена, специфіки та механізмів впливу його на масову свідомість. Глибоке теоретичне осмислення основних аспектів іміджу Збройних сил є актуальною, на сьогодні, потребою.

Поняття «імідж» походить від латинського *imago*, що пов'язане із латинським словом *imitari*, тобто «імітувати». Слово «імідж» з англійської дослівно означає «образ». З погляду політології, імідж політичний – (від англ. *Image*) – це образ лідера, партії, організації, структури, що цілеспрямовано формується й покликаний справити емоційно-психологічний вплив на певних осіб із метою популяризації [4, с. 141].

У політичній психології, акцентуючи на стереотипізації мислення, розглядають імідж як створений у масовій свідомості емоційно забарвлений образ, що має характер стереотипу [3, с. 569].

Формування іміджу та сприйняття його цільовою аудиторією громадськості нерозривно пов'язані зі стереотипізацією мислення [2, с. 223-224]. Створений фахівцями імідж структури набуває вигляду стереотипу, що задає апробовані шляхи ідентифікації Армії. Стереотипний характер – важлива особливість іміджу. Ефективний імідж Збройних сил завжди спирається на вже існуючі стереотипи та сам набуває ознак стереотипу.

З метою з'ясування ставлення студентів до військовослужбовців, наявного іміджу Збройних сил України у рамках наукової тематики університету серед студентів першого курсу було проведено опитування «Збройні Сили України – які вони?». Студенти мали назвати десять ознак, слів-реакцій, що на їхню думку понад усе асоціюються зі Збройними силами України.

Наведемо приклад відповідей студентів 1 курсу університету різних спеціальностей в оригіналі перелічених ознак, слів-реакцій. Взагалі загальна кількість відповідей, що були названі студентами в кожній академічній групі, сягала більше ніж 100 слів.

При обробці даних використовувався метод тезаурусу, який визначається як відкрита і рухома система значень, що зберігається в пам'яті суб'єкта і організована за принципом: від загального до конкретного в межах конкретної сфери використання. Тезаурус визначає зміст мовного усвідомлення і несе функцію фільтру, через який «проходить» будь-яка смислова інформація, що надходить до суб'єкта, і виражена в знаковій формі. Відомо, що формування тезаурусу носія мови відбувається через його комунікацію з оточенням, отже, можна говорити про тезаурус Збройних сил України, який сформований у підсвідомості молодшої людини.

У таблиці 1 наведені результати варіантів асоціативних слів-реакцій, що характеризують імідж Збройних сил України серед студентської молоді.

Таблиця 1

Відповіді студентів різних спеціальностей 1 курсу університету

	Слова-реакції	% від опитаних респондентів
1.	Сильні	77
2.	Мужні	68
3.	Відважні, сміливі	55
4.	Хоробрі, безстрашні	40
5.	Патріотичні, патріоти своєї країни	24
6.	Активні	15
7.	Добрі	15
8.	Захисники	14
9.	Розумні	12
10.	Надійні	12
11.	Чесні	12

Аналіз отриманих результатів доводить, що загальний імідж Збройних сил України серед студентської молоді різних спеціальностей є достатньо позитивним і характеризує воїнів як відважних захисників (сильні, мужні, відважні, сміливі, хоробрі, безстрашні, захисники), патріотів (патріотичні, патріоти своєї країни), яким притаманні ще і певні людські якості – добрі, надійні, розумні, чесні.

Аналогічне дослідження було проведено серед студентів кафедри військової підготовки першого року навчання. Це були студентів різних ВНЗ м. Миколаєва (табл. 2).

Відповіді студентів 1 року навчання кафедри військової підготовки

	Слова-реакції	% від опитаних респондентів
1.	Мужні	77
2.	Сильні	73
3.	Патріотичні	64
4.	Відважні, сміливі	55
5.	Могутні	36
6.	Хорообрі	23
7.	Великі	18
8.	Вольові	18
9.	Професіональні	18
10.	Активні	14
11.	Добрі	14
12.	Розумні	14
13.	Віддані	14
14.	Бойові	14

На особливу увагу заслуговує спільність названих слів-реакцій – сильні, мужні, патріотичні, сміливі, відважні, хорообрі. Однак, на відміну від попередніх результатів – студенти, які навчаються на кафедрі військової підготовки вважають Збройні сили України більш патріотичними – 64% (на 40% більше). Окремо необхідно зазначити професіоналізм, який вказаний у відповідях 18% студентів кафедри військової підготовки, про що взагалі не згадали студенти університету.

Слід зазначити, що достатньо великий відсоток слів-реакцій, які повторювалися у відповідях студентів, дає можливість констатувати про певну стійкість позитивного сприймання молоддю Збройних сил України.

Висновки. Проведений аналіз сутності поняття іміджу Збройних сил дає можливість констатувати багатомірність категорії, її складність та соціально-психологічну функціональність та розробити технологію формування позитивного іміджу Збройних сил України, що базуватиметься на теоретичних положеннях, вироблених у концепції та стратегії формування позитивного іміджу Збройних сил України.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальшої наукової діяльності є застосування результатів дослідження іміджу Збройних сил, як багатоаспектної соціально-психологічної категорії, під час створення іміджевої PR-стратегії Армії, а також під час розроблення механізмів та технологій формування позитивного соціально-психологічного іміджу силової структури.

Список літератури:

1. З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді) : посіб. / І. Д. Бех, В. І. Кириченко, Ж. В. Петрочко. – К.: Інститут обдарованої людини НАПН України, 2015. – 186 с.
 2. Королько В. Г. Паблик рилейшнз. Наукові основи, методика, практика : Підручник. – 2-ге вид., доп. – К. : Видавничий дім «Скарби», 2001. – 400 с.
 3. Политическая психология : Учеб. пособие для вузов / Под общей ред. А. А. Деркача, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева. – М. : Академический проект: Деловая книга, 2001. – 858 с.
 4. Політологічний енциклопедичний словник : Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Генеза, 1997. – 400 с.
-

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ УНІВЕРСИТЕТУ

ВДОВИЧЕНКО Р. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та дитячої психології

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

У світлі сьогодення питання формування ціннісних орієнтацій у процесі виховання студентської молоді в умовах часткового занепаду моральних ідеалів у скрутні для суспільства часи на фоні кризових явищ не втрачає актуальності не лише для нашої держави, але й для решти держав світу.

З огляду на історичний досвід людства й, зокрема, європейських народів у подоланні цивілізаційних викликів проблема цінностей у широкому значенні стала актуальною в період знецінення культурної традиції та дискредитації ідеологічних засад суспільства, а останні десятиліття характеризуються тотальною переоцінкою цінностей, що є відображенням кризи суспільного буття та культури. Тому саме загальнолюдські цінності повинні стати пріоритетом саморозвитку студентської молоді та гуманної переорієнтації вищої освіти за структурою та змістом.

Формування у особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції є складовою національно-патріотичного виховання студентської молоді. У Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського створена система виховної роботи, що дає можливість охоплювати виховним впливом всіх студентів – від першого курсу до останнього, здійснювати виховний процес як у навчальний, так і в позанавчальний час.

В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючий чинник розвитку суспільства й нації в цілому. Форми й методи виховання базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки й психології. Найпершою умовою формування цінностей є здійснення процесу самопізнання і звернення людини до культури, яка існує в певній символічній формі – мові, міфології, мистецтві, науці, релігії, як до необхідної умови його життєвої орієнтації, пошуку та відкриття серед культурних цінностей тих із них, які відповідають потребам і прагненням його внутрішнього світу. Як правило, поняття «цінності» можна окреслити через рівень знань, освіченість, етико-моральну систему співвідношень людини як особистості та її ставлення до соціальної реальності. Ціннісні орієнтації – це свідчення певної ієрархії цінностей, цілей та змістів. Особистість, яка володіє цінностями, стає на вищу сходинку, оскільки духовність забезпечує людині гідне життя, правильне поводження у відносинах з навколишньою дійсністю [1].

Кожна людина, з одного боку, успадковує духовне багатство попередніх поколінь, їхні традиції та звичаї, мову та образно-символічну систему, культуру; з іншого – проходить процес усвідомлення володіння цим духовним багатством та формування соціальної, етнічної або національної самоідентифікації. Останнє відбувається під впливом таких чинників, як соціальне середовище життєдіяльності людини, освіта, культура, виховання та самовиховання. Оптиміальне поєднання впливу цих чинників обумовлює становлення соціалізованої особистості [2].

Сьогодні сформоване соціальне замовлення на ефективні виховні системи й технології. Зростає увага до виховання засобами музеїв, театральної педагогіки, дитячого та юнацького спорту. Створюються реальні умови для прояву творчих здібностей молодих людей. Сучасна молодь добре інформована щодо процесів в різних сферах науки, техніки, соціального життя; динамічно оволодіває сучасними комунікаційними технологіями.

Усе це створює сприятливі умови для розвитку національно-патріотичного виховання як пріоритетної сфери соціального життя країни, підвищення його статусу та розвитку потенціалу, досягнення якісно нових результатів у духовно-моральному, патріотичному, трудовому, художньо-естетичному, екологічному вихованні студентської молоді.

Мета національно-патріотичного виховання молоді може бути досягнена шляхом виховання культури навчальної та науково-дослідної діяльності, інформаційної культури студентів, виховання культури поведінки та спілкування, естетичного, екологічного, фізичного виховання.

Освіта – це засіб формування знань, світогляду і віри, мудрості і високої свідомості, добротності та культури. Головна мета освіти – сприяти розвитку характерів людей і поколінь, що досягається через синтез виховання і навчання, патріотизму і професійності, багатовікового досвіду народів на ґрунті національної філософії, розуміння того, що кожна людина – це неповторний світ, специфічно обдарованої від природи особистості, і завдання педагога полягає у тому, щоб допомогти пізнати себе, створити і реалізувати себе, бо тіль-

ки так повністю реалізує себе кожна нація. Гуманістичні ідеї освіти яскраво втілює великий мислитель Г. Сковорода, який відзначив, що головне для кожного – стати людиною, а це означає – стати собою, шляхом до чого є пізнання та самопізнання, творення і самотворення. Свідома діяльність людини, індивіда, який керується знаннями, професіоналізмом, усвідомленням власної відповідальності як за себе, так і за суспільство в цілому, має стати домінуючою тенденцією нашого часу. Тому формування особистості сучасного типу, громадянина й патріота суверенної Української держави є одним із найважливіших завдань сьогодення, реалізація якого покладається на систему освіти, де провідна ланка – вищий навчальний заклад [4].

Органічне поєднання навчання та виховання в університеті дає можливість забезпечити підготовку висококваліфікованих спеціалістів, молодь, свідомо діючу, морально зрілу, соціально не байдужу, адже ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна та національно свідомою людиною, яка наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм найкращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку та самовдосконалення [4].

Навчальний процес в університеті є основною ланкою професійного становлення студента. Тому принципово важливо поєднувати теорію і практику, з найбільшою ефективністю передавати студентам необхідний обсяг знань і вмінь, навчити їх систематично працювати над собою, вміло користуватися набутими знаннями в ринковій економіці. Лекції, практичні заняття, зустрічі з фахівцями, самостійні заняття у бібліотеці, науково-дослідна робота, підготовка курсових і дипломних робіт – далеко не повний перелік форм роботи на шляху професійного становлення молодих людей. Важливою у цьому процесі є особистість викладача, в першу чергу дисциплін фахового спрямування. Однією із складових професійного становлення є оволодіння знаннями та навичками роботи з людьми, психологічна готовність працювати в ринкових умовах та відповідати за результати своєї роботи. Результатом професійного виховання є любов і повага до обраної професії, глибокі та різнобічні фахові знання і вміння, творчий підхід індивіда до вирішення існуючих проблем, готовність приймати нестандартні рішення, особиста відповідальність за справу, відкритість для нових досягнень науки, техніки і практики [5].

Ефективність формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі виховної роботи суттєво підвищиться за педагогічних умов формування особистісної ціннісної життєдіяльності студентської молоді, створення виховного простору університету, використання активних, інноваційних методів виховання для включення студентів у процес інтеріоризації цінностей.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003.
2. Бех І. Психологічні резерви виховання особистості / Бех І. // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 11-13.

3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.

4. Педагогіка: Хрестоматія / уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – [2-ге вид., стер.]. – К.: Знання-Прес, 2006. – 700 с.

5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін.; За заг. ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.

6. <http://disser.com.ua/contents/27696.html>

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ДОЛГУШИНА О. А.

магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

Естетичне середовище ми розглядаємо як діяльнісну основу та стійку сукупність наявних, культурних цінностей; воно, з одного боку, вбирає в себе предметну сферу, певним чином організовані предметні результати художньо-творчої діяльності, а з другого, – форми відносин людей із реаліями культури, естетичного оточення. Школа в сучасних умовах повинна виконувати місію педагогізації естетичного середовища, а саме: вивчати та враховувати соціокультурні потреби учнівської молоді, різні типи її ставлення до мистецтва, художні інтереси, а також можливості інститутів сфери дозвілля; визначати конкретні виховні програми, організовувати діяльність школярів у сфері мистецтва; об'єднувати зусилля педагогів, працівників концертних організацій, театрів, кінотеатрів, музеїв, народних майстрів, батьків для реалізації накреслених цілей; встановлювати контакти безпосередньо з тими людьми, які залучаються до розв'язання виховних проблем; здійснювати самоаналіз самооцінку власної діяльності, своїх можливостей у досягненні поставлених цілей, пов'язаних із задоволенням художньо-естетичних потреб та інтересів. Якість художньо-естетичного середовища дає змогу посилити виразність культурної комунікації за рахунок локальних мистецьких реалій, орієнтуючи учнів не на механічне запам'ятовування інформації, а на активне творче засвоєння мистецтва рідного краю. У зв'язку з цим, активізація позаурочної виховної практики пов'язується з повноцінним використанням музичного мистецтва, розширенням і збагаченням виховного простору в мікросоціумі. Пам'ятки музичного мистецтва зазвичай використовуються як тип художньої творчості, що об'єднує у собі духовну культуру. Ознайомлення музикою минулого дозволяє учням глибше зрозуміти духовний, естетичний світ тих, хто жив і творив до нас, конкретно уявити спосіб життя, думки людей, систему цінностей попередніх епох [3, с. 38].

Вивчення процесу становлення та розвитку музично-естетичного виховання в Україні було предметом наукових праць його сучасників. Ця проблема розроблялася Д. Ахшарумовим, А. Вахнянином, С. Людкевичем, В. Матюком, С. Миропольським, П. Сокальським, та ін. На сучасному етапі процес музично-естетичного виховання розглядається дослідниками як якісна зміна рівня естетосфери особистості, що передбачає розвиток естетичної свідомості, емоційно-почуттєвої та художньо-творчої діяльності, які є основою даного процесу. У вітчизняних дослідженнях він вивчається з різних позицій: естетичного сприймання, поглядів, потреб, інтересів, ставлень, ідеалів, ціннісних орієнтацій, смаку, діяльності, що впливають на механізм дії, спричиняють модифікацію його компонентної структури, принципово не змінюючи сутності і змісту музично-естетичного виховання: формування естетичної свідомості, емоційно-почуттєвої сфери і творчого самовияву старшокласників.

І. Джидар'ян, Т. Домбровська, Л. Левчук, В. Лисенкова, Д. Кучерюк, В. Панченко у своїх філософських працях розглядають естетичну свідомість як складову естетосфери особистості. Так, І. Джидар'ян стверджує, що потреби, почуття, смак – це різні зрізи свідомості, які відображають її структурні рівні, проте предметність естетичної свідомості фіксується передусім у потребах. Учений доводить, що потреби, почуття, установки, інтереси, ціннісні орієнтації, смаки є складовими соціальної та психологічної структури естетичної свідомості [1, с. 165–167]. Т. Домбровська зазначає, що в структурі естетичної свідомості неможливо виділити вихідні елементи, оскільки її зрізи є результатом набутого соціального досвіду. Дослідниця виокремлює два рівні естетичної свідомості: соціально-психологічний і теоретико-ідеологічний. Кожен із них має свої підрівні, зв'язки між якими багатобарвні, а межі – умовні. До першого автор відносить естетичне переживання, почуття, сприймання, насолоду, потребу, емоції, смак, акцентуючи увагу на тому, що не всі вони мають фундаментальне значення в структурі естетичної свідомості. На теоретико-ідеологічний рівень дослідниця виводить мистецтво як один з особливих зрізів естетичної свідомості вищого рівня, тобто вияв духовності, що визначається як «метарівень» [2, с. 186].

Виховні можливості музичного мистецтва завжди були пов'язані з тим важливим місцем, яке займає музика в системі мистецтв, а музична творчість – у контексті людської діяльності загалом завдяки унікальній здатності музики виражати, перетворювати, моделювати людські емоції та почуття у всій їх багатобарвності та різноманітності. Це стосується усіх стильових і жанрових напрямів – музики академічної, фольклору, естради. Особливості змісту художньо-естетичного виховання засобами музики у позаурочний час на сучасному етапі визначаються високою насиченістю «інтонаційного словника» звукового оточення школяра розважальною музикою, яка звучить не тільки в концертних залах, але й складає постійно впливаючий на особистість звуковий фон її життя. Інтенсивно зростає вага стихійного входження підростаючого покоління в художньо-естетичне середовище, особливо у сфері дозвілля, яке в музичному мистецтві все більше орієнтується на «ринок» і «комерціалізацію». Академічне мистецтво з втіленими у музичних шедеврах глибокими ідеями, соціально-

значущим змістом має високий виховний потенціал, але звужену сферу застосування. Поряд із цим у популярній музиці також створюються зразки високого художнього рівня, які здатні привернути увагу дітей і молоді. Завдання нейтралізації стихійних впливів музичної інформації можливо вирішити, передусім, на підґрунті активнішого залучення до класичного й народного музично-гомистецтва.

У молодшому шкільному віці та, певною мірою, для молодших підлітків важливим є своєчасне залучення вихованців до кращих зразків популярної музики, при якому не протиставляється, а підкреслюється спорідненість «легких» і «серйозних» жанрів, завдяки чому відбувається розширення музичного кругозору, поступово формуються ті музичні потреби, які складатимуть у наступні вікові періоди основу для формування оціночної позиції, вміння орієнтуватися у звуковому потоці.

Музичне виховання в підлітковому та юнацькому віці, коли спостерігається пік занурення учнів у розважальну музику, спрямовується на формування оцінково-вибіркового ставлення.

Для популяризації предмета «Музичне мистецтво» в знз доцільно буде проводити різноманітні музичні заходи: музичні брейн-ринги, концерти, фестивалі, конкурси, тощо.

Ефективним є шлях коригування вибору музики для ознайомлення, для дискусій, для дозвілля, коректного введення творів високого художнього рівня водночас із популярними жанрами, використання на різних етапах спілкування з мистецтвом ігрових форм діяльності, популярних у молодіжному середовищі: «прес-клубів», «брейнрингів», «бліц-турнірів» тощо. До традиційних виконавських форм залучення школярів до музичного мистецтва належать – хор, ансамбль, гурток любителів музики.

Участь школярів у музично-виконавській творчості сприяє розвитку музичних здібностей, активізує мистецьке спілкування й самовираження. Робота виконавського колективу завжди повинна мати результатом концертні виступи, які розвивають інтерес до музичної творчості як у виконавців, так і слухачів, виховують такі особистісні риси, як організованість, відповідальність, охайність, культуру поведінки на сцені і в побуті, вміння усвідомлювати власні емоції й контролювати їх вияв. Дійовою формою залучення школярів до музичного мистецтва у позаурочній діяльності є дитяча філармонія, участь у якій можуть брати школярі, які навчаються в музичних школах, студіях, батьки, вчителі, які володіють грою на інструментах, співом, професійні музиканти.

Виховання потребує організації спілкування молоді з сучасною музичною культурою, і воно виходить далеко за рамки загальноосвітнього процесу. Це особливо актуально сьогодні, коли проблеми виховання учнівської молоді набувають особливого значення в процесі формування соціально відповідальної та естетично вихованої особистості.

Список літератури:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376с.
 2. Веремьев А. Эстетическое и художественное воспитание: сущность и взаимосвязи / А. Веремьев // Искусство и образование. – 2002. – № 3(21). – С. 4-10.
 3. Михайличенко О.В. Загальні методи музичного виховання / О.В. Михайличенко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. – Вип. 26. – К.: Видав. центр КНЛУ, 2004. – С. 36-41.
-

МОЖЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЕМ ФІЗИКИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

ДОНЕЦЬ І. В.

*аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Згідно з навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженою Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804, у 7-9 класах навчання фізики в основній школі спрямовується на досягнення загальної мети базової загальної середньої освіти, яка, зокрема, полягає в формуванні дослідницьких навичок школярів. Крім того, по завершенню базового курсу фізики учні повинні набути експериментальних умінь, дослідницьких навичок, а також оволодіти десятима ключовими компетентностями. При цьому навчальний фізичний експеримент як органічна складова методичної системи навчання фізики має забезпечувати формування в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистісного досвіду експериментальної діяльності. Завдяки цьому учні зможуть у межах набутих знань розв'язувати пізнавальні завдання засобами фізичного експерименту. У шкільному навчанні ця форма роботи реалізується завдяки демонстраційним і фронтальним експериментам, лабораторним роботам і короткотривалим дослідом, фізичному практикуму, навчальним проектам, позаурочним дослідом і спостереженням тощо. Організація позаурочних експериментальних досліджень учнів з фізики може бути реалізована різними формами проведення.

Тому метою роботи є створення переліку можливостей організації дослідницької діяльності вчителем фізики в позаурочний час.

Для розвитку дослідницької діяльності учнів вчитель фізики може використовувати кілька видів організації позакласної роботи:

1. Дослідницькі наукові роботи Малої Академії Наук. Під час їх написання учням необхідно досліджувати обрану проблемну тему, використовуючи різні види пошукової діяльності, одним із яких є фізичний експеримент.

2. Дослідницька діяльність під час участі у Всеукраїнській олімпіаді з фізики. Під час підготовки й участі у Всеукраїнській олімпіаді з фізики учням необхідно розв'язувати не лише теоретичні, але й експериментальні задачі, що вимагає проведення фізичних дослідів та аналізу їх результатів.

3. Дослідницька діяльність під час участі в інших олімпіадах з фізики. Під час участі у таких олімпіадах з фізики як «Левеня», «Олімпус» тощо учням необхідно розв'язувати дослідницькі задачі.

4. Дослідницька діяльність у літніх пришкільних таборах. Вчитель фізики може організовувати дослідницьку діяльність учнів у трьох напрямках: навчальні заняття; інтелектуальна гра «Що? Де? Коли?»; фізико-математичні бої.

5. Дослідницька діяльність у міських наукових центрах. Під час участі учнів у фізичних наукових центрах розвиваються дослідницькі вміння, бо розв'язуються певні проблеми пошукового-дослідницького характеру.

6. Дослідницька діяльність у міських центрах STEM-освіти. Поява таких центрів та участь у них дітей сприятливо впливає на розвиток їх дослідницької діяльності. З'являються в першу чергу центри з конструювання робототехніки, що вимагає від дитини розв'язання певних дослідницьких завдань.

7. Дослідницька діяльність пришкільних фізичних гуртках. Впровадження гуртку зі створення саморобних фізичних приладів та інші гуртки, спрямовані на розвиток в першу чергу практичних, а вже потім теоретичних умінь, розвиває в учнях дослідницький потенціал.

8. Дослідницька діяльність під час проведення предметного тижня фізики. Під час його проведення серед можливих форм організації дослідницької діяльності учнів можуть бути екскурсії, створення саморобних фізичних приладів, роботів тощо.

9. Екскурсії до сучасних інтерактивних музеїв науки. Зважаючи на обмеженість обладнання кабінету фізики, чудовою альтернативою є екскурсії до таких наукових музеїв, бо в них учні мають можливість самостійно виконувати дослідницькі завдання.

10. Екскурсії до фізичних факультетів університетів з проведенням фізичних майстер-класів та фронтальних фізичних експериментів. Кожен ВУЗ зацікавлений у якісному поповненню студентів фізичних факультетів. Для цього в День Відкритих Дверей проводяться фізичні майстер-класи та фронтальні фізичні експеримент, участь у яких розвиває дослідницькі вміння учнів-старшокласників.

11. Екскурсії до центрів відпочинку з проведенням фізичних майстер-класів. Не зважаючи на те, що деякі центри відпочинку не є науковими центрами, в них зазвичай організуються наукові майстер-класи, участь в яких сприятлива для розвитку дослідницьких умінь учнів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій допомагає розкривати дослідницькі вміння учнів у позакласній роботі. Серед можливих форм організації дослідницької діяльності засобами ІКТ можна виділити кілька видів:

1. Комп'ютерні демонстрації. Зазвичай їх створюють у комп'ютерній програмі Power Point. Можна використовувати також комп'ютерну програму Macromedia Flash, де є можливість відтворювати динамічні процеси реального

життя, але на певних моделях. Не є винятком використання відео-, аудіо уроків та навчальних ППЗ.

2. Комп'ютерний лабораторний практикум. За відсутності реального обладнання в кабінеті фізики є можливість проводити фізичні експерименти у віртуальному режимі. В нагоді стануть віртуальні лабораторні роботи.

3. Комп'ютерне тестування. Розробка контрольних та самостійних робіт у комп'ютерних програмах дозволяє не лише створювати всі можливі види тестів, але й робити випадкову вибірку з бази запитань на певну кількість завдань. Це значно спрощує контроль якості набутих знань і вмінь.

4. Розв'язання дослідницьких задач в комп'ютерній програмі Excel. Враховуючи той факт, що електронна таблиця Excel є потужною базою для розрахунків будь-якого типу, є можливість розв'язувати задачі в електронному вигляді, будувати графіки, аналізувати отримані дані.

5. Комп'ютерне моделювання. Використовуючи комп'ютерні програми Macromedia Flash, Ispring, Crocodile technology та ін., в учнів з'являється можливість створювати динамічні процеси, складати електричні ланцюги, контролювати процесом ядерних реакцій, що розвиває їх дослідницькі вміння.

6. Комп'ютерні ігри. Для підвищення інтересу учнів до фізики і розвитку їх дослідницьких вмінь, можна ознайомити їх з комп'ютерними іграми «Physikus» і «Physikus 2». Для того, щоб грати в цю комп'ютерну гру необхідні знання з фізики. Знання завжди можна отримати в мультимедійній бібліотеці, яка вмонтована у гру.

7. Соціальні мережі. Використання учнями соціальних мереж є об'єктивною реальністю. Але викладання дослідницьких завдань, конкурсів та ін. в соціальні мережі дає дітям шанс використати свій час із користю.

Таким чином організація позаурочних експериментальних досліджень учнів з фізики є необхідною складовою сучасної освіти. Існує чимало форм організації вчителем фізики дослідницької діяльності учнів в позаурочний час. Необхідним компонентом цієї організації є використання інформаційно-комунікативних технологій навчання, що можуть сприяти розвитку дослідницьких умінь учнів.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

ДУБІНКА М. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

За сучасних змін в освітній галузі для забезпечення ефективного здійснення навчально-виховного процесу у ВНЗ, викладачу необхідно враховувати як характер дії зовнішніх чинників, які впливають на свідомість і поведінку студента, так і внутрішніх регуляторів, які є важливими передумовами ефективного входження молоді людини в обрану професію, спроможної ефективно адаптуватися у майбутній професійній діяльності, усвідомлюючи соціальну і професійну відповідальність, здатної успішно самореалізуватися у професійній діяльності. У цьому контексті постає ряд проблем соціального-професійного самовизначення на розв'язання яких варто звернути увагу у процесі забезпечення фахової підготовки.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури, де закладені теоретико-методологічні основи дослідження самовизначення (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.І. Баришева, Л.І. Божович, М.Р. Гінзбург, Л.М. Кухарчук, Г.П. Ніков, С.Л. Рубінштейн, В.Ф. Сафін, Н.А. Шовір), засвідчують відсутність однозначного трактування окресленої категорії. Дослідження даної проблеми ведеться, в основному, в руслі теорій формування і розвитку особистості та теорії соціалізації особистості.

Поняття «соціальне самовизначення» не є сталим, воно розвивається в міру того, як змінюється наше уявлення щодо його сутності. Термін самовизначення може використовуватися у різних змістах, як самостійний вибір діяльності (дещо спрощене розуміння), і як самовдосконалення щодо обраної діяльності (у широкому розумінні). Самовизначення має ціннісний характер і передбачає активність суб'єкта (особистості чи соціальної групи), відповідальність за здійснений вибір, готовність до зміни способів та видів діяльності, до засвоєння нових соціальних ролей, до зміни способу життя.

Соціальне і професійне самовизначення має прояв у різноманітних формах, але результатом його на рівні суспільства в цілому є інтеграція молоді у різні структури суспільства. Аналіз зіткнення сфер життєдіяльності особистості «діяльність – спілкування – самосвідомість» дозволяє стверджувати, що **метою** соціального самовизначення є розширення, примноження соціальних зв'язків особистості із зовнішнім світом. Але створювати соціальні зв'язки може лише особа, що володіє здібністю до засвоєння соціальних ролей у різних галузях і сферах життєдіяльності. Якщо ж розглядати професію як певну соціальну і

економічну роль, то вже професійне самовизначення є процесом усвідомлення, набуття однієї з соціальних ролей у процесі соціального самовизначення.

Досліджуючи проблеми соціально-професійного самовизначення студентської молоді можемо спостерігати наявність таких тенденцій: 1) молодь стає більш прагматичною і самостійною у своїх діях. Вона більше покладається на власні сили та можливості, а не на державу чи будь-кого іншого у вирішенні власних проблем [1, с. 235]; 2) молодь характеризує не завжди достатній рівень соціальної активності, участі в діяльності громадських організацій тощо. Цей процес відбувається на фоні значної активності невеликих груп студентства, що беруть участь у різних квестах, займаються волонтерською діяльністю тощо; 3) молодь у цілому має бажання вчитися, здобувати вищу освіту, що дає можливість більш упевнено почуватися в житті, саморозвиватися та самореалізовуватися; 4) молодь вирізняється певним зниженням культурних запитів, нехтуванням ціннісних орієнтацій, певною кризою ідеалів, втратою духовних орієнтирів [1, с. 237].

У цілому, соціально-професійне самовизначення особистості є визначальною складовою процесу соціального самовизначення, що характеризує вибіркове ставлення студента до професійно-трудової сфери життєдіяльності людини, здійснюється з метою зайняти певну соціальну позицію в суспільстві, у його соціальній структурі. Професійне самовизначення має здійснюватись з урахуванням особливостей та здібностей студента, вимог професійної діяльності та конкретних соціально-економічних умов. При цьому «професійне» і «соціальне» стають виразно зв'язаними, оскільки є різними зрізами суспільного розподілу праці. На наш погляд, соціально-професійне самовизначення характеризується трьома аспектами: 1) формуванням соціального самовизначення особистості в широкому сенсі як установкою на певний тип соціалізації, ухваленням (при варіативних відхиленнях) нормативної бази сучасного індивідуального суспільства; 2) вибором шляху соціального самовизначення у вузькому сенсі як орієнтир на вхід до певної соціальної групи, набуття необхідного соціального статусу, на пошук певної ніші в його соціально-груповій і соціально-діяльнісній структурі; 3) професійним самовизначенням як спрямованістю на певний спосіб і вид занять, на вибір конкретної професії, рівня освіти, потенційного місця роботи.

При цьому професійне самовизначення необхідно розглядати як підсистему соціального самовизначення в процесі соціалізації, що будується на узгодженні складових «хочу», «можу», «потрібно», «зобов'язаний» і є ідеальним типом соціалізованої професійної норми та визначається суспільним ідеалом.

Професійну приналежність з урахуванням кваліфікаційних, освітніх і інших характеристик можна розглядати як чинник, що характеризує соціальне положення людини в суспільстві, оскільки соціальні групи не можуть існувати інакше як через групи професійні. До вибору професії в процесі професійного самовизначення необхідно відноситися як до однієї з найважливіших подій на життєвому шляху людини. Професійне самовизначення пов'язане з минулим досвідом особистості, а процес професійного становлення зорієнтований у майбутнє, визначаючи формування майбутнього соціального статусу, місце в житті та подальший

пошук. Професійний вибір необхідно розглядати в комплексі з перспективними планами («виборами») особистості також і в інших сферах життєдіяльності. Професійне самовизначення має специфіку. Якщо соціальне самовизначення характеризує всю сферу потреб і систему відносин особистості до дійсності, то професійне – лише сферу потреб і відносин, пов'язаних з поведінкою особистості щодо визначення своєї професійної діяльності.

Оцінюючи зміни в змісті професійних устремлінь молоді, слід зазначити, що реформування системи освіти має величезний вплив на плани професійного самовизначення молоді. Разом з проблемами, які існували завжди при виборі професії, з'явилися ряд нових проблем (наприклад, прагнення певної частини молоді до швидкого включення в діяльність та етична, трудова, економічна, правова не підготовленість до цієї діяльності; необхідність розширювати сферу підготовки випускників до праці в умовах ринку і в той же час погіршення умов для цього (зношеність матеріально-технічної бази тощо); необхідність переорієнтації навчально-виховного процесу на нові соціально-економічні умови і відсутність кадрових, матеріально-технічних і фінансових можливостей [2, с. 88].

Зміни змісту праці диктують особливі, іноді суперечливі вимоги до носіїв певного професійного статусу. І ця тенденція посилюється у сьогоденні, тому професійне самовизначення характеризується як свідомий та активний вияв, визначення та утвердження власного статусу (позиції) в системі суспільних відносин чи суспільного розподілу праці. У цілому ж, на подальший процес соціально-професійного самовизначення впливають: 1) фактори вибору професії, що характеризуються індивідуальною ієрархією та залежать від власне активності особистості; 2) фактори власне соціальної структури (функціональні ролі, специфіка професійного підбору, межі руху в системі структури (певні «рамки»), соціальний простір); 3) фактори, що пов'язані з історичним етапом в розвитку конкретної соціальної структури (врахування життєвого і соціального досвіду цілих поколінь, що є визначальним в соціально-професійній біографії); 4) специфічні ситуативні фактори.

Отже, з метою подальшого ефективного здійснення соціально-професійного самовизначення студентської молоді необхідно зважати та враховувати наступні чинники (використання наявного досвіду та педагогічних ситуацій; стимулювання особистої зацікавленості студента в розумінні соціальної значимості результатів своєї діяльності і набутого соціального досвіду; створення ситуацій соціального досвіду; включення студента в активну діяльність, пов'язану з плануванням, обговоренням варіантів участі, відповідальності, з організацією самоконтролю і здійснення самооцінки; безпосереднє включення у різні види творчої і продуктивної діяльності; розширення соціального досвіду з орієнтацією на перспективу соціального розвитку), а також створювати у ВНЗ сприятливі організаційно-педагогічні умови, *змістовна сторона* яких зорієнтована на: 1) актуалізацію наявного досвіду у молодій людині та активне залучення студента в зміст професійної підготовки; 2) розширення особистісних функцій студентів у освітньому процесі; 3) виокремлення нагальних навчально-професійних завдань діяльності та співвіднесення їх з поведінкою самих студентів; *процесуальна сторона* яких має включати: 1) компетентність виклада-

чів, що сприятиме продуктивності самореалізації студента; 2) діалогічна взаємодія суб'єктів навчального процесу; 3) рефлексивне управління діяльністю студентів з позицій викладача; *методична сторона* має бути спрямована на використання інтерактивних методів та прийомів навчання тощо.

Список літератури:

1. Балакірова О.М., Яременко О.О. Проблеми соціального розвитку молоді на сучасному етапі / О.М. Балакірова, О.О. Яременко // Молодь: стан, проблеми, шляхи розв'язання. – К.: АЛД, 1996. – Вип. 5. – С. 231–256.

2. Юпитов А.В. Исследование ситуации профессионального самоопределения студентов / А.В. Юпитов, А.А. Зотов // Социологические исследования. – 1997. – № 3. – С. 84–92.

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

ДУДІКОВА Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови

та медичної термінології

Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова

м. Вінниця, Україна

Тенденції глобалізації європейського та світового освітнього простору суттєво впливають на перебіг модернізації вищої медичної школи в контексті підписання Україною Болонської декларації. Головною метою реформування вищої медичної освіти є генерація нових медичних кадрів за рахунок впровадження в освітній процес європейських освітніх і медичних стандартів, підвищення інтелектуального, науково-освітнього, професійно-орієнтованого рівня науково-педагогічних кадрів, забезпечення медичних університетів сучасними ефективними інноваційними та інформаційними медичними технологіями. Крім того, інновації в системі підготовки медичних кадрів пов'язані з впровадженням сучасних галузевих стандартів вищої медичної та фармацевтичної освіти, запровадженням процедури ліцензування та сертифікації фахівців.

Одним з важливих аспектів професійної підготовки майбутніх лікарів є формування в них здатності до дотримання моральних, етичних і фахових норм в професійній діяльності, володіння морально-етичними принципами ставлення до живої людини та її тіла як об'єкту анатомічного та клінічного дослідження, використання морально-етичних принципів спілкування з хворими, викорис-

тання принципів моралі та врахування національних і релігійних особливостей для виконання професійних функцій.

Як свідчать результати аналізу наукових праць, професійна етика лікаря передбачає усвідомлення професійного обов'язку лікаря перед суспільством і пацієнтами, його право на професійну гідність і честь, охоплює нормативні принципи поведінки лікаря, морально-деонтологічні принципи медичного фахівця та принципи фахової субординації у хірургії, у клініці внутрішніх хвороб, у педіатрії та фізіотерапії. Сучасні міжнародні вимоги підготовки фахівців в галузі вищої медичної освіти мають на меті забезпечення підготовки кваліфікованих, грамотних, психологічно і соціально компетентних лікарів. Результати аналізу освітніх програм підготовки студентів у медичних університетах вказують на те, що сучасний лікар повинен володіти не лише когнітивними та поведінковими навичками прийняття клінічних рішень, а також навичками етичної поведінки в процесі професійної взаємодії з пацієнтами, їх родичами та колегами, високорозвиненими комунікативними навичками, професійними морально-етичними установками на рівні сучасних досягнень медицини. Отже, сучасний лікар повинен у різних видах фахової діяльності демонструвати високий рівень професійно-етичної компетентності.

Натомість, у процесі аналізу сучасної педагогічної теорії та практики підготовки майбутніх лікарів спостерігаються певні суперечності, зокрема між: соціальним замовленням держави на підготовку компетентних фахівців галузі знань «Охорона здоров'я» із високим рівнем професійної підготовки і недостатньою розробленістю педагогічних умов формування їх професійно-етичної компетентності; об'єктивною потребою формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів та відсутністю ефективних освітніх технологій, повільним упровадженням компетентнісного підходу у їхню підготовку; необхідністю вдосконалення професійної підготовки шляхом поглиблення професійно-етичної компетентності на основі запровадження педагогічних інновацій і системою навчання, яке спрямоване на уніфіковані стандарти підготовки майбутніх лікарів; вимогами нормативно-правових документів та освітньо-професійних програм щодо необхідності розвитку професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів і недостатністю їх мотиваційної готовності під час вивчення дисциплін гуманітарного спрямування.

Щодо сутності поняття «професійно-етична компетентність», то на думку дослідників, це складне індивідуально-психологічне утворення, яке об'єднує теоретичні знання з професійної етики, професійно-етичні цінності, морально-особистісні якості та практичні вміння фахівця у сфері професійної діяльності та забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм, а також акмеологічні інваріанти, що визначають його потребу у професійно-етичному самовдосконаленні. Цю компетентність складають мотиваційний, змістовий, особистісний, операційний і рефлексивний компоненти [1; 2].

На думку Н. Шигонської, бути етичним означає дотримуватись поведінки, яка відповідає прийнятим у суспільстві нормам. Термін «етика» вживається в багатьох значеннях, зокрема як синонім терміна «моральність». Етика як наука

є філософським ученням про мораль як форму суспільної свідомості та специфічну сферу суспільного життя. Інколи термін «етика» («етичний») вживають для оцінки поведінки і розуміють як упорядкований збір правил поведінки, що акцептується якоюсь особою чи групою людей [3].

У наукових дослідженнях вживається також поняття професійно-етична культура. На думку Т. Корольової, це система професійно-етичних якостей і цінностей, які стали внутрішніми надбаннями професійно сформованої особистості». Особливе значення професійно-етичної культури майбутніх лікарів пояснюється тим, що вони працюють з людьми, які мають проблеми із здоров'ям і потребують не лише фізичної, але значною мірою, психологічної та моральної підтримки. Все це вимагає від лікаря відповідних рис характеру та належної професійної підготовки [4].

Фундаментальними етичними знаннями, які визначають професійно-етичні якості медичних працівників, є: моральний обов'язок, моральна відповідальність, справедливість, честь і гідність медика, медичний такт, вимогливість, толерантність тощо. Тому завдання формування професійної етики майбутніх фахівців полягає у розвитку їх моральної свідомості, формуванні моральних почуттів і переконань; виробленні звичок моральної поведінки тощо. Основою формування етичних поглядів фахівця є знання принципів, вимог і норм моралі та їх специфічного відображення у професійній діяльності в певній галузі [5, с. 41–43].

Проблема формування особистості лікаря, професійної культури, етичної поведінки, професійно-етичної компетентності неодноразово привертала увагу науковців. Проте комплексного дослідження формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах з урахуванням сучасних викликів і загроз на сьогодні немає: не обґрунтовано концепцію та педагогічні умови формування цієї значущої для професійної діяльності компетентності під час навчання у ВНЗ, не розроблено модель і технологію її формування, не визначено об'єктивно вимірюваних критеріїв та показників сформованості, немає науково-методичного забезпечення реалізації технології формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах в умовах глобалізації європейського та світового освітнього простору, реформування медичної галузі в Україні.

Список літератури:

1. Петренко Н. В. Сутність та особливості професійно-етичної компетентності офіцера-прикордонника / Н. В. Петренко // Збірник наукових праць № 54. Серія : Педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Романишина Л. М. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького, 2010. – С. 91–92.

2. Демянчук М. Р. Теоретичні основи професійної підготовки бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу / Демянчук М. Р. // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – К. : НУОУ, 2013. – Вип. 3(34). – С. 36–41.

3. Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Шигонська ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.: рис. – укр.

4. Корольова Т. В. Загальні підходи до вивчення поняття «професійно-етична культура майбутнього лікаря» / Корольова Т. В. // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць / редактор Стасюк В. В. – К. : НУОУ, 2014. – Вип. 2 (39). – С. 94–98.

5. Бараник Е. В. Формирование основ профессионально-этической культуры будущих юристов в процессе изучения иностранного языка в вузе : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Бараник Елена Владимировна. – М., 2007. – 190 с.

ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

ЖАБЮК Х. В.

магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

Логіка розвитку сучасної цивілізації ставить перед освітою завдання, для виконання яких необхідно формулювати нові концептуальні ідеї навчання, що органічно поєднують елементи традицій та інновацій. Сучасні філософські знання про світ, про людину змушують науковців, практиків відшукувати та розробляти принципово нові підходи, методи пізнання світу, пізнання невідомого, засновані на принципах діалогічності, толерантності, різні прийоми, засоби вивчення дійсності. Підготовка нового творчого покоління до життя в суспільстві, в якому зростає складність його устрою і мобільність, – гарантія існування самого суспільства, культури, пов'язаної із самобутністю, традиціями, досвідом, цінностями.

Тому розвиток творчого мислення – це одне із важливих завдань, яке повинна вирішувати школа. Дуже важливо, щоб педагог здійснював процес формування творчого інтелекту учнів вже з першого уроку.

У контексті визначеного питання психологи (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, А.В. Брушлінський, О.М. Матюшкін, С.Л. Рубінштейн та ін.) стверджують, що творче мислення в школярів на перших етапах навчання ще зовсім не сформоване. Це пояснюється тим, що вони не можуть прийти до широких узагальнень. Дедуктивний спосіб узагальнення їм не доступний. Учні здатні тільки на основі ряду фактів прийти до розуміння загального положення, тобто в умовисновках можуть приходити від часткового до загального індуктивним шляхом.

Із вступом до школи процес формування творчого мислення дітей у великій мірі починає залежати від педагога, від того як він організовує навчання, які методи і засоби використовує при цьому, які завдання пропонує учням і від того, чи сам вчитель є творчою особистістю.

Для середньої ланки шкільної освіти важливо, щоб педагог використовував у свої діяльності такі методи, які б якомога більше стимулювали розвиток уяви та продуктивного мислення дітей. Адже основою творчої діяльності на думку Н. В. Орлової є уява, яка проявляється у всіх напрямках діяльності особистості [1]. Завдяки їй стає можливим художня, наукова, технічна, ігрова творчість. Такий погляд поділяють дослідники технічної творчості Г. С. Альтшулер, В. І. Белозерцев, К. С. Пігров, Л. В. Яценко та ін.

Треба прагнути до того, щоб навчання було не просто зрозумілим і доступним, але й цікавим. Коли учням навчальний матеріал є зрозумілим, доступним, проте не викликає у них ніякого інтересу, не активізує творчого мислення, оскільки самі завдання є стандартними, шаблонними.

На сьогоднішній день науковці вважають пріоритетною розвивальну функцію навчання, культивують самостійність і нестандартність думки, що забезпечує здоровий інтелектуальний клімат класу.

Результативність використання нестандартних завдань значно підвищується за умов їх організації в певну систему. Поняття «система завдань» охоплює таку їх сукупність, яка об'єднана загальною дидактичною метою, наскрізною змістовою лінією предмета, побудованою з урахуванням вікових особливостей учнів.

Гурткова робота – це складова частина навчання, виховання та розвитку дитини загальноосвітньої школи реалізується засобами різноманітної урочної та позаурочної діяльності учнів. Гурток – основна форма втілення змісту позашкільної освіти і один з способів виховання учні як у процесі вивчення окремого навчального предмета, так і різноманітних інтегрованих курсів у межах навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України чи адаптованих відповідно до навчальних програм [2].

Питаннями гурткової роботи з художньої обробки деревини і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів займалися такі видатні вчені, як С.У. Гончаренко, О.М. Коберник, О.М. Леонт'єв, А.С. Макаренко, С.Л. Рубінштейн, В.К. Сидоренко, Д.О. Тхоржевський, О.О. Фунтікова та ін..

Метою гурткової роботи з художньої обробки деревини є виховання особистості учнів на основі формування трудової діяльності.

Б. М. Тимків, вказує, на те, що на гурткових заняттях в школі або під час самостійного пізнання діти можуть навчитися безлічі цікавих і корисних речей:

- основних відомостей про традиційні центри народних промислів України, їх характерні особливості, художній і творчий – шлях найвідоміших майстрів;
- особливості місцевого промислу художньої обробки матеріалів, історію його виникнення та розвитку;
- основні закономірності композиційних побудов та особливості їх використання в декоративно-ужитковому мистецтві;
- матеріал, які потрібні для виготовлення декоративно-ужиткових виробів та їх властивості (фізико-механічні, хімічні, психологічні);

- психологію виготовлення та декорування художніх виробів;
 - вимоги до якості декоративно-ужиткового виробу в цілому (орнаменту, техніки виконання елементів та ін.);
 - норми і правила безпечної праці;
 - проектувати й виготовляти виріб, складати технологічну документацію;
 - самостійно й творчо підходити до розробки орнаментальної композиції в обраній техніці декорування;
 - добирати й готувати матеріал, визначати його фізико-механічні, технологічні властивості;
 - переносити орнаментальну композицію на поверхню виробу;
 - виготовляти й загострювати інструмент і перевіряти його геометричні параметри;
 - користуватися спеціальним ручним і механізованим інструментом, обладнанням, пристроями;
 - дотримуватися правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних норм [3].
- Отже заняття творчістю допомагають розвивати художній смак і логіку, сприяють формуванню просторової уяви.

Список літератури:

1. Орлова Н. В. Розвиток творчих здібностей учнів у навчальному процесі // матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції 27 жовтня 2011р., Херсон / За ред. Х. С. Юзбашева та ін. – Х.: РІПО, 2011. / Н. В. Орлова – С. 143-146.
 2. Положення про позашкільний навчальний заклад // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум. – 2001. – 470 с.
 3. Тимків Б. М. Виготовлення художніх виробів з дерева / Б. М. Тимків, К. М. Кавас. – Львів: Світ, 1995.
-

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ УКРАЇНИ

ЗОЛОТОВСЬКА В. С.

*аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
м. Херсон, Україна*

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах являє собою цілеспрямовану мовну комунікативну діяльність, а її організація постійно трансформується в більш змістовну і значущу. Це детерміновано, передусім, глобалізаційними процесами, що відбуваються в світі, а також рухом України в європейський інтеграційний простір,

орієнтацією на європейські стандарти якості підготовки фахівців, розширенням міжнародної співпраці тощо. Тепер основним завданням вивчення іноземних мов у вищому навчальному закладі (ВНЗ) стає сформованість у майбутніх дипломованих фахівців соціально-комунікативної компетентності. Зазначене вимагає переосмислення принципів і підходів до організації мовної комунікативної діяльності, реконструкції змісту іншомовної освіти та перегляду вимог до професійного рівня викладача іноземних мов.

Проблеми вивчення іноземних мов у ВНЗ різного профілю привертають усе більшу увагу представників вітчизняної наукової думки та педагогів-практиків. Механізми реалізації оновлених підходів до розвитку соціально-комунікативної компетентності визначили й описали: Г. Баранова, С. Барсук, Г. Барташова, К. Галацин, Н. Герасименко, О. Хоменко, А. Цина та ін. Методологію розвитку морської освіти в Україні обґрунтували у своїх дослідженнях М. Бабишина, Ю. Петровська, О. Фролова та ін. Водночас бракує розроблень щодо аналізу сучасних підходів до вивчення іноземної мови студентами закладів морського профілю, які мають свою специфіку. Відтак це питання потребує додаткової уваги.

За визначенням, наданим у філософському енциклопедичному словнику, методологія становить «сукупність підходів, способів, методів, прийомів і процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети» [6, с. 374]. Аналізуючи підходи до розвитку вищої освіти в умовах модернізації, Ю. Козловський тлумачив методологію як галузь знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності [5, с. 235]. Отже закономірним для нашого дослідження буде звернення до розгляду актуальних підходів щодо реалізації вивчення іноземних мов у ВНЗ морського профілю, з метою їх обґрунтування в змісті педагогічної науки та ефективного використання на практиці.

Враховуючи специфіку роботи з формування у майбутніх фахівців морської галузі соціально-комунікативної компетентності, найактуальнішими вважаємо реалізацію комунікативно-когнітивного та професійно-орієнтованого підходів до вивчення іноземних мов.

Комунікативно-когнітивний підхід, згідно з твердженнями Г. Баранової, ґрунтується на засадах «принципу свідомості у навчанні й на теорії соціоконструктивізму, згідно з якою студент є суб'єктом процесу навчання» [1, с. 56]. Оскільки реалізація цього підходу передбачає, передусім, опанування комунікативними знаннями, то вважаємо доцільною увагу до широкого спектру принципів, впровадження яких забезпечить інтенсивність навчального процесу в морських ВНЗ. Реалізація ж професійно-орієнтованого підходу акцентує на відповідному доборі змісту іншомовної освіти (професійна лексика, створення ситуацій, обговорення тем з практичної діяльності моряків тощо).

Нового смислового забарвлення набуває останнім часом гуманістичний підхід до навчання іноземних мов. Періодом його розроблення і теоретичного обґрунтування визначають 60 – 70 роки ХХ століття. Сутність підходу полягає в перенесенні акцентів із обов'язкового виконання плану і задач уроку (заняття) на врахування індивідуальності студента, зокрема його здібностей, вподобань,

можливостей. Водночас мають застосовуватися такі форми, методи і засоби іншомовного навчання, які відповідали б віковим особливостям розвитку вихованців [8]. Саме така переорієнтація з особистості викладача та методів викладання на особистість учня та способи навчання забезпечують гуманістичний підхід до освіти курсантів вищих навчальних закладів морського профілю.

У контексті сучасного розвитку морської освіти пріоритетним визнаємо і реалізацію інноваційного підходу, що передбачає здатність педагогів до творчого пошуку та використання інновацій. Прикладом нового і прогресивного в сучасній освіті, зокрема організації комунікативної діяльності є інформаційно-комунікаційні технології. Інтернет-простір створює можливості для широкого використання інформаційних джерел, оперативних даних, організації дистанційного навчання, створення навчальних центрів тощо [2]. Такий освітній простір розширює можливості комунікативної підготовки моряків.

Подібні задачі розв'язуються шляхом реалізації інтегрованого підходу. У зв'язку з цим, О.Хоменко зазначає, що потреба сьогодення в розробленні комплексної моделі управління процесом професіоналізації фахівців потребує сформованості високого ступеня комунікативної культури, яка в свою чергу є інтегрованим утворенням. Вказане здатна забезпечити не тільки інтеграція змісту мовної освіти в ЗНЗ. Співробітництво вітчизняних університетів з зарубіжними є одним з кроків упровадження інтегрованого підходу, що забезпечується засобами реалізації програм академічної мобільності – Сократес, Ерасмус, Таціс, Темпус. Важливою умовою успішної взаємодії університетів у світовому освітньому просторі є володіння її учасників іноземними мовами, розуміння культурної самобутності народу. Вказане детермінує оновлення цілей і завдань іншомовної підготовки, зміни її статусу, посилення її ролі у системі вищої професійної освіти [7, с. 56]. Таким чином, інтегрований підхід полягає в синтезі наявних знань і контенту інформаційних ресурсів, переносі оновленого досвіду в єдиний мовленнєвий простір, що призводить як до розширення мовної картини світу студента, так і до трансформації сучасного світового простору.

Праксеологічний підхід реалізується через систематичну організацію практичної роботи студентів. До такої роботи відносять прослуховування аудіоматеріалів, записаних носіями мови, корегування вимови, відпрацьовування конкретного звуку тощо. Доцільним є і використання широкого спектру інноваційних методів (метод «тихого» навчання (The Silent Way), метод «громади» (Community Language Learning), нейро-лінгвістичне програмування (Neuro-Linguistic Programming), варіанти суггестивного методу тощо [4, с. 5].

Перевагами використання зазначених методів, на думку сучасних вчених, є формування внутрішньої мотивації, сприяння активізації мислення, концентрації уваги, стимулювання пізнавальної активності, самостійності учнів, що дає змогу продуктивно застосувати резервні можливості особистості через занурення в іноземний мовний та мовленнєвий простір.

Відповідно до вищезазначеного зростають вимоги і до професійного рівня викладача іноземних мов. Розуміючи, що мова є засобом взаємовпливу осіб, задіяних у комунікативній діяльності, викладач має бути обізнаним з різних

аспектів Теорії мовленнєвого впливу, що вивчає механізми варіативної інтерпретації впродовж функціонування мовної системи в певній сфері діяльності людини [3, с. 25]. Зокрема, для ефективного навчання студентів різного профілю варто виявити специфіку та пріоритетні чинники успішного використання мови задля вирішення особистих і професійних задач комуніканта. Крім вивчення системи мовних форм, викладач повинен акцентувати на комунікативних аспектах мовленнєвої діяльності. Таким чином, простежується тенденція щодо організації контекстного, усвідомленого, вмотивованого вивчення мов. А результативність відповідного навчання підвищується за умови реалізації сучасних підходів: комунікативно-когнітивного, професійно-орієнтованого, гуманістичного, інноваційного, інтегрованого, прагматичного тощо. Комплексне впровадження вказаних підходів у систему іншомовного навчання в ВНЗ морського профілю має забезпечити сформованість соціально-комунікативної компетентності курсантів. Контент цього феномену вирізняється багатоваріантністю, різноманітністю визначень та неоднозначністю трактування та є перспективним для розгляду щодо теми нашого дослідження.

Список літератури:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма – Інкос, 2007. – 315 с.
 2. Барташова Г.І. Невербальні компоненти комунікації в аспекті вивчення іноземних мов // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 23 листопада 2011 р.: тези доповіді; Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2008. – Вип.4. – С. 19 – 21.
 3. Гаврилова М.В. Методы и методики исследования политической коммуникации. / М.В. Гаврилова. – СПб: Изд-во Невского института языка и культуры, 2008. – 92 с.
 4. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка / Е.Г. Кашина. – Самара: Универс-групп, 2006. – 75 с.
 5. Козловський Ю. М. Теоретико-методологічні основи моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Козловський Юрій Михайлович. – Львів, 2012. – 565 с.
 6. Філософський енциклопедичний словник / Шинкарук В. І. (ред.). – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
 7. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід'ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства / О. Хоменко // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 55 – 61. – (Інститут ВО НАПН України).
 8. Цина А. Типи дидактичної взаємодії викладача і студентів у процесі навчання / А. Цина // Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту. – Вип. 7(46). – Полтава: Полт. пед. ун-т, 2005. – С. 268 – 276.
-

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЇ

КАРТАШОВА І. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки
Херсонський державний університет*

ГАМЕЛАУРІ А. О.

*доцент, проректор з науково-педагогічної роботи
Морський інститут післядипломної освіти
імені контр-адмірала Ф. Ф. Ушакова
м. Херсон, Україна*

Компетентності для учня – це образ його майбутнього, орієнтир для оволодіння. Під час навчання у школяра формуються ті або інші складові «дорослих» компетентностей, і, щоб не тільки готуватися до майбутнього, але й жити в сьогоденні, він оволодіває ними з освітньої точки зору. Освітні компетентності відносяться не до всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, наприклад дорослий фахівець, а тільки до тих, які включені до складу загальноосвітніх галузей і навчальних предметів. Такі компетентності відбивають предметно-діяльнісну складову середньої освіти й покликані забезпечити комплексне досягнення її цілей.

У методиках навчання окремим предметам компетентності використовуються вже тривалий час; наприклад, лінгводидактичні компетентності застосовуються у мовах, комунікативні – в інформатиці. В останні роки поняття «компетентність» вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язане з потребою у системному підході до змісту освіти й необхідністю конкретизації навчального матеріалу на загальнопредметному рівні. Посилення уваги до цього поняття обумовлено також рекомендаціями Ради Європи з оновлення освіти. Необхідність формування школою ключових компетенцій зазначена в Концепції Нової української школи [2].

Біологія разом з іншими предметами сучасної української школи робить свій внесок у формування ключових компетентностей [1]. Компетентнісний потенціал навчального предмета біологія дозволяє формувати полікультурну компетентність.

Полікультурна компетентність – пізнання й досвід діяльності в галузі національної й загальнолюдської культури; духовно-моральні основи життя людини й людства, окремих народів; культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій; роль науки й релігії в житті людини; компетенції в побутовій і культурній сферах (наприклад, уміння організовувати вільний час); досвід освоєння учнем картини світу, що розширюється до культурологічного й вселюдського розуміння світу [3, 4].

Проблема полікультурної освіти набуває особливої актуальності та складності в поліетнічному багатонаціональному українському суспільстві. Сучасні педагогічні реалії вимагають з одного боку врахування етнокультурного чинника, з другого – створення умов для пізнання культури інших народів. Існує певна тенденція розвитку сучасного суспільства: спостерігаючи за змінами в освітньому процесі та потребами суспільства, зрозуміло, що державі потрібен компетентний випускник який знайде своє місце і зможе самореалізуватися, а також буде здатен до подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Формування полікультурної компетентності школярів передбачає оволодіння ними досягненнями культури національної і світової, усвідомлення ролі та впливу біології на розвиток культури, оцінювання здобутків світової літератури й мистецтва.

Саме тому ми пропонуємо наступні *методичні прийоми* під час викладання шкільного курсу біології, що сприятимуть формуванню полікультурної компетентності.

1. *Використання в процесі викладання біології віршів, уривків з творів художньої літератури для ілюстрації конкретних природничо-наукових явищ, для пояснення їх біологічної сутності, для визначення наукової обґрунтованості тексту.*

До фрагментів з художньої літератури можна звертатися на рівних етапах уроку: під час пояснення нового матеріалу, його закріплення, опитування, розв'язування творчих завдань.

На уроках біології у 6 класі можна широко використовувати легенди, оповіді, перекази, уривки з художньої літератури, вірші тощо. Рослини завжди відігравали значну роль у побутовому, суспільно-політичному житті людства – починаючи з найдавніших часів і до сьогодення. Ми зустрічаємо описи рослин у греків, римлян, євреїв, арабів, німців, слов'ян тощо. Рослини оповиті поетичним серпанком. З ними пов'язано дуже багато цікавих легенд, міфів, переказів, історичних оповідей. І ось ці то веселі, то сумні, то поетичні, то прозово-історичні легенди, оповіді й перекази сприяють не лише формуванню ботанічних понять, а й вихованню у школярів бережного ставлення до природи, формуванню загальнолюдських цінностей, прищепленню любові до художнього слова.

Методика використання художніх творів може бути різноманітною. Якщо уривок містить опис природного явища, то його доцільно зачитати для ілюстрування вивченого матеріалу. Можна вчинити й по-іншому: зачитавши фрагмент із художнього твору, запитати учнів, про яке природне явище йдеться в цитованому тексті? Корисно працювати з уривками, у яких природні явища пояснюють неточно. У цьому випадку перед учнями ставлять завдання визначити, у чому полягає неправильність тверджень, коментарів, поданих автором твору. Нами здійснено підбір художніх творів з методикою використання їх у шкільному курсі біології.

2. *Використання історичної інформації стосовно розвитку природничих знань.*

У процесі пошуку історичної інформації вчителю доречно використовувати не тільки «мову фактів і цифр», а й науково-популярну літературу (наприклад,

Н.И.Плавильщиков «Гомункулус. Очерки из истории биологии». – М.: Детгиз, 1958). Історичні факти не тільки викликають інтерес в учнів, а й збагачують зміст навчання, розширюють кругозір учнів.

3. Використання біографічних відомостей про вчених-біологів.

У ході вивчення нового матеріалу доцільно розповідати учням про вчених, що зробили вагомий внесок у розвиток біології. У літературі можна знайти цікаві розповіді про діяльність того чи іншого видатного вченого-біолога. Яскраві, динамічно виписані портрети І. Павлова, О. Сєверцева, М. Вавилова є в чудовій книзі Я. Голованова «Етюди про вчених» (серія «Життя видатних людей»).

На уроці з теми «Запліднення у квіткових рослин» у 6 класі необхідно звернути увагу учнів на подвійне запліднення у покритонасінних рослин, наголосити, що це відкриття у 1898 р. зробив С. Навашин. Про результат роботи він доповів на X з'їзді природодослідників і лікарів, який відбувся 24 серпня 1898 р. у Києві. Доповідь ілюстрував серією власноруч виготовлених таблиць. У зв'язку з цим відкриттям німецький ботанік Е. Страсбургер писав: «Це несподіванка, що робить честь проникливості й спостережливості дослідника, який зробив це відкриття». Під час підготовки до цього уроку можна запропонувати деяким учням підготувати повідомлення про життя і діяльність С. Навашина тощо.

Це дасть змогу виховувати учнів на прикладі життєвого і творчого шляху видатних людей, що сприяє формуванню полікультурної компетентності.

4. Розкриття зв'язків біології з іншими природничими та суспільними дисциплінами, реалізація міжпредметних зв'язків.

На уроках біології завжди доцільно звертати увагу учнів на те, що біологія не є відокремленою наукою, вона пов'язана з іншими як природничими, так і суспільними дисциплінами. Біологія пов'язана з хімією, фізикою, географією, математикою, геологією тощо. На межі біології та фізики виникла наука біофізика, що вивчає фізичні та фізико-хімічні закономірності в життєдіяльності організмів. Завдяки хімії та біології сформувалися біохімія, біонеорганічна, біоорганічна хімія, які вивчають хімічні процеси в живих організмах тощо.

Під час вивчення теми «Хімічний склад клітини» у 8 класі можна схематично пояснити учням, які процеси відбуваються з білками, жирами, вуглеводами в організмі людини; обов'язково з'ясувати, чому людина не може обійтися без їжі, яка містить поживні речовини.

На уроці з теми «Обмін в організмі білків, жирів та вуглеводів» (8 клас) учні доходять висновку, що глюкоза, сахароза, крохмаль та інші органічні речовини мають величезне значення для життєдіяльності організмів, пояснюють хімічні процеси, що відбуваються із цими речовинами в організмі людини. Знання, отримані на уроці біології, знадобляться учням під час вивчення теми з хімії «Вуглеводи».

Набуті знання на уроці з теми «Порушення роботи імунної системи» у 8 класі учні зможуть поглибити, вивчаючи предмет «Основи здоров'я». А от легше засвоїти механізм роботи слухового аналізатора допоможуть знання, отримані на уроках фізики з теми «Звук. Звукові явища» тощо. У такий спосіб здійснюється реалізація міжпредметних зв'язків.

З метою формування полікультурної компетентності доцільно проведення інтегрованих уроків.

Використання вчителем біології вищезазначених методичних прийомів є ефективним засобом за умов інтегративного підходу до формування полікультурної компетентності учнів.

Список літератури:

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів + опис ключових змін. 5-9 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2017. – 112 с.

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Ухвалений рішенням Колегії МОН 27/10/2016.

3. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 87-102.

4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ В ПРАКТИЦІ ДІЯЛЬНОСТІ НОВОРОСІЙСЬКОГО ТОВАРИСТВА ДОСЛІДНИКІВ ПРИРОДИ

КИСІЛЬОВА Т. О.

*кандидат історичних наук, викладач
ДЗ «Дніпропетровська медична академія
Міністерства охорони здоров'я України»*

САВЧУК В. С.

*доктор історичних наук, професор,
професор кафедри теоретичної фізики
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Історико-методичні закономірності становлення вітчизняної дидактики фізики, шляхи розвитку методики викладання фізики в історичному контексті, методичні надбання на кожному з етапів складають той предмет історико-методичних досліджень, відносно яких один з дослідників зазначав, що «залишаються актуальними питання вивчення досягнень вітчизняної методичної думки з фізики у контексті розвитку дидактики на етапі її становлення як науки» [1].

Важливу роль у становленні та розвитку методики викладання фізики на етапі її формування як науки відігравали у другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст. громадсько-наукові об'єднання природознавців, до яких входила значна кількість

відомих фізиків та математиків. Одним з таких центрів було Новоросійське товариство дослідників природи (НТДП) в м. Одеса, члени якого надавали великого значення питанням методики викладання фізики і математики.

28 жовтня 1888 р. члени товариства професори О. В. Клосовський, І. В. Слешинський та І. М. Занчевський, на засіданні математичного відділення Новоросійського товариства дослідників природи (м. Одеса) внесли відповідну пропозицію: «Не підлягає сумніву, що між наукою й елементарним викладанням існує тісний зв'язок. Тому обговорення питань елементарного викладання є цілком доречним в засіданнях нашого Товариства...

У Новоросійському товаристві природознавців неодноразово висловлювалося бажання ввести питання елементарного викладання у число предметів занять Товариства. Будучи твердо впевненими у корисності цієї справи, ми вносимо дану пропозицію про призначення окремих зібрань з питань елементарної математики і фізики для заслуховування повідомлень, демонстрації приладів і обміну думками. З питань що виникають при цьому або заздалегідь запропонованим. З огляду на глибокий інтерес, який здатний порушити обговорення питань, таких близьких кожному викладачеві, бажано, щоб ці зібрання відбувалися періодично, принаймні один раз на місяць» [2].

Пропозицію було прийнято. Головою на засіданнях з питань фізики і елементарної математики був обраний І. В. Слешинський. Для участі у цих засіданнях було визнано також необхідним запрошення викладачів середніх навчальних закладів, бо «кожний, хто займався або займається викладанням початків математики, знає скільки питань виникає в цій області, починаючи з основних понять про величину і число і завершуючи загальною системою і метою викладання кожної гілки... Безсумнівно, бажано виробити міцні засади в цій області. Це можливо зробити шляхом обговорення і обміну думками між викладачами...» [Там само].

Необхідність у спілкуванні викладачів фізики і математики, високий авторитет, заснований на ерудиції членів математичного відділення, привабили до цієї секції значну кількість викладачів середньої школи. Тому вже через дуже короткий час, 9 грудня 1888 р. було вирішено збиратися не один, а два рази на місяць. Суттєво збільшилася кількість повідомлень і виступів. За перші шість років (1888 – 1894) було заслухано близько 120 повідомлень з математики. З них більш, ніж 80 – з елементарної. Не менше доповідей відбулося й з елементарної фізики.

Наприкінці 1890-х рр. з числа членів Новоросійського товариства дослідників природи була обрана Комісія «для вироблення типів приладів при проходженні курсу фізики, переважно в середніх навчальних закладах» [3]. Нею було підготовлено і рекомендовано для використання до використання в навчальному процесі низку нових фізичних приладів і демонстрацій. Про ці прилади повідомлялось не тільки у виступах на засіданнях НТДП, але й в публікаціях у часописі «Вестник опытной физики и элементарной математики» та інших виданнях.

Діяльність зазначеної комісії була спрямована на підготовку на складання «Нормального каталога физических кабинетов для средних учебных заведений». Причому фізичні прилади, що рекомендувалися для внесення у цей ка-

талог досить часто виконувалися членами НТДП і демонструвалися на його спеціальних засіданнях. Наприклад, на одному з таких засідань член Товариства фізик І. Я. Точидловський демонстрував відцентрову машину, спроектовану саме цією комісією для використання її у середніх навчальних закладах.

Активну участь у цих засіданнях приймали такі відомі фізики як Ф. Н. Шведов, М. О. Умов, Г. Г. Де Метц та інші. Зокрема Ф. Н. Шведов неодноразово доповідав про створені ним унікальні фізичні прилади для проведення різноманітних експериментів, як при викладанні фізики, так і в наукових дослідженнях. Зокрема, це прилад для дослідження пружних деформацій в'язкої рідини, лекційні ваги для механічних й електромагнітних вимірювань, абсолютний електрометр, прицільний далековимірювач, при всій простоті якого відносна похибка визначення відстані не перевищувала 1%, й інші. Прилади демонструвалися і обговорювалися в засіданнях товариства, відомості про них друкувалися у його періодичних виданнях та інших, в тому числі й наукових, журналах.

Багатостороння діяльність НТДП в галузі методики викладання математики і фізики у середніх навчальних закладах заслуговує спеціального розгляду. І якщо в галузі математики такі праці вже існують, то внесок Новоросійського товариства дослідників природи в розвиток методики викладання фізики ще потребує детального вивчення.

Відзначимо, зокрема, й цікаву роботу Ф. Н. Шведова про просте й оригінальне доведення основного рівняння молекулярно-кінетичної теорії газів. Виведення докладалося в товаристві у 1904 р. Воно було наочним, не потребувало знання теорії вірогідностей і було отримано при припущенні, що молекули поводять себе як абсолютно пружні кульки. Ф. Н. Шведов спочатку довів, що сила, яка діє на внутрішню стінку довільного кулеподібного балону радіуса « r », дорівнює mv^2/r , а далі дійшов висновку, що пружні молекули, рухаючись всередині балону, здійснюють силовий вплив на його стінки, що має ту ж величину, як якщо б вони оберталися по внутрішній поверхні посудини радіуса « r » з тією ж швидкістю « v ». Перейшовши до тиску він отримав основне рівняння молекулярно-кінетичної теорії газів. Далі Ф. Н. Шведов довів, що висновок не залежить від форми посудини і може бути застосований для сумішей газів різних мас молекул, які рухаються з різними швидкостями [4].

Там же в Одесі вийшов і «Курс математической физики» (первый в Украине и Российской империи), який хоча і не був надрукований повністю, але навіть ті розділи, що були опубліковані, отримали високу оцінку фахівців. Різні частини «Курса...» друкувалися у виданнях Новоросійського товариства дослідників природи і Новоросійського університету, вийшли окремим виданням в Одесі, доповідалися на VII з'їзді природознавців і лікарів (1883).

Відмітимо також виступ і статтю Г. Г. Де Метца [5], в яких наведені результати застосування приладу, винайденого у 1875 р. відомим фізиком українського походження І. П. Пулюєм, для визначення механічного еквіваленту теплоти, який забезпечував точне вимірювання вказаної величини. Г. Г. Де Метц довів своїми дослідями добру повторюваність результатів, отримавши значення механічного еквівалента теплоти близькі до значень, отриманих І. П. Пулюєм. В історико-науковій літературі як найточніші результати визна-

чення цієї фізичної величини у ХІХ ст. розглядаються досліди американського фізика Г. Роуланда (1878–1880 рр.) [6]. Але такі ж результати були отримані І. П. Пулюєм на декілька років раніше. Зазначимо, що добра повторюваність результатів дозволяла ефективно використовувати цей прилад і в навчальній лабораторії фізики.

Отже, принципове рішення, прийняте Математичним відділенням Новоросійського товариства дослідників природи у 1888 р., поступово висунуло його на провідні позиції в галузі методики викладання фізики і елементарної математики не лише в Україні, але й в усій Російській імперії. Просвітницька діяльність перейшла в нову якість – формування методології викладання фізики і математики, в першу чергу в школі.

Список літератури:

1. Головка М. В. Розвиток вітчизняної дидактики фізики наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/107189/1/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%BE_%D0%9C_%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA.PDF

2. Протоколы заседаний Математического отделения Новороссийского общества естествоиспытателей за 1888 г. // Записки математического отделения Новороссийского общества естествоиспытателей. – 1888. – Т. 8. – С. 142–144.

3. Точидловский И. Приборы, предложенные Комиссии Новороссийского общества естествоиспытателей // Вестник опытной физики и элементарной математики. – 1902. – № 316. – С. 38.

4. Шведов Ф. Н. Простой вывод основного уравнения кинетической теории газов // Вестник опытной физики и элементарной математики. – 1904. – № 36. – С. 36–40.

5. Де Метц Г. Г. Определение механического эквивалента теплоты как классический опыт // Вестник опытной физики и элементарной математики. – 1892. – № 146. – С. 25–32.

6. Гельфер Я. М. История и методология термодинамики и статистической физики. – М.: Высшая школа, 1969. – 476 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

ЛИТВИНЕНКО А. М.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Однією з проблем освіти на початку ХХІ століття є навчання дітей з особливими потребами, яке визнано у багатьох країнах світу як інклюзивна форма освіти. Вона дає можливість кожній дитині навчатися у загальноосвітньому закладі за місцем проживання, при цьому враховує всі умови, необхідні для навчання.

Нові підходи до навчання учнів з особливими освітніми потребами висвітлено у працях В.І. Бондаря, М.В. Ворон, Л.І. Даниленко, В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої, Ю.М. Найди, О.М. Таранченко та ін. [2, 4, 5, 6].

Науковці вважають, що специфіка інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами полягає у тому, що дані особи з дитинства пристосовуються до життя у суспільстві, а суспільство, в свою чергу, поінформоване про наявність таких дітей. В подальшому воно намагається створити умови для їх комфортного існування та зменшити вплив вад на загально-соціальному фоні.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) в світі приблизно 15% населення має стійкий патологічний розлад здоров'я. Такі катастрофічні дані частково пов'язані з тим, що, по-перше, деякий відсоток таких дітей народжуються з обмеженими психічними та фізичними можливостями, по-друге, вони набувають їх із різних причин. Тому суспільство повинно бути готовим до більш глибокого розуміння проблем таких дітей та розробити ефективні механізми їх соціалізації.

Законом України «Про вищу освіту» (2017) інклюзивне навчання визначено як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [3].

Інклюзивна освіта наголошує на тому, що всі діти є цінними членами суспільства і підкреслює необхідність активної участі дітей з особливими потребами в освітньому процесі та в культурному житті суспільства.

Інклюзивна освіта в Україні є порівняно новим напрямом, спирається на вивчення та запровадження у практику роботи європейського і світового досвіду, при цьому розвивається швидкими темпами. Але існують деякі труднощі, пов'язані з недостатньою розробленістю проблематики, необізнаністю керівників навчальних закладів і вчителів з особливостями організації інтегрованого навчання, широким спектром вад учнів тощо.

Як зазначає В.І.Бондар, інтегрована освіта розглядається як процес і результат навчання учнів з особливостями розвитку в загальноосвітньому середови-

щі у спеціальному класі та за спеціальними програмами, творчо адаптованими методами й методиками викладання [1, с. 11].

Інтегроване навчання передбачає таку форму організації освітньої діяльності, під час якої діти з особливими освітніми потребами мають можливість навчатися як у звичайних в класах, так і отримувати додаткові медичні, соціальні, психологічні індивідуальні послуги.

Метою інтегрованого навчання є залучення дітей з особливими потребами до учнівського колективу, яскравого шкільного життя, допомога в адаптації у складному соціумі. При цьому здорові однолітки мають можливість допомагати таким дітям у навчанні, сприятимуть розкриттю їх здібностей і талантів, уникати соціальної ізоляції.

Спостереженнями доведено, що діти, які навчаються у спеціалізованих класах із зниженим навантаженням, після того як усвідомили, що навчатись за стандартною програмою не так же й важко, можуть спробувати сили в її опануванні. Підтвердженням цього може служити участь у конкурсах та змаганнях, в яких для осіб з обмеженими психофізичними можливостями відсутні послаблення у правилах участі. При такому підході не відбувається негативний вплив більш слабого учня на сильнішого, а навпаки, слабший зрівнюється із сильнішим без шкоди для останнього.

У той же час дискусійним залишається питання щодо готовності школи запровадити інтегроване навчання. Складність його пов'язане з необхідністю пристосування дітей з особливими потребами до вимог шкільної системи освіти, яка не завжди враховує індивідуальні потреби таких учнів, повільно змінює спеціально організоване освітнє середовище.

Важливою складовою ефективності запровадження інтегрованого навчання є підготовка вчителя, здатного виконувати складні педагогічні завдання, пов'язані з організацією навчальної діяльності учнів з особливими потребами, узгоджувати стосунки між усіма учасниками освітнього процесу, гармонізувати відносини між членами учнівського колективу.

Отже, зміни, що відбуваються в філософії навчання дітей з особливими потребами, передбачають інтеграцію суспільства, освітніх закладів, громади і у вирішенні цих складних питань, сприятимуть подоланню труднощів на шляху отримання такими учнів якісної освіти.

Список літератури:

1. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В.І. Бондар // Рідна школа. – 2011. – № 3 (березень). – С.10–14.

2. Ворон М.В. Інклюзивна освіта: українські реалії / М.В. Ворон, Ю.М. Найда // Підручник для директора. – Червень. – № 6. – К.: Пляєди. – 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>

3. Закон України «Про освіту», 2017 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Засенко В.В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку / В.В.Засенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2010. – Вип. 1. – С. 4-7. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2010_1_3

5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : Навчально-методичний посібник. – К.: «АТОПОЛ». – 2010. – 96 с.

6. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання // Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навчально-методичний посібник] / А.А. Колупаєва, Ю.М.Найда, Н.З. Софій та ін.; за заг.ред. Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2007. –128 с.

КЛАСНИЙ КЕРІВНИК ЯК МЕНЕДЖЕР ОСВІТИ

ЛОБОДА К. А.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Важко уявити сьогоденну школу без професійного, творчо-думаючого класного керівника. Словник української мови визначає «керівник» як той, хто керує ким-, чим-небудь, очолює когось, щось, а класний керівник – учитель-вихователь класу в середній школі. Але ми можемо сказати що сучасний класний керівник – це педагог-професіонал, тонкий психолог, дослідник; це любов і повага, це нелегка праця розуму і серця. Класний керівник як центральна фігура виховного процесу здійснює функції вихователя, організатора творчої діяльності учнів, створює умови для розвитку їх здібностей.

Класний керівник – найближчий і безпосередній вихователь та наставник учнів, який об'єднує виховні зусилля вчителя та батьків. [3, с. 53] Класний керівник дбає про всесторонній розвиток дітей, високу якість знань, виховання, зміцнення дисципліни, злагодженість в учнівському колективі.

Найважливішим в роботі класного керівника – пошук шляхів реалізації педагогічного менеджменту, так як саме класний керівник – є зосередженням соціальної дії на дитину в середині школи, він фокусує безліч впливів, переломлює їх через призму життєвих цінностей і характеру культури, при цьому він здатний здійснювати рішучий вплив на особистісний розвиток дитини.

Потенціал використання ідей та методик менеджменту при керуванні навчальним колективом розглядається в працях В.В. Коряпиної, М.М. Поташкіна, А.А. Орлова, В.Г. Куценка.

За аналізом праць Д.О. Яснопольської, Ю.А. Конаржевського, П.Ф. Друкера, В.П. Симонова виділяють в менеджменті класного керівника такі характеристики:

- уміння приймати раціональні рішення, що дозволяють вирішувати чи спрощувати постаючи перед учасниками діяльності проблеми, що дозволяють створювати умови для ефективної діяльності всіх членів колективу;

- здібність до креативного управління – забезпечує творчий розвиток всім членам колективу;

- здатність керівника розуміти інтереси, прагнення, здібності учеників, що дозволяють ефективно організовувати їх діяльність; [1, с. 147]

- знання психології людини і способів впливу на їх психіку, індивідуальний підхід, тобто знаходити спільну мову з дітьми;

- забезпечувати оптимальні умови для всебічного гармонійного розвитку вихованців, їх самореалізації;

- здійснювати цілеспрямовану організаційно-педагогічну роботу з батьками, забезпечувати системність у формуванні їх психолого-педагогічної культури.

Останнім часом одна з основних вимог до організації і здійснення грамотної професійної діяльності класного керівника – ведення роботи системного типу і з класом, і з кожним учнем окремо. Така робота повинна бути спрямована на розвиток індивідуальності кожного учня і, завдяки цьому, неповторності і успішності всього класу. [2 с. 87] Найважливіше завдання класного керівника – це турбота про взаєморозуміння між ним та учнями, сприятливий соціально-психологічний клімат в учнівському колективі.

Система роботи класного керівника складається з:

- аналітичної, прогностичної, організаційної діяльності в сфері виховання;

- контролю над повсякденним життям класу;

- використання сучасних методів виховної роботи.

Впроваджуючи як загальновідомі, так і інноваційні методи і форми роботи з вихованцями, класний керівник повинен розуміти, що чим їх більше і чим вони цікавіше для учнів, тим краще. Це можуть бути бесіди та обговорення, дискусії і дебати, ігри та тренінги, екскурсії та цікаві зустрічі, конкурси та турніри, різні форми суспільно-корисного і творчої праці та інше.

Класний керівник повинен робити не тільки те, що зазначено в інструкціях, методиках, він повинен мислити творчо, більш широко, ніж пропонується. Керівник повинен бути здатним приймати рішення, планувати, вести бесіду, організувати людей.

Класний керівник повинен створювати систему психологічних, духовних, матеріальних стимулів, що спонукають кожного учня брати активну участь у житті школи, ставати єдиним цілим та дружнім колективом.

Таким чином, ефективне виконання класним керівником своїх функцій, активне використання методів та форм роботи дає можливість залучення всіх школярів у цілісний навчально-виховний процес.

Список літератури:

1. Друкер П. Ф. Эффективный управляющий. / П. Ф. Друкер – М., 1994.
 2. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. / В. П. Симонов – М., 1999.
 3. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 4. – С. 142.
-

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРА НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

МАРУСИЧ О. В.

учитель трудового навчання

*Прилуцька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів
м. Прилуки, Чернігівська область, Україна*

Формування творчої особистості, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі є стратегічним завданням, яке спрямоване на перехід від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання і виховання, що націлює на пошук нових шляхів та засобів розкриття неповторного творчого потенціалу особистості.

Актуальність дослідження проблеми творчого розвитку школярів зумовлена такими факторами: по-перше – потреба у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства; по друге – необхідність активізації творчої активності у всіх сферах конструктивної діяльності у зв'язку з прискоренням розвитку духовного і матеріального виробництва в суспільстві; по-третє – провідна роль творчості як суб'єктивного й об'єктивного факторів розвитку загальної і, зокрема, художньої культури самої особистості учня [4, с. 11].

Дослідники виявили основну організаційну суперечність системи освіти. Це «протиріччя між необхідністю забезпечення надзвичайно широкого спектру засобів навчання і виховання, які сприяли б творчому розвитку учнів, і відсутністю стрункої системи змісту, форм та методів цієї роботи на рівні кожної школи» [1, с. 13]. Частково розв'язати цю суперечність можливо, «забезпечивши педагогічні умови творчого розвитку школяра, науково обґрунтованою системою педагогічного впливу на особистість учня засобами трудового навчання і виховання» [1, с. 19].

Варто відзначити, що проблема творчого розвитку особистості школяра не є новою. Значний внесок у теоретико-методологічне та психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу зробили: Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Контекстуальний аналіз психологічних теорій творчості вітчизняних (В. Андреев, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець та ін.) і зарубіжних авторів (Ф. Беррон, Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, П. Торренс та

ін.) дав змогу трактувати поняття «творчий розвиток» як динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей та особистісних якостей, які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю.

Мета статті – розкрити особливості творчого розвитку школярів на уроках трудового навчання.

Таке розуміння категорії «творчий розвиток» стало підґрунтям для генерування ідеї щодо виключної ролі трудового навчання для творчого розвитку особистості школяра складниками якої є засоби трудового навчання, які мають творчо-розвивальне значення. На цій основі в учнів формується емоційність: відчуття форми, прекрасного, гармонії, естетичні почуття насолоди, задоволення, радощі та муки творчості тощо; пізнання: розуміння і знання явищ та процесів природи, дійсності і праці, активізація логічного, абстрактного та художнього мислення, збагачення уяви, фантазії, підсилення інтуїції й т. ін.; мотивація: збудження інтересу до знань і набуття навичок творчої діяльності, активізація будь-якого виду конструктивної діяльності, результати якої обов'язково мають характеристики новизни й оригінальності. Тобто творчість школярів потрібно розвивати на основі репродуктивної і продуктивної трудової діяльності як найдоступнішого прояву дитячої активності, індивідуальності з метою самовираження.

Аналіз діяльності учнів на уроках трудового навчання показав, що в ній: 1) мнемічна підсистема виступає як активний процес, який виконує продуктивну функцію організації і регуляції трудової діяльності; 2) сенсорно-перцептивний блок визначає якість створюваного візуального образу у відповідності з реальною ситуацією і забезпечує свого роду програму для організації творчої роботи учнів, активізації творчого мислення; 3) інтелектуальний блок, включаючи такі мислительні операції як аналіз, синтез, порівняння, виявлення аналогій тощо, здійснює функцію пошуку і прийняття рішення, вибору найбільш доцільного та пластичного способу зображення із всіх можливих, які дають змогу генерувати образотворчий задум; 4) підсистема моторних операцій для практичної реалізації сформованого задуму [1]. На цій основі відбуваються процеси, завдяки яким складаються стосунки між людиною, мистецтвом і навколишнім світом, збагачуються способи та корекція життєвого досвіду окремої людини, створюються моделі життя, дитина входить до світу творчості й залучається до скарбів художньої культури комунікативними засобами.

Психологічно творчість є потребою людини, адже «творча діяльність – це не лише відкриття в певній галузі науки, художні досягнення, певні продукти, що є значущими для суспільства, творчості, що вимагає повсякденне життя, з його малими і великими проблемами, які людина досить часто мусить вирішувати» [44, 473]. Для неї подібне вирішення буде особисто творчим, і суб'єктивно вона переживає його як відкриття, як створення оригінального продукту, як новий підхід до вже відомого. На користь твердження про те, що творчість є потребою людини, свідчать ті почуття невдоволення, суму, пригніченості, яких зазнає людина, коли їй доводиться виконувати одноманітну роботу.

Новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти передбачає розвиток творчих здібностей учнів. Отже, уроки трудового навчання повинні бути корисними, творчо спрямованими і мати значний розвивальний потенціал для учнів.

Художнє конструювання відіграє важливу роль у розвитку творчих здібностей. Предмети, явища навколишнього середовища викликають у людини певні відчуття, через певні рецептори, зокрема зорові, слухові та інші. Під час розв'язування задач розвивається уява, просторове мислення, образотворчі навички, відчуття гармонії, гарного смаку та інші, які є необхідними для загального розвитку творчої особистості.

Зокрема у всіх темах виготовлення будь-якого об'єкта пов'язано з вирішенням певних дидактичних задач, включаючи питання про його конструкцію. Конструювання містить в собі аналіз вимог до розроблюваного об'єкта, визначення принципу його будови і дій, форми і розмірів в цілому та окремих його частин, вираження цих ідей у технічній документації. У п'ятому класі широко використовується колективне обговорення конструкції об'єкта. У шостому класі учням пропонуються роботи за кресленнями з неповними даними і трудові завдання, які вимагають самостійного конструювання простих об'єктів, призначення яких зрозуміле. У сьомому класі учні виконують більш складні завдання (наприклад, розробка конструкції за власним задумом) і залучаються до конструювання простих технологічних пристроїв.

Слід зазначити, що заняття, пов'язані з виготовленням відносно простих об'єктів, не слід починати з обговорення способів їхнього виготовлення за умови наявності готового креслення на дошці. Необхідно насамперед обговорити з учнями конструкцію об'єкта і разом з ними розробити креслення, починаючи з деталей. Така робота вимагає досить багато знань учнів з креслення, конструкцій деталей та способів їхнього з'єднання між собою. Учні мають постійно вчитися застосовувати на практиці свої знання і вміння. На уроках трудового навчання слід на початку вводити прості, а потім – більш складні роботи з проектування об'єкта, який заплановано виготовити в майстернях.

На формування та розвиток творчих здібностей учнів впливає розв'язання технічних задач і особливо задач творчого характеру. Під творчою технічною задачею розуміють виникнення у людини мети створити щось нове і корисне для суспільства, а в нашому випадку – створення технічного виробу чи технологічного засобу. Творчий характер задачі для учня залежить від його підготовки до розв'язання подібних задач. Тому одна і та ж задача для одного учня є творчою, а для іншого – ні. Більш того, для одного і того ж учня кожна задача може мати різний рівень складності. Якщо учень не володіє необхідним мінімумом інформації або не може використати на практиці раніше засвоєну інформацію, то задача для нього стає не творчою, а просто непосильною. Задача не є творчою і в тому випадку, якщо учень добре володіє алгоритмом її розв'язання. Такі творчі задачі виступають засобом діагностики і розвитку творчих здібностей учнів.

Методика розв'язання задач з конструювання: визначення побудови та принципу дії, заданої за допомогою креслення конструкції; перенесення прин-

ципу дії відомої конструкції на аналогічну заданій; визначення відсутньої ланки в конструкції; проектування конструкції в загальній, схематичній формі; конструювання виробу за заданими технічними вимогами; конструювання на власний розсуд. Таким чином, для розвитку в учнів творчих здібностей учитель повинен максимально активізувати їхню розумову діяльність.

Отже, реалізація навчальних програм з трудового навчання забезпечує послідовне формування в учнів уявлень про зміст та етапи цілісного процесу проектування і виготовлення виробів, їхню підготовку до проектно-технологічної діяльності, що передбачає вибір об'єкту технологічної діяльності; обґрунтування цього вибору; художнє конструювання; технічне конструювання; добір конструкційних матеріалів; вибір технологічних процесів, інструментів, обладнання; виготовлення виробів; аналіз і оцінка процесу та результату праці; нескладні маркетингові дослідження. А все це створює передумови для розвитку творчих здібностей учнів.

Список літератури:

1. Выготский Л. С. Воспитание творчества, эстетического суждения и технических навыков / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
 2. Закон України «Про освіту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/go/1060.
 3. Національна доктрина розвитку освіти – К.: Шкільний світ, 2001.
 4. Савченко О. Я. Розвивай свої творчі здібності : навчально-методичний посібник для молодших школярів / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 1993. – 224 с.
 5. Трудове навчання : 1–4 кл. Програма. [Електронний ресурс] – Режим доступу : bhv-osvita.com/Navch_progr...1-4/trudove_1-4.pdf– К. : 2006.
-

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

ОЛЕКСЮК О. Є.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та дитячої психології

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

На сучасному етапі суспільного розвитку України лідерство набуває змісту як фактор стабільності, інтеграції інтересів різних груп населення, адже лідери, формуючи стратегію й визначаючи засоби її реалізації, виступають ініціаторами перетворень та ключовими фігурами успішного проведення усіх реформ на демократичних засадах. Люди, які спроможні не тільки вивести суспі-

льство із кризових смуг, а й «вдихнути» нове життя в його повноцінній розвиток, повинні мати якості лідера. Сьогодні Україні вкрай потрібні лідери-патріоти в будь-якій сфері життєдіяльності: на виробництві, на державній службі, в начальному закладі різних рівнів та інше.

Актуальність проблеми формування лідерського потенціалу полягає в необхідності підготовки нової генерації лідерів, які б до виконання безпосередніх професійних функцій ставилися з наявною патріотичною спрямованістю, з розумінням важливості громадянського обов'язку щодо зміцнення та розвитку держави, захисту її інтересів та суверенітету.

Дослідженням лідерства займалися багато зарубіжних учених: К. Альдерфер, Р. Блейк, Р. Грінліф, Г. Джонс, П. Друкер, Г. Лазарус, Р. Лайкерт, К. Левін, А. Лоутон, К. Льюдман, Д. Макгрегор, Д. Мак Карті, А. Маслоу, А. Менегетті, Д. Мутон, Ш. Паффер, Е. Роуз, Р. Стогділ, Ф. Тейлор, С. Уолтер, Г. Фейрхольм, Е. Хартлі, Дж. Хемфілл, К. Ходжкінсон, Е. Холандер, Дж. Шанахан та інші.

Свій внесок у розвиток дослідження лідерських якостей зробили як закордонні, так і вітчизняні науковці: О. Бандурка, К. Базарова, С. Бочарова, О. Віханський, Б. Головешко, Д. Гоулман, О. Євтіхов, О. Журавльова, Є. Землянська, Т. Кабаченко, Л. Кисельова, О. Наумов, О. Нестуля, С. Новікова, О. Романовський, В. Саляхов, В. Співаковський, Н. Юртаєва, В. Ягоднікова та інші.

Аналіз наукових праць свідчить, що не зважаючи на достатню увагу науковців питанням лідерства проблема формування лідерських якостей у майбутніх професіоналів-патріотів під час навчання в університеті та роль у цьому психолого-педагогічної підготовки ще не достатньо досліджені в теоретичному та практичному аспектах.

Лідер (від англ. leader – ведучий), як авторитетний член організації чи соціальної групи, особистий вплив якого дозволяє йому відігравати істотну роль у соціально-політичних ситуаціях і процесах, у регулюванні взаємовідносин у колективі, групі, суспільстві [2], не той, хто досягає результату будь-якою ціною, а той, хто допомагає іншим організувати ефективну взаємодію в процесі вирішення виробничих задач.

Тобто лідер – особа, яка чітко формує свою ціль і знаходить прибічників, які будуть допомагати їй у самореалізації та досягненні вже спільної мети. Саме тому лідерство як процес, за допомогою якого людина здійснює вплив на іншу людину чи на групу людей [4], є сучасною концепцією управління, в тому числі управління змінами, ефективності його сприяє не стільки рівень посади, скільки ступінь впливовості діяльності особи.

Проблема лідерства як об'єкт наукової цікавості виявляється на початку ХХ століття. Відомо, що перші фундаментальні дослідження з проблеми лідерства проводили К. Левін та його послідовники Р. Ліппіт, Р. Уайт у 30-ті роки ХХ ст. в США. Завдяки цим дослідженням були зроблені перші кроки до становлення основних понять, пов'язаних з цим феноменом [1].

З античних часів і до середини ХХ століття панувала теорія рис, що виявляє особливості лідера як видатної особистості. Дослідники описували властиві лідерам характеристики, питання про діалектичному розвитку яких піднімався рідко; лідерська обдарованість всупереч її онтологічної природи розглядалася

як атрибут видатної особистості і сприймалася як дар природи або як результат виховання.

Так, засновник школи наукового управління у сфері вивчення організаційного лідерства Фредерік Тейлор розробив список 10 лідерських характеристик, які включали: розум, освіту, спеціальні або творчі знання, фізична сила та спритність, такт, енергія, рішучість, чесність, послідовність і здоровий глузд, міцне здоров'я [5].

Прихильник теорії лідерських рис О. Тід до суттєвих рис, які він ідентифікував як лідерські, відносив фізичну й емоційну витривалість; розуміння призначення організації та спрямування її діяльності; ентузіазм; дружлюбність і прихильність; порядність.

Під впливом ситуативного підходу Р. Стоглід зробив важливий висновок, що існують не окремі якості лідера, а їх кластери.

Відомий лідеролог Р. Драфт узагальнив дослідження, що були проведені вченими на чолі з Е. Локом, і склав список із чотирнадцяти особистісних якостей лідера, найсуттєвішими з яких назвав упевненість у собі, чесність, прямота, наполегливість (драйв).

Складений А. Едвардсом «Список особистих переваг» дав змогу виокремити п'ятнадцять якостей, притаманних лідерам.

Аналіз розглянутих досліджень показує, що під час здійснення навчально-виховного процесу в університеті можна впроваджувати певні методи, прийоми, форми роботи щодо розвитку та формування у студентів лідерських якостей.

На сучасному етапі – з середини 70-х років ХХ століття – можна виділити кілька підходів до розробки теорій лідерства та керівництва. Серед них – філософський (приділяє увагу, перш за все, ціннісним аспектам), соціологічний (вивчає особливості груп і дій в них лідера), психологічний (який розглядає психологічні особливості лідера і послідовників, їх взаємини), практичний (дає конкретні рекомендації з управління колективами в конкретних сферах діяльності).

Одночасно з теорією рис розроблялася поведінкова концепція лідерства, в основі якої виступають такі поняття як «стиль лідерства», «стиль управління». Аналізуючи проведені К. Левіним дослідження Р. К. Віте та Р. Ліппет розглянули авторитарний, демократичний та ліберальний стилі за певними критеріями.

Для подальшого наукового дослідження, що пов'язане з формування лідера-патріота в умовах освітнього простору університету, не можливо не звернутися до ситуативних теорій лідерства, оскільки ситуація настільки може вплинути на людину, що її поведінка може бути непередбачуваною.

Саме прихильники ситуативного підходу почали вживати термін «прихильники», тобто прихильники лідера – ті, на кого поширюється його вплив. Лідер почав розглядатися не у вакуумі не лідерів, а як частина групи, яка складається з його прибічників [3, с. 80].

Серед дослідників, які пов'язали стиль лідерства з організаційною структурою, був Ф. Фідлер. Відповідно до його ситуативної теорії ефективність лідера залежить від того, наскільки його стиль поведінки з підлеглими відповідає ситуації, у якій вони працюють. За критерієм провідної людської потреби Фідлер виділяє два основних стилі керівництва лідера: лідер, орієнтований на взаємовідносини;

лідер, орієнтований на успішне виконання завдань [3, с. 88]. На думку науковця обидва ці стилі можуть бути ефективними у відповідних ситуаціях.

Ситуативна теорія «шляхи-цілі» Мітчела й Хауса підводить до ціннісних теорій лідерства, оскільки вибір лідерського стилю (директивний, підтримуючий, орієнтований на досягнення, участі) залежить від ціннісних орієнтацій самого лідера та групи підлеглих.

Отже, ситуативні теорії лідерства вказують на необхідність озброєння лідерів компетенціями з діагностики застосування необхідного стилю та гнучкості поведінки.

Відповідно, у контексті функціонального лідерства по-новому підходять й до визначення рис характеру лідера, розподіляючи їх за потребами – завдання, колектив, індивідуум, з яких випливає функціональна цінність [3, с. 123]. Концепцію функціонального лідерства Дж. Адаїр поширює на лідерів трьох рівнів – командний, оперативний, стратегічний.

Проаналізувавши ціннісні теорії лідерства, можна зробити висновок, що для нашого дослідження більшу теоретичну і практичну цінність становить теорія С. Кові, яка представлена через чотири ролі лідера – зразок, штурман, настроювач, натхнення – і розкрита за допомогою співвіднесення головних характеристик особистості з її покликанням.

Ще однією концепцією, що входить до складу базових у нашому дослідженні є модель розвитку лідерських здібностей або теорія цілеспрямованого розвитку Р. Бояціса. Програма складається з чотирьох етапів. кожен з яких розгортається в певній послідовності і потребують певних тренувань.

Отже, теоретичні положення розглянутих концепцій є засадовими при розробці методів, прийомів та форм роботи зі студентською молоддю щодо формування та розвитку лідерського потенціалу патріотично спрямованого громадянина країни.

Список літератури:

1. Лідер будущего: новое видение, стратегии и практика: Метод. пособие по проведению тренинга / [И. Братусь, А. Гулевская-Черныш, Н. Доценко и др.]; под общ. ред. Г. Лактионовой и др. – К.: Науковий світ, 2001. – 122 с.
 2. Логунова М. М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності / Логунова М. М. – К. : Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2006.— 196 с.
 3. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) : навч. посіб. / О. О. Нестуля. – Полтава : ПУЕТ, 2016. – 375 с.
 4. Політичне лідерство (Глосарій основних термінів)/ За заг. ред. Гошовської В. А. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.parle.org.ua/wp-content/uploads/2014/11/додаток-15.pdf>
 5. Тейлор Ф.У. Менеджмент / Тейлор Ф. У. ; пер. с англ.. А.И. Зака / под ред. и с предисл. Е.А. Кочергина. – М. : Контроллинг, 1992. – 137 с. – (классики менеджмента).
-

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

ПЕТРИЧЕНКО Л. О.

доктор педагогічних наук, доцент,

перший проректор

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

Узагальнені підходи до формування освітньо-професійної програми традиційно базувались на конкретизації цілей і змісту професійної підготовки із наступним пошуком придатних для їх реалізації засобів, форм, методів. Одночасно із цим уживаним залишався термін «система професійної підготовки», хоча системний підхід до організації зазначеної системи не використовувався. Об'єктивна потреба у розв'язанні проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу вказує на доцільність звернення до положень теорії системного підходу (В. П. Беспалько, І. В. Блауберг, Д. М. Гвішиані, Ю. А. Конаржевський, Н. В. Кузьміна, В. М. Садовський, Г. М. Серіков, В. О. Сластьонін, О. І. Субетто, Е. Г. Юдін, В. О. Якунін) з метою окреслення перспектив реорганізації системи професійної підготовки майбутніх учителів.

Вибір системного підходу у якості методологічної основи реформування системи професійної підготовки майбутніх учителів зумовлюється також його об'єктивними перевагами у порівнянні із традиційними підходами: складові системи розглядаються з позиції їх функціональної взаємодії шляхом діагностики сукупності взаємозв'язків, що представляє об'єкт вивчення у якості ієрархічно упорядкованої системи. У цьому наші дослідницькі позиції відтворюють підходи, що викладені, по перше, у роботах Ю. К. Бабанського, М. О. Данилова, В. С. Ільїна, В. М. Коротова, Б. Т. Ліхачова (розробка теорії цілісного освітнього процесу із визначенням функцій та ознак зазначеної системи), по друге, у роботах В. П. Беспалька, М. В. Кларіна, О. М. Пехоти щодо вивчення питання цілісності із виділенням специфічних механізмів та зв'язків цілісності об'єкта, характерних форм взаємодії об'єкта із середовищем.

Спільною позицією у зазначених підходах є визначення поняття системи як упорядкованої множини взаємопов'язаних об'єктів, що виділяються на основі конкретизованих ознак і які об'єднані спільною метою функціонування, єдністю управління, взаємодіють із зовнішнім середовищем у вигляді цілісного явища [4, с. 157].

Характеристичні ознаки системи професійної підготовки майбутніх учителів вказують на її унікальність і багатогранність, а багатоплановість цілей, неоднозначність суб'єктів педагогічного спілкування, широкий спектр методів реалізації цілей і змісту професійної підготовки розкривають універсальний характер педагогічної системи, наявність можливостей коригування педагогі-

чного впливу з метою корекції прогнозованих результатів на основі об'єктивних даних зворотного зв'язку.

Згідно із методологією системного підходу педагогічну систему слід розглядати як сукупність науково обґрунтованих структурних елементів, взаємодія яких описується відомими з традиційних підходів до вивчення питань підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів педагогічними закономірностями. Це дає можливість забезпечити оптимальний підбір структурних елементів зазначеної системи, а також гарантувати конкретизований результат її функціонування із забезпеченням таких базових властивостей, як гнучкість і мобільність в умовах постійних змін у характеристиках зовнішніх коригувальних чинників.

Згідно із нашими дослідницькими позиціями структурні елементи педагогічної системи мають відтворювати логіку її послідовних етапів від визначення цілей на основі аналізу суспільних цінностей (комплекс особистісних якостей, які відповідають створеному у даному суспільстві ідеалу) до налаштування освітньої системи на гарантоване досягнення прогнозованих результатів. Такий підхід відповідає визначенню В. П. Беспалька педагогічної системи як сукупності взаємопов'язаних засобів, методів та процесів, які потрібні для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість з метою формування наперед заданих якостей [2, с. 6], якими є учні, цілі, вчителі (або ТЗН), зміст освіти, організаційні форми, дидактичні процеси [1, с. 6-7]. Названі елементи педагогічної системи відповідають запропонованим Расселом Л. Акофом провідним суттєвим характеристикам самокерованих систем: компоненти можуть бути живими істотами; відповідальність за вибір дії із усіх можливих у будь-якій конкретній ситуації розподіляється між двома індивідами (таких індивідів може бути й більше); різні групи функціонально мають інформацію про поведінку інших груп через налагоджену систему зв'язків та спостережень; система має певну свободу вибору засобів дій та очікуваних результатів [4, с. 143-164].

Два методологічні акценти у розумінні поняття системи виділяють І. В. Блауберг та Е. Г. Юдін: вивчення проблеми цілісності систем з глибокою внутрішньою інтеграцією; виділення системи на основі відомого спектру можливих якостей об'єкта дослідження [3, с. 41]. У зв'язку із цим методологічне значення системного підходу у розробці системи професійної підготовки набуває значення саме у виявленні та аналізі різних її типів та зв'язків. Моделювання системи професійної підготовки майбутніх учителів у даному випадку передбачає створення ефективної педагогічної системи, яка за умов перебування у нестабільному середовищі гарантуватиме заданий рівень фахової підготовки випускників.

Таким чином, беручи до уваги властивості системи, її закономірні реакції на зовнішні впливи приходимо до висновку у необхідності використання методології системного підходу у реформуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів, що є об'єктивною необхідністю з позиції забезпечення конкретизованих показників функціонування педагогічної системи. Необхідною умовою забезпечення успішного функціонування зазначеної системи є

виділення її структурних елементів, моделювання їх взаємодії тощо. Цілі системи професійної підготовки майбутніх учителів визначаємо на підставі аналізу вихідних вимог до якості їх професійної підготовки; зміст системи професійної підготовки майбутніх учителів слід реформувати шляхом упровадження необхідних і достатніх, з огляду на конкретизовані цілі професійної підготовки, змістовних модулів; вибір форм організації професійної підготовки майбутніх учителів має ґрунтуватись на розумінні необхідності забезпечення оптимального поєднання теоретичного навчання із набуттям практичних умінь користуватись базовими знаннями для опанування новими педагогічними знаннями, пошуку індивідуальних методичних прийомів модернізації та адаптації відомих педагогічних підходів виходячи із власних потреб та завдань педагогічної діяльності; визначення засобів реалізації професійної підготовки майбутніх учителів обумовлюється цілями, змістом, формами організації професійної підготовки, а також характеристиками очікуваних результатів.

Список літератури:

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977 – 304 с.
 2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
 3. Блауберг И. В. , Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг , Э. Г. Юдин – Москва, Издательство «Наука» 1973. – 270 с.
 4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.
-

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ ПТНЗ

ПИСЛАР А. Б.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

У дослідженні теми з'ясовано, що у соціально-філософській та психологічній літературі, проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в працях: М. Алексєєвої, Б. Ананьєва, Б. Бакірова, Г. Балла, М. Бобневої, М. Боришевського, А. Вардемацького, В. Василенко, Є. Головахи, Г. Головних, О. Здравомислова, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, А. Ручки, В. Сусленко, А. Табунса, В. Тугаринова, В. Ядова, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та ін.

Вивченню особливостей формування ціннісних орієнтацій у підлітковому віці присвячені дослідження Е. Васіної, Н. Волкової, І. Дубровіної, Д. Фельдштейна, К. Роджерса, І. Поповича та ін. Значна кількість дослідників, зокрема М. Алексеєва, Б. Ананьєв, М. Боришевський, Н. Іванцева, Н. Коваль, С. Максименко, Н. Мачурова, Л. Разживіна, В. Слободчиков підкреслюють важливість етапу здобуття професійної освіти у становленні особистості; сензитивність цього періоду для духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, настановлень тощо. Серед зарубіжних учених проблему цінностей особистості досліджували: М. Рокіч, С. Фелдман, В. Франкл, Ш. Шварц, С. Морісс та ін.

Мета – розкрити особливості цінностей та ціннісних орієнтацій в учнів ПТНЗ.

Аналіз наукових досліджень показав, що вчені по-різному підходять як до визначення поняття «цінності», так і до поняття «ціннісні орієнтації», і на сьогодні немає визначення цих понять, яке б було прийнятне для різних дослідницьких шкіл. Так, відомий вчений-філософ В. Тугарінов цінності розглядає як «предмети, явища та їхні властивості, що потрібні (необхідні, корисні, приємні) членам певного суспільства в якості засобів задоволення їхніх потреб та інтересів, а також ідеї та спонукання в якості норми, мети або ідеалу» [6, с. 261].

Зокрема, І. Попович зазначає: «Рівень ціннісно-орієнтаційної єдності курсантської групи можна підвищити завдяки таким психолого-педагогічним заходам: надання практичної допомоги курсантам з метою формування стійкої громадянської орієнтації, розширення їхнього світогляду, вміння спілкуватися з різними категоріями людей; використання дисциплінарного та морального впливу, тобто поєднання заохочень і покарань; прищеплення курсантам шляхом диференційованого підходу високих професійних, фізичних, морально-етичних, естетичних та загальнолюдських якостей; проведення додаткових занять, рольових ігор, тренінгів згідно з завданнями навчально-виховного процесу; вивчення соціально-психологічного клімату і надання рекомендацій щодо його корекції та покращення; вивчення психологічної сумісності й готовності групи курсантів до спільної навчально-професійної діяльності; врахування психологічної сумісності в ході організації процесу наставництва; відання переваги груповим виховним заходам над індивідуальними з метою ефективного формування емпатійних, ідентифікаційних та рефлексивних процесів у групі» [4, с. 208].

Зазначені аргументи дослідників актуалізують проблему дослідження ціннісних орієнтацій особистості.

Для визначення ціннісних орієнтацій особистості учнів ПТНЗ використано методику М. Рокіча, яка передбачає дворівневу класифікацію цінностей:

- 1) цінності – цілі або термінальні цінності, здатні детермінувати поведінку й діяльність людини впродовж досить тривалого часу, нерідко все життя;
- 2) цінності – засоби або інструментальні цінності – способи реалізації термінальних цінностей індивіда.

У тестуванні взяли участь 110 учнів віком 17–19 років. Тестування проводилося на базі ДНЗ «ХПСЛ», що знаходиться за адресою м. Херсон, вул. Острівське шосе, 1.

Рейтинг термінальних ціннісних орієнтацій учнів ПТНЗ. Аналіз результатів дослідження показав, що основу ціннісних орієнтацій учнів ПТНЗ складають абстрактні цінності (здоров'я (фізичне і психічне), наявність хороших і вірних друзів, цікава робота, любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною). Відзначимо, що досить високу позицію в рейтингу займає цінність пов'язана з діяльністю, а саме активне дієве життя (повне та емоційно насичене життя). Серед цінностей, що отримали найменшу кількість балів знаходяться: розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків), творчість (можливість творчої діяльності), гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, впевненість у собі (внутрішня, сумнівів), щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому) та краса природи та мистецтва (розуміння прекрасного в природі та мистецтві). Згідно результатів тестування, нами був складений рейтинг інструментальних цінностей. Рейтинг інструментальних ціннісних орієнтацій учнів ПТНЗ. Аналіз результатів показав, що у підлітків переважають соціально орієнтовані цінності особистісного характеру (акуратність (охайність, вміння тримати в порядку речі, порядок у справах) вихованість (гарні манери), життєрадісність (почуття гумору), життєрадісність (почуття гумору), старанність (дисциплінованість незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче), освіченість (широта знань, висока загальна культура). Серед цінностей, що отримали найменшу кількість балів знаходяться такі: широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички), терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати), чуйність (дбайливість), широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички). У нашому дослідженні також був проведений порівняльний аналіз оцінки особистісно-значущих цінностей у відсотковому показнику. Важливе значення у дослідженні мають очікувані результати діяльності. Згідно отриманих результатів, ми визначили п'ять найбільш переважаючих серед учнів ПТНЗ термінальних цінностей:

- «Здоров'я (фізичне та психічне) – 48,4%; h=44;
- «Наявність хороших та вірних друзів» – 20,9%; h=19;
- «Цікава робота» – 19,8%; h=18;
- «Наявність хороших та вірних друзів» – 24,2%. h=22;
- «Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)» – 16,5%; h=15;

Ніхто з опитуваних не відкинув такі цінності: здоров'я (фізичне і психічне); цікава робота; любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною) – класичні цінності. Прийнятої цінністю у учнів ПТНЗ є наявність хороших і вірних друзів, пошук однодумців, здатних розділити шукання у філософському осмисленні світу і себе в ньому.

Також у дослідженні було визначено п'ять найбільш переважаючих серед учнів ПТНЗ інструментальних цінностей:

- «Акуратність» (уміння утримувати в порядку речі, порядок у справах) – 30,8%; h=28
- «Вихованість» (гарні манери) – 23,1%; h=21
- «Життєрадісність» (почуття гумору) – 26,4% h=24

- «Життєрадісність» (почуття гумору) – 14,3% h=13
- «Старанність» (дисциплінованість незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче) – 12,1%; h=11
- «Незалежність» (здатність діяти самостійно, рішуче) – 12,1%; h=11
- «Освіченість»(широта знань, висока загальна культура) – 12,1%; h=11

Висновки. Особистісний розвиток учня ПТНЗ досить чуттєвий до характеру відносин з оточуючим суспільством. Учень є сформованою й самодостатньою особистістю зі своїми переживаннями, потребами й внутрішнім потенціалом. Увага й повага до його індивідуальності, повнота задоволення потреб формують ціннісні орієнтації, створюють відчуття безпеки й довіри до навколишнього світу. При цьому далеко не всі цілі, життєві орієнтири, які сприймаються особистістю в процесі її соціалізації стають цінностями для неї. У структуру особистісних цінностей, що визначають головну лінію поведінки, діяльності та спілкування з людьми, входить та частина засвоєних суспільних цінностей, яка приймається і присвоюється особистістю на даному етапі власного розвитку. Таким чином, йде процес «духовного визрівання» особистості, освоєння ідеалів і цінностей.

Список літератури:

1. Попович І. С. Феномен ціннісно-орієнтаційної єдності в групі курсантів / І. С. Попович // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. Праць Ін-ту психол. імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2002. – Т. 6. – Ч. 5. – С. 203–209.
 2. Тугаринов В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 344 с.
-

СПЕЦИФІКА УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ПОЛЬЩІ

ПИСЛАРЬ О. О.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Вивчення світових тенденцій та особливостей розбудови освіти, модернізація управлінських механізмів має важливе значення для реформування освіти України, дає основу для прогнозування і реального відродження національної освіти, системного управління нею та наближення до європейських стандартів. При виробленні стратегії розвитку галузі освіти особливо пізнавальним є досвід центральноєвропейських постсоціалістичних країн, які отримали у спадок схожі проблеми в освіті та управлінні нею.

Республіка Польща зуміла вдало поєднати власні традиції управління освітою з позитивним досвідом інших країн. У зв'язку з необхідністю впрова-

дження Болонського процесу система освіти приведена у відповідність до нього, що викликано об'єктивною потребою узгодження будь-якої структури з її змістовним наповненням. Повноваження центральних органів управління освітою обмежено, частину їх передано місцевому рівню, що сприяло поєднанню державного та громадського управління. Суттєво розширено сферу діяльності органів місцевого самоврядування (далі ОМС) і керівників навчальних закладів, що створило умови для співпраці місцевої громади і закладів освіти. ОМС отримали змогу формувати і проводити власну освітню політику відповідно до місцевих потреб та освітньої політики країни. Розширено автономію навчальних закладів усіх рівнів та можливості для реалізації самоуправління.

Впровадження в Україні Болонського процесу, перехід до державно-громадської моделі управління освітою потребує вивчення досвіду цих процесів у країнах, де залучення широких кіл громадськості дало свої позитивні результати. Для України актуальними залишаються процес децентралізації управління освітою, розширення автономії навчальних закладів, наближення їх до місцевого оточення, розгляд повноважень і співпраці органів управління освітою різних рівнів, ролі місцевого самоврядування в управлінні освітою та особливості внутрішнього управління навчальними закладами, повноваження їх керівників та органів управління освітою, а також громадських органів, специфіка їх спільної діяльності, своєрідність співробітництва навчальних закладів і громадських організацій [2, с. 7].

Вагомий внесок у відображення сучасних трансформацій управлінської системи освіти Польщі та її функціонування зробили такі вітчизняні дослідники, як А. Василюк, Л. Гриневиц, І. Ковчина, К. Корсак, В. Щербаченко, Н. Яковець та ін.

Польські громадські органи та організації, пов'язані з освітою та вихованням, діють відповідно у навчальних закладах і за їх межами. Співпраця громади з державними органами в управлінні освітою тісно пов'язана із самоврядуванням (місцевим, учнівським, студентським, аспірантським і самого навчального закладу). Суттєвим у вирішенні цього питання є умови обрання представників до громадських органів, сфера їх діяльності, компетенції та відповідальність, підпорядкування і співпраця між собою та з ОМС.

Система освіти в Польщі на центральному рівні управляється Міністерством національної освіти і Міністерством науки і вищої освіти. Польща досягла одних з найкращих показників у Європі з точки зору участі молодих людей віком від 15 до 24 років у різних рівнях освіти (від середньої освіти до програм докторантури), кількості молодих людей, що отримують повну середню освіту, і скорочення числа учнів, які передчасно покидають школу. Ці досягнення польської освіти співіснують з глибокою децентралізацією управління системою освіти.

Основним джерелом фінансування шкільної освіти в Польщі є загальні субвенції з державного бюджету. Органи місцевої влади приймають рішення щодо суми загальних витрат на шкільну освіту та її розподілу, з урахуванням своїх власних доходів. Як органи шкільного управління, вони несуть відповідальність, зокрема, за підготовку фінансових планів надходжень і видатків для всіх підконтрольних навчальних закладів [3, с. 197-198].

Децентралізація управління системою освіти відбувалася шляхом розширення повноважень двох важелів керування: керівника навчального закладу та органу місцевого самоврядування. Керівники навчальних закладів усіх рівнів вибираються на конкурсній основі, а не призначаються безапеляційно освітньою владою, як це було в попередні роки. До того ж педагогічні ради школи можуть не погодитись на запропонованого їм керівника. Щодо обов'язків, то керівники мають право приймати на роботу і звільняти персонал. Директорам перейшли повноваження інспекторів шкільної освіти щодо здійснення педагогічного нагляду та контролю за обов'язковим відвідуванням дітьми школи [6, с. 53].

Відродження територіального самоврядування (гміна, повіт, воєводство) дало можливість передачі керування школами усіх типів самоврядуванню. Завдяки цьому вони можуть проводити власну освітню політику, яка відповідає локальним потребам. Освітнім завданням одиниць територіального самоврядування є гарантування навчання, виховання та опіки в школах та закладах освіти, для яких вони є керівними органами. Одиниці територіального самоврядування прийняли на себе широкий обсяг повноважень, а передусім збільшилась їх відповідальність за стан освіти на власній території. «Відповідальність зі сторони освіти – це дотримання усіх суттєвих передумов в прийнятті колективних рішень в справах локальної освіти; представлення та дотримання високої компетенції в оцінюванні і представленні справ освіти і виховання на своїй території в своєму районі; подання пропозиції в межах розпорядження засобами, які дають можливість оптимального функціонування закладів освіти» [8, с. 45-46].

Одиниці територіального самоврядування контролюють розпорядження фінансами, наданими школам і закладам, та ведення господарювання майна. Закон про систему освіти не обмежує можливостей створення і керування одиницями територіального самоврядування шкіл, керування якими не належить до їх власних завдань. Державна школа, керована одиницями територіального самоврядування, ліквідується керівним органом школи після отримання позитивного рішення куратора освіти [7, с. 9-10].

Внаслідок змін у системі управління освітою науково-освітня громадськість отримала засіб контролю планів і рішень міністрів. Освітня вільно обирають Раду з вищої освіти і Центральну комісію зі справ звань і наукових ступенів. Відповідно до Закону про вищу освіту і Закону про систему освіти змінилася роль колегіальних органів навчальних закладів, які отримали можливість здійснювати великий вплив на процес прийняття рішень, що обмежило сферу діяльності одноосібних рішень, сприяло запобіганню можливої сваволі чи диктаторським схильностям керівників закладів освіти, кураторів і міністра освіти, що певною мірою покінчило з адміністративним, авторитарним впливом. Це сприяло прийняттю управлінських рішень, за дотриманням яких стежили ОМС [5, с. 5].

Таким чином, традиції управління освітою у Польщі, починаючи з XVIII ст., кардинально змінювалися від широкої автономії навчальних закладів, участі місцевого самоврядування в управлінні освітою до руйнації, жорсткого централізованого підпорядкування в органах державної влади, а потім до створення децентралізованої відкритої системи самоврядування із залученням гро-

мадськості, повернення автономії навчальним закладам. Польща вибудовує національну систему освіти та управління нею, враховуючи сучасні вимоги та досягнення розвинених країн світу.

Список літератури:

1. Бєлий В. Нова українська школа: польські порівняльні мотиви (Україна, 21.09.2016 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ru/porivnyalna-pedagogika/800-nova-ukrajinska-shkola-polski-porivnyalni-motivi>
 2. Гречка Я. Р. Особливості державно-громадського управління в Польщі / Я. Р. Гречка. – К. : АМУ, 2009. – 20 с.
 3. Гриневич Л. Децентралізація і громадсько-державні елементи в управлінні освітою Польщі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 195 – 204.
 4. Гриневич Л. Досвід децентралізації управління освітою у сучасній Польщі // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон. – 2003. – Випуск 33. – С. 15 – 18.
 5. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX – XX ст.): Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / Упорядкув. і заг. ред. Є. Коваленко. – Ніжин: НДПУ, 1998. – С. 3-6.
 6. Bogaj A. System edukacji w Polsce: osiągnięcia, problemy, dylematy / A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański (Wyd. 2) – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1997. – 179 s.
 7. Edukacja w gminie, powiecie i województwie: z wzorami regulaminów i uchwał [red. t. A. Gałuszka, W. Misztal, P. Stańczyk]; Federacja Związków i Stowarzyszeń Gmin i Powiatów RP. Centrum Prawa Miejscowego. – Kraków: Fundacja Rozwoju Samorządności i Prasy Lokalnej, 1999. – 108 s.
 8. Nowaczyk Z. Zmiany organizacyjne w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Wałbrzychu // Reforma edukacji w procesie jej wprowadzenia: (na przykładzie regionu wałbrzyskiego): praca zbiorowa / pod red. M. Jakowickiej; Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechniej w Warszawie – Wałbrzych: Warszawa: Wydaw. WSP WZ, 2003. – S. 45-51.
-

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО ТА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

ПОВОРОЗНЮК С. І.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри методик та технологій дошкільної освіти

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

м. Київ, Україна

Одним із пріоритетних напрямків сучасної дошкільної освіти в Україні є виховання дитини на національно-патріотичних засадах як майбутнього громадянина, високоморальну особистість, «яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України» [7].

Прищеплення інтересу дитини до системи громадянських цінностей суспільства здійснюється шляхом виховання любові до рідного краю, шанобливого ставлення до історії та культурної спадщини рідного народу, формування власного почуття національної гідності, тобто шляхом формування етнокультурної компетентності.

Поняття етнокультурної компетентності у сучасній педагогіці стало об'єктом дослідження багатьох українських вчених, зокрема дослідженням власне дефініції поняття, визначенням його специфіки та структурних компонентів займалися А. В. Корнієнко [3], Л. М. Маєвська [4], О. С. Березюк [1] та інші. Так, Л. М. Маєвська розглядає етнокультурну компетентність як «ступінь вияву людиною знань, умінь і навичок, які дозволяють їй правильно оцінювати специфіку і умови взаємодії, взаємовідносин з представниками інших етнічних спільнот, знаходити адекватні форми співробітництва з ними з метою підтримання атмосфери взаєморозуміння і взаємної довіри; особистісна якість, що формується у результаті цілеспрямованого або спонтанного, організованого або стихійного засвоєння індивідом у процесі соціалізації в етносі культури спільноти у всіх її виявах» [4, с. 13]. Дослідниця зазначає, що «етнокультурна компетентність особи охоплює насамперед досконале знання величезного прошарку елементів етнокультури, починаючи з елементарних невербальних комунікацій (жести, ритми, пози, міміка, вираз очей, рухи тощо) до етноремативної культури (системи узагальнених морально-правових норм, звичаїв, що організують життя індивіда, родини, громади, спільноти у цілому). Тобто компетентною у просторі культури етносу є особа, яка вільно орієнтується у світі значень культури цього народу, досконало знає мову цієї культури і вільно нею творить. Вона свідомо взаємодіє з предметами культури, організовує соціокультурний простір, насичений різноманітними за змістом зв'язками» [4, с. 13]. Структурними компонентами етнокультурної компетент-

ності О. С. Березюк вважає «такі складові, які інтегруються між собою, утворюють її. Насамперед перша група чинників утворює матеріальну сферу культури (народна архітектура, вбрання, види творчої діяльності), друга група чинників пов'язана зі сферою духовної діяльності народу (мова, усна народна творчість, народне мистецтво тощо), третя група чинників пов'язана з феноменом найскладнішим і остаточно невизначеним (менталітет народу або етнопсихологічні риси етносу)» [1, с. 14]. А. В. Корнієнко наголошує на необхідності формування етнокультурної компетентності як запоруки подальшого взаєморозуміння та взаємодії особистості з носіями інших етнокультур в поліетнічному середовищі [3, с. 104].

Основні напрями освітньо-виховної діяльності педагога окреслені в «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді»: «Серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу (patria) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін» [2].

Виховання патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку здійснюється шляхом використання у навчально-виховному процесі як етнокультурних засобів, які зберігають етносоціальну пам'ять народу, так і сучасних культурних здобутків Української держави. Саме етнокультура як «успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної і духовної культури, які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити і протиставити себе іншим етносам» [8], сприяє усвідомленню особистістю своєї єдності з народом, представником якого вона є, і водночас розумінню своєрідності, автентичності рідної національної культури. Іван Огієнко зазначав: «Мова, релігія, обряди, епос, народні пісні, мудрість попередніх віків, передання, казки, повір'я, пережитки довгих століть, – усе це склало людину, у нас – українця» [5, с. 8]. Важливими засобами у вихованні патріотичних почуттів є і культурні та суспільні здобутки сучасної України, які на етнічному підґрунті інтегрують та збагачують світову культурну спадщину.

Особливий підхід до виховання та навчання дітей з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб, і зокрема до реалізації завдання з національно-патріотичного виховання у роботі з такими дітьми, регламентовано Листом Міністерства освіти та науки України «Про методичні рекомендації з питань організації навчально-виховної роботи у навчальних закладах у 2014/2015 навчальному році». В ньому педагогам пропонується звернути особливу увагу на забезпечення комфортних умов адаптації таких дітей до нового колективу, нових умов проживання, підтримувати дітей, формувати для них безпечне навчальне середовище, бути готовими допомагати дитині у подоланні можливого стресу чи страху. А також «зادля консолідації суспільства необхідно посилити національно-патріотичний характер навчання та виховання, передбачивши використання у виховній роботі з учнями кращих традицій та звичаїв українського народу» [6].

При цьому слід зосереджувати увагу не тільки на ознайомленні дошкільників із елементами матеріальної та нематеріальної культури рідного народу, а й надавати особливого значення розкриттю основних морально-етичних норм, цінностей на кращих етнокультурних взірцях, використанню виховних можливостей етнокультурного середовища, необхідно організувати можливість дошкільникам входити в самотутній етносвіт шляхом дієвого пізнання.

Основними засобами етнокультурної роботи з дошкільниками є рідне слово (мовлення вихователя), твори усної народної творчості (загадки, забавлянки, лічилки, заклички, пісеньки, казки), народні ігри (рухливі, хороводні, пальчикові ігри-вправи), народні ремесла (народна іграшка, художня вишивка, художня кераміка, гончарство, народний костюм, писанкарство, витинанка тощо), розваги та свята (календарно-обрядові та державні свята тощо), спілкування з природою (спостереження за природою рідного краю, прогулянки до визначних місць природного етносередовища).

Необхідною умовою ефективного формування патріотичних почуттів дітей дошкільного віку є співпраця з родиною вихованця. Спільна творча діяльність дітей і батьків формує позитивне ставлення один до одного, сприяє збереженню етнічних виховних традицій, забезпечує подальше існування етносоціальної пам'яті як конкретної родини, так і народу загалом.

Отже, в роботі з дітьми дошкільного віку із родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб вихователю ДНЗ необхідно враховувати індивідуальні відмінності таких дітей, сприяти активізації їхнього духовного та творчого потенціалу, реалізовувати такі завдання національно-патріотичного виховання, як прищеплення почуття любові до рідного краю, свого народу, формування в дітей високої мовної культури засобами рідної мови, виховання поваги до культурної спадщини рідного народу, формування в дітей почуття власної належності до народної спільноти, що в подальшому сприятиме швидкій адаптації та успішному розвитку й вихованню таких дошкільників.

Список літератури:

1. Березюк О. С. Методичні засади формування етнокультурної компетентності особистості / О. С. Березюк // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 311). – С. 13 – 21.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : додаток до наказу Міністерства освіти і науки України № 641 від 16.06.2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068>.
3. Корнієнко А. В. Зміст і методи формування етнокультурної компетентності у вихованців гуртків декоративно-вжиткового мистецтва в позашкільних навчальних закладах [Текст] / А. В. Корнієнко // Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів : матеріали міжнародної науково-практичної конференції 25-27 лютого 2013 р. – К., 2013. – С. 103 – 108.

4. Маєвська Л. М. Етнокультурологія. Словник-довідник/ Л. М. Маєвська. – Житомир: ЖДУ, 2007. – 392 с.

5. Навчаймо дітей своїх української мови : проповіді / Іларіон.– Вінніпег, 1961. – 63 с.

6. Про методичні рекомендації з питань організації навчально-виховної роботи у навчальних закладах у 2014/2015 навчальному році : Лист Міністерства освіти та науки України № 1/9-376 від 27.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : osvita.ua/legislation/Ser_osv/42285/

7. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки: Затверджена Указом Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>

8. Тиводар М. Етнологія [Електронний ресурс] / М. Тиводар. – Львів: Світ, 2004. – 624 с. – Режим доступу : <https://studfiles.net/preview/2266811/page:17/>

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПОЗАНАВЧАЛЬНИЙ ЧАС (60-70-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ)

СУЛТАНОВА Н. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної освіти

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

Реформування інтернатних закладів освіти в Україні сьогодні має відбуватися у напрямі пошуку доцільних форм утримання дітей, розробки та практичного обґрунтування нових варіантів змісту дидактики, пошуку та застосування ефективних набутоків соціального виховання дітей. Проте, багатогранність і складність завдань, що стоять сьогодні перед суспільством вимагають від органів освіти нестандартних підходів до розв'язання означених проблем. За таких умов актуальним є звернення до ретроспективного аналізу системи соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти в Україні періоду їхнього стійкого розвитку, розширення та функціонування.

Як відомо, складовою частиною та необхідною передумовою соціалізації дітей, інтеграції їх у соціальне середовище з метою повноцінного функціонування у ньому є соціальне виховання, що означає «систему соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми й молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки» [1, с. 25]. Саме тому, інтернатні заклади освіти протягом ретроспективних етапів свого функціонування дбали не тільки про навчання, а й про соціальне виховання підростаючо-

го покоління – накопичення соціального досвіду, сприяння його впровадженню у виховний процес задля соціального розвитку вихованців та формуванню з них повноцінних громадян України.

Істотний вплив на систему соціального виховання учнів інтернатних освітніх установ в Україні справили державно-політичні та соціально-економічні трансформації другої половини ХХ століття. У цей період виникають специфічні проблеми, зумовлені зміною системи цінностей, соціальних пріоритетів та життєвих орієнтирів, і діти, які у наслідок сирітства, соціальної вразливості, занедбаності та інших проблем були поставлені в ситуацію соціальної адаптації до принципово нових умов життя. Так, у кінці 50-х – початку 60-х рр. в умовах бурхливого зростання промислового та сільськогосподарського виробництва відбувається відновлення роботи загальноосвітніх шкіл. Все більша кількість жінок включалася в продуктивну працю, громадську діяльність, у зв'язку із цим особливого значення стали набувати питання виховання дітей. З метою посилення суспільного характеру виховання й передачі державі частини функцій сім'ї ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР ухвалили Постанову від 15 вересня 1956 р. «Про організацію шкіл-інтернатів» [2]. У цей рік у республіці відкриваються перші 50 загальноосвітніх шкіл-інтернатів, до яких приймалися діти інвалідів війни і праці, матерів-одиначок, діти-сироти, а також діти, які не мали належних умов для проживання у своїх сім'ях.

26 травня 1959 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР затверджують заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959–1965 рр.: розширення мережі закладів цього типу, збільшення кількості дітей у них до 2,5 млн. осіб з перспективою виховання дітей усіх бажаних. Ці заклади «за короткий термін свого існування дістали широке визнання трудящих нашої країни і показали на практиці, що вони є найбільш вдалою формою виховання і навчання дітей» [4].

Так, основними завданнями шкіл-інтернатів, з досвіду їхньої роботи на протягом 60-х рр. – 70-х рр. ХХ ст., були такі як [3]:

- Побудувати навчально-виховну роботу так, щоб унеможливити будь-яке порушення дисципліни та забезпечити добру поведінку у школі.

- Нормалізувати і повністю розгорнути трудові процеси з урахуванням вікових особливостей дітей.

- Розгорнути позакласну й гурткову роботу, охопивши всіх учнів школи-інтернату різними видами позакласної роботи для виявлення і розвитку творчих нахилів дітей.

- Встановити твердий режим і розпорядок роботи у школі-інтернаті, затвердити єдині вимоги до учнів, спрямовані на створення у школі твердого порядку та свідомої дисципліни, домогтися неухильного виконання його як усіма учнями, так і педагогічним колективом школи.

- Спрямувати роботу на виховання дитячих колективів, на виховання почуття відповідальності перед колективом за свою роботу, непримиренність до проявів ледарства, «нерадивого» ставлення до виконання суспільних обов'язків, виховувати ініціативу і творчий підхід до розв'язання всіх питань роботи школи.

Наслідком популяризації якісних показників виховання дітей у школах-інтернатах було збільшення до середини 60-х років ХХ століття їх кількості у

10 разів. Передбачалося, що школа-інтернат зможе повністю замінити сімейне виховання. Але на практиці з'ясувалося, що перехід до суспільного виховання у цих навчально-виховних закладах потребує як значних матеріальних ресурсів, так і тривалого часу.

У липні 1963 р. Міністерство освіти України вжило організаційних заходів щодо розвитку мережі шкіл-інтернатів усіх типів на період 1963 – 1970 рр., та передусім спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з психофізичними порушеннями.

У другій половині 60-х – 70-х роках відбулася зміна освітньої державної політики, яка призвела до затвердження пріоритетності таких соціально-педагогічних ідей як організації позакласної та позашкільної роботи та організації виховної роботи за місцем проживання. У загальноосвітніх школах було введено посаду організатора позакласної та позашкільної виховної роботи, поширилась діяльність педагогів-організаторів за місцем проживання, активізувалась поза навчальна робота й в інтернатних закладах освіти. Соціально-педагогічна діяльність шкіл-інтернатів у досліджуваній період була спрямована на організацію суспільно корисної праці учнів. Педагоги не без підстав усвідомлювали, що без цього в дітей, які перебували на повному державному забезпеченні, могли реально виникнути утриманські настрої й тенденції. Соціально-виховне значення мала позакласна й позашкільна робота в школах-інтернатах, найпоширенішими формами якої на той час були: бесіди, лекції, робота самодіяльних гуртків, організація учнівських наукових товариств, клубів, літературних об'єднань, юнацьких театрів, робота із самообслуговування, читацькі конференції, виготовлення, оформлення та широке використання наочної пропаганди, використання радіо– й телепередач, кіно, випуск стіннівок, журналів, альбомів, організація творчих звітів, конкурсних заходів, святкові вечори, ранки, відзначення знаменних дат, вечори відпочинку, запитань і відповідей, зустрічі з військовими, ученими, передовиками промислового та сільськогосподарського виробництва [6].

У кінці 60-х рр. школи-інтернати перестають називатися навчальними закладами нового типу, припиняються плани щодо зростання контингенту учнів. Розширення передбачалося лише для спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями розвитку. До кінця 80-х рр. спостерігається тенденція до звуження сфери діяльності інтернатних закладів. Їх соціально-виховна діяльність стала поширюватись переважно на соціально незахищених дітей та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Проте, вони продовжували залишатися провідними установами реалізації ключової соціально-педагогічної функції формування у вихованців інтернатних установ стійких ціннісних орієнтацій та усвідомленої громадянської позиції.

Список літератури:

1. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Коваль Л. Г., Зверєва І. Д., Хлебик С. Р. – К. : ІЗМН, 1997. – 390 с.
2. Постанова Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР від 29 червня 1956 року «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР» // ДАМО. – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 9. – 3 арк.

3. Листування з Міністерством освіти УРСР про підсумки роботи шкіл-інтернатів, про умови життя і забезпечення дітей-сиріт (23 січні – 31 грудня 1970 р.) // ДАМО. – Ф. Р 2817. – Оп. 6. – Спр. 12. – 102 арк.

4. Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959 – 1965 рр. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 13. – С. 2–3.

5. Постанова Ради Міністрів Української РСР від 14 лютого 1984 р. № 83 «Про загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки та інші інтернатні заклади» [Електронний ресурс] // Главний правовий портал України : [сайт]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840083.html. – Загл. с екрана.

6. Чертова К.М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (др. пол. ХХ ст.): Автореф. дис. канд. пед. наук. / К.М. Чертова . – Луганськ : Б.в., 2007. – 20 с.

ДО ПИТАННЯ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

ТОКАРЕВА О. В.

аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

Сьогодення, що характеризується новими соціальними, економічними, міжнародними потребами, вимагає суттєвих змін у підготовці фахівців морської галузі, здатних включитися до активного комунікативного полі мовного виробничого процесу. Тому актуально постає питання формування мовленнєвої культури у процесі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу морського профілю на засадах його основних принципів.

Науковці присвячують свої дослідження вивченню окресленої проблеми у різних аспектах, з урахуванням специфіки підготовки фахівців певної галузі. Теоретичні засади організації та здійснення освітнього процесу висвітлено у працях вчених (С. Вітвицька, А. Вербицький, О. Гончар, В. Горшкова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Курило, В. Майборода, Н. Побірченко, О. Рудницька, Р. Славин, О. Стауфорд, О. Стукало, С. Седашева та ін.), зокрема, принципи здійснення цього процесу (Д. Бубнова, Я. Довгополова, М. Мисик, Т. Окуневич, І. Рибалко, Л. Ткач та ін.).

Водночас у контексті досліджуваної проблеми розкрито питання мовної особистості (А. Богуш, Є. Боринштейн, М.Вашуленко, С. Голик, І. Голубовська, Т.Денишич, Г. Емірсуїнова, Л. Засекіна, М. Іваницька, С. Караман, В. Карасик, Л. Мацько, Л. Паламар, Е. Паніткова, О. Попова, О. Савченко, І. Синиця, В. Шевцова, І. Ярошук, та ін.). Вчені, дослідники наголошують на важливості

дотримання принципів (керівних положень), що складають основу процесу формування мовленнєвої культури особистості.

Розв'язуючи питання формування мовленнєвої культури студентів вищих технічних закладів, дослідники Л. Ткач, І. Рибалко наголошують на дотриманні відповідних принципів, а саме:

- правильності – дотримання мовних норм, що діють у мовній системі;
- послідовності – логічності та лаконічності думок;
- коректності та доцільності вживання термінів, фраз. Залежить від того, наскільки повно й глибоко людина оцінює ситуацію спілкування, інтереси, стан і настрої співрозмовника;
- чистоти мови (мовлення, звільнене від суржику, жаргонізмів);
- точності (через відсутність точності в мові слухач позбавлений можливості мати чітке уявлення про висловлені ідеї);
- доречності;
- економічності (неясність думок призводить до повторень, відхилення від теми розмови; недостатній словниковий запас змушує звернутися до багатьох непотрібних слів через намагання знайти одне потрібне; пустослів'я через відсутність думок, схильність до самолюбівання призводить до довгих високопарних висловів);
- зв'язку з практичною діяльністю (пріоритетність для системи підвищення мовної культури набуття умінь і навичок, а також уміння самостійно виправляти мовну ситуацію і власні помилки);
- зорієнтованості на позитивні соціальні дії (спрямованість мовної культури на формування позитивного іміджу);
- безперервності (постійне розширення інформаційного, практичного обсягу знань мови, виховання потреби підвищувати мовний рівень протягом усього життя);
- людиноцентризму (підвищення мовної культури як необхідний засіб покращання спілкування, спрямований на особистість) [4].

Проблема визначення принципів формування мовленнєвої культури привертає увагу багатьох науковців. Та водночас слід зауважити, що вивчення цього питання є різноаспектним і відповідно має певну специфіку. Адже професійні якості, згідно з трактуванням П. Гальперіна [1], є виявом комунікативних (мовленнєвих) здібностей, які формуються під час діяльності, а саме: мовленнєвої діяльності.

Так на думку Т. Окуневич основними принципами формування мовленнєвої культури студентів-філологів є:

- професійна спрямованість;
- комунікативної спрямованості;
- принцип врахування основних психофізіологічних особливостей індивіда;
- принцип ієрархічності й послідовності у подачі як мовних засобів, так і видів мовленнєвої діяльності;
- принципу комунікативно-педагогічної ситуативності;
- принцип колективного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей [3].

Дослідниця акцентує увагу на тому, що принцип професійної спрямованості повинен стати основоположним, оскільки він нерозривно пов'язаний з проблемою професійної підготовки спеціаліста як процесом і результатом оволодіння певними професійними вміннями й навичками. При цьому вона підкреслює, що професійна спрямованість спирається на основні дидактичні принципи.

Зважаючи на вище викладене та специфіку нашого дослідження, що визначається формуванням мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі, які будуть працювати в умовах міжнародних, полінаціональних екіпажів іноземних морських суден, доцільно врахувати необхідність ґрунтовного знання іноземної мови, а саме, англійської. Тому під час визначення принципів формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі необхідно брати до уваги дидактичні принципи, принципи методики навчання іноземної мови.

Виходячи із загальних положень дидактики, мовознавства і психології, як зазначає Я. Долгополова, розроблені основні принципи методики навчання іноземній мові:

- комунікативної спрямованості;
- урахування диференційованого усного мовлення;
- моделювання типових комунікативних ситуацій;
- інтенсивна мовна практика;
- поетапність формування мовленнєвих умінь;
- адекватність вправ характеру сформованої дії [2].

Отже, вчені, дослідники наголошують на важливості дотримання принципів як керівних положень, що складають основу процесу формування мовленнєвої культури особистості. За результатами аналізу наукових праць виділено наступні принципи формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі: професійної спрямованості; комунікативної спрямованості; урахування диференційованого усного мовлення; ієрархічності й послідовності у подачі як мовних засобів, так і видів мовленнєвої діяльності; врахування індивідуальних та психофізіологічних особливостей індивіда; правильності, чистоти мови, точності, коректності та доцільності вживання термінів, фраз; доречності, економічності, зорієнтованості на позитивні соціальні дії; людиноцентризму.

Аналізуючи теоретичні основи та практику формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі, можна стверджувати, що недостатньо вивчено досліджуваний феномен як складову професійної культури.

Список літератури:

1. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука : избр. психол. тр. / П.Я. Гальперин. – М. : Ин-т практ. психологии, 1998. – 479 с.
2. Долгополова Я.В. Методика використання навичок культури мовлення у студентів на заняттях з усної практики [Електронний ресурс] / Я.В. Долгополова. – Режим доступу : <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/4921/2/Dolgoplova.pdf>

3. Окуневич Т.Г. Формування культури мовлення студентів-філологів [Електронний ресурс] / Т.Г. Окуневич // Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (24-25 жовтня 2013 р., Острог). – Режим доступу : <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream.pdf>

4. Ткач Л. М., Рибалко І. В. Формування мовленнєвої культури студентів вищих технічних навчальних закладів/ Л. М. Ткач, І. В. Рибалко // Український смисл: збірник наукових праць / за ред. д-ра філол. наук, проф. А.М. Поповського, 2012. – С. 162-176.

ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ОСВІТИ

ШЕНДЕРУК О. Б.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Академія державної пенітенціарної служби
м. Чернігів, Україна*

На сьогодні очевидна тенденція до зменшення частки очної форми освіти і зростання ролі сучасної – дистанційної. Застосування технології дистанційного навчання є невід’ємним елементом якісної освіти. Оскільки процес здобуття знань є самостійною роботою та навчатися за таких умов складніше, але і якість здобутих знань набагато вища.

Дистанційне навчання є продовженням кореспондентського навчання, яке вперше було запроваджено в Університеті Лондона (1836 р.), Університеті Чикаго (1892 р.). Наприкінці 1960-х – на початку 70-х на Заході почали вживати термін «викладання на відстані», пізніше, – «дистанційне освіта». Існуючі теорії дистанційного навчання можна умовно поділити на ранні і сучасні. Ранні теорії дистанційного навчання характеризуються спрямованістю на студента як активного учасника навчального процесу та розглядають студента та навчальний заклад як інформаційне джерело. До сучасних теорій відносять теорію реінтеграції актів викладання Десмонда Кігена, теорії еквівалентності дистанційного навчання Майкла Сімонсона та Дага Шейла, тривимірну теорію дистанційного навчання Джона Вердьюїна та Томаса Кларка. Сучасні теорії дистанційного навчання розвивались на основі ранніх теорій і, здебільшого, є їх синтезом. Серед найбільш часто вживаних термінів, якими заміняють термін «дистанційне навчання»: кореспондентна освіта, домашнє навчання, самостійне навчання, зовнішнє навчання, безперервне навчання, опосередковане навчання, відкрите навчання, відкритий доступ, гнучке навчання, розподілене навчання. Основна риса, яка об’єднує всі ці терміни – це використання інформаційно-комунікаційних технологій. Усі ці поняття включають в себе асинхронну роботу викладача і студента в часі або / і просторі; процес навчання рег-

ламентується з боку ВНЗ; використання значної кількості технічних засобів; використання специфічних учбових програм та матеріалів; двосторонню комунікацію студентів і викладачів, яка може бути синхронною або асинхронною; можливість очних зустрічей для проведення тьюторіалів, взаємодії студентів один з одним, занять у бібліотеках, проведення лабораторних або практичних сесій; майже повну відсутність постійних навчальних груп.

Кількість студентів, які навчаються дистанційно, у світі з 2005 року зростає вдвічі і нині їх приблизно 6 млн. Оскільки дистанційне навчання дає свободу вибору місця й часу для навчання, то це дуже актуально для осіб з особливими потребами. В січні 2013 року в Давосі відбувся круглий стіл, присвячений дистанційній освіті за участю президента Гарварда Ларрі Саммерса, Білла Гейтса, Віктора Пінчука та інших, висновок якого наступний: майбутнє – за он-лайн освітою. З одного боку, впровадження дистанційного навчання передбачає високі вимоги до навчального закладу і до його викладачів, а з іншого боку, призводить до зростання креативності науково-педагогічного складу, підвищує якість освіти та інноваційності ВНЗ.

Однією із проблем з приводу впровадження і реалізації дистанційного навчання є підготовка викладача до роботи у такій системі. Міжнародна комісія з освіти на ХХІ століття вказує, що підготовка педагогічних кадрів (тьюторів) є найважливішою сферою використання можливостей дистанційного навчання. Не дивлячись на те, що дистанційне навчання ототожнюється з самотійною роботою студентів, викладач не тільки не втратив своїх позицій в учбовому процесі, а його педагогічні функції ще й набули якісно нової форми та змісту. Він має здійснювати роль координатора всього навчального процесу, організатора і посередника-консультанта, який вже не просто чекає сесії, а йде назустріч студентам такими педагогічними засобами, як доцільне зменшення кількості навчальних дисциплін у навчальному плані, інтегрування споріднених навчальних дисциплін у групи за логічно-змістовними лініями з метою зменшення кількості навчальних дисциплін, які вивчаються студентами одночасно. Викладач формує інформаційно-освітнє середовище, а знання студент може отримувати у того викладача, якого він сам обере. На основі розробленої філософської концепції дистанційної освіти він формує високорозвинену інтелектуальну особистість слухача. Викладачі дистанційних курсів повинні бути сертифікованими на право викладання або укладання курсів освітнім закладом, який здійснює таку підготовку для всієї України, або ВНЗ, в якому він працює. Основними центрами підготовки та перепідготовки таких кадрів в Україні є УПТО, МННЦ, Проблемна лабораторія дистанційного навчання (ПЛДН) при НТУ «ХП», УСДН та Центр ДО освітньої програми Світового банку НАДУ. УПТО організував підготовку координаторів дистанційного навчання, системних адміністраторів та розробників дистанційних курсів. УСДН постійно проводить семінари, тренінг-програми для компаній, працівників навчальних закладів та інших установ, які цікавляться проблемами дистанційного навчання. Навчальні семінари проводять автори навчально-практичних посібників, курсів дистанційного навчання ПЛДН НТУ «ХП». Після навчання на курсах координаторів дистанційного навчання у провідних навчальних закладах Украї-

ни випускники цих курсів організують підготовку кадрів у регіонах нашої країни, відповідно до можливостей свого ВНЗ. Застосування дистанційного курсу для роботи зі студентами дає змогу ефективно використовувати електронну пошту, мати доступ до навчальних матеріалів на різних Веб-сторінках, вести електронні діалоги (ICQ), бесіди (chats), форуми в умовах денного навчання студентів. Вони є дуже ефективними для взаємодії студента і викладача у навчальному процесі.

Отже, дистанційна форма навчання за мірою емоційності і ефективності не програє денній формі та вони чудово доповнюють одна одну. Використання дистанційних технологій в умовах кредитно-модульної системи організації навчання у ВНЗ можна розглядати як засіб підвищення мобільності студентів, оскільки це дає змогу враховувати такі досягнення студентів як участь у наукових конференціях, предметних олімпіадах тощо; вибирати студентам зручний час для вивчення навчальних дисциплін; самостійно здійснювати дистанційно-модульний контроль та аналіз своєї навчальної діяльності; а викладачам систематично керувати навчальною роботою студентів, контролювати й аналізувати їх діяльність за кожним модулем навчальної дисципліни.

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

ШЕШЕНЯ Р. М.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

На сучасні освітні заклади покладаються функції щодо розвитку особистості, як в системі освіти, так і в сім'ї на засадах гуманізму. За таких умов школі надається специфічна функція управління цим процесом. Адже, у Законі України «Про освіту» говориться, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [3; 1].

Серед усіх геніальних винаходів людства одне з провідних місць посідає сім'я, родина – група людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом [5; 6]. Саме вона є тим могутнім соціальним феноменом, який найчастіше об'єднує людей у родинне гніздо на основі шлюбних і кровних взаємозв'язків. Тож не дарма кажуть: коли міцна сім'я, то й сильна держава. Сім'я – найкраща вихователка підростаючих поколінь за всіх

часів і народів. Справжня сім'я є совістю, честю та доблестю, національною гордістю кожного народу, нації, надбанням педагогічної культури людства.

Школа і сім'я – два суспільних інститути, на яких покладено обов'язок виховувати особистість. Визнаючи школу провідною ланкою у розвитку особистості треба зазначити, що без єдності зусиль з сім'єю, ефективність цього процесу буде низькою.

Сім'я завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної і емоційної підтримки, необхідної для розвитку її членів, особливо дітей, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління.

Єдність сім'ї і школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку та виховання школяра. Важливого значення даній проблемі надавали відомі педагоги: Януш Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Стельмахович та інші дослідники.

Мета дослідження полягає у визначенні шляхів оптимізації співпраці сім'ї і школи у розвитку особистості школяра. Адже розвиток особистості – це процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання.

Виховання і навчання цілеспрямовано впливають на розвиток особистості, вони постають як свідомо, підпорядкована певній меті діяльність, результати якої мають передбачуваний характер. Педагоги та батьки мають керувати розвитком юної особистості. Це і є одним із шляхів оптимізації взаємодії школи і сім'ї у розвитку особистості школяра.

Мистецтво виховання полягає в тому, щоб розвивати в особистості готовність до розв'язання внутрішніх чи зовнішніх конфліктів, стійкість до навіювання та до зовнішніх негативних чинників. Адже моральні риси характеру особистості виховуються в конкретних актах поведінки, діях, вчинках. Наприклад, така риса характеру, як почуття обов'язку, спочатку виявляється щодо близьких людей. А в подальшому вона поступово узагальнюється, переноситься в нові життєві ситуації, стає стійкою рисою характеру, яка спрямовує поведінку.

Учені надають великого значення такому засобу розвитку характеру, як наслідування. Про це мають завжди пам'ятати дорослі – батьки, вихователі, вчителі, які хочуть того чи ні, але виступають для дітей взірцями поведінки. Батькам також важливо використовувати виховний вплив на дітей через літературних героїв, персонажів кінофільмів, постаті видатних діячів науки, техніки, культури.

Батьки виховують дітей не лише словом, переконанням, а й своїм власним прикладом, своєю поведінкою. Вони впливають на дітей тоді, коли вони тільки вступають в життя і вперше починають пізнавати навколишній світ. Тому виховний вплив батьків буває особливо сильним. Адже перші дитячі враження – це найяскравіші враження. Вони зберігаються часто на все життя. При цьому зберігаються, на жаль, не тільки позитивні, а й негативні навички і звички.

Школі, безумовно, належить головна і вирішальна роль у вихованні і навчанні молодого покоління. Адже вона озброює школярів глибокими і різносторонніми знаннями. Без школи не можна стати культурною людиною. Інтелектуальний розвиток, який дає учням школа, ґрунтується на глибокому науковому розумінні ними законів природи і суспільства.

Звичайно, дітей треба вчити розрізняти добро і зло, формувати в них критичне, непримиренне ставлення до тих, хто керується антигуманними поглядами та нормами моралі. Однак формування у дитини правильної життєвої позиції, активної протидії злу можливе на основі виховання у неї передусім поваги до людей, вміння самостійно зрозуміти добро, відрізнити його від злого, негідного. Джерелом людського життя є родина. З прадавніх часів люди усвідомлювали значущість родини для всебічного розвитку особистості.

Концепції виховної роботи стверджують: «Нам потрібно виховати особистість дійову, з високою громадянською свідомістю почуттям національно гідності, інтелектуальну, твору, благородну, фізично здорову, естетично повноцінну, працелюбну, порядну, гуманну» [4; 2].

В освітньому просторі склалися різноманітні форми зв'язку школи і сім'ї. Найбільш поширеними способами їх оптимізації є: 1) відвідування класним керівником і учителями батьків учнів; 2) відвідування батьками школи; 3) проведення класних і загальношкільних зборів; 4) шкільні конференції батьків щодо обміну досвідом сімейного виховання; 5) «дні відкритих дверей», або «батьківські дні»; 6) батьківські комітети при школах.

Основну роботу з батьками школа проводить через батьківські об'єднання, які носять різні назви – батьківські комітети, конгреси, асоціації, асамблеї, призи діями, комісії, клуби і т.п. Кожен з них має свої плани, положення, напрями діяльності.

Особливий тягар по забезпеченню реальних зв'язків із сім'єю лягає на плечі класного керівника. Свою діяльність він організує через класний батьківський комітет, батьківські збори, а також через вчителів, які працюють в даному класі. Важливою частиною практичної діяльності класного керівника є відвідування учнів вдома, вивчення умов, в яких вони проживають, передбачення небажаних результатів. Традиційною функцією залишається просвітницька: багато сімей потребують педагогічної поради, професійної підтримки. Адже непрофесійна робота з батьками підтримує авторитет педагога і школи. Батьки будуть добиватися співпраці тоді, коли будуть бачити зацікавленість класного керівника долею їхніх дітей.

Проблема взаємодії школи і сім'ї, на наш погляд, належить до найскладніших і найважчих. Оскільки взаємозалежність педагогічних явищ і процесів у наші дні дедалі ускладнюється, завдання, які висуває життя перед школою, стають настільки складними, що без високої педагогічної культури всього суспільства і, насамперед, сім'ї зусилля вчителів, якими б значними вони не були, виявляються недостатньо ефективними. Аналогічні проблеми стоять і перед сім'єю. Тому що всі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, вкорінюються і у сім'ю особливо на тлі сучасних суспільно-економічних контрастів. Формування правильних взаємин і розвиток особистості залежить насамперед від того, якими людьми постають перед дитиною мати й батько, як пізнаються людські стосунки і суспільне оточення.

Отже, успішний розвиток дітей значною мірою залежить від дружної і погоженої виховної роботи школи і сім'ї. Цю істину повинні добре засвоїти не тільки вчителі, а й батьки. Так само як і діти, батьки повинні жити своєю школою, регулярно відвідувати батьківські збори, обмінюватися своїми думками і спостереженнями з класними керівниками. Особливо це стосується батьків не-

встигаючих учнів. Школа, здійснюючи управлінську функцію повинна прагнути до об'єднання зусиль щодо успішного навчання, виховання та розвитку школярів, тому що не тільки навчальний заклад допомагає сім'ї у вихованні дітей, а й батьки повинні допомагати школі.

Список літератури:

1. Аристотель. Політика: [История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия] / Аристотель. – М., 1974. – С.25.
 2. Діалоги про виховання / Упоряд. О.Г.Свердлова; редкол.: В.М. Столетов та ін. – К. : Рад.школа, 1985. – 250 с.
 3. Закон України «Про освіту». – К., 1997. – С.16.
 4. Концепція національного виховання // Рідна школа, 1995 – № 61 – С. 25.
 5. Луцик Д.В. Українська сім'я, її виховні функції / Д.В.Луцик. – Дрогобич, 1988. – 222 с.
 6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1997. – Т.3. – 222 с.
-

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

ЮРКОВА Т. Ф.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Гуманізація та демократизація освітнього процесу орієнтує педагогічні колективи на шлях пошуку нових підходів до організації освітнього процесу, тому що державна національна програма «Освіта» / Україна ХХІ століття / спрямовує майбутніх вчителів природничих дисциплін формувати та створювати необхідні умови в навчальних закладах для розкриття здібностей, нахилів і талантів дитини, закладених в ній природою.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень та наукових публікацій засвідчив, що проблему професійної підготовки студентів у системі вищої освіти досліджували О.О. Абдуліна, А.М. Алексюк, О.А. Дубасенюк, О.М. Пехота та ін.

С.Ф. Решнова наголошує, що одним із перспективних напрямків удосконалення освітнього процесу у вищих педагогічних закладах є орієнтація вивчення фундаментальних дисциплін способи реалізації теоретичних знань у педагогічній діяльності майбутнього вчителя. Вона зазначає, що професійно-педагогічну підготовку студентів необхідно вдосконалювати в двох напрям-

ках: поглиблювати знання з фахової дисципліни та формувати вміння застосовувати їх у шкільній практиці [4].

Процес навчання слід розглядати як організований і планомірно керований процес, в якому основними елементами є: мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації викладача і студента, форма їх діяльності, способи здійснення педагогічного керівництва навчальною та іншими видами діяльності і поведінки студентів [1, с. 43].

Актуалізація питання гуманізації освіти пов'язана з кризою людини в суспільстві, нехтуванням інтелектуальним потенціалом, порушенням природного процесу освіти, логіки її побудови. Аномальний характер ціннісно-нормативної системи впливає на орієнтаційну спрямованість особистості, її духовний та соціальний розвиток; відбувається девальвація загальнолюдських цінностей, система духовно-ціннісних орієнтацій спрощується і поступово зводиться до прагматичних прагнень. Саме тому в сучасному суспільстві зростає потреба формування високорозвиненої особистості вчителя, насамперед, природничих дисциплін.

Метою гуманістичної освіти є формування людини як особистості, і творця себе і навколишніх умов. Тому однією з визначальних цінностей є творчість як засіб саморозвитку і самореалізації особистості, розкриття потенціалу. Духовні цінності – першочергова потреба людської творчості набувають особливого значення в практичному освоєнні світу на основі самореалізації в творчій діяльності вчителя природничих дисциплін, і сфера духовних цінностей включає сенс життя, любові, добра, зла, тобто сенс загальних моральних категорій, усвідомлення яких вимагає складної і специфічної внутрішньої роботи щодо когнітивно-емоційної оцінки свого життя. Суб'єкт із розвинутою духовною системою є діючим носієм моральних норм, на якого може покластися інша людина у розв'язанні власних духовно-практичних проблем.

Сьогодення вимагає від викладачів насамперед продуктивної та результативної творчої діяльності. Як зазначає Т.В. Бутківська: ... «право, бажання, вміння щодо творення навчання повинно належати педагогові з урахуванням загальнолюдських цінностей, сучасних досягнень у сфері науки і культури» [2, с. 39].

Особливе значення має екологічна освіта майбутніх вчителів природничих дисциплін, які поряд із загальним рівнем екологічної культури мають оволодіти методикою виховної роботи зі школярами. На наш погляд, основною метою екологічної освіти у вищій школі має стати формування екологічної свідомості майбутніх фахівців, яка буде стимулювати відповідальне ставлення особистості до засвоєння змісту теоретичного і практичного компонентів системи підготовки майбутніх фахівців до екологічного виховання учнів. У досвіді вищої школи можна ширше використовувати результати дослідження і формувати такі блоки умінь і навичок майбутньої діяльності студентів: орієнтаційні, конструктивні, організаторські.

Важливим аспектом постає підготовка майбутніх фахівців у освітньому процесі навчального закладу в рамках культурологічного підходу. Інформаційна та комунікативна культура признані одними з ключових, що свідчить про велику зацікавленість держави у підготовці висококваліфікованих фахівців, які спроможні здійснювати ефективну іншомовну комунікативну діяльність в умовах сучасного інформаційного середовища [3, с. 72].

Таким чином при підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін необхідно цілеспрямовано формулювати розуміння того, що розвиток особистості учня буде відбуватися тільки за умови безперервного інтелектуального та морального зростання вчителя. Сформованість системи гуманістичних цінностей особистості вчителя природничих дисциплін свідчить про високий рівень реалізації професійного потенціалу.

Список літератури:

1. Антоновська Лариса, Логвіна-Бик Тетяна. Сучасні педагогічні освітні підходи до формування особистості майбутнього вчителя природничих дисциплін / Міжнародна наук.-практ.конф. «Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованості на розвиток особистості» (29-30 травня 2003 р., м. Полтава), 2003. – С. 43.
 2. Бутківська Т.В. Цінності в контексті соціокультурності освіти. Педагогіка і психологія / Бутківська Т.В. – 1995. – № 3. – С. 33 – 39.
 3. Клеба А.І. Проблеми формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх фахівців у сучасній освіті / Матеріали ювілейної ХХ міжнародної науково-методичної конференції «Управління якістю підготовки фахівців» (23-24 квітня 2015 р., м. Одеса. – ч. 1 – С. 72).
 4. Решнова С.Ф. Методика використання пізнавальних задач з органічної хімії у професійно-педагогічній підготовці студентів: автореф. дис. ... канд. пед.наук: спец. 13.00.02 / Світлана Федорівна Решнова. – К., 2004. – 24 с.
-

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ УЧНІВСЬКИМ КОЛЕКТИВОМ

ЯЦУЛА Т. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

У сучасних умовах розвитку суспільства особливого значення набуває вміння взаємодіяти в колективі, знаходити способи розв'язання проблем, що виникають, шляхом розуміння й аналізу різних поглядів, зберігаючи повагу до людини як суб'єкта життєдіяльності. Формування зазначеної позиції відбувається в шкільні роки в учнівському колективі.

У колективі людина засвоює соціальні норми, реалізує природну потребу в спілкуванні, спільній діяльності, обмінюється життєвим досвідом, цінностями, знаходить розуміння й допомогу.

Важливим чинником ефективності управлінської діяльності класним керівником є учнівський колектив, який характеризується високим рівнем психологічної комфортності для всіх його членів. У цьому аспекті класний керівник

виступає як компетентний менеджер сфери освіти, який аналізує чинники впливу на школярів середовища, у якому вони живуть, а також вплив ціннісних орієнтацій, життєвих планів та інше. Застосування менеджменту під час управління учнівським колективом розглядається в роботах В.В. Корякіної, В.І. Лещинського, В.М. Лізінського, М.М. Поташника, В.А. Шевченко.

Особливе значення для розвитку теорії колективу мали досвід і теоретичні праці А.С.Макаренка. Його гуманістична концепція про виховання колективу як форми педагогічного процесу стала основою теорії дитячого колективу.

Серед послідовників А.С.Макаренка слід назвати таких педагогів, як Н.І. Болдирев, Ю.З. Гільбух, І.А. Зязюн, О.В. Кирічук, В.М. Коротов, Л.І. Новикова, В.О. Сухомлинський, Н.Д. Ярмаченко та ін.

Л.І. Уманський і А.М. Лутошкін запропонували критерії сформованості колективу, а саме:

– організаційна єдність, конкретними показниками якої є насамперед наявність у групі авторитетного й повноцінного центру – активу. Далі має бути враховано те, наскільки тісною є ділова й особистісна взаємодія членів окремих угруповань, чи переважає в їхніх взаєминах прагнення до співробітництва. Слід також узяти до уваги здатність групи до погодження дій, особливо в складних ситуаціях, ступінь її самостійності в прийнятті рішень, прагнення до збереження групи як цілого, ставлення до новачків тощо.

– психологічна єдність. Складниками зазначеного критерію є єдність інтелектуальна, емоційна й вольова. Інтелектуальна єдність виявляється в єдності поглядів, спільній інформованості щодо можливостей групи, у взаєморозумінні в процесі спільної діяльності, у прагненні знаходити спільну мову. Емоційна єдність характеризується загальною емоційною атмосферою, мікрокліматом у групі (він має бути сприятливим й комфортним для кожного її члена), прагненням членів групи до співпереживання подій, що відбуваються в групі або в житті окремих її членів. Вольова єдність виявляється в здатності групи долати перешкоди, труднощі, бути наполегливою, цілеспрямованою, доводити справу до кінця. Єдина воля групи також виявляється в здатності кожного стримувати свої емоції, коли цього вимагають інтереси справи.

– підготовленість групи. Її становлять більш-менш значущий досвід спільної діяльності, достатньо високий рівень знань, умінь і навичок у тому чи тому виді спільної діяльності.

– спрямованість групи, ступінь її соціальної зрілості. Визначенням цього складника є відповіді на низку запитань: Що лежить в основі діяльності групи? Які спільні інтереси є визначальними? Чи об'єднують групу соціально значущі цілі? Чи всіх членів групи захоплює досягнення суспільно цінного результату? Чи надає група допомогу іншим групам, чи готова вона пожертвувати своїми інтересами заради інтересів ширшого значення?

Звертаючи увагу на багатоаспектність розуміння сутності учнівського колективу, процес його формування та розвитку, позначимо до розгляду таку важливу його категорію як мікроклімат шкільного класу, його особливості щодо моделювання управлінської діяльності класного керівника.

Серед соціально-психологічних групових якостей найбільш важливим для шкільного класу є його мікроклімат: саме в ньому виявляються особливості учнівського колективу.

Мікроклімат має подвійну, суперечливу природу: це одночасно і об'єктивний факт (те, що відбувається в реальному житті класу, які в ньому складаються відносини), і його суб'єктивний образ (те, як сприймає ці відносини конкретний школяр) [1].

В основі мікроклімату знаходяться дві важливі категорії: «Я» й «Інший». «Я» – це конкретний підліток або старшокласник. «Інший» може бути і конкретний учитель, що викладає якийсь предмет у певному класі, і класний керівник. Найбільш значущими «Іншими» для школяра є його однолітки. Отже, він сприймає мікроклімат свого класу перш за все через призму взаємин з конкретними однокласниками і з класом у цілому. З погляду школяра мікроклімат його класу залежить від відповідей на такі питання: Як конкретні однокласники і клас у цілому ставляться до мене?; Чи утворює клас якусь спільність («Ми»), і чи відчуваю я себе невід'ємною частиною цієї спільності?; Як я ставлюся до своїх однокласників і класу в цілому?

Якщо школяр відчуває себе досить захищеним у класі, якщо він цілком задоволений своєю приналежністю до загального «Ми», то в нього виникає бажання активно виражати своє ставлення. Ця активність нерозривно пов'язана з потребою в самоствердженні.

У разі сприятливого мікроклімату клас стає каталізатором самореалізації школяра, тобто виявляє таку групову якість, як інтрогрупова активність. І навпаки, якщо стан мікроклімату учнівського класу несприятливий для школяра, то будь-які вияви його активності будуть прямо або побічно гаситися. Тоді можна почути скарги класного керівника: «Нічим нікого не розворушити, нікому нічого не треба!» Тільки в стані захищеності кожного школяра й згуртованості учнівського колективу розвивається активність школяра в класі.

Таким чином, мікроклімат шкільного класу – це система відносин, що зв'язують однокласників і що визначають їхню захищеність, згуртованість і активність у класі.

Кожен клас, незалежно від рівня його розвитку, має свій мікроклімат, проте якість цього мікроклімату може коливатися від максимально несприятливого до максимально сприятливого для розвитку особистості школяра.

Якість мікроклімату можна оцінювати за тим, наскільки захищеним відчуває себе в класі школяр, наскільки школярі згуртовані, наскільки активно і якими способами кожен з них виявляє своє ставлення до класу.

Чинниками формування мікроклімату шкільного класу є всі умови, що активно впливають (ззовні або зсередини, стихійно або цілеспрямовано) на його внутрішній стан і розвиток його структурних компонентів, – захищеності, згуртованості й активності школярів.

Список літератури:

1. Ясинская В.Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика : учеб. пособие для студ. высш.пед.учеб.заведений / под ред. А.В. Мудрика. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

НАПРЯМ 5. ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ЗА І ПРОТИ

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

БАРДАЧОВА Г. І.

*магістрант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Кардинальні зміни соціально-економічної політики країни викликала необхідність реформування освітньої галузі, що відображено в основних положення Конституції України, Законі України «Про освіту» (2017 р.) та інших державних документах. Особлива увага у процесах реформ приділяється професійній готовності майбутніх керівників навчальних закладів. Вміле розв'язання завдань управлінської діяльності певною мірою залежить від стратегії управління та підготовки нової генерації керівників навчальних закладів. Водночас, за роки незалежності в освіті України недостатня увага приділялася розробці нових моделей і методів управління освітою. Сучасна система управління освітою ще повільно реагує на суттєві зміни функціональних обов'язків та основних завдань директора середнього загальноосвітнього навчального закладу. Тому основним соціальним орієнтиром у процесі розв'язання завдань з управлінської діяльності освіти є спрямованість на демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, виховання лідерів в освіті.

У психолого-педагогічній літературі завжди приділялася належна увага проблемі управління освітою. В працях українських та зарубіжних вчених наголошується роль провідних положень наукового менеджменту в розвитку теорії та практики управління навчальними закладами та педагогічними системами. При цьому особлива увага надається гуманістичному, людино-(дитино) центристському підході в управлінні школою (І.А. Зязюн, Ю.А. Конаржевський, В.Г. Кремінь, О.Я. Савченко, Т.І. Шамова, Е.А. Ямбург та ін.); необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації (В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало та ін.); ролі та значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти (Л.П. Одерій, С.О. Сисоева та ін.) необхідності використання інноваційних підходів до управління розвитком школи (В.С. Лазарєв, В.І. Маслов, А.М. Моїсеєв, М.М. Поташник та ін.).

Широкий міждисциплінарний діапазон проблем «управлінська діяльність» та «професійна готовність керівника» зумовили потребу в аналізі наукових праць відомих теоретиків наукового менеджменту М. Альберта, М. Вебера, М. Вудкока, М. Мескона, Т. Пітерсена, С. Паркінсона, А. Файоля, Ф. Тейлора,

П. Уотермана, М. Хедоурі, Л. Якоккі та ін., в яких аналізується ефективне керівництво та обґрунтовується залежність між «якістю» та рівнем підготовки керівників, які її забезпечують.

У міжнародній практиці склався певний досвід підготовки управлінців (менеджерів) для освіти. Водночас, ідея необхідності цільового відбору і підготовки освітян на посаду керівника навчального закладу, незважаючи на її важливість, за роки української держави не знайшла відповідного наукового обґрунтування і практичної реалізації. В результаті процеси гуманізації, гуманітаризації, демократизації в реальному шкільному середовищі нерідко супроводжуються негативними тенденціями. Відродження принципів самоврядування, підвищення рівня автономності та відповідальності навчальних закладів, потреба в оволодінні сучасними інформаційними технологіями та новими фінансово-економічними механізмами управління засвідчили неадекватність професійної готовності значної частини директорів шкіл до роботи у нових соціально-економічних умовах.

Актуальність та соціальна значущість для розвитку суспільства проблеми вирішення завдань управлінської діяльності керівника навчального закладу, ролі директорського корпусу в її забезпеченні, недостатній рівень її наукової розробки та практичної реалізації зумовили вибір теми публікації – «Професійна готовність менеджера освіти в умовах сьогодення».

Ці питання завжди були у полі зору вчених.

Управління загальноосвітнім навчальним закладом – це особлива діяльність, – стверджують В. Лазарєв і М. Потишняк, – у якій її суб'єкти засобами планування, організації, керівництва і контролю забезпечують організованість (інтенсивність) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її самостійність на досягнення освітніх цілей та цілей розвитку школи. Сутність управлінської діяльності керівника навчального закладу полягає у якісному виконанні всіх без винятку управлінських функцій, які В. Маслов визначив як «процеси управлінського впливу на керовану підсистему». До загальних функцій управління вчений відносить: вироблення та прийняття управлінських рішень, або планування; організацію виконання рішень; контроль та облік; аналіз (педагогічний аналіз) результатів контролю; координування; регулювання; стимулювання; збирання та перетворення інформації; оцінювання результатів та корекцію. «Низький рівень виконання (невиконання) будь-якої функції суттєво позначається на рівні управління, істотно знижує його результативність в цілому».

Дослідження показало, що сучасний керівник загальноосвітнього навчального закладу повинен мати ґрунтовну підготовку з теорії управління соціально педагогічними системами, педагогіки, економіки, філософії освіти та інших наук сумісних із педагогікою, розглядати об'єкт управління – загальноосвітній навчальний заклад як відкриту, соціально-педагогічну систему, яка взаємодіє із соціумом; задовольняти освітні запити різних верств населення, забезпечувати розвиток закладу в конкурентному середовищі.

Керівникові для ефективного управління педагогічним процесом необхідні резолютивні, комунікативні, виконавчі, регулятивні і інспекторські якості. Резолютивні якості визначають успішність прийняття рішення на організацію

виховної роботи. Це такі якості, як рішучість, цілеспрямованість, самостійність, почуття обов'язку і відповідальності. Комунікативні якості обумовлюють міжособистісну згуртованість (доступність, товариськість, простота, ввічливість, уважність). Виконавчі якості визначають вміння організовувати виконання планів і рішень (наполегливість у досягненні мети, старанність, дисциплінованість, енергійність, чіткість в роботі). Інструкторські якості визначають вміння налагодити контроль і звіт навчально-виховної роботи та її результатів (систематичність, послідовність, об'єктивність, справедливість, самокритичність і критичність, вимогливість).

У дослідженні роботи над проблемою дала можливість переконатись в тому, що готовність до професійної діяльності розуміється як інтегральна якість, що визначає установку особистості вирішення професійних завдань у конкретній ситуації. Загальнопрофесійні якості (працьовитість, організованість, спостережливість та ін.) формуються в процесі навчально-виховної роботи; на їхній розвиток впливають стиль і норми сімейного виховання; вони є своєрідним «двигуном» професійної придатності (І. О. Грязнов), що забезпечується оптимальним сполученням загальнопрофесійних якостей і тих якостей, які необхідні для оволодіння даною професією.

Теоретичний аналіз наукової літератури, вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи у навчальних закладах дозволили визначити формування готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності як педагогічний процес, під час якого здійснюється

цілеспрямована взаємодія з метою вдосконалення знань, вмінь і навичок, розвитку якостей, що необхідні для ефективного управління педагогічним колективом та навчально-виховним процесом.

Отже, система підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності передбачає такі стани:

I – відбір майбутнього керівника на рівні навчального закладу;

II – організація навчання майбутнього керівника на рівні районних (міських) відділів (управлінь освіти);

III – організація навчання майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів на рівні обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та управління освіти і науки.

Визначені умови сформованості у майбутніх керівників компонентів готовності є цілісно-мотиваційний компонент (професійні цінності, професійна самоадекватність, професійний інтерес, самооцінка, самопізнання, саморегуляція) та особистісний компонент (розвиток лідерських якостей, педагогічних здібностей, педагогічної культури, професійно значимих якостей, уміння володіти собою, самокритичність); когнітивно-пізнавальний компонент (педагогічна ерудиція, адекватність застосування знань, пізнавальні якості професійного характеру, постановка і розв'язання творчих завдань, бачення управлінських проблем, уміння генерувати педагогічні ідеї, критичність оцінювання управлінських рішень) та операційний компонент (оволодіння сукупністю вмінь реалізації управлінських функцій, здійснення постановки й досягнення стратегічних, тактичних і оперативних цілей загальноосвітнього навчального

закладу, вміти розробляти власну стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Обґрунтовано, що основою формування професійної готовності майбутніх керівників НЗ має бути система управлінських знань, серед яких виділяємо такі групи, як: законодавчо-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні, організаційно-технологічні.

Показано, що науково-методичний супровід формування професійної готовності майбутніх керівників до управлінської діяльності передбачає:

- 1) вивчення та обговорення нормативних документів;
- 2) інформаційне забезпечення професійної діяльності;
- 3) впровадження нових технологій через: розробку дидактичних матеріалів, завдань для перевірки знань, активних форм роботи.
- 4) індивідуальне консультування з метою надання допомоги керівникам.

Формування професійної готовності керівника НЗ нерозривно пов'язане з оволодінням ним демократичним стилем керівництва, який ґрунтується на ретельному вивченні стану справ, виявленні того, які форми і методи управління найбільш ефективні, а які застарілі, не відповідають сучасним вимогам. Цей стиль вимагає розвинутої здатності до педагогічного аналізу, об'єктивності в оцінці досягнутих результатів, уміння творчо підходити до вироблення і прийняття необхідних рішень.

У загальному вигляді весь комплекс готовності майбутнього керівника НЗ включає: знання історії української державності, директивних документів, професійної підготовки, основ менеджменту, економічної теорії, теорії управління, соціальної психології, управлінської психології, наукової організації праці, основ адміністративного права, зарубіжного досвіду управління.

Список літератури:

1. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посібник / В.І. Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
 2. Освітній менеджмент: навч. посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
 3. Пермінова Л. Концептуальна модель професійних умінь керівника сучасної школи / Л. Пермінова // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 19-24.
-

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

БЛАХ В. С.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

Одним із перспективних напрямів реформування сучасної системи освіти є осучаснення підготовки управлінських кадрів, здатних вирішувати складні і різноаспектні завдання. Сучасна вища школа орієнтована на реалізацію компетентнісного підходу, який набуває особливого значення в умовах входження України в європейський та світовий освітній простір.

Прийнятий у 2017 році Закон України «Про освіту» термін «компетентність» визначає як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2].

Крім того, відповідаючи вимогам статті 51 Закону України «Про освіту», за ініціативою педагогічних працівників може здійснюватися їх сертифікація – зовнішнє оцінювання професійних компетентностей шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи [2]. Тому особливості формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти стали предметом нашого дослідження.

Проблеми упровадження компетентнісного підходу в систему освіти розглядали у своїх працях І. Зязюн, О. Пометун, О. Пехота, О. Савченко, Г. Фрейман та ін. Формування професійних компетентностей досліджували Н. Бібік, М. Головань, М. Волошина, В. Кальней, А. Маркова, С. Мартиненко, В. Мелешко, О. Пометун, А. Хуторський та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійних компетентностей підтвердив багатовимірність цього питання. Професійна компетентність майбутніх менеджерів освіти є узагальнюючим поняттям, яке інтегрувало у собі декілька складових. В.Ю. Кричевський виділяє чотири типи професійної компетентності, а саме: функціональну (наявність професійних знань і вмінь їх реалізовувати), інтелектуальну (здатність до аналітичного мислення, здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків), ситуативну (діяльність залежно від професійної ситуації), соціальну (наявність комунікативних та інтегративних здібностей) [3].

С.М. Мартиненко пропонує до змісту професійної компетентності управління включити такі її складові: стратегічну (наявність системного мислення, здатності налагоджувати відносини), соціальну (уміння працювати в середовищі, здатність до мотивації та переконань, потреба в самоосвіті й запровадженні нововведень, уміння уникати конфліктів, толерантно їх вирішувати), функціо-

нальну (уміння приймати рішення, проявляти ініціативу, володіти професійними знаннями, уміннями та навичками, використовувати гнучкість, витримку), управлінську (наявність організаторських здібностей, відповідальності, авторитету, відповідної поведінки), професійну (наявність освіти, досвіду педагогічної діяльності) [4].

У дослідженні О.М. Белової [1] визначено компоненти, які включено до складу професійної компетентності керівника навчального закладу: когнітивний, організаційний, комунікативний, рефлексивний.

Когнітивний компонент включає управлінське й педагогічне мислення, повноту, системність спеціальних знань в галузі освіти й використання їх в рішенні управлінських ситуацій, аргументоване висунування нестандартних рішень і алгоритмів управлінської педагогічної діяльності. Організаційний компонент забезпечує здійснення комплексу організаційних заходів, спрямованих на виконання поставленої мети, мобілізацію колективу на ефективні дії, забезпечення умов для розвитку закладу, володіння навичками само менеджменту. Комунікативний компонент передбачає продуктивну взаємодію в управлінській діяльності, здатність впливати на думки підлеглих, вміння сформувати команду. Рефлексивний компонент включає професійну саморегуляцію, вміння володіти проявом почуттів, корегувати власну поведінку, адекватну самооцінку та самоаналіз управлінської діяльності [1].

Нами було організоване дослідження, яке показало ставлення студентів – майбутніх управлінців до проблеми компетентнісного підходу у навчанні. За результатами анкетування виявилось, що 100% респондентів згодні з провідною роллю компетентнісного підходу у підготовці менеджерів освіти. Професійну компетентність як професіоналізм керівника відзначають 48%, як здатність до якісної праці 52%. 31% респондентів пояснили відмінність між поняттями компетентність і компетенція фахівця. Не досить глибоке усвідомлення цих понять показали 48%. Не достатньо повно розкрити запропоновані поняття 24%. Також 48% показали своє розуміння складових професійної компетентності.

Проведене опитування показало наявність сформованих теоретичних знань щодо сутності понять «компетентність», «компетенція»; значення компетентнісного підходу та практичних навичок його реалізації у процесі фахової підготовки менеджерів освітньої галузі.

Отже, управління формуванням професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти є складним процесом, який базується на глибоких теоретичних знаннях, практичних уміннях, особистісних якостях, високому рівні самоорганізації, готовності до виконання професійних обов'язків учасників освітнього процесу.

Список літератури:

1. Белова Е.Н. Развитие управленческой компетентности руководителей нового типа для Новой школы / Е.Н. Белова // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 12 (102). – С. 19–24. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-upravlencheskoy-kompetentnosti-rukovoditeley-novogo-tipa-dlya-novoy-shkoly>

2. Закон України «Про вищу освіту», 2014 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>

3. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.

4. Мартиненко С.М. Оновлення управлінських функцій керівника сучасного навчального закладу в умовах реформування національної системи освіти / С.М. Мартиненко // Управління школою. – 2003. – № 7. – (19) березня. – С. 8–9.

5. Мелешко В.В. Формування професійної компетентності керівника малокомплектної школи / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/9/visnuk_3.pdf

ПІДГОТОВКА МАГІСТРАНТІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НЕПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

ВИХРУЩ В. О.

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки та соціального управління

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

Підготовка магістрів як різновекторна система передбачає формування у майбутніх спеціалістів загальнометодичних знань, які дозволять їм у майбутньому займатися викладацькою діяльністю. Очікується, що такий підхід забезпечить суттєву підтримку у роботі кафедр із молодими викладачами. Разом з тим, досвід викладання «Методики навчання...» у магістратурі непедагогічного ВНЗ свідчить про те, що загальноприйняті підходи у цих умовах пов'язані із певними об'єктивними проблемами.

Методика викладання у ВНЗ з огляду на її психолого-педагогічне підґрунтя вимагає висвітлення позитиву і негативу щодо особистісних якостей самих магістрантів. У першу чергу, це стосується ментальності майбутнього фахівця. Ментальність (від давньолат. *mentalis* – розумовий), спосіб мислення, сукупність розумових навичок, духовних настанов і культурних традицій, притаманних окремій людині або цілої спільноти (увів у науковий обіг американський філософ Р. Еммерсон ,1856). Ментальність – це специфічний тип мислення, який відображає рівень індивідуальної та колективної свідомості. Ментальність народжується у підсвідомості, але поступово вбирає в себе те загальне, що складається із природних даних і соціально обумовлених елементів, і у підсумку виражається у ставленні до життя і навколишнього світу. На відміну від швидкозмінних ідеологічних установок і суспільних поглядів, ментальність

має більш постійний характер, оскільки відображає стійкі звички, звичаї і форми поведінки. З огляду на обрану нами наукову проблему зазначимо, що у педагогічній літературі виокремлюють педагогічну ментальність, а отже магістранти, які готуються до майбутньої викладацької діяльності, вже є носіями певної педагогічної ментальності. Оскільки проблемами сформованості педагогічної ментальності як характеристики магістрантів непедагогічних ВНЗ – майбутніх викладачів, ніхто не займався, зазначимо, що лише 14% відсотків опитаних мають ментальність, що умовно може стати підґрунтям для виконання ними функціональних обов'язків педагога, а бажання стати таким – лише 4%. Усі інші бачать у викладацькій діяльності бізнесовий потенціал, а не можливість передати свій професійний досвід іншим. Це свідчить про неправомірність прагнення забезпечити для усіх магістрантів непедагогічних ВНЗ викладацьку складову їх фахової підготовки на даному рівні освіти, а отже – про необхідність диференціювати увесь контингент магістрантів на здатних та нездатних до майбутньої викладацької діяльності в силу сформованості педагогічної ментальності.

Власний досвід підготовки магістрантів як майбутніх педагогів у педагогічних і непедагогічних ВНЗ дозволяє стверджувати, що сформованість «професійного менталітету» у магістрантів обидвох категорій по-різному виглядає через ментальні відмінності у «Я-концепції особистості» та «Я-концепції викладача». Однією із причин таких відмінностей є наявність/відсутність позитивного досвіду спілкування із педагогом / педагогами у школі та байдуже / нейтральне / негативне ставлення до педагогічної діяльності як такої (іншими словами емпатійність – бажання / небажання аналізувати педагогічну взаємодію як ситуацію із власного життя). Натомість саме емпатійність визначають як емоційне співвідчуття або співпереживання іншій особі. В. Бойко вирізняє такі провідні елементи: раціональну емпатію, яка здійснюється за допомогою зв'язку, уваги до іншої людини, інтенсивної аналітичної переробки інформації про неї; емоційну емпатію, що реалізується за допомогою емоційного досвіду (переживань, відчуттів) у процесі віддзеркалення стану іншого; інтуїтивну емпатію, що включає засоби віддзеркалення іншого; інтуїтивність, що дає змогу обробляти інформацію про партнера на несвідомому рівні [5]. Ось чому емпатія розглядається як професійно важлива якість майбутнього викладача. Згідно результатів досліджень І. Тильчик, І. Юсупова та В. Бойка [4] (60 студентів-психологів, 5 курс), магістрантів спеціальності «Початкова освіта» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та магістрантів кафедри педагогіки та соціального управління Інституту психології та права Національного університету «Львівська політехніка» (62 магістранти денного та заочного відділення) можна констатувати, що у останньої категорії показники емпатії суттєво нижчі (середній рівень – 14%; низький рівень – 86%) у порівнянні із психологами–п'ятикурсниками та магістрантами спеціальності «Початкова освіта» (21,7% – високий рівень; 63,3% – середній рівень; 15% – низький рівень).

Натомість, зазначимо, що у загальнометодичній підготовці магістранта непедагогічного ВНЗ емпатія відіграє ще одну недосліджену функцію. Вона є

психолого-педагогічною основою у засвоєнні педагогічних дисциплін та методики викладання у вищому навчальному закладі. Методика викладання у ВНЗ потребує демонстрації у аудиторії на власному прикладі того, що існує певна причина застосування конкретного методичного підходу/прийому, тому викладачеві слід працювати із використанням проблемної технології, що автоматично викликає опір у студентів із низьким рівнем афіліації і високої асативності, але із неправомірно високим рівнем очікування їх оцінки як суб'єктів навчання (пихата порожнеча, як писав ще Й.Г. Песталоцці). Знання з педагогічних дисциплін та методики викладання у ВНЗ потребують високого рівня емпатії, оскільки їх завданням є формування основ та творчої складової, а творчість неможлива без відчуття суперечностей у дидактичній взаємодії. Суперечність – це завжди конфлікт між стереотипом та запитом суспільства, між відчуттями учня/студента та викладача тощо. Отже викладач повинен мати високий рівень емпатійності, щоб відчувати проблемні ситуації (виявлення незнання) і добирати оптимальні шляхи їх розв'язання. Для більш ефективного формування методичних умінь та навичок застосовується прийом «експеримент над собою», але через низьку емпатійність він не спрацьовує у системі методичної підготовки магістрантів непедагогічних ВНЗ. Навпаки, проблемні ситуації викликають у них негативні емоції щодо певного викладача, щодо стилю його викладання, щодо дискомфорту і «особистісного приниження», які вони відчують під час розв'язання проблеми. Натомість, саме пізнавальний дискомфорт, який завжди дратує самих магістрантів непедагогічних ВНЗ, і його врахування є основою методичних нюансів викладання певної дисципліни. Аналізуючи вплив імпліцитних теорій інтелекту на постановку життєвих і навчальних цілей, К. Двек зазначає, що одні студенти обирають цілі, орієнтовані, насамперед, на результат (Performance goals), і для них найважливішою є позитивна оцінка і уникнення невдач, а інші – на навчання (Learning goals). Саме студенти, орієнтовані на оволодіння майстерністю, найчастіше обирають цілі навчання. Імпліцитна теорія сутності інтелекту визначає тип бажаних студентами цілей, а, отже, характер навчальної мотивації, її енергетичний рівень і структуру. У такій інтерпретації проявляється безпосередній і майже однозначний зв'язок позитивної мотивації із успішністю навчання [1]. При більш диференційованому аналізі мотивів навчальної діяльності виділяють спрямованість на отримання знань, на отримання професії, на отримання диплома. Існує прямий кореляційний зв'язок між спрямованістю на одержання знань і успішністю навчання. Два інші види спрямування не засвідчили такого зв'язку [2]. Студенти, націлені на одержання знань, характеризуються високою регулярністю навчальної діяльності, цілеспрямованістю, сильною волею тощо. Спрямовані на отримання професії часто виявляють вибірковість, поділяючи дисципліни на «потрібні» і «непотрібні» для їх професійного становлення, що може позначатися на академічній успішності [2]. Установка на отримання диплома робить студента ще менш розбірливим у виборі засобів на шляху до його отримання – нерегулярні заняття, претензії до викладача (як правило, колективні), «штурмовщина», шпаргалки тощо. Отже, важливим моментом щодо прийняття / не-

прийняття високого професійного рівня інформації є існування психотипів студентів.

Одним із завдань методики викладання у ВНЗ є ознайомлення із шляхами подолання бар'єрних ситуацій, які можуть виникнути у навчальному процесі. Саме емпатійність передбачає схильність до компромісу. Високий рівень професіоналізму, величезний досвід викладача даної дисципліни, його прагнення поділитися накопиченим досвідом, – це, як правило, наслідок багаторічної праці. Викладач набагато старший за магістрантів, що стає прихованою причиною конфлікту між студентською аудиторією та творчим викладачем, який бажає передати те, що знає і вміє, тим, хто не бажає цього прийняти у більшій своїй масі. У непедагогічному ВНЗ, у першу чергу, це також стає причиною конфлікту між досвідченим викладачем і його колегами, які, незважаючи на професійну субординацію і в силу загальнолюдських установок, не можуть (особливо у непедагогічному ВНЗ, де педагогіка, педагогічна етика, професійна субординація тощо – є фантазмагоричними поняттями, отже, апріорі – не існують) припустити іншого варіанту поведінки, як тільки конфронтацію (приховану чи відкриту). Це є серйозною управлінською проблемою, що не сприяє оптимальній підготовці магістрантів як викладачів та майбутніх колег.

Список літератури:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы/ М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Минск, 1993. – 287 с.
 2. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов на Дону, 2002. – 341 с.
 3. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза/ С.Смирнов.-[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html>
 4. Тильчик І. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих навчальних закладів/ І. Тильчик. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us_publication&group=10&us_publication=618
 5. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание / И. М. Юсупов. – Казань: изд-во Казан. ун-та, 1993. – 214 с.
-

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФІЛОЛОГА ПІД ВПЛИВОМ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

ІКОННІКОВА М. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

Термін «глобалізація» в його сучасному значенні вперше вжито в англійській мові в 60-і роки ХХ століття, однак до широкого наукового обігу він увійшов набагато пізніше. Незважаючи на те, що глобалізація ще не стала всеосяжним процесом і явищем, світ досить швидко інтегрується, а це потребує теоретичного осмислення в багатьох її аспектів. Основою глобалізації, на думку вчених, є англо-американська модель суспільства: економіки, політики, культури, освіти як невід'ємної частини суспільних відносин. Дослідники наголошують, що можливості глобалізації складно охопити в цілісному вигляді, тому англо-американська сутність глобальної конвергенції є більш очевидною, ніж процес конвергенції сам по собі [1, с. 98]. Варто зазначити, що за останні два десятиліття англосовні країни внесли значні зміни в систему вищої освіти, культури, мови та стали глобальними центрами лінгвістики.

Основними проявами глобалізації в царині мови, на думку дослідників, є тенденція до світової універсалізації англійської мови, її широкого міжнародного розповсюдження насамперед як загальносвітової другої мови, а також збільшення кількості запозичень з англійської мови в інших національних мовах. [2; с. 4]. Відтак англійська мова претендує на місце першої в історії людства єдиної глобальної мови міжнародного спілкування. Вплив англійської мови на інші мови світу, у тому числі й на українську, зумовлює стрімке збільшення кількості англосовних запозичень, серед яких переважають термінологічні одиниці. Спостерігаються негативні тенденції звуження сфер використання національних мов, зокрема в науці, через брак термінології, що викликає природну стурбованість мовознавців, оскільки англосовні запозичення не завжди є обґрунтованими та науково виправданими.

Попри значну кількість і високу якість досліджень із зіставного мовознавства, багато теоретичних та практичних проблем залишаються невирішеними. Мовні картини світу різних країн мають суттєві відмінності, оскільки їх формування відбувається під впливом різноманітних екстралінгвальних та інтралінгвальних чинників. Насамперед спостерігаються значні розбіжності на рівні терміносистем різних мов, де поряд зі спільними поняттями існують відмінності та концептуальні неузгодженості, незбіг семантичної структури та обсягу значення термінів, парадигматична асиметричність тощо. Особливо це впливає на якість перекладу спеціальних текстів, через відсутність в мові перекладу термінологічних конструкцій, які б могли достатньо точно описати терміни вихідної мови. Розбіжності у поясненні реалій дійсності за допомогою номіна-

тивних елементів, є однією з основних причин запозичення англomовної термінології. Відповідно дослідження спеціальної (професійної) термінології у різних аспектах, виявлення відмінностей в системі понять певної галузі, що функціонують у відповідних мовних картинах світу, є актуальними і потребують уваги філологів. Зіставні дослідження дають змогу встановити структурні та семантичні особливості, закономірності творення термінів у цих мовах, що сприяє вирішенню проблеми адекватного відтворення співвідносних понять в умовах відмінності термносистем.

З урахуванням вищезазначеного актуалізується проблема підвищення якості професійної підготовки філологів, особливо перекладачів. Потребує удосконалення змістовий компонент філологічної освіти, зокрема забезпечення інтеграції загальнонаукових, професійних та спеціалізованих знань, а також широкого впровадження елективних дисциплін фахового спрямування. Досконале володіння рідною та іноземною мовами нині є недостатнім для якісного виконання філологом-перекладачем своїх професійних функцій. Важливе значення в контексті викликів лінгвістичної глобалізації має рівень розвитку мовної інтуїції, знання спеціальної терміносистеми, володіння мовними та комунікативними стратегіями і тактиками, мовною здогадкою. Збільшення у сучасній українській мові кількості слів, запозичених з англійської мови, насамперед у сфері термінології, зумовлює потребу їх всебічного дослідження з метою визначення ролі англomовної термінології у формуванні термносистем на сучасному етапі та оцінки інтенсивності і масштабів впливу англійської мови на українську. Завданням філологів-перекладачів є постійний контроль за мовною ситуацією, виявлення можливих негативних тенденцій та прогнозування наслідків впливу глобалізації на розвиток національної мови.

Вплив лінгвістичної глобалізації на розвиток прикладної лінгвістики зумовив розширення її напрямів (психо/нейролінгвістика, викладання мови, соціолінгвістика, прагматика, письмовий переклад, комп'ютерна лінгвістика, машинний переклад, корпусна лінгвістика, лінгводидактика, функціональна лінгвістика, конструктивна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, етнолінгвістика, інтерлінгвістика, перекладознавство, транслітерування, зіставне мовознавство, контрактивна лінгвістика, конфронтативна лінгвістика, ареальна лінгвістика, лінгвогеографія, просторова лінгвістика, когнітивна лінгвістика, математична лінгвістика, кібернетична лінгвістика, комп'ютерна лінгвістика картографія, стилеметрія, документознавство тощо), що сприяло утвердженню її як самостійної галузі філологічної науки, набуттю статусу «мейнстріма», а відтак загострило потреби у фахівцях з прикладної лінгвістики.

В умовах глобалізації суспільно-політичних та соціально-економічних процесів, техніко-технологічних, культурно-освітніх процесів, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, активізації економічної, освітньої, наукової та культурної інтеграції України до загальноєвропейської і світової спільноти, актуалізується необхідність пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки філологів. Філолог сучасної доби повинен добре знати наукові основи, історію і методологію, тенденції в розвитку мови, усвідомлювати актуальні проблеми викладання мови, літератури, перекладу, місце

цих навчальних предметів у системі знань і людських цінностей. Вплив глобалізаційних процесів на професійну підготовку філологів зумовлює інтернаціоналізацією та універсалізацією освітніх процесів, дослідження яких вважаємо перспективами подальших наукових розвідок.

Список літератури:

1. Северинчик О. П. Україна в контексті інтеграційних та глобалізаційних процесів : проблеми та перспективи / О. П. Северинчик // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право: зб. наук, праць. – Київ: ІВЦ «Політехніка», 2009. – Вип. 2 – С. 96-103.

2. Алпатов В. М. Глобализация и развитие языков [Електронний ресурс] / В. М. Алпатов. – Режим доступу : <http://www.anti-glob.narod.ru>.

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

КОВАЛЬСЬКА Н. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної освіти та побутового обслуговування
Херсонський державний університет*

БАГАДЬОРОВА Л. М.

*кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-економічної географії
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Соціально-економічні зміни в Україні та можливості працевлаштування в Європі зумовлюють потребу в постійному оновленні всіх сфер діяльності, зокрема науки й освіти. Головним напрямком такого оновлення є пошук нових засобів формування кваліфікованих спеціалістів для всіх галузей і, зокрема, менеджерів освітньої галузі, які будуть здатні в найближчому майбутньому організувати і здійснювати перетворення в освіті на європейському рівні.

Зазначимо, що модернізація вищої освіти передбачає перехід від системи функціональної підготовки до компетентнісного розвитку особистості. Доведено, що компетентність – це конкретні предметні вміння та навички, які життєво необхідні людині будь-якої професії та віку; «індивідуальна характеристика людини, яка визначається поєднанням психічних якостей, психічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції. Оцінювання чи вимірю-

вання кінцевого результату праці – єдиний науковий спосіб судити про компетентність» [4, с. 5].

Відаючи належне науковцям, слід зазначити: професійна компетентність – це інтегрована якість особистості, що має свою структуру й дозволяє фахівцеві в найефективніший спосіб здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку й самовдосконаленню як у системі післядипломної освіти, так і в процесі самоосвіти [6]. На думку інших науковців, професійна компетентність керівника – це його професійно-особистісна якість, яка виявляється в усій сукупності реальних обов'язків, для належного виконання яких він повинен мати необхідну підготовку і діяти за вимогами службового та громадянського обов'язку [2]. Професійна компетентність інтегрує професійні та особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок та цілеспрямоване застосування знань і навичок у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності вже в період навчання у вищому навчальному закладі [1].

Компетентний менеджер освітньої галузі повинен вирішувати різновекторні проблеми в проекції на конкретні умови сьогодення. Адже в нього «на ґрунті отриманих знань формуються вміння організовувати власну управлінську діяльність; використовувати методики та засоби планування, проектування, інформаційного моделювання управлінських процесів в організаціях; здійснювати організацію заходів щодо створення соціально-психологічних умов діяльності колективу, заходи щодо дотримання правил корпоративної діяльності всіма працівниками закладу; застосовувати технологію управління закладом з урахуванням особливостей його функціонування; володіти технікою моніторингу результатів освітньої та управлінської діяльності; здійснювати самоаналіз і коригування особистісної діяльності як складової колективної діяльності; володіти сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, зберігання і використання наукової інформації» [3, с. 168].

Зважаючи на те, що в сучасних умовах рівень освіченості визначається не обсягом знань, а здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань, можна стверджувати, що компетентнісний підхід не заперечує значення знань, а виводить на першу позицію здатності їх застосовувати відповідно до конкретних умов. Він потребує забезпечення різнорівневої та багатопрофільної підготовки кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня та фаху; дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Отже, компетентнісний підхід передбачає поступову переорієнтацію домінантної освітньої парадигми на створення умов для оволодіння людиною комплексом компетенцій, які відображають її потенціал, здатність до активних форм взаємодії із зовнішнім оточенням [5].

Між тим перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку менеджера освітньої галузі потребує модернізацію змісту професійної освіти для набуття студентами компетентностей як результативного складника освітнього процесу; оволодіння майбутніми фахівцями ключовими та предметними компетентнос-

тями. Зокрема, для формування у студентів ключових компетенцій менеджера освітньої галузі слід використовувати інтерактивні форми навчання, які дозволяють студенту взаємодіяти не тільки з викладачем, а й один з одним. Під час такої взаємодії майбутні фахівці самостійно й активно вирішують поставлені завдання, зокрема під час дискусій доказово обґрунтовуючи свої думки, спираючись на отримані знання.

Таким чином, компетентнісний підхід у підготовці менеджера освітньої галузі дозволяє підвищити ефективність результатів навчання насамперед за рахунок більш глибокої та різнобічної основи для конкретних професійних знань, їх підвищеної варіативності використання на основі творчого підходу.

Отже, підготовка менеджера освітньої галузі повинна проходити з використанням інтерактивних форм навчання, спрямованих на оволодіння майбутніми фахівцями ключовими та предметними компетентностями, зокрема формування умінь організовувати управлінську діяльність, зокрема планувати, проектувати, моделювати управлінські процеси в організації, усіяко сприяти створенню соціально-психологічних умов діяльності колективу, застосовуючи заходів із дотримання правил корпоративної культури працівниками. Також він має знати та застосовувати технологію управління колективом закладу з урахуванням особливостей його функціонування, володіти технікою моніторингу щодо результатів освітньої та управлінської діяльності, користуватися сучасними інформаційними технологіями, здійснювати самоаналіз і коригування особистісної та колективної діяльності.

Список літератури:

1. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід // В кн.: Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень : Монографія / за заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. – Харків : «Апостроф», 2011. – С. 188-216.
 2. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
 3. Корольова І.І. Особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі / І.І. Корольова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск LXVIII. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2015. – С.164 – 169.
 4. Морозова Т.Ю. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти / Т.Ю. Морозова // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 5-11.
 5. Селевко Г. Компетентности и их классификации / Г. Селевко. – Режим доступу : URL:[http:// matem. uspu.ru /i/inst/math/ subjects/ M04OPDMAT_MAT2007D02.pdf](http://matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/M04OPDMAT_MAT2007D02.pdf).
 6. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
-

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

КОРОЛЬОВА І. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Вимоги сьогодення визначають стратегію підвищення якості освіти в Україні, реалізацію компетентнісної парадигми, що зумовлює зміну підходів до формування особистості майбутнього фахівця. Тому наявна потреба у перспективному розвитку людського капіталу, а саме, потреба у підготовці фахівця як професіонала, компетентного у певній галузі, ініціативного, креативного, водночас конкурентноспроможного. Впровадження компетентнісного підходу ґрунтується на концептуальних положеннях Сорбонської та Болонської декларацій та інших документах, нормативно-правових засадах, визначених у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.

Основні положення та особливості компетентнісного підходу знайшли відображення у працях вчених за результатами їх наукових розвідок (І. Бех, Н. Бібік, А. Вербицький, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, В. Огнів'юк, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, Ю. Швалба, А. Хуторський та ін.), формування різних аспектів компетентності майбутніх фахівців, зокрема етичної (Л. Хоружа), життєвої (І. Єрмаков, М. Степененко та ін.), комунікативної (В. Черевко), інформаційної (П. Кузяєв, С. Майорова та ін.); професійної (В. Жукова, К. Каткова, Т.Ткаченко та ін.). У багатьох працях учених висвітлюється питання професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі в різних аспектах, зокрема в педагогічному (А. Алексюк, М. Євтух, І. Зязюн, В. Козаков, В. Кузь, Н. Ничкало, В. Сластьонін, Н.Слюсаренко та ін.), в психологічному (Б. Ананьєв, Л. Занков, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Крутецький та ін.), адже професійна компетентність виступає системною складовою професіоналізму.

У Законі Про вищу освіту визначено компетентність, як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [1]. Отже, професійну компетентність майбутнього менеджера освітньої галузі доцільно розглядати, як здатність творчого застосування психолого-педагогічних знань, знань з педагогічного менеджменту в навчальній та науково-дослідницькій діяльності.

Фундаментально нові знання, вміння беруться за основу конкурентоспроможності на ринку праці, які набуваються в умовах навчання у вищій школі із доцільним застосуванням інноваційних освітніх технологій та самоосвіти. Зважаючи на зазначене, набуває провідного значення формування у студентів умінь самоменеджменту, як спроможності цілеспрямованого застосування на практиці за-

своєних ефективних методів діяльності. Адже за твердженням науковців мета самоменеджменту полягає у раціональному використанні власних можливостей, свідомому управлінні життєдіяльності і здатності долати перешкоди. Д. Уїтмор розкриває сутність самоменеджменту в активному застосуванні завдань, методів для індивідуального самовдосконалення кожного студента [2].

У сфері освітнього управління використовуються різні способи і підходи до поліпшення процесу професійної підготовки студентів. Одним із сучасніших, що поєднує у собі різні методики і техніки та надає нові можливості швидко навчатися, визнано коучинг, який розглядають як важливий інструмент впливу на результати діяльності окремих людей і організації в цілому.

Сучасні науковці звертають увагу, що коучинг як вид менеджменту [3], а відтак на їх думку це цілеспрямований процес розвитку потенціалу фахівців, зокрема менеджерів освітньої галузі, що сприяє підвищенню продуктивності їх управлінської діяльності та функціонуванню і розвитку освітнього закладу у цілому. Управління, що ґрунтується на основних положеннях коучингу, створює умови розвитку та прояву додаткового ресурсу професійної діяльності керівника, який має можливість виявляти та вдосконалювати творчі здібності як власні, так і підлеглих; виявляти ініціативність, самостійність і відповідальність у розв'язанні виробничих проблем та спроможність приймати рішення тощо.

Аналіз наукових праць свідчить про наявність наукової точки зору, щодо застосування у системі професійної підготовки коучингу як одного з ефективних методів безпосереднього навчання, який виступає комплексом технологій і методів, спрямованих на постановку і максимально швидке досягнення цілей. Отже, методика реалізації коучингу орієнтована на застосування активних методів суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі, що передбачає розкриття їх особистісного потенціалу й розвитку професійної компетентності, зокрема управлінської як її складової.

Такий процес не можливий без врахування мотивації до професійної діяльності, тому доцільно використовувати інші методи і технології, які доповнюють успішність підготовки майбутніх фахівців певної галузі. Процеси, пов'язані з формуванням мотивації, ефективно реалізуються під час тренінгів, котрі проводяться за чотирма основними напрямками: мотивацією досягнень, причинними схемами, особистою причинністю і внутрішньої мотивацією. Формування у майбутніх фахівців більш високого рівня домагань як показника максимального успіху, зумовлює виявлення здатності від особистості співставляти власні досягнення з визначеними перспективними та з досягненнями інших. У наслідок цього передбачається розвиток мотивації до успішної діяльності, використання прикладів життєвого досвіду, що виступає дієвим чинником професійної підготовки.

До ефективних, результативних методів професійної підготовки відносять метод проекту. Методика розробки проекту ґрунтується на застосуванні комплексу інтерактивних вправ, що зумовлюють набуття певних знань і формування навичок, а це в свою чергу визначає можливість виявляти та вдосконалювати творчий потенціал майбутніх фахівців, у тому числі освітньої галузі.

Отже, упровадження розглянутих загальнонаукових підходів із застосуванням сучасних освітніх технологій до організації освітнього процесу у вищій школі означає виведення змісту та процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на особистісно смисловий рівень, що забезпечується цілісністю процесу професійної підготовки; актуалізацією та включенням суб'єктного досвіду майбутніх фахівців в освітній процес; створенням середовища само менеджменту як простору для свідомого вибору форм та засобів саморозвитку й самореалізації.

Список літератури:

1. Закон України про вищу освіту/ [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
 2. Уитмор Д. Новий стиль менеджменту і управління персоналом / Джон Уитмор. – М.: Фінанси і статистика, 2001.
 3. Уитмор Дж. Коучинг високої ефективності / Дж. Уитмор / Пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
-

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОУЧІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

КРАВЦОВА Т. О.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

Входження в європейський освітній простір, а також об'єктивна потреба в якісній підготовці майбутніх фахівців, зокрема науково-педагогічних, значно підвищили значення організації якісного навчання майбутніх викладачів вищої школи.

Необхідність забезпечення конкурентоспроможності нашої країни передбачає серйозні зміни у розумінні поняття безперервної освіти і самоосвіти. Вимоги сучасного суспільства до підготовки майбутнього викладача, пропонують по-новому подивитися на роль педагога і на сам процес навчання, що, в свою чергу, потребує розвитку професійної компетентності майбутнього викладача, його емоційної сфери, самовдосконалення, управління власним професійним розвитком.

Отже, формування особистості майбутніх викладача доцільно використовувати методи навчання, що сприяють розвитку творчого (продуктивного) мислення, формування комунікативних умінь і практичної підготовки до активної життєдіяльності в постійно мінливому соціальному середовищі. Саме тому, актуальними є впровадження нових технологій навчання, використання, яких підвищуватиме рівень професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Зауважимо, що професійна компетентність розглядалися в різних аспектах у дослідженнях А. Алексєєвої, В. Введенського, К. Віаніс-Трофименко, Т. Волобуєвої, В. Болотова, В. Бондаря, І. Гушлевської, Н. Зеленкової, І. Зимньої, І. Зяюна, Л. Кондрашової, Г. Ларіонової, М. Лук'янової, В. Ростовська, О. Шиянова, Л. Юзефик та інших. Поняття коучингу як ефективної технології професійного та особистісного розвитку вивчалось багатьма зарубіжними та вітчизняними науковцями, зокрема П. Безручко, Т. Боровою, Т. Голві, П. Зеус, Н. Зиряновою, Р. Кілбург, Т. Леонард, В. Радкевич, О. Рибіна, І. Рибкін, С. Симодейко Т. Черновою.

Враховуючи думку О. Гури, професійна компетентність викладача вищого навчального закладу є складною особистісно-професійною якістю, яка забезпечує на особистісному рівні його самоорганізацію відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі [1, с. 304].

Коучинг (від англ. *coaching* – тренерство) – виступає інструментом особистісного й професійного розвитку. На думку, С. М. Романової, коучинг – це взаємостосунки між викладачем і студентами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять, допомагає студентам розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у своїй майбутній професії [3].

Використання технологій, методів та інструментів коучингу, дає можливість змогу удосконалити вирішення завдань в освітньому процесі, а саме: сформулювати готовність учнів, студентів, слухачів до саморозвитку та неперервної освіти; проектувати та конструювати розвивальне освітнє середовище; активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів та слухачів; будувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних, вікових, психологічних особливостей тих, хто навчається.

Слід зазначити, що коучинг, виступає одним із інструментів для розвитку професійної компетентності, оскільки використання технологій коучингу допомагає активно і свідомо вчитися майбутнім викладачам, підтримує їх прагнення до самостійного набуття необхідних знань, сприяє розвитку внутрішнього потенціалу, дає можливість підтримки у студентів впевненості в собі і своїх силах, сприяє формуванню адекватної самооцінки, мотивації до навчання та професійної діяльності, здатності до рефлексії.

У процесі розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів, застосування коучингових технологій впливає на формування таких компонентів як: когнітивного (активізація процесу засвоєння знань умінь, зростання його ефективності), мотиваційно-ціннісного (коучингові технології сприяють поєднанню особистісних, професійних цілей, що посилює їх мотивацію до опану-

вання навчальним матеріалом, вироблення нових навичок), рефлексивного (аналіз та самоаналіз власного професійного та особистісного розвитку)

Завдяки коучинговим технологіям здійснюється процес самостійного розуміння навчально-професійних та професійно-особистісних цілей. Дана технологія сприяє формуванню умінь, навчаючись, самостійно шукати нові знання, здійснювати науково-педагогічне дослідження, сприяє професійному та життєвому самовизначенню майбутніх викладачів, його професійній самореалізації.

Педагогічний коучинг, також впливає на ефективну партнерську взаємодію суб'єктів навчального процесу, що спрямована на досягнення ними цілей, забезпечення самостійності та ефективності в прийнятті рішень особистісного та професійного характеру.

Як зазначає Т. Чернова, методи, які використовуються у педагогічному коучингу, є активні методи, які дають змогу, з одного боку, ефективно організувати процес обговорення того чи іншого теоретичного аспекту в рамках теми заняття, з іншого – створюють умови для розвитку індивідуальних умінь і навичок: самоорганізації; самоменеджменту; аналізу й оцінювання власної діяльності, збору та аналізу інформації; отримання нового знання; умінь і навичок роботи в команді; організації діяльності команди, співпраці, конструктивної участі в роботі команди й прийняття командного рішення; умінь і навичок спілкування: сприйняття інформації, постановки питань, аргументації; усній та письмовій презентації результатів роботи. Таким чином, використання педагогічного коучингу є одним із можливих напрямів розвитку професійної компетентності педагогічних працівників [4].

Неабияке значення має спрямованість на результат, практичні досягнення, набуття швидких результатів студентами, усвідомлення ними власного прогресу. Через делегування відповідальності студенту за свої власні рішення і їх виконання відбувається розвиток людини як пріоритетний напрям в освіті, розкривається творчий потенціал особистості, розвиваються життєві компетентності (уміння вчитися, інформаційна, комунікативна, компетентність самоосвіти і саморозвитку тощо).

Одним із варіантів застосування коучингу в контексті формування професійної компетентності майбутніх викладачів, є його використання як засобу фасилітації емоційних вивів у процесі взаємодії викладача і студентів, що спрямована на полегшення групової комунікації з метою формування вмінь регулювати свої емоції та впливати на емоційний стан партнерів, керувати власним емоційним станом і впливати на емоційний стан партнерів зі взаємодії.

Так, методи коучингу можуть бути використані не тільки як стиль викладання, а й як спосіб взаємодії з колегами, учнями, студентами. Такий підхід дозволяє по-новому подивитись на суть самого процесу навчання і відкриває нові можливості для розвитку інтелекту самих викладачів.

Багато методів коучингу можуть бути успішно задіяні в педагогіці, що дозволяє створити новий підхід до процесу навчання, внести інтерактивні елементи, новий сенс, як для викладачів, так і для студентів, підвищити мотивацію, активізацію і відповідальність за одержаний результат, з успіхом застосовува-

тися в процесі викладання різних дисциплін і відкривати перспектив для вдосконалення процесу навчання.

Список літератури:

1. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: монографія./ Т.А.Борова. – Харків: СМІТ, 2011. – 381 с.
 2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методичний аспект: монографія./О.І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІГМУ»,2006.-332 с.
 3. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті / С.М. Романова // Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Психологія. – 2010. – Вип. 3. – С. 83–86.
 4. Чернова Т.Ю. Освітній коучинг у розвитку професійної компетентності керівника ПТНЗ / Т.Ю. Чернова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 39: збірник наукових праць /за ред.. Д.Е. Кільдерова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2013. – С. 237-243.
-

ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

КРАСНИЦЬКА О. В.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри суспільних наук

*Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
м. Київ, Україна*

Професія військового з давніх-давен була почесною. Вона є однією з найважливіших для забезпечення безпеки держави. Кожен військовослужбовець повинен володіти якостями, що дозволяють йому з честю і гідністю носити звання захисника Вітчизни. Це любов до Батьківщини, її історії, культури, традицій, народу, висока військова дисципліна, вірність військовому обов'язку та військовій присязі, готовність у будь-яку хвилину стати на захист волі й незалежності своєї країни. У зв'язку з сучасними подіями на сході України вона набуває все більшої популярності. Але тут же необхідно згадати тих, хто навчає і виховує військових, хто є їхніми провідниками у світ військової теорії та практики, хто формує в них якості справжніх військових командирів, хто озброює їх необхідними знаннями та вміннями, хто готує їх до військово-професійної діяльності. Звичайно, це викладачі вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів. Як педагоги вони мають бути тими, на кого хо-

тілося б рівнятися, з кого брати приклад, чий знання і навички засвоювати, кого зацікавлено слухати й наслідувати у своїх починаннях. Тобто однією з важливих умов забезпечення ефективної співпраці викладача і слухача чи курсанта є його привабливий особистий імідж.

Ще в педагогіці Давнього Риму було відомо: «Ніхто не може ні чому навчитися в людини, яка не подобається» (Ксенофонт). Імідж педагога – один з основних засобів реалізації важливого принципу гуманістичної педагогіки – принципу виховання собою. Мабуть, саме тому деяких учителів пам'ятають все життя, а інших забувають, закінчивши школу чи ВНЗ. Ось чому природним у кожного викладача має бути прагнення до ідеалу, гармонії та вдосконалення, без них людина неминуче деградує [3, с. 76].

Російський письменник А. П. Чехов писав: «У людини має бути все прекрасним: і обличчя, і одяг, і душа, і думки», а Дейл Карнегі зауважував: »Люди судять про нас на підставі того, як ми виглядаємо, що ми робимо, що і як ми говоримо». На сьогоднішній день у світі важко зустріти людину, яка б не мала свого стилю, іміджу, але він може бути позитивним або негативним, який викликає захоплення або ж який спотворює індивідуальність.

Імідж – це загальне уявлення соціуму про те, як має виглядати людина певної професії чи певного статусу. Наприклад, Іван Грозний мав імідж власного та суворого царя, а Ярослав Мудрий – прозорого та мудрого правителя. Коли говорять про імідж людини, то мають на увазі образ, що виникає в інших. При чому, це не тільки візуальний, зоровий образ, а й образ її мислення, дій і вчинків.

Отже, поняття іміджу окреслює не лише природні властивості особистості, але й соціально напрацьовані. Воно пов'язане як із зовнішнім виглядом, так і з внутрішнім змістом людини, її психологічним типом, риси якого мають відповідати запитам часу суспільства.

Правильно підібраний, а краще сказати вироблений імідж є запорукою успішної професійної діяльності. Викладач вищого військового навчального закладу – це фахівець, який займається навчальною і виховною діяльністю, а також виконує методичну, науково-дослідну, організаційну та інші види робіт. Він відповідає за підготовку висококваліфікованого спеціаліста у сфері оборони. Його педагогічна праця є особливою формою розумової діяльності творчого характеру, спрямована на формування професійних знань, умінь і навичок курсанта чи слухача, виховання в них активної життєвої позиції.

Однією з умов забезпечення ефективної діяльності викладача вищого військового навчального закладу є формування його позитивного педагогічного іміджу.

Педагогічний імідж представляє собою емоційно забарвлений стереотип сприймання образу педагога у свідомості вихованців, колег, а також масовій свідомості [2]. Як писав Е. Гоффман, – це мистецтво керувати враженнями. При формуванні іміджу педагога його реальні якості тісно переплітаються з тими, що приписує йому оточення. Імідж повинен відображати його харизматичні риси, тобто найпривабливіші якості, що асоціюються з індивідуальністю викладача й охоплюють соціально-персональні характеристики, а також символи. Викладачу необхідно об'єктивно оцінити те, що йому «дано природою»,

визначити свої переваги і вдало їх використовувати. Не менш важливо навчитися дивитися на себе очима інших людей, оцінювати свою харизматичність, уміти себе «подати» – самопрезентувати [2].

Серед основних і найбільш значущих характеристик іміджу педагога виділяють зовнішній вигляд, використання вербальних і невербальних засобів спілкування, внутрішню відповідність образу професії – внутрішнє «Я» [1].

Зовнішній вигляд допомагає викладачу привернути до себе увагу, створити позитивний образ, показати себе не тільки привабливою й інтелігентною людиною, але й прекрасним вчителем [1, с. 6]. Тут варто згадати далекі та суворі 20-30-і роки, коли у закладах, де працював відомий педагог А. С. Макаренко, одним з основних правил було приходити на роботу в найкращому одязі. За свідченням очевидців та їх розповідей, на урок не допускався вчитель у нечищеному взутті. Таких педагогів А. С. Макаренко не визнавав вихователями учнів. На одній із лекцій він досить категорично зауважив: «Я глибоко переконаний, що краще зовсім не мати вихователя, аніж такого, який сам не вихований...» [3, с. 76]. Вимоги, що висуваються до зовнішнього вигляду, допомагають педагогу поліпшити свій професійний імідж і домогтися успіху. У вищому військовому навчальному закладі щодо одягу прийнято або ж носити військову форму, або ж дотримуватися офіційно-ділового стилю.

Таким чином, викладач своїм зовнішнім виглядом має викликати прихильність слухачів і колег. Приємна зовнішність, охайність, естетична виразність, елегантність, привітність, доброзичливість, упевнена хода, гарний фізичний вигляд завжди викликають захоплення. У зовнішності педагога слухачі чи курсанти повинні бачити й відчувати стриману силу, упевненість і доброту.

Використання вербальних і невербальних засобів спілкування є важливою складовою іміджу. Сутність інформації, що повідомляє викладач, показує його знання і вміння, а як він її передає – відображає, наскільки слухачі її засвоять. Чи вміє педагог тримати протягом довгого часу увагу аудиторії, які жести, міміку, рухи він застосовує, як переміщується по класу, як стоїть, як сидить, а також чи правильно дихає при мовленні, з якою інтонацією і ритмікою говорить, наскільки чітко й лаконічно може донести свою думку – усі ці характеристики впливають і на зацікавленість слухачів, і швидкість засвоєння та відтворення вивченого матеріалу, і на мотивацію вивчати певну дисципліну. Викладач повинен досконало володіти мовою і мовленням. Адже, як зазначав К. Д. Ушинський, рідна мова – це великий народний педагог, основа всякого розвитку і скарбниця всіх знань: з неї починається розуміння всього, усе через неї проходить і до неї повертається. Слово рідної мови є могутнім засобом духовного контакту, морального впливу і переконання. Тому знання мови, дотримання її літературних норм, володіння правильною технікою мовлення й невербальними засобами спілкування є невід'ємною складовою професійного самовдосконалення викладача, оскільки часткового формує його імідж.

Внутрішня відповідність образу професії, тобто внутрішнє «Я» відображає культуру викладача, його безпосередність і свободу, чарівність, емоційність, гру уяви, витонченість, шлях постановки і вирішення проблем, асоціативне бачення, творчий підхід, самовладання в умовах публічності тощо [1, с. 6]. Тут

же, на нашу думку, важливу роль відіграє і професійна самосвідомість педагога. Вона віддзеркалює усвідомлення особистістю себе в педагогічній діяльності (усвідомлення потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, соціальних ролей та мотивів професійної діяльності); оцінку професійних можливостей (знань, умінь, навичок і якостей); зіставлення своїх можливостей з **нормативами** – суспільно значущими вимогами професії; здатність до формування індивідуального стилю діяльності на основі самооцінки. Тобто професійна самосвідомість засвідчує рівень оволодіння педагогом професією, дає змогу визначати причини успіхів і невдач, вносити необхідні корективи в діяльність, визначати індивідуальний стиль діяльності та перспективи професійного самовдосконалення [4, с. 22].

Таким чином, кожен викладач вищого військового навчального закладу має сформувані власний позитивний педагогічний імідж. Створюючи його, він займається самовихованням і самовдосконаленням. Справжній педагог повинен мати власний почерк, володіти особистими манерами і особливим ставленням до навчання і виховання слухачів та курсантів.

Отже, імідж викладача вищого військового навчального закладу – це сукупність особистісних і професійних якостей педагога, його внутрішньої культури та зовнішньої виразності, професійної самосвідомості й індивідуального стилю діяльності, що відображає певний стереотип поведінки людини даної професії.

Список літератури:

1. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. – 122 с.
 2. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/19600421/pedagogika/stili_pedagogichnoyi_diyalnosti.
 3. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика : підручник / Т. Ф. Бельчева, С. С. Ізбаш, М. В. Елькін. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. – 364 с.
 4. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи : навч.-метод. посіб. / укл. В. І. Петроченко. – Запоріжжя : КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР, 2011. – 40 с.
-

ХАРАКТЕР УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР В УПРАВЛЕНИИ КЛАССОМ

ОРУДЖЕВА ТАХМИНА РАДЖАБ КЫЗЫ

докторант

Бакинский государственный университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

Работа с людьми всегда представляла собой определенную модель управления на уровне взаимодействия. Особенно важно правильно определить форму и содержание модели во взаимоотношениях между учителем и учеником. Об этом писали еще в древности, поскольку подготовка будущих полноценных и активных членов общества была одной из важных задач, стоящих перед обществом.

Мы хотим на основе исследований, проведенных в средней школе в регионах Азербайджанской Республики, рассмотреть, каким образом в управленческой деятельности учителя сказывается его характер. Известно, что в понятие человеческого характера входит «психическое свойство личности, которое находит свое проявление в ее субъективных отношениях к обществу, деятельности, себе, своей жизнедеятельности, другим людям. Эта система свойств постоянно реализуется в поступках человека, его образе жизни, а также является не только предпосылкой, но и результатом его реального поведения в определенных жизненных ситуациях» [1].

Вопросы подготовки учителя к профессиональной работе всегда находятся в центре внимания правительства страны. Так, 25 июня 2007 года была утверждена концепция и стратегия подготовки учителя в стране. Известно также, что при приеме на работу, помимо предъявления диплома, обязательно сдается экзамен по предмету (на основе тестовой оценки), который иногда превращается для соискателя в серьезную проблему. В итоге повышается уровень преподавания, повышается качественный состав учительского коллектива. На сегодняшний день в 6560 учебных заведениях страны трудятся свыше 200 тысяч учителей. Это большая сила, в особенности, если работа ведется с учетом всех составляющих педагогической деятельности – профессиональные, социально-психологические и духовно-нравственные качества должны составлять единство [2]. Главным из всех указанных факторов, определяющих учительскую деятельность, является, на наш взгляд, характер учителя. Именно характер учителя вбирает в себя все его возможности и недостатки, проекции на будущее.

Нами рассмотрены педагогические характеристики ряда учителей из различных регионов страны. В итоге на наших руках оказались многие интересные факты, как про деятельность самого учителя, так и его класса. Обратимся конкретно к деятельности одного из опрошенных учителей из школы № 1 поселка, находящегося в одном из южных регионов страны. Это Касумова Нурида, историк, в возрасте 45 лет. Имеет 20 лет стажа работы по специальности. Это уже говорит о том, что человек правильно нашел свое призвание. Отметим, что в поколениях родных есть достаточно людей, которые занимаются педагогической деятельностью (отец, мать и брат). Она стала еще учителем также и

благодаря любимому предмету – истории, а также благодаря интересу к педагогической деятельности. Отсюда уже можно судить о том, что характер имел в себе многие возможности педагогической деятельности. Здесь идет взаимное дополнение, поскольку профессия эта имеет и общественную значимость и признание.

Конечно, в первые годы деятельности она ожидала большей поддержки от школьного коллектива, но, видимо, равнодушие все еще живет в сердцах администрации школы. Несмотря на это, она не испытывала чувства разочарования. Активно шла вперед, осваивала свой предмет и совершенствовала преподавание его. Трудности были, но это не сломило ее, потому ей никогда не приходило в голову бросить любимое дело. Руководствовалась инструкциями, советами коллег, и, конечно, интересами и запросами детей, но это уже во вторую очередь.

Согласно мнению коллег, она довольно активно сотрудничает с коллегами, спрашивает, интересуется, и т.д. Является сторонницей требовательности и контроля. Это уже говорит об авторитарности ее характера. Не совсем согласна с мнением о том, что детей необходимо все время поощрять и хвалить, хотя и считает, что с детьми надо быть проще и приветливее.

Касумова Н., при трудной ситуации в классе, которую она считает нормальным явлением, может найти выход из положения, хотя есть такие моменты, которые ее не могут не потрясти. Вместе с тем она имеет достаточно терпения и выдержки, чтобы решить проблему. В коллективе отмечают, что Касумова Н. имеет несколько желчный характер, часто жалуется на свой класс, часто обращается к родителям за помощью. Это говорит о том, что педагог все-таки не всегда может владеть классом и имеет проблемы во взаимоотношениях с учениками.

Она является заместителем директора по воспитательной работе с учащимся. Видимо, ответственность за поведение коллектива, прежде всего, детского, ужесточило ее характер и отразилось на взаимоотношениях с коллективом. В целом целеустремленная, хочет сделать карьеру, однако следует, судя по всему, больше работать над собой, поскольку занимаемая должность не должна создавать впечатление о вседозволенности (лучший класс, лучшее расписание, и все можно спустить на тормозах). В какой-то мере, видимо, стоит перестроиться, чтобы заслужить подлинное уважение коллектива.

Общий вывод состоит в том, что характер учителя формируется, в том числе, и за счет сложившихся обстоятельств.

Список литературы:

1. Типы характера человека и их особенности // <http://psych.info/psihologiya-lichnosti>.
 2. Непрерывное педагогическое образование в Азербайджанской Республике и концепция и стратегия подготовки учителя. Постановление Кабинета Министров Азербайджанской Республики № 102 от 25 июня 2007 года // <https://portal.edu.az>.
-

НАПРЯМ 6. ПЕДАГОГІЧНА НАУКА УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОЇ РЕТРОСПЕКТИВИ

ВИЗНАЧЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

АЛЕКСЄЄНКО-ЛЕМОВСЬКА Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти

та дитячої творчості

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

м. Київ, Україна

Модернізація дошкільної освіти України спирається на закони з дошкільної освіти: Закон України «Про дошкільну освіту», Конвенцію про права дитини, Закон України «Про охорону дитинства», Державну програму «Діти України»; накази Міністерства освіти і науки України: Положення про дошкільний навчальний заклад, Порядок державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів; нормативні документи: Про планування освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі, програми навчання й виховання у дошкільному навчальному закладі.

Проведення системних освітніх реформ зумовлено змінами, що відбулися у правовому аспекті національної освіти. Зміна мети і цінностей у процесі підготовки майбутніх спеціалістів є наслідком модернізації у сфері вищої освіти України. Домінантою цих змін є людиноцентрована освіта, тобто освіта для людини, а її стрижень – розвивальний, культуротворчий зміст навчання, виховання відповідальної, компетентної особистості.

Стратегічні орієнтири вищої освіти України передбачають модернізацію національної системи вищої педагогічної освіти, яка має бути максимально цілеспрямованою на якість результатів професійної підготовки майбутнього вихователя на всіх етапах безперервної педагогічної освіти, починаючи з вихователя – початківця. Модернізація професійної підготовки на принципах компетентнісного підходу сприяє отриманню студентами необхідних професійних компетенцій, які надалі забезпечать успішне професійне становлення й конкурентоспроможність.

Процесуальний аспект професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу характеризується дидактичними, когнітивними, контрольнo-коректувальними, прогностичними процесами, а також педагогічною взаємодією, професійним удосконаленням майбутніх вихователів і динамікою особистісного розвитку дошкільників. Результатом педагогічної готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності є рівень сформованості наукових,

методичних і методологічних знань і вмінь, а також відповідних ціннісних орієнтирів і спрямувань, професійних компетентностей [3; 5].

Підвищенню якості підготовки фахівців з дошкільної освіти сприяє посилення професійної спрямованості навчання впровадженням у навчально-виховний процес педагогічного вищого навчального закладу компетентнісно орієнтованої моделі навчання.

У професійно-педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається у двох аспектах: по-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, яка передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу, – надбання студентами компетентностей; по-друге, з'являється потреба навчити майбутніх вихователів цілеспрямовано формувати в дошкільників ключові компетентності [6].

Оновлення системи вищої педагогічної освіти на принципах компетентного підходу підсилює актуальність практико-орієнтованого характеру підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Водночас науковці (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківська, Т. Поніманська) акцентують увагу на тому, що вже в процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутній вихователь повинен оволодіти обсягом педагогічних умінь, які дозволять йому використовувати різноманітні методики й технології навчання в практичній діяльності дошкільного навчального закладу [1; 2].

Структура методичної компетентності, як результат підготовки майбутніх вихователів до практичної діяльності, зумовлена її компонентами: ключовими, базовими, спеціальними й частково-професійними компетенціями, кожна з яких у своєму складі має знанневий, діяльнісний та особистісний аспект.

Через педагогічні вміння розкривається структура професійної компетентності педагога, майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Оскільки вміння формуються і виявляються у відповідній діяльності, яка розглядається як розв'язання різноманітних завдань і вправ, то основним шляхом формування вмінь є сукупність цих завдань і вправ.

Зміст теоретичної і практичної готовності вихователя дошкільного навчального закладу виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, складовими якого є: здійснення професійної педагогічної діагностики, ретроспективного аналізу для визначення закономірностей розвитку, уявлення процесу можливого розвитку, формулювання й аналізування педагогічних гіпотез, встановлення наслідків і використання методів екстраполяції педагогічних знань, використання методів мисленнєвого експерименту, моделювання; конструювання педагогічної діяльності в дошкільному навчальному закладі з реалізації встановленого прогнозу та управління процесом реалізації кожної дитини окремо, всього дитячого колективу, які є об'єктами прогнозу та процесу здійснення власної педагогічної діяльності.

Реалії сучасності висувають перед ученими завдання досліджувати проблему підготовки майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів до застосування загальнонавчальних технологій, які забезпечують практико-орієнтований характер навчання студентів і сприяють підвищенню якості професійної педагогічної освіти.

Особливої актуальності набуває проблема моніторингу якості педагогічної освіти. Ключовими моментами в моніторингових процедурах є стандартизація (створення стандартів, еталонів), одержання нової інформації у процесі оцінювання явищ і об'єктів. За визначенням Г. Єльникової та З. Рябової, моніторинг – це складова процесу управління, яка полягає в безперервному спостереженні й аналізі діяльності об'єктів із відстеженням динаміки їх змін і поточним спрямуванням цих змін на бажаний результат.

Аналіз робіт, у яких висвітлено теоретико-методологічні й практичні принципи моніторингових досліджень (А. Зубко, К. Крутій, Т. Полонська), дозволяє стверджувати, що відповідно до принципу автономії, відповідальність за забезпечення якості покладається на вищі навчальні заклади [4].

На рівні вищих навчальних закладів і факультетів (інститутів) освітній моніторинг повинен відображати: ступінь і повноту реалізації державних освітніх стандартів; відповідність якості підготовки випускників навчальних закладів вимогам державних освітніх стандартів; якість навчальних програм, підручників, навчальних посібників, дидактичних і методичних матеріалів, запропонованих студентам; якість діяльності викладачів ВНЗ; відповідність кваліфікації науково-педагогічних керівних кадрів; способи управління якістю освіти у ВНЗ; якість організації навчальної, науково-дослідної і самостійної діяльності студентів на факультетах (інститутах) і кафедрах.

Проблема оновлення змісту підготовки й перепідготовки вихователя дошкільного навчального закладу на принципах системного, компетентнісного й середовищного підходів передбачає істотні зміни форм, методів і засобів навчально-пізнавальної діяльності студентів. У зв'язку з цим у психолого-педагогічній науці й педагогічному досвіді ВНЗ розробляються й упроваджуються активні та інтерактивні методи навчання (педагогічний тренінг, ділова професійно орієнтована гра, «мозковий штурм», робота в малих групах), розповсюджується ідея використання дистанційного навчання.

Отже, аналіз сучасного етапу розвитку професійної педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що вдосконалення системи підготовки й перепідготовки вихователя дошкільного навчального закладу повинно розглядатися не тільки з точки зору оволодіння теорією й методикою навчання дошкільників, засвоєння педагогічних понять, але й високим рівнем їхньої готовності й здатності розв'язувати нетрадиційні педагогічні завдання у різних ситуаціях освітнього процесу. Вони повинні характеризуватися невизначеністю, яка потребує від вихователя самостійного знаходження, конструювання й застосування теоретико-методичних знань, оволодіння способами саморозвитку й ефективної допомоги дітям дошкільного віку в надбанні загальнонавчальних умінь і навичок, здатності перетворювати різні варіанти педагогічного досвіду відповідно нестандартних ситуацій навчально-дослідної діяльності й участі в інноваційних процесах.

Список літератури:

1. Богуш А. М. Компетентніший підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнішого підходу у вищій школі України : матеріали метод, семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 271-281
 2. Гавриш Н.В. Методика ознайомлення дітей з навколишнім в дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. – К. : Слово, 2008. – 408 с.
 3. Зязюн И. А. Педагогика добра: идеалы и реалии: науч. метод. пособ. / И.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
 4. Крутій К. Л. Моніторинг як засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2006. – 172 с.
 5. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А.Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
 6. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко // Педагогічка: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – Вип. 3. – 2010.
-

А. С. МАКАРЕНКО ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПЕРСОНАЛІЯ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

БЄЛАН Г. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

В історії світової та національної педагогічної думки чільне місце посідає Антон Семенович Макаренко, наукова педагогічна спадщина якого залишається невичерпним джерелом розвитку сучасної науки про освіту і виховання підростаючого покоління.

Практичний виховний досвід Антона Семеновича Макаренка з самого початку його діяльності, а саме з середини 20-х рр. ХХ століття, викликав особливу увагу вітчизняних і зарубіжних науковців, спричинив низку дискусій серед дослідників і практиків, які які продовжуються і на сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки. Провідною тенденцією багатоаспектних досліджень спадщини А.С. Макаренка, його педагогічна системи, є її розгляд в контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки. З урахування характеру вивчення надбань вітчизняного педагога і дослідницьких методів, якими керува-

лися й керуються науковці, у вітчизняному макаренкознавстві умовно виокремлюють кілька груп:

- макаренкознавство радянського періоду (20-30-ті роки – кінець 80-х років ХХ ст.).

Найперші описово-рефлексивні повідомлення про досвід А.С. Макаренка даються ще 20-ми роками, у працях професора, завідувача кафедри педагогіки і педології Полтавського ІНО Г.Г. Ващенко. У 40-х роках аналіз творчості педагога як з позитивних, так і з негативних позицій здійснили Є. Балабанович (Росія), І. Козлов, М. Лялін, Є. Мединський, Ф. Науменко, М. Ніжинський, Я. Резнік та ін.

- пострадянське (початок 90-х років – ХХІ ст., з наступним розподілом на російське й українське), яке значною мірою базувалося на радянських дослідженнях, хоча мало і специфічні відмінності у тлумаченні положень спадщини діяча.

Серед сучасних українських (І.А. Зазюн, Н.П. Дічек, Л.В. Крамущенко, М.М. Окса, Л.М. Пашко, М.Д. Ярмаченко та ін.) і російських (Л.І. Гриценко, Л.Ю. Гордін, В.І. Малінін, С.В. Невська, А.А. Фролов та ін.) дослідників макаренкіани спостерігається прагнення заглибитись і об'єктивно оцінити, відкинувши заідеологізовану термінологію, концептуальні положення спадщини педагога, під новим кутом зору переглянути зміст, шляхи, цілі виховання за Макаренком з тим, щоб одержати певний поштовх для подальшого розвитку педагогічної науки і практики.

Аналіз науково-педагогічної літератури та праць, присвячених вивченню педагогічних ідей А.С. Макаренка, виявив, що творча біографія відомого вітчизняного педагога та його педагогічна система трактувалися з різних сторін: як позитивних, так і негативних, та носили суперечливий характер. Осмислення вітчизняними науковцями ідейних засад спадщини А.С. Макаренка корелювалося зі суспільно-політичними змінами, які відбувалися в колишньому СРСР та змінами в системі освіти. Проте значно більшою мірою воно підпорядковувалося суб'єктивним світоглядним позиціям авторів-інтерпретаторів, що спричинило множинність думок і тлумачень. Радянські вчені прагнули відокремити досвід педагога від загальноосвітнього педагогічного контексту й висвітлити спадщину педагога як придатну лише в умовах соціалістичних реалій. Відсутність належного теоретичного аналізу призводила до критики педагогічних ідей новатора. У 20-30-ті роки ХХ ст. його критикували за «авторитаризм», за схильність до ідей «вільного виховання», звинувачували то в перебільшенні значення колективу, де особистість вихователя нівелюється, а отже, в недооцінюванні ролі вихователя в педагогічному процесі, то, навпаки, у знеособленні вихованців.

40-50-ті роки ХХ ст. ознаменувалися тим, що образ педагога канонізувався й лакувався. Цитувалися ті положення, що узгоджувалися з лінією партії; у працях, які вивчалися, робилися численні цензурні вилучення й правки. Ідеї А.С. Макаренка трактувалися як маніфест нового комуністичного виховання, а його думки щодо виховання в колективі й через колектив були домінантними у радянській педагогіці.

У наукових підходах щодо освоєння спадщини А.С. Макаренка у 50-80-х роках ХХ ст. окреслилися дві тенденції в оцінюванні педагогічного спадку ідей новатора: 1) визнання його успіхів в організації виробничої праці; 2) звинувачення в теорії виховного колективу, що з боку дослідників та українських педагогів базувалося на повному запереченні самої ідеї колективізму та її змістового наповнення.

Теоретичні положення, наукові висновки, практичні поради та рекомендації, ідеї та новаторський досвід видатного вітчизняного педагога А.С. Макаренка потребують нового поглибленого вивчення. Вчені сьогодення, звертаючись до педагогічної персоналії А.С.Макаренка, чітко виокремлюють динаміку розвитку світового і вітчизняного макаренкознавства : за радянської доби визнавалися лише ідеологічно лояльні макаренкознавчі розвідки вчених із соціалістичних країн та праці педагогів-комуністів з «буржуазних» держав; наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття вітчизняна педагогічна наука почала звільнятися від заідеологізованого підходу до оцінки видатних діячів минулого та звернулася до об'єктивного, науково-конструктивного дослідження педагогічної спадщини А.С. Макаренка у нерозривному зв'язку із суспільно-політичними передумовами кожного періоду її функціонування та інтерпретації.

Відтак, і сучасні дослідники педагогічної спадщини А.С. Макаренка, і науковці минулого, обговорюючи та інтерпретуючи педагогічні ідеї та досвід А.С. Макаренка, тільки підтвердили незаперечну цінність його педагогічної системи, яка є надзвичайно важливою й потрібною для розв'язання актуальних проблем освіти і виховання. Однак чим детальніше і глибше вивчається життєдіяльність та науково-творчий доробок видатного педагога, тим більше виникає суперечливих питань стосовно як його творчої біографії, так й інтерпретації педагогічної спадщини. Вітчизняне макаренкознавство покликане репрезентувати світові творчу особистість педагога і письменника в усій складності її розвитку, в унікальній сукупності талантів мислителя, письменника, теоретика і практика виховання у співвіднесенні її з сучасністю.

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ 20-Х РР.

БОЙКО Н. О.

*аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна*

Процес національного становлення, особливо модерних націй, вимагає освіченої національної еліти, яка повинна мати адекватний рівень національної свідомості. Створення ж такої еліти, значною мірою залежить від національної системи вищої освіти. В українському варіанті досить цікавою моделлю формування нової вищої школи була доба 1920-х років.

Протягом раннього періоду радянської історії, відомої як нова економічна політика – з 1921 по 1926 рр. – інтелектуальна обстановка була досить розкріпачена. Партійні керівники не планували й не завбачували, якому з суто наукових поглядів партія надасть переваги, а деякі з них взагалі заперечували можливість надання такої переваги будь-якому з напрямів.

На початку 1920-х рр. освіта України, зокрема і вища, зазнала суттєвих змін. В УСРР була проведена реформа вищої школи, що стала результатом втілення в республіці нових, власне українських концепцій та моделі освіти. Університети ліквідовувались та створювались нові типи вищих навчальних закладів – технікуми та інститути відповідної вертикалі (педагогічної, соціально-економічної, сільськогосподарської, індустріальної, медичної, художньої) [7].

Першим юридичним документом, який задекларував початок створення інститутів народної освіти (ІНО) в УСРР, була «Тимчасова інструкція Губвіднародосвіти» від 24 лютого 1920 року. Згідно зі статутом вони були вищою педагогічною установою, «що готували працівників освіти для всіх галузей освітньо-виховної роботи», цільовим призначенням яких була підготовка вчителів не лише для загальноосвітніх, а й для всіх типів шкіл, вчительських інститутів, курсів, працівників бібліотек, дитячих позашкільних установ [4].

В ІНО з метою забезпечення підготовки працівників для всіх установ і закладів народної освіти організовувалися відповідні факультети:

- факультет соціального виховання (факсоцвих) для підготовки працівників вищої кваліфікації в установах соцвиху (дитсадках, дитбудинках, школах);
- факультет професійної освіти (факпрофос), завданням якого був випуск працівників і викладачів профшкіл, ФЗУ і частково технікумів;
- факультет політосвіти (політос), що готував випускників політосвітніх установ з урахуванням специфіки проведення організаторської, пропагандистської і культурно-освітньої роботи [6].

Структура, типи та час створення інститутів народної освіти були різними. Наприклад, Київський і Одеський інститути народної освіти були створені 1920 року, а Харківський інститут народної освіти – 1921 року, але їхня інфра-

структура базувалася на структурних підрозділах реорганізованих класичних університетів. Тому за типологією організації ІНО ці три заклади можна назвати «спадкоємцями класичних університетів», виходячи із основних параметрів спадковості: належності до державних закладів, професорсько-викладацького складу, матеріальної бази, традицій навчальної та наукової роботи [3]. І це перший тип інститутів на яких ми зупинимось докладніше.

На середину 1920 року в Києві діяло кілька вищих навчальних закладів гуманітарного напрямку – Університет імені Св. Володимира та Український університет, організований у роки Української Народної Республіки, Вищі жіночі курси, два народні університети – український і російський. Управління вищих шкіл (УВШ) м. Києва 15 липня 1920 року ухвалило створити на базі історико-філологічного факультету Київського Університету Св. Володимира та Вищих жіночих курсів Київський інститут народної освіти (КІНО), якому радою професорів було присвоєно ім'я видатного українського вченого, культурного і громадського діяча М.П. Драгоманова [1].

Спочатку в складі КІНО було два факультети: шкільний і дошкільний. Третім став лікувально-педагогічний факультет, відкритий ще восени 1919 р. при Вищих педагогічних курсах 2-го Товариства професорів і навчателів і повністю включений до складу ІНО за розпорядженням УВШ від 31 серпня 1920 р.

У червні 1921 року відбулася Всеукраїнська нарада з питань освіти. У зв'язку з цим, істотні зміни відбулися й у структурі Київського ІНО. Наступний навчальний рік (1921/22) розпочався вже за новою організаційною структурою. Було створено два факультети: соціального виховання та професійної освіти, відкрито однорічний підготовчий, так званий основний факультет. Термін навчання в інституті разом із навчанням на основному факультеті став чотирирічним [5].

Одеський інститут народної освіти, заснований 23 червня 1920 року, став одним із провідних вищих навчальних закладів УСРР, зокрема південного регіону, важливим центром наукового й культурного життя. За весь період існування ОІНО в його складі у різні періоди діяли чотири факультети: політичної освіти, професійної освіти, робітничий факультет і факультет соціального виховання. Завданням нової установи була підготовка кадрів для викладання в середніх та вищих навчальних закладах, а наукову роботу слід було зосередити в спеціальних науково-дослідних установах [3].

Харківський інститут народної освіти (ХІНО) був організований за рішенням Малої колегії Українського головного управління професійної освіти від 18 травня 1921 р., в якому говорилося: «Згідно з системою педагогічної підготовки працівників освіти, Харківську академію теоретичних знань ліквідувати з 1 червня, використовуючи всі її ресурси і викладацький персонал для організації ІНО з факультетами: соціального виховання, техно-педагогічним і політ-просвітницьким» [8].

У перші роки існування Харківського ІНО до його складу входили два факультети: професійної освіти і соціального виховання. Заняття на факультеті професійної освіти розпочалися у другій половині серпня 1921 року, факультет соціального виховання було відкрито восени. Трохи раніше – з 20 червня

цього ж року, при факультеті були створені спеціальні прискорені підготовчі курси для вихідців із робітничо-селянського середовища, які хотіли навчатися в інституті, але не мали для цього достатньої підготовки.

До другого типу інститутів народної освіти слід віднести Ніжинський, створений у 1920 році на базі Історико-філологічного інституту князя Безбородька, який мав майже всі основні параметри спадковості, що й три перші «університети спадкоємці», але на відміну від них не мав відповідної структури та був приватним вищим навчальним закладом [3].

Третій тип інститутів народної освіти має також одного представника – Кам'янець-Подільський, який було створено 1921 року на базі університету, заснованого за три роки до цього. Незважаючи на його «державність» та відповідну структуру університету, він не володів основними параметрами спадковості перших трьох інститутів народної освіти [2].

Решта вісім ІНО (Вінницький, Глухівський, Житомирський, Катеринославський, Миколаївський, Полтавський, Херсонський, Чернігівський) були створені впродовж 1920-1922 років на базі місцевих педагогічних інститутів і курсів, що за інфраструктурою відповідали рівню середньо-спеціальних навчальних закладів [4].

Отже, в першій половині 20-х років було утворено новий тип педагогічної освіти – інститути народної освіти. Аналіз даних параметрів дає можливість визначити чотири типи ІНО. Процес формування нової системи вищої освіти був не завжди послідовним та відображав непрості пошуки владою форм і засобів у реалізації програми створення радянської вищої школи. Внаслідок цього всі досягнення дорадянської освіти в цих закладах були рішуче відкинуті з перших часів встановлення радянської влади, а поступові пошуки взірця соціалістичної школи призвели до нівелювання їхньої інфраструктури з подальшим перетворенням на суто педагогічні середньо-спеціальні навчальні заклади, де особно стояли три «університетські спадкоємці» – Київський, Харківський та Одеський інститути народної освіти.

Список літератури:

1. Андрущенко В.П. Наш університет / В.П. Андрущенко. – К.: Київська книжково-журнальна фабрика, 2009. – 319 с.
2. Завальнюк О.М., Комарніцький О.Б. Кам'янець-Подільський державний університет (1918-2005 рр.): сторінки історії / О.М. Завальнюк, О.Б. Комарніцький // УІЖ. – 2005. – № 5.
3. Левченко В.В. Історія Одеського інституту народної освіти (1920-1930 рр.): позитивний досвід невдалого експерименту: [Монографія] / В.В. Левченко. – Одеса: ТЕС, 2010. – 428 с.
4. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / В.К. Майборода. – К., 1992.
5. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова: Історія. Сьогодення. Перспективи / Авт.: В.П. Андрущенко, Г.І. Волинка, Н.Г. Мозгова та ін. – К.: Навч. книга, 2005. – 225 с.

6. Радул О.С. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.): [Монографія] / О.С. Радул. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.

7. Тарнавська С. Становлення та розвиток вищої школи в УСРР (1920-1933 роки): історіографічний аспект / С. Тарнавська // Університет. – 2011. – № 5. – С. 103-113

8. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна за 200 років / В.С. Бакіров, В.М. Духопельников, Б.П. Зайцев та ін. – Х.: Фоліо, 2004. – 750 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

БУТЕНКО Н. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

У різні історичні періоди вчені-педагоги намагалися дати своє розуміння поняття «педагогічної майстерності».

Формування педагогічної майстерності спирається, насамперед, на концепції відомих педагогів минулого (Я. Коменський, О. Духнович, К. Ушинський, С. Русова, П. Блонський та ін.)

Я.А. Коменський уперше висвітлив питання педагогічного мистецтва вчителя, яке вимагає гуманого відношення до дитини, енциклопедичних знань, високої культури вчителя. Про вчителя Я.А. Коменський зазначив наступне «а найкращі з поміж людей нехай будуть учителями ...». Він виазначав такі вимоги до вчителя:

- учитель повинен любити свою справу;
- високо оцінювати власну педагогічну діяльність (остерігатись низької думки про себе);
- вчителі мають бути прикладом для учнів в одязі і в харчуванні;
- лінощі, пасивність, бездіяльність несумісні із учительською професією, вони послаблюють дух педагога;
- школа не повинна дозволяти собі, щоб у її стінах перебував вчитель недбайливий, неохайний, який схильний до пиятики, непристойних висловлювань [1, с. 155-164].

Підходи до поняття педагогічної майстерності знаходимо також у Ж.-Ж. Руссо. Він зазначав, що педагогічна майстерність має будуватися на глибокому вивченні індивідуальних особливостей дитини. Ж.-Ж. Руссо був переконаний, що мистецтву виховання можна навчитись.

Швейцарський педагог Й.Г. Песталоцці зазначав, що педагог-майстер це вчитель, який постійно самовдосконалюється. Найважливою рисою педагога

Песталоцці вважав любов до дітей, яка іноді може замінити навіть талант та підготовку вчителя.

А. Дістервег обґрунтував розвиваючий метод навчання, який орієнтований на активність і самостійність учнів. При такому методі вчитель веде заняття у діалогічній формі, коли запитання задаються як з боку вчителя, так і з боку учнів. Цей метод вчить дитину вільно мислити («Поганий вчитель повідомляє істину, хороший вчить її знаходити») [2].

В історії української педагогічної думки питання педагогічної майстерності вчителя разом з іншими питаннями навчально-виховного процесу посідало одне з провідних місць у творчості видатних педагогів.

С. Русова сформулювала вимоги до вчителя нової школи, який «не сміє бути якимсь ремісником, а апостолом правди і науки». Вона ставила такі вимоги до вчителя: доброта, чуйність, скромність, наполегливість, терплячість, щирість, широке усвідомлення свого обов'язку, знання національної культури, досконалу педагогічну підготовку.

Видатний науковець вітчизняної педагогіки і психології П. П. Блонський пропонував учителю «жити зі школою і дітьми спільним життям», «залишати глибокий слід у їхніх душах». На думку П. П. Блонського, авторитетного вчителя характеризує всебічність освіченості, творчий потенціал, він може заінтригувати дитину розповіддю, поезією, мистецтвом. Велику роль Блонський надавав самоосвіті та самовдосконаленню вчителя.

За власним досвідом він пропонував поетапність підготовки вчителя, яка включала загальне виховання й освіту, потім педагогічне і тільки після цього вивчення предмета і методики його викладання. Особливого значення для вчителя Блонський П. надав володінню психологічними знаннями.

С. Т. Шацький великого значення в педагогічній майстерності надавав професійній техніці вчителя, але «не відкладаючи питання про творчість, ...ми повинні говорити про вміння цю роботу робити». На основі цього Шацький представляв педагогічні навчальні заклади комплексними центрами, де переважали активні форми навчання студентів, набувалися вміння осмислювати практичний досвід, оцінювати в ньому головну ідею.

Першим увів поняття «майстерність вихователя» і «педагогічна техніка» А.С. Макаренко у своїй статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду»: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом... але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта». А.С. Макаренко підкреслював, що сутність педагогічної майстерності проявляється у знаннях і вміннях вчителя.

В.О. Сухомлинський був послідовником розробки цієї проблеми, він продовжив розвиток теорії про педагогічну майстерність. У працях В.О. Сухомлинського «Павлиська середня школа», «Сто порад вчителю», «Розмова з молодим директором школи» та інших він велику увагу приділив майстерності вчителя. Особливе місце відведено у його спадщині формуванню особистості. Зокрема, він зазначає: «Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва,

мудрості залежить її громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя» .

Проблеми педагогічної майстерності розроблялися в працях Ю.П. Азарова, Н.В. Кузьміної, Ю.М. Кулюткіна, В.А. Кан-Каліка, І.А. Зязюна, О.І. Мороза, І.Є. Синиці, А.І. Щербакова та ін..

І.А. Зязюн визначає педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей, на його думку, належить гуманістична спрямованість діяльності вчителя, професійна компетентність вчителя, педагогічні здібності і педагогічна техніка [4].

Огляд проблематики професійної праці вчителя в історії передової вітчизняної педагогічної думки показав, що її якісні характеристики описувалися переважно за допомогою термінів педагогічного мистецтва, майстерності, творчості, культури, досконалості.

Список літератури:

1. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы : [Избр. пед. соч. : В 2-х т.] / Под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) и др. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. II. – 576 с.

2. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. пед. закладів / Володимир Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.

3. Павленко В.В. Проблеми педагогічної майстерності вчителя у спадщині вдатних педагогів / В.В. Павленко // Професійно-компетентнісне ставлення майбутніх педагогів початкової та дошкільної освіти у ВНЗ: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 304 с. – С. 216–224.

4. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика: Підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів / Бельчева Т.Ф., Ізбаш С.С., Елькін М.В. та ін. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2010. – С. 273-274.

5. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Краму-щенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

6. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв.: У 5 т. Т. 2. – К. Рад. шк., 1976. – 223 с.

ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

КАН О. Ю.

*аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

Базисом будь-якого наукового дослідження й історико-методичних праць, зокрема, є історіографія дослідження конкретної проблеми, тому що вона допомагає визначити мету, завдання та наукову новизну дослідження. Дослідження вітчизняної історіографії не містять праць, які повно та всебічно розкривають організаційно-методичні засади підготовки майбутніх філологів, що дозволило б охарактеризувати історичні традиції та провідні тенденції в системі підготовки майбутніх філологів. Але окремі аспекти цієї проблеми знайшли своє висвітлення у таких вітчизняних дисертаційних дослідженнях: Барибіна О.В. «Формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століття)» (2007), Шелест Ю.М. «Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок XX століття)» (2014), Дороніна Н.В. «Історія становлення та розвитку філологічних дисциплін в Імператорському університеті Св. Володимира (1834 – 1919 рр.)» (2016), Журжа І.В. «Становлення та розвиток слов'язнавства в університеті Св. Володимира (1834 – 1919 рр.)» (2006), Місечко О.Є. «Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900-1964 рр.)» (2011).

Так, Барибіна О.В. в другому розділі свого дисертаційного дослідження висвітлює досвід формування у студентів навчально-інтелектуальних умінь у педагогічній практиці вищої школи наприкінці XIX – початку XX століття. Дослідниця зазначає, що в досліджуваній період формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів відбувалось у процесі навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності. Проаналізувавши діяльність трьох університетів (Імператорський Харківський університет, Імператорський університет Святого Володимира (м.Київ), Імператорський Новоросійський університет (м.Одеса), Барибіна О.В. відмічає, що в цих університетах широко використовувались різноманітні організаційні форми навчання, які мали значні можливості для формування навчально-інтелектуальних умінь в учнівської молоді, такі як лекції, консультації, практичні заняття, екскурсії, співбесіди. Також у процесі дослідження автором виявлено, що формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти відбувалось завдяки врахуванню специфіки навчальних дисциплін, що дозволяло, наприклад, предметам історико-філологічного спрямування озброювати студентів уміннями зіставляти та порівнювати історичні факти, ана-

лізувати суспільно-політичні й економічні процеси, робити послідовні логічні висновки, прогнозувати [1].

Ю.М. Шелест дослідила змістові та організаційні засади навчання іноземних мов в університетах на території України, яка входила до складу Російської та Австрійської імперій у ХІХ – на початку ХХ століття та з'ясувала сутність базових понять дослідження – «університет», «іноземна мова», «класичні мови», «нові мови» та ін. Також дослідниця здійснила аналіз змісту, форм і методів навчання іноземних мов та специфіку кадрового забезпечення викладання іноземних мов в університетах України досліджуваного періоду [5].

Внесок Дороніної Н.В. полягає у комплексному вивченні становлення та розвитку філологічних дисциплін у межах Імператорського університету Св. Володимира у 1834–1919 рр. Авторка розкрила впровадження класичної, слов'янської та романо-германської філології, розглянула роботу професорсько-викладацького складу. Також дослідниця дослідила питання спеціалізації філологічних дисциплін та впровадження предметної системи в університеті. У своїй роботі Дороніна Н.В. розширила відомості про освіту та роки роботи викладачів університету усіх мовознавчих кафедр та з нових позицій розкрила історичні умови створення кафедри порівняльної граматики індоевропейських мов та відділення романо-германської філології на історико-філологічному факультеті університету Св. Володимира [2].

Журжа І.В. обґрунтувала періодизацію розвитку слов'янознавства в університеті, детально схарактеризувала виділені етапи. Авторка здійснила огляд викладання славістичних курсів, проаналізувала зміни в їх переліку та змісті. Значну увагу вона приділила дослідженню персоналій вчених-славістів, поста-ті яких не дістали ґрунтового вивчення в науковій літературі, а також приділила увагу впливу політичних та ідеологічних чинників на формування та еволюцію слов'янознавства в Університеті св. Володимира [3].

Місечко О.Є. виявила основні напрями поетапного розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови: виділення неофілологічної освіти (що стосується нових мов) з контексту класичної філології, початок розробки її базового змісту в руслі академічної освітньої традиції, відокремлення її як самостійного наукового циклу від історичних наук у структурі вищої педагогічної освіти, пошуки нових форм і змісту підготовки вчителя іноземних мов з урахуванням нової практично спрямованої освітньої парадигми, створення вперше в історії вітчизняної професійної школи структурованої багатокомпонентної мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти, формування системних ознак професійно-педагогічної іншомовної підготовки завдяки її зміцненню в організаційному, змістовому й процесуальному планах; відповідно до цих напрямів визначено головні тенденції (як тактичні прийоми реалізації обраної стратегії) й суперечності (як відображення відношень між протилежними явищами, що є внутрішнім джерелом руху) [4].

Зазначені вище дисертаційні дослідження лише частково розкривають проблему підготовки майбутніх філологів в університетах України II половини ХІХ – початку ХХ століття. Дослідники виокремлюють тільки деякі аспекти підготовки майбутніх філологів (Барибіна О.В.), вивчають окремі спеціалізації

підготовки філологів в навчальних закладах (Шелест Ю.М., Журжа І.В.), виокремлюють досвід становлення і розвитку філологічної освіти в окремих навчальних закладах (Журжа І.В., Дороніні Н.В.) або аналізують викладання окремих дисциплін філологічного циклу в процесі підготовки вчителів (Місечко О.Є.). Тому доцільним вважаємо подальше дослідження організаційно-методичних засад підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України II половини XIX – початку XX століття.

Список літератури:

1. Барибіна О. В. Формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих закладів освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століття) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Барибіна Олена Валентинівна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2007. – 22 с.
 2. Дороніна Н.В. Історія становлення та розвитку філологічних дисциплін в Імператорському університеті Св. Володимира (1834-1919 рр.) [Текст] : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Дороніна Наталія Володимирівна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2016. – 232 с.
 3. Журжа І.В. Становлення та розвиток слов'янознавства в Університеті св. Володимира (1834-1919 рр.) [Текст] : дис... канд. іст. наук: 07.00.06 / Журжа Ірина Валеріївна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2006. – 237 арк. – арк. 203-237.
 4. Місечко О.Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900-1964 рр.) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Місечко Ольга Євгеніївна ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 43 с. : рис., табл.
 5. Шелест Ю.М. Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок XX століття) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шелест Юлія Миколаївна ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2014. – 20 с.
-

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ДИТЯЧОГО РУХУ

КОЛЯДА Н. М.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Черкаська область, Україна*

Одним із важливих та дієвих інститутів соціалізації особистості виступають дитячі організації, об'єднання та інші дитячі формування – структури дитячого руху. В розбудові громадянського суспільства важливу роль відіграють громадські об'єднання України, серед яких 2,2% становлять дитячі. Означене питання стало предметом обговорень під час громадських слухань «Дитячий громадський рух України: кращі практики», що відбулися 4 березня 2016 року в залі Президії НАПН України (м. Київ). Мета заходу, організованого науковцями Інституту проблем виховання НАПН України у співпраці з Громадською радою при Міністерстві молоді та спорту України та за його підтримки, – обговорення сучасного стану, проблем і перспектив розвитку дитячого руху в Україні, а також схвалення проекту Концепції підтримки та сприяння розвитку дитячого руху в Україні [2].

Згідно зі структурним аналізом поняття «дитячий рух» у вузькому сенсі – це форма самоорганізації дитячої соціальної активності, процес соціально-педагогічної співпраці рівнозначних суб'єктів соціальної дії (діти та дорослі), спрямованої на соціалізацію, соціальне виховання, соціально-педагогічну підтримку дитини, захист її прав, розвиток інтересів, реалізацію задумів тощо. У широкому сенсі дитячий рух – це цілісне складне багаторівневе динамічне відносно самостійне соціально-педагогічне явище, що охоплює взаємозалежні структурні складники (організаційно-управлінський, змістовий, науково-методичний), які забезпечують його організацію, функціонування, цілісність та залежать від характеру взаємодії об'єкта (напряму соціально-педагогічної діяльності), суб'єкта (діти) та співучасників соціально-педагогічного процесу (дорослі – організатори дитячого руху, представники громадськості та ін.) [6, с. 275].

З'ясування педагогічної складової означеного соціально-педагогічного феномену становить предмет дослідження педагогіки дитячого руху – самостійної галузі знання, що вивчає сутність, закономірності, специфічні риси процесу виховання та розвитку особистості в дитячих організаціях, об'єднаннях. Об'єктом педагогіки дитячого руху є дитячий рух як специфічна форма виховання, предметом – процес виховання та розвитку особистості в дитячій організації [3, с. 203; 13]. Завдання педагогіки дитячого руху: встановлення типових рис дитячого руху як виховної форми; визначення місця дитячого руху в системі соціального виховання; встановлення виховних принципів побудови системи роботи дитячої організації; встановлення та аналіз закономірностей виховного процесу в умовах дитячої організації, принципів побудови в первинному структурному колективі, його впливу на особистість дитини; дослі-

дження процесу розвитку особистості в умовах дитячого об'єднання різної спрямованості [7].

Педагогіка дитячого руху протягом свого існування вирішувала найважливіші проблеми Дитинства, відстоюючи його право на саморозвиток. В її розвитку простежувалися як часи піднесення, плідної роботи (кінець 20-х – початок 30-х рр. і кінець 50-х – перша половина 60-х рр. ХХ ст.), так і регресу (кінець 30-х – початок 50-х рр. ХХ ст.), уповільнення темпів розвитку (перша половина 70-х рр. ХХ ст.), своєрідного «застою» (кінець 70-х – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) [1, с. 40]. Суспільні зміни кінця 80-х – початку 90-х років ХХ ст. спричинили зміни в науковій сфері. Зокрема, втраченими виявилися можливості розвитку науки про дитячий рух: розпалися наукові школи, науково-дослідні установи, відбулася переорієнтація кафедр ряду педагогічних університетів, що займалися проблемами дитячого руху і т.д.

На сучасному етапі розвитку педагогіки дитячого руху заслуговують на увагу розробки лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук України, до основних завдань діяльності якої входить дослідження цілого спектру проблем: соціально-педагогічні засади діяльності дитячих і молодіжних груп та об'єднань у контексті створення сучасної молодіжної субкультури, формування колективістської спрямованості підлітків у дитячому об'єднанні, соціально-педагогічні фактори розвитку дитячо-підліткових та молодіжних ініціатив, дитячих і молодіжних об'єднань, організацій і т.п.

Про розвиток педагогіки дитячого руху свідчить цілий ряд вітчизняних та зарубіжних наукових, навчальних і навчально-методичних видань, які повністю або частково присвячені дослідженню даного соціально-педагогічного феномену [4; 5; 8; 9].

Саме педагогіка дитячого руху стала основою оформлення соціокінетики – міждисциплінарного наукового знання про Дитинство як суб'єкт суспільного розвитку цілеспрямованих процесів соціалізації та виховання. Соціокінетика – це, по-перше, достатньо ємке та багатогранне поняття; по-друге – нове знання про причини, характер, рушійні сили, алгоритм та моделі діяльності та взаємодії, а також результат (або результати) діяльності та взаємодії дитячих об'єднань, організацій, рухів у конкретний (визначений) час на певному (конкретному) просторі; по-третє – процес отримання (створення) знання про дитячі об'єднання, організації, рухи шляхом спеціально організованого спостереження, на основі емпіричного дослідження, аналізу та обробки отриманих даних, а також шляхом вивчення спеціальної психологічної, педагогічної, юридичної, соціологічної літератури [9, с. 3–4].

На сьогодні педагогіка дитячого руху в узагальненому вигляді, по-перше, обґрунтувала виховний потенціал форм, напрямів, видів дитячого руху, які отримали широке розповсюдження та оволоділи істинно інноваційним характером для світової і вітчизняної суспільної історії (скаутський, піонерський, тимурівський, юннатський, екологічний, туристично-краєзнавчий, комунарівський рухи); по-друге – визначила роль і місце дитячого співтовариства (громадського об'єднання) у становленні та розвитку особистості підлітка; його суб'єктності в освоєнні нової соціальної позиції учасника (члена) об'єднання; по-третє – роз-

робила основні принципи взаємодії дитячих громадських об'єднань з державними освітніми структурами; обґрунтувала методологію, теорію і практику формування педагога нового типу – керівника та організатора дитячого руху, педагога-вихователя-суспільника-громадянина; по-четверте – запропонувала програми професійної та громадської підготовки педагога нового типу в системі середньої спеціальної та вищої освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів [3, с. 207].

Педагогіка дитячого руху не є абсолютно новим явищем у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. На різних історичних етапах розвитку суспільства дитячий рух як специфічний соціокультурний феномен накопичив унікальний досвід виховної діяльності дитячих громадських структур, який представлений у документах, програмах, історико-педагогічних дослідженнях, навчальних посібниках, методичній літературі і т.п. Основне завдання історико-педагогічного дослідження полягає в переосмисленні історичного виховного досвіду дитячого руху з позицій сучасної теорії виховання та обґрунтуванні педагогічної концепції діяльності сучасних дитячих громадських структур у системі соціального виховання підрастаючого покоління в нових соціокультурних умовах.

Список літератури:

1. Богуславский М.В. История теории / М.В. Богуславский // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2-х частях / Сост. и ред.: Т.В. Трухачёва, А.Г. Кирпичник. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2000. – Ч. I. – С. 12–40.
 2. Громадські слухання «Дитячий громадський рух України: кращі практики» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases>.
 3. Детское движение. Словарь-справочник. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 543 с.
 4. Дитячі громадські організації. – Х.: Вид. гр. «Основа», 2004. – 192 с.
 5. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного: Довідник-посібник /Р.М. Охрімчук, Л.В. Шелестова, О.В. Кравченко та ін. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 256 с.
 6. Коляда Н. М. Развитие дитячого руху в Україні (початок ХХ ст. – середина 30-х років ХХ ст.) : монографія / Н. М. Коляда. – Умань : ПП Жовтий, 2012. – 407 с.
 7. Руденко И.В. Введение в педагогику детского движения: учебное пособие / И.В. Руденко. – М.: Педобщество России, 2004. – 128 с.
 8. Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2002. – 512 с.
 9. Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2-х частях / Сост. и ред.: Т.В. Трухачёва, А.Г. Кирпичник. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2000. – Ч. I. – 512 с.
-

ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОЛЕТКУЛЬТУ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОЇ РЕТРОСПЕКТИВИ

КРАВЧЕНКО О. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

декан факультету соціальної та психологічної освіти

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Черкаська область, Україна

У контексті відновлення громадянського суспільства у руслі демократизму, патріотизму, інтеграції національних і європейських цінностей актуалізується діяльність громадсько-просвітницьких і культурно-освітніх організацій, які в умовах суспільних перетворень стають «помічниками» держави, своєрідним індикатором соціального поступу.

Серед недосліджених феноменів культурної та освітньої історії залишається діяльність Пролеткульту (1917–1932 рр.) – освітньо-просвітницької та культуротворчої організації, яка амбітно в умовах тоталітарного ідеологічного режиму робила заяву на автономність та незалежність, уперше поряд із політичними та економічними питаннями державотворення заявила про роль культурного розвитку як умови формування соціального капіталу країни. Задля цього теоретиками Пролеткульту обґрунтовувалися відповідні організаційно-педагогічні умови для виявлення та розвитку творчого потенціалу населення (пролетаріату) у різних галузях мистецтва (література, музика, театр, образотворче мистецтво) і науки, методичного і практичного забезпечення освітньо-просвітницької роботи в пролеткультівських установах (пролетарські університети, робітничі клуби, дитячі пролеткульту, театри, студії, бібліотеки, гуртки тощо).

На жаль, довгий час Пролеткульт оцінювався однозначно негативно, зазнавав тотальної критики згідно з кон'юнктурними схемами, без урахування досягнень та позитивного досвіду роботи, що унеможливлювало виявити пласт історико-педагогічного знання у процесі «розшаровування» освітньої теорії і практики досліджуваного періоду для їх усебічного і цілісного вивчення. Водночас, об'єктивне дослідження феномену Пролеткульту дозволить доповнити історію вітчизняного культурно-освітнього розвитку 20-х рр. ХХ ст., виявити суперечливі аспекти діяльності громадських організацій досліджуваного періоду, що впродовж століть розглядаються стереотипно. Саме Пролеткульт потребує критичного підходу у контексті вивчення розвитку національного культурно-просвітницького руху, що водночас постав як організаційне утворення «всесоюзного значення», так і чинник загострення українозорієнтованої діяльності освітніх та мистецьких угруповань того часу.

Встановлено, що освітньо-просвітницька діяльність Пролеткульту, в умовах суспільних перетворень, реформування усіх сфер життєдіяльності, висунула концепцію культурного розвитку з подальшим упровадженням за допомогою широкої мережі освітніх закладів та впровадженню новаторських форм та методів навчально-виховної, просвітницької діяльності.

Особливість, водночас, і новаторство, що вирізняли пролеткультівські організації того часу, – це офіційна заявка на *самодіяльність та автономність* як масового громадського руху освітньо-просвітницького та культуротворчого спрямування. Завдяки відносній автономності у перші роки встановлення більшовицького режиму спостерігався широкий розмах пролеткультівського руху, а завдяки самодіяльності – сплеск нових ідей, нових освітніх форм та методів, новацій у творчій діяльності.

Особливістю Пролеткульту була *демократичність та ініціативність*, що проявлялися у процесі самоорганізації та самоуправління. Пролеткульт являв собою широко розгалужену організацію з чіткою управлінською структурою: губернські, районні, міські і фабрично-заводські формування. Управлінська система будувалася на принципах демократичного централізму, забезпечення зворотності зв'язку.

Серед суперечливих і водночас визначальних чинників діяльності Пролеткульту є *національне питання*. Історія Пролеткульту демонструє яскравий приклад супротиву нівелюванню національних питань у культурі, мистецтві, освіті незалежно від панівної ідеології, політичного режиму тощо. Результати проведеного дослідження свідчать, що Всеукраїнський Пролеткульт спровокував появу ряду вітчизняних культурно-мистецьких організацій, діяльність яких відображала специфіку культурно-освітнього процесу в Україні.

Серед новацій, запропонованих і впроваджених Пролеткультом, є *диференціація навчання*: зовнішня – наявність багатоманіття типів просвітницьких і культурних установ Пролеткульту; серед яких: робітничі клуби, гуртки, студії, бібліотеки, пролетарські університети, дитячі пролеткульти тощо; та внутрішня, яка передбачала врахування інтересів, навчальних, пізнавальних та творчих можливостей слухачів за напрямками: літературним, театральним, музичним та образотворчого мистецтва.

Серед недоліків, спричинених зовнішніми факторами, є посилення політико-ідеологічного тиску на діяльність освітніх установ Пролеткульту, який перебував під ідеологічним і методологічним керівництвом більшовицької партії, погоджував свою роботу з її місцевими організаціями, профспілками, слугуючи провідником їх ідей та заходів. Поряд із цим іще одним недоліком, спричиненим внутрішніми чинниками, була «класова обмеженість», доступ до закладів Пролеткульту лише представників робітничого класу, що обмежувало доступ до них інших верств населення, зокрема селян.

Новаторство Пролеткульту як освітньо-просвітницької організації полягає у застосуванні якісно нових форм і методів навчально-виховної діяльності, які суттєво вплинули на шкільну та позашкільну освіту, освіту дорослих. Проаналізувавши та виокремивши специфічні ознаки форм і методів навчання, які застосовувалися у діяльності пролеткультівських установ, можемо відзначити тісний взаємозв'язок і взаємодоповнення словесних, наочних і практичних методів, які застосовувалися як цілісна система. Основними видами словесних форм і методів були лекція, бесіда, дискусія, пояснення. Після теоретичного навчання розпочиналася робота у студіях, яка спрямовувалася на розвиток творчих можливостей за напрямками: літературним (тези, реферати, конспекти,

літературні твори і поезія, технічні і виробничі звіти про проведені спостереження, рецензії, нариси, оповідання і вірші, доповіді, критичні замітки), театральним (вечори самодіяльності, «живе кіно», «жива газета», кіно-вечори, інсценізація судів над клубом, театральні постановки, вечори імпровізацій), музичним (хоровий спів, діяльність ансамблів, оркестрів) і образотворчого мистецтва (виставки, конкурси, виготовлення плакатів, листівок, лозунгів, стінгазет). Творча робота у студіях відходила від випадковості і переходила до методично організованої і набувала постійного неперервного характеру.

У структурі комплексної організації навчання у студіях, клубах, гуртках мистецтво розглядалося як емоційно-естетичний засіб формування свідомості громадян. Особливого значення надавалося тут конструктивно-творчим формам і методам естетичного виховання. Відтак головним принципом естетичного виховання виступав принцип всезагальності естетичного виховання і художньої освіти. Варто відзначити комплексний підхід у реалізації системи естетичного виховання, який має подвійне значення. По-перше, система естетичного виховання будувалася так, щоб різні види мистецтв постійно взаємодіяли між собою у процесі впливу на людину, тобто у процесі викладання простежувалася тісна взаємодія мистецтв на основі міжпредметних зв'язків. По-друге, естетичне виховання як виховання засобами мистецтва, так і засобами дійсності, стало органічною частиною виховання.

Саме Пролеткульт першим пішов назустріч стихійній появі пролетарських письменників, музикантів, художників, акторів і створив для них методичні, навчальні, організаційні основи професійної діяльності. З цією метою створювалися студії, гуртки, клуби, де проводилася освітня робота, у процесі якої навчали літературної, театральної, музичної, образотворчої діяльності, а також організовувалися періодичні видання, збірники, альманахи, театри, виставки, участь у яких брали початківців збагачуючи вітчизняну культуру новими формами, образами, темами.

Саме відносна автономія у структурі пролеткультівських установ сприяла утвердженню принципу творчої самодіяльності в освітньо-просвітницькому процесі, а також створенню відповідних умов для самореалізації. Теоретики Пролеткульту творчу самодіяльність розглядали як можливість задоволення художньо-естетичних потреб та самовираження. Провідним завданням творчої самодіяльності виступала організація багатоманітних форм дозвілля і відпочинку з метою розвитку громадської активності, зростання творчого потенціалу, створення умов для самореалізації. Творча самодіяльність продукувалася за визначеними чотирьома напрямками: літературний (літературні гуртки, студії, літературні вечори, редакційні колегиї, видання збірників, альманахів, журналів); театральний (робітничі театри, театральні гуртки, студії, «живі газети», масові вуличні постановки, вечори імпровізації, кіно-майстерні), музичний (хорові колективи, оркестри, творчі звіти), образотворчого мистецтва (гуртки, студійна робота, виставки, конкурси).

До характерних ознак пролеткультівських форм творчої самодіяльності можна віднести: наявність міжособистісного культурного спілкування; підтримка, розвиток і задоволення соціально-культурних потреб особистості; зростан-

ня можливостей для виявлення і розвитку художньої самодіяльності, залучення громадськості до культурних досягнень; сприяння соціалізації особистості; внутрішньоклубна демократія; добровільний характер участі тощо.

Серед специфічних особливостей самодіяльних форм Пролеткульту: високий рівень організованості учасників творчої самодіяльності, відсутність у них спеціальної підготовки до здійснення певної творчої діяльності, більш низький, ніж у професійних колективів, рівень виконавської майстерності тощо. Водночас творча самодіяльність стала основною формою долучення до мистецтва, суттєвою складовою всієї системи виховання.

Отже, рефлексія освітньо-просвітницької діяльності Пролеткульту як історико-педагогічного феномену дозволила вичленити із загального контексту ті самобутні складові, що відрізняли її від усього іншого, загального, типового, диференціювали й урізноманітнювали контекст, якісно змінювали ситуацію в освіті. Успішність діяльності сучасної освіти значною мірою залежатиме від того, чи відмовиться в цілому суспільство від стереотипів минулих часів і чи відбиратиме кращий досвід, наукову виховну мудрість на основі критичного осмислення.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

КУЗЬМЕНКО Ю. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради*

ЩЕТИНА Т. П.

*аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради
м. Херсон, Україна*

Визначення конструктивного досвіду та прогресивних тенденцій є важливою складовою наукових пошуків сучасних дослідників у контексті дослідження об'єктів, що перебувають у розвитку, наприклад, таких як навчально-виховний процес. Тому цілком закономірно, що останнім часом актуальними стають історико-педагогічні дослідження. Вивчення етапів становлення і розбудови системи освіти в різні історичні періоди дозволяє не тільки узагальню-

вати конструктивний досвід минулого, а й використовувати його як векторні напрямки розвитку сучасної системи освіти.

Реформування системи національної освіти, яке відбувається впродовж останніх років, пошук оптимальної структури та змісту на кожному рівні актуалізує необхідність глибокого аналізу попереднього історико-педагогічного досвіду. Підтвердження доцільності збереження наступності у багатьох аспектах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, її початкової ланки зокрема, знаходимо у низці стратегічних документів: Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) та ін. Отже, ретроспективні дослідження педагогічних процесів і явищ доцільні, оскільки уможлиблюють виявлення раціональних ідей та продуктивного педагогічного досвіду.

Як відомо, оцінка є певним показником успіхів кожного школяра в його навчально-пізнавальній діяльності, з іншого боку – вона є показником ефективності організаційно-педагогічних умов освітнього процесу. Таким чином, оцінка спонукає до аналізу якості знань та вмінь школярів і визначає ефективність процесу навчання. Вивчення історії української школи засвідчує, що впродовж радянського періоду неодноразово відбувалося оновлення системи оцінювання навчальних досягнень учнів та нормативно-інструктивного забезпечення цього процесу. При цьому, кожні нові системи оцінювання навчальних досягнень учнів набували позитивних рис, проте не були позбавлені недоліків, що й спричиняло подальші дискусії в педагогічному середовищі й суспільстві. У Концепції нової української школи (2016 р.) наголошується на важливості використання особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному освітньому процесі, зокрема при оцінюванні навчальних досягнень учнів. Саме з 2016 року розпочався новий етап у реформуванні системи оцінювання навчальних досягнень учнів, який на наш погляд, має відбуватися з урахуванням попереднього досвіду.

Проблема оцінювання навчальних досягнень учнів завжди була в центрі уваги педагогічної науки в різні історичні періоди розвитку школи. Так, теоретичні основи й організаційно-методичні засади означеного феномену відображено в працях відомих учених (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, І. Лернер, Є. Перовський, В. Полонський, М. Фіцула, Г. Щукіна, М. Ярмаченко та ін.), в історико-педагогічному аспекті ця проблема знайшла відображення у дослідженнях сучасних українських учених, зокрема у висвітленні ними таких питань, як: основні підходи до навчання учнів у вітчизняній педагогічній думці (Н. Антонєць, Л. Березівська, Л. Бондар, Л. Голубнича, О. Гур'янова, Н. Дічек та ін.); діяльність початкових шкіл в Україні у ХХ ст. (О. Драч, Г. Іванюк, Н. Клочко, В. Курило, О. Петренко та ін.); форми, види і система оцінювання знань учнів початкової школи (З. Абасов, В. Багринець, О. Гур'янова, С. Денисенко, Г. Іванюк, І. Канєвська, В. Кравець, Л. Петренко, А. Предик, В. Скалозуб, С. Телешов, В. Тригубенко, С. Чупахіна, В. Яценко та ін.); оцінювання навчальних досягнень учнів як наукова проблема (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко та ін.). Водночас аналіз науково-педагогічної літератури

засвідчує відсутність цілісного дослідження про організаційно-методичні засади оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи в Україні періоду 1935-2014 рр.

Доцільність дослідження організаційно-педагогічних засад оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи на теренах України в історичній ретроспективі зумовлена потребою подальшого розв'язання існуючих суперечностей між:

- визнанням суспільством і державою значущості здобутків історико-педагогічної науки ХХ ст. та недостатнім використанням конструктивного досвіду в оцінюванні навчальних досягнень учнів початкової школи в Україні;

- об'єктивно зростаючими вимогами до навчальних досягнень учнів 1-4-х класів та критеріями їх оцінювання;

- суспільно визнаною необхідністю реформування початкової освіти на основі кращого національного досвіду та недостатньою кількістю історико-педагогічних досліджень з проблем змісту та організації оцінювання навчальних досягнень учнів молодших класів.

ПРОБЛЕМА ДИТЯЧОЇ КНИГИ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

ОЗЕРНА Н. М.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

м. Кропивницький, Україна

В умовах перебудови в усіх сферах суспільного життя нашої держави дедалі більше зростають вимоги до якості освіти. Першочерговою важливістю набуває оновлення, реформування національної системи освіти, початковою ланкою якої є дошкільне виховання. Українське дошкільня повинно будуватись на засадах гуманізації та демократизації, створювати оптимальні умови для природного входження дитини в культуру нації як складову загальнолюдської культури, розвивати духовність, готовність до навчальної і трудової діяльності, художньо-естетичні смаки.

Одним із важливих засобів виховання дітей дошкільного віку є література, яка сприяє всебічному вихованню дитини, формує уявлення про навколишнє середовище, збагачує та розвиває її мовлення.

Проблема дитячої книги для дошкільників в історії вітчизняної педагогіки виникла одночасно із розвитком дошкільного виховання. Питання дошкільної освіти стають особливо актуальними у другій половині ХІХ ст. У цей час відбувається становлення суспільного дошкільного виховання. В Україні виникають і роз-

виваються приватні дитячі садки. У великих містах починають створюватися благодійні громадсько-педагогічні товариства, які організовували заклади для дошкільнят – дитячі садки, ясла, сімейні групи, спеціальні навчальні заклади з підготовки виховательок, фребелівські педагогічні жіночі курси, інститути. З'являються спеціальні педагогічні журнали, педагогічна література для діячів дошкільних установ. Починає створюватися література для дітей. Проблема дошкільного виховання відокремлюється в окрему галузь педагогіки.

Основними носіями нового напрямку в дитячому книговиданні продовжували бути журнали і газети, які допомагали компенсувати відсутність сучасної книги для дітей і були більш мобільними. Своє завдання видавці журналів вбачали в підборі літературно-художнього матеріалу для дітей і молоді, який би виховував їх на принципах соціалістичного світогляду, пробуджував духовні, індивідуальні здібності дитини і привчав до колективних форм співжиття.

У другій половині XIX ст. на проблему виховання дітей дошкільного віку звертали досить мало уваги. Зазвичай, педагогічні журнали і дитячі книги друкувалися лише для дітей шкільного віку. Тому вкрай необхідним було видання журналу, де б висвітлювалися питання виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Першою художньою дитячою книгою в новій українській літературі вважають «Читанку для малих дітей дошкільного і домашнього употреблення сочиненною» М. Шашкевича, видану в 1850 р. «Галицько-руською Матрицею». Читанка вважається першою дитячою книгою в українській літературі, яка мовою, змістом, оформленням, способом подачі матеріалу започаткувала новий тип навчально-пізнавальної книги і вплинула на подальше книговидання для дітей.

Ідея розвитку народної дитячої літератури захопила широкі суспільні кола. У середині 80-х р. XIX ст. російський письменник, художній критик В. Гаршин (1855–1888) наполягав на практичному відборі книг для дитячого читання. Разом із педагогом О. Гердом (1841–1888) він протягом 1883–1888 рр. видав три випуски покажчика дитячої літератури [3, с. 111].

На початку XX ст. питання дитячої літератури були в центрі уваги педагогічної громадськості. Так, виходять дві книги з історії дитячої літератури М. Чехова – «Детская литература» (1909), «Введение в изучение детской литературы» (1915) та книга В. Роднікова «Детская литература» (1915), у яких здійснена спроба охарактеризувати напрямки розвитку російської дитячої літератури, її види, вимоги до творів для дітей та зроблено систематизацію творів для дітей.

Літературний критик А. Грудська у статті «Заметки на полях детской книги» (1930) закликала дитячих поетів описувати у дитячих творах новий побут, кухню, пральню, тобто закликала пов'язувати виробництво і господарське життя людей.

А. Луначарський у статті «Пути детской книги» (1930) висловив свої погляди стосовно проблеми казки, «веселої книжки». Наполягав на створенні «технічної» книги для дітей, а також диференціювати зміст книжок відповідно до віку дитини.

Збірка статей «Детская литература. Критический сборник» (1931) [2] за редакцією А. Луначарського вміщувала статті літературознавців і критиків того

часу: В. Кетлинської, П. Чагіна, Т. Трифонова, К. Високовського, М. Горького, Б. Бухштаба та ін. У статтях розглянуто проблеми побутової, революційної, веселої дитячої книги, дитячої літератури в реконструктивний період. Аналізуються дитячі журнали і їхнє художнє оформлення.

Проблема змісту дитячої книги була актуальною і на початку ХХ ст. Дитяча література формувалася під прямим впливом загальної художньої літератури. Збільшення кількості творів для дітей кінця ХІХ – початку ХХ ст. призвело до рішучого розмежування груп і напрямків творів для дитячого читання, – зауважує літературознавець С. Іванюк : одна група письменників у своїх творах проповідувала чинопочитання, прикрашала побут і мораль дворянського суспільства (Л. Чарська, В. Желіховська (1835–1896)); інша старанно обходила і пом'яшувала соціальні протиріччя, створювала повсякденну, штучно звужену картину народного життя (К. Лукашевич (1859–1937)). Так, у популярних на початку ХХ ст. «солоденьких» оповіданнях для дітей письменниці К. Лукашевич (1859–1937) ідеалізувався народний побут, а дворянство і цар виставлялися у ролі благодійників селян. Всіляко підтримувана державою, К. Лукашевич фактично стала офіційним дитячим письменником, твори якої виховували дітей в дусі віри і відданості престолу [1, с. 100].

Отже, у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. із збільшенням уваги до дошкільного виховання однією з важливих педагогічних проблем стає проблема дитячої книги. У цей час проходили дискусії педагогів, письменників, громадськості щодо змісту дитячої книги, її виховної спрямованості, оформлення, використання казки у вихованні дітей дошкільного віку.

Список літератури:

1. Бабушкина А. П. История русской детской литературы / А. П. Бабушкина. – М.: Учпедгиз, 1948. – 470 с.
 2. Детская литература. Критический сборник. [Под ред. А. Луначарского]. М. – Л.: Гос. изд. худ. литературы, 1931. – 215 с.
 3. Обзор детской литературы / Под ред. В. Гаршина и А. Герда. – СПб., 1885–1889. – 120 с.
-

ВИВЧЕННЯ ДАВНІХ ПЕРІОДІВ ВИХОВАННЯ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

РАДУЛ О. С.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна*

Одним із важливих напрямків педагогічних досліджень є вивчення минулого досвіду виховання. Загальновідомо, що педагогіка як окрема наука почала розвиватися з XVII ст., хоча різні педагогічні ідеї, положення були невід'ємною частиною поглядів учених, богословів, учителів у різні часи. Народні погляди на виховання є більш давніми та узагальнюють багатовіковий досвід. Сьогодні дедалі більшу увагу вчених привертає внутрішній світ людини минулого, її почуття і настрої, її повсякденне життя і взаємодія з навколишнім світом. Завжди актуальним предметом є світ дитини та способи її виховання. Не знаючи як той чи той народ виховував своїх дітей, неможливо зрозуміти ні його спосіб життя, ні особливості його соціальної історії.

Початок формування народно-педагогічних поглядів українців сягає часу остаточного розселення слов'янських племен (V–VII ст. н. е.), коли, за етнографічною термінологією, відбувається їх поділ на західних, східних і південних, хоча, звичайно, вони ґрунтуються на попередніх уявленнях і традиціях. Звернення до давніх періодів виховання засвідчує, що формування нашої народної педагогіки не пов'язане тільки з добою козацтва чи українського відродження XVI–XVII ст., а має більш давнє коріння. Тому вивчення більш ранніх періодів нашої історії, зокрема до VI–XIII ст., коли починають виокремлюватися особливості у вихованні дітей східних, південних і західних слов'ян, є важливим.

Серед українських істориків педагогіки останньої третини XX ст., об'єктом досліджень яких були давні періоди виховання можна зазначити лише двох авторів – С. Бабишина («Школа та освіта Давньої Русі», 1973) та Є. Сявавко («Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку», 1974; «Українська етнопедагогіка: навчально-методичний посібник», 2002). В історичному розділі праць Є. Сявавко переважно на підставі етнографічних, фольклорних матеріалів подається коротка характеристика історії народного виховання українців із найдавніших часів до початку XX ст. С. Бабишин у короткому огляді історії виховання дітей, використовуючи давньоруську літературу, частково етнографічні та археологічні матеріали, виділяє вікові періоди у вихованні дітей східних слов'ян, визначає основні види усної народної творчості, що використовувалися у вихованні дітей, а також роль праці у цьому процесі. Є. Сявавко і С. Бабишин обґрунтовують існування у давніх слов'ян таких понять, як «пестун», «пестунство» (які виникли у спільнослов'янський час), що відповідають

пізнішому поняттю «виховання», та роблять висновки, що вже в епоху Київської Русі склалися традиції давньоруської народної педагогіки. Вони вважають, що у цей час усвідомлюється мета, ідеал, зміст виховання, виділяється педагогічна термінологія, висувуються основні засоби досягнення педагогічного ідеалу, передусім, поезія пестування, ігри та іграшки, багатий фольклор.

В «Антологии педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв.» (1985), укладеній українськими вченими С. Бабишиним і Б. Мітюровим, подається невеличкий розділ про особливості виховання дітей у східних слов'ян. У ньому окреслюються шляхи виховання дітей у сім'ї, суспільні форми виховання дітей (кумівство, дитячі союзи), засоби народного виховання (види фольклору, народні прикмети, дитячі іграшки).

Починаючи з 90-х років, у деяких підручниках з історії педагогіки українських авторів виокремлюються невеликі розділи з історії виховання на території сучасної України в додержавний період (до виникнення Київської Русі). Серед них виділимо підручник О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка «Історія української педагогіки» (1999). У ньому розглядається виховання дітей давнього населення, що мешкало на території сучасної України з часів палеоліту – трипільців, скіфів, скототів, грецьких колоній Причорномор'я та слов'ян.

Окремі питання виховання дітей у давніх східних слов'ян розглядалися й у вітчизняних дисертаційних дослідженнях кінця 80-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. З-поміж них за широтою охопленості проблеми, насамперед зазначимо дисертацію Т. Дяченко «Формування картини світу у дітей східних слов'ян (VI–XIII ст.)» (2002), яка виконана під нашим керівництвом. У ній на підставі археологічних, етнографічних, фольклорних джерел аналізується формування загальних уявлень про природу у дітей східних слов'ян, характеризуються шляхи і засоби бережного ставлення до природи. У дисертаційному дослідженні В. Скутіної «Традиції українського народу природоохоронного виховання і їх використання в сучасній школі» (1994) окремий параграф присвячено давнім слов'янам. У ньому аналізуються можливості усної народної творчості (зокрема, казок, малих жанрів фольклору) у формуванні природоохоронного ставлення до навколишнього світу.

Інші дисертаційні дослідження з історії педагогіки присвячуються народній педагогіці загалом і тільки побіжно торкаються виховання дітей давніх східних слов'ян. Зокрема, у науковій розвідці Т. Мацейків «Народні традиції трудового виховання підростаючого покоління і їх використання в сучасних умовах (на матеріалах України)» (1988) аналізуються такі засоби трудового виховання, як посильна праця, усна народна творчість, ігри, іграшки, звичаї, обряди, свята. В історико-етнографічному дослідженні І. Щербак «Діти в обрядах та віруваннях українців ХІХ – початку ХХ ст. (статеві-віковий аспект традиційної культури)» (2004) здійснено аналіз народно-термінологічних вікових та статевих означень дитячої верстви населення та обрядової функції дітей у ритуальному житті громади.

Оскільки вивченням життєдіяльності різних народів займається насамперед етнографія, важливим для розуміння особливостей народного виховання є їхні публікації. Педагогічний аналіз записів українських етнографів другої полови-

ни XIX – початку XX ст. здійснено у праці Н. Побірченко «Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських Громад (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2000).

Упродовж багатьох років нами збиралися та аналізувалися здобутки різних наук із вивчення життя давнього східнослов'янського населення – археології, етнографії, фольклористики, громадянської історії, історії культури й декоративно-прикладного мистецтва, історії релігії, історичної демографії, а також пам'ятки писемності. Наслідки цієї роботи узагальнені у монографії «Виховання дітей в процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян (VI–XIII ст.)» (2013). Провідною ідеєю нашого дослідження була ідея про те, що виховання дітей у східних слов'ян – це соціально-педагогічна взаємодія дітей і дорослих у процесі спільної життєдіяльності для підготовки наступного покоління до життя, оволодіння духовно-соціальним і трудовим досвідом.

Оскільки східнослов'янське суспільство VI–XIII ст. було аграрним, мало традиційно-патріархальний характер, воно орієнтувалося на стійкі, успадковані стереотипи розв'язання усіх питань, зокрема й вихованих, для яких притаманні традиціоналістська форма трансляції культури від покоління до покоління та статевікова форма трансляції культури й статевої диференціація.

Поступові зміни у процесі виховання дітей давніх східних слов'ян були пов'язані з еволюцією аграрного суспільства: розвитком і трансформацією сімейних стосунків (перехід від великої патріархальної сім'ї до малої), перетворенням родової общини на територіально-сусідську, у ході яких розвивалися старі і виникали нові форми суспільного виховання дітей.

Об'єднувальною частиною життя давніх слов'ян були язичницькі релігійні уявлення, які забезпечували єдність людського існування з живою і неживою природою, розуміння світобудови і місце людини в ній. Вірування формували позитивну взаємодію з навколишнім світом та зумовлювали оберігальну спрямованість уявлень східних слов'ян про виховання, відголоски яких спостерігаються і донині.

Проведене дослідження довело, що у VI–XIII ст. у східних слов'ян існувала цілісна виховна система органічного поступового залучення дитини до різних сфер життєдіяльності (трудова, сімейна, общинна), об'єднаних язичництвом, та із загального процесу життєдіяльності виокремлювалися виховні складові як окремі соціальні й духовні явища, що стали підґрунтям для формування народної педагогіки.

ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

ТКАЧЕНКО О. М.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна*

Інтеграція української системи вищої професійної освіти до світового освітнього простору, потреба в розв'язанні глобальних проблем входження людини в соціальний світ, що пов'язані з тенденціями до етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини в багатонаціональному світі, зумовлюють необхідність підготовки компетентного фахівця в галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та спроможний урахувувати у професійній діяльності педагогічні надбаня різних народів. Професійною рисою такого фахівця є його етнопедагогічна компетентність, яку ми трактуємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики.

Дослідження проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти зумовило потребу її історичного огляду. Історіографічний аналіз послуговував інструментом для диференціювання етапів розвитку проблеми у двох напрямках: у контексті розвитку етнопедагогіки як науки та в руслі розвитку компетентісного підходу в освіті. Межі етапів умовні: кожен наступний є продовженням і розвитком попереднього на іншому якісному рівні.

В етнопедагогічному напрямі становлення проблеми розмежовано такі етапи: 1) XVII ст. – перша пол. XIX ст.; 2) друга пол. XIX ст. – поч. XX ст.; 3) 20–40-ві роки XX ст.; 4) 50-ті – поч. 70-х років XX ст.; 5) сер. 70-х – поч. 90-х років XX ст.; 6) поч. 90-х років XX ст. – поч. XXI ст.

Для першого етапу характерними є звернення науковців та педагогів-практиків до народного виховного досвіду, побудова на цій основі тогочасних педагогічних теорій, підготовка до розроблення категорійного апарату етнопедагогіки.

На другому етапі науковцями стверджується ідея народності у вихованні, звертається увага на важливість побудови системи освіти з урахуванням культурних надбань певного народу; вводиться в науковий обіг термін «народна

педагогіка», вирізняється термін «народне виховання»; здійснюється збір фольклорних матеріалів, що стосуються життя дитини, дитячої субкультури.

Третій етап знаменується вивченням різних аспектів дитячого життя, ширшим їх охопленням у педології та етнології, збільшенням кількості порівняльних кроскультурних досліджень дитинства в етнопсихології, введенням до наукового вжитку терміна «етнографія дитинства»; переростанням описової етнографії дитинства в теоретичну; визнанням окремими науковцями народної педагогіки як розділу педагогіки; уточненням вимог до вчителя, пов'язаних з його етнопедагогічною культурою.

Четвертий етап – етап активного вивчення здобутків народної педагогіки окремих народів, початку систематичних досліджень соціалізації особистості, спроб кодувати зібраний матеріал; введення до наукового вжитку терміна «етнопедагогіка», створення перших підручників з етнопедагогіки та української етнопедагогіки.

П'ятий етап вирізняють розроблення складників народної педагогіки, розширення проблематики вивчення української народної педагогіки, спроби порівняльного вивчення здобутків різних народів у галузі педагогіки, створення та вдосконалення навчальних посібників з етнопедагогіки, поява методологічних досліджень (Ю. А. Рудь, 1980) та наукових досліджень проблем етнопедагогіки докторського рівня (М. Г. Стельмахович, 1990).

На шостому етапі простежується уточнення структури народної педагогіки; активне відродження здобутків народної педагогіки різних народів; ствердження важливості етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та вихователів; поява низки підручників та навчальних посібників з етнопедагогіки.

У становленні проблеми в контексті розвитку компетентнісного підходу в освіті виокремлено такі етапи: 1) 1959–1970 рр.; 2) 1971–1990 рр.; 3) 1991 – 2003 рр.; 4) із 2004 року – донині, – висновки про які частково ґрунтуються на результатах досліджень І. О. Зимньої.

Для першого етапу характерним є введення до наукового обігу категорії «компетенція» (Н. Хомський, 1965 р.; Р. Уайт, 1959 р.), розроблення в межах трансформаційної граматики і теорії мови різних видів мовної компетенції, зокрема й комунікативної (Д. Х. Хаймс); створення передумов для розмежування понять «компетенція» і «компетентність», розроблення поняття «професійна компетентність».

Другий етап вирізняється застосуванням категорій «компетенція» та «компетентність» у ширшому колі галузей науки і практики (теорії та практиці навчання мови, професіоналізмі в управлінні, менеджменті, у соціальній психології, у професійній освіті); розробленням поняття «соціальні компетенції/компетентності»; створенням різних класифікацій компетенцій; виділенням Н. В. Кузьміною понять «педагогічна компетентність» (1985), «професійно-педагогічна компетентність» (1990).

На третьому етапі продовжується розмежування понять «компетенція» і «компетентність»; виділяються компетенції, що повинні формуватись у процесі здобуття загальної середньої освіти; порушується проблема визначення ключових компетенцій, які мають набути школярі; після чіткої характеристики

в контексті психології праці поняття «професійна компетентність» стає предметом спеціального вивчення та набуває особливої вагомості в межах акмеології; уточнюється список «базових навиків», формування яких важливе для високоякісної професійної освіти.

Для четвертого етапу особливим є превалювання дослідницької позиції про важливість реалізації вимог принципів підготовки фахівців у будь-якій галузі на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу. На цьому етапі розвитку наукової думки педагогічна компетентність стає предметом всебічного наукового аналізу; удосконалюється вивчення різних видів компетентності фахівців певних профілів; збільшується кількість кандидатських та докторських досліджень, пов'язаних з проблемами реалізації компетентнісного підходу у вищій педагогічній школі; з'являються ґрунтовні докторські дослідження різних видів професійної компетентності вчителя, у яких висвітлено теоретичні й практичні аспекти становлення професійної компетентності майбутнього педагога (перші з них – Л. Л. Хоружої /2004/, С. А. Ракова /2005/, О. Б. Бігич /2005/).

Аналіз змісту різних етапів становлення проблеми у двох напрямках засвідчив її актуальність для сучасного періоду розвитку педагогіки вищої школи, потребу фахівців-освітян у продуктивному опрацюванні багатовікових надбань народної педагогіки, дав змогу виявити тенденції у розв'язанні окремих аспектів проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти із ґрунтуванням на досягнення низки педагогічних та інших наук.

ТЕНДЕНЦІЇ І СУПЕРЕЧНОСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ПЕРІОД АВТОРИТАРНОЇ ПЕДАГОГІКИ З 1930 Р. ДО 1955 Р.

Трибулькевич К. Г.

доктор педагогічних наук,

професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,

завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

м. Миколаїв, Україна

Питання студентського самоврядування із демократизацією системи вищої освіти в Україні, прийняттям закону «Про вищу освіту» № 1556–VII у липні 2014 року, набуває все більшої значущості. Аналіз феномену студентського самоврядування вимагає всебічного дослідження проблеми на різних етапах розвитку. Не зважаючи на те, що тридцять років дослідники (Я.В. Білоцерківський, А.І. Давидова, В.В. Липинський, В.В. Овчинніков, Л.П. Шигапова) називають періодом занепаду студентського самоврядування, вивчення його тен-

денцій і суперечностей дає змогу здійснити комплексний підхід до оцінки студентського самоврядування в цілому, визначити позитивні та негативні фактори у його становленні.

Здійснений аналіз засвідчує: нормативні документи по обмеженню студентських ініціатив, видані Наркомпросом наприкінці двадцятих років, продовжують знищувати студентську самодіяльність. Скорочено представництво студентів у органах управління вищим навчальним закладом, відмінено виробничі збори студентів і викладачів, розподіл стипендій перейшов у ведення адміністрації, при цьому межі студентського самоврядування сильно звузились та обмежились лише виховними функціями [1, с. 18]. Студентське самоврядування перестає здійснювати самоврядну активність, натомість стає помічником адміністрації вищого навчального закладу.

У 30-ті роки, за свідченням Л. П. Шигапової [3, с. 44], зароджується принцип так званого демократичного централізму в самоврядуванні. Коли виборність реалізується знизу догори, а звітність згори донизу; меншість підкоряється більшості в умовах суворої дисципліни; впроваджується критика і самокритика. Центральною ланкою студентського самоврядування стає комсомольська організація.

Аналіз наукової літератури та архівних джерел засвідчив, що у 1930-1955 рр. змінюється структура студентського самоврядування. Центральне місце і точка відліку студентського самоврядування – комсомольська організація вищого навчального закладу. Рішенням бюро ЦК ЛКСМУ 21 листопада 1931 року офіційно визначена структура взаємодії комсомольських осередків. На зміну загальноінститутським комсомольським організаціям і бюро, додатково з'являються факультетські комсомольські організації та комсомольські комітети (у вищих навчальних закладах, де налічувалось більше 500 членів ВЛКСМ).

Студентські комсомольські організації суворо підпорядковувались обласним і місцевим партійним організаціям. Основним завданням студентського самоврядування стає боротьба за якість навчання та вивчення марксистсько-ленінсько-сталінської ідеології.

У багатьох інститутах захоплювались організацією «штурмових бригад», «походів», «місячників» по ліквідації академічної заборгованості, 100% охопленням змаганням у боротьбі за успішність. Поруч із позитивною стороною боротьби за підвищення якості навчання постає альтернативна. І «штурмові бригади» спричиняли штурмовщину, яка становила негативне явище. Адже гонитва за високими оцінками не завжди була підкріплена реальними знаннями.

Аналіз наукової, історичної літератури та архівних джерел свідчить, що стаханівський рух, поруч із дійсним зростанням показників, часто зумовлював і їх завищення, адже поставлені завдання не завжди реально виконувались. Визначальною тенденцією кінця тридцятих – початку 1940 років також була боротьба за дисципліну, що підкріплювалось постановою ЦК ВКП(б), РНК СРСР від 28 грудня 1938 року про зміцнення трудової дисципліни; наказом президії верховної ради від 26.06.1940. Наслідком такої боротьби були догани та виключення з партії, комсомолу, звільнення з роботи за спізнення, прогули.

Розглянемо можливість вияву молодіжної активності на рівні академічної групи. Студенти групи, як правило, в ході відкритого голосування, обирали старосту та профорга. Староста обов'язково повинен був бути членом комсомольської організації. Старости академічних груп входили до складу комсомольських організацій факультету. Здебільшого, функції комсомольських утворень зводились до ідеологічно-політичної просвіти, контролю за якістю навчання та відвідуванням занять.

Профорг академічної групи представляв інтереси студентів на студентській профспілковій конференції, забезпечував вчасний збір коштів зі студентів власної групи, яка у повному складі на початку першого курсу вступала до профспілкових лав.

Профспілкова організація забезпечувала оздоровлення студентів, які найбільш цього потребували; виплати разової фінансової допомоги у випадку проблем зі здоров'ям, за сімейними обставинами. Профспілкова організація через роботу побутової комісії сприяла поліпшенню побуту студентів, коли при гуртожитках вищих навчальних закладів функціонували перукарні, пральні, майстерні з ремонту взуття та одягу [4, арк. 3]. Позитивним моментом було те, що працівниками даних установ були самі студенти, що уможливило отримання додаткової фінансової підтримки. Функціонування таких обслуговуючих установ було відгомонам 20-х років, коли КПУчі сприяли студентському добробуту.

У студентських академічних групах під проводом старости проводились комсомольські збори. У повоєнні роки посилилась увага до ідейно-політичного життя академічної групи, і викладачів зобов'язали регулярно проводити у групах політичні години. Обов'язковим атрибутом повоєнного часу були і політгуртки.

Аналіз наукової літератури та архівних джерел засвідчив, що наприкінці тридцятих – на початку 1940-х років значно посилилась оборонно-масова робота у вищих навчальних закладах. У 1948-1951 рр. студенти долучались також до діяльності всесоюзного добровільного оборонного товариства сприяння флоту (ДОСФЛОТ).

Спортивну роботу проходили у тісному зв'язку з оборонно-масовою. І у довоєнні, і у повоєнні роки при вищих навчальних закладах існувала значна кількість спортивних гуртків і секцій. Найпоширенішими з них були волейбольний, футбольний, шахово-шашковий, гімнастичний гуртки, секції з тенісу, вітрильного спорту, греблі, боксу, акробатики та ін.

Існувала така форма вияву студентської політичної активності, як агітаторство, що отримала найбільший розвиток у повоєнні роки.

Аналіз становлення студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України у досліджуваний період засвідчив, що у 1930 – 1955 рр. студентське самоврядування характеризується такими особливостями: органи студентського самоврядування позбавлені самостійності та ініціативності; керівна роль у студентському самоврядуванні належить комсомольській організації, що виконує функції ідеологічного контролю за культмасовою та іншими видами діяльності, готує агітаторів-пропагандистів радянського способу життя; реалізація студентської активності відбувається у суворо регламентованому

ідеологічному полі; діяльність органів студентського самоврядування постійно підлягає контролю з боку партійної організації; профспілкова організація, в умовах сталінського режиму, виконує функції організації культурного відпочинку студентів, їх побуту, сприяє оздоровленню; в досліджуваний період широко представлена мережа гуртків художньої самодіяльності, наукових, спортивних, оборонних гуртків, а також функціонують літературний гурток та політгурток (діяльність останнього найбільш активна, охоплює і викладачів і студентів).

Для визначеного періоду характерні такі тенденції розвитку студентського самоврядування: організаційно-процесуальні (посилюється тенденція масовізації освіти, що мала початок у 1920-х рр., з'являється тенденція русифікації вищої школи, що не сприяє вихованню патріотів рідної землі); структурно-змістовні (продовжує реалізовуватись тенденція знищення релігійних цінностей та з'являється боротьба з космополітизмом, що звужує коло цінностей радянської людини до цінностей соціалістичного суспільства), актуально-визначальні (посилюється тенденція контролю за суспільним і особистим життям студентства).

У період з 1930–1955 рр. мали місце такі суперечності: соціально-економічні (між плюралізмом думок, що покладено в основу ідеї про демократичні засади студентського самоврядування, та тоталітарною ідеологічною традицією сталінського періоду), освітньо-виховні (між можливістю реалізувати свою активність у великій кількості гуртків і неможливістю проявити індивідуальність у період утвердження цінностей колективізму, між потребою реалізувати національні цінності й русифікацією), соціально-психологічні (між студентської ініціативою та суровою регламентацією діяльності з боку комсомольської та партійної організації, між загальнолюдськими цінностями та вимогами превалювання завдань уряду, навіть за рахунок знищення людського життя).

Список літератури:

1. Давыдова А. И. Студенческое самоуправление как средство повышения качества подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Антонина Ивановна Давыдова. – Ульяновск, 2009. – 280 с.
 2. Трибулькевич К. Г. Развитие студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917 – 2010 рр.) : монографія / К. Г. Трибулькевич. – Одеса: КУПРІЄНКО С В, 2016. – 454 с.
 3. Шигапова Л. П. Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Павловна Шигапова. – Казань, 2008. – 226 с.
 4. Державний архів Миколаївської області (Держархів Миколаївської обл.), ф. Р-993, оп. 1, спр. 56, 171 арк.
-

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Науковий збірник

**«ПЕДАГОГІЧНА НАУКА В УКРАЇНІ
ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ:
ЗДОБУТКИ, ПРОРАХУНКИ, ПЕРСПЕКТИВИ»**

Матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю)
науково-практичної конференції

15–16 листопада 2017 р.
м. Херсон

Українською та англійською мовами

Видання та друк – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон: +38 0552 399580

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.

Підписано до друку 13.11.2017 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 16,28. Тираж 100. Замовлення № 1117-549.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.